

**CENTRO UNIVERSITÁRIO NOVE DE JULHO – UNINOVE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**RECORTES DO PSICODRAMA E DO PENSAMENTO COMPLEXO  
CONTRIBUINDO PARA O DESENVOLVIMENTO DA RELAÇÃO  
PROFESSOR – ALUNO**

**ROSA LIDIA PACHECO F. PONTES**

**SÃO PAULO**

**2006**

**ROSA LIDIA PACHECO F. PONTES**

**RECORTES DO PSICODRAMA E DO PENSAMENTO COMPLEXO  
CONTRIBUINDO PARA O DESENVOLVIMENTO DA RELAÇÃO  
PROFESSOR – ALUNO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE do Centro Universitário Nove de Julho – Uninove, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Prof. Dr. José J. Queiroz.-Orientador.

**SÃO PAULO**

**2006**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Pontes, Rosa Lília Pacheco F.

Recortes do psicodrama e do pensamento complexo contribuindo para o desenvolvimento da relação Professor - Aluno / Rosa Lília Pacheco F.

Pontes, 2006

258 f.

Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Nove de Julho, 2006.

Orientador: Prof. Dr. José J. Queiroz

1. Educação. 2. Necessidades educativas. 3. Conhecimento.  
4. Sociodrama.

CDU : 37

**RECORTES DO PSICODRAMA E DO PENSAMENTO COMPLEXO  
CONTRIBUINDO PARA O DESENVOLVIMENTO DA RELAÇÃO  
PROFESSOR – ALUNO**

Por

**ROSA LIDIA PACHECO F. PONTES**

Dissertação apresentada ao Centro Universitário Nove de Julho – Uninove, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, para obtenção do grau de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

---

Presidente: Prof. José J. Queiroz, Dr. - Uninove

São Paulo, 2006.

*Ao meu marido Carlos, minha filha Priscila,  
meu neto Guilherme, bens preciosos e razão de meu existir.*

*A meu fiel marido, amigo, amante e companheiro há 35 anos, Antonio,  
que, sempre, mesmo nos momentos mais difíceis,  
esteve ao meu lado, incentivando-me, ouvindo minhas intermináveis explicações,  
lendo meus rascunhos, escutando minhas lamurias, aplaudindo minhas conquistas, compreendendo-  
me, e suprindo minhas ausências nos demais papéis.*

*A cada dia que vivo,  
mais me convenço de que o desperdício da vida está no amor que não damos,  
nas forças que não usamos,  
na prudência egoísta que nada arrisca, e que,  
esquivando-se do sofrimento, perdemos também a felicidade.  
A dor é inevitável. O sofrimento é opcional.*

*Carlos Drummond de Andrade*

## AGRADECIMENTOS

Um trabalho de pesquisa exige certamente muito tempo, estudo, dedicação, persistência, resistência a frustrações, abdicar de prazeres, humildade, força, e, principalmente, amor por parte de quem o realiza. No entanto, sem a colaboração de outros, que, direta ou indiretamente estejam a ele vinculados, tudo isso se torna insuficiente.

Gostaria, portanto, neste momento, de expressar de maneira especial meus agradecimentos:

Ao meu orientador, Prof. Dr. José J. Queiroz, que soube pacientemente me ouvir, compreender meus objetivos, acolher minhas dúvidas e angústias, sempre com atenção e paciência especiais.

Ao meu primeiro professor de filosofia, que como legítimo representante dos que amam o conhecimento, soube não apenas transmitir conteúdo, mas principalmente paixão. Àquele a quem, carinhosamente chamo de mestre, por seu conhecimento, humildade e amor aos aprendizes, Prof. Dr. Doutor José. J. Queiroz.

Aos professores doutores Jair Militão, Marcos Lorieiri, e Therezinha Rios, que acolheram o convite para participar da banca examinadora.

A todos os professores do Programa de Mestrado em Educação do Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE, que estiveram sempre abertos e tiveram importante papel ao descortinar um novo mundo de conhecimento.

A todos os professores que tive em minha vida, e em especial à minha primeira professora “Tia Marina”, com quem primeiro experienciei o papel de aluna, e com quem vivi a primeira relação professor – aluno.

A todos meus alunos que muito tem me ensinado no decorrer destes anos.

Aos docentes que participaram dos dois workshops realizados tendo como base o planejamento desenvolvido neste trabalho de pesquisa.

Aos alunos da turma III – São Paulo, da Acto – Desenvolvimento Profissional e Pessoal: Alessandra, Claudia, Cléia, Ednéia, Jorge, e Maria Aparecida, que participaram como egos auxiliares nos dois workshops realizados com professores.

Ao Departamento de Recursos Humanos do Centro Universitário Nove de Julho, que solicitou a proposta de trabalho com seus professores, e à Pró Reitoria que aprovou o projeto e propiciou sua concretização.

A meus pais, Alberto e Teresa, que sempre, desde minha mais tenra idade, souberam cultivar meu prazer em estudar e conhecer, e que agora, octogenários, abriram mão, em muitos momentos, de minha atenção e cuidados, para que este trabalho fosse realizado.

À minha única irmã, Yara, que se sobrecarregou, cuidando de meus pais em minhas ausências, sem nunca ter me cobrado nada.

Aos meus filhos, Daniel, Leticia, e Mariana, e ao meu genro Edgar, que souberam compreender os longos períodos de enclausuramento, lendo, pesquisando e escrevendo, trancada no escritório.

À Jô, minha auxiliar, que zelou por minha casa, cuidando da infra – estrutura doméstica.

A todos os demais parentes e amigos, que espero, tenham podido compreender meu afastamento.

## RESUMO

O problema que norteou o presente trabalho foi o questionamento sobre a possibilidade de se estabelecer aproximações e, ou, complementaridades teóricas entre Edgar Morin e Jacob Levy Moreno, no que diz respeito, ao ser humano e seus aspectos relacionais, bem como, das possibilidades e necessidades educativas destes mesmos aspectos, visando a elaboração de um projeto educativo que integrasse teórica e metodologicamente os dois autores, com o objetivo de sensibilizar docentes para suas práticas relacionais com alunos. A pesquisa teórica enfocou, inicialmente, os posicionamentos dos dois autores em relação a: O Conhecimento; A visão de Deus e da origem do homem e do universo; O homem como ser cósmico; A relação entre indivíduo e sociedade; A relação eu – outro: possibilidades e dificuldades; O mundo interno e as inter relações; A criatividade nas relações. Encontradas importantes aproximações em relação a estes recortes selecionados, foram escolhidas três categorias educativas para análise: Cegueiras no conhecimento relacional; Incertezas relacionais; Ensino da compreensão. Verificadas as possibilidades de aproximação e complementaridade também nestas categorias, passou-se para a segunda etapa que foi a elaboração de um projeto educativo integrando os dois autores, utilizando-se do Sociodrama como método, visando a sensibilização de docentes para seus aspectos relacionais com alunos.

**Palavras-chave:** Educação. Necessidades educativas. Conhecimento. Sociodrama.

## **ABSTRACT**

The problem that guided this work was the inquiring about the possibility of making approaches and, or, finding theoretic complementarities between Jacob Levy Moreno and Edgar Morin, referring to the human being and his relationships, and more specifically referring to the education one, with the final objective of elaborating an educative project integrating theoretic and methodologically the two authors, aiming to sensitize professors to their relation practices with students. The theoretic research began with an investigation of the following clips: Human knowledge, God: human being and world's origin, Man as a cosmic being, Human relations: possibilities and difficulties, Man internal's world and his relations, and, Creativity in human relations. Once found the approaches and complementarities in relationship in the selected clips, the second step was creating three educative categories to be studied: Relationship knowledge blindness, Relationship incertitude, and Comprehension teaching. Verified the possibilities of approaching and complimentarily also in these categories, the first inquiring of the research was confirmed. Then, an educative project was elaborated integrating the ideas of the two authors using Sociodrama as method, with the objective of sensitizing professors to their relation practices with students.

**Key words:** Education. Knowledge. Sociodrama.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I – Jacob Levy Moreno e o Psicodrama.....</b>	<b>24</b>
1.1. Jacob Levy Moreno e sua proposta: um panorama.....	24
1.2. O autor, sua vida e reflexões.....	30
1.3. O conhecimento.....	36
1.4. A noção de homem e sociedade.....	40
1.5. Os métodos.....	52
1.6. O Psicodrama e a educação.....	56
1.7. Uma síntese.....	62
<b>CAPÍTULO II - Edgar Morin e o Pensamento Complexo.....</b>	<b>66</b>
2.1. Edgar Morin – um breve panorama.....	66
2.2. O autor, sua vida e reflexões.....	67
2.3. Uma mudança paradigmática: situando o pensamento de Edgar Morin.....	70
2.4. O Pensamento Complexo.....	74
2.5. O Humano.....	78
2.5.1. A noção de sujeito.....	78
2.5.2. O Homem e suas origens.....	80
2.5.3. O processo de hominização.....	81
2.5.4. Diversidade / Unidade.....	83
2.5.5. O Homo Sapiens – Demens.....	85
2.6. O sujeito.....	89
2.6.1. A Identidade.....	89
2.6.2. A mente e a consciência.....	94
2.7. A crise planetária.....	99
2.8. A Escola e a Educação.....	100
2.8.1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão.....	102
2.8.2. Enfrentar as incertezas.....	103
2.8.3. Ensinar a compreensão.....	104
2.9. Uma síntese.....	105

<b>CAPÍTULO III – Possíveis aproximações e complementaridades entre os recortes dos pensamentos de Jacob Levy Moreno e Edgar Morin.....</b>	<b>111</b>
3.1. O Conhecimento.....	113
3.2. A visão de Deus e da origem do homem e do universo.....	114
3.3. O homem e suas relações.....	115
3.3.1. O Homem como ser cósmico.....	115
3.3.2. A relação entre indivíduo e sociedade.....	117
3.3.3. A relação eu - outro: possibilidades e dificuldades.....	118
3.3.4. O mundo interno e as inter –relações.....	126
3.3.5. A criatividade e as relações.....	130
3.3.6. O homo sapiens – demens.....	134
3.4. O ensino e as relações.....	136
3.4.1.As cegueiras no conhecimento relacional.....	137
3.4.2. Incertezas relacionais.....	138
3.4.3. O ensino da compreensão.....	140
3.5. Uma síntese.....	144
<b>CAPÍTULO IV – O ensino das relações: uma proposta de aproximação entre Jacob Levy Moreno e Edgar Morin.....</b>	<b>148</b>
4.1. O ensino relacional.....	148
4.1.1. O Panorama atual.....	148
4.1.2. Quem educará os educadores para o ensino relacional e de que forma?.....	151
4.1.3. O Sociodrama no ensino das relações.....	157
4.2. Um projeto Moreniano / Moriniano para a sensibilização de professores universitários em direção a uma nova prática relacional com alunos: O professor em cena.....	159
4.2.1. Dados gerais sobre o projeto.....	159
4.2.2. Planejamento do projeto.....	163
4.3. Uma síntese.....	184
<b>CAPÍTULO V – O professor em cena: uma exemplificação.....</b>	<b>188</b>
5.1. Considerações gerais sobre a aplicação do projeto.....	188
5.2. Relato do primeiro workshop realizado.....	190

5.3. Relato das avaliações feitas pelos participantes do segundo workshop.....	235
5.3.1. Avaliação espontânea de um dos participantes do segundo workshop.....	237
5.4. Considerações sobre a aplicação do projeto.....	238
5.4.1. Apreciações a partir das avaliações dos participantes.....	238
5.4.2. Apreciações a partir das observações das equipes no decorrer dos trabalhos.....	240
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>245</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>253</b>

## Introdução

Quando discuto com meus alunos em fase de conclusão do Curso de Formação em Psicodrama, sobre a eleição do tema a ser desenvolvido em suas monografias, sempre lhes coloco que, em princípio, devem procurar algo que os instigue, que lhes aguce a curiosidade, para que sintam-se motivados a debruçar-se sobre uma tarefa que, embora difícil, lhes seja prazerosa. Oriento que procurem, dentro e fora de si mesmos, o que lhes interessa, o que querem saber.

Esta orientação que venho dando, não está fundamentada unicamente em manuais de didática, teorias motivacionais, ou em livros de metodologia do trabalho científico. Quando falo a eles, estou me pautando principalmente em minha experiência concreta, estou dizendo de reflexões que fiz sobre trabalhos que desenvolvi. Na maioria das vezes, o início de tudo vinha de um questionamento, de uma vontade de compreender algo. Aí surgia a vontade de ler sobre o assunto. Punha-me incansavelmente a estudar, pesquisar e, aos poucos, ia compreendendo o sentido maior e mais profundo de tal interesse para mim mesma, que na maioria das vezes tinha suas origens em vivências pessoais e, ou profissionais. Paulatinamente, ia percebendo que o tema poderia vir a interessar a outros profissionais que, como eu, poderiam estar tendo inquietações semelhantes, e que o seu estudo poderia trazer benefícios de cunho social para a população atendida por mim e pelos demais colegas.

Penso que assim também está ocorrendo neste momento em que me disponho a pesquisar recortes do Psicodrama de Jacob Levy Moreno, que contém em si uma proposta filosófica, teórica, e métodos de trabalho, e do Pensamento Complexo de Edgar Morin, procurando verificar, como questão central, as possibilidades de aproximação e complementaridade entre os dois referenciais, no que diz respeito ao entendimento do ser humano e seus aspectos relacionais, bem como de suas visões sobre a importância e necessidade do ensino destes; e, elaborar uma proposta de projeto educacional destinada a professores universitários, visando a sensibilização para uma nova prática relacional com alunos, baseada nas idéias dos dois autores, através de um método psicodramático.

O início de minhas inquietações a respeito da necessidade de se promover uma sensibilização do professor para seus aspectos relacionais com alunos, vem de longa data. Do ponto de vista profissional, de ao menos 30 anos, quando comecei a trabalhar como psicóloga escolar na rede municipal de ensino. A partir deste meu trabalho institucional, comecei a verificar a pouca eficácia do ensino / aprendizagem que, ocasionalmente, era realizado em atividades com professores, através da leitura de textos, ou da promoção de cursos e palestras que se restringiam unicamente à dimensão racional daqueles profissionais. Como psicóloga, questionava-me sobre como “ensinar” aspectos comportamentais, que julgava serem expressões de aspectos culturais e emocionais, muitas vezes em estado inconsciente.

Tendo buscado especialização em Psicodrama, comecei a perceber a possibilidade de propiciar àqueles profissionais um trabalho de desenvolvimento de seus papéis e de suas relações através de um método que os envolvesse por inteiro, corpo e mente, razão e emoção.

No decorrer de minha trajetória profissional, tive a oportunidade de desenvolver vários trabalhos com docentes da iniciativa privada e dos níveis médio e superior. No entanto, meu questionamento permanecia. Não compreendia porque se continuava a dedicar tão pouco tempo e espaço, e a utilizar-se de recursos questionáveis quanto à eficácia, em relação ao desenvolvimento dos aspectos relacionais dos professores.

Foi quando me decidi pesquisar a questão com maior profundidade e inscrevi-me no programa de mestrado em educação. A escolha de um curso na área de educação, e não, como poderia parecer mais natural, em psicologia da educação, foi muito consciente. De certa forma, já conhecia, embora superficialmente, o ponto de vista, o olhar do psicólogo sobre a questão, mas desconhecia como vinha sendo observada, compreendida e tratada pelos educadores.

Entrar em contato com a filosofia e compreender a evolução do conhecimento humano, desde a criação dos mitos de que o homem lançava mão para o entendimento

sobre si mesmo, sobre a natureza, e sobre o mundo, passando pelo início e desenvolvimento do pensamento científico até os dias de hoje, em que o ser humano, à luz das mais recentes descobertas, vem sendo obrigado a reconhecer que o método científico e seus pressupostos, até então tidos como única forma de obtenção de resultados válidos, não mais responde aos problemas atuais em diversas áreas do conhecimento, tem sido uma experiência fascinante que tem ampliado minha visão, me levado a inúmeras reflexões, e me proporcionado um maior entendimento a respeito do que estive buscando e batalhando durante toda minha trajetória profissional.

Minhas primeiras respostas começam a surgir ao compreender o paradigma científico dominante com suas reduções e fragmentações, e suas implicações na educação. Simultaneamente, ao entrar em contato com Edgar Morin e sua Epistemologia da Complexidade, começo a pensar que talvez possa encontrar respostas ao meu questionamento original.

Motivada pela primeira palestra sobre a Epistemologia da Complexidade a que assisti, proferida pela professora doutora Izabel Petraglia, venho procurando conhecer melhor a proposta de seu autor. Ao procurar uma referência bibliográfica, me foi indicada sua obra *Meus Demônios*<sup>1</sup>. À cada página, à cada capítulo, fui notando aspectos comuns entre seu pensamento e o de Moreno, e, ao final da leitura, o livro estava repleto de anotações. Esta foi a primeira obra de Morin com que tive contato, mas, já seguiram-se a ela várias outras, como *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, *A cabeça bem feita*, *O método 5*, *O método 6*, *A decadência do futuro e a construção do presente*.<sup>2</sup> Toda esta leitura vem sendo permeada pela participação em palestras referentes ao autor e sua proposta, e, cada vez mais, a percepção de que podem ser encontradas aproximações importantes entre ele e Moreno fica mais nítida. Surge, então, a idéia de desenvolvimento desta pesquisa.

A pesquisa parte da colocação de duas hipóteses, uma vinculada à outra: a inicial é de que um estudo teórico comparativo entre recortes dos pensamentos de Jacob Levy

---

<sup>1</sup> Edgar MORIN, *Meus Demônios*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

<sup>2</sup> Verificar todas obras nas Referências Bibliográficas, Pág. 256.

Moreno e Edgar Morin, no que diz respeito, ao ser humano e seus aspectos relacionais, bem como, das possibilidades e necessidades educativas destes mesmos aspectos, pode levar ao encontro e sistematização de aproximações e complementaridades entre seus posicionamentos. Caso esta hipótese preliminar seja comprovada, a segunda, refere-se à suposição de que será viável a elaboração de um projeto educacional que contemple os pensamentos de ambos, através do método psicodramático, visando a sensibilização de professores universitários para suas práticas relacionais com alunos.

Partindo-se do pressuposto que as hipóteses levantadas sejam comprovadas, penso que uma das contribuições deste trabalho pode advir da integração de dois autores que conduziram suas pesquisas de formas diferentes, Morin privilegiando o estudo e a reflexão, Moreno, a ação. Pressuponho que Morin tenha muito a contribuir com Moreno através da organização e sistematização de seu pensamento, enquanto Moreno, homem de ação, parece também poder acrescentar a Morin, não somente através de estudos complementares, mas, principalmente, de um método coerente com sua proposta complexa, que não somente poderá enriquecê-la, mas também, auxiliar no ensino de seus saberes.

Acredito que este estudo poderá vir a beneficiar não somente alunos e professores, bem como, dar maior visibilidade e credibilidade às propostas dos dois autores no âmbito educacional e acadêmico, e, mais importante, estar dando uma contribuição, embora pequena, para uma proposta educacional assentada em um novo paradigma, na medida que se propõe a integrar as idéias de dois grandes pensadores que se recusam a fragmentar o ser humano reduzindo-o apenas à dimensão racional, e que acreditam em um futuro para a humanidade e para o planeta, calcado na conscientização da importância da dimensão relacional do ser humano, com todos os aspectos envolvidos.

Iniciarei, desta forma, uma pesquisa teórica enfocando, inicialmente, os posicionamentos dos dois autores em relação:

- Ao Conhecimento,
- A visão de Deus e da origem do homem e do universo,

- O homem como ser cósmico,
- A relação entre indivíduo e sociedade,
- A relação eu – outro: possibilidades e dificuldades,
- O mundo interno e as inter relações
- A criatividade nas relações.

Caso sejam encontradas aproximações em relação a estes recortes selecionados, realizarei um estudo comparativo das posturas dos dois autores em relação a três categorias educativas:

- Cegueiras no conhecimento relacional,
- Incertezas relacionais,
- Ensino da compreensão.

Na medida em que forem verificadas possibilidades de aproximação e complementaridade também nestas categorias, passarei para a segunda etapa do trabalho, que se constituirá de uma breve pesquisa bibliográfica sobre o panorama atual do ensino relacional, focando a visão não somente de Moreno e Morin, mas incluindo também alguns outros educadores da atualidade que percebam a necessidade da criação e implantação de projetos com este objetivo.

Abordarei, ainda, aspectos relacionados à coordenação e métodos apropriados a este ensino, visando o embasamento e a elaboração da proposta de um projeto educativo para professores que integre os dois autores, visando a sensibilização de docentes para seus aspectos relacionais com alunos. O projeto elaborado deverá pautar-se nas três categorias educativas a serem estudadas, e verificará a possibilidade de propor a utilização do Sociodrama como método.

A pesquisa bibliográfica central será focada no estudo do homem, suas relações e possibilidades educativas dentro dos referenciais teóricos do Psicodrama e do Pensamento Complexo.

Em relação ao Psicodrama serão pesquisadas obras de seu criador, Jacob Levy Moreno, e de alguns de seus seguidores selecionados, tais como: José Fonseca Filho, Carlos Maria Menegazzo, Rosa Cukier, Eugenio Garrido Martin, Anne Ancelin, Gleidemar Diniz, Maria Alicia Romaña e René Marineau.

O estudo do Pensamento Complexo será embasado em obras de seu idealizador, Edgar Morin e de autores relacionados como: Izabel Petraglia, Alfredo Pena Vega e Emilio Roger.

Do ponto de vista metodológico, serão inicialmente recortadas somente colocações dos dois autores que digam respeito ao homem, suas relações, necessidades e possibilidades de seu ensino / aprendizagem. Uma vez delimitados estes recortes, será realizada uma pesquisa bibliográfica de cada autor em separado, já atentando para as possíveis aproximações e complementaridades. Em uma outra etapa, serão verificadas e elaboradas as correlações encontradas.

Tendo sido comprovada a hipótese de que é possível a realização de uma aproximação entre os dois autores, em relação aos recortes realizados e às categorias selecionadas, será realizada uma proposta de planejamento de trabalho de cunho educativo, embasado nas idéias dos dois autores, para um grupo de professores de ensino superior, através do método psicodramático, visando a sensibilização dos participantes para uma nova prática em suas relações com alunos.

O planejamento do trabalho deverá ser elaborado visando a aplicação a um grupo de professores de até 20 participantes a ser realizado nas dependências de uma instituição universitária, em 08 horas.

O número de participantes deverá ser delimitado em um máximo de 20, em função do caráter vivencial do projeto, e a carga horária estabelecida em 08 horas, a serem cumpridas em um mesmo dia, tendo em vista a pouca disponibilidade de tempo dos docentes, cujos contratos não contemplam horas destinadas a este tipo de atividade. O local

sugerido, dentro da própria instituição, visa facilitar a todos os docentes, que já, habitualmente, para lá se dirigem. O projeto procurará ser realista, levando em consideração as possíveis resistências a serem encontradas, quer ao nível dos docentes, quer ao nível da instituição de ensino, que inseridos no paradigma dominante atual, não dão primazia a este tipo de iniciativa, não colocando, muitas vezes, esta necessidade como prioridade no dispêndio de seus tempos, energias e gastos.

Em comprovando-se a segunda hipótese através da elaboração do projeto, finalmente, serão realizados dois *workshops* baseados no planejamento anteriormente elaborado, com professores do Centro Universitário Nove de Julho. Estas aplicações não visarão um tratamento científico dos dados obtidos, mas uma primeira verificação da aplicabilidade do projeto.

O trabalho a ser realizado deverá ser organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresentará um recorte resumido das principais idéias que fundamentam o Projeto Socionômico moreniano, procurando fornecer o entendimento básico que permitirá a verificação das possibilidades de estabelecimento de aproximações e complementaridades com o pensamento de Edgar Morin, no que se refere às inter-relações humanas. Em seu início, com o objetivo de situar o leitor, será desenvolvida uma apresentação genérica da proposta de Jacob L. Moreno, para, posteriormente, realizar uma análise mais específica sobre: O autor, sua vida e reflexões; O conhecimento; A noção de homem e sociedade; Os métodos; O Psicodrama e a educação; e Uma síntese geral.

O segundo capítulo, da mesma forma que o primeiro, apresentará uma sinopse de recortes das idéias de Edgar Morin objetivando o entendimento básico de seu pensamento no que diz respeito às inter-relações humanas, que poderão permitir o avanço do trabalho posterior de verificação da possibilidade de se estabelecer aproximações e complementaridades entre sua proposta e a de Jacob Levy Moreno. Inicialmente será colocado um breve resumo das idéias do autor, para a seguir, desenvolver uma apresentação que considerará: O autor, sua vida e reflexões; Uma mudança paradigmática:

situando o pensamento de Edgar Morin; O pensamento complexo; O humano; A crise planetária; A escola e a educação; e, Uma síntese.

Tendo em vista os objetivos do presente trabalho, o terceiro capítulo procurará situar aproximações e buscar aspectos complementares entre os dois autores dentro dos limites estabelecidos nos dois capítulos anteriores. Será subdividido em cinco tópicos. Os dois primeiros abordarão O conhecimento, e, A Visão de Deus e da origem do homem e do universo. O terceiro, denominado, O homem e suas relações, apresentará as correlações e complementaridades, entre os dois autores no que diz respeito ao ser humano e seus aspectos relacionais: O homem como ser cósmico, A relação entre indivíduo e sociedade, A relação eu – outro: possibilidades e dificuldades, O mundo interno e as inter –relações, A criatividade humana e as relações, e, O *homo sapiens – demens*. Este terceiro tópico servirá de base para o quarto, denominado, O ensino e as relações, que tratará especificamente das aproximações no que tange especificamente à educação. Serão estudadas três categorias educativas designadas por: Cegueiras no conhecimento relacional, Incertezas relacionais, e, O ensino da compreensão. O quinto tópico, Uma síntese, procurará resumir todos os aspectos estudados no capítulo.

O objetivo do quarto capítulo será demonstrar a possibilidade de elaboração de um projeto educacional, que mediado pelo método psicodramático, contemple os pensamentos dos dois autores, no que se refere às três categorias estudadas, visando a sensibilização de professores universitários para suas práticas relacionais com alunos. Para demonstrar a importância e viabilidade de elaboração de tal projeto, este capítulo estará subdividido em três itens. O primeiro, intitulado O ensino relacional, constará do estudo de três aspectos: O panorama atual, Quem educará os educadores para o ensino relacional e de que forma?, e, O Sociodrama no ensino das relações. O segundo item do capítulo, Um projeto Moreniano / Moriniano para a sensibilização de professores em direção a uma nova prática relacional com alunos: O professor em cena, apresentará, efetivamente, a elaboração de uma proposta de projeto educativo para professores, e o terceiro, Uma síntese, se propõe a realizar um resumo dos três anteriores.

O Capítulo V visará mostrar como o planejamento elaborado no capítulo anterior poderá ser viabilizado na prática educacional. Serão realizados dois *workshops* com professores do Centro Universitário Nove de Julho, e à guisa de exemplificação serão apresentados o relato completo de um deles, as avaliações dos participantes do dois grupos, e as apreciações das equipes que os coordenarão, a partir das avaliações dos participantes e das observações realizadas no transcorrer dos trabalhos com os dois grupos. Este capítulo não visará a realização de um tratamento científico dos dados obtidos, mas apenas, uma exemplificação, e uma primeira verificação da aplicabilidade do projeto.

## DIVISA

**Mais importante do que a ciência é o seu resultado,  
Uma resposta provoca uma centena de perguntas.**

**Mais importante do que a poesia é o seu resultado,  
Um poema invoca uma centena de atos heróicos.**

**Mais importante do que o reconhecimento é o seu resultado,  
O resultado é dor e culpa.**

**Mais importante do que a procriação é a criança.  
Mais importante do que a evolução da criação é a evolução do  
criador.**

**Em lugar de passos imperativos, o imperador.  
Em lugar de passos criativos, o criador.  
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.**

**Assim, até a coisa comum serve o silêncio  
E nosso encontro permanece a meta sem cadeias:  
O lugar indeterminado, num tempo indeterminado,  
A palavra indeterminada para o Homem indeterminado.**

**Jacob Levy Moreno  
Viena – 1914**

## Capítulo I - Jacob Levy Moreno e o Psicodrama

*O mundo inteiro é um teatro e todos, homens e mulheres, são os atores. Cada um representa sucessivamente os diferentes papéis de um drama em sete idades.*

*Shakespeare*

Este capítulo não visa realizar uma apresentação da obra de Jacob Levy Moreno e de seus seguidores em extensão e profundidade, na medida em que se trataria de um projeto extremamente ambicioso e que fugiria dos objetivos do presente trabalho. Será apresentado aqui um resumo das principais idéias que fundamentam o Projeto Socionômico moreniano, procurando obter um entendimento básico que permita verificar as possibilidades do estabelecimento de aproximações e complementaridades com o pensamento de Edgar Morin, no que se refere às inter-relações humanas.

De início, com o objetivo de situar o leitor de forma global, será desenvolvida uma apresentação genérica da proposta de Jacob L. Moreno, para, posteriormente, realizar uma análise mais específica que deverá contemplar os seguintes aspectos: O autor, sua vida e reflexões; O conhecimento; A noção de homem e sociedade; Os métodos; O Psicodrama e a educação; e Uma síntese geral.

### 1.1. Jacob Levy Moreno e sua proposta : um panorama.

*Todos os homens nasceram para criar.*  
*J. L. Moreno.*<sup>3</sup>

O Psicodrama, termo pelo qual o Projeto Socionômico tem sido mundialmente conhecido<sup>4</sup> e reconhecido foi criado por Jacob Levy Moreno, nascido em Bucareste em

<sup>3</sup> Jacob L. MORENO, *As Palavras do Pai*. Campinas, S.P.: Editorial Psy, 1992. Pág. 113.

<sup>4</sup> O conceito mais geral do sistema criado por Moreno é a Socionomia que tem três ramos: A Sociodinamica, a Sociometria e a Sociatria. Cada um destes ramos possui seus próprios métodos (ver o item métodos neste mesmo capítulo). Embora o termo Psicodrama tenha sido inicialmente cunhado para referir-se a apenas um dos métodos da sociatria, será aqui utilizado para referir-se ao sistema geral, como este passou a ser conhecido e aplicado.

1889. De origem judaica, proveniente da Península Ibérica, via Turquia, Mar Morto e Danúbio, Moreno viveu sua infância, adolescência e mocidade em Viena, Áustria, onde se formou médico. Migrou para os Estados Unidos da América em 1925, onde continuou criando e elaborando suas idéias até os últimos momentos de vida em 1974.

A palavra “drama” vem do grego dráma e é utilizada como designação genérica de uma composição teatral. “Psic(o)”, também do grego, psyché, pode ser traduzida como alma, espírito. Desta forma, a denominação Psicodrama, criada por Jacob Levy Moreno, pode ser compreendida como o teatro da alma, ou a alma em ação.

Outra definição para Psicodrama pode ser dada a partir da expressão alemã “ausser sich” que significa “fora de si”, “fora de controle”, daí “Ding ausser sich”, uma coisa enlouquecida por si mesma ou contra si mesma. Desta forma, o ator do psicodrama, ou protagonista pode ser entendido como o homem louco e o teatro do Psicodrama, o teatro do homem louco.

Nesta linha, Anne Ancelin Schutzenberger em *O Teatro da Vida. Psicodrama. Introdução aos Aspectos Técnicos* define Psicodrama como:

...teatro do homem liberado, fora de si, fora de seus eixos, no meio de um auditório de pessoas também fora de si, participando juntas do fato de que uma delas sai de si para reviver sua vida e reencontrá-la no palco.<sup>5</sup>

Salientando a importância do método no que diz respeito à emergência dos aspectos inconscientes, Moreno destacou que quando um indivíduo assume um papel, torna-se menos consciente de seus atos, permitindo que aspectos não conhecidos por si mesmo venham à tona.

---

<sup>5</sup> Anne Ancelin SCHÜTZENBERGER apud Gleidemar J. R. DINIZ, *Psicodrama pedagógico e teatro / educação*. São Paulo: Ícone, 1995, Págs. 41, 42.

O “acting-out” de uma situação, dentro dos limites terapêuticos, pode ser um meio preventivo dessa atuação na própria vida. Através da atuação, o terapeuta não só ouve as palavras do paciente, mas também vê sua forma de atuar, para estudá-la diretamente. Quanto mais “entra” em seu papel, menos consciente permanece de seus atos; e como ver o inconsciente atuando.<sup>6</sup>

E, em seu livro *O Teatro da Espontaneidade*, explicitando a forma como o material humano emerge e é conduzido no contexto psicodramático, colocou que toda a produção dramática é realizada pelos participantes do ato ou processo.

Psicodrama significa completa psico – realização. Neste termo estão incluídas todas as formas de produção dramática nas quais os participantes sejam eles atores ou espectadores, fornecem: a) a fonte de material; b) da produção e c) são os beneficiários imediatos do efeito catártico da produção”. Cada sessão é um ato comunal e cooperativo. Parte alguma da produção é fornecida ou produzida por pessoas que estejam de fora<sup>7</sup>

No livro *Psicodrama para o Clínico Tímido*, Eva Leveton utiliza o termo Psicodrama de forma mais genérica, para designar *qualquer desempenho de papéis a serviço do crescimento ou da investigação pessoal*.<sup>8</sup>

Moreno, no entanto, não se resumiu apenas à criação de métodos de intervenção, construiu uma fundamentação teórica e filosófica. Colocou-se como meta três objetivos: o de formular uma teoria da cosmogênese que situasse o ser humano como cósmico, uma teoria do homem social, e uma teoria do Eu.<sup>9</sup>

Concebia o homem como ser individual e relacional. No plano individual, como ser espontâneo – criativo que é responsável por si mesmo, pelo outro e pelo mundo, capaz de

<sup>6</sup> Jacob L. MORENO apud José. S. FONSECA FILHO, *Psicodrama da Loucura – correlações entre Buber e Moreno*. São Paulo: Ágora, 1980, Pág. 14.

<sup>7</sup> Jacob L. MORENO apud Gleidemar J. R. DINIZ, *Psicodrama pedagógico e teatro / educação*. São Paulo: Ícone, 1995, Pág. 41.

<sup>8</sup> Eva LEVENTON, *Psicodrama para o Clínico Tímido*. São Paulo: Editora Manole, 1979, Pág. 162.

<sup>9</sup> Jacob L. MORENO, *Fondements de la Sociometrie*. Prefácio da 2ª Edição Francesa. Texto copiado e traduzido do original

nutrir-se da cultura do grupo em que vive, criando sempre novas respostas adequadas à sua realidade. Do ponto de vista relacional, como ser que se forma e se alimenta de relações, apresentando-se através de condutas manifestas, seus papéis sociais. Neste sentido, sua preocupação com a criação de um mundo humanizado centrava-se na possibilidade de um estabelecimento de relações Eu – Outro o mais livre possível das amarras culturais, sendo seus conceitos fundantes, em que se baseiam todas suas propostas de atuação, os de Espontaneidade – Criatividade e de Encontro.

A questão inicial das pesquisas experimentais com que me ocupei em Viena antes e depois da Primeira Guerra Mundial foi: “Como se pode ajudar as pessoas que vivem em grupo, mas permanecem solitárias? Como se pode ajudá-las a ser criadoras?” A pergunta inicial foi, pois, terapêutica, e não abstrata e científica: “Que é um grupo?...enquanto os sociólogos excluíam o indivíduo, os psicanalistas excluíam o grupo. Nosso problema era encontrar um método que influenciasse terapêuticamente o indivíduo e o grupo...”<sup>10</sup>

Maria Cecília V. D. Baptista<sup>11</sup> no artigo *A família na educação*<sup>12</sup> sintetiza a visão moreniana de homem a partir de três pressupostos. O primeiro, de que o homem é um ser relacional que necessita de relações e interações para o surgimento e o desenvolvimento de seu Eu, de sua identidade, que vai sendo construída através do desempenho de papéis junto ao grupo a que pertence. O segundo, de que o homem é um ser espontâneo e criativo que tem o potencial de dar respostas novas e adequadas a situações inesperadas: é a espontaneidade do ser humano que lhe permite a adequação à realidade mutável. A partir do que recebe de seu meio social, as conservas culturais, os indivíduos podem criar soluções novas e adequadas à sua realidade. E, finalmente, o terceiro, de que o homem é um ser de ação, que deve ser preparado para a vida, no aqui e agora.

Moreno concebia o homem como um ser inter - relacional, suas preocupações centravam-se não no intrapsíquico, mas no interpsíquico. Não aderiu a nenhuma ideologia política, criticando a busca de soluções para os problemas humanos através de modelos

<sup>10</sup> Jacob L. MORENO, *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama*. Campinas / SP: Editorial Psy, 1993, Pág. 23.

<sup>11</sup> Maria Cecília V. D. Baptista é atualmente a presidente da Federação Brasileira de Psicodrama – FEBRAP.

<sup>12</sup> Maria Cecília V. D. BAPTISTA, A família na educação in *Linhas Críticas*. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação . n. 1 (dez. 1995). Brasília, DF: UnB, Págs. 175 – 176.

político – econômicos. Acreditava em revoluções cotidianas através do desenvolvimento do respeito e responsabilidade do homem para consigo mesmo, para com o outro e para com a natureza; da conquista da liberdade, do abandono das soluções prontas.

Nesta medida, sua proposta continha duas dimensões, a terapêutica e a educacional. Propunha um trabalho de desenvolvimento da espontaneidade – criatividade desde a primeira infância e acreditava que esta deveria ser a principal tarefa da escola do futuro. Para ele, toda a escola deveria contar com uma sala de Psicodrama que fosse utilizada como um laboratório para alunos e professores no exercício de atuações livres e espontâneas a partir das necessidades internas e externas do momento, elaborando e recriando conhecimentos e sentimentos anteriormente adquiridos.<sup>13</sup>

Anne Ancelin Schützenberger coloca que a improvisação dramática pode ser utilizada na resolução de conflitos passados ou presentes, bem como forma de exploração ou preparação para o enfrentamento de possíveis problemas futuros, servindo, ainda, para colocar e esclarecer dificuldades, para ensaiar papéis da vida cotidiana que se terá que desempenhar, ou aperfeiçoar os já assumidos flexibilizando-se para a criação de novas respostas. Neste sentido, argumenta, *o Psicodrama é sempre terapêutico e pedagógico, podendo-se inclinar a balança mais para uma a terapia profunda ou mais para a pedagogia.*<sup>14</sup>

Segundo Maria Alicia Romaña, o Psicodrama tem sido utilizado no contexto educacional principalmente como método de aprendizagem e para o treinamento do papel profissional de professores, através do Role Playing.<sup>15</sup>

A leitura e o estudo da obra de Moreno é dificultada por refletir muito de sua personalidade: era um indivíduo criador que viveu muito de acordo com as idéias que desenvolveu, sempre voltado para a ação, para o momento, criticando as conservas

---

<sup>13</sup> Jacob L. MORENO, *Psicodrama*. São Paulo: Editora Cultrix, 1975, Pág. 197.

<sup>14</sup> Anne Ancelin SCHÜTZENBERGER, *Introducción al Psicodrama em sus aspectos técnicos*. Madri: Aguilar, 1966, Pág. 15. Trecho traduzido pela autora deste trabalho.

<sup>15</sup> Maria Alicis ROMAÑA, *Psicodrama Pedagógico*. São Paulo: Papyrus, 1985, Pág. 48.

culturais da psicologia, da sociologia, da política, da educação, da vida enfim, tornando-se muitas vezes uma figura controversa. Ele próprio afirma em *Preludes to the Sociometric Movement em 1953*:

Não há controvérsias sobre nossas idéias, elas são universalmente aceitas. Eu sou a controvérsia. Os mais acalentados sonhos da minha juventude se realizaram, aquelas idéias já são usadas anonimamente em muitos lugares.<sup>16</sup>

Sua personalidade inquieta, crítica, e seu maior pendor para a ação tornaram seus posicionamentos muitas vezes radicais e sua obra, rica, porem, esparsa, profunda, mas, desordenada. Eugenio Garrido Martín, em sua obra *Psicologia do Encontro*, ao buscar uma sistematização dos principais conceitos da filosofia, teoria e métodos morenianos, escreve:

Não encontramos uma única sistematização das doutrinas de Moreno. Se excluirmos as conferencias recolhidas em manuais mais ou menos especializados – porém simples manuais - nem sequer podemos observar tentativas de um enfoque global das obras do psicólogo sefardim...<sup>17</sup>

Homem de criação e ação deixou uma obra valorosa e profunda a ser lapidada por seus seguidores, que, sensíveis à sua riqueza, vêm procurando organizá-la e sistematizá-la. Por isto, este trabalho, em muitos momentos, lançará mãos de obras de outros autores que tenham contribuído para seu melhor entendimento.

---

<sup>16</sup> Jacob Levy MORENO apud René F. MARINEAU, *Jacob levy Moreno, 1889 – 1974: Pai do psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo*. São Paulo: Ágora, 1992, Págs. 09 e 10.

<sup>17</sup> Eugenio Garrido MARTÍN, *Psicologia do Encontro: J. L. Moreno*. São Paulo: Ágora, 1986, Págs.9, 10.

## 1.2. O autor, sua vida e reflexões.

*Todos os criadores estão a sós até que seu amor pela criação forme um mundo ao seu redor.*<sup>18</sup>

Jacob Levy Moreno era filho de Moreno Nissim Levy, judeu de nacionalidade turca e de Paulina Iancu, também de ascendência sefardim, tendo, no entanto, sido educada em um convento católico, quase se convertendo ao catolicismo. Em criança recebeu instrução religiosa em Bucareste, do rabino historiador Haim Bejarano, diretor da Escola Judaica de Bucareste, sendo marcado pelo ensino que recebeu e se identificado com os judeus sefardins. O catolicismo, no entanto, fez parte de sua vivência religiosa através de sua mãe, tendo se identificado com Jesus. Como coloca René Marineau em seu extenso trabalho biográfico de Moreno: *O despertar religioso de Moreno foi uma mistura de crenças judaicas e de valores cristãos.*<sup>19</sup>

Sua cultura religiosa marcou-o de tal forma, que em criança uma de suas brincadeiras prediletas era representar o papel de Deus. Empilhando cadeiras criava o céu repleto de anjos representados por outras crianças e assumia o papel de Deus no alto. Moreno citava uma destas experiências como um dos berços do Psicodrama: sua primeira experiência de elaboração dramática, já utilizando os recursos de cenário e egos auxiliares.

Em sua juventude, Moreno viveu uma fase de intensa religiosidade e misticismo, nunca repudiada, tendo lhe servido de base para a construção de seus conceitos principais: espontaneidade – criatividade e encontro. Embora não tenha citado em seus escritos<sup>20</sup>, reconhecia em conversas particulares ter estudado o profeta do judaísmo Israel ben Eliezer (1698 – 1760), também reconhecido como Baal Shem que pregava o Hassidismo, movimento religioso que propunha substituir a relação vertical com Deus, por outra, baseada na horizontalidade, onde o divino não estava distante, mas na própria Terra, em

<sup>18</sup> Jacob L. MORENO, *As Palavras do Pai*. Campinas, S.P.: Editorial Psy, 1992. Pág. 114.

<sup>19</sup> René F. MARINEAU, *Jacob levy Moreno, 1889 – 1974: Pai do psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo*. São Paulo: Ágora, 1992, Pág. 29.

<sup>20</sup> Pierre WEIL, Moreno – da mística à terapia, in apresentação de Jacob LMORENO, *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama*. São Paulo: Mestre Jou, 1974, págs 15, 18.

que todas as coisas eram vistas como divinas, ocultando em si mesmas centelhas divinas que podiam ser liberadas.<sup>21</sup>

Em 1909 ingressou na universidade, cursando neste ano matérias nas faculdades de filosofia e medicina simultaneamente. Em 1910 matriculou-se regularmente em medicina, formando-se em 1917.

Moreno não foi recrutado para a guerra, tendo freqüentado, neste período o Café Herrenhof, que havia se tornado ponto de encontro de intelectuais que necessitavam de um fórum para expressar seus sentimentos de desânimo e desespero frente à situação mundial, em busca de alternativas sociais. O grupo era composto por poetas, filósofos e sociólogos, da Tchecoslováquia, da Hungria e da Áustria, que juntos criaram um jornal intitulado Daimon, cuja primeira edição foi publicada em 1918. O título expressava as idéias de seus fundadores:

...A palavra grega daimon pode significar tanto um bom como um mau espírito. Refere-se também ao gênio do indivíduo. O daimon é o “duplo interior” de cada indivíduo, sua inspiração e conselheiro secreto. O daimon, associado à força criadora do indivíduo, permite à pessoa transcender normas, habilitando-a a alcançar maior conhecimento e instituir uma nova ordem no mundo...<sup>22</sup>

Moreno foi editor deste jornal, passando em 1919 a ser um dos seis proprietários. Durante seus cinco anos de existência, contou com contribuições dos mais conhecidos escritores da Europa, como: Kafka, Paul Claudel, Blaise Pascal e Martin Buber.

Embora Moreno não tenha admitido ter sido influenciado em seu pensamento por Martín Buber e pelo hassidismo, em 1980, o psicodramatista brasileiro José S. Fonseca Filho publicou sua tese de doutorado em forma de livro, sob o título *Psicodrama da*

<sup>21</sup> Ramon SARRÓ, *Prólogo* de Anne Ancelin SCHÜTZENBERGER, *Introducción al Psicodrama em sus aspectos técnicos*. Madri: Aguilar, 1966, Pág. XV e XVI. Trecho traduzido pela autora deste trabalho.

<sup>22</sup> René F. MARINEAU, *Jacob levy Moreno, 1889 – 1974: Pai do psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo*. São Paulo: Ágora, 1992, Pág. 66.

*Loucura*<sup>23</sup>, onde estabeleceu fortes correlações entre os dois autores. Salientou em sua obra o pensamento dialógico de ambos, a convergência de suas idéias em relação à busca ao encontro, e a influencia sofrida do hassidismo e do existencialismo de Kierkegaard. Concluiu seu terceiro capítulo com o seguinte parágrafo:

Os dois grandes pensadores, provavelmente nutridos na mesma fonte, desenvolveram teorias semelhantes em campos diversos, porém, muitas vezes, convergentes. São irmãos que encaram o ser humano com otimismo e alegria. Acreditam nas suas potencialidades cósmicas. Anseiam pela realização do homem, num mundo que, apesar de tudo, vale a pena ser vivido. Esperam o “cara a cara” do **Eu – Tu**, o confronto com a verdade, a liberação das centelhas divinas contidas, o relâmpago da vivencia integral do momento do Encontro. Confirmam o “sair de si”. Crêem na Espontaneidade, no **Deus – Homem, Deus – Eu, Deus – Tu**.<sup>24</sup>

Em 1920, Moreno publicou “*As palavras do pai*” um livro de poemas em que expressava sua filosofia sobre o homem e a natureza, advertindo que o ser humano precisava estar ciente de sua responsabilidade e comprometimento com o cosmo.

...nós todos somos deuses, criadores e co criadores do universo nunca terminado. Criemos com alegria, energia e espontaneidade e deixemos a imaginação ser a base da ação. Deixemos todos serem criadores, de acordo com seu direito. Não é preciso estar no reino das crianças, dos poetas e dos cientistas – cada um tem seu lugar no planeta, um lugar que pode ser e atuar na qualidade de criador...<sup>25</sup>

Em 1921, Moreno começou a envolver-se com um grupo de atores. A guerra já havia acabado, mas a Áustria ainda sofria a ausência de lideranças e Moreno pensava que a população estava precisando elaborar os conceitos de autoridade, chefia, comando. Propôs

<sup>23</sup> José S. FONSECA FILHO, *Psicodrama da Loucura: correlações entre Buber e Moreno*. São Paulo: Ágora, 1980.

<sup>24</sup> *Ibid.*, Pág. 63.

<sup>25</sup> J. L. MORENO apud René F. MARINEAU, *Jacob levy Moreno, 1889 – 1974: Pai do psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo*. São Paulo: Ágora, 1992, Pág. 76.

o que foi considerado seu primeiro sociodrama<sup>26</sup>. Com esta proposta concretizou um de seus ideais que seria o de trabalhar com a saúde social.

Ainda ligado a este grupo, em 1922 criou o “*Stegreiftheater*”, o teatro da espontaneidade. Sua idéia inicial era a criação de um espetáculo sem roteiro pré-fixado em que os atores encenassem notícias diárias ou qualquer outro tema sugerido. No entanto, no decorrer do tempo começou gradualmente a perceber o valor terapêutico da atuação: as pessoas podiam mudar através da experimentação, re - experimentação e reflexão de seus comportamentos. Estava sendo criado o Psicodrama.

No cenário psicodramático, tudo é atual. O passado é presente. O futuro também o é. O cenário psicodramático é sempre a perspectiva de um mundo novo, de um momento novo não vivido na vida do passado. Não importa somente a revelação da vivência passada. Importa mais o presente. A vivência do momento atual é um convite a uma comunicação humana transformadora; é a tentativa de “desintelectualizar” o ser humano para um contato mais verdadeiro, mais emocional, mais pessoal – o encontro.<sup>27</sup>

Em 1925 Moreno migrou para os Estados Unidos, onde continuou suas experiências com o teatro, então denominado de “improviso”. Realizou trabalhos com prisioneiros e posteriormente com moças em um internato em Hudson, quando iniciou suas experiências sociométricas. Propôs – se ao estudo e pesquisa das relações interpessoais em pequenos grupos utilizando-se de questionários que eram avaliados quantitativa e qualitativamente, propiciando uma visão de suas estruturas relacionais. A partir dos dados, desta forma obtidos, pôde realizar intervenções de cunho preventivo e terapêutico. Propôs à Sociologia o estudo das micro – sociedades, vendo na sociometria a possibilidade de aproximação de uma sociedade ideal, em que o diálogo e a comunicação fossem privilegiados.

---

<sup>26</sup> Sociodrama: método de ação que objetiva trabalhar com relações intergrupais e ideologias coletivas. Seu objeto são os valores e preconceitos de um grupo

<sup>27</sup> J. S. FONSECA FILHO, *Psicodrama da Loucura* – correlações entre Buber e Moreno, Ágora, São Paulo:1980, Pág. 07.

Ainda em Hudson, Moreno começou a utilizar pedagogicamente o desempenho de papéis (role – playing: aprendizado através da atuação dramática) e o psicodrama como metodologia sistematizada para mudança de atitudes e comportamentos.

Em 1934 publicou “*Quem sobreviverá?*”, livro em que além de lançar as bases da sociometria, pontuou a importância da espontaneidade – criatividade em seu corpo teórico e filosófico. Colocou sua tese de que “sobreviverá quem em última instância puder criar”.

Parece que para nada os seres humanos estão pior preparados, e o cérebro humano pior equipado do que para a surpresa.<sup>28</sup>

Em 1936 criou um periódico, o *Sociometric Review*, que em 1937 foi substituído pelo *Sociometry: A journal of Interpersonal Relations*, que atingiu um público mais amplo, por contar, em seu quadro de editores, com reconhecidos nomes da sociologia, da antropologia, da psicologia em geral e da psicologia social em particular. Esta revista continuou sendo publicada por Moreno até 1955, quando passou às mãos da Sociedade Sociológica Americana. Neste momento, Moreno passou a dedicar-se à divulgação de suas idéias fora dos Estados Unidos.

Segundo Ramón Sarró, a sociometria concebida por Moreno, em que o socius era mais importante que o metrum, era uma tentativa utópica de seu criador de estender o conceito de encontro para a sociedade inteira. *Uma sociedade regida pela sociometria se aproximaria de uma sociedade ideal.*<sup>29</sup> Seu sonho era o de criar uma sociedade em que as relações humanas fossem mais harmônicas. Acreditava que ao melhorar a disposição para o diálogo, para a comunicação, se estaria enobrecendo a condição humana e esta era a aspiração da sociatria, ciência da cura das relações sociais.

---

<sup>28</sup> Jacob L. MORENO, apud J. S. FONSECA FILHO, *Psicodrama da Loucura – correlações entre Buber e Moreno*, Ágora, São Paulo:1980, págs, 10 - 11.

<sup>29</sup> Ramón SARRÓ, Prólogo de Anne Ancelin SCHÜTZENBERGER, *Introducción al Psicodrama em sus aspectos técnicos*. Madri: Aguilar, 1966, Pág. XIV. - Trecho traduzido pela autora deste trabalho.

Ainda que estejamos muito longe desta ciência, e mais ainda de sua realização, quem pode duvidar de que vale a pena orientar nossos pensamentos e nossos esforços nesta direção? O que nos propõe a sociatria não é a cura de um grupo, mas o que temos denominado de uma terapia para a Humanidade.<sup>30</sup>

Ramón Sarró coloca que o processo de secularização do hassidismo que já aparecia nos primeiros escritos de Moreno, e que naquela época se manifestavam pela influencia de Bérghson, Nietzsche e Marx, interpretados em uma versão sua muito pessoal, chegou ao final com sua chegada nos Estados Unidos, onde encontrou um ambiente propício ao desenvolvimento da psicoterapia. Seu papel profissional de médico psiquiatra foi sendo criado e ampliado a partir do desenvolvimento do Psicodrama e se consolidou definitivamente nos Estados Unidos, onde sua orientação mística foi paulatinamente se esvaecendo, embora nunca tenha desaparecido totalmente. Foi o primeiro a utilizar o termo “psicoterapia de grupo”, passando, gradualmente, desta idéia para o Psicodrama como método para psicoterapias grupais.<sup>31</sup>

Ainda em 1955, Moreno que já havia se estabelecido como médico, pesquisador, professor universitário e diretor do teatro de improviso, decidiu criar um novo centro, seu, em que pudesse continuar seu trabalho prático, experimental e educacional. Comprou uma propriedade há cem quilômetros de Nova York e recebeu certificado para abrir o Beacon Hill Sanatorium. Foi aí que o Psicodrama começou a ter vida própria, tornando-se um caminho, como o próprio Moreno dizia, para as pessoas explorarem “suas verdades”.

Em 1942 publicou com sua esposa Zerka seu primeiro ensaio sobre o Psicodrama, estabelecendo seu método, que constava na divisão de uma sessão de trabalho em três etapas: aquecimento, dramatização e compartilhamento, com cinco instrumentos: cenário, protagonista, egos auxiliares, diretor e público, e as principais técnicas: inversão de papéis, duplo e espelho.

---

<sup>30</sup> Ramón SARRÓ, Prólogo de Anne Ancelin SCHÜTZENBERGER, *Introducción al Psicodrama em sus aspectos técnicos*. Madri: Aguilar, 1966, Pág. XXVI. - Trecho traduzido pela autora deste trabalho.

<sup>31</sup> *Ibid.*, Pág. XXVI.

Nos anos seguintes, até 1974, quando veio a falecer, Moreno dedicou-se ao trabalho, escrita e divulgação de suas idéias, tendo seus livros traduzidos em mais de vinte línguas.

Com frequência, Moreno referiu-se ao ano 2000, proclamando que, embora suas idéias pudessem ser prematuras para o século XX, o século seguinte seria seu...<sup>32</sup>

### 1.3. O conhecimento.

*...se o subjetivismo é levado a sério, assume um caráter “quase objetivo”.*

*Jacob Levy Moreno*<sup>33</sup>

O posicionamento e atitude de Moreno em relação à pesquisa científica eram coerentes com sua postura em relação à sua proposta metodológica de intervenção: valorizava o Psicodrama por *ter encontrado um método de investigação que se aproxima muito do processo natural do conhecer-se a si próprio*.<sup>34</sup> Ao pensar em pesquisa, valorizava, da mesma forma, a aproximação dos fatos em si, “*in situ*”, sublinhava o constante pressuposto do contato imediato com a realidade. Rejeitava o laboratório que trabalha com amostras escolhidas e programas pré – determinados, defendia o aproveitamento da realidade sem violentá-la, respeitando-a no contexto em que se encontra.

Em relação ao método, argumentava que cada ciência devia possuir sua forma específica de abordagem, e que em relação ao homem, não se poderia fazer uma ciência autêntica que prescindisse da subjetividade inerente ao ser humano.

...Cada ciência tem sua maneira própria de cumprir essa tarefa. As condições em que aparecem os fatos físicos e biológicos são relativamente bem conhecidos. Porém se torna um assunto bem mais complicado, avaliar as condições de emergência dos fatos relativos às relações humanas. Semelhante empreendimento só se pode conseguir de maneira adequada,

<sup>32</sup> René F. MARINEAU, *Jacob levy Moreno, 1889 – 1974: Pai do psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo*. São Paulo: Ágora, 1992, Pág. 162.

<sup>33</sup> Jacob L. MORENO apud Eugenio G. MARTÍN, *Psicologia do Encontro: J. L. Moreno*. São Paulo: Ágora, 1986, Pág. 104.

<sup>34</sup> Jacob L. MORENO, *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama*. Campinas / SP: Editorial Psy. 1993, Pág. 120.

adotando um método verdadeiramente revolucionário...Quando se trata de sociedades animais, se pode admitir que estas foram dadas e fixadas de uma vez para sempre, como o são os organismos animais individuais; porém a sociedade humana não tem nada de automatismo estabelecido ou fixo. Embora extremamente ligada a condições físicas e biológicas, possui uma estrutura cuja criação e desenvolvimento dependem de condições internas e que, em consequência, devem ser estudadas a partir de seu interior.<sup>35</sup>

Por não aceitar a importação de métodos de outras ciências para o estudo do ser humano, não concordar com a possibilidade de haver um observador neutro, e, compreender que inexistente uma apreensão pura da realidade, propôs um método que procurasse objetivar a subjetividade. Em grupos, sugeria a participação de todos os envolvidos na experimentação, para evitar o distanciamento e a presença do observador que necessariamente altera as circunstâncias. Trabalhava, assim, também com a intersubjetividade.

Nós, os sociômetras, temos insistido desde os primeiros momentos, em que o ser humano em toda sua subjetividade, deve ser parte e parcela da análise científica, com o objetivo de oferecer ao investigador uma completa relação fenomenológica de tudo o que ocorre na situação humana. Demonstramos que se o subjetivismo é levado a sério, assume um caráter “quase objetivo” que torna os respectivos fenômenos passíveis de “medição”.<sup>36</sup>

Colocava que além dos próprios participantes estarem envolvidos na experimentação, o investigador, também, deveria adotar uma nova postura, o de também participante do processo. Introduziu o termo observador participante.

Em Psicodrama, um investigador só pode penetrar na unidade profunda do grupo quando se torna um integrante comprometido no mesmo processo grupal que deseja investigar e do qual não pode se excluir. Não poderá haver objetividade na investigação sem pôr constantemente em jogo a subjetividade do participante.<sup>37</sup>

---

<sup>35</sup> Jacob L. MORENO apud Eugenio G. MARTÍN, *Psicologia do Encontro*: J. L. Moreno. São Paulo: Ágora, 1986, Pág. 103.

<sup>36</sup> *Ibid.*, Pág. 104.

<sup>37</sup> Carlos Maria MENEGAZZO et alli, *Dicionário de Psicodrama*. São Paulo: Agora, 1995, Pág. 137.

Moreno propunha que o sujeito do conhecimento, o observador participante, fosse submetido a um processo terapêutico no sentido de desenvolver tanto a auto quanto a hétero percepção, reconhecendo as conservas culturais interiorizadas, minimizando desta forma o grau de sua interferência subjetiva.

Para poder chegar ao papel de observador participante é preciso ter passado antes pelos papéis de protagonista, ego – auxiliar e diretor, que possibilitam a investigação pessoal. Só com a experiência de uma longa série de inversões de papéis e de um processo de constantes subjetivações e objetivações pessoais, é possível chegar ao plano adequado à investigação neste papel de observado participante.<sup>38</sup>

Tentando sintetizar a postura de Moreno frente ao sujeito, ao objeto e ao método de conhecimento, Eugenio Garrido Martín coloca que o Psicodrama pode ser compreendido como um método revolucionário por fundamentar-se na ação espontânea do sujeito e por colocar todos os participantes do experimento, simultaneamente, como sujeitos e pesquisadores.

...este método revolucionário se fundamenta em duas características essenciais e complementares: a primeira é que o sujeito, objeto da experimentação, atue de maneira espontânea. Assim poderemos ver o que se passa em sua subjetividade em *status nascendi*, pois uma das características da ação é que enquanto atua, o indivíduo perde todo o controle sobre si mesmo, e torna-se puro ato, permitindo ao diretor do experimento, chegar ao conhecimento direto do que está acontecendo em seu psiquismo...

A segunda condição que Moreno exige para a elaboração de um método é que todos os participantes do experimento sejam ao mesmo tempo sujeito da experimentação e experimentadores...<sup>39</sup>

Em termos de validação, relutava em aceitar a quantificação. Em seus estudos sociométricos, que por suas próprias características, exigiam a mensuração, salientava que o socius era mais importante que o metrum. Acreditava na convalidação existencial em que

---

<sup>38</sup> Carlos Maria MENEGAZZO et alli, *Dicionário de Psicodrama*. São Paulo: Agora, 1995, Pág. 137.

<sup>39</sup> Eugenio G. MARTÍN, *Psicologia do Encontro*: J. L. Moreno. São Paulo: Ágora, 1986, Págs. 104 - 105.

os números pouco ou nada expressam com relação à vivência, podendo, inclusive, até desvirtuá-la. Utilizou-se, no entanto, principalmente na fase em que pretendia consolidar o Psicodrama como ciência, de métodos de quantificação.

Quando no início deste tópico foi colocado que o posicionamento e atitude de Moreno em relação à pesquisa científica eram coerentes com sua postura em relação à sua proposta metodológica de intervenção, pode se acrescentar, que o criador do Psicodrama não fazia uma separação rígida entre pesquisa e intervenção, suas descobertas e elaborações foram resultantes de seu posicionamento como observador participante em suas ações. Ao referir-se ao sociodrama, colocou que se tratava de *...uma ação profunda, um método, um instrumento da pesquisa – ação...*<sup>40</sup>

A psicodramatista Valéria Cristina de A. Brito ressalta que um dos aspectos originais de Moreno reside no fato de que ao mesmo tempo em que recusava escolas de pensamento racionalistas e empiristas, empregava algumas de suas idéias e métodos. Não pretendia alinhar-se a nenhuma delas, *mas suplantá-las com uma metodologia voltada menos para a explicação e mais para a transformação*. Não aceitava a visão de mundo que justifica o raciocínio explicativo – causal, estando sua obra baseada em uma concepção de universo aberto, em uma concepção de tempo assentada na categoria do momento, ou seja, *em uma perspectiva que privilegia o novo, o imprevisível*.<sup>41</sup>

Segundo a autora, o pioneirismo de Moreno ao propor uma teoria *mais voltada para confluências do que para o estabelecimento de oposições*, é demonstrado ao situar a discussão sobre a experiência humana no domínio da comunidade. Cita Moreno quando dizia que *não existe psique isolada em si mesma e nem social sem individual*<sup>42</sup>. Salienta que o criador do Psicodrama criticava o reducionismo que contrapunha a experiência subjetiva à convivência social, postulando que individual e social constituem-se em *diferentes*

<sup>40</sup> J. L. MORENO, *Psicodrama*. São Paulo: Editora Cultrix. 1972, Pág. 415.

<sup>41</sup> Valéria C. DE A. BRITO, *Novos caminhos para a Socionomia, Revista Brasileira de Psicodrama*. Vol. 10. Número 2. São Paulo: Diretoria de Divulgação e Comunicação da FEBRAP, 1990, Pág. 90.

<sup>42</sup> *Ibid.*, Pág. 90.

*perspectivas possíveis na descrição, entendimento e manejo das experiências humanas e não como dimensões opostas, isoladas, estanques* Propôs uma nova concepção para a subjetividade: a individualidade, o saber ser uno e único é um atributo das relações e não característica individual, ou seja, o eu, a especificidade como pessoa é criada na relação, nos papéis, não é definido como uma entidade imaterial ou uma abstração, o eu é uma posição nas relações.

#### 1.4. A noção de homem e sociedade.

*Eu sou Deus,  
o Pai,  
o criador do Universo.*

*Jacob Levy Moreno*<sup>43</sup>

Moreno entendia que uma das maiores tarefas da atualidade seria o reencontro de uma posição para o homem no universo. Compreendia que a religião vinha servindo ao propósito de, como diz o próprio termo, ligar, tudo reunir, criar a imaginação de um universalismo cósmico em que Deus era o grande responsável. Com a passagem de uma visão teocêntrica para uma perspectiva antropocêntrica, os valores passaram a ser centrados no âmbito do indivíduo e dos aspectos sócio – econômicos, e o ser humano se viu perdido em relação ao seu próprio destino e de todo o universo. Um de seus maiores dilemas é que *perdeu a fé em um ser supremo e, muitas vezes, em qualquer sistema superior de valores como guia para sua conduta...*<sup>44</sup>

Desde tempos imemoriais, o homem tentou compreender sua posição no universo mais amplo, e, se possível, controlar o fenômeno que determina esta posição – evolução, nascimento, morte, sexo, e a função do próprio Criador do mundo. Para fazer isso, o homem inventou, no passado, religiões, mitos, fábulas. Submeteu-se a forte organização, a fim de sujeitar-se às leis do universo como ele as concebia. As leis de Buda, os dez Mandamentos de Moisés, os numerosos rituais de várias culturas primitivas, todos são testemunhos da profunda ansiedade do homem para sujeitar-se a um sistema de valores invisível.<sup>45</sup>

<sup>43</sup> Jacob L. MORENO, *As Palavras do Pai*. Campinas, S.P.: Editorial Psy, 1992, Pág. 37.

<sup>44</sup> Jacob L. MORENO, Sistema Filosófico de Moreno in Jonathan FOX, *O Essencial de Moreno: textos sobre Psicodrama, terapia de grupo e espontaneidade*. São Paulo: Ágora, 2002. Capítulo I – Pág. 43.

<sup>45</sup> CEPA, coleção *As grandes Sínteses*. Jacob L. MORENO – Psiquiatria do século XX – Função dos

Ao propor que o poder criador não estaria fora, mas dentro de cada ser humano, Moreno entendeu o homem como um ser cósmico, um ser que, por seu potencial criativo deveria ser compreendido como co - construtor de todo o universo e conseqüentemente por ele responsável.

O homem é um ser cósmico; é mais do que um ser psicológico, biológico e natural. Pela limitação da responsabilidade do homem aos domínios psicológicos, sociais ou biológicos da vida, faz - se dele um banido. Ou ele é também responsável por todo o universo, por todas as formas do ser e por todos os valores, ou sua responsabilidade não significa absolutamente nada...<sup>46</sup>

Pareciam estar implícitas em suas colocações uma crítica e uma insatisfação com a visão antropocêntrica irresponsável que vinha predominando naquele momento em que o homem, tido como senhor do universo, não assumia as conseqüências de suas ações.

A existência do universo é importante, é realmente a única existência significativa; é mais importante que a vida e a morte do indivíduo, como tipo de civilização, como espécie...Daí coloquei a hipótese de que o Cosmo em devir é a primeira e última existência e o valor supremo. Apenas ele pode atribuir sentido à vida de qualquer partícula do universo, seja o homem ou um protozoário.<sup>47</sup>

Nesta perspectiva, o homem não somente é compreendido co - criador e co - responsável pelo mundo em que habita, mas também contém em si a responsabilidade de promover a religação dos seres do planeta.

---

universais: tempo, espaço, realidade, cosmos. Rio de Janeiro: Ed. CEPA, 1970. Transcrição de texto apresentado por Jacob L. MORENO no Segundo Congresso Internacional de Psicodrama, na Universidade de Barcelona, Espanha, de 29 de Agosto a 03 de Setembro de 1966.

<sup>46</sup> Jacob L. MORENO, *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama*. Campinas / São Paulo: Editorial Psy, 1993, Pág. 15.

<sup>47</sup> *Ibid.*, Pág. 15.

Moreno elaborou teoricamente este potencial criativo do ser humano, através de seu conceito de espontaneidade – criatividade, que foi definido como a capacidade de agir de modo adequado<sup>48</sup> perante situações novas criando uma resposta inédita, ou de criar novas respostas a situações já conhecidas. O termo espontaneidade vem do latim: *sua sponte*, que significa do interior para o exterior. Para que uma resposta seja considerada espontânea, deve unir originalidade e adequação.

Segundo Moreno, o homem nasce espontâneo - criativo e vai deixando de sê-lo em função de fatores adversos do meio em que vive. O desenvolvimento da espontaneidade - criatividade pode ser dificultado ou até mesmo bloqueado tanto pelo ambiente afetivo emocional em que o indivíduo é criado (sua família e relacionamentos próximos) quanto pelo sistema social maior em que está inserido: durante o processo de desenvolvimento o ser humano em formação recebe de seu meio idéias e valores que são introjetados como verdadeiros e pouco ou nunca questionáveis. A estas idéias e valores Moreno denominou Conservas Culturais.

As Conservas Culturais são resultantes de um processo de criação cristalizado (objetos, comportamentos, usos e costumes) que se mantêm estereotipados em uma cultura. Na medida em que a realidade é dinâmica e não estática, se o ser humano somente permanecer preso ao que já foi criado, apenas repetindo respostas que podem ter sido adequadas a situações passadas, corre o risco de agir de forma cada vez menos eficiente às demandas do “aqui e agora”. As Conservas Culturais devem ser valorizadas e utilizadas, mas nunca consideradas como verdades inquestionáveis, pelo contrário, devem servir como ponto de partida para a criação de novas respostas.

...As conservas culturais serviram a dois propósitos: elas foram úteis em situações ameaçadoras e asseguraram a continuidade da herança cultural, no entanto, quanto mais se desenvolveram e quanto mais se deu atenção ao seu acabamento e aperfeiçoamento, mais raramente as pessoas foram sentindo necessidade da inspiração momentânea... Apesar de seu nascimento ser consequência de processos espontâneos, seu desenvolvimento começou a ameaçar e extinguir a centelha que reside em sua origem. Essa situação produziu, talvez

---

<sup>48</sup> Deve se ressaltar que aqui o termo “adequado” refere-se a capacidade humana de dar respostas que atendam simultaneamente tanto a realidade interna quanto a realidade externa.

como forma de resgate, o fenômeno diametralmente oposto: a categoria do momento, que só poderia ocorrer em nossa época, quando as conservas culturais alcançaram um tal ponto de desenvolvimento e massificação que se tornaram um desafio e uma ameaça à sensibilidade dos padrões criativos do homem.<sup>49</sup>

Moreno já se preocupava com o homem moderno, situado em um mundo que oferece cada vez menos oportunidades para respostas livres e adequadas a estímulos novos, um mundo em que muitas das respostas sociais estão condicionadas por normas que bloqueiam a espontaneidade e restringem a capacidade de criação. Estava preocupado com a transformação do ser humano em mera peça de engrenagem, sem possibilidades de criar seu destino e contribuir verdadeiramente com a sociedade em que vive.

O homem deve tomar seu próprio destino e o do universo em suas mãos, no âmbito da criatividade, como um criador. Não é suficiente que procure acercar-se da situação através do controle técnico – armas de defesa - nem pelo controle político – governo do mundo. Deve encarar a si mesmo e a sociedade a que pertence no *statu nascendi*, aprendendo a controlar o robô não quando já tiver sido colocado à nossa disposição, mas antes que tenha sido criado...O futuro do mundo depende do contra – armamento elaborado pela sociometria e sociatria.<sup>50</sup>

Dalmiro M. Bustos evidencia que quando Moreno falava de espontaneidade, estava se referindo de certa forma ao fenômeno referido por Kierkegaard como liberdade, no sentido de “...*expansão e auto – conhecimento, capacidade de agir de maneira responsável (adequada) como um eu.*”<sup>51</sup> Argumenta que a dualidade vivida pelo homem resultante de sua necessidade de dar curso à sua espontaneidade e de sua procura pelo imutável coloca-o perante um dilema, o de seguir fiel às sempre mutáveis circunstâncias da vida ou manter-se dentro da segurança do conhecido.

---

<sup>49</sup> Jacob L. MORENO, Espontaneidade e Catarse, in JONATHAN FOX, *O Essencial de Moreno: textos sobre Psicodrama, terapia de grupo e espontaneidade*. São Paulo: Ágora. 2002. Capítulo 5 – Págs. 81 - 82.

<sup>50</sup> Jacob L. MORENO apud René MARINEAU, *Jacob Levy Moreno, 1889 – 1974: Pai do psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo*”. São Paulo: Ágora, 1992, Pág. 129.

<sup>51</sup> Dalmiro M. BUSTOS, *Perigo...amor à vista!* Drama e Psicodrama de casais. São Paulo: Aleph. 1990, Pág. 65.

...Nesta última opção, pagamos o preço da angústia, mesmo quando usamos mecanismos para reprimi-la. Isto nos indica o que estamos impedindo de manifestar-se. A aventura de viver nos leva a escolhas dolorosas. O medo de ser livres e conseqüentes com nossa verdade, acarreta um compromisso que nem sempre estamos em condição de cumprir...<sup>52</sup>

Moreno desejava criar um meio de intervir em um mundo em que acreditava que os homens estavam acorrentados, prisioneiros de conservas culturais e sociais que impediam a liberação de seu poder criativo, de sua liberdade e conseqüentemente de sua responsabilidade. Desejava auxiliar a humanidade a encontrar a liberdade interna e externa.

O homem, compreendido como co – criador e co – responsável pelo universo por seu potencial criativo, era também definido por Moreno como um ser relacional, que necessita de outro para viver e sobreviver, e nesta medida, também, como co – responsável pela promoção da religião, do tudo reunir, do criar um universalismo cósmico em que Deus não fosse mais tido como o grande responsável.

A espontaneidade, embora emerja individualmente, é realimentada vincularmente. Segundo D. M. Bustos pode-se dizer que a saúde de um vínculo depende da capacidade dos indivíduos envolvidos se estimularem reciprocamente para o desenvolvimento da espontaneidade, permitindo que cada um desenvolva junto ao outro todo o seu potencial, e que para que isto ocorra, é necessário um equilíbrio entre o desenvolvimento do vínculo e o processo de individuação.<sup>53</sup>

Como bem coloca Marineau, a base da filosofia de Moreno sempre esteve na importância da expressão dos recursos espontâneos e criativos de cada indivíduo em um mundo em que cada um é parte de um grupo, de uma entidade social e que, nesta medida, necessita desenvolver um diálogo significativo consigo mesmo e com o outro, um diálogo que dá origem ao conceito de encontro com a implicação de responsabilidade social. Uma filosofia de que eu sou o deus criador e que todos são deuses criadores.

---

<sup>52</sup> Dalmiro M. BUSTOS, *Perigo...amor à vista!* Drama e Psicodrama de casais. São Paulo: Aleph. 1990, Pág. 65.

<sup>53</sup> *Ibid.*, Pág. 67.

A síntese das idéias de Moreno foi surgindo lenta e gradualmente. Sua ação era intuitiva na maior parte do tempo, mas colocando sempre a ênfase no desenvolvimento do indivíduo no grupo e através do grupo, e é desta forma, que elaborou um de seus conceitos básicos: Tele.

...Seu primeiro ponto de apoio era a possibilidade de fazer de cada homem um ser criador. Para explicar a criatividade constante do homem, Moreno cunhou o termo espontaneidade. Para explicar a relação entre os homens, Moreno cunhou o termo fator tele que a nosso modo de ver, é o segundo grande eixo da sua teoria.<sup>54</sup>

Moreno definiu Tele como a percepção interna mútua entre indivíduos. Em uma relação entre duas pessoas poder-se – ia defini-la como a empatia ocorrendo em duas direções. José S. Fonseca Filho procurou explicitar a definição original de Moreno dizendo que a empatia seria apenas um fragmento télico: um indivíduo com sensibilidade empática pode penetrar e compreender o outro, mas não está necessariamente em uma posição de mutualidade.

Na sensibilidade télica há igualdade, reciprocidade, mutualidade. A reciprocidade télica é a característica comum de toda experiência de encontro. É o “clique” intuitivo entre os participantes... Um sentimento íntimo os envolve. Há uma sensibilidade, um halo que une suas individualidades...<sup>55</sup>

Segundo Moreno os conceitos de *emföhlung* (empatia) e de *übertragung* (transferência), até então conhecidos, referiam-se a relações unidirecionais e eram insuficientes para a investigação de fenômenos interpessoais. Não havia um conceito que expressasse o que ocorre no encontro, um movimento do eu ao tu e do tu ao eu.

---

<sup>54</sup> Eugenio G. MARTÍN, *Jacob Levy Moreno: Psicologia do Encontro*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1984, Pág. 195.

<sup>55</sup> J. S. FONSECA FILHO, *Psicodrama da Loucura – correlações entre Buber e Moreno*. São Paulo: Ágora, 1980, Pág. 19.

...o sentir recíproco de um no outro. É “*Zweiführung*”, mutualidade, em contraposição a “*Einführung*”, unilateralidade. Como um telefone, tem dois terminais e facilita a comunicação nos dois sentidos...<sup>56</sup>

Moreno ressaltava que esta percepção recíproca deveria ser o mais próxima do real possível, considerando a subjetividade imanente em todo o processo perceptual. É o que expressou em trecho de seu poema “Divisa”:

...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.<sup>57</sup>

Essa possibilidade dos seres humanos de comunicarem-se, de compreenderem – se mutuamente, é que, segundo Moreno, constitui-se no cimento dos grupos sociais, o que mantém um grupo e faz surgir sua coesão, é ela que permite a religação, a responsabilidade social.

Para realizar a conexão entre a concepção do homem como ser criador e a concepção do homem social, membro de um grupo, Moreno desenvolveu o que poderia ser denominado seu terceiro grande conceito: Papel.

O papel pode ser definido como as formas tangíveis e concretas assumidas pelo eu. Assim, podemos entendê-lo como as formas funcionais que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica, em que outras pessoas ou objetos estão envolvidos. A representação simbólica dessa forma de funcionamento, percebida pelo indivíduo e pelos outros, é chamada papel...<sup>58</sup>

<sup>56</sup> Jacob L. MORENO, *Fundamentos do Psicodrama*. São Paulo: Summus, 1983, Pág.21.

<sup>57</sup> Jacob L. MORENO, *Psicodrama*. São Paulo: Editora Cultrix, 1975, Pág. 09.

<sup>58</sup> J. L. MORENO, Conceito de papel: Uma ponte entre psiquiatria e sociologia. in Jonathan FOX, *O Essencial de Moreno: textos sobre Psicodrama, terapia de grupo e espontaneidade*. São Paulo: Ágora, 2002. Capítulo 6 – Págs. 112 - 113.

O conceito original de papel é proveniente do teatro, mas vem adquirindo conotações sociológicas, antropológicas e psicológicas. Moreno requereu para si a autoria destas passagens, argumentando que quando Linton publicou seus estudos em 1945, já havia elaborado sua teoria, e que começou suas investigações a partir do teatro entre 1911 e 1924, antes de Geroges Mead, embora tenha reconhecido que tenham, durante algum tempo trabalhado simultaneamente, porem de forma independente em cima do mesmo conceito.<sup>59</sup>

A existência do indivíduo postulava Moreno, se realiza pelo desempenho de um papel na sociedade, que se insere em uma cultura.

Esse enfoque se funda no princípio de que o homem tem um papel a desempenhar, cada indivíduo se caracteriza por uma certa variedade de papéis que regem seu comportamento e que cada cultura se caracteriza por uma serie de papéis que, com maior ou menor êxito, impõe a todos os membros da sociedade.<sup>60</sup>

O homem, como ser social, que depende do outro para viver e sobreviver, cria e se adapta a regras de convivência. Estas normas impõem formas de agir ou condutas, cujo modo concreto de aceitação surge na adoção de papéis. Estes algumas vezes podem ser escolhidos, em outras, são impostos, mas a sociedade sempre, num ou noutro caso, exige uma conduta específica para cada um.

Na vida em sociedade as pessoas têm funções determinadas por circunstâncias: há relações profissionais, afetivas, familiares, etc. Cada uma destas relações pressupõe papéis e contra papéis com pautas que já estão estabelecidas pelo meio social, no entanto, cada indivíduo ao assumi-los pode ir, paulatinamente, acrescentando componentes seus, particulares, ao já determinado.

---

<sup>59</sup> Eugenio G. MARTÍN, *Jacob Levy Moreno: Psicologia do Encontro*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1984, Pág. 211.

<sup>60</sup> J. L. MORENO apud Eugenio G. MARTÍN, *Jacob Levy Moreno: Psicologia do Encontro*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1984, Pág. 210.

A forma é criada pelas experiências passadas e pelos padrões culturais da sociedade em que o indivíduo vive e pode ser completada pelo caráter específico de sua produtividade. Todo papel é uma fusão de elementos coletivos e privados. Todo papel tem dois lados, um privado e outro coletivo.<sup>61</sup>

Neste sentido é que Moreno falava em graus de desenvolvimento de papéis: conforme o grau de liberdade ou espontaneidade (inserção da dimensão individual) com que são desempenhados, os papéis podem ser classificados como mais ou menos desenvolvidos. Moreno distinguia três fases no desenvolvimento dos papéis, de acordo com a maior ou menor prisão ao estabelecido, às conservas culturais e conseqüente maior liberdade de expressão, espontaneidade: *Role Taking*, *Role Playing* e *Role Creating*.

A fase do *Role Taking*, tomada do papel, é caracterizada pela ausência de espontaneidade, quando o indivíduo limita-se a imitar o papel a partir dos modelos que conhece. Pode –se dizer que é a primeira fase de desenvolvimento de um novo papel, que apenas torna-se inadequada, quando no decorrer do tempo, o indivíduo nela permanece, inserindo poucos elementos próprios, agindo de forma estereotipada, preso nas Conservas Culturais do papel.

O *Role Playing* ocorre quando o indivíduo pode jogar com o papel, explorando-o simbolicamente em suas várias possibilidades de representação. Funciona como um laboratório, em que a partir da percepção da pauta social estabelecida inicia-se um processo de experimentação de novas respostas.

O *Role Creating* caracteriza-se como a fase mais desenvolvida do papel, quando o indivíduo personaliza o papel a partir da liberação de sua espontaneidade. Nesta fase a pauta pré-estabelecida serve somente como referência.

---

<sup>61</sup> Jacob L. MORENO, Conceito de Papel: Uma ponte entre psiquiatria e sociologia, in Jonathan FOX, *O Essencial de Moreno: textos sobre Psicodrama, terapia de grupo e espontaneidade*. São Paulo: Ágora. 2002. Capítulo 6 - Pág. 113.

Na medida em que um papel traz sempre a conotação da presença de um outro: para cada papel existe um papel complementar ou contra papel, e do encontro dos dois surge um vínculo, um bom desempenho de papel deve presumir também uma adequada percepção de seu contra papel. Desta forma, o desempenho adequado de um papel pressupõe não somente um trabalho de liberação da espontaneidade do indivíduo no sentido de poder emitir uma resposta adequada às suas próprias necessidades, mas também, de um trabalho de desenvolvimento da percepção do outro e da situação.

Para completar esta sintética exposição sobre a visão de homem e sociedade propostos por Moreno, resta explicitar como o criador do Psicodrama entendia o desenvolvimento humano, no que se refere a sua identidade.

Moreno definiu matriz de identidade como *a placenta social da criança. O lócus em que ela mergulha suas raízes...*<sup>62</sup> É o lugar do nascimento de uma criança, assim denominado, na medida em que da mesma forma que a placenta, é responsável pelo estabelecimento da comunicação daquela com seu sistema social mais próximo.

O ser humano ao nascer instala-se necessariamente em um grupo social, do qual alimenta-se física e emocionalmente. É neste meio, constituído por fatores materiais, sociais e psicológicos, que inicia um processo em que gradativamente vai se reconhecendo como semelhante aos demais seres humanos e como um ser único, idêntico a si mesmo. É o ponto de partida para o seu processo de definição como indivíduo.

Os primeiros anos de vida, principalmente a partir do início da dimensão relacional da personalidade, são importantes, na medida em que é o período em que a criança aprende os papéis que irá desempenhar depois, tornando-se, portanto, evidente o papel da família na formação da personalidade que está se estruturando.

Moreno colocava que, no longo período de maturação por que passa, a criança necessita de eus auxiliares que no processo inter-relacional vai introduzindo-a na cultura a

---

<sup>62</sup> Jacob L. MORENO, *Psicodrama*. São Paulo: Editora Cultrix, 1975, Pág. 114.

que pertencem. É uma aprendizagem que se dá inconscientemente tanto por parte da criança aprendiz, quanto do adulto que ensina: a criança assimila a cultura que seus pais ou responsáveis lhe transmitem.

*...Se a cultura se define pelos papéis que nela existem, devemos concluir que a integração numa cultura se faz através da adoção de papéis<sup>63</sup>*

Moreno descreveu três etapas pelas quais uma criança passa em sua matriz de identidade: a fase do duplo, a fase do espelho e a fase de inversão.

Na fase do duplo, ou fase da indiferenciação, ou da identidade total a criança não distingue seu eu das pessoas e objetos que a rodeiam, tudo é experimentado como uma multiplicidade indivisível.

Na fase do espelho, ou da identidade total diferenciada, ou da realidade total diferenciada, existem dois movimentos que se mesclam: o de concentrar a atenção em si mesma esquecendo-se do outro e o de concentrar a atenção no outro esquecendo –se de si mesma. Objetos, pessoas, animais e ela própria passam a diferenciar-se. A criança vai caminhando para adquirir sua identidade como pessoa, como individualidade, reconhecendo –se a si mesma. Percebe seu corpo e suas sensações corporais e gradualmente começa a discernir sentimentos como solidão, alegria, tristeza. Sente-se o centro do mundo. Mas, ao mesmo tempo em que está se reconhecendo como pessoa, está percebendo o mundo, identificando o tu. Examina os objetos e as pessoas, procura descobrir o corpo do outro comparando o com o seu próprio. Começa a perceber que o outro sente e reage ao seu comportamento.

Finalmente, na terceira fase, de inversão, a criança tem clara a diferenciação eu - tu, podendo tomar o papel de outra pessoa. É o momento que inicia o jogo de papéis,

---

<sup>63</sup> Eugenio G. MARTÍN, *Jacob Levy Moreno: Psicologia do Encontro*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1984, Pág. 216.

implementando – o em direção ao treino de papéis e gradualmente iniciando inversão de papéis.

O poder percorrer as três fases de forma saudável, ou seja, sendo-lhe permitido pelo ambiente social, a experimentação necessária a cada uma das etapas, a seu ver, torna o indivíduo apto a reconhecer-se a si mesmo e ao outro de forma a poder estabelecer relações saudáveis em que impere o respeito e a responsabilidade necessários a sua sobrevivência enquanto indivíduo e grupo.

Em síntese, Moreno via o homem como um ser que, por seu potencial criativo, deveria ser compreendido como co - construtor de todo o universo e conseqüentemente por ele responsável. Como um ser relacional, que necessita de outro para viver e sobreviver, e nesta medida, também, como co – responsável pela promoção da religação, do tudo reunir, do criar um universalismo cósmico em que Deus não fosse mais tido como o grande responsável.

Um ser que nasce e instala-se necessariamente em um grupo social, do qual alimenta-se física e emocionalmente. Neste meio constituído por fatores materiais, sociais e psicológicos inicia um processo em que gradativamente vai se reconhecendo como semelhante aos demais seres humanos e como um ser único, idêntico a si mesmo, onde aprende os papéis que irá desempenhar mais tarde.

Um ser que cria e se adapta a regras de convivência, a normas que impõem formas de agir ou condutas, cujo modo concreto de aceitação surge na adoção de papéis, que algumas vezes podem ser escolhidos, outras, são impostos, mas a sociedade sempre, num ou noutro caso, exige uma conduta específica para cada um.

A base da filosofia de Moreno está na importância da expressão dos recursos espontâneos e criativos de cada indivíduo em um mundo em que cada um é parte de um grupo, de uma entidade social e que, nesta medida, necessita desenvolver um diálogo significativo consigo mesmo e com o outro, um diálogo que dá origem ao conceito de

encontro com a implicação de responsabilidade social. Uma filosofia de que eu sou o deus criador e de que todos são deuses criadores.

### 1.5. Os métodos.

Todos os métodos morenianos estão centrados no desenvolvimento da espontaneidade – criatividade dos indivíduos e em suas possibilidades de viverem relações mais saudáveis em busca do verdadeiro encontro.

A base da filosofia de Moreno foi sempre a importância dada a cada indivíduo para se expressar através de seus recursos espontâneos e criativos, num mundo em que cada um é parte de um grupo ou de uma entidade social. Desta perspectiva, cada um tem que conduzir um diálogo significativo consigo e com o mundo, o diálogo do Eu e do Tu, dando origem ao conceito de “eu e encontro”, com a implicação de responsabilidade social.<sup>64</sup>

Seus métodos têm origens no teatro sendo seu núcleo a dramatização, que se realiza no “aqui e agora” com todos os elementos constitutivos da situação, que se expressam através dos personagens, colocando o indivíduo em ação, em seu meio, não o tratando como um ser isolado. Contemplam tanto a dimensão racional quanto emocional, tanto o corpo quanto a mente, tanto o individual quanto o social e o inter relacional.

Historicamente o Psicodrama representa o ponto decisivo da passagem do tratamento do indivíduo isolado, para o tratamento do indivíduo em grupos; do tratamento com métodos verbais para o tratamento com métodos de ação.<sup>65</sup>

---

<sup>64</sup> René F. MARINEAU, *Jacob levy Moreno, 1889 – 1974: Pai do psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo*. São Paulo: Ágora, 1992, Pág. 162.

<sup>65</sup> Jacob L. MORENO, apud Jaime G. ROJAS BERMÚDEZ, *Introdução ao Psicodrama*, São Paulo: Mestre Jou, 1970, Pág. 15.

Com relação à importância da introdução da ação em seus métodos, Moreno explicitava a inoperância de recursos de ensino / aprendizagem que dissociavam o pensar e o agir, colocando que na vida o que é aprendido deve estar acessível no momento da ação.

...A ênfase sobre os conteúdos resulta na divisão do indivíduo entre uma personalidade de ato e uma personalidade de conteúdo. Apuramos que é uma hipótese valiosa supor que se desenvolvem dois diferentes centros mnemônicos, um para atos e outro para conteúdos, os quais de um modo geral, permanecem como estruturas separadas, sem relação entre si. Um conteúdo não é recebido ao mesmo tempo em que surge um ato mas o primeiro, com frequência, é recebido num estado obscuro, sem lustro, e o segundo em um estado de grande excitação; podem seguir caminhos diferentes no sistema nervoso. Por conseqüência, não aparecem simultaneamente, enchendo um momento, unindo a personalidade toda numa única ação, mas em diferentes ocasiões, separados um do outro. O material aprendido não chega ao centro de atos da personalidade. Desenvolve-se uma memória fechada e impede a integração do conhecimento fatural na personalidade ativa do indivíduo. O conhecimento não é digerido, absorvido pela personalidade, e dificulta a sua influencia total sobre a sua atividade e discernimento. Mas nas situações da vida real o desiderato supremo é, precisamente, essa facilidade de integração...<sup>66</sup>

Independentemente do método utilizado, todo o trabalho dramático é sempre dividido em três etapas: o aquecimento, que visa à preparação para a ação, devendo contar, desta forma, com recursos técnicos que mobilizem os aspectos físicos, emocionais e sociais dos participantes; a dramatização, momento em que ocorre a ação dramática com a liberdade total proporcionada pela atemporalidade do imaginário, a vivencia do “como se”; e os comentários ou compartilhamento, fase em que cada elemento do grupo pode expressar os sentimentos despertados e as vivências de conflitos semelhantes. Quando o trabalho tem um cunho pedagógico, pode ser incluída uma quarta etapa denominada processamento: momento em que os conceitos envolvidos na vivencia são discutidos pelo grupo, realizando uma integração entre os aspectos experienciados dramaticamente e os conteúdos formais.

Moreno também define a presença do que denomina os cinco instrumentos ou meios utilizados para a execução dos métodos e técnicas psicodramáticas: o cenário, espaço em que acontece a ação dramática; o protagonista, o sujeito da ação dramática; o diretor que

---

<sup>66</sup> Jacob L. MORENO, *Psicodrama*, São Paulo: Cultrix, 1975, Pág. 191.

coordena a sessão; o ego auxiliar, membro da equipe coordenadora que interage em cena com o protagonista; o público ou platéia constituído pelos demais participantes do grupo.

As técnicas utilizadas também são as mesmas para todos os métodos, sendo as principais, o espelho, o duplo, o solilóquio e a inversão de papéis.

O que diferencia basicamente os métodos são seus objetivos que podem ser psicoterápicos ou sócio – educacionais. Desta forma, embora o corpo todo do conhecimento desenvolvido por Moreno tenha ficado conhecido pelo nome Psicodrama, esta denominação segundo o próprio autor, refere-se a apenas um de seus métodos de trabalho. Segundo Menegazzo:

...hoje denomina-se psicodrama, em sentido amplo, toda aplicação regulada da dramatização, utilizada com certa ordem técnica, embora os objetivos metodológicos perseguidos em cada caso, assim como suas modalidades operacionais sejam diferentes (investigação, aprendizado, treinamento, compreensão com fins terapêuticos, etc.).<sup>67</sup>

O Psicodrama, enquanto procedimento metodológico estrito, refere-se à compreensão dos comportamentos de indivíduos em suas relações, em todo e qualquer papel que desempenhe, com toda sua riqueza fantasmática, devendo portanto, sua utilização ser pertinente a contextos psicoterápicos.

...O objetivo destas técnicas variadas não é o de transformar os sujeitos em atores, mas, até certo ponto, incitá-los a serem, no palco, o que são mais profunda e explicitamente do que aparentam na realidade da vida.<sup>68</sup>

O Sociodrama é um outro método de ação proposto por Moreno. Bem como o Psicodrama é também um instrumento da Sociatria, definida pelo autor, como o ramo do

---

<sup>67</sup> Carlos M. MENEGAZZO e colaboradores, *Dicionário de Psicodrama e Sociodrama*, São Paulo: Ágora, 1995, Pág. 173.

<sup>68</sup> Jacob L. MORENO, *Quem sobreviverá?: Fundamentos da Sociometria, Psicoterapia de Grupo e Sociodrama*, Goiânia: Dimensão, 1992, Pág. 184.

seu sistema de conhecimento que se ocupa do tratamento do sócio. O Sociodrama distingue-se do Psicodrama por seu objetivo que é de pesquisar e trabalhar com a dimensão coletiva dos papéis sociais. Nesta dimensão, o sujeito do Sociodrama é sempre um grupo, independentemente de seu tamanho. Visa criar um espaço para o desempenho de papéis que permita revelar os valores culturais de um grupo e suas redes, e possibilitar a conscientização da situação e do papel de cada integrante, propiciando a mudança, na medida em que permite a crítica do que foi revelado e o desenvolvimento de novas formas de atuação.

O Role Playing ou Jogo de Papéis é um terceiro método dramático, que objetiva o desenvolvimento de um determinado papel social previamente determinado. Os diversos papéis que os seres humanos desempenham durante toda a sua vida, são de alguma forma aprendidos: existe uma pauta social para cada papel. Ao tomar um determinado papel, os indivíduos tendem a repetir este regulamento pré-estabelecido de forma acrítica, repetindo modelos anteriores, muitas vezes carregados de valores em estado não consciente. O desenvolvimento de papéis realizado através do role playing permite tanto a entrada em contato consigo mesmo, com suas percepções e sentimentos quanto com os dos demais envolvidos nos contra papéis, seus valores e necessidades, liberando a espontaneidade, re avaliando posturas, pré-conceitos, criando um novo papel, mais adequado a si próprio, e à realidade. Seus objetivos são inversos aos dos programas de treinamento e adestramento tradicionais, que pressupõe uma resposta correta que deve ser aprendida pelo indivíduo, que passivamente recebe um modelo que deve ser repetido independentemente da situação. Oferece enfim, um desenvolvimento de papel rico e compromissado com a realidade: o participante re-cria o papel dentro de si, enriquece-se e enriquece o papel. É agente transformador, desenvolvendo a espontaneidade - criatividade dos indivíduos e da cultura.

## 1.6.O Psicodrama e a Educação

*Nada podes ensinar a um homem, podes somente ajudá-lo a descobrir as coisas dentro de si mesmo.*

*Galileu*

No prefácio do livro *Psicodrama pedagógico e teatro / educação* de Gleidemar J. R. Diniz,<sup>69</sup> Clóvis Garcia analisa que as primeiras experiências dramáticas de Moreno se deram em uma linha educativa citando como exemplo suas atividades com crianças nos jardins de Viena (1908 – 1911) e sua famosa dramatização em 1921 no Komödien Haus de Viena.

Moreno, na medida em que foi estruturando seu trabalho, dando-lhe um corpo teórico e aperfeiçoando seus recursos metodológicos, também examinou as possibilidades de aplicação do Psicodrama no plano pedagógico. Em 1923 afirmava que exercitar e formar para a espontaneidade deveria ser a principal tarefa da escola do futuro. Considerava que sua aplicação poderia auxiliar tanto o aprendizado formal quanto o social e que, portanto, toda escola deveria ter uma sala de Psicodrama para ser utilizada como um laboratório que permitisse a atuação livre e espontânea. Sua proposta de desenvolvimento da espontaneidade se referia ao aprendizado da atitude espontânea, a atitude de dar respostas adequadas e pessoais às circunstâncias, evitando as respostas estereotipadas e perfeitas.

O psicodrama deve começar com a criança. O único ambiente educacional que pode ser considerado uma clínica psicodramática, numa forma embrionária, é o jardim de infância...Entretanto é sumamente deplorável que até estes rudimentos de educação psicodramática sejam separados de suas raízes no instante em que a criança ingressa na escola primária e no ginásio, o jovem do colégio e na universidade, e pode ser observado que as implicações psicodramáticas do processo educacional se dissipam à medida em que o aluno vai avançando em seus estudos acadêmicos. O resultado é um adolescente confuso em sua espontaneidade e um adulto privado dela. A continuidade do princípio do jardim de infância através de nosso sistema educacional, desde a primeira série primária até a universidade, pode ser assegurada pela abordagem psicodramática dos problemas educativos e sociais. <sup>70</sup>

<sup>69</sup> Gleidemar J. R. DINIZ, *Psicodrama Pedagógico e teatro / educação*. São Paulo: Ícone, 1995, Pág.15

<sup>70</sup> Jacob L. MORENO, *Psicodrama*. São Paulo: Editora Cultrix, 1975, Pág. 197.

Ao referir-se à educação colocava em destaque a importância do grupo no processo formativo salientando sua função terapêutica. Coerentemente com sua proposta, não só focalizava o desenvolvimento da espontaneidade como o de uma relação eu – outro mais verdadeira, vendo uma relacionada à outra. A utilização do termo terapêutico, quando associado à educação, não parece ter caráter de tratamento curativo, mas, preventivo, de desenvolvimento. Ao referir-se a experimentos de correções de erros ou comportamentos inadequados, observou que:

...só são aceitáveis e eficazes se o aprendiz individual estiver cercado de agentes terapêuticos, egos auxiliares, se um aprendiz for o agente terapêutico do outro, por outras palavras, se a sociedade a que eles pertencem for uma sociedade terapêutica.<sup>71</sup>

Em “*Quem sobreviverá?*”, Moreno registrou sua preocupação com o futuro do homem em uma sociedade dominada pela tecnologia, com o homem robotizado. Ao referir-se a aprendizagem, dizia que o homem teme a espontaneidade pelo risco e pelo constante esforço que ela exige, e coloca este medo como responsável por uma sociedade tecnicada, na qual todos os problemas, bem como, todas as soluções adequadas estão previstas.

...Porque é tão pouco desenvolvida?...o homem tem medo da espontaneidade. exatamente como o seu antepassado tinha medo do fogo: Seus antepassados, na selva, temiam o fogo: temeram o fogo até o momento em que aprenderam a acendê-lo. Do mesmo modo, o homem temerá usar sua espontaneidade até que tenha aprendido a provocá-la e educá-la.<sup>72</sup>

Mesmo no plano da educação informal, Moreno considerava que uma educação para o ser humano livre, espontâneo, deveria ser pautada no desenvolvimento da espontaneidade e de relações eu – tu mais verdadeiras, tendo procurado educar seu próprio filho Jonathan dentro destes princípios.<sup>73</sup>

<sup>71</sup> Jacob L. MORENO, *Psicodrama*. São Paulo: Editora Cultrix, 1975. Pág. 204.

<sup>72</sup> Jacob L. MORENO, *Fundamentos de la Sociometria*. 2ª Edição. Buenos Aires: Editorial Paidós. 1972, Pág. 37. Tradução livre da autora.

<sup>73</sup> Jacob L. MORENO, *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama*. Campinas / SP: Editorial Psy. 1993, Pág. 229.

Na década de 60, Maria Alicia Romaña, *à procura de um método didático que respondesse de alguma forma a uma concepção fenomenológica da educação*<sup>74</sup>, entrou em contato com o Psicodrama e iniciou um trabalho mais sistematizado de adequação deste à educação que denominou de Psicodrama Pedagógico. Criou o que denominou Método Educacional Psicodramático. A partir da década de 70 passou a interessar-se não somente à aplicação de seu método, mas à utilização do desenvolvimento de papéis na educação. Nos anos 80, já se referia à utilização do Psicodrama no âmbito pedagógico aplicado à: fixação e exemplificação do conhecimento, encontro de soluções alternativas para problemas disciplinares, desenvolvimento de papéis, prevenção de situações ansiógenas, sensibilização de grupos, elaboração de mudanças, e avaliação de trabalhos em equipe.

Na formação de educadores e professores propõe a utilização do role playing ou treinamento / desenvolvimento de papéis. Tecnicamente, o role playing limita-se ao manejo de um papel e de seu respectivo complementar, no caso, os papéis de professor e aluno. Este recurso metodológico, a seu ver, tende a ser mais eficiente que a mera informação teórica que se costuma fornecer ao professor em formação, na medida em que propicia a ele a elaboração de expectativas e temores, e a tomada de consciência de suas idealizações com relação à profissão e dos limites de sua tarefa. Permite a revisão de modelos introjetados, descobrindo muitas vezes que suas próprias condições podem ser superiores àquelas, e que suas próprias forças podem oferecer melhores condições de desenvolvimento. Pode auxiliar ainda, a não temer a aproximação física e o contato com o corpo, e a decodificar expressões não verbais dos alunos.

Flávio S. Pinto coloca que os instrumentos e as técnicas do Psicodrama utilizados no role playing e no sociodrama se constituem em recursos pedagógicos *de inquestionável eficácia para o treinamento de papéis*.<sup>75</sup>

---

<sup>74</sup> Maria Alicia ROMAÑA, *Psicodrama pedagógico: método educacional psicodramático*. 2ª edição. Campinas / São Paulo: Papirus, 1987, Pág.17.

<sup>75</sup> Flávio S. PINTO, O método psicodramático na aprendizagem do papel de terapeuta. In *Revista Brasileira de Psicodrama*. Volume 9, número 1, 1º semestre de 2001. São Paulo: Diretoria de Divulgação e Comunicação da FEBRAP, 2001, Pág. 74.

Para o autor, o Psicodrama, por sua teoria e prática, caracteriza-se por sua preocupação com a relação e com a intersubjetividade, utilizando-se de instrumentos e contextos que permitem a vivência e a re vivência de situações individuais e coletivas relacionadas com a realidade existencial dos envolvidos, possibilitando, desta forma, o conhecimento, a aprendizagem e a compreensão dos papéis sociais a serem assumidos e desempenhados.

O método do *role playing* possibilita exercitar o aspecto formal do desempenho de papel e a oportunidade de experienciar o outro lado da relação. O comprometimento com a ação dramática requisita elementos cognitivos e afetivos, configurando uma experiencição integral do papel.

O sociodrama educacional propicia o trabalho de estruturação e conseqüente coesão do grupo, estabelecendo um sentimento grupal que favorece a cooperação e diminui a competição, podendo proporcionar a intensificação do aprendizado.

No Brasil, o Psicodrama Pedagógico foi introduzido inicialmente e principalmente por Maria Alicia Romana na década de 70, quando foram formadas as primeiras turmas de profissionais da educação através de cursos ministrados na Associação Brasileira de Psicodrama. Durante 16 anos a Escola de Comunicação e Artes da Universidade São Paulo, em seu Curso de Pós Graduação, ministrou a disciplina Técnicas Psicodramáticas Aplicadas ao Ensino. Em 1986 a Federação Brasileira de Psicodrama passou a reconhecer os cursos de cunho pedagógico passando a utilizar a denominação Psicodrama Aplicado, tendo o re-batizado, há quatro anos, como Psicodrama Sócio Educacional, em função da ampliação de sua utilização, que deixou de restringir-se ao ambiente escolar tradicional, alcançando projetos educativos em organizações e na área de saúde. Atualmente, a Federação Brasileira de Psicodrama conta com 45 instituições federadas em todo o Brasil ministrando cursos de caráter educacional.

Em uma mesa redonda proposta pela Revista Brasileira de Psicodrama, sob o título *Quem é ele, esse tal Psicodrama Aplicado*<sup>76</sup>, Marlene Marra coloca que a finalidade do psicodrama pedagógico, aplicado, ou sócio educacional é propiciar que os indivíduos se conheçam no conjunto de suas relações sociais, tanto naquilo que lhes é específico, como naquilo em que eles são manifestações grupais e sociais. Uma ação educativa que compreende o *fazer mais a relação*. Marília Marino entende que o projeto moreniano não se encerra no âmbito clínico, vai além, fecunda as ciências humanas e as diferentes regiões de atuação profissional às voltas com a questão do homem e suas relações. Em clínicas, organizações, grupos comunitários, a busca da saudabilidade e educabilidade em direção à humanidade / subjetividade espontânea e criadora é o que reúne os psicodramatistas. A autora deste trabalho, nesta mesma ocasião, critica as propostas educacionais baseadas na transmissão de valores e conhecimentos que se apóiam em conservas culturais, desconsiderando o indivíduo, suas relações e o contexto em que está inserido. Entende a utilização dos métodos psicodramáticos como forma de desenvolvimento da espontaneidade através da revisão de normas, conceitos, valores e papéis tomados de forma acrítica, possibilitando um constante trabalho de revisão, necessário ao enfrentamento da realidade em constante transformação.

Na pesquisa bibliográfica realizada, os psicodramatistas que atuam em educação concordam que existe uma diferença entre o fazer Psicodrama com foco Psicoterápico e o fazer Psicodrama com foco Sócio Educacional, embora concordem com o caráter terapêutico deste segundo. Verifica-se também uma concordância entre os autores de que o *Role Playing* e o Sociodrama devem ser os métodos apropriados na utilização do Psicodrama com foco sócio educacional, na medida em que focam apenas a dimensão coletiva dos papéis.

A este respeito, a autora desta pesquisa, ao participar da atividade “Temas em Debate”, no XIV Congresso Brasileiro de Psicodrama, salienta que o Psicodrama com foco Sócio Educacional apesar de restringir-se ao trabalho com papéis sociais pré-determinados

---

<sup>76</sup> Mesa Redonda: Quem é ele, esse tal de Psicodrama Aplicado, in *Revista Brasileira de Psicodrama*, Vol. 3, fascículo 1, 1º semestre de 1995. São Paulo: Diretoria de Divulgação e Comunicação da FEBRAP, 1995, Págs. 90 – 91.

e com valores grupais, não difere do Psicodrama Clínico quanto à expressão e compreensão de aspectos emocionais, sem o que se estaria novamente cindindo o indivíduo e, portanto, fugindo à proposta moreniana.

Muitas vezes por medo de ultrapassar o limite de atuação, procura-se “higienizar” o trabalho impedindo que as emoções afluam. Aí, não se está fazendo Psicodrama. As emoções não somente podem, como devem fluir no trabalho sócio educacional. São elas, um de nossos principais objetos de entendimento, de estudo, de compreensão e de trabalho, pois são, não raras vezes, suas repressões ou exacerbamentos conservados, os responsáveis pelo impedimento do fluxo da **espontaneidade - criatividade** natural a todos os indivíduos.<sup>77</sup>

Entende o Psicodrama com foco Sócio Educacional como forma de procurar realizar a utopia de Moreno: *Um processo realmente terapêutico não pode ter como meta final menos do que toda a humanidade.*<sup>78</sup>, na medida em que tem como objetivo o desenvolvimento da espontaneidade - criatividade, o desacorrentamento das conservas culturais, que de forma consciente ou não, permeiam todas as ações dos seres humanos, impedindo-os de utilizarem seu potencial criativo, tornando-os repetitivos, angustiados, inadequados e muitas vezes desarmados perante as diferentes situações a que se confrontam a cada momento.

Segundo André Monteiro<sup>79</sup>, uma das contribuições de Moreno seria:

...o emprego da metodologia psicodramática e dos métodos de ação em geral para a investigação das dinâmicas grupais, da formação de conhecimento e mudanças individuais e sociais. As críticas à limitação dos discursos podem ser transcendidas pela criação coletiva, ampliando ângulos menos explorados dos temas e o incremento da resolutividade.

<sup>77</sup> Rosa Lidia P. PONTES, *Diferenças e semelhanças entre o fazer psicodramático psicoterápico e sócio educacional*, texto apresentado no XIV Congresso Brasileiro de Psicodrama, Junho de 2004, Belo Horizonte, na atividade Temas em Debate.

<sup>78</sup> Jacob L. MORENO, *Fundamentos de la Sociometria*. 2ª Edição. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1972.

<sup>79</sup> André Maurício MONTEIRO, Projeto psicodramático e conexões epistemológicas com o pós modernismo, in *Revista Brasileira de Psicodrama*. Vol. 8. Número 2. São Paulo: Diretoria de Divulgação e Comunicação da FEBRAP, 2000, Pág.96.

### 1.7. Uma síntese.

A Socionomia criada por Jacob Levy Moreno foi inovadora para sua época, na medida em que propunha formas inéditas e diferenciadas de abordar o conhecimento, o ser humano e o mundo.

No campo do conhecimento, valorizava a aproximação dos fatos em si, “*in situ*”, sublinhando a importância do contato imediato com a realidade. Defendia um método específico para o estudo do homem, que não prescindisse de sua inerente subjetividade. Não admitia a possibilidade de um observador neutro, de uma apreensão pura da realidade, propondo um método que procurasse objetivar a subjetividade, através de observadores participantes. Relutava em aceitar a quantificação, acreditando na convalidação existencial, utilizando-se, no entanto, principalmente na fase em que pretendia consolidar o Psicodrama como ciência, de métodos quantitativos. Não fazia uma separação rígida entre pesquisa e intervenção, tendo suas descobertas e elaborações sido resultantes de seu posicionamento como observador participante em suas ações.

Não aceitava a visão de mundo que justifica o raciocínio explicativo – causal, estando sua obra baseada em uma concepção de universo aberto, em uma concepção de tempo assentada na categoria do momento. Apontava para um olhar que privilegiava o novo, o imprevisível.

Propôs uma teoria mais voltada para confluências do que para o estabelecimento de oposições, postulando que individual e social constituem-se em diferentes perspectivas possíveis na descrição, entendimento e manejo das experiências humanas e não como dimensões opostas, isoladas, estanques.

Em sua visão de homem, propunha que o poder criador não estaria fora, mas dentro de cada ser humano, entendeu-o assim, como um ser cósmico, que, por seu potencial criativo deveria ser compreendido como co - construtor de todo o universo e

conseqüentemente por ele responsável. O homem era também definido por Moreno como um ser relacional, que necessita de outro para viver e sobreviver, e nesta medida, também, como co – responsável pela promoção da re - ligação, do tudo reunir, do criar um universalismo cósmico em que Deus não fosse mais tido como o grande responsável.

Um ser que nasce e instala-se necessariamente em um grupo social, do qual alimenta-se física e emocionalmente. Neste meio constituído por fatores materiais, sociais e psicológicos inicia um processo em que gradativamente vai se reconhecendo como semelhante aos demais seres humanos e como um ser único, idêntico a si mesmo, onde aprende os papéis que irá desempenhar mais tarde.

Um ser que cria e se adapta a regras de convivência, a normas que impõem formas de agir ou condutas, cujo modo concreto de aceitação surge na adoção de papéis, que algumas vezes podem ser escolhidos, outras, são impostos, mas a sociedade sempre, num ou noutro caso, exige uma conduta específica para cada um.

A base da filosofia de Moreno está na importância da expressão dos recursos espontâneos e criativos de cada indivíduo em um mundo em que cada um é parte de um grupo, de uma entidade social e que, nesta medida, necessita desenvolver um diálogo significativo consigo mesmo e com o outro, um diálogo que dá origem ao conceito de encontro com a implicação de responsabilidade social. Uma filosofia de que eu sou o deus criador e que todos são deuses criadores.

Todos os métodos morenianos estão centrados no desenvolvimento da espontaneidade – criatividade dos indivíduos e em suas possibilidades de viverem relações mais saudáveis em busca do verdadeiro encontro. Têm origens no teatro sendo seu núcleo a dramatização, que se realiza no “aqui e agora” com todos os elementos constitutivos da situação, que se expressam através dos personagens, colocando o indivíduo em ação, em seu meio, não o tratando como um ser isolado. Contemplam tanto a dimensão racional quanto emocional, tanto o corpo quanto a mente, tanto o individual quanto o social e o inter relacional.

Todo o trabalho dramático é sempre dividido em três etapas, aquecimento, dramatização, e comentários ou compartilhamento, utilizando – se de cinco instrumentos, cenário, protagonista, diretor, ego auxiliar, e público ou platéia. As técnicas utilizadas também são as mesmas para todos os métodos, sendo as principais, o espelho, o duplo, o solilóquio e a inversão de papéis.

O que diferencia basicamente os métodos é o objetivo que pode ser psicoterápico ou sócio-educacional. O Psicodrama refere-se à compreensão dos comportamentos de indivíduos em suas relações, em todo e qualquer papel que desempenhe, com toda sua riqueza fantasmática, sendo sua utilização pertinente a contextos psicoterápicos. O Sociodrama distingue-se do Psicodrama por seu objetivo que é de pesquisar e trabalhar com a dimensão coletiva dos papéis sociais: o sujeito do Sociodrama é sempre um grupo. Visa criar um espaço para o desempenho de papéis que permita revelar os valores culturais de um grupo e suas redes, e possibilitar a conscientização da situação e do papel de cada integrante, propiciando a mudança, na medida em que permite a crítica do que foi revelado e o desenvolvimento de novas formas de atuação. O Role Playing, ou Jogo de Papéis, objetiva o desenvolvimento de um determinado papel social previamente determinado.

Moreno, na medida em que foi estruturando seu trabalho, dando-lhe um corpo teórico e aperfeiçoando seus recursos metodológicos, também examinou as possibilidades de aplicação do Psicodrama no plano pedagógico. Em 1923 afirmava que exercitar e formar para a espontaneidade deveria ser a principal tarefa da escola do futuro. Considerava que sua aplicação poderia auxiliar tanto o aprendizado formal quanto o social.

O Psicodrama em sua teoria e prática, caracteriza-se pela preocupação com a relação, e com a intersubjetividade utilizando-se de instrumentos e contextos que permitem a vivência e a re vivência de situações individuais e coletivas relacionadas com a realidade existencial dos envolvidos, possibilitando, desta forma, o conhecimento, a aprendizagem e a compreensão dos papéis sociais a serem assumidos e desempenhados.

**Somos seres infantis, neuróticos, delirantes e também racionais.**

**Tudo isto constitui o estofo propriamente humano.**

**O ser humano é um ser racional e irracional, capaz de medida e desmedida,  
sujeito de afetividade intensa e estável.**

**Sorri, ri, chora, mas sabe também conhecer com objetividade;  
é sério e calculista, mas também ansioso, angustiado, gozador, ébrio, estático;  
é um ser de violência e de ternura, de amor e de ódio, é um ser invadido pelo  
imaginário e pode reconhecer o real;**

**que é consciente da morte, mas que não pode crer nela;**

**que aceita o mito e a magia, mas também a ciência e a filosofia;**

**que é possuído por deuses e pelas idéias, mas que duvida dos deuses e critica as  
idéias;**

**nutre-se dos conhecimentos comprovados, mas também de ilusões e quimeras.**

**E quando, na ruptura de controles racionais, culturais, materiais, há a confusão  
entre o real e o imaginário, quando há hegemonia de ilusões, excesso  
desencadeado, então, o Homo demens submete o Homo Sapiens e subordina a  
inteligência racional a serviço de seus monstros.**

**Edgar Morin**

## Capítulo II – Edgar Morin e o Pensamento Complexo

Tendo em vista os objetivos do presente trabalho, este capítulo, bem como o anterior, não visa uma apresentação exaustiva da epistemologia da complexidade desenvolvida por Edgar Morin, mas, a apresentação de uma síntese de idéias do autor, que foram recortadas objetivando um entendimento básico de seu pensamento no que diz respeito às inter-relações humanas, que permitam uma posterior avaliação da possibilidade de se estabelecer aproximações e complementaridades entre sua proposta e a de Jacob Levy Moreno.

Da mesma forma que no capítulo anterior, será colocado, inicialmente, um breve resumo das idéias do autor, com o objetivo de situar o leitor, para a seguir, desenvolver uma apresentação que considerará: **O autor, sua vida e reflexões; Uma mudança paradigmática: situando o pensamento de Edgar Morin; O pensamento complexo; O humano; A crise planetária; A escola e a educação; e, Uma síntese.**

### 2.1. Edgar Morin – um breve panorama.

Edgar Morin, sociólogo, epistemólogo, antropólogo, filósofo, escritor, membro do Centro Nacional de Pesquisas Sociais Francês – *Centre Nationale de Recherche Scientifique - CNRS*, criador da Epistemologia da Complexidade nasceu em 08/07/1921 em Paris e é de origem judaica. Pensador transdisciplinar intitula-se “um contrabandista dos saberes”. Propõe a integração das diferentes formas de pensar, criticando e opondo-se à visão de homem e mundo linear, reducionista e disjuntiva, ao pensamento cientificista, racionalista e mecanicista.

Sua proposta é de um pensamento que associe – e não separe – todos os aspectos independentes presentes no universo, de pensar os fatos conjuntamente, sem isolá-los e sem transformá-los em meros objetos de laboratório, seccionados de seus contextos. Entende o pensamento como um processo dinâmico de construção que não prescinde da lógica

clássica, mas que a coloca em seu devido lugar, despojando-a de seu poder totalitário: um pensamento paradigmaticamente dialógico, que, não supera as contradições e incertezas, mas não as ignora, aceita-as, lida com elas, buscando certezas provisórias.

Neste novo paradigma, Morin sugere que o conceito de objeto seja substituído pelo conceito de sistema – organização, que a conceitualização da realidade valorize não somente o imutável e estático, mas também o mutável, o dinâmico. Que se pense através de macroconceitos ou metapontos de vista: conceitos complexos, produtos de inter relações, de constelações conceituais.

Nesta medida, o homem, para Morin, não pode ser pensado independentemente dos macroconceitos de indivíduo, espécie, sociedade e cultura, bem como reduzido ao conceito de *homo sapiens*. Em uma perspectiva complexa, o ser humano é produto da dialógica recursiva entre sapiência e demência, uma unidualidade, que contempla ainda outras dimensões como a *faber*, a *ludens*, a *consumans*.

## **2.2. O autor, sua vida e reflexões.**

*Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana.*  
*Rousseau*

O objetivo neste momento, não é o de compilar dados, traçando uma completa biografia do autor, mas apenas o de selecionar aspectos e momentos importantes de sua vida e obra, no intuito de situar suas idéias e pensamentos.

Duas vivências pessoais no início de sua vida parecem ter influenciado suas buscas, que viriam, posteriormente, tornarem-se bases de sua epistemologia. A primeira refere-se aos preconceitos de que foi vítima em sua infância, principalmente em sua fase de estudante, em função de sua descendência judaica, responsáveis por forte sentimento de solidão, e a segunda, a morte de sua mãe quando contava com apenas nove anos de idade. Estas duas sofridas vivências, em sua fase de desenvolvimento, parecem ter sido elaboradas

em sua subjetividade, de forma a levá-lo a uma procura mista de otimismo e pessimismo em relação à vida, ao futuro, à pátria e ao mundo, que tem permeado toda sua vida e obra. Parecem ter se constituído em um dos berços de sua visão de homem como auto – eco – organizador: autor de seu processo organizador, com suas características de autonomia, individualidade, incerteza, ambigüidade e complexidade, que carrega em si a unidade e a multiplicidade, e de sua luta pela solidariedade em busca de uma visão de cada ser humano como filho do cosmos e por ele responsável e dependente.

... a totalidade da história do cosmos está em nós, que somos, não obstante, uma parte pequena, ínfima, perdida no cosmos...<sup>80</sup>

Muito de sua busca de entendimento do ser humano, da vida e da morte, durante sua infância e adolescência, que se perpetuaria depois, ao longo de sua vida, foi feita através da arte e da cultura. Procurava desde aquela época apreender o mundo, a vida e o ser humano através da literatura, do teatro e principalmente do cinema. Bem mais tarde, em 1999, em seu livro *A Cabeça bem Feita* realiza um destaque neste sentido ao traçar um paralelo entre a literatura e a ciência, mostrando a cisão entre as diferentes formas de abordar o ser humano: o romance se encarregando da complexidade humana, do ser individual, único, que não é somente *sapiens*, mas também *demens*, que está inserido em uma sociedade, e que vive a incerteza, sujeito aos acasos.

No século XIX, enquanto o individual, o singular, o concreto e o histórico eram ignorados pela ciência, a literatura e, particularmente o romance – de Balzac a Dostoievski e a Proust – restituíram e revelaram a complexidade humana... Revelava os indivíduos, sujeitos de desejos, paixões, sonhos, delírios; envolvidos em relacionamentos de amor, de rivalidade, de ódio; inseridos em seu meio social ou profissional; submetidos a acontecimentos e acasos, vivendo seu destino incerto.<sup>81</sup>

---

<sup>80</sup> Edgar MORIN, Epistemologia da Complexidade, in Dora Fried SCHNITMAN (org.), *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, Pág. 275.

<sup>81</sup> Edgar MORIN, *A Cabeça bem Feita*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2003, Pág. 91

As ciências, por outro lado, em busca de uma apreensão pura da realidade, impunha ao estudo das ciências humanas, os métodos das ciências naturais... *realizavam o que acreditavam ser sua missão: dissolver a complexidade das aparências para revelar a simplicidade oculta da realidade incerto.*<sup>82</sup>

Suas necessidades de compreensão começaram a mesclar-se com sua ânsia de participação em um processo de mudança mais amplo, aparecendo em sua juventude através de sua participação política. Entre os dezessete e dezoito anos encantou-se com as idéias socialistas de paz, liberdade e fraternidade e aos vinte anos filiou-se ao partido comunista, em que permaneceu até os trinta anos, passando por desilusões profundas. Em 1942, aos 21 anos tornou-se combatente voluntário das Forças Francesas de Resistência. Em 1951 foi expulso do Partido Comunista em função de suas críticas à concepção marxista do ser humano, que julgava ser reducionista, na medida em que reduzia o homem à sua dimensão *faber*, e ao seu dogmatismo, que não permitia a reflexão crítica.

A concepção marxista do homem era unidimensional e pobre. O imaginário e o mito não faziam parte da realidade humana profunda. O ser humano era *Homo faber*, sem interioridade, sem complexidade, produtor prometício destinado a derrubar os deuses e a dominar o universo.<sup>83</sup>

Suas vivências dolorosas na política e na guerra, no entanto, não esvaziaram sua crença no amor e na razão, ajudando-o na compreensão da vida e da morte.

Ao ingressar na faculdade dedicou-se à Economia Política com o ideal de promover uma humanização do processo econômico através da política. Matriculou-se posteriormente nos cursos de História, Geografia e Direito e cursou matérias de Ciências Sociais, Sociologia e Filosofia. Seu estudo formal naquela época já refletia a necessidade de

---

<sup>82</sup> Edgar MORIN, *A Cabeça bem Feita*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2003, Pág. 91

<sup>83</sup> Edgar MORIN et al, *A decadência do futuro e a construção do presente*. Florianópolis: Editora da UFSC. 1993, pág 22.

integração de saberes que iria posteriormente advogar em sua Epistemologia da Complexidade.

Escreveu e desenvolveu atividades jornalísticas durante aquele período e, em 1951, aos 30 anos, ingressou no *Centre Nationale de Recherche Scientifique* como pesquisador, onde se tornou mestre em pesquisa, 10 anos depois, e doutor em pesquisa, em 1970. No período compreendido entre 1968 e 1975, fez parte do “Grupo dos Dez”, composto por cibernéticos e biólogos, período em que concluiu que a cibernética seria uma introdução à Complexidade. Naquela mesma época, estudou no *Centre Internationale d’Études Bio – Anthropologie Fondamentale*.

É considerado atualmente um dos mais importantes cientistas sociais da França, valorizado pelos meios de comunicação intelectualizados, tendo recebido vários prêmios e títulos honoríficos por seu trabalho, exercendo influência sobre muitos pensadores, filósofos e estudiosos de diversas áreas da ciência da atualidade.

Escreveu alguns dos maiores clássicos do pensamento contemporâneo como: *O Paradigma Perdido: a natureza humana, Para sair do século XX*, e os seis volumes de *O Método*. Em todas suas obras é presente sua preocupação por um futuro melhor para a humanidade.

### **2.3. Uma mudança paradigmática: situando o pensamento de Edgar Morin.**

*Uma verdadeira viagem de descobrimento não é encontrar novas terras, mas ter um olhar novo.*  
Marcel Proust

O paradigma cartesiano caracterizado pelo pensamento linear, reducionista e disjuntivo, vem seduzindo o ser humano, não somente por dar conta do entendimento de muitas das questões das ciências naturais, fornecendo idéias, leis e formulas simples para a explicação e compreensão do que ocorre no mundo, conferindo-lhe o aparente poder de

controlar e manipular a natureza, como por ter propiciado o desenvolvimento da tecnologia com o aumento conseqüente do conforto e bem estar.

No entanto, a ciência, com o desenvolvimento conquistado através de seu próprio método, tem esbarrado em seus limites: sua postura analítica tem se tornado insuficiente para a compreensão, inclusive, dos chamados fenômenos físicos.

Simultânea e conseqüentemente, o homem, poderoso, nesta concepção, deparou-se, após as duas grandes guerras, não somente com sua impotência individual, mas com a fragilidade da vida em geral, passando a viver amedrontado pelo poder de destruição que ele próprio criou. A mesma ciência, que vinha possibilitando, através do desenvolvimento da tecnologia, o “controle” da natureza e do mundo, que resultava no aumento do conforto, da saúde, da longevidade, mostrava uma outra perspectiva da onipotência, a destruição e a morte não somente do indivíduo, mas do planeta.

Se me pedirem para citar a data mais importante da história e da pré história da raça humana, responderia sem vacilar: 6 de Agosto de 1945. A razão é simples. Desde o alvorecer da consciência até o dia 6 de agosto de 1945, o homem teve que viver com a perspectiva de sua morte como indivíduo; a partir do dia em que a primeira bomba atômica eclipsou o sol na vertical de Hiroshima, a Humanidade em seu conjunto teve que viver com a perspectiva de sua extinção como espécie.<sup>84</sup>

Como coloca Boaventura de Sousa Santos, *estamos no fim de um ciclo de hegemonia de uma certa ordem científica*,<sup>85</sup> em que a humanidade insatisfeita com os modelos de explicação até o momento dominante vive uma crise paradigmática. Para o autor, o paradigma a emergir não pode ser apenas científico - natural, no sentido de um

---

<sup>84</sup> A. KOESTLER apud Emilio ROGER, Uma antropologia complexa para entrar no século XXI, in Alfredo Pena VEGA e Elimar Pinheiro de ALMEIDA Org., *O Pensar Complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond. 1999, Pág. 95.

<sup>85</sup> Boaventura de Sousa SANTOS, *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez. 2003, Pág.19

conhecimento prudente, mas deve ser também científico - social, o saber de uma vida decente.<sup>86</sup>

Neste sentido, para o autor, o conhecimento tende a ser não dualista fundamentando-se na superação de distinções até então consideradas óbvias e insubstituíveis; tende a ser total, ampliando seu objeto, incentivando a migração de conceitos e teorias para além do contexto de origem; não determinista e não descritivista, um conhecimento sobre condições de possibilidades; relativamente imetódico, constituindo-se a partir de uma pluralidade metodológica. O ser humano colocado enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, em busca de um entendimento que seja mais do que controlado, contemplado, um conhecimento que ensine a viver traduzindo-se em saber prático, em que o desenvolvimento tecnológico possa ser traduzido em sabedoria de vida, em que a prudência seja *a insegurança assumida e controlada*, em que *se exerça a insegurança em vez de a sofrer*.<sup>87</sup>

É, pois neste momento em que se insere Edgar Morin ao propor a Epistemologia da Complexidade, uma mudança paradigmática, uma nova forma de conhecer e compreender o homem e o mundo, ciente das dificuldades que envolvem tal alteração.

...Temos, sem dúvida uma grande luta entre as antigas formas de pensamento, duras e resistentes à custa de ressecamentos, e esclerosadas, e as novas formas de pensamento que são ainda embrionárias (o que é embrionário é, portanto, frágil, e corre risco de morrer). Estamos neste ponto e creio que neste domínio entramos num novo começo...<sup>88</sup>

Segundo Morin as dificuldades residem no fato de que um paradigma implica em relações lógicas, precisas, entre conceitos, noções básicas que garantem todo um discurso. As idéias de separação, simplificação, ou de causalidade estão gravadas nos seres humanos

---

<sup>86</sup> Boaventura de Sousa SANTOS, *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez. 2003, Pág. 61.

<sup>87</sup> *Ibid.*, Pág. 91.

<sup>88</sup> Edgar MORIN, Epistemologia da Complexidade, in Dora Fried SCHNITMAN (org.), *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Pág. 285.

em função de um paradigma oculto que governa o pensamento sem que se dê conta: é invisível, não está escrito em lugar algum.

...Não estamos no fim da história das realizações do pensamento; não alcançamos os limites do gênio humano; longe disso, estamos na pré-história do espírito humano. Não estamos na batalha final, mas na luta inicial: estamos num período inicial no qual devemos repensar as perspectivas de um conhecimento e de uma política dignos da humanidade na era planetária, para que a humanidade possa nascer como tal...<sup>89</sup>

Morin argumenta que na medida em que a ciência se desenvolvia fomentando a racionalidade e seus benefícios, a humanidade entendia seu futuro como garantido, mas que, a partir do momento em que se pôde perceber que a mesma era ambivalente, sendo seus poderes benéficos, mas ao mesmo tempo destrutivos, e que a racionalidade pode adquirir formas delirantes de racionalização, sobreveio uma crise e o medo do futuro. Daí a importância de um pensamento que se saiba sempre local, situado em um tempo e em um momento, que lide com a incerteza, que privilegie a estratégia, *um cenário de ação que possa se modificar em função das informações, dos acontecimentos, dos imprevistos que sobrevenham no curso da ação.*<sup>90</sup> Para ele a perda das ilusões pode ser vista como um ganho em conscientização, a perda da promessa do progresso como o maior progresso, ao se perceber que a certeza não passava de um mito, e a desracionalização como uma grande conquista da racionalidade. A conquista pode estar na capacidade de agir em direção ao futuro com *consciência dos riscos, reações, efeitos perversos e efeitos bumerangue de toda a ação.*<sup>91</sup>

Segundo ele a humanidade vive *a idade de ferro planetária, a pré-história do espírito humano*, uma era de crises, progressões e regressões em que o problema da organização social ainda não encontrou sua solução fundamental.

---

<sup>89</sup> Edgar MORIN, Epistemologia da Complexidade, in Dora Fried SCHNITMAN (org.), *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Pág. 285.

<sup>90</sup> *Ibdi.*, Pág. 284.

<sup>91</sup> Edgar MORIN, *Para sair do século XXI*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, Pág. 346.

## 2.4. O Pensamento Complexo:

*Se não esperas o esperado, não o encontrarás.  
Heráclito*

Izabel Petraglia, em seu livro *Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber*, explicita o termo complexidade adotado por Morin dizendo que o termo complexo vem do latim *complexus* significando o que abrange muitos elementos ou várias partes.

É um conjunto de circunstâncias, ou coisas interdependentes, ou seja, que apresentam ligação entre si. Trata-se da congregação de elementos que são membros e partícipes do todo. O todo é uma unidade complexa. E o todo não se reduz à mera soma dos elementos que constituem as partes. É mais do que isto, pois cada parte apresenta sua especificidade e, em contato com as outras, modificam-se as partes e também o todo.<sup>92</sup>

Morin diz que quando se utiliza a palavra “complexo” se está referindo a algo que não se pode realmente explicar. Critica a forma de conhecimento moderno como sendo incompleta, como uma tradução reduzida da complexidade da vida, e, desta forma, propõe não um pensamento capaz de fornecer soluções a todos os problemas e situações, mas um pensamento que contemple as dificuldades.

Sua sugestão é de uma forma de pensar que aceite, compreenda e elabore a contradição e o imprevisível, acolhendo a incerteza; uma forma de pensar em que o todo não se reduza à soma das partes: se as partes mudarem, o todo também mudará; um pensamento que integre diferentes modos de pensar, que considere todas as influências internas e externas.

Propõe uma reforma do pensamento em todos os níveis. Um pensamento que substitua a causalidade linear por uma causalidade / produtividade em circuito recursivo, retroativo e multirreferencial; um pensamento dialógico que seja capaz de imaginar

---

<sup>92</sup> Izabel Cristina PETRAGLIA, *Edgar Morin – A educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Editora Vozes, Pág. 48.

elementos complementares e antagonistas e que reconheça o todo no interior das partes, que ligue explicação e compreensão, lógica e intuição, razão e emoção, objetividade e subjetividade.

Sua proposta é de um pensamento que associe e não separe, em que os fatos sejam pensados em conjunto; que seja um processo dinâmico de construção que se utilize da lógica clássica, despojando-a, no entanto, de seu poder totalitário; um pensamento paradigmaticamente dialógico que compreenda contradições como a ordem e a desordem, trabalhando com as duas realidades e suas conseqüências

...Devemos aprender a viver com a incerteza e não, como nos quiseram ensinar a milênios, a fazer qualquer coisa para evitar a incerteza. Certamente é bom ter certeza, mas se é uma falsa certeza isso é muito ruim...<sup>93</sup>

Sugere que o conceito de objeto, que é fechado, uniforme, seja substituído pelo conceito de sistema, na medida em que todos os objetos até então conhecidos são sistemas dotados de algum tipo de organização<sup>94</sup>, e que seja valorizado tanto o imutável e estático, quanto o mutável, o dinâmico. Que se pense através de macroconceitos produtos de inter relações, de constelações conceituais.

Em sua obra *A cabeça bem feita* organiza sete princípios complementares e interdependentes que devem reger este pensamento, a que se pode lançar mão neste momento, como síntese de sua proposta:

- O princípio sistêmico e organizacional que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo: o todo é mais e menos que a soma das partes;

---

<sup>93</sup> Edgar MORIN, Epistemologia da Complexidade, in Dora Fried SCHNITMAN (org.), *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Pág. 285.

<sup>94</sup> *Ibid.*, Pág. 278.

- O princípio holográfico em que não apenas a parte está no todo, como o todo está inscrito na parte, ou, ao menos, em parte;
- O princípio do circuito retroativo que permite o conhecimento dos processos auto – reguladores, rompendo com o princípio de causalidade simples: a causa age sobre o efeito e o efeito age sobre a causa;
- O princípio do circuito recursivo com as noções de autoprodução e auto – organização: os produtos e os efeitos são produtores e causadores do que os produz;
- O princípio da autonomia / dependência (auto - organização): os seres vivos são auto – organizadores;
- O princípio dialógico: complementaridade, concorrência e antagonismo, que une dois princípios ou noções que deveriam excluir-se, mas não são indissociáveis na realidade, como a inseparabilidade das noções contraditórias de ordem / desordem / organização, de indivíduo / sociedade / cultura, de sapiência e demência.
- O princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento: um pensar que seja capaz de unir conhecimentos separados, de conceber conjuntos.

Morin reconhece, que esta grande revolução paradigmática envolve uma mudança nas premissas do pensamento e se trata, portanto, de uma difícil batalha entre as antigas formas de pensamento arraigadas há muito tempo na humanidade e as novas idéias resultantes das recentes descobertas. Para ilustrar a dificuldade da mudança, os receios e dúvidas, lança mão de uma metáfora:

...Para que a lagarta se converta em borboleta, deve encerrar-se numa crisálida. O que ocorre no interior da lagarta é muito interessante; seu sistema imunológico começa a destruir tudo o que corresponde á lagarta. Incluindo o sistema digestivo, já que a borboleta não comerá os mesmos alimentos que a lagarta. A única coisa que se mantém é o sistema nervoso. Assim é que a lagarta se destrói como tal para poder construir-se como borboleta. E quando esta consegue romper a crisálida, a vemos aparecer, quase imóvel, com as asas grudadas, incapaz de desgrudá-las. E quando começamos a nos inquietar por ela, a perguntar-nos se poderá abrir as asas, de repente a borboleta alça vôo.<sup>95</sup>

Segundo Morin a humanidade gostaria de evitar a complexidade, gostaria de ter idéias simples, leis, simples, para compreender e explicar o que acontece a si mesma e ao mundo ao seu redor, no entanto, têm verificado que as fórmulas simples têm tornado—se insuficientes e que terá que se enfrentar com o desafio da complexidade, e mais, que para tanto, deverá lutar com um paradigma profundo e oculto, que governa suas idéias sem que se de conta.

Terá que pensar em movimento o que a lógica clássica pensa de maneira estática. O paradigma da complexidade mostra outras maneiras de usar a lógica, mostra um princípio de identidade complexo, e a necessidade de inclusão do terceiro, que só pode ser excluído em situações simples, em sistemas fechados, estáticos.

Talvez a humanidade não possa superar os princípios lógicos clássicos, mas necessita ter consciência de que não pode pensar e construir apenas com eles, na medida em que o pensamento criativo e criador é paradigmaticamente dialógico. Não há como superar as contradições, ou deixá-las de lado, tem-se que pensar com e apesar da contradição, e aceitar-se a incerteza.

---

<sup>95</sup> Edgar MORIN, Epistemologia da Complexidade, Pág. 286, in Dora Fried SCHNITMAN (org.), *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre:Artes Médicas, 1996.

## 2.5. O Humano.

### 2.5.1. A noção de sujeito.

*Nenhuma ciência objetiva, nenhuma psicologia, nenhuma filosofia tampouco, jamais abordou o reino do subjetivo e, por isso, não o descobriu realmente.*

*Husserl*

Morin dedica o volume 5 de sua serie intitulada “*O Método*”, exclusivamente para tratar do que denomina “*a humanidade da humanidade*”, e é em sua primeira página introdutória que faz uma citação de Heidegger, um pequeno parágrafo, apenas quatro linhas, que condensa de forma surpreendente a realidade atual e o fundamento do pensamento complexo a respeito da ciência e do homem:

Nenhuma época acumulou sobre o homem tão numerosos e diversos conhecimentos como a nossa (...) Nenhuma época conseguiu tornar esse saber tão pronta e facilmente acessível. Mas nenhuma época tampouco soube menos o que é o homem.”<sup>96</sup>

Morin constata e critica a forma como os princípios de redução e separação do atual paradigma vem impedindo que se pense o humano, na medida em que, as próprias ciências, ditas humanas, o fracionam, deixando que sua unidade complexa escape. Propõe um pensamento complexo que procure juntar, associar e organizar os componentes já estudados e conhecidos de forma disjuntiva, em uma antropologia que o contemple em sua unidade. A idéia é de uma integração reflexiva dos saberes, não os somando, mas ligando-os, articulando-os e interpretando-os.

Esta integração sob seu ponto de vista, não deve restringir-se aos saberes científicos, mas estender-se à literatura, à poesia e às artes de forma geral, por entender que não se tratam apenas de meios de expressão estética, mas também de formas de conhecimento. Para ele a integração entre filosofia e ciência também deve ser pensada, as verdades obtidas

---

<sup>96</sup> HEIDEGGER, apud Edgar MORIN, *Método 5*. 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2003, Pág.16.

através da introspecção devem ser consideradas. Todos os conhecimentos quer sejam obtidos através de fontes subjetivas quanto de fontes objetivas devem ser ponderados e sofrer um exame epistemológico.

De fato, nossa mente está dividida em dois, conforme olhemos o mundo de modo reflexivo ou compreensivo, ou de modo científico e determinista. O sujeito aparece na reflexão sobre si mesmo e conforme um modo de conhecimento intersubjetivo, de sujeito a sujeito, que podemos chamar de compreensão. Contrariamente, ele desaparece no conhecimento determinista, objetivista, reducionista sobre o homem e a sociedade. De alguma forma, a ciência expulsou o sujeito das ciências humanas, na medida em que propagou entre elas o princípio determinista e redutor.<sup>97</sup>

Na medida em que Morin concebe o ser humano como complexo, que não é somente *sapiens*, mas também *demens*, que é racional, mas também emocional, que é capaz de sentir e pensar, que contém em si, simultaneamente, subjetividade e objetividade, que é muitas vezes possuído por seu imaginário, mas pode reconhecer a realidade, distinguindo-a da fantasia; e, na medida em que advoga a integração de saberes no processo de conhecimento, não pode admitir a forma fracionária com que o homem vem procurando seu auto entendimento e compreensão através do conhecimento determinista e objetivista que as ciências naturais pretenderam impor às ciências humanas. O conhecimento do homem complexo deve também ser complexo.

Para chegar à noção de sujeito, posicionando-se em relação à questão da identidade do ser humano, Morin segue um caminho reflexivo que se inicia nas origens cósmica e biológica do homem, passando pelo processo de humanização que este tem vivenciado, concluindo com a visão sobre a unidade e diversidade que, a seu modo de ver, o caracteriza. Este mesmo percurso será aqui seguido, na medida em que estas reflexões não somente auxiliam a compreensão de sua visão de homem, como dela fazem parte.

---

<sup>97</sup> Edgar MORIN, *A Cabeça bem Feita*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2003, Pág. 118.

### 2.5.2. O Homem e suas origens.

Ao refletir sobre as origens do homem, Morin coloca-o com dois enraizamentos: o cósmico e o biológico.

Sua raiz cósmica é revelada tanto pela análise das partículas dos átomos de suas células, quanto por caracterizar-se como uma verdadeira máquina físico – química. Seu diferencial reside em uma organização mais complexa que define a vida. Criado à imagem do cosmo, o ser humano também não obedece a uma ordem com leis estritas, nem está entregue às desordens e ao acaso; como seu gerador inicial, o cosmo, é levado por um jogo entre ordem / desordem / interações / organização.

Morin afirma não acreditar que a aventura cósmica seja orientada por um desígnio providencial. Coloca-se como um imanentista, semelhante a Spinoza, que situa o divino e o criador no interior do mundo e não no exterior.

O enraizamento biológico do homem, segundo Morin, provém da origem da vida na terra, desde o desenvolvimento da vida celular que originou os animais. Possui a unidade bioquímica e genética da vida, mas desenvolveu –se, conseguindo a partir de suas aptidões organizadoras e cognitivas, criar novas formas de vida: psíquicas, espirituais e sociais.

Morin define o homem como um vertebrado, inferior em muitas habilidades, mas que supera suas deficiências através de sua criatividade e tecnicidade; como um hipermamífero pela capacidade de se apegar, brincar, aprender e amadurecer; como um animal hipersexuado cuja sexualidade não mais se limita à reprodução e aos órgãos genitais; como um superprimata pela postura bípede, utilização de instrumentos, e pelo desenvolvimento da inteligência e da curiosidade. Embora muito próximo de chimpanzés e gorilas do ponto de vista genético, apenas 2% de genes originais, reorganiza-se de tal forma, que o desenvolvimento de sua inteligência individual e de socialização, não somente compensam suas fragilidades como permitem sua grande decolagem: a hominização.

### 2.5.3. O processo de hominização.

A hominização ou a humanidade da humanidade caracteriza-se, segundo Morin, por conquistas evolutivas características do ser humano como: a cultura, a linguagem, a ampliação da mente, o amor, a abertura ao mundo, a racionalidade e a técnica, o imaginário e o mito, a magia o rito e o sacrifício, a noosfera e a consciência da morte.

A posição de Morin com relação ao crescimento e a organização do cérebro do humano é de que este afetou o indivíduo, a espécie e a sociedade, na medida em que houve uma diminuição de programações genéticas responsáveis pelos aspectos instintivos, dando lugar ao desenvolvimento da autonomia, da inteligência e do comportamento. Segundo o autor o espírito ou mente humana pôde emergir do cérebro humano com e pela linguagem, dentro da cultura, estabelecendo uma relação inseparável entre os três, cérebro – cultura – mente. *O espírito é uma emergência do cérebro que suscita a cultura, a qual não existiria sem cérebro*<sup>98</sup>

A linguagem humana é por ele compreendida como uma polimáquina que depende de uma sociedade, de uma cultura, de seres humanos, que, no entanto, para se realizar dela dependem. É ela, diz, que permite a comunicação entre os indivíduos, e é o suporte natural da imaginação e da criação, necessária a todas as operações cognitivas e práticas, inerentes a toda organização social.

A inteligência não é exclusividade dos seres humanos, na medida em que aparece também no comportamento animal. O diferencial humano está em sua amplificação que lhe permite o desenvolvimento em novos campos e a criação de outras formas, aplicando-a em atividades transformadoras e produtivas, produtoras de artefatos, e no conhecimento contemplativo ou especulativo. Eleva-se ao nível do pensamento e da consciência. Pelo pensamento questiona, encontra soluções e é capaz de criar.

---

<sup>98</sup> Edgar MORIN, *Método 5*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2003, Pág.38.

Morin considera a capacidade de ter uma reflexão ativa ou consciência como a emergência humana mais diferenciada. Os seres humanos são produtos e produtores de reflexões sobre si mesmos, sobre suas idéias, seus pensamentos, seus sentimentos. Podem, em função desta consciência de si mesmos, considerarem-se como objetos sem deixarem de ser sujeitos.

A mente humana é, portanto, segundo Morin, a grande inovação na evolução, que associa inteligência, pensamento, consciência, indivíduo, linguagem, cultura e sociedade.

Nesta concepção, em que as principais aquisições da humanidade estão associadas, não se pode reduzir o humano apenas à individualidade. Sob um olhar psicológico o indivíduo se mostra autônomo e distinto, possuidor de uma identidade única, por outro lado, do ponto de vista sociológico pode ser percebido como um instrumento do determinismo social. Desta forma, a proposta moriniana é de que se encare o ser humano como uma trindade indivíduo / espécie / sociedade, em que um termo contenha o outro.

...Não só os indivíduos estão na espécie, mas também a espécie está nos indivíduos, não só os indivíduos estão na sociedade, mas a sociedade também está nos indivíduos, inculcando-lhes, desde o nascimento a sua cultura.<sup>99</sup>

Para Morin, o primeiro capital humano é a cultura que define como sendo construída *pelo conjunto de hábitos, costumes, práticas, savoir – faire, saberes, normas, interditos, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos*, que são transmitidos através das gerações e reproduzidos em cada ser, gerando e regenerando a complexidade social. É, em seu ponto de vista, através dela que o homem se realiza plenamente. Sem ela, diz, *o ser humano seria um primata do mais baixo escalão*.<sup>100</sup>

---

<sup>99</sup> Edgar MORIN, *Método 5*. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2003, Pág.52.

<sup>100</sup> *Ibid.*, Pág.35.

No entanto, adverte, que se é a cultura que permite o homem aprender e conhecer, é também ela que pode impedi-lo, quando fora de seus ditames: pode muitas vezes ocorrer um antagonismo entre o espírito livre e autônomo e sua cultura.

Em sua proposta, as três instâncias, indivíduo / sociedade / espécie, são inseparáveis, antagônicas e complementares. O ser humano é ao mesmo tempo 100% biológico e 100% cultural: necessita da sociedade para sobreviver enquanto indivíduo e espécie, submetendo-se ao social, absorvendo suas influências e normas culturais, mas é consciente de si mesmo e possui necessidades individuais. A finalidade do indivíduo não se reduz nem a viver pela espécie, nem pela sociedade. Todo o comportamento humano possui um componente genético, um componente cerebral, um componente mental, um componente subjetivo, um componente cultural, um componente social: *As características biológicas e culturais não são nem justapostas nem superpostas. São os termos de um processo cíclico recomeçado e regenerado incessantemente.*<sup>101</sup>

#### **2.5.4. Diversidade / Unidade.**

##### **A Diversidade.**

Do ponto de vista genético, a combinação de duas series de cromossomos, propicia inumeráveis possibilidades de variações: os indivíduos apresentam diferenças significativas quanto a peso, altura, cor de olhos e de cabelos, comprimento de braços, pernas e tronco, formatos e tamanhos de cabeça, olhos, nariz, boca, testa, maxilar, e assim por diante. Desde a pré - história, a exogamia e a proibição do incesto tem favorecido os cruzamentos genéticos gerando ainda maiores diferenciações. Somam-se ainda, outros fatores, ainda do ponto de vista físico, orgânico, como as variações ambientais adaptativas.

Do ponto de vista cultural, as sociedades são extremamente diversas, apresentando visões de mundo, religiões, mitos, valores éticos, padrões alimentares diferentes. Ainda,

---

<sup>101</sup> Edgar MORIN, *Método 5*. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2003, Pág..55.

dentro de uma mesma cultura, existem classes sociais e econômicas, que também diferenciam os indivíduos quanto a idéias, concepções e comportamentos.

Existe ainda a diversidade psicológica. São vários os aspectos que variam de indivíduo para indivíduo, como traços de personalidade, tipos de inteligência e habilidades, formas de pensamento.

Em função da inseparabilidade indivíduo / sociedade, Morin destaca, então, a infinita diversidade humana. Quando todos estes aspectos associam-se fica clara a unicidade de cada indivíduo.

### **A Unidade ou a Identidade comum.**

Apesar de toda a diversidade, no entanto, Morin salienta a existência de uma unidade ou uma identidade comum a todo ser humano que é constituída por seu patrimônio genético, por um cérebro que dispõe de uma organização comum, por uma aptidão para a aquisição de uma linguagem de dupla articulação, pela possibilidade de ter consciência de si e do mundo, pelas emoções, pelas possibilidades de desenvolver pensamentos racionais – empíricos – técnicos e pensamentos simbólicos – analógicos – mágicos, pela consciência da morte, e ainda, uma unidade cultural, na medida em que todas as sociedades têm um mesmo fundamento.

Há então, segundo Morin, uma unidade múltipla: “*unitas multiplex*”, uma unidade e uma diversidade humana.

Em todas as coisas humanas, a extrema diversidade não deve mascarar a unidade, nem a unidade básica mascarar a diversidade: a diferença oculta a unidade, mas a unidade oculta as diferenças. Deve-se evitar que a unidade desapareça quando surge a diversidade e vice – versa...<sup>102</sup> A extrema diferença consiste em conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno...<sup>103</sup>

---

<sup>102</sup> Edgar MORIN, *Método 5*. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2003, Pág.65.

<sup>103</sup> *Ibid.* Pág.65.

Em síntese, Morin entende que o ser humano possui duas raízes, uma cósmica e uma biológica. Tendo sido criado à imagem do cosmo vive o constante jogo entre ordem / desordem / interações / organização, não obedecendo a leis estritas, nem tampouco sujeito ao caos. Seu enraizamento biológico provém da origem da vida na terra, tendo conseguido diferenciar-se a partir de aptidões organizadoras e cognitivas que lhe permitiram criar novas formas de vida, como a psíquica, a espiritual e a social, que caracterizam a hominização.

A capacidade de ter uma reflexão ativa ou consciência é para o autor a emergência humana mais diferenciada. Para ele, a mente humana é a grande inovação na evolução, que associa inteligência, pensamento, consciência, indivíduo, linguagem, cultura e sociedade.

O ser humano é considerado, ainda, simultaneamente autônomo e instrumento do determinismo social, devendo ser encarado como uma trindade indivíduo / espécie / sociedade. É uno e múltiplo, uma unidade múltipla ou *unitas multiplex*, como Morin denomina. Ao mesmo tempo em que a espécie humana apresenta inúmeras possibilidades de variações, apresenta uma identidade comum.

### **2.5.5. O Homo Sapiens – Demens**

O pensamento complexo de Edgar Morin propõe uma visão de homem mais integrada que contempla todas suas facetas de forma interligada, como um holograma. Nesta medida, critica a especificação *homo sapiens* como insuficiente por ignorar a loucura e privar o homem da vida afetiva, do imaginário, do lúdico, do estético, do mitológico e do religioso. Dedicar atenção especial à dimensão *demens* do ser humano que tem sido relegada pela filosofia e pela ciência, avaliando como irracional, louca e delirante a ocultação desta dimensão. Para ele:

A loucura humana aparece quando o imaginário é considerado como real, quando o subjetivo é considerado como objetivo, quando a racionalização é considerada como racionalidade e quando tudo isto está ligado.<sup>104</sup>

---

<sup>104</sup> Edgar MORIN, *Método 5.2ª Edição*. Porto Alegre: Sulina, 2003. Pág.118.

A loucura, para o autor, está presente em todos os seres humanos, sendo suas expressões coibidas pela sociedade e cultura através de normas e interdições fortemente calcadas desde a infância dos indivíduos. Para ele, a distinção entre os indivíduos considerados sãos e doentes está no maior ou menor grau de controle de suas *hubris* – desmedida doente.

A afetividade é o elo de ligação entre o *homo sapiens* e o *homo demens*. Existe antagonismo e complementaridade entre razão e emoção: da mesma forma como afetividade pode embaçar o conhecimento tanto do si mesmo, quanto do outro e do mundo, pode também iluminá-lo. É a afetividade ainda, que permite a comunicação nas relações interpessoais, constituindo-se no cimento das comunidades, ao mesmo tempo em que leva a violência e destruição. A realidade humana deve ser compreendida como uma simbiose entre o racional e o vivido.

A vida humana necessita da verificação empírica, da correção lógica, do exercício racional da argumentação. Mas precisa ser nutrida de sensibilidade e de imaginário.<sup>105</sup>

Coabitam no ser humano a razão, a afetividade e a pulsão, em uma trindade inseparável que obedece a uma hierarquia instável, permutável e rotativa. A racionalidade jamais aparece isolada e é freqüentemente encoberta, contaminada e manipulada pela afetividade que está sempre presente.

O potencial criativo do ser humano emerge e pode concretizar-se justamente pela possibilidade de encontro entre a fantasia, a afetividade e a racionalidade. Ao mesmo tempo em que o imaginário pode levar a delírios de loucura, pode permitir a concretização de sonhos que resultam em novas expansões técnicas ou artísticas.

---

<sup>105</sup> Edgar MORIN, *Método 5*. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2003. Pág.122.

O gênio surge da brecha do incontrolável, justamente onde ronda a loucura. A criação jorra na ligação entre as profundezas obscuras psico – afetivas a chama viva da consciência.<sup>106</sup>

Morin destaca ainda ao discutir sua noção de sujeito que existe uma dimensão que vai além da loucura e da razão, que as associa e ultrapassa-as. Refere-se ao *homo consumans*, ao *homo ludens*, à realidade do imaginário, ao estado estético, ao estado poético.

Refere-se ao *homo consumans* como uma dimensão do ser humano muito próxima à do *homo demens*. É revelada em todos os comportamentos que expressam uma passionalidade que consome as energias, colocando a vida em risco, em busca de intensidade. É compreensível se compreender-se que *se vive não apenas para sobreviver, mas também para viver plenamente*.<sup>107</sup>

O *homo ludens* caracteriza-se pela utilização do jogo em todas as fases de desenvolvimento do homem, desde sua infância, até sua maturidade e velhice. São inúmeras as variedades lúdicas apreciadas pelos seres humanos, indo desde jogos de cartas, esportes, até o desempenho de situações cômicas. Morin coloca que *é como se o homo ludens quisesse, desde de dentro, rasgar a máscara do homo sapiens*.<sup>108</sup>

Para Morin a concepção de *homo sapiens – faber – economicus*, a que se pretende muitas vezes reduzir o ser humano, somente vê seres realistas, ocultando todo seu imaginário, que representa 98% do funcionamento de seu sistema cerebral. Existem os sonhos noturnos que comportam associações de neurônios ao acaso, imagens e idéias; os sonhos e fantasias diurnas que contem uma mistura de imaginação, lembranças, desejos, temores antigos e atuais; e os sonhos da vida repletos também de imaginação, desejos e fobias. Este imaginário transgride os limites de espaço e tempo e pode misturar-se à realidade sem que os indivíduos se dêem conta. Se o imaginário pode abrir portas às

---

<sup>106</sup> Edgar MORIN, *Método 5*. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2003. Pág. 124.

<sup>107</sup> *Ibid.*, Pág. 130.

<sup>108</sup> *Ibid.*, Pág. 130.

loucuras do *homo demens*, pode também conduzir à *fantástica inventividade e criatividade do espírito humano...*<sup>109</sup>

Para dissertar sobre o estado estético, Morin refere-se ao sentido original do termo *aisthêtikos, de aisthanesthai*, que significa sentir. Refere-se à emoção, à sensação de beleza, à admiração que pode surgir não somente a partir de uma manifestação artística, mas também de perfumes, alimentos, bebidas, ou de fenômenos da natureza como um pôr do sol, um arco íris, ou ainda, de objetos criados sem qualquer objetivo estético inicial. Tanto o estético quanto o lúdico permitem que o ser humano se retire do estado prosaico, racional e utilitário, colocando –o *em transe, tanto em ressonância, empatia, harmonia, tanto em fervor, comunhão, exaltação.*<sup>110</sup>

O estado poético para Morin, pode ser definido com um estado de espírito: um estado de emoção, de afetividade. Pode ser alcançado nas relações interpessoais, na relação imaginária ou na estética, e através de diferentes meios como a música, os rituais religiosos, a fé, a natureza, os espetáculos de massa, os jogos, as obras de arte. Para ele, a vida real da poesia é o amor que faz o homem suportar seu destino e amar a vida, que lhe dá o sentimento de superar seus próprios limites. O ápice do estado poético é o êxtase, *o máximo da realização de si e de superação de si, da fusão bem sucedida com o outro ou com o mundo, da felicidade e da comunhão*<sup>111</sup>

Finalmente, o *homo complexus* é o *homo sapiens, economicus, prosaicus*, e também, o homem do delírio, da despesa, do jogo, do estético, do imaginário. A bipolaridade *sapiens – demens* tece a vida do ser humano, que na brecha entre o real e o imaginário, é atravessada por redes de racionalidade e invadida por potências afetivas e fantasmáticas que penetram o real e confundem-se com ele.

Desta forma Morin conclui afirmando que uma existência totalmente voltada para o pólo *sapiens*: racional, técnica e pragmática seria não apenas patológica, doentia, mas

<sup>109</sup> Edgar MORIN, *Método 5*. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2003. Pág. 132.

<sup>110</sup> *Ibid.*, Pág. 135.

<sup>111</sup> *Ibid.*, Pág. 138.

também inconcebível, ao mesmo tempo em que, uma vida sem racionalidade seria impossível, na medida em que é esta que permite a objetivação do mundo exterior e conseqüentemente a operação de uma relação cognitiva prática e técnica com o mesmo.

A partir destas considerações Morin inicia seus estudos e reflexões sobre a identidade do homem.

## 2.6. O sujeito.

### 2.6.1. A Identidade.

*Que quimera é, então, o homem?  
Que novidade, que monstro, que caos,  
Que objeto de contradição, que prodígio!  
Juiz de todas as coisas, verme  
Imbecil; depositário do verdadeiro,  
cloaca da incerteza e do erro;  
glória e dejetos do universo.  
Quem resolverá esta confusão?*

*Pascal<sup>112</sup>*

Morin através de sua proposta de um novo paradigma, a complexidade, retoma a noção de homem sujeito que havia sido dissolvida pela ciência determinista. Em sua obra *O método 2*<sup>113</sup> explica que todo indivíduo constitui-se de características infra – individuais, que correspondem aos seus elementos químicos; extra – individuais, que dizem respeito ao ecossistema; e, supra e meta – individuais, que correspondem à sociedade em que está inserido. Estas características distinguem-no como autor de seu processo organizador, o que permite que seja considerado como sujeito. Um sujeito auto – eco – organizador.

Para ele, a noção de indivíduo – sujeito implica em autonomia e dependência. O indivíduo para ser sujeito necessita de fatores externos a ele. Através de “informações”: signos, índices e dados, lida com seu mundo interno e externo. Coloca-se no centro de seu mundo, do mundo que conhece, e considera-o para que possa proteger-se, defender-se. O

<sup>112</sup> Edgar MORIN, *Método 5*. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2003. Pág.15.

<sup>113</sup> Edgar MORIN, *O Método 2*. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2002.

princípio de auto – eco – organização para o ser humano é revelado na medida em que para desenvolver sua autonomia, depende de sua cultura. Vive o paradoxo da autonomia e da dependência.

Sujeito é o “eu” que se coloca no centro do mundo, ocupando seu próprio espaço. Sua concepção é complexa, por isto o “eu” precisa da relação com o “tu” e ambos pertencem ao mundo.<sup>114</sup>

Para Morin, a identidade do indivíduo inclui um princípio de distinção: *Eu sou eu*, em que “*Eu*” é a ocupação do espaço egocêntrico; um princípio de diferenciação: *Eu sou eu*, em que “*eu*” é a objetivação de quem ocupa o espaço; e um princípio de reunificação: *Eu sou eu*, que permite estabelecer simultaneamente a diferença entre o “*Eu*” (subjetivo) e o “*eu*” (sujeito objetivado), que admite o tratamento objetivo de si mesmo: *um tratamento objetivo, mas com finalidade subjetiva*.<sup>115</sup>

Morin coloca que da mesma forma que a auto – organização é uma auto – eco – organização, na medida em que para ocorrer necessita do externo, a auto – referencia é uma auto – hexo – referencia. Para que um indivíduo possa referir-se a si mesmo, necessita referir-se ao mundo externo. É desta maneira que ocorre *a distinção entre si / não si, mim / não mim, entre o eu e os outros eus*.<sup>116</sup>

Segundo o autor, a identidade do indivíduo inclui também um princípio de exclusão. O indivíduo é visto como único, ocupando um espaço egocêntrico – centro do seu mundo - em que “*unifica, integra, absorve e centraliza cerebral, mental e afetivamente as experiências de uma vida*”.<sup>117</sup> Apesar de não possuir uma identidade física estável, e, embora mude seu estado de espírito, sua qualidade como sujeito transcende as

<sup>114</sup> Izabel Cristina PETRAGLIA, *Edgar Morin – A educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Editora Vozes, Pág. 58.

<sup>115</sup> Edgar MORIN, Epistemologia da Complexidade, in Dora Fried SCHNITMAN (org.), *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, Pág.49.

<sup>116</sup> *Ibid.*, Pág. 50.

<sup>117</sup> Edgar MORIN, *O Método 5*. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2003, Pág. 75.

transformações do ser individual: a identidade do Eu permanece. Esta identidade como tal exclui tudo o que não é “eu”.

No entanto, o princípio de exclusão é inseparável de outro princípio que Morin denomina como princípio de inclusão. Dois princípios que deveriam excluir-se reciprocamente e que estão presentes na realidade humana.

O princípio de inclusão possibilita que o ser humano possa integrar em sua subjetividade outros diferentes de si mesmo, outros sujeitos. Permite que os indivíduos se incluam em uma comunidade: um Nós que pode ser incluído no centro de seu mundo. A família, por exemplo, pode fazer parte do círculo de inclusão de um indivíduo, fazer parte dele subjetivamente, bem como ele, também pode, subjetivamente, fazer parte dela. Para Morin, o egocentrismo favorece não somente o egoísmo, mas também o altruísmo. O ser humano é capaz de dedicar seu Eu a um Nós e a um Tu.

Há, portanto, na situação do sujeito, uma possibilidade egoísta e uma possibilidade altruísta, possibilidades estas que podem exacerbar-se ao extremo, oscilar entre o egocentrismo absoluto, o predomínio do princípio de exclusão, e a abnegação, submissão, sacrifício pessoal, situação em que prevalece o princípio de inclusão.

O sujeito, assim considerado, é por natureza fechado e aberto. O fechamento egocêntrico torna o outro estranho, e a abertura altruísta torna-o simpático, como se houvesse na subjetividade de cada ser um duplo programa: *um comandando o “para si”; outro comandando “para nós” ou “para outros”*.<sup>118</sup>

No entanto, freqüentemente produzem-se antagonismos entre os princípios de exclusão e de inclusão que resultam em conflitos. O ser humano experimenta ambivalências conforme as condições das relações que estabelece com as pessoas a que está ligado subjetivamente. O indivíduo vive para si e para o outro dialógicamente.

---

<sup>118</sup> Edgar MORIN, *O Método 5*. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2003, Pág.76.

...o sujeito sofre, às vezes, a pressão de duas forças contraditórias poderosas, uma emanando do seu egoísmo, a outra de seu altruísmo, ficando constrangido a uma decisão dolorosa ou paralisado.<sup>119</sup>

Morin coloca ainda, que a identidade do indivíduo inclui mais um princípio derivado do princípio de inclusão, o de intercomunicação com o semelhante. O outro significa simultaneamente o igual e o diferente, o semelhante e o dessemelhante. È percebido como parecido por seus traços humanos e / ou culturais comuns, e visto como diverso por sua singularidade individual ou por disparidades étnicas. Pode ser percebido na similaridade e na disparidade.

Segundo o autor, não existe uma hierarquia entre o “para si” e o “para o outro”. A relação com o outro é uma necessidade interna dos indivíduos que se auto - organizam em interação, pela mediação de outros sujeitos. O homem surge para o mundo integrando-se na intersubjetividade em seu meio. A família é simultaneamente “*reprodutor biológico, placenta social e unidade sociológica de base.*”<sup>120</sup>. De forma paradoxal, o princípio da inclusão é necessário ao da exclusão e vice – versa.

A possibilidade de se relacionar com o outro está inscrita na relação consigo mesmo. Uma das qualidades do ser humano é sua capacidade de objetivação, incluindo a auto – objetivação, o auto – reconhecimento, que lhe permite assumir simultaneamente seu ser subjetivo e objetivo e, é esta condição de poder se perceber ao mesmo tempo diferente e idêntico ao eu, a dualidade em que o eu pode ser percebido como um outro, a consciência de um si mesmo, que permite ao ser humano integrar o outro.

Desta forma, *a compreensão somente pode ocorrer na intersubjetividade*<sup>121</sup>. Na relação intersubjetiva ocorre com frequência uma compreensão imediata baseada em indícios, nem sempre, conscientes.

---

<sup>119</sup> Edgar MORIN, *O Método 5*. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2003, Pág.77.

<sup>120</sup> *Ibid.*, Pág. 54.

<sup>121</sup> *Ibid.* Pág..78.

A possibilidade de reconhecer o outro como outro sujeito, fora de si mesmo e identificar-se, percebendo-o como um outro si mesmo é que possibilita a compreensão. A compreensão ocorre através de um movimento constante de auto – referência que se transmuta em consciência.

... no “Eu sou eu” já existe uma dualidade implícita – em seu ego, o sujeito é potencialmente outro, sendo, ao mesmo tempo, ele mesmo. É porque o sujeito traz em si mesmo a alteridade que ele pode comunicar-se com outrem... A compreensão permite considerar a outro não apenas como ego alter, um outro indivíduo sujeito, mas também como alter ego, um outro eu mesmo, com quem me comunico, simpatizo, comungo. O princípio de comunicação está, pois, incluído no princípio de identidade e manifesta-se no princípio de inclusão.<sup>122</sup>

A dificuldade em compreender o outro reside em ser necessário um conhecimento empático das atitudes sentimentos e intenções deste, o que requer uma projeção de si mesmo e uma identificação. Quando se consegue realizar este movimento, que muitas vezes não é fácil, pois pode implicar em ter que se reconhecer em si mesmo aspectos não aceitáveis, há uma real compreensão, um entendimento do outro, da razão e sentimentos que determinam sua ação e neste momento, não há julgamento: *A compreensão não desculpa nem acusa.*<sup>123</sup>

Ao falar sobre a necessidade do outro e da comunicação compreensiva, Morin cita Rousseau: *a necessidade do olhar do outro para existir humanamente*, e V. Hugo: “*o inferno está inteiro na minha solidão*”<sup>124</sup>

Em resumo, Morin considera princípios de identidade:

- a unidade subjetiva / objetiva e a distinção entre o exterior e o interior;
- a permanência da auto –referência, apesar e através das transformações;
- de exclusão: o “eu” é único para cada um;

<sup>122</sup> Edgar MORIN, *A Cabeça bem Feita*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2003, Pág. 123.

<sup>123</sup> Edgar MORIN, *Meus Demônios*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, Pág.91

<sup>124</sup> Edgar MORIN, *Método 5*. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2003. Pág. 79.

- de inclusão: o “eu” pode ser incluído em “nós” e o “nós” pode incluir um “eu”;
- embora haja um antagonismo entre inclusão e exclusão, os dois princípios coexistem no mesmo indivíduo podendo ser diferentemente balanceados, sendo o princípio de inclusão que possibilita a comunicação entre sujeitos da mesma espécie, da mesma cultura, da mesma sociedade; e o de exclusão, o que a dificulta.

### **2.6.2. A mente e a consciência**

Morin coloca que o sujeito como ser complexo, ao mesmo tempo em que é uno, contém em si uma dualidade interior, uma unidade plural, multiplicidades e duplicidades internas, além de manter uma ampla gama de papéis sociais.

Para Morin, o homem dotado da capacidade de objetivar seu Eu em um Ego, de num anel reflexivo fixar o Ego como distinto do Eu e identificá-lo novamente com o Eu, pode dialogar mentalmente consigo mesmo, demonstrando sua dualidade interior.

Inclui também seus ancestrais em sua identidade expressando a unidade plural de sua identidade pessoal quer através da genética, quer através de um processo mimético inconsciente.

Contém uma dualidade entre seu corpo e sua mente, que embora distintos, e não mantendo clara comunicação consciente, estabelecem constante interação.

Convive com a cisão entre seu psiquismo profundo, o inconsciente, e a consciência que deste provém. Uma instância ignorando a existência da outra.

Todo o conjunto composto pelas dualidades internas, pela unidade plural, pela multiplicidade de instâncias cerebrais e psíquicas, pelas pluralidades mentais que se ignoram, pela divisão entre emoção e razão, é que, segundo Morin, permite e / ou

determina o surgimento de comportamentos aparentemente paradoxais como a simulação ou a mentira sincera para si mesmo - *self – deception* -, em que o homem se auto – engana, cegando-se para o que o incomoda.

Para referir –se à instabilidade de sentimentos manifesta em ações muitas vezes surpreendentemente contraditórias, Morin adota a idéia proposta por MacLean sobre o cérebro humano, em que este é entendido como triúnico, composto por três instancias que são simultaneamente distintas e unas: o paleocéfalo, sede dos impulsos elementares; o sistema límbico que permite o desenvolvimento da afetividade; e o córtex e neocórtex, sedes da racionalidade. Estas três partes atuam simultaneamente, ora sob a liderança maior de uma ou de outra, não havendo, portanto, uma hierarquia estável entre as mesmas. A ausência de uma organização hierárquica entre estas instâncias, o fato de haver uma permuta de hierarquias, é que determina que as ações humanas possam se comandadas mais por uma ou mais por outra, dependendo do momento ou circunstâncias, gerando a instabilidade, que quando patológica determina a cisão observada nos casos de dupla ou múltipla personalidade, mas que normalmente é traduzida como mudanças de humor.

Além destas descontinuidades psicológicas e afetivas provenientes de modificações na instável hierarquia do complexo cerebral, Morin salienta, ainda, a descontinuidade proveniente da alternância entre os princípios de inclusão e de exclusão, em que o altruísmo promove o surgimento de uma personalidade aberta, boa e corajosa, e o egoísmo determina o aparecimento de uma personalidade fechada e insensível.

Morin conclui, neste sentido, que *às modificações psíquicas correspondem modificações provisórias de personalidade.*<sup>125</sup>

Além de todos estes aspectos, Morin ainda acrescenta à complexidade da identidade humana, a ampla gama de papéis sociais que cada ser humano assume. Define papéis

---

<sup>125</sup> Edgar MORIN, *Método 5*. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2003, Pág.89.

sociais como *personalidades estereotipadas, embaixadoras do Ego junto aos outros, mas também imagens do Ego junto a si mesmo...*<sup>126</sup>

Nesta medida, Morin conclui, *existem vários Ego em uma pessoa, mas eles quase não se freqüentam e são ligados por um Eu único.*<sup>127</sup> Todos os indivíduos possuem uma personalidade dominante que procura inibir uma segunda personalidade antagonica, além de aprisionar duas ou três outras: *A personalidade dominante reina sobre uma caverna fervilhando de prisioneiros*<sup>128</sup>. Todo ser humano enfrenta descontinuidades pessoais em seu cotidiano, cada indivíduo, em sua unicidade, contém uma multiplicidade e inúmeras potencialidades.

Para abordar a racionalidade humana, Morin coloca que a mente desenvolvida na inter - relação entre a atividade cerebral e a cultura, é a organizadora do conhecimento e das ações humanas. O cérebro, no entanto, não tem comunicação direta com o meio externo, de forma, que todo o conhecimento e toda a percepção é uma tradução e uma reconstrução. Não existe um mecanismo neurológico que seja responsável pela separação entre fantasia e realidade, entre subjetivo e objetivo. Esta distinção ocorre pela atividade racional da mente que se utiliza do controle externo, da cultura, da percepção dos demais, da memória e da lógica.

A racionalidade, no entanto, segundo o autor, em função da própria complexidade do ser humano, que inclui em si mesmo, seus antecedentes com seus valores, multiplicidades profundas, como a dualidade corpo e mente e a cisão inconsciente, consciente, muitas vezes não dá conta de realizar a devida separação entre os conteúdos internos e externos levando o indivíduo a erros e ilusões. Erros que podem ser de ordem individual, cultural ou social, paradigmática e noológica.

Morin propõe a prática do auto-exame como forma do indivíduo estar em um permanente estado de vigilância sobre si mesmo. O sujeito possuidor de uma percepção

---

<sup>126</sup> Edgar MORIN, *Método 5*. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2003, Pág.91.

<sup>127</sup> *Ibid.*, Pág.94.

<sup>128</sup> *Ibid.*, Pág. 94.

subjetiva de si mesmo que é a consciência, uma emergência reflexiva que permite o olhar do indivíduo sobre si mesmo, pode realizar o auto - exame crítico, um processo reflexivo para que não adquira uma postura de centro do mundo, conhecedor de tudo e dono da verdade.

Trata-se de dar consistência a esta consciência auto-crítica de controle apta a examinar, com menos descontinuidade possível, nossos comportamentos e nossos pensamentos para reconhecer as armadilhas da mentira a si mesmo e da autojustificação.<sup>129</sup>

Este auto-exame que implica em uma reflexão constante do ser humano sobre si mesmo, sobre o outro e sobre o mundo e a sociedade em que vive, segundo Morin, deve constituir-se em uma *cultura psíquica cotidiana*, mais necessária até que a cultura física. Para ele o exame autocrítico é uma *higiene existencial*.

Na relação consigo mesmo, o exame autocrítico pressupõe a aceitação de que se é sujeito a erros, de que não se tem sempre a melhor resposta a tudo, e de que a melhor solução não reside na mentira para si mesmo, tentando a autojustificação. A tomada de consciência da falibilidade e a busca das dificuldades, incertezas e falhas é a melhor forma de sobrevivência: a compreensão para consigo mesmo.

Em se tratando do outro, sua proposta é de uma auto - reflexão que busque uma separação do si mesmo com seus valores à procura do entendimento do outro, evitando assim pré-julgamentos como se fosse perfeito, refletindo inclusive, o quanto, as atitudes do outro incomodam por denunciar algo que faz mal, com que não se sabe lidar. É a tentativa de evitar a condenação pronta e irremediável do outro, como se não fosse passível de erros.

E, finalmente, o auto-exame deve levar a uma reflexão crítica sobre o mundo e a sociedade, tendo a percepção de que grande parte das “verdades”, das crenças e idéias são valores sociais internalizados e que muitas vezes sem serem submetidos a uma visão mais criteriosa passam a servir de pauta para atitudes e julgamento dos comportamentos dos

---

<sup>129</sup> Edgar MORIN, *Meus Demônios*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002, Pág. 80.

demais. É ter a consciência de que: “*As idéias nos manipulam mais do que as manipulamos*”.<sup>130</sup>, e de que esta consciência deve ser desenvolvida em cada um e em todos, para que haja liberdade.

A grande dificuldade de todo o processo de auto-exame salienta Morin, está na incerteza que provoca. O auto-exame implica no questionamento e na revisão de valores que muitas vezes tem servido de alicerces, de base para o entendimento de si mesmo e do mundo. “*É o enfrentamento da dificuldade de pensar e de viver*”.<sup>131</sup>

Assim colocado, o auto – exame torna-se um recurso imprescindível para que o indivíduo possa não somente diminuir sua possibilidade de erros e ilusões com relação ao processo de conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo, como também conseqüentemente, lhe abre as portas para seu poder criativo.

A criatividade pode ocorrer em nível técnico, estético, intelectual e social, mas em qualquer criação humana, inconsciente ou consciente, o imaginário e o real colaboram. A genialidade criadora surge exatamente de comunicações, relações e tensões entre estas instancias. Para Morin, “*os grandes pensadores são criadores que modificam nossa maneira de ver o mundo*”.<sup>132</sup> O pensamento criativo decorre de uma atividade pessoal e original em que o indivíduo percebe por si mesmo, concebe por si mesmo, reflete por si mesmo, mas que pode ser constantemente bloqueado, limitado, por verdades estabelecidas, por normalizações. Daí a importância do exame autocrítico, também a este nível. A necessidade do enfrentamento. Um pensamento novo, original, pode desenvolver-se dentro de normas impostas, mas “*...o pensamento mais original é aquele que, no seu próprio movimento, transgride a norma.*”<sup>133</sup>

---

<sup>130</sup> Edgar MORIN, *Meus Demônios*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002., Pág. 88.

<sup>131</sup> *Ibid*, Pág. 108.

<sup>132</sup> Edgar MORIN, *Método 5.2ª* Edição. Porto Alegre: Sulina, 2003, Pág.102.

<sup>133</sup> *Ibid*. Pág. 102

## 2.7. A crise planetária.

*Despertos, eles dormem.*

*Heráclito*

O entendimento do que é progresso e desenvolvimento na sociedade industrializada atual é, para Morin, discutível na medida em que ignora os problemas humanos de identidade, comunidade, solidariedade e cultura. O autor julga tratar-se de uma busca falaciosa por traduzir felicidade como conforto e bem estar, e basear-se na noção de que a base de todos os desenvolvimentos, sociais, psíquicos e morais está assentada no crescimento econômico.

Esta visão, segundo ele, culmina atualmente em uma grande crise de proporções planetárias. O mesmo desenvolvimento técnico científico que tem trazido inegáveis efeitos positivos nas mais diversas áreas, como saúde e habitação, por exemplo, tem produzido efeitos colaterais, tornando os seres humanos individualistas, egoístas, pouco criativos e solidários. Estes efeitos têm se feito sentir nos diferentes planos, individual, social e planetário. No plano individual, o ser humano tem se tornado cada vez mais solitário e vazio, na medida em que tem priorizado o ter em detrimento do ser; socialmente, na medida em que tem se perdido a relevância do outro, do grupo, batalhando apenas por causas individuais de retorno na maioria das vezes mediato; e, planetário, quando se depara com a insegurança gerada por problemas como a crescente miséria e fome em que vive grande parte da população terrestre, as armas nucleares, os crescentes problemas ecológicos.

É necessária uma noção mais rica e complexa do desenvolvimento, que seja não somente material, mas também intelectual, afetiva, moral...<sup>134</sup>

Esta crise planetária, a seu ver, somente terá validade, se puder ser superada através da tomada de consciência e conseqüente mudança de atitude dos indivíduos, das sociedades e do planeta.

---

<sup>134</sup> Edgar MORIN, *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6ª Edição. São Paulo: Cortez, 2002, Págs. 69 - 70

## 2.8. A Escola e a Educação.

*Quero ensinar-lhe a viver.*

*Rousseau*

Para Morin, a escola e a educação têm insistido em reformas quantitativas que, embora necessárias, vem encobrando uma reforma realmente de base, cuja necessidade na maioria das vezes não é percebida, pois para que o seja, se faz necessária uma reforma no pensamento e aí se desemboca na questão colocada por Karl Marx: *Quem educará os educadores?*

...não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições.<sup>135</sup>

Há ainda, para o autor, uma outra polaridade a ser considerada que é a relação sociedade – escola: esta contém em si a presença daquela e ambas se retroalimentam. Nesta linha, se existe um circuito, qualquer intervenção em um dos contextos, tende a provocar modificações no outro.

No entanto, uma reforma, por difícil que seja, se faz necessária para que comece a haver uma democracia cognitiva em que os indivíduos não tenham que se submeter a decisões de grandes sábios portadores de uma visão fracionária e abstrata decorrente da tecnologia burocratizada, para que os seres humanos possam ser compreendidos em sua unicidade e diversidade, e para que se desenvolva uma cidadania terrestre.

Para que esta se inicie, segundo Morin, é preciso que se saiba começar e que se tenha clareza de que este começo será, como sempre acontece, realizado por uma minoria incompreendida, de forma periférica e marginal, para paulatinamente, com a disseminação das idéias, tornar-se forte e atuante. A missão destes pioneiros deve necessariamente pressupor arte, fé e amor.

---

<sup>135</sup> Edgar MORIN, *A Cabeça bem Feita*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2003. Pág. 99.

O ensino deve voltar a ser não apenas uma função, uma especialização, uma profissão, mas também uma tarefa de saúde pública: uma missão.<sup>136</sup>

Esta missão, segundo Morin, deve ser uma missão de transmissão que exige, certamente, competência, mas também arte, que requer algo que não é colocado nos manuais, mas que Platão já considerava indispensável, o *eros*: desejo, prazer e amor, *desejo e prazer de transmitir, amor pelo conhecimento e amor pelos alunos*.<sup>137</sup>

Para o autor, a educação deve objetivar mais que transmitir conhecimentos deve contribuir para a *autoformação da pessoa*, ensinando-a a assumir sua condição humana, a viver e tornar-se cidadã. Coloca a existência de cinco finalidades educativas<sup>138</sup> que estão interligadas e devem retro - alimentar-se:

- Propiciar uma nova organização do pensamento que permita distinguir, contextualizar e globalizar os problemas que são multidimensionais;
- Preparar as cabeças para responder aos desafios complexos impostos ao conhecimento;
- Preparar os sujeitos para o enfrentamento das incertezas, promovendo a inteligência estratégica e a capacidade de apostar em um mundo melhor;
- Educar para a compreensão humana;
- Ensinar a cidadania terrena, levando em consideração a unidade antropológica e as diversidades individuais e culturais.

Em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*<sup>139</sup>, Morin, a pedido da Unesco de que expusesse suas idéias sobre a educação do futuro, apresenta eixos para os educadores em uma reflexão mais ampla, que a seu ver:

---

<sup>136</sup> Edgar MORIN, *A Cabeça bem Feita*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2003. Pág. Pág. 101.

<sup>137</sup> *Ibid.*, Pág. 102.

<sup>138</sup> *Ibid.*, Pág. 102.

<sup>139</sup> Edgar MORIN, *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.

...antecede qualquer guia ou compendio de ensino...pretende, única e essencialmente, expor problemas centrais que permanecem totalmente ignorados ou esquecidos e que são necessários para se ensinar no próximo século<sup>140</sup>

Nesta obra, divide em sete os saberes necessários á educação do futuro: As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão; Os princípios do conhecimento pertinente; Ensinar a condição humana; Ensinar a identidade terrena; Enfrentar as incertezas; Ensinar a compreensão; e A ética do gênero humano.

Para as finalidades do presente trabalho serão aqui apresentadas somente três deles:

### **2.8.1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão.**

Para Morin, a educação que tem como objetivo a transmissão do conhecimento, desconhece o próprio conhecimento e seus processos, não se preocupando em ensinar o que é conhecer e os riscos de erro e ilusão implícitos no ato de conhecer. Julga extremamente importante que se estude as características fisiológicas, psíquicas e culturais que estão presentes no conhecimento humano que podem embaçar sua lucidez.

Na medida em que se concebe o conhecimento como fruto de um processo de tradução e reconstrução que o ser humano faz de si mesmo, da vida, do mundo, já se pressupõe o filtro de quem o realiza. A interferência da subjetividade do sujeito que conhece não pode ser ignorada: podem ocorrer erros perceptuais e intelectuais e é uma grande falácia pressupor-se que o recalque da afetividade possa eliminar os riscos de falhas. Não somente o desenvolvimento da inteligência humana está intimamente ligado à afetividade, quanto esta pode desempenhar grande papel fortalecedor. A afetividade não somente pode sufocar, pode também fortalecer. Os valores culturais em que os indivíduos estão inseridos também podem constituir-se em fontes de erros como a cegueira paradigmática, o imprinting e a possessão.

---

<sup>140</sup> Edgar MORIN, *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002. Pág.13.

Ao admitir-se que os processos mentais e os valores culturais podem ser permanentes fontes de erro, e que não podem ser completamente controláveis, deve fazer parte do processo educativo a sensibilização e o ensino da busca da verdade também através de atividades auto – observadoras, autocríticas e de processos reflexivos.

### **2.8.2. Enfrentar as incertezas.**

Ao final do século XX, as grandes descobertas científicas fizeram com que o homem se apercebesse de que não mais poderia crer que o universo obedecesse a uma ordem absoluta, em que tudo é determinado, funcionando pela lei de causalidade linear. Neste sentido, o grande desafio para a inteligência atualmente, segundo Morin, é livrar-se da ilusão de que é possível prever o destino humano, de considerar que o novo não pode ser previsto, e aprender a enfrentar a incerteza do real e do conhecimento.

É função da educação preparar os indivíduos para a compreensão de que toda a ação é uma decisão, uma escolha, que implica em uma aposta consciente do risco e da incerteza; de que, esta provém da necessidade de se enfrentar o risco e de ser precavido; de que não se pode estar certo de que as intenções dos meios conduzam aos fins esperados; e, finalmente, de que o meio pode intervir no processo, modificando a intenção do autor da ação.

Morin adverte que uma ação pode gerar três tipos de conseqüências inesperadas: um efeito perverso, em que o resultado sinistro e inesperado da ação é maior e mais importante do que o efeito favorável esperado; uma impotência, na medida em que quanto mais se tenta mudar, mais inalterado fica; e, um colocar as conquistas anteriores em risco. Além de que os efeitos de uma ação são imprevisíveis em longo prazo. Apesar disso, o conhecimento destes pressupostos não podem e nem devem levar à inércia, mas sim, ao desafio, reconhecendo os riscos, e prevendo estratégias que permitam a modificação ou a anulação da ação.

A educação deve trabalhar no sentido de que se aprenda a esperar o novo, o incerto, o inesperado, promovendo o ensino de que uma decisão deve ser refletida, com a consciência de ser uma aposta, que implica em riscos, e que conseqüentemente deve pressupor uma estratégia.

### **2.8.3. Ensinar a compreensão.**

Morin coloca que apesar dos meios de comunicação terem se expandido em quantidade e qualidade e com intensa rapidez e eficiência, a incompreensão, tanto entre povos de diferentes origens culturais, quanto entre indivíduos que mantêm relações de proximidade, somente parece ter aumentado.

Para ele, a compreensão humana é sempre intersubjetiva, necessitando movimentos de abertura, empatia e generosidade. Não há como perceber o outro objetivamente: a compreensão se faz através de processos de empatia, de identificação e de projeção.

Dentre os maiores responsáveis pelas dificuldades de compreensão, estão o egocentrismo, o etnocentrismo e o sociocentrismo. A falta de compreensão para consigo mesmo, para com seus próprios sentimentos e valores, torna muito difícil a compreensão do outro, de suas emoções, de sua cultura. Os pré-conceitos, as racionalizações, a autojustificação, a incapacidade de exercer a autocrítica, a arrogância e o desprezo são expressões destes traços.

O paradigma dominante redutor e simplificador também pode ser visto como um dos fatores responsáveis pela incompreensão, na medida em que determina a redução da personalidade a apenas um de seus traços: os indivíduos são avaliados e julgados positivamente ou negativamente, por apenas parte de seu todo, sendo as outras partes e seu conjunto desprezados.

Existem ainda, as possessões por idéias, que tornam os indivíduos e sociedades convictos de suas verdades anulando, conseqüentemente, qualquer possibilidade de compreensão de outras pessoas ou povos com outras idéias.

Para Morin, uma reforma do pensamento inclui o desenvolvimento da compreensão através da apreensão das condições do comportamento humano e do auto - exame crítico e uma educação para a compreensão pressupõe o entendimento do ser humano como ser complexo.

### **2.9. Uma síntese.**

O presente capítulo teve como objetivo a apresentação de um recorte das idéias de Edgar Morin que pudesse propiciar um entendimento básico de seu pensamento e que permitisse uma aproximação com a proposta de Jacob Levy Moreno a ser realizada posteriormente no capítulo III.

Após uma breve apresentação do autor e do contexto em que está inserido, foi apresentada uma síntese de seu posicionamento em relação aos seguintes recortes: O humano, O sujeito, A crise planetária e, A escola e a educação.

Morin concebe o ser humano como ser complexo, que não é somente *sapiens*, mas também *demens*, que é racional, mas também emocional, que é capaz de sentir e pensar, que contem em si, simultaneamente, subjetividade e objetividade, que é muitas vezes possuído por seu imaginário, mas pode reconhecer a realidade, distinguindo-a da fantasia.

Para definir o sujeito, Morin segue um caminho reflexivo que se inicia em suas origens cósmica e biológica, passando pelo que denomina processo de humanização, e concluindo com sua visão sobre a unidade e diversidade que, a seu modo de ver, o caracteriza.

Para Morin o homem tem raízes cósmicas e biológicas. Sua raiz cósmica é revelada pela análise das partículas dos átomos de suas células, sendo que seu diferencial reside na vida. Tal qual o cosmo, não obedece a uma ordem com leis estritas, nem está entregue às desordens e ao acaso, sendo levado por um jogo entre ordem / desordem / interações / organização.

Seu enraizamento biológico provém da origem da vida na terra, desde o desenvolvimento da vida celular que originou os animais, tendo se desenvolvido, e conseguido a partir de suas aptidões organizadoras e cognitivas, criar novas formas de vida: psíquicas, espirituais e sociais. Segundo o autor, o crescimento e a organização do cérebro do humano afetou o indivíduo, a espécie e a sociedade, na medida em que houve uma diminuição de programações genéticas responsáveis pelos aspectos instintivos, dando lugar ao desenvolvimento da autonomia, da inteligência e do comportamento. A mente humana pôde emergir com e pela linguagem, dentro da cultura, estabelecendo uma relação inseparável entre os três, cérebro – cultura – mente.

Para o autor, o indivíduo pode mostrar-se autônomo e distinto, possuidor de uma identidade única, quando observado do ponto de vista psicológico, por outro lado, pode ser percebido como um instrumento do determinismo social, se olhado do ponto de vista sociológico. Deve, portanto, ser encarado como uma trindade indivíduo / espécie / sociedade, em que um termo contenha o outro. Em sua proposta, as três instâncias, são inseparáveis, antagônicas e complementares, sendo o ser humano ao mesmo tempo 100% biológico e 100% cultural: necessita da sociedade para sobreviver enquanto indivíduo, mas é consciente de si mesmo e possui necessidades individuais.

O ser humano, por suas características genéticas, culturais e psicológicas, apresenta uma diversidade infinita, que fazem dele um ser único, no entanto, apresenta uma unidade ou identidade comum a todos os seres humanos. Há, segundo Morin, uma unidade múltipla: “*unitas multiplex*”, uma unidade e uma diversidade humana.

Para Morin a condição humana comporta dois princípios antagônicos, os princípios de exclusão e o de inclusão. Segundo o princípio de exclusão, o indivíduo é visto como único, ocupando um espaço egocêntrico. O princípio de inclusão, por outro lado, permite que os indivíduos se incluam em uma comunidade: um Nós. Existe, portanto, uma possibilidade egoísta e uma possibilidade altruísta: o indivíduo vive para si e para o outro dialógicamente.

A possibilidade dos seres humanos relacionarem-se está inscrita na relação de cada um consigo mesmo. Uma das qualidades do homem é sua capacidade de objetivação, o auto – reconhecimento, que lhe permite assumir simultaneamente seu ser subjetivo e objetivo, podendo se perceber ao mesmo tempo diferente e idêntico a si mesmo. Esta dualidade em que o eu pode ser percebido como um outro é que permite ao ser humano integrar o outro e conseqüentemente compreendê-lo. A compreensão ocorre através de um movimento constante de auto – referencia que se transmuta em consciência.

Para referir-se à complexa personalidade humana, Morin coloca que o sujeito ao mesmo tempo em que é uno, contém em si uma dualidade interior oriunda da possibilidade de dialogar consigo próprio; uma unidade plural constituída pela herança genética e o mimetismo dos ancestrais; multiplicidades e duplicidades internas provenientes da ausência de uma organização hierárquica entre as instâncias cerebrais; uma dualidade entre corpo e mente; uma cisão entre seu psiquismo profundo, o inconsciente e a consciência que deste provém; além de desenvolver uma ampla gama de papéis sociais.

Em relação à racionalidade humana, Morin coloca que a mente é desenvolvida na inter - relação entre a atividade cerebral e a cultura, sendo a organizadora do conhecimento e das ações humanas. Na medida em que o cérebro não tem comunicação direta com o meio externo, todo o conhecimento e toda a percepção é uma tradução e uma reconstrução, não existindo um mecanismo responsável pela separação entre fantasia e realidade, entre subjetivo e objetivo. Esta distinção somente ocorre pela atividade racional da mente que se utiliza do controle externo, da cultura, da percepção dos demais, da memória e da lógica, não conseguindo muitas vezes, no entanto, dar conta de tal separação, levando o indivíduo

a erros e ilusões. Para que estas interferências sejam minimizadas Morin propõe a prática do auto exame como um recurso imprescindível para que possa não somente diminuir sua possibilidade de falhas em relação ao processo de conhecimento de si mesmo, do outro e do mundo, como também conseqüentemente, lhe abrir as portas para seu poder criativo.

O pensamento criativo decorre de uma atividade pessoal e original em que o indivíduo percebe por si mesmo, concebe por si mesmo, reflete por si mesmo, emergindo e podendo concretizar-se pela possibilidade de encontro entre a fantasia, a afetividade e a racionalidade, e podendo, desta forma, ser constantemente bloqueado, limitado, por verdades estabelecidas e normalizações interiorizadas.

Coabitam no ser humano a razão, a afetividade e a pulsão, em uma trindade inseparável que obedece a uma hierarquia instável, permutável e rotativa. A racionalidade jamais aparece isolada e é freqüentemente encoberta, contaminada e manipulada pela afetividade que está sempre presente.

Para Morin, em decorrência da visão fragmentada do ser humano que vem definindo-o unicamente através de sua dimensão *sapiens, faber e economicus*, o mundo vem atualmente vivendo uma crise de dimensões planetárias. No plano individual, o homem tem se tornado cada vez mais solitário e vazio, socialmente tem perdido a relevância do outro e do grupo, batalhando apenas por causas individuais de retorno na maioria das vezes mediato, e, planetariamente tem se deparado com a insegurança gerada por problemas como a crescente miséria e fome em que vive grande parte da população terrestre, as armas nucleares, os crescentes problemas ecológicos.

Neste cenário, o autor advoga que a educação deve ocupar, seu verdadeiro papel, contribuindo para a *autoformação da pessoa*, ensinando-a a assumir sua condição humana, a viver e tornar-se cidadã.

...Num meio intelectual que valoriza o desenvolvimento da cognição racional pelo hiper – ativismo e separa o ser de si mesmo, de suas dúvidas e de seus sofrimentos – pois o determinismo racional só pode se impor com a recusa da afetividade e das emoções -, o estudo do pensamento moriniano é sempre um convite ao auto – estudo, à auto – reflexão sobre nossa maneira singular de realizar nossa dialógica existencial, como uma porta que se abre para o enriquecimento da nossa capacidade de compreensão intelectual...<sup>141</sup>

---

<sup>141</sup> Alfredo Pena – VEGA e Paula STROH, Viver, compreender, amar. Diálogo com Edgar Morin, in Alfredo Pena VEGA e Elimar Pinheiro de ALMEIDA org., *O Pensar Complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. Págs. 193, 194, 195 e 197.

**Que todo ser nasça  
pelo menos uma vez.  
É melhor ter nascido e depois ser destruído  
do que nunca ter nascido.  
Seja fértil  
e multiplica-te a ti mesmo,  
multiplica-Me.**

**J. L. Moreno**

**O nosso tempo pede que sejamos educadores de coração grande.  
De coração humano muito grande.  
De coração humano e complexo muito grande.  
Isso exige capacidade de aventura, de regeneração.  
Capacidade de morrer e renascer.**

**Edgar Morin**

### **Capítulo III – Possíveis aproximações e complementaridades entre recortes dos pensamentos de Jacob Levy Moreno e Edgar Morin.**

Tendo em vista os objetivos do presente trabalho, este capítulo procurará situar aproximações e buscar aspectos complementares entre os dois autores dentro dos limites estabelecidos nos dois capítulos anteriores.

Apesar da restrição a apenas recortes do pensamento de ambos, esta aproximação não deixa de ser uma empreitada difícil, tanto pela profundidade e extensão da temática, quanto pelo envolvimento que suscita. Os dois autores dedicaram sua vida à compreensão do ser humano no mundo, em busca de uma existência mais feliz e saudável para cada homem e para o planeta como um todo. Como ser complexo, que não se utiliza apenas de aspectos racionais, em muitos momentos torna-se difícil transmitir através da razão, que um trabalho acadêmico exige, toda a riqueza, profundidade e amor que suas propostas contêm.



Antes de tratar dos temas centrais, parece válido estabelecer algumas correlações entre a vida dos dois autores, na medida em que toda obra é sempre um reflexo do ser humano que a cria.

Morin e Moreno são de origem judaica, sendo suas famílias provenientes da Península Ibérica, via Turquia, povo denominado sefardita. Os pais de Moreno mantiveram-se fiéis ao judaísmo, embora sua mãe tenha recebido educação cristã, ao passo que a família de Morin era secularizada. Moreno, em criança, recebeu instrução religiosa, tendo sido marcado por este ensino e se identificado com os judeus sefardins. Seu despertar religioso foi uma mistura de crenças judaicas e de valores cristãos. Morin, por outro lado, não teve educação religiosa freqüentando a sinagoga somente em ocasiões como aniversários de parentes já falecidos e Páscoa. Relata que seu pai manteve da tradição judaica somente a solidariedade e o culto à família. Afirma ter procurado na universalidade

uma verdade interior que pudesse situá-lo além dos judeus ou gentios. Reconhece-se atraído pelas idéias de Jesus, Espinosa e Sabbetai.

Como pode se verificar, os dois parecem carregar em si uma história semelhante no que diz respeito à origem de suas famílias, que certamente - segundo a própria visão de ambos - lhes deixou heranças de valores muito próximas. A influencia religiosa sofrida por ambos, embora claramente assumida por Moreno, e mais racionalizada e elaborada por Morin, contém um misto de cristianismo e judaísmo, que parece tê-los influenciado em suas buscas.

Embora com 32 anos de diferença em idade, apesar de não terem se conhecido, e de terem vivido em países diferentes, foram contemporâneos, tendo compartilhado por 53 anos, entre 1921, ano de nascimento de Morin, e 1974, ano da morte de Moreno, importantes experiências de ordem mundial. Os marcos políticos, sociais e econômicos importantes deste período foram o final da primeira grande guerra, a segunda grande guerra, a divisão do mundo em dois grandes blocos regidos pelo capitalismo ou socialismo, e a guerra fria. Todo este caldo cultural gerou reflexões e revoluções intelectuais e artísticas envolvendo o destino da humanidade e do planeta. Foi a partir desta época que as influencias do avanço da ciência e da tecnologia na vida do homem, o modelo científico das ciências naturais, bem como sua imposição como modelo para as ciências humanas, passaram a ser mais fortemente questionados. Moreno e Morin, possuidores de um espírito inquieto, viveram intensamente este período, fazendo parte dos círculos intelectuais que buscavam uma forma de compreender o homem, o mundo e seus destinos.

Dentre algumas coincidências interessantes em suas vidas, uma refere-se ao fato de ambos terem modificado seus nomes originais, outra é o fato dos dois terem tido dificuldades relacionais com os pais, e uma terceira, que é a forma como, em alguns momentos, se referiram à vida interior, denominando os sentimentos de demônios.

Visando um tratamento mais sistematizado, o presente capítulo estará subdividido em cinco tópicos. Os dois primeiros abordarão **O conhecimento**, e, **A Visão de Deus e da origem do homem e do universo**. O terceiro, denominado, **O homem e suas relações**, apresentará as correlações e complementaridades, entre os dois autores no que diz respeito ao ser humano e seus aspectos relacionais: **O homem como ser cósmico**, **A relação entre indivíduo e sociedade**, **A relação eu – outro: possibilidades e dificuldades**, **O mundo interno e as inter –relações**, **A criatividade humana e as relações**, e, **O *homo sapiens – demens***. Este terceiro tópico servirá de base para o quarto, denominado, **O ensino das relações**, que tratará de forma particular as aproximações no que tange especificamente à educação. Serão estudadas três categorias que serão designadas por: **Cegueiras no conhecimento relacional**, **Incertezas relacionais**, e, **O ensino da compreensão**. O quinto tópico procurará realizar uma **Síntese** de todos os aspectos abordados.

### **3.1. O Conhecimento.**

Apesar dos dois autores terem se utilizado de formas muito diferentes no que diz respeito à aquisição de seus próprios conhecimentos: Morin através do estudo sistemático de várias disciplinas, do amor às artes, principalmente cinema e literatura, e de profundo trabalho auto – reflexivo, e Moreno, através da ação, buscando uma aproximação dos fatos em si, *in situ*, com uma abordagem metodológica de intervenção, apresentam uma visão coerente em ao menos dois aspectos em relação ao conhecimento humano.

Ambos admitem a impossibilidade de uma apreensão pura da realidade, compreendendo que o homem, como sujeito do conhecimento, necessariamente interfere no mesmo por sua subjetividade. Não existe a possibilidade de um observador neutro.

Morin propõe o constante auto – exame como forma de minimizar os erros decorrentes da decodificação que o sujeito faz do objeto, e Moreno propõe, de forma semelhante, que o investigador passe por um processo de constantes subjetivações e objetivações pessoais. A diferença é que Morin não apresenta um método, fala apenas da

necessidade de um processo auto – reflexivo, enquanto Moreno propõe o método psicodramático, enfatizando que em um projeto de pesquisa e / ou intervenção grupal<sup>142</sup>, o investigador deve adotar uma nova postura, que denomina de observador participante, deixando clara a impossibilidade de haver um observador que não interfira na situação. Inclui também a participação de todos os envolvidos na experimentação, trabalhando com a intersubjetividade como outra forma de lidar com as previsíveis distorções do investigador.

Em relação ao pensar, enquanto forma, Morin, como sociólogo, epistemólogo, antropólogo, filósofo e escritor, vai muito além de Moreno. Este estudo é um dos principais focos para Morin, que cria a Epistemologia da Complexidade, enquanto Moreno, como médico, apesar de partir de pressupostos epistemológicos, não tinha como objetivo final o estudo do pensamento e do conhecimento, mas a elaboração de métodos de intervenção que tornassem o ser humano mais livre e responsável por si mesmo e pelo mundo. Nesta perspectiva, não é possível uma aproximação ponto a ponto entre os dois autores, mas se pode constatar que um dos pressupostos de Morin coincide com o explicitado por Moreno: a não aceitação de um pensamento apenas calcado no raciocínio explicativo – causal, mas a concepção de um universo aberto que compreende o imprevisível e acolhe a incerteza.

### **3.2. A visão de Deus e da origem do homem e do universo**

Os dois autores reconhecem a necessidade do ser humano de compreender o mundo e sua origem, a natureza com suas regularidades e irregularidades, o nascimento, destino e morte do próprio homem, bem como sua busca através das religiões, mitos e fábulas, submetendo-se às suas leis, regras ou mandamentos.

No entanto, Morin afirma não acreditar que o universo, a natureza e o homem tenham sido criados e sejam orientados por um desígnio providencial. Reconhece a influencia de Spinoza, situando o divino e o criador no interior do mundo e não no exterior.

---

<sup>142</sup> Moreno não faz uma separação rígida entre as duas instancias, tendo sido, um dos pioneiros no trabalho de pesquisa – ação.

Moreno, embora tenha tido como ponto de partida um posicionamento religioso, não fez alusões à criação do homem e do universo, mas teve como um dos pilares de seu pensamento a espontaneidade - criatividade humana, que coloca como uma centelha divina, ou a presença do poder criativo divino dentro de cada ser humano. Suas colocações levam a pensar que manteve a idéia de um Deus criador procurando, no entanto, retirar deste, a responsabilidade pelo destino do ser humano e do mundo, colocando-a no homem. Até mesmo a missão religiosa de religação do seres humanos entre si e com o universo, propõe que seja realizada nos pequenos grupos através da atuação de seus participantes.

O que fortemente parece associar os dois pensadores neste sentido é o tipo de relação homem – Deus, que deixa de ser verticalizada, Deus compreendido como um ser supremo, exterior ao ser humano, que conhece, controla e regula o universo e a vida, para uma relação horizontalizada, em que Deus está presente em cada ser humano e em cada elemento da natureza, com a conseqüente atribuição ao homem da responsabilidade sobre seu próprio destino enquanto ser, sociedade, espécie, e planeta. A religação dos seres humanos e sua conseqüente solidariedade, muitas vezes atribuída a um Deus e à religiosidade, como o próprio nome designa, para os dois autores é compreendida como função do próprio homem.

### **3.3. O homem e suas relações.**

#### **3.3.1. O Homem como ser cósmico.**

Tanto Moreno quanto Morin compreendem o homem como um ser pertencente ao cosmo e por ele responsável, podendo-se até mesmo dizer que uma das principais metas de ambos está na sensibilização do ser humano para esta dimensão, baseados na crença de que o futuro da humanidade e do planeta está alicerçado nesta consciência.

Moreno colocava que a existência do universo devia ser vista como mais significativa que a vida e a morte do indivíduo, da civilização e da espécie, que o futuro do cosmo deveria ser o valor supremo, na medida em que é o que dá sentido à vida de

qualquer partícula do universo. Nesta acepção, dizia que ou o homem se percebe como responsável pelo cosmo, por todas as formas de ser e por todos os valores, ou sua responsabilidade não significa nada.

Para ele, *a tarefa de nosso século é reencontrar uma posição para o homem no universo*<sup>143</sup>, e a promoção da religação dos seres entre si e com a natureza, através do desenvolvimento da espontaneidade – criatividade em todos os níveis, e principalmente ao nível relacional. A busca do encontro.

Morin compreende que o ser humano *é filho do universo*<sup>144</sup>. É um ser cósmico, na medida em que é formado de partículas, átomos, e moléculas do mundo físico. O homem participa da aventura biológica em seu nascimento, e da tragédia cósmica em sua morte. Traz dentro de si, o mundo físico, o mundo químico, e o mundo vivo, no entanto, deles se distancia através do pensamento, da consciência e da cultura. Afirma que o mundo está atualmente vivendo uma crise de dimensões planetárias, em decorrência da visão fragmentada do ser humano, e que cada vez mais se torna necessária a tomada de consciência da *dupla condição humana: natural e metanatural*.<sup>145</sup> A seu ver a superação desta crise está na tomada de consciência da necessidade de religação entre os indivíduos, sociedades, planeta, e cosmos, que deve acontecer através da solidariedade, no espírito dos indivíduos, a partir da responsabilidade, da inteligência, da iniciativa, da solidariedade e do amor.

Suas idéias a respeito da necessidade de religação entre indivíduos através da solidariedade, do amor, e do encontro, e sobre a importância de re - inserção do homem ao cosmo, parecem refletir suas ascendências sefardim. Tanto que Alfredo Pena Veja e Paula Stroh, no artigo *Viver, Compreender, Amar*<sup>146</sup>, ao se referir à religação humana proposta

---

<sup>143</sup> Jacib Levy MORENO, *Psicoterapia de grupo e psicodrama*. Campinas, SP: Editorial Psy. 1993. Pág.15.

<sup>144</sup> Isabel Cristina PETRAGLIA, *Edgar Morin: A educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. Pág.92

<sup>145</sup> Edgar MORIN, *A cabeça bem feita.:repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 8ª edição. Pág. 37.

<sup>146</sup> Alfredo PENA – VEJA, e Paula STROH, *Viver, Compreender, Amar*. Diálogo com Edgar Morin, in Alfredo PENA-VEJA e Elimar Pinheiro do NASCIMENTO, org. *O pensar complexo*. Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999. Pág. 180.

por Morin, citam o filósofo hassídico Martim Buber, com quem Moreno se relacionou na época em que foi editor da revista *Daimon* e com quem o psicodramatista José Fonseca Filho comprovou ter aproximações filosóficas e teóricas.<sup>147</sup>

Contemplem o humano com o humano, e verão a dualidade dinâmica, a essência humana em conjunto: ali encontramos o dar e o receber, a força agressiva e defensiva, a qualidade da busca e da resposta, sempre dois em um, complementando-se mutuamente numa ação alternativa, demonstrando juntos de que se trata: do humano. Agora podem voltar-se para o indivíduo isolado, e reconhecerão o humano em sua potencialidade de poder se relacionar; depois olhem o conjunto e reconheçam o humano na riqueza do relacionamento. Estamos mais próximos da resposta à questão “o que é humano?” quando começamos a compreender o humano como um ser em que o diálogo, na presença mútua de ser dois, o encontro de um com o outro é realizado e reconhecido em todo momento...

### 3.3.2. A relação entre indivíduo e sociedade.

Moreno e Morin não concebem uma dissociação entre indivíduo e sociedade. Ambos consideram o homem um ser relacional que necessita do outro para sobreviver. Moreno dizia que da mesma forma que não existe psique isolada em si mesma, inexistente o social sem o individual, e, Morin afirma que o homem é simultânea e integralmente biológico e cultural, é auto – eco – organizador, na medida em que ao necessitar da sociedade em termos de sobrevivência, a ela se submete absorvendo suas influências e normas, sem deixar, no entanto de ser consciente de si mesmo e de suas necessidades.

Ambos consideram a família como o primeiro grupo social do indivíduo, responsável pela transmissão dos valores da cultura. Quando a ela se referem utilizam-se do mesmo termo: “**placenta social**”. Moreno colocava a família como a matriz de identidade do indivíduo, o *locus* em que mergulha suas raízes, responsável pelo estabelecimento da comunicação deste com seu sistema social, e Morin a define como sendo simultaneamente reprodutora biológica e unidade sociológica de base.

---

<sup>147</sup> Ver capítulo I, Pág. 32

### **3.3.3. A relação eu - outro: possibilidades e dificuldades**

#### **A identidade, o ser sujeito e suas relações**

No que diz respeito à relação eu – outro, os posicionamentos de Moreno e Morin parecem não apenas concordantes, mas complementares. Existe uma evidente semelhança em suas propostas, no que diz respeito à necessidade e possibilidade da relação eu – outro, colocando cada um, no entanto, seu foco e desenvolvimento mais profundo e sistemático em diferentes aspectos.

Neste momento, neste item, serão retomados idéias e conceitos dos dois autores, já colocados nos capítulos II e III, só que desta vez, de forma mais explícita e ocasionalmente mais abrangente, por conterem aproximações importantes do ponto de vista do objetivo deste trabalho.

Moreno em sua teoria do self explorou e sistematizou o desenvolvimento inter - relacional do indivíduo a partir de seu primeiro grupo social, e subdividiu-o em três momentos: a fase do duplo, a fase do espelho e a fase de inversão.<sup>148</sup> Colocava que a criança ao nascer parte de um estágio em que tudo é vivido como uma multiplicidade indivisível, não conseguindo perceber-se como ser independente de outras pessoas e objetos que a rodeiam, passando a seguir por outra etapa em que, não simultaneamente, e de forma lenta e progressiva, realiza dois movimentos, o de reconhecer-se a si mesma e o de reconhecer o outro, para finalmente adquirir clara noção de si mesma e seus sentimentos, do outro e seus sentimentos, e da inter relação que pode se estabelecer.

Colocou a importância de eus auxiliares que, no processo inter relacional com a criança, auxiliam-na a percorrer o caminho que vai da completa indiferenciação, à sua percepção como indivíduo único, separado do outro e do ambiente, bem como à percepção do outro, e da possibilidade de estabelecer relações saudáveis, que implicam, de início, na tomada de papel e, posteriormente na capacidade de inverter papéis, que asseguram a

---

<sup>148</sup> Verificar Capítulo I – Pág.51

condição, no primeiro caso, da compreensão do outro e no segundo, de uma compreensão mútua.

Na primeira fase, os eus auxiliares têm como função primordial a realização do duplo da criança, ou seja, a identificação e nomeação de seus sentimentos, funcionando como um eu externo. Na segunda fase, basicamente, como tutores, vão lhe mostrando sua dimensão individual e o mundo externo, sem deixar, no entanto, de realizar a função anterior e, na terceira fase, como modelos relacionais, incluindo o trabalho anterior.<sup>149</sup>

A criança, por outro lado, através das relações com estes eus auxiliares inicia um processo de observação e de interação consigo mesma e com o outro que vai se complexificando. A primeira ação que demonstra claramente sua separação do meio acontece no momento em que é capaz de nomear-se a si mesma na primeira pessoa. Posteriormente, inicia o jogo de papéis, em que, através de mimetismo joga o papel do outro: no faz de conta torna-se mãe, princesa, pai, professora, ou seu próprio cãozinho, e com eles interage no plano da fantasia. Neste momento, está elaborando a relação eu - outro, onde o outro pensa, sente e reage às suas ações e sentimentos. Finalmente, neste jogo de objetivação e subjetivação de si mesma e do outro, está apta a realizar a relação humana mais completa que é a inversão de papéis, em que ela e o outro em interação conseguem perceber-se mutuamente.

Em busca de um relacionamento saudável Moreno falava da possibilidade de vivencia de um momento sublime em que o EU passa a ser TU, e o TU se transforma em EU, momento em que ocorre um intercambio através do diálogo que adquire sua plenitude, a apologia de uma comunicação perfeita através da inversão (EU-TU; TU-EU), um verdadeiro encontro.

As principais técnicas psicodramáticas desenvolvidas por Moreno, o duplo, o espelho, e a inversão de papéis, foram fundamentalmente baseadas neste processo natural

---

<sup>149</sup> Deve-se ressaltar que esta divisão é meramente didática, na medida que não se tratam de momentos estanques, mas sim de um processo em desenvolvimento.

de desenvolvimento das relações por que passa naturalmente o ser humano. Em uma sessão psicodramática, os egos auxiliares realizam jogos interacionais com o protagonista auxiliando-o a tomar consciência de seus sentimentos – duplo -, espelhando suas ações nas interações para que se reconheça – espelho -, ou desempenhando papéis de modo a favorecer a tomada de papel do outro ou inversão - inversão de papéis -, dependendo do momento e da necessidade. Agem como alter egos, daí o nome ego - auxiliar.

Moreno, portanto, não somente dedicou-se a entender o desenvolvimento do processo inter - relacional do ser humano que inclui o reconhecimento do indivíduo como único, o reconhecimento do outro, do ambiente e de suas relações, como se empenhou na criação de métodos que auxiliassem aqueles que, em razão de suas vivências, tornaram-se incapazes de realizar plenamente qualquer das etapas em um ou mais papéis.



Morin ao falar sobre a identidade do sujeito coloca que esta, a seu ver, comporta os princípios de distinção, de diferenciação e de reunificação.

Para ele, o primeiro princípio de identidade do sujeito é o de distinção, que permite a unidade subjetiva / objetiva, o “*Eu sou eu*”, e a distinção entre o exterior e o interior. A possibilidade do ser humano de realizar uma separação e uma unificação entre o seu “Eu” subjetivo e o seu “eu objetivo”, a capacidade de se referir ao mesmo tempo “a si” como auto - referencia, e ao mundo como exo – referencia, como exterior a si mesmo. Esta “*auto – exo – referencia*” é que permite ao ser humano, fazer a distinção entre o “*eu*” e o “*não eu*”, o “*Eu e o não Eu*”, bem como entre o “*eu*” e os outros “*eu*”, o “*Eu e os outros Eus.*”<sup>150</sup>

O segundo princípio de identidade, para Morin, é inseparável do primeiro. É o princípio de diferenciação, a permanência da auto – referencia, apesar e através das

---

<sup>150</sup> Edgar MORIN, *A cabeça bem feita*.:repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 8ª edição. Pág. 121.

transformações: o “Eu” continua sendo sempre percebido e sentido como mesmo, não obstante as modificações internas de seu “eu” interior, e do “si mesmo”. Do ponto de vista somático, um indivíduo passa por grandes transformações físicas desde seu nascimento até sua morte; todas suas moléculas e a maioria de suas células são substituídas inúmeras vezes, no entanto, apesar de todas as mudanças, não deixa de reconhecer-se. Internamente, sofre mudanças extremas durante seu processo de desenvolvimento e em seu cotidiano, mas, o sujeito continua percebendo-se como o mesmo.

Em resumo, no princípio de distinção em o *Eu sou eu*, o “Eu” é a ocupação do espaço egocêntrico. No princípio de diferenciação o *Eu sou eu*, o “eu” é a objetivação de quem ocupa o espaço e, no princípio de reunificação: o *Eu sou eu*, permite o estabelecimento simultâneo da diferença entre o “Eu” (subjeto) e o “eu” (sujeito objetivado), que admite o tratamento objetivo de si mesmo.

O terceiro princípio de identidade proposto por Morin é o de exclusão: o “Eu” é único para cada um.<sup>151</sup> O indivíduo é visto como único, ocupa um espaço egocêntrico, é centro do seu mundo. Morin coloca este terceiro princípio como inseparável do quarto, que é o de inclusão, que permite que os indivíduos se incluam em uma comunidade: um Nós que pode ser incluído no centro do mundo. Os princípios de inclusão e de exclusão são, a seu ver, ao mesmo tempo complementares e antagonicos: *Posso inscrever um “nós” em meu “Eu”, como posso incluir meu “Eu” em um “nós”*.<sup>152</sup>

Segundo ele, a condição humana de relacionamento reside na capacidade de objetivação característica do homem, que inclui a auto – objetivação. Um auto - reconhecimento que lhe permite assumir ao mesmo tempo seu ser subjeto e objetivo, podendo perceber-se como diferente e idêntico a si mesmo, uma dualidade em que o eu pode ser percebido como um outro. É esta consciência de um si mesmo, que permite ao ser humano, a integração de um outro. E é esta possibilidade que admite a compreensão que ocorre na intersubjetividade, a condição de reconhecer o outro como outro sujeito, fora de

---

<sup>151</sup> Edgar MORIN, *A cabeça bem feita.:repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8ª Edição.Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003, Pág. 122.

<sup>152</sup> *Ibid*, Pág. 122.

si mesmo e identificar-se, percebendo-o como um outro si mesmo. A compreensão é possível através de um movimento constante de auto – referencia que se transmuta em consciência.



Um estudo atento das colocações de Moreno em sua teoria do self, e de Morin a respeito da “identidade individual”<sup>153</sup> pode levar à reflexão sobre a possibilidade de nelas existirem aproximações interessantes.

Quando Morin se refere aos princípios da identidade, focando os princípios de distinção, de diferenciação, e de reunificação, para demonstrar como entende a possibilidade do ser humano perceber-se como indivíduo único no mundo em que se coloca como centro de seu universo, com a possibilidade de referir-se a si mesmo, de ver-se como objeto, “de fora”, objetivando-se a si mesmo, e, quando foca os princípios de exclusão e de inclusão, implicando no princípio de comunicação, parece tornar-se possível o estabelecimento de correlações com as idéias de Moreno sobre a segunda e terceira fase de desenvolvimento da matriz de identidade.

No entanto, na bibliografia consultada, Morin não parece ter se preocupado com o desenvolvimento da identidade, em como esta se estabelece, mas sim, em clarificar a possibilidade do indivíduo objetivar-se, e a partir desta capacidade poder comunicar-se. Nesta medida, já parte da descrição de seus princípios. Moreno, até por sua preocupação terapêutica, parece ter se focado em seu desenvolvimento e na maneira como este ocorre através das inter relações. Começa, desta forma, por focar o que denomina de primeira fase do desenvolvimento, em que o ser humano ao nascer parte de um estágio em que tudo é vivido como uma multiplicidade indivisível, não conseguindo perceber-se como ser independente de outras pessoas e objetos que a rodeiam.

---

<sup>153</sup> Terminologia utilizada por Morin para nomear a 2ª parte de seu livro O método 5, em que explicita sua noção de sujeito.

Morin coloca que *ser sujeito supõe um indivíduo, mas a noção de indivíduo só ganha sentido ao comportar a noção de sujeito*<sup>154</sup>, e que *ser sujeito implica situar-se no centro do mundo para conhecer e agir*<sup>155</sup>. Sua noção de sujeito supõe autonomia e dependência, ser que já se coloca no centro de seu mundo, o que para Moreno se refere a um segundo momento na formação da identidade.

No entanto, apesar de não se referir a um momento de indiferenciação como Moreno o fez, Morin diz que o indivíduo – sujeito toma consciência de si mesmo através da linguagem, instrumento de objetivação.

O indivíduo – sujeito pode tomar consciência de si mesmo através do instrumento de objetivação que é a linguagem. Vemos aparecer a consciência de ser consciente e a consciência de si em forma claramente inseparável da auto referencia e da reflexividade. É na consciência que nos objetivamos nós mesmos para ressubjetivarmos num anel recursivo incessante.<sup>156</sup>

Desta forma, parece que considera um momento na existência do indivíduo, que precede a noção que o indivíduo tem como sujeito, embora não se dedique ao seu estudo.

Para Moreno, no entanto, este período é destacado, na medida em que coloca a importância da presença dos egos auxiliares, que não somente se encarregam de transmitir à criança como é vista pelo mundo externo, como também se incubem de realizar seu duplo ao identificar suas necessidades, até que paulatinamente ela própria consiga fazê-lo.

Morin fala sobre a presença de um duplo que *constitui a mesma energia da objetivação subjetiva, propriamente humana*. Para ele, *o duplo, espectro corporal idêntico ao indivíduo é ao mesmo tempo alter – ego e ego – alter*, e diz que *esta experiência de*

---

<sup>154</sup> Edgar MORIN, *O Método 5*. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2003, Pág.74.

<sup>155</sup> *Ibid*, Pág. 75

<sup>156</sup> Edgar MORIN, Epistemologia da Complexidade, in Dora Fried SCHNITMAN (org.), *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, Pág.53.

*duplo é a forma arcaica da experiência do sujeito que se objetiva, até que conseguimos interiorizar esse duplo e chamá-lo “alma”, “mente”, “espírito”.*<sup>157</sup>

Para Moreno, este duplo interiorizado parece ser desenvolvido através dos primeiros relacionamentos que a criança estabelece em seu primeiro grupo social que funciona como seu ego – auxiliar.

Em relação à primeira fase de desenvolvimento da identidade colocada por Moreno embora não apareça explicitamente colocada por Morin, parece ser possível uma aproximação entre suas idéias, na medida em que, Morin refere-se não somente a um duplo como forma arcaica da experiência do sujeito, mas também, à família como sendo *ao mesmo tempo, reprodutor biológico, placenta social e unidade sociológica de base*<sup>158</sup>, citando J. L. Vullierme ao dizer que *os sujeitos se auto – organizam em interação com outros sujeitos*, e completando ao explicitar que *o sujeito surge para o mundo integrando – se na intersubjetividade, no seu meio de existência, sem o qual perece*. O que denomina de auto – eco – organização.

Com relação a segunda e terceira fases descritas por Moreno, as aproximações com Morin parecem bastante nítidas no que se refere a separação eu – mundo e à possibilidade de comunicação eu – outro com a necessária compreensão, ou tomada de papel.

No entanto, ainda no que diz respeito ao entendimento sobre a identidade e noção do eu, pode ser notada não uma divergência, mas um olhar diferente entre os dois autores. Moreno, ao descrever o desenvolvimento do ser em relação coloca em destaque o conceito de papel, afirmando que os primeiros vínculos são vividos sob a forma de papeis e contra – papeis, que serão os precursores e formadores do eu. Postula ainda, que no plano da fantasia, através de mimetismo, a criança joga tanto o seu papel como o do outro,

---

<sup>157</sup> Edgar MORIN, Epistemologia da Complexidade, in Dora Fried SCHNITMAN (org.), *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, Pág. 53

<sup>158</sup> Edgar MORIN, *O Método 5*. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2003. Pág. 54.

Vale notar que utiliza-se do mesmo termo que Moreno já havia seu utilizado para referir-se a família.

elaborando o que pensa e sente em relação ao outro, e o inverso, o que o outro pensa, sente, e como reage às suas ações e sentimentos.

Já Morin, embora fale sobre os papéis sociais, definindo-os como *personalidades estereotipadas, embaixadoras do Ego junto aos outros, mas também imagens do Ego junto a si mesmo*, e refira-se à mimese como sendo a *aptidão a imitar personagens reais ou de ficção, não só imitando-lhes o comportamento, mas entrando neles e deixando-se possuir por eles*<sup>159</sup>, se refere a estes conceitos somente para explicar o que denomina de multiplicidades e duplicidades internas do sujeito, sem, no entanto, dar a eles a mesma conotação que Moreno fez para desenvolver sua concepção de constituição do eu.

Quando se fala em compreensão na relação eu – outro, o conceito de papel, central na teoria moreniana, também parece dever ser lembrado, pois auxilia o entendimento da colocação de Morin de que não se deve reduzir a personalidade de um indivíduo a apenas um de seus traços, pois esta atitude dificulta a compreensão e pode levar a avaliações e julgamentos parciais, o que pode ser compreendido, do ponto de vista moreniano, à luz do conceito de papel, como o indivíduo que desempenha inúmeros papéis em sua vida e não pode, e nem deve ser avaliado ou julgado por apenas um deles.

Em síntese, ambos reconhecem o ser humano como capaz de ter consciência de si mesmo, do outro e da relação, e apto a estabelecer relações exclusivas da espécie, que incluem a compreensão de si mesmo e do outro. Morin parece vir a contribuir com Moreno na medida em que explicita o mecanismo subjacente a esta possibilidade, enquanto Moreno parece poder acrescentar ao pensamento de Morin seu entendimento do desenvolvimento desta consciência de si mesmo e do outro no processo relacional da criança dentro de seu primeiro grupo social, bem como com a criação de métodos que podem auxiliar indivíduos com dificuldades relacionais.

Os dois autores também explicitam claramente um conflito de base no ser humano que reside na constante separação / integração entre o si mesmo e o outro: um ser que

---

<sup>159</sup> Edgar MORIN, *O Método 5*. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2003, Pág.91

necessita do sócio, mas que possui sentimentos e necessidades individuais muitas vezes incompatíveis com a inclusão de um outro. É também um posicionamento comum aos dois que a elaboração e resolução deste conflito não está situada somente no plano econômico – político.

Morin coloca que há na situação do sujeito, em função dos princípios de exclusão e de inclusão, uma possibilidade egoísta e uma possibilidade altruísta, possibilidades estas que podem exacerbar-se ao extremo. Para ele, o indivíduo vive para si e para o outro dialógicamente, sofrendo muitas vezes o conflito entre duas forças contraditórias poderosas, uma proveniente de seu egoísmo e outra de seu altruísmo, que podem levá-lo a decisões dolorosas ou à paralisação.

Do ponto de vista psicodramático, o possível conflito eu – outro é reconhecido como inerente ao ser humano, e Moreno, por não acreditar somente em uma resolução externa ao homem, buscava sua elaboração através de seus métodos. Considerava a exacerbação constante de um dos pólos, qualquer deles, em todos ou na maioria dos papéis, como uma patologia, o sintoma de uma má elaboração do conflito na matriz de identidade, que resulta em uma impossibilidade de liberação da espontaneidade – criatividade, levando à repetição de um padrão de comportamento independente das circunstâncias internas e externas. Esta conduta pouco espontânea, para ele, estaria associada a conservas culturais introjetadas a partir de seu meio, a partir dos primeiros modelos relacionais.

#### **3.3.4. O mundo interno e as inter –relações**

Podem-se encontrar fortes correlações entre os pensamentos de Moreno e Morin no que diz respeito às possibilidades de interferência da subjetividade no processo perceptual e conseqüentemente, inter - relacional do homem. Existe uma concordância entre os dois autores que na relação eu – outro, como em qualquer outra forma de conhecimento,

acontece um processo de tradução e codificação do real que pode estar sujeita a erros e desvios.

•

Segundo Moreno, uma relação humana saudável implica na possibilidade do indivíduo entrar em contato com o outro, percebendo – o da forma mais imparcial possível, ou seja, procurando percebê-lo “como realmente é e se sente” naquele momento, o que poderia ser compreendido como a busca de uma tradução e codificação mais próxima possível da realidade do outro. Colocava que se trata de um ato espontâneo - criativo, na medida em que o indivíduo deve estar apto a emitir uma resposta simultaneamente adequada a seus aspectos internos e à situação externa apresentada naquele momento.

Para ele, o aprendizado que ocorre principalmente no primeiro grupo social do indivíduo, não se limita à assimilação de valores sociais, mas é muito mais amplo, envolvendo a aprendizagem de expectativas, de modelos relacionais e a possibilidade de perceber e expressar sentimentos. Neste processo de desenvolvimento, o potencial espontâneo – criativo do ser humano pode ser limitado ou até mesmo bloqueado no que se refere à percepção de situações e sentimentos seus ou de outros, pela introjeção de idéias, valores, modelos e sentimentos que passam a ser vividos como válidos, ou verdadeiros, e pouco ou nunca, questionáveis, que denominou de Conservas Culturais.

Do ponto de vista psicodramático, são exatamente estas conservas as responsáveis pelas distorções perceptuais que levam, na maioria das vezes, o indivíduo a conflitos e dificuldades relacionais: ao entrar em relação, traduz e decodifica o percebido através das mesmas, não está livre para perceber o que lhe é apresentado naquele momento, está acorrentado a seus próprios sentimentos, modelos, imagens e valores.

•

Morin coloca que na medida em que inexistente um dispositivo neurológico que seja capaz de realizar a distinção entre a alucinação e a percepção, o imaginário e o real, o

objetivo e o subjetivo, a atividade racional é que se encarrega de fazê-lo utilizando-se de recursos como o controle do meio, a experiência prática, a cultura, a percepção de outros, a memória, e a lógica. No entanto, adverte que nem sempre a racionalidade lógica proveniente do neocórtex e do córtex consegue assumir o comando sobre as outras duas instancias neurológicas. A hierarquia razão / afetividade / pulsão acontece segundo uma combinação instável e rotativa.

Desta forma, admite que aprendizados anteriores podem conduzir a erros perceptuais e ações inadequadas. Segundo ele, todo o conjunto composto pelas dualidades internas, pela unidade plural, pela multiplicidade de instâncias cerebrais e psíquicas, pelas pluralidades mentais que se ignoram, pela divisão entre emoção e razão, permite e / ou determina o surgimento de comportamentos aparentemente paradoxais. Diz ainda que os riscos de erro e de ilusão podem ser de ordem individual como a self – deception, falsas lembranças, recalcamientos inconscientes, alucinações e racionalizações abusivas; de ordem cultural ou social como o *imprinting* cultural, o registro de certezas, normas e tabus; paradigmática; e noológica.

Como foi colocado anteriormente, Morin vê o homem como auto – eco – organizador, sendo a família, a escola, e demais grupos sociais co – responsáveis pela transmissão da cultura. Reconhece também que as culturas modulam diversamente as expressões emocionais, induzindo à exibição de algumas e à inibição de outras, e que, estas, através da sociedade proíbem as pulsões não apenas por meio de punições legais, mas também introduzindo, desde a infância, no espírito dos indivíduos, normas e interdições.

•

Assim, para ambos, os conteúdos internos do sujeito podem interferir em seu processo inter relacional. A compreensão do outro, que garante a comunicação, reside na necessidade de um conhecimento empático das atitudes sentimentos e intenções deste, que requer necessariamente o auto - conhecimento. Implica em reconhecer em si mesmo

aspectos não aceitáveis, e conseguir “tirar da frente” valores, sentimentos, *imprintings* no dizer de Morin, e *Conservas Culturais* segundo Moreno.

Em resumo, pode-se perceber que ambos admitem a inseparabilidade entre sujeito e cultura, considerando o indivíduo simultaneamente como fruto e criador da cultura. Fruto, na medida em que esta é transmitida através dos primeiros grupos sociais, que nele cunha conceitos, valores, paradigmas, sentimentos, modelos, mitos, etc. Ainda neste sentido, coincidem quanto à interferência, muitas vezes inconsciente e involuntária, destas conservas, segundo Moreno, ou *imprintings*, segundo Morin, nas percepções e ações do indivíduo, que podem levá-los a erros, tanto em relação ao conhecimento em geral, quanto em suas relações humanas.

O recurso que o ser humano pode utilizar para minimizar as interferências destes aspectos culturais introjetados, que podem conduzi-lo não somente a erros, como à repetição de padrões, à paralisação, à cristalização, à ausência de liberdade no ser e no conhecer, para ambos reside em um processo de auto conhecimento crítico, a um reconhecimento do outro e da realidade o mais imparcial possível, e uma conscientização do processo relacional. Como colocado anteriormente, Morin propõe o constante exame autocrítico e Moreno ambiciosamente propunha uma terapia da humanidade com base no desenvolvimento da espontaneidade – criatividade.

Morin não estabelece um método para a reflexão autocrítica, deixando entrever tratar-se de um processo solitário que se utiliza dos aspectos reflexivos da racionalidade para realizar um processo, que na maioria das vezes, envolve muito mais que aspectos racionais, como ele próprio reconhece. Ao passo que os métodos psicodramáticos propostos por Moreno além de trabalhar com a intersubjetividade em grupo, envolver corpo e mente, consideram e integram a razão e a emoção. Em seu teatro da alma, o teatro do homem louco, não somente as dimensões sapiens e demens estão presentes, em interação, como podem surgir o *homo consumans*, o *homo economicus*, o *homo faber*, o *homo ludens*, o estado estético, e o estado poético.

Finalizando, ainda em relação ao processo inter-relacional humano, os dois autores, apesar de reconhecerem as dificuldades inerentes ao sistema retro alimentar homem / sociedade, compreendem também, como inerentes ao homem social, a necessidade da inter-relação como meio de sobrevivência física e emocional, acreditam, advogam e trabalham por uma sociedade e um mundo mais saudável pautado em relações em que predominem a compreensão, o respeito e a responsabilidade para consigo mesmo, para com o outro, para com a sociedade e para com o mundo.

Para Morin, o constante exame autocrítico, para Moreno, um processo terapêutico<sup>160</sup>, seriam os caminhos para a compreensão, segundo Morin, ou para a tomada e inversão de papéis, para Moreno.

### **3.3.5. A criatividade e as relações**

Outras importantes aproximações podem ser encontradas quando os dois autores se referem à criatividade humana. Suas colocações se aproximam tanto no que diz respeito ao seu surgimento de natureza complexa, que envolve tanto aspectos conscientes e inconscientes, racionais e emocionais quanto em relação à sua importância como transgressora da realidade existente, constituindo-se, portanto, no fator que possibilita o homem co - construir seu universo. Moreno postulava que as Conservas Culturais deveriam ser valorizadas e utilizadas, mas nunca consideradas como verdades inquestionáveis, pelo contrário, deveriam servir como ponto de partida para a criação de novas respostas, colocação muito próxima à de Morin que valoriza a cultura, mas fala da necessidade de superação.

•

Morin afirma que com a humanidade, dá-se o desenvolvimento da faculdade criadora para o espírito. A atividade pensante comporta invenção e criação e os grandes

---

<sup>160</sup> O termo terapêutico não necessariamente está associado à psicoterapia, nem tão pouco a processos curativos, podendo compreender processos ou atos preventivos.

pensadores são criadores que modificam a maneira de se ver o mundo. São aqueles que podem desenvolver um pensamento original dentro das normas impostas pela cultura, ou um novo pensamento que as transgrida, pois se a cultura é o que permite aprender e conhecer, é também o que impede de aprender e de conhecer fora de seus imperativos e das suas normas.

Para ele, a possibilidade do gênio vem do fato de que o ser humano não é totalmente prisioneiro do real, da lógica (neocórtex), do código genético, da cultura, da sociedade. Para ele, a criatividade surge na brecha do incontrolável, onde ronda a loucura, é fruto de uma ligação entre as profundezas psico – afetivas e a consciência. Emerge nas comunicações e tensões dialógicas entre o imaginário e o real, a racionalidade e a afetividade, o abstrato e o concreto, o inconsciente e o consciente, o ideal e o existencial, a subjetividade e a objetividade. Diz que o encontro entre a fantasia, a afetividade e a racionalidade é criador: da mesma forma que o imaginário pode levar a delírios de loucura, pode permitir a concretização de sonhos que resultam em novas expansões técnicas ou artísticas.



Moreno destacou cinco características do ato criador. A primeira é a espontaneidade, que inclui a condição de adequação; a segunda, o poder de causar uma sensação de surpresa, de inesperado; a terceira, a irrealidade, ou seja, o nascimento de algo além do que é dado, algo que tem por objetivo a mudança da realidade em que surge, que funcione como um corretivo antimecânico; a quarta, ser uma atuação *sui generis*; e a quinta, uma integração fisio – psíquica, em que paralelamente à conscientização ocorre a ação.

Para ele, o ato criador surge da *espontânea confluência de elementos subconscientes, conscientes, emocionais, intelectuais e espirituais, tal como se encontram à disposição do sistema nervoso no homem.*<sup>161</sup>

---

<sup>161</sup> Jacob L. MORENO, *Psicodrama*. São Paulo: Editoria Cultrix. 1975, Pág. 80.

E, ainda, para Moreno a espontaneidade – criatividade pode e deve estar associada a todas as ações humanas, inclusive, a suas interações. Para ele, espontaneidade – criatividade está intimamente ligada à liberdade, neste sentido, uma relação saudável de compreensão, quer seja unilateral, no caso da tomada de papel, quer seja mutua, na inversão de papéis, está condicionada a um autoconhecimento que permite que o indivíduo se liberte ao máximo de conservas culturais e de processos transferenciais, para ser espontâneo e criativo naquele papel, naquele momento, naquela relação.



Ambos acreditam na possibilidade de existência de momentos livres e criativos nas inter-relações humanas, colocando estes momentos como especiais.

Moreno fala do Encontro como o momento, no “aqui e agora”, em que as pessoas livres ao máximo de suas conservas podem confrontar-se com todas suas forças e fraquezas, para viverem e experimentarem-se mutuamente. Significa *estar junto, reunir-se, contato de dois corpos, ver e observar, tocar, sentir e amar, compreender, conhecer intuitivamente através do silêncio ou do movimento, a palavra ou o gesto, beijo ou abraço, tornar-se um só – Una cum uno.*<sup>162</sup>

Morin, ao referir-se ao estado poético, fala da possibilidade do ser humano viver o êxtase, que define como o momento máximo de realização de si e de superação de si, com o outro ou com o mundo, um momento de felicidade e de comunhão. Uma experiência maior que *encontra fim em si mesma e ganha valor supremo: é o apogeu da festa, o ápice da mística, o cume do amor.*<sup>163</sup>

Para Morin, o estado poético, que pode conduzir o ser humano ao êxtase, é um estado de espírito que pode ser alcançado a partir de um limite de intensidade na relação com o outro ou com a comunidade, que proporciona satisfações físicas e espirituais.

---

<sup>162</sup> Jacob L. MORENO, *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama*, Campinas / São Paulo: Editorial Psy, 1993, Pág. 72.

<sup>163</sup> Edgar MORIN, *Método 5*. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2003. Pág. 138.

Segundo ele, pode ser alcançado através de vários caminhos, como o canto, a dança, as bebidas, as drogas, os rituais, as cerimônias, as artes, os jogos, ou o amor. O estado poético não exclui o estado prosaico ou vice-versa, são complementares antagônicos que podem conter-se, embora apareçam em muitas sociedades como dissociados.

Uma possível leitura seria de que em uma sociedade em que predominam os aspectos racionais, *sapiens*, do homem, são necessários momentos especiais, isolados, para que sua dimensão emocional, *demens*, possa emergir, pois é esta dimensão que dá ao ser humano a alegria de viver. *A poesia não é somente nem principalmente viver do gozo, mas ela nos faz ter acesso ao gozo de viver.*<sup>164</sup>

Os vários caminhos apontados por Morin para que o êxtase seja alcançado, lembram as várias formas de “aquecimento” propostas por Moreno em uma sessão psicodramática, para que as reservas culturais sejam afastadas, para que a espontaneidade - criatividade possa fluir, para que as emoções sejam desbloqueadas, para que o “homem louco” possa emergir, para que o encontro possa ocorrer.

...Existem muitos métodos. Pode-se, por exemplo, levar o protagonista a representar um papel onde as contrações psicomotoras são particularmente acentuadas: fala-se, então, de um catalisador psicomotor ou mímico. Podem-se também utilizar estimulantes psíquicos: imagens, temas musicais, dança, que sugerem sentimentos e gestos. Enfim, o processo de “aquecimento” pode ser provocado por álcool, café, amital sódico, cardiazol ou insulina. Falaremos então de catalisadores psicoquímicos.<sup>165</sup>

Quando Morin diz que a criatividade surge na brecha do incontrolável onde ronda a loucura; que é fruto de uma ligação entre as profundezas psico – afetivas e a consciência; que emerge nas comunicações e tensões dialógicas entre o imaginário e o real, a racionalidade e a afetividade, o abstrato e o concreto, o inconsciente e o consciente, o ideal

<sup>164</sup> Edgar MORIN, *Método 5*. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2003, Pág. 139.

<sup>165</sup> Jacob L. MORENO, *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama*. Campinas / SP: Editorial Psy. 1993, Pág. 351.

e o existencial, a subjetividade e a objetividade; que o encontro entre a fantasia, a afetividade e a racionalidade é criador podendo permitir a concretização de sonhos que resultam em novas expansões técnicas ou artísticas; até parece estar se referindo aos métodos psicodramáticos, tal a semelhança destas colocações com o pensamento central de Moreno que o levou à criação de seus métodos.

### 3.3.6. *O homo sapiens – demens*

Embora Moreno não tenha colocado explicitamente sua visão de homem como ser complexo, esta idéia fundante do pensamento moriniano está presente no todo da teoria moreniana, e está concretamente assentada em seus métodos.

Moreno recorreu à arte, principalmente ao teatro com todas as manifestações artísticas que este envolve, como a música, a dança, a expressão corporal, a cenografia, para propor métodos que colocam o ser humano em ação, rompendo a dualidade corpo – mente; discordou do modelo, até então conhecido, de análise, que se utilizava do racional para a compreensão de sentimentos e atitudes do homem, criando um método “desintelectualizado” em que o indivíduo devidamente aquecido e através da atuação em um papel torna-se cada vez menos consciente de seus atos, permitindo a liberação e ação do inconsciente; em seus métodos integrou homem e sociedade ao trabalhar pelo rompimento das conservas culturais por ela impostas, potencializando sua capacidade inerente de enfrentar o novo e recriar o mundo; buscou o movimento de integração - separação entre fantasia e realidade; percebeu no jogo o princípio de seu trabalho, permitindo que a atitude lúdica o conduzisse do teatro de improvisação, ao teatro terapêutico e, posteriormente, ao Psicodrama e Sociodrama; enfim, proporcionou que fossem trazidos ao palco todas as dimensões do ser humano em busca da integração entre o prosaico e o poético de Morin.

Os métodos morenianos, como foi colocado no capítulo I, foram em muitos aspectos inspirados na forma natural de elaboração da criança em seu processo de desenvolvimento da identidade. Morin, como pensador, observador reflexivo da vida e do mundo, faz

algumas constatações muito semelhantes às propostas metodológicas de Moreno. Um leitor desavisado que as lesse fora do contexto do pensamento complexo do autor, poderia tomá-las como referências da proposta de trabalho psicodramática. À guisa de exemplificação, serão destacadas três de suas citações:

...A importância do imaginário abre caminho aos delírios do *homo demens*, mas também à fantástica inventividade do espírito humano...<sup>166</sup>

...a estética como o lúdico, retira-nos do estado prosaico, racional – utilitário, para nos colocar em transe, tanto em ressonância, empatia, harmonia, tanto em fervor, comunhão, exaltação...<sup>167</sup>

...como se o *homo ludens* quisesse desde dentro, rasgar a máscara do *homo sapiens*.<sup>168</sup>



Como foi colocado no início deste capítulo, as aproximações e complementaridades entre os pensamentos de Jacob Levy Moreno e Edgar Morin aqui apontadas e descritas, referem-se apenas aos recortes realizados nos capítulos I e II, não abrangendo nem em extensão nem em profundidade as obras dos dois autores. Tendo em vista os objetivos do presente trabalho, foram selecionados aspectos que dizem respeito, de forma direta ou indireta à compreensão da dimensão inter - relacional do ser humano.

De forma geral, poder-se - ia dizer que, em relação aos aspectos pesquisados, as obras dos dois autores facultam uma visão complementar, na medida em que parece existirem aproximações importantes dos pontos de vista epistemológico e antropológico, que podem permitir a integração das facetas mais desenvolvidas de ambos. Morin muito tem a contribuir teoricamente com Moreno, pela profundidade e organização do pensamento, enquanto Moreno pode acrescentar a Morin alguns desenvolvimentos teóricos, mas, principalmente, um método de autoconhecimento e de intervenção.

<sup>166</sup> Edgar MORIN, *Método 5*. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2003, Pág. 132.

<sup>167</sup> *Ibid.* Pág. 135.

<sup>168</sup> *Ibid.* Pág. 130.

Nesta medida, o próximo sub ítem deste capítulo, será também limitado ao estabelecimento de possíveis aproximações e complementaridades entre os dois autores no que se refere apenas às três categorias previamente selecionadas tendo se em vista o segundo objetivo final deste trabalho que é a verificação da possibilidade do desenvolvimento de um projeto educacional que vise a sensibilização de professores universitários em direção a uma nova prática em suas relações com os alunos.

### **3.4. O ensino e as relações**

*Onde está a sabedoria que perdemos no conhecimento?  
Eliot*

Na medida em que Moreno e Morin assumem que o homem não se reduz à dimensão sapiens, que são seres biológicos e culturais, que necessitam do outro para sobreviver, desenvolver-se e superar-se, que a cultura em que está inserido determina padrões racionais, emocionais e, portanto, comportamentais, e que estes padrões ao mesmo tempo em que lhe asseguram o conhecimento cumulativo e progressivo, podem conduzi-lo à paralisação, à robotização, ao conformismo, e que não acreditam somente em reformas políticas, econômicas, ou religiosas, como meio de preservação da humanidade e do planeta, necessariamente possuem uma visão em relação à educação muito aproximadas.

Entendem que a educação deve ter como objetivo mais que a transmissão de conhecimentos, devendo contribuir para o desenvolvimento global do ser humano, no sentido de prepará-lo como pessoa, ser em relação, responsável por si mesmo, pelo outro, pela sociedade e pelo cosmo.

Este posicionamento de ambos carrega em si outras aproximações, como o entendimento de que o ensino, enquanto transmissão de conhecimentos, tem sentido restrito, na medida em que se refere somente à dimensão cognitiva; de que por privilegiar somente esta dimensão não desenvolve a responsabilidade e a solidariedade; de que tem

sido descontextualizado; de que não favorece o pensamento aberto e livre; de que não prepara para o novo.

Pensando nesta perspectiva é que este trabalho se propõe a aproximar dois grandes pensadores em busca de uma contribuição para o desenvolvimento de uma educação que considere o ser humano como ser relacional e complexo.

### **3.4.1. As cegueiras no conhecimento relacional**

Uma vez que os dois autores reconhecem que aspectos afetivos e culturais em estado inconsciente podem constituir-se em fontes de erro responsáveis pela distorção da percepção em relação ao outro, impedindo ou dificultando um relacionamento livre que permita a identificação e a conseqüente compreensão, nos dizeres de Morin, ou na terminologia utilizada por Moreno, um relacionamento espontâneo criativo que possibilita a tomada ou inversão de papéis, e, que entendem que a educação deve contribuir para o desenvolvimento do homem como um todo, preparando-o como ser responsável não somente por si mesmo, mas pelo outro, pela sociedade e pelo mundo em que habita, seus pensamentos aproximam-se no que diz respeito a um ensino que, de alguma forma, conscientize o homem de seus possíveis vieses relacionais, sensibilizando-o para o exercício do auto conhecimento necessário ao estabelecimento de relações saudáveis em que predominem a compreensão e a solidariedade.

Como foi exposto anteriormente, Morin acredita que deve fazer parte do processo educativo, o ensino da busca da verdade, a ser realizado também, através de atividades auto – observadoras, autocríticas e de processos reflexivos. Para o autor, o aprendizado da auto – observação faz parte da lucidez, e desta forma, a aptidão reflexiva, que permite ao homem o desdobrar-se e considerar-se a si mesmo, deveria ser encorajada e estimulada. Este ensino, para ele, parece pautar-se na sensibilização para o conhecimento do processo perceptual do homem, na compreensão de que este processo pode conduzir a erros e distorções, no

entendimento das origens nem sempre claras destes mesmos desacertos, e no desenvolvimento de uma racionalidade crítica e autocrítica.

Moreno afirmava que exercitar e formar para a espontaneidade deveria ser a principal tarefa da escola do futuro. Ao acreditar que os seres humanos seriam responsáveis pelo processo de religação, propunha em uma revolução social através dos pequenos grupos, através da sociometria, do trabalho inter - relacional. Um processo que visasse o desacorrentamento das conservas, libertando o indivíduo para relações saudáveis, e é precisamente neste momento que Moreno parece poder vir a acrescentar uma nova perspectiva através de seus métodos.

Na medida em que existe uma aproximação entre os dois autores no que se refere às possibilidades de erros, de suas origens, e da importância de um ensino que dê conta de conscientizar os indivíduos promovendo um autoconhecimento crítico, e uma compreensão do outro, da relação, parece ser perfeitamente viável e enriquecedora a possibilidade de utilizar-se dos métodos morenianos para tanto, na medida em que estes parecem ser, acima de tudo, extremamente coerentes com a visão de complexidade moriniana.

#### **3.4.2. Incertezas relacionais**

É comum aos dois autores, a não aceitação somente de uma visão de mundo que justifica o raciocínio explicativo – causal, estando suas obras baseadas em uma concepção de universo aberto, em uma perspectiva que privilegia o novo, o imprevisível.

Para Morin, um dos grandes desafios para a humanidade na atualidade é o de livrar-se da ilusão de que seu destino é previsível, de considerar que o novo não pode ser antevisto e de aprender a enfrentar a incerteza. Para ele, é função da educação preparar os indivíduos para a compreensão de que toda a ação é uma decisão, uma escolha, que implica em uma aposta consciente do risco e da incerteza, e que, nesta medida, pode, ou gerar um resultado inesperado e desastroso, ou causar uma sensação de impotência por um resultado inócuo, ou ainda, colocar em risco as conquistas anteriores. Suas considerações parecem

dizer respeito a todo e qualquer conhecimento, inclusive o relacional. Considera função da educação esclarecer que este conhecimento não pode conduzir à inércia, mas ao desafio, através do reconhecimento dos riscos e da elaboração de estratégias que permitam a modificação ou a anulação da ação.

Moreno colocava que os seres humanos estavam mal preparados e mal equipados para enfrentar a surpresa, e que, quanto mais fatigados ou automatizados pelas máquinas e apetrechos do mundo moderno, mais inábeis se tornavam para responder a situações novas e bruscas. Temia pelo futuro da humanidade robotizada, que se acomodava ao que lhe estava sendo culturalmente dado, e cada vez menos se sentia exigida a criar novas respostas.

Ao referir-se à aprendizagem, dizia que o homem teme a espontaneidade pelo risco e pelo constante esforço que ela exige, preferindo lidar com o conhecido, sentindo-se confortavelmente protegido em uma sociedade tecnificada, na qual acredita que todo o problema, bem como todas as soluções adequadas estão previstas.

Quando, em 1923, já defendia o desenvolvimento da espontaneidade como tarefa da educação, ponderando que sua aplicação poderia auxiliar tanto o aprendizado formal quanto o social, propunha que toda a escola desenvolvesse trabalhos psicodramáticos que fossem utilizados como laboratórios para atuações livres e espontâneas.

Atualmente, no Brasil, psicodramatistas vem desenvolvendo atividades em instituições escolares, junto ao corpo administrativo e docente, principalmente com o objetivo de despertá-los para a necessidade de preparar-se para o novo, procurando sensibilizá-los de que inexitem respostas corretas que se adequem a toda e qualquer pessoa ou situação, principalmente no que diz respeito às inter relações.

Pode se verificar, portanto, uma mesma preocupação nos dois autores em relação a uma visão de mundo causalista linear, que não prepara o ser humano para o novo e imprevisível, e uma concordância em relação a propostas educacionais que deveriam estar

se responsabilizando por esta reflexão e conscientização, bem como com o seu ensino de forma geral e em particular no que diz respeito às interações..

Em relação ao enfrentamento das incertezas, novamente, encontram-se posicionamentos semelhantes entre os dois autores, que parecem colocar-se, não de forma antagônica, mas complementar em relação ao método. Enquanto Morin parece propor o reconhecimento dos riscos e a elaboração de estratégias que permitam a modificação ou a anulação da ação, através de um processo reflexivo individual, utilizando a racionalidade, Moreno propõe o trabalho psicodramático para o desenvolvimento da criatividade espontânea em grupos, privilegiando todas as dimensões humanas. Na proposta Moreniana, os riscos também podem e devem ser avaliados e estratégias podem ser experimentadas como novas formas de enfrentamento de situações. Em um ambiente protegido, através do jogo de papéis, inúmeras situações podem ser experienciadas e testadas, sempre em um processo de conscientização e elaboração das condições internas e externas ao indivíduo. A elaboração racional também não está ausente na proposta de Moreno; está, sim, integrada com a vivência de aspectos emocionais. Talvez, a maior diferença esteja no fato de Moreno propor o desenvolvimento de uma maior aptidão para o enfrentamento do novo, a espontaneidade, através do conhecimento de si mesmo, com suas fraquezas e potencialidades, com seus valores e sentimentos, bem como do outro e da relação.

### **3.4.3. O ensino da compreensão.**

Moreno e Morin aproximam-se ao reagir ao teocentrismo, e ao antropocentrismo irresponsável do mundo moderno, concebendo o homem como ser co – responsável e co – criador do universo. Compreendem o ser humano como ser relacional, que tem consciência de sua identidade, capacidade de reconhecer um outro, e aptidão para estabelecer relações de identificação que permitem a compreensão. Entendem, também, que as sociedades são construídas pelas relações humanas e que suas culturas são preservadas e re-criadas pelo próprio homem e seus relacionamentos. Acreditam que o futuro da humanidade esteja assentado em um trabalho de sensibilização e conscientização do homem em relação ao

desenvolvimento do respeito e da responsabilidade consigo, com o outro, com suas relações e com o mundo.

Morin coloca que apesar dos meios de comunicação terem se tornado cada vez mais numerosos e mais sofisticados, o problema da incompreensão humana permanece, na medida em que a comunicação não leva por si mesma à compreensão. Segundo o autor, a comunicação bem transmitida e compreendida traz inteligibilidade, que é uma condição necessária, mas não suficiente para a compreensão. Para que haja compreensão intelectual ou objetiva são necessárias inteligibilidade e explicação, mas a compreensão humana vai além da explicação. O outro não é percebido apenas objetivamente, é percebido como outro sujeito, sendo, portanto, necessário um processo de empatia, de identificação e de projeção. A compreensão humana é sempre intersubjetiva e exige abertura, simpatia e generosidade.

Para Morin, a falta de compreensão para consigo mesmo, para com seus próprios sentimentos e valores, torna muito difícil a compreensão do outro, de suas emoções, de sua cultura. É uma das fontes de incompreensão mais importantes, pois, na medida em que as próprias carências e fraquezas são mascaradas, maior é a tendência de se tornar implacável com as mesmas carências e fraquezas do outro.

Morin ressalta ainda, que o paradigma dominante redutor e simplificador tem se tornado um dos fatores responsáveis pela incompreensão. Ao reduzir a personalidade a apenas um de seus traços, leva a avaliações e julgamentos parciais, tomando a parte pelo todo.

Para ele, portanto, a missão que denomina de *propriamente espiritual* da educação está no ensino da compreensão entre as pessoas *como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da sociedade*,<sup>169</sup> pois, aprender a compreender antes de condenar é o caminho da humanização das relações humanas. A educação para a compreensão tem

---

<sup>169</sup> Edgar MORIN, *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 6ª Edição, São Paulo: Cortez, 2002, Pág. 17

estado ausente no ensino, e o planeta necessita de compreensão mútua, para que as relações humanas saiam de seu estado *bárbaro* de incompreensão.

A base da filosofia de Moreno está assentada na importância da expressão dos recursos espontâneos e criativos de cada indivíduo em um mundo em que cada um é parte de um grupo, de uma entidade social e que, nesta medida, necessita desenvolver um diálogo significativo consigo mesmo e com o outro. Para Moreno, é este diálogo que dá origem ao conceito de tele, com a implicação de responsabilidade social: a promoção da religação, do tudo reunir, do criar um universalismo cósmico.

Para Moreno, o conceito de *emfühlung* (empatia), até então conhecido, referia-se a relações unidirecionais e eram insuficientes para a investigação de fenômenos interpessoais. Não havia um conceito que expressasse o que ocorre no encontro, um movimento do eu ao tu e do tu ao eu. Colocando sempre a ênfase no desenvolvimento do indivíduo no grupo e através do grupo, elaborou o conceito de Tele, que definiu como a percepção interna mútua entre indivíduos. Em uma relação entre duas pessoas poder-se – ia defini-la como a empatia ocorrendo em duas direções. A empatia seria apenas um fragmento télico.

Segundo Moreno, o que mantém um grupo e faz surgir sua coesão, é esta possibilidade dos seres humanos de comunicarem-se, de compreenderem – se mutuamente; é ela que permite a religação, a responsabilidade social.

Para ele, o futuro da humanidade está colocado em dois eixos complementares, o desenvolvimento da espontaneidade – criatividade e do fator Tele. A escola do futuro deveria ser uma das responsáveis por este ensino / aprendizado, até mesmo pelo fato de que durante muitos anos da vida de um indivíduo, esta se constitui em importante núcleo social.

Finalizando este item, mais uma vez pode ser percebida uma forte aproximação entre os dois autores, que vêm na educação um dos caminhos para o ensino da compreensão, que ambos julgam um dos aspectos mais importantes a serem desenvolvidos na humanidade em busca da vida em um mundo melhor. E novamente, deve-se salientar a

viabilidade da utilização do método psicodramático como meio para o alcance de tal objetivo, na medida em que este pode permitir que a compreensão se realize além da inteligibilidade e da explicação, pressupondo o entendimento do ser humano como ser complexo, que inclui afetividade, emoção, poesia, etc., como postula Morin.

Ao término da discussão das três categorias selecionadas, no que diz respeito ao ensino e as relações, título dado a este tópico, pode-se verificar que as três encontram-se intimamente relacionadas. O processo de compreensão depende da percepção das necessidades valores e sentimentos do próprio indivíduo, da possibilidade de enxergar o outro como entidade isolada, utilizando, no entanto, para isso, o conhecimento de seus próprios sentimentos e valores, ou seja, identificação sem mistura de identidades – a possibilidade de tomar ou inverter papel com o outro. Para que o outro possa ser compreendido, então, é preciso lutar contra os erros – *imprintings* ou conservas culturais -, sejam eles de qualquer ordem. O indivíduo deve estar consciente de seus valores, para poder enxergar os do outro a partir de seu ponto de vista (do outro), o que Moreno denomina de tomar o papel do outro. Além disso, a compreensão de si mesmo e do outro leva necessariamente ao enfrentamento das incertezas, na medida em que se entende que o ser humano não opera necessariamente através de um sistema causa – efeito, mas ao contrário, possui uma individualidade e um poder criativo que pode conduzi-lo a reações muitas vezes inesperadas.

Nesta medida, talvez o pensamento dos dois autores no que diz respeito ao ensino das relações humanas pudesse ser sintetizado na necessidade da educação focar-se em projetos que propiciassem o autoconhecimento, bem como o conhecimento do outro e das relações, visando o desenvolvimento de relações mais saudáveis, pautadas na espontaneidade, respeito e responsabilidade.

### 3.5. Uma síntese.

Em resumo, puderam ser encontradas importantes aproximações entre Morin e Moreno no que diz respeito a seus posicionamentos quanto ao conhecimento, à visão de Deus, ao entendimento do homem como ser cósmico, à integração homem sociedade, à relação eu – outro, às interferências do mundo interno nas relações inter individuais, à criatividade humana e à natureza complexa do ser humano, que serão aqui brevemente sintetizadas:

**Conhecimento** – Admitem a impossibilidade de uma apreensão pura da realidade. Compreendem que inexistem condições de neutralidade nas observações, na medida em que o homem como sujeito do conhecimento necessariamente interfere no mesmo por sua subjetividade. Concebem também um universo aberto que compreende o imprevisível e acolhe a incerteza.

**Visão de Deus** – A relação homem – Deus é horizontalizada. Deus está presente em cada ser humano e em cada elemento da natureza, com a conseqüente atribuição ao homem da responsabilidade sobre seu próprio destino enquanto ser, sociedade, espécie e planeta.

**O homem como ser cósmico** – Compreendem o homem como um ser pertencente e responsável pelo cosmo. Acreditam que o futuro da humanidade e do planeta está alicerçado nesta tomada de consciência.

**A relação entre o indivíduo e a sociedade** - Consideram o homem um ser relacional que necessita do outro para sobreviver. Submete-se à sociedade absorvendo suas influencias e normas sem deixar de ser consciente de si mesmo e de suas necessidades. Compreendem a família como placenta social, o primeiro grupo social do indivíduo, responsável pela transmissão de valores.

**A relação eu – outro: possibilidades e dificuldades** – Reconhecem que o homem é capaz de ter consciência de si mesmo, do outro e da relação, e que está apto a estabelecer

relações exclusivas da espécie, que incluem a compreensão de si mesmo e do outro. Explicitam também um conflito de base no ser humano que reside na constante separação / integração entre o si mesmo e o outro: necessita do sócio, mas possui sentimentos e necessidades individuais muitas vezes incompatíveis com a inclusão de um outro. Entendem que a elaboração e resolução deste conflito não pertencem exclusivamente ao plano político, econômico e religioso. Crêem na possibilidade de criação de momentos inter-relacionais em que se consegue o máximo de realização de si e de superação de si, com o outro ou com o mundo, um momento de felicidade e de comunhão - êxtase para Morin e encontro para Moreno.

**O mundo interno e as inter - relações** – Compreendem que na relação eu – outro, como em qualquer outra forma de conhecimento, acontece um processo de tradução e codificação do real que pode estar sujeita a erros e desvios. Propõem o trabalho de autoconhecimento crítico como forma de minimizá-los, possibilitando o estabelecimento de relações em que predominem a compreensão, o respeito e a responsabilidade para consigo mesmo, para com o outro, para com a sociedade e para com o mundo.

**A criatividade humana e as relações** – Embora a criatividade não ocupe lugar tão central no pensamento moriniano, quanto no moreniano, existe uma aproximação, na medida em que os dois autores a entendem como sendo de natureza complexa, envolvendo aspectos conscientes e inconscientes, racionais e emocionais, e como sendo responsável pela transgressão da realidade existente, que possibilita ao homem a co – construção de seu universo, estando presente em suas relações.

**O *homo sapiens* – *demens*** – Aqui, ocorre o inverso do item anterior. Moreno não colocava este aspecto em destaque, mas deixava implícito em seus métodos a aproximação com o pensamento moriniano. Recorreu à arte, à ação, e ao jogo, para efetuar o rompimento entre as dualidades razão – emoção, corpo – mente, fantasia – realidade; para potencializar a capacidade humana de enfrentar o novo e recriar o mundo; para a integração entre o prosaico e o poético.

Tendo sido encontradas aproximações dentro destes recortes previamente selecionados, foi realizado o estudo das **três categorias estabelecidas** e, não somente pôde –se concluir que também no que se refere ao ensino e as relações os autores tem posturas concordantes, como as mesmas encontram-se intimamente relacionadas, podendo-se resumi-las à necessidade de um ensino que contemple a compreensão humana.

Ao finalizar este capítulo pode-se, portanto, dizer que a hipótese inicial de que um estudo teórico comparativo entre recortes dos pensamentos de Jacob Levy Moreno e Edgar Morin, no que diz respeito, ao ser humano e seus aspectos relacionais, bem como, das possibilidades e necessidades educativas destes mesmos aspectos, poderia levar ao encontro e sistematização de aproximações e complementaridades entre seus posicionamentos, foi comprovada.

O próximo capítulo, portanto, se referirá à segunda hipótese levantada, a suposição de que seria viável a elaboração de um projeto educacional que contemplasse os pensamentos de ambos, através do método psicodramático, visando a sensibilização de professores universitários para suas práticas relacionais com alunos.

**Vazio de idéias? Alguns supõem que sim. E tendem a traçar um quadro mais ou menos desolador do tempo que vivemos.**

**Estaríamos sem teto e entre ruínas – para utilizarmos uma expressão que a literatura consagrou.**

**Segundo a perspectiva considerada mais “progressista”, a paisagem depois do comunismo seria a de um deserto que cresce. No limite de todos os desmantelamentos, aguarda-se, em atitude de súplica, a improbabilidade do milagre.**

**Outros, mais conservadores, mais vinculados a uma aristocracia do espírito, vêm com verdadeiro horror os nivelamentos e banalizações de uma cultura massificada e de uma escola em incessante degradação.**

**Outros ainda, perturbados com a invasão de uma tecnociência que supõem acéfala, entrevêm no horizonte os sinais aterradores do niilismo e da barbárie. No entanto, através do próprio desastre, nessa perda dos astros reguladores, que todo desastre é, alguma coisa se move que, se nos incitarmos a seguir o fio tênue desse movimento, nos poderá conceder um pouco de alegria e deslumbramento – o enigmático sorriso de um virar de século”.**

**Eduardo Prado Coelho**

## **Capítulo IV – O ensino das relações: uma proposta de projeto educacional visando a sensibilização de professores para suas práticas relacionais com alunos.**

A hipótese inicial deste trabalho de que um estudo teórico comparativo entre Jacob Levy Moreno e Edgar Morin, no que diz respeito ao ser humano e seus aspectos relacionais, poderia indicar necessidades e possibilidades educativas relacionadas a estes aspectos, foi comprovada no capítulo anterior. O objetivo do presente capítulo é o de demonstrar a possibilidade de elaboração de um projeto educacional, que mediado pelo método psicodramático, contemple os pensamentos de ambos, no que se refere às três categorias estudadas, visando a sensibilização de professores universitários para suas práticas relacionais com alunos.

Em busca da demonstração da importância e viabilidade de elaboração de tal projeto, este capítulo está subdividido em três itens. O primeiro, intitulado **O ensino relacional**, é subdividido no estudo de três aspectos: **1. O panorama atual**, **2. Quem educará os educadores para o ensino relacional e de que forma?**, **3. O Sociodrama no ensino das relações**. Em **O panorama atual** é explicitada a carência de atenção ao aspecto relacional professor – aluno no cenário educacional atual, apresentando a visão de outros educadores da atualidade sobre a necessidade da criação e implantação de projetos com este objetivo, na construção de uma educação baseada em um novo paradigma. Em **Quem educará os educadores para o ensino relacional e de que forma?**, são abordados os aspectos de coordenação e método de trabalho. Em **O Sociodrama no ensino das relações**, é explicitado o método sugerido. O segundo item do capítulo, **Um projeto Moreniano / Moriniano para a sensibilização de professores em direção a uma nova prática relacional com alunos: o professor em cena** apresenta uma proposta de projeto educativo para professores, através do método sociodramático, que procura contemplar as posições teóricas dos dois autores, no que diz respeito às três categorias selecionadas. O terceiro, **Uma síntese**, se propõe a realizar um resumo dos três anteriores.

## 4.1. O ensino relacional.

### 4.1.1. O panorama atual.

A educação é definida por Pedro Benjamim Garcia<sup>170</sup> como o conhecimento ligado à formação do homem, tendo em vista um modelo, um paradigma. Segundo Maria Cândida Moraes<sup>171</sup>, existe uma relação interativa entre o modelo de ciência que prevalece em determinado momento histórico e o que acontece na área educacional, nos enfoques epistemológicos adotados e nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Morin<sup>172</sup> coloca que os paradigmas, muitas vezes, governam o pensamento de forma oculta, sem que se dê conta.

Desta forma, a escola atual, inserida em um mundo em que o paradigma dominante é cartesiano, vem orientando seus enfoques e práticas pedagógicas segundo este modelo. As idéias de separação, simplificação, ou de causalidade estão na base de uma educação que vem trabalhando com um ser humano cindido entre corpo e mente, razão e emoção, pensamento e ação. Está dissociada da realidade do mundo e da vida, produzindo indivíduos incapazes de autoconhecimento como fonte criadora, gestora, e responsável por sua própria vida, dos outros e do mundo.

Os problemas relacionados aos aspectos sociais, psíquicos, éticos e morais, que vêm transformando o homem em um ser individualista, egocêntrico, sem noções de ética e solidariedade, desconhecedores do significado do amor e da compreensão, vêm sendo ignorados.

Sendo a educação definida como o conhecimento ligado à formação do homem tendo em vista um modelo<sup>173</sup>, a escola atual, inserida no paradigma cartesiano, parece entender por formação, a transmissão de um conhecimento fragmentado, a um homem

---

<sup>170</sup> Pedro B. GARCIA, Paradigma em Crise e a Educação, in Zaia BRANDÃO (org), *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. Pág. 58.

<sup>171</sup> Maria Cândida MORAES, *O paradigma educacional emergente*. 9ª Edição. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

<sup>172</sup> Edgar MORIN, Epistemologia da Complexidade, in Dora Fried SCHNITMAN (org.), *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas. Pág. 285,

<sup>173</sup> Pedro B. GARCIA, Paradigma em Crise e a Educação, in Zaia BRANDÃO (org), *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2002. Pág. 58.

mutilado. Nesta formação não há lugar para outras dimensões humanas que não *a sapiens*, *a faber*, *a economicus*, e *a consumans*. Na medida em que suas demais dimensões são ignoradas, parece não haver lugar para as relações e muito menos para seu ensino.

Realizando uma rápida revisão bibliográfica, podem ser encontrados educadores da atualidade, como Antonio J. Severino, Maria Cândida de Moraes, Selma G. Pimenta, Léa Anastasiou, Paulo Freire, Luiza Cortesão, e Phillipe Perrenoud<sup>174</sup>, que vem demonstrando uma preocupação com os aspectos relacionais presentes no processo educativo, e mais especificamente com uma formação mais global dos professores neste sentido. Pode se notar que a relação professor - aluno vem sendo compreendida como fator importante no processo ensino / aprendizagem, e, portanto, merecedora de atenção por parte daqueles que se propõem a formar docentes, sendo salientado, por estes autores, a impossibilidade de negar-se a importância da dimensão afetiva presente nesta relação.

Para Morin, a educação deve objetivar mais que transmitir conhecimentos; deve contribuir para a *autoformação da pessoa*, ensinando-a a assumir sua condição humana, a viver e tornar-se cidadã. Um ensino complexo para um ser humano complexo, em que todas suas dimensões sejam consideradas.

Para Moreno, a educação deveria visar o exercício e a formação para a espontaneidade, desenvolvendo e formando o indivíduo, tanto no que diz respeito ao aprendizado formal, quanto ao social. Colocava em destaque a importância do grupo no processo formativo, não somente focalizando o desenvolvimento da espontaneidade, como também, uma relação eu – outro mais verdadeira.

---

<sup>174</sup> A. J. SEVERINO, *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'Água, 2001, Pág.147.  
Maria Cândida MORAES, *O paradigma Educacional Emergente*. Campinas, SP: Papyrus, 9ª edição, 2003.  
Selma G PIMENTA / Lea ANASTASIOU, *Docência no ensino superior*. Volume I. São Paulo: Cortez, 2002, Pág. 116.  
Paulo FREIRE, *Professora Sim Tia Não – Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'água, 2002 Pág.10.  
Luiza CORTESÃO, *Ser Professor: um ofício em risco de extinção*. São Paulo: Cortez, 2002, Pág. 61.  
Philippe PERRENOUD, *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, Pág.. 180.

Concordam os dois autores que o futuro do homem e do planeta reside na conscientização de seu papel de co – criador responsável, e que a educação tem importante papel neste processo.

Assim, a educação inserida em um novo paradigma, que vise uma reforma do pensamento, em busca de um mundo mais humano, deve também considerar que a atividade do educador é relacional, uma atividade em que seres humanos se confrontam, e que a preparação intelectual é apenas parte do desenvolvimento do papel de professor, que pouco será aproveitada se os aspectos comportamentais – relacionais – não forem considerados e desenvolvidos.

#### **4.1.2. Quem educará os educadores para o ensino relacional e de que forma?**

Demerval Saviani<sup>175</sup> coloca que a educação está presente em todas as sociedades, a todo o momento, podendo aparecer de forma difusa e indiferenciada, como uma educação assistemática, em que as pessoas ao se comunicar, tendo em vista outros objetivos que não o de educar, acabam, de forma não intencional, irrefletida, educando e se auto - educando; ou desenvolvida de modo intencional, sistematizada, quando o educar é objeto explícito de atenção.

Tendo em vista o panorama atual da educação, no que diz respeito ao ensino relacional, poderia se dizer que este vem ocorrendo de forma assistemática. O professor, ao relacionar-se com seus alunos, com o objetivo explícito de ministrar uma matéria específica, está “em relação”, e, portanto, de forma não consciente, não intencional, está “educando-os”, está lhes ensinando valores, formas de ser, de atuar e, principalmente, valores relacionados a suas próprias identidades.

---

<sup>175</sup> Demerval SAVIANI, *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1983.

Saviani coloca, ainda, que o que determina a passagem de uma educação assistemática para uma educação intencional, sistematizada *é o fato da educação aparecer ao homem como problemática; ou seja: quando educar se apresenta ao homem como algo que ele precisa fazer e não sabe como fazê-lo*<sup>176</sup>.

Segundo o autor, o educador é aquele que não se contenta com a educação assistemática, que quer educar de forma intencional e que, portanto, se preocupa e reflete sobre os problemas. Esta reflexão leva-o à necessidade de uma reformulação da ação que implica em saber o que se visa com a mesma, ou seja, quais são os seus objetivos. Os objetivos estão calcados em valores que marcam aquilo *que deve ser* em contraposição àquilo *que é*. Portanto, a partir da valoração é possível definir-se o objetivo, aquilo que não foi alcançado, mas *deve ser*. O objetivo indica o alvo da ação é a objetivação da valoração e dos valores.

No caso do presente estudo, a preocupação está em tornar intencional o ensino das relações, em sensibilizar o professor de que sua atuação relacional é também educativa. A reflexão sobre o panorama educacional tem levado educadores e, especificamente, Moreno e Morin, a pensar em uma reformulação da ação. Têm claros seus valores, estão conscientes daquilo *que é*, e do que pensam que deveria ser.

Como foi discutido no capítulo anterior, Moreno e Morin compreendem a necessidade da inter relação como meio de sobrevivência física e emocional do ser humano. Acreditam, lutam e trabalham por uma sociedade e um mundo mais saudável pautado em relações em que predominem a compreensão, o respeito e a responsabilidade para consigo mesmo, para com o outro, para com a sociedade e para com o mundo. Entendem, ainda, que o ensino das relações é tarefa também da educação formal.

Entendem que valores, sentimentos e modelos relacionais são introjetados no indivíduo desde sua tenra infância através das relações familiares, de amizade, e escolares, que se encarregam da transmissão da cultura, sendo este aprendizado, informal, mas

---

<sup>176</sup> Demerval SAVIANI, *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1983. Pág. 52.

poderoso, na maioria das vezes, responsável pelas distorções perceptuais que o levam a conflitos e dificuldades relacionais: ao entrar em relação, o indivíduo traduz e decodifica o percebido através destes conceitos aprendidos. Não está livre para perceber o que lhe é apresentado naquele momento.

Assim, admitem que a dificuldade em perceber corretamente e compreender o outro, reside em ser necessário um conhecimento empático das atitudes, sentimentos e intenções deste, que requer uma projeção de si mesmo e uma identificação, sendo este movimento muitas vezes dificultado, na medida em que, ao implicar no reconhecimento de si mesmo, pode levar o indivíduo a entrar em contato com aspectos não aceitáveis, identificando valores, sentimentos, modelos: “imprintings”, segundo Morin, ou “conservas culturais”, segundo Moreno.

Na medida em que os dois autores reconhecem que o ensino básico das relações é realizado precocemente nos seres humanos através de suas inter relações, que podem conter valores, restrições e exacerbações de sentimentos, modelos de conduta pré - estabelecidos, que muitas vezes permanecem em estado inconsciente, e que, como o próprio Morin reconhece, na maioria das vezes, envolve muito mais que aspectos racionais, quais poderiam ser os caminhos para tal processo de conscientização?

Como, através de que instrumento, de que caminho pode se trabalhar o professor no sentido de, ao menos inicialmente, sensibilizá-lo para “*reconhecer a importância das dimensões existenciais, relacionais e afetivas na confrontação com o outro*”, como coloca P. Perrenoud ?<sup>177</sup> Ou para perceber, como bem explicita A.J. Severino que:

A atividade do educador pressupõe uma percepção explícita das referências existenciais dos sujeitos envolvidos...que dizem respeito à compreensão de si mesmos, dos outros e de suas relações recíprocas, bem como de sua integração ao grupo social e à humanidade como um todo.”<sup>178</sup>

<sup>177</sup> Philippe PERRENOUD, *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação*. Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, Pág.. 180.

<sup>178</sup> A. J. Severino, *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'Água, 2001, p.147.

Ou, para que compreenda que ele e seus alunos não estão restritos às condições *sapiens, faber, economicus, e consumans*, e, de que a educação deve contribuir para a *autoformação da pessoa*, como defende Morin? Ou, ainda, que deve ter como missão desenvolver e formar o indivíduo, tanto no que diz respeito ao aprendizado formal, quanto ao social, como advogava Moreno? Ou, finalmente, conscientizá-lo de seu importante e difícil papel, que é o de co-participante do desenvolvimento de novos seres humanos e conseqüentemente do futuro do mundo em que vive?

Saviani coloca que uma vez claros os valores e definido o objetivo, resta a questão de como realizá-lo, com quais, ou qual instrumento se pode contar. Não qualquer meio, qualquer instrumento, mas aquele mais adequado para a realização do objetivo a que se propõe. Seu posicionamento é de que *é preciso buscar nas ciências elementos que nos permitam estruturar técnicas adequadas para se atingir os objetivos propostos.*<sup>179</sup> As ciências, segundo ele, podem proporcionar um conhecimento mais claro da realidade em que se atua, e seus próprios conteúdos podem se constituir em um instrumento direto da educação.

Os métodos pedagógicos freqüentemente utilizados, mesmo os mais recentes, que se propõem a realizar um processo ensino / aprendizagem reflexivo, parecem refletir o paradigma dominante ao utilizarem-se apenas de parte do potencial humano, ao restringirem-se a seus aspectos racionais, à sua dimensão cognitiva, ao cindirem corpo e mente, pensamento e ação. Além de um questionamento quanto à sua efetividade no que diz respeito a quaisquer que sejam os temas a que se propõem ensinar, a situação parece apresentar-se mais crítica, quando se refere a suas adequações ao se propor a difícil tarefa que é o ensino das relações.

Se, de acordo com Morin, a concepção de *homo sapiens – faber – economicus*, a que se pretende muitas vezes reduzir o ser humano, somente vê seres realistas, ocultando todo seu imaginário, que representa 98% do funcionamento de seu sistema cerebral<sup>180</sup>; se a

---

<sup>179</sup> Demerval SAVIANI, *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1983. Pág.44.

<sup>180</sup> Edgar MORIN, *Método 5*. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2003, Pág. 131.

racionalidade jamais aparece isolada e é freqüentemente encoberta, contaminada e manipulada pela afetividade que está sempre presente; se, segundo o mesmo autor, a afetividade é o elo de ligação entre o *homo sapiens* e o *homo demens*, sendo que, da mesma forma que pode embaçar o conhecimento tanto do si mesmo, quanto do outro e do mundo, pode também iluminá-lo; e se também, conforme Morin coloca, a realidade humana deve ser compreendida como uma simbiose entre o racional e o vivido, em que o imaginário muitas vezes transgride os limites de espaço e tempo e pode misturar-se à realidade sem que os indivíduos se dêem conta, podendo abrir portas às loucuras do *homo demens*, mas também conduzir à *fantástica inventividade e criatividade do espírito humano...*<sup>181</sup>; parece poder se concluir que um método de ensino / aprendizagem mais efetivo, principalmente no que diz respeito às relações do homem consigo mesmo, com o outro e com o universo, não pode basear-se somente na racionalidade. Deve contemplar o indivíduo indiviso como ser complexo que é.

Se Moreno compreendia a necessidade de um trabalho de ensino / aprendizagem que fosse focado no desenvolvimento da espontaneidade e do fator tele, com as implicações de um trabalho de auto - conhecimento e de conhecimento do outro que propiciasse a revisão de conservas culturais, tanto ao nível de valores culturais mais amplos, como de um aprendizado emocional – relacional, envolvendo a racionalidade e a afetividade, abrindo caminhos para a criação inerente ao ser humano tanto do ponto de vista do conhecimento, quanto das relações; se compreendia que o aprendizado, para ser mais eficaz, deveria ser realizado também através da ação<sup>182</sup>, re – unindo corpo e mente, pensamento e ação, o Psicodrama parece poder fornecer contribuições a uma educação fundamentada em um novo paradigma, na medida em que sua proposta inclui métodos coerentes com o referencial de homem complexo proposto por Morin. Um projeto educativo destinado a sensibilizar professores para seus aspectos relacionais com alunos não deveria restringir-se a seus aspectos racionais reproduzindo mais uma vez, neste ato, o que se está a criticar.

---

<sup>181</sup> Edgar MORIN, *Método* 5.2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2003, Pág. 132.

<sup>182</sup> Verificar citação de Moreno no capítulo I, Pág. 54.

No entanto, adverte Saviani, se, geralmente, está ao alcance do educador definir seu objetivo, nem sempre está a seu alcance a escolha dos meios adequados. *Defrontamo-nos, pois, com o problema de usar meios velhos em função de objetivos novos.*<sup>183</sup> O autor coloca que muitas vezes os objetivos a que se propõe o educador exigiria instituições escolares diferentes, mas, na medida em que não lhe é dado criar novas instituições, ele tem que *impulsioná-las dialeticamente na direção dos novos objetivos*<sup>184</sup>, para que não fique apenas sonhando com instituições ideais.

Neste sentido, Morin coloca que a educação precisaria passar por uma ampla e profunda reforma que se confronta, segundo ele, com uma *impossibilidade lógica que produz um duplo bloqueio... não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições.*<sup>185</sup>

O autor compreende a dificuldade de realização de tal meta, na medida em que vê a educação como rígida, inflexível, fechada e burocratizada, constituída por muitos professores instalados em seus velhos hábitos e autonomias disciplinares, sendo tal desafio invisível para eles. Pondera, também, que há uma relação hologramática e recorrente entre a educação e a sociedade, em que a escola contém a presença da sociedade, sendo que a sociedade produz a escola, e esta, produz a sociedade.

Morin não entende, no entanto, da mesma forma que coloca Saviani, que estes obstáculos sejam intransponíveis. Para ele, é preciso saber começar e estar consciente de que todo o começo é sempre desviante e marginal. Coloca que a iniciativa deve partir de uma minoria de educadores, que já tem em seu íntimo o sentido de sua missão, que supõe tempo, fé, amor e arte.

Como sempre, a iniciativa só pode partir de uma minoria, a princípio incompreendida, às vezes perseguida. Depois, a idéia é disseminada e, quando se difunde, torna-se uma força atuante.<sup>186</sup>

---

<sup>183</sup> Demerval SAVIANI, *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1983, Pág. 54.

<sup>184</sup> *Ibid.* Pág.54.

<sup>185</sup> Edgar MORIN, *A Cabeça bem Feita*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2003, Pág. 99.

<sup>186</sup> *Ibid.*, Pág. 101.

A elaboração de um projeto educativo destinado à sensibilização de professores para seus aspectos relacionais, através do Psicodrama, objeto de estudo deste capítulo, é, portanto, uma proposta ousada que busca re – unir razão e emoção, corpo e mente, pensamento e ação.

Como Paulo Freire bem colocava:

È preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as duvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. È preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional.<sup>187</sup>

#### **4.1.3. O Sociodrama no ensino das relações.**

O Sociodrama, inserido no Sistema Socionômico de Moreno, constitui-se em um dos métodos da Sociatria<sup>188</sup>. Pode ser definido como um método psicopedagógico de trabalho, apropriado à facilitação da aprendizagem de papéis, idéias, conceitos e atitudes.

Em uma vivência sociodramática, o sujeito é o grupo e o papel a ser trabalhado é aquele que corresponde aos objetivos, finalidades e critérios pelos quais os participantes se reúnem.

O trabalho sociodramático pode ser originado a partir das necessidades expressas pelo grupo no “aqui e agora” da situação, onde o tema a ser desenvolvido na vivência, emerge no momento, a partir da interação dos participantes; ou pode ser tematizado, situação em que o tema é previamente definido a partir das necessidades do grupo que foram anteriormente diagnosticadas, e dos objetivos do coordenador. Em ambos os casos,

---

<sup>187</sup> Paulo FREIRE, *Professora Sim, Tia Não* – cartas para quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'água, 2002, Pág.10.

<sup>188</sup> Ver Capítulo I, Pág. 24, nota de rodapé 4.

no entanto, não existe um *script* anteriormente definido. A partir da eleição do tema, o desenrolar do drama é de criação grupal.

Sendo uma criação grupal, todos os participantes estão igualmente envolvidos, sendo co – responsáveis pelo resultado final, o que já implica necessariamente em um aprendizado de trabalho de troca de experiências, de respeito pelas opiniões, valores e sentimentos do outro.

A partir da ação, a vivencia sociodramática permite o esclarecimento de valores e sentimentos muitas vezes em estado inconsciente nos participantes de forma individual, ou no grupo como um todo. A ação resultante da criação de cenas, de imagens corporais, ou da participação em jogos dramáticos possibilita a percepção de si mesmo e do outro no papel, bem como a percepção do contra papel ou papel complementar, o que em última análise, significa dizer, que permite a experimentação de novas respostas, o desenvolvimento da espontaneidade – criatividade, e conseqüentemente a inversão de papéis.

Transportando a linguagem moreniana para a moriniana, poderia se dizer que através da ação dramática, em uma vivencia sociodramática, pode ser realizado um trabalho autocrítico que propicia o desvelar e a crítica de imprintings responsáveis por erros e distorções perceptuais, que muitas vezes estão por trás de dificuldades relacionais; que possibilita a identificação dos próprios valores e sentimentos do indivíduo, criando condições necessárias à identificação com o outro e, conseqüentemente, da compreensão; e ainda, que facilita o entendimento de que ao nível relacional, como em todo e qualquer conhecimento e interação, não existem certezas, respostas certas ou erradas. Trata-se de um método que procura lidar com o homem em todas suas dimensões, procurando re – unir razão e emoção, corpo e mente, pensamento e ação, o prosaico e o poético.

A preocupação em tornar intencional o ensino da relação professor - aluno, em sensibilizar o professor de que sua atuação relacional é também educativa, segundo Saviani<sup>189</sup>, é que levou à pesquisa inicial sobre a possibilidade de se estabelecer

---

<sup>189</sup> Demerval SAVIANI, *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora:

aproximações e integrações entre recortes dos pensamentos de Jacob Levy Moreno e Edgar Morin.

Nesta etapa, poderia se dizer que havia a percepção de que neste processo interativo do professor com seus alunos, muito é ensinado e aprendido de forma não intencional, assistemática, e que havia uma necessidade de *reformulação da ação* em relação ao desenvolvimento do papel de professor.

A pesquisa demonstrou que Moreno e Morin clarificam os valores envolvidos nesta tarefa e tornam o *objetivo* claro. No momento em que as três categorias educativas Cegueiras no conhecimento relacional, Incertezas relacionais, e, O ensino da compreensão, foram selecionadas, estava sendo delineado *o que é*, e o que *deveria ser*.

A questão do *como* realizar este objetivo, com qual método, não com qualquer um, nem com *meios velhos para novos objetivos*, é que conduziu ao Sociodrama como método, para verificar a possibilidade de elaboração de um projeto educativo destinado a professores universitários no sentido de sensibilizá-los em direção a uma nova prática em suas relações com alunos.

## **4.2. Um projeto Moreniano / Moriniano para a sensibilização de professores em direção a uma nova prática relacional com alunos: “O professor em cena”.**

### **4.2.1. Dados gerais sobre o projeto**

Inicialmente, deve ser esclarecido que o projeto elaborado e descrito a seguir, não deve ser compreendido como modelo, correto e único, mas sim como um exemplo, uma possibilidade de sensibilização de professores para as três categorias educativas anteriormente selecionadas, utilizando-se de um método psicodramático. O Psicodrama não

pressupõe a existência de modelos a serem seguidos, mas a criação, por parte do diretor<sup>190</sup> da atividade, de uma estratégia válida para aquele grupo, aquela circunstancia, naquele momento, para aquela população e para aquele diretor. Caso contrário, se estaria contrariando um de seus fundamentos básicos, que é a quebra de conservas culturais e a busca por respostas espontâneas.

Tendo-se em vista que objetivo deste planejamento é o de demonstrar a viabilidade da elaboração de um projeto educativo destinado a professores universitários no sentido de sensibilizá-los em direção a uma nova prática em suas relações com os alunos, a partir de três categorias selecionadas dos pensamentos de J. L. Moreno e de E. Morin, o mesmo deve ser classificado como um sociodrama tematizado, ou seja, seu tema já está previamente definido.

Este projeto está sendo elaborado visando a aplicação a um grupo de professores de até 20 participantes a ser realizado nas dependências de uma instituição universitária, em 08 horas.

Está subdividido em quatro módulos de aproximadamente 02 horas de duração cada, colocados dois no período da manhã, e dois no período da tarde, com um intervalo de 10 minutos entre cada um. Ao término dos dois primeiros módulos está previsto um intervalo maior, de 60 minutos, para o almoço, que deve ocorrer na própria instituição.

O trabalho deve ser conduzido por um educador, o Diretor, e contar com a participação de mais dois, ou quatro profissionais, para atuarem como egos - auxiliares. O primeiro deve, necessariamente, ter formação psicodramática, sendo que os demais poderão estar em formação.

---

<sup>190</sup> O diretor de Psicodrama é um dos cinco instrumentos utilizados pelo método psicodramático. Em um grupo de Psicodrama, ele, em conjunto com os egos – auxiliares profissionais, constitui a equipe técnica. A denominação tem origem na terminologia teatral.

Cada módulo deve ser desenvolvido respeitando as etapas de uma sessão psicodramática, a saber: aquecimento, dramatização, comentários e, na medida em que se trata de um projeto com finalidades educativas, processamento.<sup>191</sup>

O número de participantes está delimitado a um máximo de 20, em função do caráter vivencial do projeto. A carga horária estabelecida em 08 horas<sup>192</sup> pode ser cumprida em um mesmo dia, tendo em vista a pouca disponibilidade de tempo dos docentes, cujos contratos não contemplam horas destinadas a este tipo de atividade. O local sugerido, dentro da própria instituição, visa facilitar a todos os docentes, que já habitualmente para lá se dirigem.

Como pode perceber-se, trata-se de um projeto realista, que leva em consideração as possíveis resistências encontradas, quer ao nível dos docentes, quer ao nível da instituição de ensino, que inseridos no paradigma dominante atual, não dão primazia a este tipo de iniciativa, não colocando, muitas vezes, esta necessidade como prioridade no dispêndio de seus tempos, energias e gastos.

Considerando-se que o projeto está sendo elaborado para um grupo com o número de participantes considerado máximo, e em um tempo avaliado como mínimo, dadas as circunstâncias de realidade, as atividades estão sendo planejadas visando o alcance de mais de um objetivo, ou seja, embora cada uma delas tenha sido selecionada ou criada visando um objetivo eleito como principal, outros aspectos estão sendo planejadamente contemplados. Deve se ter em mente, ainda, que as três categorias, conforme foi anteriormente colocado<sup>193</sup>, encontram-se intimamente relacionadas, sendo praticamente impossível sua dissociação, além de indesejável dentro de uma perspectiva complexa. Desta forma, cada módulo deverá focalizar mais especificamente uma das categorias, sem deixar, no entanto, de envolver as demais, e, a cada processamento, as que foram

---

<sup>191</sup> No Capítulo I, Pág. 54, estão descritas as etapas de uma sessão psicodramática.

<sup>192</sup> Se uma carga horária maior fosse disponibilizada, talvez a probabilidade de obtenção de resultados favoráveis em um maior número de participantes, fosse maior, no entanto, levando-se em consideração as dificuldades de introdução de um projeto novo para a população em questão, foi considerado o tempo mínimo necessário à exploração do conteúdo selecionado.

<sup>193</sup> No Capítulo III, Pág. 143.

exploradas anteriormente deverão ser retomadas, de forma a reforçar o aprendizado e ao final permitir um conhecimento não fragmentado.

O primeiro módulo deverá ter como objetivos principais as apresentações da equipe e dos participantes, promovendo o início da vinculação necessária ao desenvolvimento do trabalho como um todo; o alinhamento das expectativas da equipe e dos participantes; e o foco do conteúdo estará na categoria **As cegueiras no conhecimento relacional**.

O segundo módulo objetivará principalmente a entrada em contato dos professores participantes com sua dimensão afetiva – emocional, especificamente neste papel, dando início ao trabalho de autoconhecimento, através da tomada de consciência de modelos, sentimentos e valores interiorizados dentro da perspectiva da relação professor – aluno. Deverá ter também, como um dos objetivos, propiciar a identificação dos participantes entre si. O conteúdo central a ser desenvolvido é a categoria **As incertezas relacionais**.

No terceiro módulo, os objetivos serão o desenvolvimento da autopercepção no papel de professor; a sensibilização para a necessidade de se desenvolver a percepção do outro, para poder se colocar no lugar do aluno, a reflexão sobre o novo e imponderável das relações humanas e especificamente da relação professor aluno; e a crescente identificação dos participantes entre si. O foco estará colocado no **Ensino da compreensão**.

O quarto e último módulo terá como objetivo principal a elaboração da impossibilidade de dicotomizar razão e emoção, sensibilizando os participantes para o fato de que a dimensão emocional do ser humano, contrariamente ao que tem sido enfatizado pelo paradigma atual, não somente está sempre presente, como pode, se bem trabalhada, ser tão ou mais valiosa no processo ensino / aprendizado, quanto a sua dimensão racional. O foco estará no **Homem como ser complexo**, procurando correlacionar as três categorias anteriormente focadas.

#### **4.2.2. Planejamento do projeto:**

##### **1º Módulo – As cegueiras no conhecimento relacional.**

###### **Objetivos:**

- Estabelecimento inicial dos vínculos entre a equipe, diretor e egos auxiliares, com os participantes, baseados em dados de realidade.
- Propiciar uma primeira integração entre os participantes, em um clima de descontração.
- Levar os participantes a perceberem e refletirem sobre os acertos e erros perceptuais que ocorrem em um processo relacional, bem como suas conseqüências.
- Apresentação dos participantes, visando sua integração enquanto grupo.
- Alinhamento das expectativas dos participantes com o programa a ser desenvolvido. Exposição sobre a importância de um trabalho vivencial para professores em uma perspectiva complexa.

###### **Conceituação envolvida:**

1. Vínculo.
2. As cegueiras do conhecimento relacional:

Imprinting – Conserva Cultural.

Tele – Transferência – Projeção.

O conhecimento de outro indivíduo, como qualquer outro conhecimento, é fruto de um processo de tradução e reconstrução. A interferência da subjetividade do conhecedor não pode ser ignorada: sua afetividade, seus valores culturais, suas crenças e convicções.

3. O homem como ser complexo.

###### **Material necessário:**

Caneta hidrográfica

Etiquetas auto - colantes

Canetas

Quadro negro

Giz

Ampulheta

Fósforos Longos

Quorum mínimo: Para que a primeira atividade seja iniciada devem estar presentes, no mínimo a metade mais uma pessoa, do numero de participantes inscritos.

Na medida em que cada participante entra na sala, os Egos Auxiliares perguntam seus nomes e os escrevem em uma etiqueta autocolante que é presa em seus peitos, em forma de crachá.

### **1ª Atividade:**

**AQI**<sup>194</sup> – Diretor e equipe saúdam os participantes explicando que o trabalho será iniciado de uma forma diferente da tradicional, visando dois objetivos: 1 – Apresentação da Equipe e, 2 – Uma introdução conceitual.

O diretor esclarece que farão algo que já fazem normalmente em seu cotidiano, mas, na maioria das vezes, sem se darem conta. Exemplifica que quando se está em uma fila de banco, como não se tem nada a fazer, a não ser aguardar, começa-se a observar o ambiente e as pessoas ao redor, tecendo consigo mesmo, comentários a respeito. Pensa-se como determinada pessoa está “acabada”, ou outra parece “bem de vida”.

---

<sup>194</sup> A partir deste momento, serão utilizadas as seguintes legendas:

**AQI** – aquecimento inespecífico.

**AQE** – aquecimento específico.

**DRAM** – dramatização.

**COM** – comentários.

**PROC** – processamento.

**DIR.** – Diretor

**EGO** – ego auxiliar.

**PART** – participantes.

Solicita, então, que os participantes se subdividam em X<sup>195</sup> subgrupos, com igual número de pessoas, e que cada subgrupo observe e teça comentários a respeito de um dos membros da equipe, como se estivessem fazendo uma “fofoca” com consentimento. Estabelece dez minutos para a realização da tarefa.<sup>196</sup>

**AQE** – Realizada a subdivisão, cada membro da equipe se direciona a um dos subgrupos e explica que ele será o objeto de descoberta, permitindo ser observado. O membro da equipe se retira e deixa o grupo a sós para a realização da atividade.

**DRAM** – Os subgrupos discutem e traçam o perfil do membro da equipe. Ao término do tempo estabelecido, após certificar-se que todos concluíram a tarefa, o diretor solicita que retornem ao grupo maior, e que cada subgrupo fale sobre o membro da equipe que foi objeto de sua observação, após o que a equipe confirmará ou não as percepções.

**COM** - A equipe seleciona e pontua alguns dos erros e acertos de cada subgrupo, tentando identificar junto aos participantes os motivos que os levaram àquelas constatações.

**PROC** – O Diretor introduz a explicação da categoria denominada Cegueiras Relacionais através da execução de uma imagem corporal<sup>197</sup>. Solicita que quatro dos participantes que se predisponham a contribuir com a explicação, se levantem e se coloquem no centro do grupo.

Coloca dois dos participantes um frente ao outro, simulando uma situação em que os dois, A e B, estão se conhecendo (fig.1). Dispõe os outros dois participantes C e D, atrás, respectivamente de A e B (fig.2). Pergunta a idade de A, e coloca que em seus X anos de vida, A “aprendeu”, tanto formal, quanto informalmente, muita coisa, incluindo sentimentos e valores, que serão naquele momento representados por C, como se fosse uma

---

<sup>195</sup> Deverão ser tantos subgrupos quanto o número de participantes da equipe responsável pelo projeto.

<sup>196</sup> Esta atividade foi criada pela autora deste trabalho há cerca de 10 anos, com a finalidade de concretizar no aqui – agora de uma situação didática, as possibilidades de erros e acertos perceptuais, introduzindo vivencialmente os conceitos de tele e transferência criados e desenvolvidos por J. L. Moreno.

<sup>197</sup> A imagem descrita a seguir trata-se de uma adaptação feita pela autora deste trabalho, a partir de uma imagem criada pelo Dr. Dalmiro Bustos.

“mochila” carregada, que é levada por A, a todo o momento, aonde quer que vá. Executa o mesmo procedimento em relação a B e D. Solicita, então, que C coloque-se na frente de A, e que, D faça o mesmo em relação a B (fig.3). Pede que A e B se olhem e digam o que vêem. As respostas serão certamente, de que estão vendo “suas mochilas”. O diretor questiona A e B, sobre como poderão conhecer-se, desta forma, se o que estão vendo são suas histórias, carregadas de pré - conceitos. Permite que os participantes procurem uma forma em que se enxerguem mais claramente. Se tentarem se livrar de alguma forma das “mochilas”, o diretor deverá questioná-los sobre a possibilidade real de se “livrar” de tais conteúdos.

Espera que percebam que tais conteúdos sempre estão presentes, e que é necessário um processo de conhecimento auto crítico, para que as “mochilas” sejam, simbolicamente, colocadas a seus lados (fig.4) separando o que pertence a cada um, para que possam conhecer-se de forma mais “limpa”, menos carregada possível de conteúdos pessoais pré – existentes.

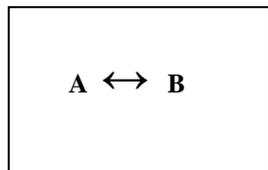


Fig. 1

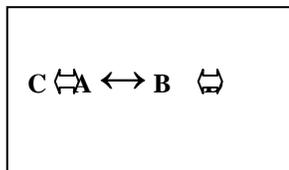


Fig. 2

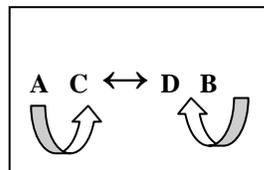


Fig.3

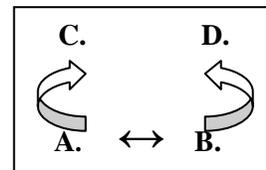


Fig.4

O diretor agradece aos professores que participaram da construção da imagem e solicita que retornem a seus lugares, introduzindo verbalmente o conceito de Imprinting de Morin, e os conceitos de Conserva Cultural, Tele, e Transferência de Moreno, bem como a explicação da maneira em que valores e sentimentos anteriormente aprendidos, podem, de forma não consciente, interferir em um processo relacional, levando a erros e distorções, que conseqüentemente, podem conduzir a frustrações, desencantos e desentendimentos.

O diretor procura levar o grupo a relacionar os conceitos aprendidos a situações por eles experienciadas em sala de aula.

Após explorar as situações trazidas pelos professores, o diretor justifica o porquê de ter iniciado os trabalhos de tal forma. Explica ter se utilizado do momento da apresentação, que necessariamente deveria acontecer, com vários objetivos: para propiciar, logo de início, um clima descontraído e de cumplicidade no grupo, para que a equipe se mostrasse aberta a uma relação mais próxima e horizontal, fornecendo um modelo de relação em que a exposição não fosse ameaçadora; e, em função do pouco tempo, para já levar o grupo a construir um conceito, através de uma metodologia que trabalhasse o conteúdo de dentro para fora e do livre para o lógico, sensibilizando-os para a importância de um trabalho reflexivo de autoconhecimento e de autocrítica.

## **2ª Atividade**

O grupo é convidado a apresentar-se.

**AQE** - O diretor explica que seria muito interessante que todos pudessem apresentar-se livremente, mas que em função da limitação de tempo, solicitará que as apresentações sigam um roteiro mínimo que inclua: nome, idade, estado civil, um hobby, profissão (qual matéria leciona, em qual faculdade), o campus em que atua, e uma característica sua, como docente. Estabelece que cada apresentação não poderá ultrapassar dois minutos e que o tempo será controlado pelo colega sentado ao lado, através de uma ampulheta.<sup>198</sup>

**DRAM** – O grupo se apresenta.

Durante as apresentações, os egos auxiliares anotam as informações fornecidas por cada um, em um etiqueta autocolante, que deve ser posteriormente colada abaixo da anterior, de forma que todos mantenham seus dados disponíveis no crachá.

**COM** – O diretor pergunta se alguém quer saber algo mais sobre algum colega e / ou se alguém quer fazer algum comentário sobre a forma de apresentação.

---

<sup>198</sup> O fato de o tempo ser controlado através de uma ampulheta que fica na mão de um colega, tem como objetivo fazer com que o próprio grupo comece aprender a gerenciar seu tempo, colocando entre si os limites, independentemente do diretor.

### **3ª Atividade**

**AQE** - Após os comentários, o diretor solicita que exponham, de forma concisa, o que os levou a se inscreverem no curso, esclarecendo que cada um terá o tempo limite da queima de um palito de fósforo grande para se colocar.

**DRAM** - As expectativas dos participantes são colocadas e vão sendo anotadas no quadro negro.

**COM e PROC** - O diretor apresenta os objetivos, comparando-os às expectativas levantadas, explicando a relevância do tema a ser desenvolvido no workshop, e as principais características do método a ser utilizado. Neste momento, o diretor introduz a noção de homem como ser complexo e de seu papel como co – construtor do cosmo.

O diretor propõe ao grupo um intervalo de dez minutos, após o que deverão retornar para a atividade seguinte.

### **2º Módulo – As incertezas relacionais**

#### **Objetivos:**

- Pesquisar através de atividade dramática como os participantes interiorizaram a relação professor – aluno, a percepção de si mesmo no papel e no contra papel.
- Levar os participantes a entrarem em contato com a matriz do papel de professor interiorizada em cada um, propiciando que venham à tona sentimentos e valores que possam estar em estado co – inconsciente, elaborando a aceitação ou não dos mesmos e as conseqüências em sala de aula.
- Propiciar a identificação dos participantes uns com os outros, através da percepção de sentimentos comuns, facilitando assim, cada vez mais, sua integração e a aceitação de valores ou sentimentos tidos como inaceitáveis no papel.
- Refletir sobre o novo, o incerto, o imponderável nas relações humanas, e a necessidade de se estar aberto à criação de novas respostas.

**Conceituação envolvida:**

1. As cegueiras do conhecimento relacional:  
Imprinting – Conserva Cultural.  
Tele – Transferência – Projeção.
2. O homem como ser complexo: A consciência de que o ser humano funciona sob um circuito que integra razão, afeto e emoção.
3. Exame autocrítico: A importância da vigilância sobre si mesmo, o aprimoramento da autopercepção, um maior conhecimento e aceitação de seus sentimentos e valores.
4. Percepção do outro e das inter – relações.
5. Enfrentar as incertezas relacionais: o novo e imprevisível nas relações, e a compreensão de que toda a ação é uma decisão, uma escolha, que implica na consciência do risco e da incerteza dos resultados.

**Material necessário:**

CD Player

CD com musicas suaves, preferencialmente, não populares.<sup>199</sup>

Quadro Negro

Giz

**1ª Atividade<sup>200</sup>:**

O diretor aguarda o retorno de todos.

**AQI** – O diretor explica que neste momento farão uma atividade cujo objetivo é o de explorar os sentimentos e valores interiorizados em cada um no que diz respeito à relação professor – aluno.

---

<sup>199</sup> A seleção musical deve propiciar a criação de um clima favorável à revivência de situações e sentimentos relacionados ao tema desenvolvido, não devendo, desta forma, ser muito conhecida, para não eliciar nos participantes outras recordações que os desviem do objetivo do trabalho.

<sup>200</sup> Todas as atividades propostas neste módulo foram desenvolvidas pela autora deste trabalho, a partir de recursos e técnicas psicodramáticas.

**AQE** – Solicita que todos fiquem em pé e comecem a andar pela sala em silêncio, primeiro observando o local em que estão e depois a si mesmos. Pede que tentem tomar consciência de cada parte de seus corpos, tentando sentir os pontos mais tensos e contraídos, procurando alongar e relaxar. O diretor lentamente vai nomeando partes do corpo. A seqüência utilizada pode ser: testa, olhos, maxilar, língua, pescoço, ombros, braços, mãos, peito, quadril, pernas e pés. Ao final, solicita que tentem perceber seus corpos como um todo identificando e procurando soltar os locais que ainda estejam sentindo presos ou doloridos.

Pede, então, que se sentem em uma posição bastante confortável e que fiquem, preferencialmente, com os olhos fechados, para facilitar o contato consigo mesmos. Explica que farão uma “viagem no tempo”, procurando sentir e reviver momentos de suas histórias escolares.

O diretor inicia a condução, falando em voz baixa e pausada, dando um tempo entre cada situação descrita, para que os participantes possam visualizá-las internamente e acessar os sentimentos que emergem:<sup>201</sup>

“Estou indo para a escola pela primeira vez...

Estou indo sozinho ou tem alguém me acompanhando? Quem está me levando?

Como é a escola, grande...pequena....?

Como estou me sentindo?

A pessoa que me acompanhou até aqui está indo embora. Como me sinto?

Estou vendo várias crianças...Qual é meu sentimento?

Agora, encontro minha primeira professora. Como se chama? É bonita, feia? O que acho dela?

E os colegas? Como me sinto com eles?

Com quem fico no recreio?

Estou conseguindo aprender o que a professora está ensinando?

O tempo está passando....

---

<sup>201</sup> Esta atividade deve ser sempre conduzida no tempo presente, para facilitar que os sentimentos mobilizados possam emergir no “aqui, agora” do trabalho dramático.

Já estou na 4ª série...

Estou gostando da escola?

Gosto de aprender?

E a professora? Agora já tive várias, como me sinto em relação a elas?...

Terminei um ciclo... Estou começando a 5ª série.

Estou na mesma escola, ou mudei?

Como é ter tantos professores e tantas matérias?

O que estou gostando mais de aprender?

8ª série... Terminando mais um ciclo...

Quais são meus sentimentos?

Em quais matérias tenho tido mais facilidade? E em quais, mais dificuldade?

Quais os professores que mais gostei? Porque?

E os que menos gostei? Porque?

Minha primeira formatura...

Terá festa? Como será? Aonde?

Quem está presente?

Estou no ensino médio: científico, clássico, magistério ou colegial...

Estou na mesma escola ? mudei?

Como é para mim, jovem adulto, estar sentado por horas, assistindo aulas?

E meus professores? Como eu os vejo? Como eles me vêem?

Como eu os trato, e como sou tratado por eles?

Existem muitas diferenças entre eles?

Com qual ou quais deles me sinto melhor? Porque?

Com qual ou quais deles me sinto pior? Porque?

Estou terminando outro ciclo...

Estou diante de minha escolha profissional.

Já tenho claro o que quero? Estou em dúvida? Qual?

O vestibular....

Para que estou prestando? Onde?

Sai o resultado. Fui aprovado!

Como estou me sentindo?

Quais as minhas expectativas?

Chega o primeiro dia de aula....

Tem trote?

Como estou me sentindo agora, como universitário?

Já estou no final do 2º ano, praticamente na metade do curso. Como me sinto?

O curso está atingindo minhas expectativas?

Como são as aulas, as matérias, os professores?

Muitos destes professores têm a formação que almejo. Como eu os percebo?

Como é meu relacionamento com eles?

Ultimo semestre do ultimo ano.

Estou praticamente formado.

Como avalio o curso que escolhi e agora estou concluindo?

Cumpriu minhas expectativas?

Quais as matérias que mais contribuíram para minha formação?

E quais os professores? Porque?

Valeu?

Festa de formatura.

Olhando para todos os professores e colegas, como me sinto?

Agora, que a festa acabou, paro e começo a refletir: acabo de concluir, talvez, minha ultima etapa de aprendizado em escolas formais.

Olhando para trás, como foi ter sido aluno por todo este tempo?

Com qual imagem eu saio dos professores?

Como vejo hoje, a relação professor – aluno, baseado nestas experiências vividas?”<sup>202</sup>

O diretor sugere que lentamente comecem a espreguiçarem-se e a abrir os olhos.

**DRAM** – O diretor pede que, sem que se comuniquem, levantem-se e caminhem para o centro da sala, formando um círculo em que todos fiquem voltados para fora do mesmo. Solicita que cada um tente simbolizar mentalmente o sentimento que ficou da relação professor - aluno. Explica que devem sentir-se como artistas plásticos que tem em mãos uma porção de argila que pode se modelada, criando uma estatueta cujo título será: “A Relação Professor – Aluno”. Uma estatueta, que quem olhar, possa identificar, claramente, qual foi o sentimento que o levou a esculpi-la. Exemplifica falando sobre a escultura de Rodin, “O pensador”, uma escultura que quem quer que olhe, vê um indivíduo pensativo.

O diretor prossegue, solicitando que quando cada um tiver sua escultura clara na cabeça, se volte para o centro do círculo.

O diretor deve aguardar até que todos tenham se voltado para dentro, tendo assim a clara indicação de que todos terminaram. Coloca então, que neste momento irá fornecer-lhes a matéria prima para a execução.

O diretor chama os egos auxiliares e pede que se coloquem no centro do círculo formado pelos professores. Explica que estas pessoas servirão como matéria prima para as esculturas. Movimentando, com suas próprias mãos, os corpos dos egos, colocando-os em diferentes posições, o diretor diz que se trata de uma matéria extremamente maleável, que pode ser moldada de acordo com seus desejos.

---

<sup>202</sup> Esta vivencia de interiorização é propositadamente focada no papel de aluno visando diminuir as resistências de exposição no papel de professor, e aquecer os participantes para um trabalho de tomada do papel de aluno, seu contra papel atual, através possibilidade de identificação.

Explica que todos terão a oportunidade de se manifestar, mostrando suas criações, e que, portanto, a ordem de apresentação não importa. Devem escolher um dos egos para representar o professor, e o outro para representar o aluno.

As esculturas devem ser realizadas uma a uma. A cada escultura realizada, o diretor deve pedir que o / a autor / a olhe-a de longe, e diga se seu sentimento realmente está ali representado. Em seguida, deve solicitar que todos os demais olhem bem para a obra, tentando captar o sentimento que está ali expresso.

**COM** – Após a execução de todas as imagens, o diretor deve solicitar que cada um expresse, em uma ou duas palavras no máximo, o sentimento mais forte que surgir após a apreciação de todas as esculturas apresentadas.

Um dos egos auxiliares anota no quadro negro os sentimentos surgidos.

## **2ª Atividade**

**AQE** – Uma vez expressos e anotados todos os sentimentos, o diretor pede ao grupo que os leia com atenção e verifique a possibilidade de subdividi-los, por aproximação, em quatro categorias.

O grupo deve participar ativamente fazendo a subdivisão, que irá sendo anotada pelos egos auxiliares.

Uma vez concluída a tarefa, o diretor aponta para cada um dos cantos da sala, atribuindo a cada espaço, uma das categorias criadas pelo grupo. Solicita, então, que os participantes caminhem, se localizando espacialmente de acordo com a categoria que mais se identifiquem naquele momento.

Os egos são orientados a se distribuírem pelos subgrupos formados, explorando e compartilhando os sentimentos vivenciados, auxiliando-os, posteriormente, a criarem uma nova e única cena e / ou imagem, que reflita os sentimentos incluídos naquela categoria.

**DRAM** – Tendo os subgrupos concluído suas imagens e / ou cenas, o diretor solicita que voltem a formar um único grupo, sentados em círculo, e pede que cada subgrupo, um de cada vez, se dirija ao centro e apresente a imagem criada. Neste momento, o diretor deverá explorar as imagens ou cenas apresentadas através das técnicas psicodramáticas, procurando esclarecer os sentimentos emergentes.

**COM** – O diretor solicita que os participantes compartilhem seus sentimentos, desde o momento em que reviveram suas experiências como alunos na relação com seus professores, passando, posteriormente, para o momento em que expressaram seus sentimentos através das imagens individuais, depois, ao verem expressos todos os sentimentos no quadro negro, a hora em que se identificaram com uma das categorias, o compartilhar nos subgrupos, a montagem da imagem final, e a vivência do trabalho realizado com todas as imagens criadas.

Neste momento, o diretor além de incentivar e permitir que os sentimentos sejam expressos e compartilhados, deve estar atento em ir colhendo os depoimentos que lhe permitirão fazer o processamento teórico final, amarrando a teoria com os sentimentos e experiências de sala de aula que estão sendo trazidos espontaneamente.

**PROC** - O diretor deve procurar refletir com os participantes a influencia dos modelos experienciados em suas vidas como alunos, atualmente, em seus papeis atuais de professores. Verificar, o quanto, muitas vezes, podem estar reproduzindo modelos interiorizados (conservas culturais, imprintings), nem sempre adequados à situação e a si mesmos, e o quanto é necessário um trabalho de conhecimento auto crítico, e de liberação da espontaneidade, para que se possa ser flexível, adaptando-se a cada situação, na medida em que cada relação é única e sempre nova.

Deve procurar levá-los a pensar nos valores que adquiriram em suas vidas acerca da conotação rígida em relação aos sentimentos: existem sentimentos que sempre são ruins? Que não devem surgir? Ou existem sentimentos que sempre são bons e adequados? Deve introduzir a reflexão sobre o enfrentamento do novo, de quais sentimentos a incerteza

provoca, e da tendência a se repetir respostas aprendidas anteriormente como corretas, independentemente do contexto e dos sujeitos envolvidos.

Ao final, o diretor deve permitir que o grupo faça os comentários que julgue pertinentes, encerrando o módulo. Combina uma pausa de uma hora para o almoço, quando todos devem retornar para a realização das demais atividades programadas para o dia.

### **3º Módulo – O ensino da compreensão**

#### **Objetivos:**

- Propiciar a retomada da revisão autocrítica de seus próprios sentimentos e valores referentes à relação professor - aluno.
- Conduzir a uma maior percepção dos sentimentos do aluno e de suas reações às ações do professor
- Vivenciar e refletir sobre a comunicação professor – aluno no processo de ensino / aprendizagem, com especial ênfase na necessidade do professor poder colocar-se no lugar do aluno, compreendendo seu real potencial e suas dificuldades.
- Refletir sobre o novo, o incerto, o imponderável nas relações humanas, e a necessidade de se estar aberto à criação de novas respostas.
- Propiciar a identificação dos participantes uns com os outros, através da percepção de sentimentos comuns, facilitando assim, cada vez mais sua integração e a aceitação de valores ou sentimentos tidos como inaceitáveis no papel.

#### **Conceituação envolvida:**

1. As cegueiras do conhecimento relacional:  
Imprinting – Conserva Cultural.  
Tele – Transferência – Projeção.
2. O homem como ser complexo: A consciência de que o ser humano funciona sob um circuito que integra razão, afeto e emoção.
3. Exame autocrítico: A importância da vigilância sobre si mesmo, o aprimoramento da autopercepção, um maior conhecimento de seus sentimentos e valores.

4. Percepção do outro e das inter – relações.
5. Enfrentar o novo.
6. O ensino da compreensão:

Em relação a si mesmo. A aceitação de que se é sujeito a erros, de que não se tem sempre a melhor resposta, e de que não adianta mentir para si mesmo. A tomada de consciência da falibilidade.

Em relação ao outro, uma reflexão que busque a possível separação do si mesmo com seus valores à procura do entendimento do outro, evitando pré-julgamentos. Uma tentativa de evitar a pronta condenação do outro.

**Material:**

1 garrafa de água

1 copo

quadro negro

giz

**Atividade<sup>203</sup>:**

**AI** – O diretor procura aquecer o grupo para que saia do contexto social de onde está vindo, e entre no contexto grupal novamente, realizando um resgate verbal das atividades e conceitos desenvolvidos no período da manhã. Solicita comentários e elaborações realizadas.

**AE** – O diretor introduz a atividade seguinte, explicando que sua proposta é de que participem de um jogo que consiste em ensinar um ET<sup>204</sup> a beber água.

Começa a fornecer as regras do jogo, contando que um ET tinha vindo à terra para realizar uma missão, em uma nave junto com outros companheiros, e que, após realizarem sua tarefa exploratória, os demais ETs haviam embarcado e voltado para seu planeta, mas este havia se distraído, atrasando-se e perdendo o embarque. Havia ficado sozinho na terra,

---

<sup>203</sup> A atividade central deste módulo provém de uma adaptação da própria autora de um recurso utilizado em Dinâmica de Grupo visando a sensibilização para problemas de comunicação. A autoria do jogo é desconhecida.

<sup>204</sup> ET: ser extra terrestre.

e neste momento estava com muita sede, embora não conseguisse identificar esta necessidade, pois, em seu planeta, não se sentia sede.

Adverte o diretor que embora o ET seja uma criatura muito inteligente, com grande capacidade de aprendizado, somente conhece quatro palavras de nosso idioma: **em cima, embaixo, direita e esquerda**. Frisa que o ET é muito “vivo”, e que pode aprender o que for a ele ensinado.<sup>205</sup>

Explicita, finalmente, que o trabalho do grupo é o de ensinar o ET a beber água. Esclarece que se trata de uma atividade em que todos precisam participar, tendo cada um uma função. Pede que um voluntário se prontifique a fazer o papel de ET, e que outro se proponha a fazer o papel de professor.

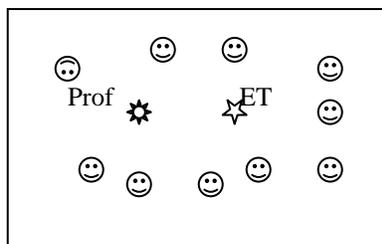
Aguarda a manifestação dos participantes e, uma vez tendo dois voluntários para os papéis, pede que estes fiquem no meio do círculo. Dispõe, então, duas carteiras no centro da sala, uma de costas para a outra. Em cima do apoio de braço de uma delas, coloca uma garrafa de água mineral e um copo. Orienta o ET a sentar-se na carteira onde estão dispostas a garrafa e o copo, e o professor a sentar-se na outra. Esclarece que o professor não pode ver nem tocar o ET.

A função do grupo é a de ser os olhos do professor: o grupo pode ver o ET e comunicar ao professor o que ele estava fazendo, sugerindo instruções. O ET, no entanto, só obedece às ordens dadas pelo professor.

O jogo somente termina quando o ET abre a garrafa, enche o copo com água e bebe-a.

---

<sup>205</sup> O diretor propositadamente não explicita que o ET pode aprender novas palavras. Deixa apenas subentendido, quando diz que ele é muito inteligente e tem grande capacidade de aprendizado. O grupo deve perceber, por si só, durante a atividade, que ele pode aprender novas palavras.



Enquanto a diretora responde às questões levantadas pelo grupo, em um dos cantos da sala, um dos egos auxiliares deve orientar o ET, aquecendo-o para entrar no papel. O ego auxiliar sugere ao participante que desempenhará o papel de ET, que procure sentir, pensar e agir como um ET que está tendo uma necessidade desconhecida para ele, e que em princípio só conhece quatro palavras. Explica que tem capacidade de aprender, e que pode explorar o ambiente, sem, no entanto sair do lugar. Deve obedecer somente as instruções dadas pelo professor e segui-las literalmente, conforme forem sendo dadas. Não deve fazer nada que for ordenado que esteja fora de seu vocabulário, pois não pode compreender.

**DRAM** – O jogo é iniciado.

O diretor deve interferir, “congelando<sup>206</sup>” a cena, caso as regras deixem de ser seguidas, ou em caso de muita dificuldade, por parte do grupo, em perceber que pode “ensinar” novas palavras ao ET. Neste caso, o diretor não deve explicitar, mas procurar levar o grupo a perceber, repetindo que o mesmo é inteligente e pode aprender.

Na medida em que novas palavras forem sendo ensinadas / aprendidas, um dos egos auxiliares deverá ir anotando no quadro negro, para que o grupo se oriente.

O diretor pode, em alguns momentos, solicitar que os papéis sejam trocados: um dos participantes pode vir a assumir o papel de professor ou de ET, ou mesmo, ET e professor podem inverter as posições. Estas intervenções podem facilitar o andamento do jogo por propiciarem, concretamente, a vivência do papel do outro. Podem ocorrer tantas trocas quanto o diretor julgar conveniente, ou o grupo solicitar.

<sup>206</sup> Congelar uma cena, significa, pedir que a cena seja interrompida para que seja realizada alguma intervenção por parte do diretor. Uma vez terminada a intervenção, ocorre o descongelamento, ou seja, a cena é retomada do ponto em que parou.

O diretor pode ainda congelar a cena para pedir um solilóquio<sup>207</sup> ou realizar um duplo<sup>208</sup> de qualquer dos participantes, recursos técnicos estes, que podem auxiliar a compreensão do outro, possibilitando, conseqüentemente, mudanças de atitude.

**COM** – Nos comentários, o diretor deve explorar como foram vivenciados os papéis de auxiliares de professor, de professor e de ET, trabalhando os sentimentos advindos da complexidade da tarefa. Deve procurar levar os participantes a perceberem que a maior dificuldade reside em tomar o papel do outro, em compreender, ao contrário de querer impor suas próprias idéias. Deve levá-los a refletir, a partir do que foi vivenciado, sobre quais sentimentos, as atitudes autoritárias, impositivas, não compreensivas, podem suscitar em ambos, professor e aprendiz, e as conseqüências destes na inter - relação. Finalmente, deve procurar vincular as situações e sentimentos vividos durante a realização do jogo, às suas práticas educativas.

**PROC** – No processamento, o diretor deverá retomar as noções trabalhadas nos módulos anteriores, como: o imprinting / conservas culturais, que podem embaçar a percepção da realidade; a consciência do circuito que integra razão, afeto e emoção; a necessidade do aprimoramento da autopercepção, bem como da percepção do outro e das inter – relações; e, o enfrentamento do novo. Esta retomada deve ter como finalidade reforçar as idéias anteriormente discutidas, integrando-as, de forma a garantir o entendimento do foco principal deste módulo que consiste no ensino da compreensão, ou da importância da tomada de papel do outro, no processo de ensino / aprendizagem.

Ao término do processamento, o diretor estabelece um intervalo de 10 minutos.

---

<sup>207</sup> Solilóquio: uma das técnicas psicodramáticas, em que o diretor solicita ao protagonista que fale em voz alta o que pensa ou sente naquele momento.

<sup>208</sup> Duplo: técnica psicodramática utilizada quando o protagonista não pode ou não consegue expressar pensamentos ou sentimentos. O ego auxiliar coloca-se ao lado do protagonista e na mesma atitude corporal procura falar e, ou, agir por ele.

#### **4º Módulo – *O homo sapiens-demens*.**

##### **Objetivos:**

- Conscientizar os participantes de que uma comunicação envolve conteúdos formais, racionais, e afetivo – emocionais, elaborando a importância de cada uma destas instancias no processo ensino / aprendizagem.
- Aproximar os conteúdos que no módulo anterior foram trabalhados no plano da fantasia, à realidade vivida em sala de aula.
- Avaliação do programa.

##### **Conceituação envolvida:**

1. As cegueiras do conhecimento relacional:  
Imprinting – Conserva Cultural.  
Tele – Transferência – Projeção.
2. Exame autocrítico: A importância da vigilância sobre si mesmo, o aprimoramento da autopercepção, um maior conhecimento de seus sentimentos e valores.
3. Percepção do outro e das inter – relações.
4. Enfrentar o novo.
5. O ensino da compreensão: em relação a si mesmo e ao outro  
*“A compreensão não desculpa nem acusa”.*<sup>209</sup>
6. *O homo sapiens – demens*  
O homem como ser complexo: A consciência de que o ser humano funciona sob um circuito que integra razão, afeto e emoção.

##### **1ª Atividade<sup>210</sup>:**

**AQI** – O diretor coloca que, como ultima atividade do dia, estará propondo um trabalho que focalizará um momento que faz parte do cotidiano da relação professor – aluno e que é de grande importância, por estar relacionado à mudança de comportamento: o retorno ou *feedback*.

<sup>209</sup> Edgar MORIN, *Meus Demônios*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. Pág.91

<sup>210</sup> A atividade descrita a seguir foi criada pela autora deste trabalho, baseada no artigo de Kleber NASCIMENTO, *Feedback: comunicação interpessoal eficaz: verdade & amor*. Rio de Janeiro, *Incisa*, Janeiro, 1977.

O diretor inicia o aquecimento, correlacionando o tema *feedback* com a vivência anterior, no jogo do ET. Comenta que existem diferentes possibilidades de se dar retornos, sendo algumas mais eficientes, outras menos, e outras ainda, prejudiciais.

Retoma a noção anteriormente explorada, de que o ser humano possui uma dimensão racional, mas também uma dimensão emocional, sendo que ambas tem igual valor. Explica, que as ações humanas podem ser ora comandadas mais por uma delas, ora por outra, não havendo uma hierarquia entre as duas, mas, que sempre ambas estão presentes, e que, tem sido um engano freqüente, tanto se pensar que o surgimento da dimensão afetiva pode ser impedido, quanto, que sua presença é sempre, necessariamente, prejudicial a um bom desempenho.

Retoma a idéia de quanto o homem pode ser levado a erros em função de conteúdos e sentimentos aprendidos e interiorizados, e a importância de estar sempre procurando refletir de forma crítica sobre suas ações, para que a dimensão afetiva possa, ao contrário de embaçar, iluminar sua razão.

Desta forma, portanto, ilustra, que, no momento em que o professor dá uma devolutiva a um aluno, as duas dimensões estão necessariamente presentes em ambos, sendo a combinação das mesmas, um dos fatores determinantes para um melhor ou pior resultado.

**AQE** - Para abordar o tema, propõe que o grupo se subdivida em quatro subgrupos.

O diretor já deve ter providenciado, anteriormente, quatro folhas de papel onde estão colocadas, em cada uma, a sugestão de uma forma de devolutiva, pareando conteúdos e sentimentos:

- 1. Verdade – Amor**
- 2. Verdade – Desamor**
- 3. Falsidade – Amor**
- 4. Falsidade – Desamor**

Estando os subgrupos já formados, os egos auxiliares são orientados a entrar cada um em um deles. Cada subgrupo recebe do ego auxiliar uma folha de papel onde está sugerida uma combinação entre conteúdo e forma de promover uma devolutiva.

Os egos, nos subgrupos, retomam brevemente as explicações fornecidas pelo diretor a respeito de *feedback*, e explicitam que a tarefa a ser realizada será, primeiramente discutir a maior ou menor eficácia de um retorno baseado no modelo que lhes foi fornecido, e posteriormente, pensar em situações, vividas por eles ou não, de retorno para alunos com aquelas características. Uma vez tendo elencado algumas situações, devem selecionar uma para dramatizar perante os colegas, que tentarão identificar o modelo representado e discutir o resultado.

**DRAM** – Os subgrupos apresentam as cenas<sup>211</sup> eleitas. Após cada apresentação, o diretor solicita que os demais participantes procurem identificar qual foi o modelo representado e como perceberam o resultado provocado no aluno.

Após a realização e discussão de cada uma das quatro cenas, o diretor volta a trabalhar no contexto grupal, promovendo os comentários.

**COM** – O diretor estimula o grupo a discutir, neste momento, de forma geral, os quatro modelos apresentados, levando-os a refletir em quanto as emoções estão presentes em suas ações e o quanto podem facilitar ou dificultar seus desempenhos e de seus alunos, frisando a necessidade de um trabalho constante de autoconhecimento.

**PROC** – O processamento é voltado para mostrar mais uma vez a importância da avaliação crítica das ações, buscando identificar modelos, valores e sentimentos interiorizados (imprintings e conservas culturais), que dificultam a emissão de respostas novas e adequadas às situações (espontaneidade), levando a repetições muitas vezes inadequadas (conservas culturais) ao novo e inesperado que sempre surge nas relações humanas e na vida. Este trabalho constante de autoconhecimento é que propicia a tomada do papel do outro, com a conseqüente compreensão.

---

<sup>211</sup> Uma vez escolhidas as situações, o grupo irá representá-las. Esta representação denomina-se “cena”.

É finalizado com a frase de Morin: “A compreensão não desculpa nem acusa”.<sup>212</sup>

## **2ª Atividade**

### **Avaliação do programa desenvolvido:**

**Material:** Uma folha de papel sulfite e uma caneta para cada participante.

O diretor solicita a cada participante que escreva uma pequena carta a um outro professor de sua área, ou de seu campus, que não tenha participado do *workshop*, onde brevemente, relatará suas impressões sobre este encontro que está por terminar.

Após todos terem terminado de escrever, o diretor solicita que leiam em voz alta o que foi colocado. Terminada a leitura o diretor pergunta se desejam fazer mais algum comentário, e finaliza o trabalho com os agradecimentos da equipe.

## **4. 3. Uma Síntese**

O objetivo deste capítulo era o de demonstrar a possibilidade de elaboração de um projeto educacional, que mediado pelo método psicodramático, contemplasse os pensamentos de J. L. Moreno e de Edgar Morin, no que se refere às três categorias anteriormente estudadas, visando a sensibilização de professores universitários para suas práticas relacionais com alunos.

No entanto, antes de se pensar na elaboração de qualquer projeto educacional, que vise uma educação sistemática, fez-se necessário um entendimento do panorama do momento, ou seja, como coloca Saviani<sup>213</sup>, o conhecimento *do que é*. Neste sentido, uma pesquisa bibliográfica foi direcionada no sentido de compreender como o ensino relacional tem sido focado.

---

<sup>212</sup> Edgar MORIN, *Meus Demônios*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. Pág.91

<sup>213</sup> Demerval SAVIANI, *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1983.

A breve revisão bibliográfica realizada indicou que já podem ser encontrados educadores da atualidade que vem demonstrando uma preocupação com os aspectos relacionais presentes no processo educativo, e mais especificamente com uma formação de professores mais focada e sistematizada com este objetivo. No entanto, efetivamente, pouco tem sido realizado.

Estando já definidos os valores e objetivos que deveriam nortear o planejamento do projeto educativo a ser desenvolvido, bem como sua importância e necessidade, restou a questão de como realizá-lo, com quais instrumentos. A opção não foi da utilização de antigos instrumentos para uma nova situação, mas a pesquisa de um instrumento coerente com as propostas de Morin e Moreno.

O Sociodrama tematizado foi escolhido como método, por mostrar-se apropriado à facilitação da aprendizagem de papéis, idéias, conceitos e atitudes, através da ação, reunindo razão e emoção.

Neste momento, tendo se claro o ponto de partida, *o que é*, os objetivos a serem alcançados, *o que deveria ser*, e um método, ou caminho, apropriado para a realização da trajetória, o planejamento do projeto pode ser iniciado.

O primeiro módulo foi elaborado tendo como objetivos principais as apresentações da equipe e dos participantes, promovendo o início da vinculação necessária ao desenvolvimento do trabalho como um todo; o alinhamento das expectativas da equipe e dos participantes; e o foco do conteúdo a ser desenvolvido foi colocado na categoria **As cegueiras no conhecimento relacional**.

O segundo módulo objetivou, primeiramente, a entrada em contato dos professores participantes com sua dimensão afetiva – emocional, especificamente neste papel, dando início ao trabalho de autoconhecimento, através da tomada de consciência de modelos, sentimentos e valores interiorizados dentro da perspectiva da relação professor – aluno. Objetivou ainda, a percepção de que cada relação é única, na medida em que se trata da

interação de indivíduos também únicos, e que, desta forma, não pode existir o certo ou errado a priori: são sempre situações novas, que requerem flexibilidade de seus integrantes. O conteúdo central desenvolvido foi a categoria **As incertezas relacionais**.

No terceiro módulo, os objetivos foram o desenvolvimento da autopercepção no papel de professor; a sensibilização para a necessidade de se desenvolver a percepção do outro, para poder se colocar no lugar do aluno; a reflexão sobre o novo e imponderável das relações humanas, e especificamente da relação professor aluno; e a crescente identificação dos participantes entre si. O foco foi colocado no **Ensino da compreensão**.

O quarto e último módulo teve como objetivo principal a elaboração da impossibilidade de dicotomizar razão e emoção, sensibilizando os participantes para o fato de que a dimensão emocional do ser humano, contrariamente ao que tem sido enfatizado pelo paradigma atual, não somente está sempre presente, como pode, se bem trabalhada, ser tão ou mais valiosa no processo ensino / aprendizado, quanto a sua dimensão racional. O foco foi colocado no **homem como ser complexo**, procurando **correlacionar as três categorias anteriormente focadas**.

Ao final do planejamento do projeto, pôde se verificar que a segunda hipótese colocada neste trabalho, que pressupunha a viabilidade de elaboração de um projeto educacional que contemplasse os pensamentos de Moreno e Morin, no que se refere às três categorias estudadas, através do método psicodramático, visando a sensibilização de professores universitários para suas práticas relacionais com alunos, pode ser comprovada.

**“Os que não se podem lembrar da experiência estão condenados a repeti-la”.**  
**Santayana**

**“É preciso descobrir o erro, e não a verdade.”**  
**Carlo Suares**

**“Sei tudo, mas não compreendo nada.”**  
**René Daumal**

**“Se não esperas o inesperado, não o encontrarás”.**  
**Heráclito**

**“É mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito”.**  
**Albert Einstein**

**“O segredo não é descobrir o que as pessoas escondem, e sim entender o que elas mostram”.**  
**Benjamin Schianberg**

**“Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana”.**  
**Rousseau**

## Capítulo V – O professor em cena: uma exemplificação.

No capítulo anterior, verificou-se que a segunda hipótese colocada no início deste trabalho pôde ser teoricamente comprovada. Com o intuito de verificar na prática pedagógica a aplicabilidade do projeto elaborado foram realizados dois *workshops* com professores do Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE.

O objetivo deste capítulo é apresentar o relato de um dos *workshops* realizados, e as avaliações feitas pelos participantes dos dois eventos, com a finalidade de tornar mais fácil ao leitor a compreensão do projeto, bem como de ilustrar sua receptividade junto aos participantes, apresentando ainda, uma primeira apreciação dos possíveis resultados.

Este capítulo está, portanto, subdividido em quatro itens: **1. Considerações gerais sobre a aplicação do projeto, 2. Relato do primeiro *workshop* realizado e as avaliações de seus participantes, 3. Relato das avaliações feitas pelos participantes do segundo *workshop*, e 4. Considerações finais sobre a aplicação do projeto.**

### 5.1 Considerações gerais sobre a aplicação do projeto:

O projeto pôde ser desenvolvido na prática através da realização de dois *workshops* resultantes da solicitação do Departamento de Recursos Humanos da Universidade, que pretendia promover um amplo treinamento, envolvendo várias práticas, destinado aos seus professores que vinham recebendo avaliações desfavoráveis, por parte do corpo discente e de suas respectivas coordenações. Estes *workshops* deveriam fazer parte, portanto, de um trabalho mais amplo.

Em reunião com o responsável pelos Recursos Humanos da Universidade, foi ponderada a possibilidade de abri-los a todos os professores interessados, realizando um convite especial àqueles que haviam sido selecionados anteriormente.

Foi, desta forma, encaminhada uma proposta de trabalho que foi conjuntamente avaliada pelo responsável por Recursos Humanos e pela Pró Reitoria, tendo sido aprovado.

O projeto foi, portanto, realizado com professores que se inscreveram voluntariamente, e com professores indicados por suas respectivas coordenações, fazendo parte de um treinamento mais amplo que envolveu mais outras duas atividades. A equipe que desenvolveu este projeto optou por não saber quais seriam os professores indicados.<sup>214</sup>

Foram então realizados dois *workshops*, com dois grupos diferentes de participantes, que se inscreveram diretamente no Departamento de Recursos Humanos, que se encarregou de sua divulgação. Foram realizados em dois sábados, com duração de 08 horas de trabalho cada, com um intervalo de 15 dias entre os mesmos.

Foram montadas duas equipes de trabalho distintas, uma para cada um dos *workshops*. As equipes foram compostas pela autora do projeto na direção, e mais quatro profissionais em fase final da formação psicodramática, que foram anteriormente treinados, para atuarem como egos auxiliares.

A primeira equipe foi composta por:

Diretora - Rosa Lidia Pacheco F. Pontes.

Egos Auxiliares – Claudia Trad.

Cleia Palome.

Daniela Gutierrez.

Maria Aparecida Ferracin.

A segunda equipe foi constituída por:

Diretora – Rosa Lidia Pacheco F. Pontes

Egos Auxiliares – Alessandra Nogueira

Ednéia Renó

Flávia Rosa

Jorge Onodera

---

<sup>214</sup> Esta postura foi adotada visando dificultar o surgimento de sentimentos que pudessem determinar atitudes pré – conceituosas.

Esteve também a cargo dos egos auxiliares o apontamento escrito dos dois *workshops* realizados, tendo sido cada módulo registrado por um dos membros da equipe. Desta forma, todo o trabalho aqui relatado constitui-se na transcrição dos registros efetuados.

Esteve presente também, durante toda a execução dos dois trabalhos, um profissional do Departamento de Recursos Humanos, que tinha como função observar o desenvolvimento das atividades e cuidar da infra-estrutura necessária.

Neste momento, na medida em que o objetivo é apenas de exemplificação, visando fornecer ao leitor uma visão de como o planejamento descrito no capítulo anterior pôde ser viabilizado de forma concreta, e de como os professores responderam a cada uma das atividades propostas e ao projeto como um todo, será relatado apenas o primeiro *workshop* realizado. Do segundo trabalho serão somente transcritas as avaliações feitas pelos participantes. Ao final será colocada a apreciação realizada pelas equipes após a conclusão dos dois *workshops*.

Para evitar repetições desnecessárias, que tornem a leitura cansativa, não estão descritos, novamente, os objetivos e conceitos envolvidos em cada módulo<sup>215</sup>, bem como as atividades, orientações e processamentos do diretor. O relato restringe-se à participação e comentários dos participantes nas atividades propostas.

## **5.2. Relato do primeiro *workshop* realizado.**

Estavam inscritos dezenove docentes. No horário estabelecido para o início, apenas três estavam presentes. Apesar da orientação de Recursos Humanos de que o trabalho deveria iniciar-se com qualquer número, a direção do trabalho argumentou que em função da proposta necessitava do quorum mínimo anteriormente estabelecido para começar.

---

<sup>215</sup> Já descritos no capítulo anterior, quando foi realizado o planejamento do projeto.

Os participantes foram chegando aos poucos, e somente 40 minutos após o horário previamente acordado, o *workshop* pode ser iniciado após a chegada do décimo participante. Durante a realização da primeira atividade mais dois professores chegaram, totalizando 12 participantes. No intervalo para o almoço uma das participantes pediu licença para sair, por estar muito gripada, mas, no início do 3º módulo, chegou mais um professor, mantendo-se, assim, o total de 12 em todas as atividades.

## **1º Módulo**

### **1ª Atividade: Apresentação da equipe e As cegueiras no conhecimento relacional.**

Foram formados cinco subgrupos, por proximidade física. Cada membro da equipe se dirigiu a um deles, ficando bem próximo, caminhando, sorrindo, enfim, permitindo ser observado, saindo em seguida, para que os participantes se sentissem à vontade.

Passado o tempo previamente determinado, a diretora, certificando-se de que todos os subgrupos haviam concluído a tarefa, solicitou que se formasse um único círculo e que cada dupla contasse o que havia concluído. O grupo como um todo optou por cada dupla falar tudo o que havia sido acordado, para, imediatamente em seguida, o membro da equipe em discussão se apresentasse.

Durante toda a apresentação, o grupo se mostrou bastante interessado, verificando os acertos e erros perceptuais ocorridos na realização do exercício.

Ao final das apresentações, a diretora chamou a atenção do grupo para observar alguns itens em que a percepção das duplas não conferiu com a realidade exposta pelo membro da equipe que havia sido observado (procurou salientar uma distorção por subgrupo), indagando o que os havia levado àquela conclusão. Exemplos: D foi vista como bem mais velha. A dupla avaliou sua idade entre 35 e 36 anos, quando na realidade tem apenas 28; CI foi vista como uma psicóloga divorciada, que o marido não pagava pensão e tinha que batalhar muito para sustentar seus três filhos, sendo que CI é médica, casada e

possui uma situação econômica confortável; a diretora foi avaliada como rígida e muito brava.

Em relação a D, o grupo concluiu que usava roupas muito formais, “típicas de pessoas mais velhas”. CI também foi avaliada pela forma como se vestia (jeans com a barra desfeita e tênis sem calcanhar) e a diretora, pelo porte físico, que segundo a dupla, denotava ascendência germânica, sendo, portanto, vista como austera e inflexível.

A diretora pediu que pensassem em algum, ou alguns acertos que lhes tivessem chamado a atenção. Um dos participantes disse que gostaria de entender porque a dupla responsável por apresentar a diretora havia dito que ela tinha se formado pela PUCSP, tendo os demais concordado que se tratava de uma percepção curiosa. A dupla respondeu que o pessoal da PUCSP nunca perdia seu jeito de ser, a pose. A diretora pediu que explicassem melhor, e responderam que os “puquianos” pertenciam a uma elite intelectual e econômica e que isto transparecia.

A partir destes dados, a diretora começou a discutir como os valores interiorizados de cada indivíduo emergem no momento em que se entra em contato com outras pessoas. O grupo compreendeu, e elaborou o novo conhecimento trazendo exemplos de seu cotidiano. Os participantes demonstravam, através de suas falas e expressões, estar, gradualmente, conscientizando-se da importância da percepção com seus erros e acertos nas interações, e a necessidade de se desenvolver um maior autoconhecimento, no sentido de minimizar a ocorrência de atitudes pré-conceituosas.

A diretora aproveitou este momento para levar o grupo a refletir sobre como a percepção do professor pode definir o tom da relação com o aluno, quais valores são carregados para a sala de aula e como podem interferir, não somente na relação humana estabelecida, mas também no ensino / aprendizagem. O grupo discutiu o tema, trazendo situações vividas em seu cotidiano em sala de aula.

## **2ª Atividade: Apresentação dos participantes.**

Neste momento, havia chegado mais um participante. A equipe de coordenação convidou o representante de Recursos Humanos a apresentar-se também, na medida em que estaria acompanhando o grupo durante o dia todo.

A apresentação dos participantes foi descontraída e todos estavam atentos. Quando um colega estava próximo ao final do tempo estabelecido, o anterior sinalizava com humor. Segue abaixo o relato de como se apresentaram:

- AM – “Sou arquiteta, tenho 40 anos, sou casada e tenho uma filha de três anos. Gosto de viajar, praticar esportes (corrida, ginástica), cozinhar e convidar amigos. Quando atuo na frente da classe sou mais formal, mas quando trabalho em pequenos grupos, sinto que a linguagem flui mais fácil e fico mais próxima. Ministro a matéria Planejamento Urbano na Faculdade de Arquitetura e leciono nos três campus. Moro em Santos.”
- Do – “Sou descendente de italianos, tenho 39 anos, e sou virginiano: gosto das coisas certinhas. Sou economista e leciono Macro Economia, na Faculdade de Comércio Exterior. Sou casado e tenho um filho. Toco violão. Eu e minha esposa cantávamos em um coral. Em aula sou muito presente, e rígido em alguns momentos. Atuo nos três campus”.
- Iva – “Tenho 45 anos, sou de escorpião. Sou espanhola e gosto de aprender com a experiência. Sou professora de jogos e dinâmicas. Gosto de ensinar fazendo. Sou também consultora em treinamento e desenvolvimento. Gosto de comer e não faço exercício. Gosto de dançar, e minha formação original foi em matemática.”
- Re – “Sou carioca e estou há 15 anos em São Paulo. Sou professor de Recursos Humanos. Tenho 41 anos, gosto de musica, de viajar e assistir filmes. Atualmente sou bem caseiro. Como professor, no início, era mais paizão, mas aos poucos a

experiência está me mostrando que preciso cobrar também. Gosto de falar bastante. Minha formação é em Administração de Empresas.”

- Ros – “Tenho 43 anos, sou casada, tenho três filhos e dois netos. Trabalho com saúde. Sou sincera demais, mas minha postura como professora é mais rígida. Aos poucos os alunos me sentem mais próxima. Sou realista e cobro muito. O meu entrosamento maior, acontece após seis meses, em função da disciplina que é árida. Trabalho nas três unidades, na faculdade de biologia. Leciono Morfologia. Adoro natureza e gosto de brincar com meus netos.”
- PS – “Tenho 63 anos e sou economista. Como professor, sou amigo quando precisa e duro quando há necessidade. Minha terapia é trabalhar com marcenaria. Tenho 05 filhos e 04 netos e meio. Minha esposa termina sua formação este ano e estamos em uma fase mais espiiritualista. Minha disciplina é Planejamento Estratégico.”
- An – “Tenho 30 anos e namoro. Estou há dois anos nesta universidade e minha disciplina é Contabilidade, nas turmas de Administração. Lido bem com os alunos, mas quando precisa, sei cobrar. Trabalho com várias faixas de idade. Minha maior característica como professora é a motivação, adoro dar aula. Em minha família todas são professoras. Gosto de falar, ter amigos, conversar e viajar. Fui aluna desta universidade”
- Rog – “Não sou professor aqui na Universidade. Aqui, estou representando o RH, mas fui professor de 5ª série até o colegial. Minha formação foi em Administração e fiz Pós em Gestão Estratégica em RH. Gosto de estudar e de pessoas. Sou extrovertido e informal. Bem humorado. Adoro música”.
- V – “Sou professora de Educação Física e trabalho na área de saúde. Adoro dançar. Aprendi com meu pai. Tenho 52 anos, sou esportista: nado e jogo. Minha grande missão é mostrar que a música pode ter lugar na escola. Tenho 40 anos em dança e acho que o Brasil precisa mostrar sua cultura. Atuo no campus Vila. Maria.”

- J – “Sou formada em Publicidade. Gosto de filmes. Minha característica como professora é que eu gosto de contar piadas e dançar, e o curso em que leciono me permite. Tenho 28 anos e vou me casar em Julho, após 12 anos de namoro. Trabalho no campus da Vila. Maria.”
- Ad – “Sou formado em Comunicação e trabalho na disciplina Publicidade e Propaganda. Gosto muito de dar aulas. Comecei dando aulas de artes marciais e futebol para crianças com histórico de delitos. Gosto muito do que faço. Trabalho nos três campus.”
- I – “Sou advogada e dou aula de direito nos três campus. Sou formada também em letras e dou aulas porque gosto. Sou do interior e tudo o que mais queria era vir para São Paulo. Gosto de fazer tudo o que for de bom: ouvir música, praia. Tenho 34 anos e leciono Direito Civil nos três campus. Não sei uma característica como professora, é melhor perguntar aos alunos. Sou muito crítica comigo mesma, não gosto de faltar, de chegar atrasada, não gosto de reprovar, abonar faltas. No primeiro ano os alunos foram reclamar de mim, mas já no segundo ano começaram a mandar *e mails*.”

### **3ª Atividade: Levantamento e alinhamento de expectativas.**

As expectativas foram colocadas rapidamente, não sendo necessária a utilização do tempo previamente determinado. Foram elas:

- Ad – “Tenho obrigação de saber o que está acontecendo.”
- J – “Sempre ajuda em sala de aula.”
- V – “Achei o tema interessante. Acho que além do conhecimento teórico pode me dar algo a mais.”
- PS – “Quero me atualizar, conhecer técnicas novas. A aula não deixa de ser um palco para o professor.”
- Ros – “Aqui foi criado o hábito de se atualizar.”

- Re – “Pelo título, acredito que venha agregar. Esta universidade está sempre em busca de conhecimento e experiência e eu não tenho.”
- Iva – “Vim pelo nome do tema, por acreditar no autodesenvolvimento, na integração. Privilegio essa coisa de envolvimento.”
- Do – “O tema me chamou a atenção. Algo que quero fazer é teatro e me aproximar do aluno.”
- AM – “Na arte de ensinar não tem diploma. Eu vim na pura intuição e quero melhorar a minha didática”.
- I – “Quero aperfeiçoar a minha didática.”

A diretora retomou a condução do trabalho, colocando seus objetivos neste sábado, que coincidiam com um objetivo maior em sua vida neste momento. Disse não entender que a formação de professores pudesse ser resumida na posse de um determinado conhecimento, nem meramente a um curso de licenciatura. Formar um professor, para ela, explicou, deveria envolver outras habilidades, capacidades, que não somente o conhecimento adquirido racionalmente em livros ou aulas: “O ser humano é muito mais que um ser racional e sua complexidade está presente em todas as suas interações. Seus demais aspectos, como o lúdico e o emocional não devem ser negados ou esquecidos, principalmente, quando se fala em educação”.

Seu objetivo neste momento, explicou, seria o de promover um trabalho que desenvolvesse o papel de professor, focando principalmente sua relação com alunos. Disse ter clareza, no entanto, de que o tempo disponível era pequeno para tal empreendimento, mas que acreditava poder contribuir para o desenvolvimento deste papel, ao se propor a sensibilizá-los, despertando-os para a importância de uma reflexão crítica de suas atitudes em sala de aula.

Com relação à metodologia utilizada, esclareceu que não pretendia “dar aulas” sobre o assunto, mais uma vez, privilegiando a razão em detrimento da emoção. Sua proposta, explicou, estava calcada na utilização de recursos que pudessem levá-los a um maior reconhecimento de si mesmos, seus sentimentos e valores, bem como os de seus alunos,

com o objetivo de sensibilizá-los para esta relação, tão importante e delicada, que é a de professor – aluno.

## **2º Módulo – Incertezas Relacionais**

### **1ª Atividade: Construção individual de imagens, representando a relação professor – aluno.**

#### **Auto conhecimento na relação professor – aluno.**

Logo após o início desta atividade chegou mais um participante que foi colocado a par do que já havia sido realizado e convidado a integrar-se ao grupo.

O grupo manteve-se durante todo o exercício bastante atento, sem conversar, realmente tentando perceber os sentimentos expressos. Segue abaixo uma descrição das imagens criadas:

- Ad – Coloca professor e aluno frente a frente, cumprimentando-se com as mãos.
- Ros – Professor com a mão levantada e estendida para frente. Aluno em frente ao professor, com os braços estendidos e abertos.
- Re – Professor e aluno de frente um para o outro, ambos com os braços estendidos para o alto, dando-se as mãos acima da altura da cabeça. Os olhos de ambos estão fixos nas mãos entrelaçadas.
- J – Professor e aluno lado a lado de mãos dadas caminhando para frente. O professor fica um passo à frente do aluno.
- AM – Professor e aluno frente a frente. O professor, com um braço estendido para frente e para o lado, olha, fixamente para o aluno. O aluno com os dois braços estendidos para frente, olha em direção ao braço estendido do professor.

- V – Professor, em pé, com o braço direito estendido, aponta o quadro negro e olha para o aluno. O aluno, sentado, olha para o quadro negro.
- I – Solicita ao diretor a presença de mais um ego auxiliar. Coloca dois professores, ambos em pé, um sorrindo e o outro com uma expressão séria, carrancuda. Coloca um aluno em frente aos dois professores, inclinando a cabeça e direcionando o olhar ora para um, ora para o outro. A expressão facial e corporal do aluno era de confusão.
- PS – Professor e aluno frente a frente. O professor estende os braços em direção ao aluno, fazendo um movimento de chamada com as mãos. O aluno também com os braços estendidos para frente permanece imóvel, com uma expressão surpresa no rosto.
- Iva – Professor e aluno frente a frente, com ambos os braços estendidos em direção um ao outro e as mãos entrelaçadas. O professor olhando para o aluno faz diferentes expressões faciais, ora expressa raiva, ora surpresa, e ora alegria. O aluno altera suas expressões faciais de acordo com as mudanças do professor.
- Do – O Professor à frente dos alunos (foi solicitada a inclusão de outro ego auxiliar para representar vários alunos), segura em uma das mãos um livro aberto e com a outra mão faz um movimento semelhante a alguém dirigindo. Os alunos são colocados atrás do professor, movimentando os braços como se estivessem remando.
- An – Coloca uma pessoa em pé com os dois braços circundando o abdômen, fazendo movimentos com os dois braços para baixo e para cima, como que acariciando. Explica que só esta pessoa simboliza a relação – professor aluno.

**Reconhecimento e expressão dos sentimentos surgidos a partir da apresentação das imagens individuais realizadas.**

Os sentimentos expressos pelo grupo foram:

- medo do desconhecido
- responsabilidade
- aprendizagem
- motivação
- amizade
- amor / afeto
- proximidade
- liderança
- idealismo
- conquista
- desafio
- surpresa
- alegria
- orgulho
- frustração
- emoção
- relacionamento
- obediência
- raiva
- receio
- comparação
- confiança
- esperança
- expectativa
- empatia
- medo

- autoridade
- respeito
- sucesso
- decepção

**2ª Atividade: Agrupamento dos sentimentos expressos em categorias, e criação de cenas em que estes sentimentos surgem.**

**Elaboração da concepção de que cada relação é única, por envolver indivíduos também únicos: o sempre novo das relações.**

Durante este exercício surgiram algumas dúvidas quanto ao sentido de algumas palavras, que poderiam encaixar-se em uma ou outra categoria, dependendo do significado que se lhes atribuísse. Nestes momentos a diretora perguntava quem havia colocado aquela palavra e qual sentido tinha atribuído a ela. Colocava ao grupo que deveria valer o que a pessoa tinha tentado expressar.

1ª Categoria

sucesso  
respeito  
conquista  
orgulho  
responsabilidade  
obediência  
liderança  
autoridade

2ª Categoria

raiva  
frustração  
comparação

decepção  
medo  
receio  
medo do desconhecido

3ª Categoria

esperança  
amor  
emoção  
proximidade  
confiança  
relacionamento  
afeto  
amizade  
empatia

4ª Categoria

expectativa  
desafio  
idealismo  
surpresa  
aprendizagem  
motivação

**Subdivisão do grupo pelas categorias estabelecidas.**

Os professores leram rapidamente as categorias e foram se subdividindo, dirigindo – se aos locais em que as categorias haviam sido previamente colocadas pela diretora.

Subdividiram-se da seguinte forma:

- 1 -	- 2 -	- 3 -	- 4 -
Iva	J	V	Ros
AM	Ad	I	Re
X	An	Do	PS

**Apresentação das imagens ou cenas construídas pelos quatro subgrupos, em função das categorias eleitas.**

No momento em que os subgrupos finalizaram suas criações, e o grupo voltou a se reunir, a diretora explicitou não haver uma ordem pré-determinada para a apresentação, sendo que cada subgrupo poderia apresentar-se no momento em que se sentisse aquecido.

Todos estavam bastante motivados, havendo dois momentos em que dois subgrupos se propuseram a apresentar suas imagens ou cenas ao mesmo tempo.

A primeira cena representada foi a do subgrupo que se colocou na 1ª categoria <sup>216</sup>:  
 Início: Re agachou – se em frente a PS a aproximadamente 02 metros de distância. PS colocou-se em pé. Ao lado, um pouco para trás de PS estava Ros, também em pé, tendo em suas mãos um papel enrolado. D, ego auxiliar, estava posicionado atrás de Re, há uns dois metros, próximo à porta.

Re começou a deslocar - se em direção a PS inicialmente agachado, erguendo-se paulatinamente, até chegar a PS completamente ereto. PS estendeu os braços diante de Re, impedindo-o de aproximar-se mais. Re permaneceu parado olhando para PS, que abaixou os braços e com uma das mãos indicou Ros. Re olhou para Ros e caminhou até ela. Ros abraçou-o e entregou o papel. Re virou-se e caminhou até D.

---

<sup>216</sup> Sentimentos selecionados: sucesso, respeito, conquista, orgulho, responsabilidade, obediência, liderança, autoridade.

A diretora assistiu toda a cena e, ao final, solicitou que recomeçassem, só que em câmera lenta. Os professores retomaram as posições iniciais e reiniciaram a cena, em outro ritmo. A diretora aproximou-se de Re e, andando a seu lado, perguntou:

- Quem é você?

Re – Eu sou um estudante universitário.

Dir – Para onde você está indo?

Re - Para o destino.

Dir – E, como está se sentindo?

Re - Com medo, angustiado. Tenho medo de não corresponder às exigências do mercado.

Ao chegarem em frente a PS:

Dir – Quem é este aí?

Re - Ele representa as autoridades e as dificuldades que venho encontrando.

Dir – E como você se sente aqui, perante ele impedindo que caminhe?

Re - Medo, sinto medo de não conseguir prosseguir.

Dir. dirigindo –se a PS:

Dir – Você quem é?

PS - Eu sou a autoridade.

Dir. – O que você faz aqui? Qual o seu papel na formação deste aluno?

PS - Tenho que fazer ele parar. Sou importante para ele aprender. Acho que ele compreende quando faço isso.

Dir – Mas ele está com medo!

PS - Faz parte, ele tem que aprender a se haver com isto também.

A diretora solicitou que continuassem a cena aonde havia parado. PS abaixou os braços e sinalizou a Re que se aproximasse de Ros. Re aproximou-se, e a diretora

perguntou:

Dir – Quem é ela?

Re - É o meu orgulho e o orgulho dos professores.

Ros entregou o papel a Re.

Dir – Como está se sentindo?

Re - Muito feliz e orgulhoso. Agora estou conseguindo meu objetivo.

Dir – E você, orgulho?

Ros – Me sinto muito bem, entregando este diploma a ele.

Re - Agora me sinto bem, vitorioso! Sei que estou sendo visto e observado. É o coroamento da trajetória. Sinto-me reconhecido e satisfeito.

A diretora solicitou que fosse retomada a cena e Re caminhou em direção a D.

A diretora acompanhou Re e perguntou:

Dir – E agora?

Re – Agora, estou dando continuidade. Há a exigência de grana, não só do diploma, mas da minha competência. Ela, indicando D, representa o mercado de trabalho. Agora é a minha atuação que vale.

Re chegou próximo a D que o abraçou.

Re – Sinto que fui aceito pelo mercado de trabalho.

A diretora aproximou-se de Ros e de PS.

Dir – Como vocês se sentem agora, que este aluno se formou e se inseriu no mercado de trabalho?

Ros – Bem.

PS - Bem.

Dir – Simplesmente bem?

Vocês não se sentem orgulhosos pelo trabalho realizado?

Os dois expressaram um leve sorriso e a diretora perguntou porque será que não podiam sentir-se orgulhosos.

A cena foi finalizada.

A diretora cumprimentou o grupo pelo trabalho realizado e os demais aplaudiram.

Foi solicitado que outro grupo se apresentasse.

O grupo 3 apresentou-se.<sup>217</sup>

J e An ficaram em pé, uma ao lado da outra, de mãos dadas e começaram a caminhar.

A diretora assistiu toda a cena e ao final, solicitou que recomeçassem, só que agora em câmera lenta. Os professores retomaram as posições iniciais e reiniciaram a cena, em outro ritmo. A diretora aproximou-se de An e, andando a seu lado, perguntou:

Dir – Quem é você?

An - Eu sou uma professora.

Dir - E o que você está fazendo?

An - Estou encaminhando o aluno com afeto e carinho.

Dir – Para onde? Para que?

An – Para a vida, para o mercado de trabalho.

A diretora dirigiu-se a J, caminhando a seu lado.

Dir – E você, aluno, o que está fazendo, como está se sentindo?

J - Eu tenho esperança e eu quero entrar no mercado de trabalho. O professor me mostra uma realidade que depende muito de mim. A simpatia dele é muito importante para mim.

---

<sup>217</sup> Sentimentos a serem representados: esperança, amor, emoção, proximidade, confiança, relação, afeto, amizade, empatia.

Professor e aluno abraçaram-se emocionados.

J - Isto não termina assim. Depois de formada, já no mercado de trabalho, esta relação continuará viva dentro de mim, e certamente me ajudará em minhas relações com as chefias.

An - Sorri emocionada.

O grupo aplaudiu a cena e a diretora agradeceu pelo trabalho apresentado.

Foi solicitado que outro grupo se apresentasse.

O grupo 4 prontificou-se a representar sua cena, explicando que utilizariam um dos egos auxiliares: C :<sup>218</sup>

Iva colocou-se em pé no centro da sala, enquanto AM e C colocaram-se atrás dela, uma ao lado da outra.

Iva começou a caminhar, olhando para trás e acenando para que C e AM a acompanhassem.

As duas seguiam-na.

A diretora interrompeu a cena e solicitou que recomeçassem, só que em câmera lenta. Os participantes retomaram as posições iniciais e reiniciaram a cena, em outro ritmo.

A diretora aproximou-se de Iva e, andando a seu lado, perguntou:

Dir – O que você está fazendo?

Iva – Estou mostrando a importância da disciplina e o caminho que devem seguir.

Dir – E você aluno, o que está fazendo?

AM – Estou seguindo as orientações dela.

Dir – E como você está se sentindo?

---

<sup>218</sup> Sentimentos a serem representados: expectativa, desafio, idealismo, surpresa, aprendizagem, motivação.

AM – Ela é a professora, deve saber o que devo fazer.

Dir – Ela é que sabe? Você não?

AM sorri timidamente.

Enquanto os participantes continuavam caminhando, a diretora pediu, em voz baixa, a C, que não seguisse a professora. C virou-se para outro lado, ora parando, ora caminhando em outra direção. A diretora encaminhou-se até o professor e perguntou:

Dir - O que está acontecendo? Como você está se sentindo?

Iva - Ela não está compreendendo que este é o melhor caminho... Estou triste.

Vou trazê-la de volta.

O professor se dirigiu a C pegando em seu braço e mostrando novamente o caminho. C continuou indo para outra direção. O professor se dirigiu novamente a C, que continuou não atendendo. Na terceira tentativa, C começou a fazer o caminho indicado pelo professor. A diretora se aproximou de Iva e perguntou:

Dir - Como está se sentindo?

Iva – Agora, estou um pouco mais feliz por ele ter passado no exame.

Dir – Este professor teve, em algum momento raiva deste aluno que não seguia seu direcionamento?

Iva – Eu, na verdade, tenho pena. Sou um pouco mãezona. Sempre procuro conversar.

A cena foi encerrada e o grupo aplaudiu.

A diretora pediu que o último grupo se apresentasse.<sup>219</sup>

I e V colocaram duas carteiras no centro, uma ao lado da outra, e uma terceira cadeira em frente, voltada para as duas primeiras. I e V sentaram-se e começaram a conversar uma com a outra, em um tom baixo. Do, que até então estava fora da cena,

---

<sup>219</sup> Sentimentos do grupo 2 : raiva, frustração, comparação, decepção, medo, receio, medo do desconhecido.

entrou e subiu em cima da carteira que havia sido colocada em frente. Segurava um livro na mão e sua expressão era tensa e agressiva.

A diretora aproximou-se de Do e perguntou:

Dir - O que você está sentindo aí professor?

Do - Um medo lascado! Medo de minhas frustrações, medo de não saber o tanto necessário, de não corresponder às expectativas... Acho que todos os professores têm este sentimento...

Dir – E você, aluna, como se sente?

I - Estou com medo. Olha a cara dele!

Dir – E você? (dirigindo-se à outra aluna)

V - Eu estou com raiva! Ele acha que sabe tudo.

Dir – O que você está tentando transmitir para elas? (dirigindo-se ao professor)

Do - Autoridade. Do tipo, não me questiona porque sei tudo.

Dir – Puxa, que interessante! O professor está inseguro, com medo, mas disfarça com autoritarismo tentando assustar os alunos?

O grupo riu e aplaudiu, encerrando a cena.

A diretora pediu que retomassem seus lugares anteriores, para que pudessem conversar sobre toda a experiência desde o início, quando montaram suas primeiras imagens individuais.

Todos participaram, dando depoimentos e discutindo posicionamentos. Comentários feitos:

- Deu para sentir a importância do professor. A dimensão da responsabilidade do professor na relação com o aluno.
- Nós temos um papel super importante na vida do aluno e não temos consciência da importância disto.

- Muitas vezes ficamos presos à nossa percepção e não levamos em conta o aluno. Deste jeito, ficamos insatisfeitos. Precisamos ter mais consciência de nossas fraquezas e preocupações e sabermos trabalhar com elas.
- O que prevalece é a relação, a motivação. Estou procurando saber que estratégias posso usar para motivar os alunos.
- A realidade do aluno é muito diferente. É necessário despertar a confiança do aluno, para mostrar a ele onde aplicar o conhecimento.
- Lidamos o tempo todo com estes sentimentos que levantamos. O professor tenta mostrar para o aluno que ele tem que estudar, e ele só vai perceber isto no final do curso.
- Lidamos com a frustração, com a raiva e decepção do aluno e algumas vezes, com as nossas também. Mas a maior frustração vem no final do curso, quando não conseguimos atingir o objetivo. É importante o autoconhecimento, e saber nossos próprios limites para lidar com as situações. Nossa população não é classe A e B. São pessoas que trabalham e não sabem direito o que querem. Temos que saber lidar com isto.
- Naquela cena que o aluno não acompanhava o professor, eu senti raiva sim. É difícil fazer com que entendam o que a gente quer e isso muitas vezes dá raiva.
- Tem alunos que não tem jeito. É difícil. Têm alguns que são mal educados e que ficam para trás.
- Estes são os que cobram mais, ficam com raiva e dão raiva na gente.

- Cada um tem conhecimento de sua própria responsabilidade e deve saber até onde cada aluno quer chegar. Deve ser democrático. Não adianta querer que o aluno chegue aonde nós queremos que ele chegue.
- O educador deve estar junto em sala de aula com aqueles que querem crescer. Lidamos com uma diversidade muito grande e em muitos momentos estamos tão exaustos quanto os alunos. Penso que temos uma responsabilidade formativa e cidadã, ajudamos a formar pessoas mais conscientes, mais gente, mesmo que não tenham muito crescimento intelectual.

Após os comentários do grupo, a diretora fez o processamento, enfatizando a necessidade de se refletir sobre a influencia dos modelos experienciados como alunos, de verificar, o quanto, muitas vezes, pode se estar reproduzindo modelos interiorizados (conservas culturais, imprintings), nem sempre adequados à situação e a si mesmos, e o quanto é necessário um trabalho de conhecimento autocrítico, e de liberação da espontaneidade, para que se possa ser flexível, adaptando-se a cada situação, na medida em que cada relação é única e sempre nova.

Frisou a necessidade de se repensar os valores adquiridos acerca da conotação rígida em relação aos sentimentos: existem sentimentos que sempre são ruins? Sentimentos que não devem surgir? Existem sentimentos que sempre são bons e adequados? Deve-se ou pode-se disfarçá-los, escondê-los?

Procurou introduzir a reflexão sobre o enfrentamento do novo, de quais sentimentos a incerteza provoca, e da tendência a se repetir respostas aprendidas anteriormente como corretas, independentemente do contexto e dos sujeitos envolvidos.

A diretora procurou processar estes aspectos vinculando-os às situações apresentadas ou comentários feitos.

### **3º Módulo**

Durante o intervalo para o almoço, uma das participantes pediu permissão para sair, por estar passando mal, com febre, em função de gripe. Chegou um novo participante e a equipe de egos auxiliares colocou-o a par do que havia ocorrido pela manhã.

#### **Atividade: Jogo do ET**

Iva se propôs a ser o ET. O grupo ficou em silêncio, todos resistindo a assumir o papel de professor. A diretora retomou dizendo que todos teriam que participar bastante, e que o professor seria apenas um representante do grupo. Houve um movimento do grupo no sentido de indicar Do para fazer o papel de professor, e este aceitou.

O jogo foi iniciado:

Prof diz: ET, embaixo.

ET olha para baixo, como que procurando algo.

Prof: Esquerda.

ET vira o rosto para a esquerda.

Prof: Direita.

ET vira o rosto para a direita.

Prof: Em cima.

ET olha para cima.

A diretora congelou a cena e se dirigiu ao professor.

Dir: Professor, você sabe o que está acontecendo?

Prof: Não.

O grupo percebeu que tinha que orientar o professor e começou a descrever as ações do ET. A diretora descongelou a cena e pediu que continuassem o jogo.

Part: Ele está olhando a própria mão.

Prof: Embaixo

ET continua olhando sua mão.

Part: Temos que ensinar uma palavra nova...

O grupo começa a dar manifestações de irritação e cansaço.

Dir: Já se cansaram? Ainda tem muito a ser explorado. Não esqueçam, o ET é inteligente, ele aprende...

Part: Ele não tem curiosidade em conhecer a garrafa?

ET pegou o copo e soltou em seguida.

A diretora congelou a cena e se dirigiu ao ET, perguntando:

Dir: O que está acontecendo? Como está se sentindo?

ET : Estou perdido. Estou com sede e o terráqueo só fica falando direita, esquerda, em cima, embaixo... Estou me sentindo mal e ficando muito impaciente.

A diretora descongelou a cena e pediu que prosseguissem.

Part: A próxima vez que o ET pegar o copo vamos dar um comando. Ele tem que associar o gesto a uma palavra de comando.

Prof: ET, esquerda, esquerda, esquerda.

ET olhou para esquerda.

Part: Nós só estamos dando ordens verbais, dissociadas com o visual.

Part: Temos que associar uma palavra a seus gestos.

ET pegou o copo e o grupo avisou o professor que ele havia pego o copo.

Prof: Em cima

ET ergueu o copo para cima.

Prof: Embaixo

ET colocou o copo embaixo.

Prof: Direita

ET colocou o copo à direita.

Prof: Esquerda

ET colocou o copo à esquerda.

Part: Assim não adianta, ele não está aprendendo nada, estamos na mesma.

ET passou a mão no pescoço, esfregando. Sua expressão era de angústia.

A diretora congelou novamente a cena, pedindo aos participantes que observassem o ET, o quanto estava cansado, frustrado e perdendo a motivação em aprender, apesar da sede.

Part: Nós não podemos dar a água na boca do ET?

Dir: Assim vocês estariam ensinando o ET a beber água? O que estariam ensinando com esta atitude?

A diretora descongelou a cena.

O ET pôs a mão na garrafa e o grupo gritou para aproveitar a oportunidade.

O ET largou a garrafa antes que o professor desse o comando.

Part: Ah... Não deu tempo!

ET pegou a garrafa.

Prof: Copo. Copo.

Prof: Copo em cima.

ET ergueu a garrafa para cima.

Prof: Copo embaixo.

ET colocou a garrafa em baixo. Deixou a garrafa em cima da carteira e pegou o copo.

O grupo avisou o professor de que o ET tinha pego o copo.

Prof: ET, garrafa, garrafa, garrafa.

Prof: Garrafa em cima.

ET ergueu o copo.

Prof: Garrafa em cima direita.

ET movimentou a garrafa para a direita.

Part: Ih, danou – se, ele está fazendo tudo ao contrário.

Dir: Ele está fazendo o que vocês ensinaram.

Part: Bom, se o negócio é ensinar ele a beber água, deixa como está, não tem problema que as palavras estejam trocadas, só temos que prestar mais atenção na hora de dar os comandos.

Prof: Copo.

ET pegou a garrafa.

Prof: garrafa.

ET pegou o copo.

Prof: garrafa em cima.

ET levantou o copo.

Prof: copo, copo.

ET pegou a garrafa.

Prof: Copo em cima

ET ergueu a garrafa para cima.

ET largou o copo e a garrafa sobre a carteira.

O diretor foi ao quadro negro e acrescentou as palavras garrafa e copo às outras palavras já conhecidas pelo ET, explicitando ao grupo que agora ele já conhecia mais duas palavras.

O ET voluntariamente colocou uma das mãos sobre a garrafa, segurando a tampa.

Part: Fala tampa, ele está com a mão na tampa!

Prof: ET tampa, tampa!

ET olhou para a tampa e permaneceu segurando -a.

Prof: ET tampa, boca.

O ET continuou olhando para a tampa.

Part: È preciso ter calma!

Part: Professor ensine a ele mão. Ele está com a mão na tampa.

Prof: Mão direita tampa. Mão direita tampa!

ET olhou para sua mão e para a tampa.

O grupo neste momento estava dividido: alguns continuavam participando, tentando auxiliar o professor dando as coordenadas, outros continuavam somente dando comandos ao professor sem situá-lo em relação ao ET, e outros ainda, estavam quietos, expressando facial e corporalmente, cansaço e frustração.

A diretora congelou a cena e comentou (técnica do duplo) o quanto é difícil quando se tenta ensinar algo a alguém e não se consegue. Professor e aprendiz nestas situações desmotivam-se, cansam-se e irritam-se.

Dirigiu-se a seguir, ao professor e procurou auxiliar no encaminhamento.

Dir: Professor, que tal verificar se ele aprendeu o que é mão?

Prof: Mão esquerda copo.

ET pegou a garrafa com a mão esquerda.

Prof: Mão direita garrafa.

ET pegou o copo com a mão direita.

Prof: Mão esquerda tampa.

ET colocou a mão esquerda sobre a tampa da garrafa.

A diretora escreveu no quadro as novas palavras aprendidas: mão e tampa.

Reforçou o quanto o ET podia aprender e perguntou ao grupo se alguém gostaria de trocar de lugar e ser professor.

Re levantou-se e disse que gostaria de ser professor.

O professor foi trocado e a diretora solicitou que continuassem jogando.

ET mexeu os dedos da mão.

Part: Ensina dedos.

Prof: ET. Dedos, dedos.

O ET continuou movimentando os dedos, olhando-os atentamente.

ET pegou a garrafa.

Part: Ensina segura.

Prof: Mão e dedos do ET seguram a garrafa. Segura. Segura.

O ET olhou para a mão e segurou o copo com força. Largou então o copo.

Prof: Mão direita segura copo. Mão esquerda segura garrafa.

ET pegou a garrafa com a mão direita e o copo com a mão esquerda.

Part: Agora precisa ensinar girar.

Part: É preciso ensinar ele fazer dois comandos ao mesmo tempo.

A diretora congelou a cena dirigindo-se ao professor.

Dir: Professor, o que está acontecendo? O que está sentindo?

Prof: No meu campo mental eu não estou vendo o que está acontecendo com o ET.

Part: É muita informação, confunde...

O diretor dirigiu-se ao grupo:

Dir: O que vocês precisam fazer para ajudar o professor?

Prof: Falta ter calma, sincronismo. Uma seqüência organizada para que eu possa entender a mensagem e passar.

Dir: Além disso, o que mais vocês podem fazer pelo professor?

Part: Falta abrir a garrafa e dar água para ele.

Part: Oh, ET, acho que você está precisando ir ao oculista!

Dir: Parece que todos estão tão ansiosos que não vêem nem ouvem mais nada. Não estão conseguindo ensinar o ET e estão ficando irritados com ele. Vocês perceberam que o professor está somente repetindo o que vocês falam, sem saber o que está fazendo? Ele deu a dica de que em seu campo mental não vê o

que está acontecendo com o ET.

Part: Temos que ter cuidado senão aniquilamos com o pensar do professor.

Part: Como fizemos para ensinar as palavras anteriores?

Part: Tem que ter uma associação da palavra com o movimento do ET.

Part: É esse o mecanismo.

Part: Alguns de nós também não consegue ver o ET...

Alguns dos participantes sentaram-se em outras carteiras, para poder observar melhor. A diretora perguntou ao grupo se agora dava para continuar.

O ET espontaneamente começou a girar a mão. Pega a garrafa e começa a chacoalhar, olhando a água movimentar-se.

Muitos falaram ao mesmo tempo e o professor reclamou que assim não conseguia entender nem fazer nada.

Part. Mande-o girar a tampa.

Prof: Girar a tampa.

ET girou a tampa no sentido contrário, fechando cada vez mais a garrafa.

Part: Manda-o girar a tampa para a esquerda.

Prof: Girar tampa esquerda...girar tampa esquerda, girar tampa esquerda, girar tampa esquerda, girar tampa esquerda.

O ET foi girando a tampa de acordo com as instruções até a tampa cair no chão.

Largou então a garrafa e pegou o copo de cabeça para baixo.

Part: O copo está na mão do ET de cabeça para baixo.

Prof: Este copo devia estar cheio de água, ET!!!

O professor riu da dificuldade da situação.

O grupo continuava dividido: alguns muito interessados e empenhados em ensinar, outros demonstrando irritação e impaciência, e uma pequena parcela desinteressada,

como que alheia.

A diretora faz um duplo de seus sentimentos dizendo:

Dir: Quando a gente não consegue ensinar, às vezes a gente desanima, às vezes a gente fica com raiva do aluno...

Prestem atenção, tem um conceito que envolve a garrafa, o copo e o corpo do ET. Se vocês ensinarem facilitará o processo.

Part: Eu jogaria água no ET.

Dir: Parece que você está com raiva porque vocês não estão conseguindo ensiná-lo tão rápido e da forma como pretendiam, não é?

Dir: Alguém gostaria de vir ser ET?

AM disse que gostaria de experimentar e I pediu para ser professor. A diretora perguntou ao professor se para ele estava bem dar o lugar a outro. O professor concordou e foram trocados os dois papéis: professor e ET.

A cena foi reiniciada.

O ET começou a balançar a garrafa e balançou tanto que derrubou água em sua roupa.

Part: Água, água...

Prof: Água, água...

Do levantou-se e se colocou à frente do professor, repetindo gestualmente tudo o que o ET fazia.<sup>220</sup>

ET ergueu a mão direita para cima.

---

<sup>220</sup> Do havia sido o primeiro professor.

Do ergueu a mão direita para cima.

Prof: Mão direita copo

ET pegou a garrafa com a mão direita.

Do pegou com a mão direita uma outra garrafa que encontrou na sala.

Prof: Segura

ET apertou mais a garrafa com a mão direita.

Do apertou mais a garrafa com a mão direita.

Do volta ao seu lugar.

A diretora congelou a cena e dirigiu-se aos participantes.

Dir: Ótimo, vocês estão indo por um caminho super legal. O Do estava ajudando bastante, não?.

Part: Seria interessante que todos os movimentos do ET fossem repetidos por alguém que passasse para o professor!

Prof: O que vocês acham da proposta?

O grupo permaneceu em silencio.

O ET estava com a mão dentro do copo.

Dir: Professor, o ET está com a mão dentro do copo, que tal ensinar buraco?

Prof: Mão ET buraco garrafa.

ET olhou para a mão e mexeu dentro do copo. ET tirou a mão e colocou o dedo.

Dir: Professor o ET está com o dedo dentro do copo.

Prof: Dedo do ET buraco garrafa. Dedo do ET buraco garrafa. Dedo do ET buraco garrafa.

ET colocava e tirava o dedo de dentro do copo a cada comando dado.

O grupo como um todo voltou a se interessar e se mostrava muito excitado por ver o

progresso do ET.

Part: Ele precisa aprender que a boca é um buraco.

Part: Professor, manda ele colocar a mão em cima.

Prof: ET mão em cima.

ET colocou a mão acima da cabeça.

Part: Isso vamos mandar ele abaixar devagar.

Part: Ele não sabe o que é devagar.

Prof: ET (falando vagarosamente e em tom mais baixo) mão embaixo... embaixo...

O ET abaixou a mão vagarosamente até tocar a cabeça.

Part: Cabeça, cabeça.

Prof: Ele tocou a cabeça?

Part: Isso ensina cabeça.

Prof: cabeça, cabeça, cabeça.

ET começou a passar a mão pelo rosto.

Part: Nariz! Ensina nariz!

Prof: Nariz. Nariz. Nariz.

ET tocou o nariz e ficou explorando – o com a mão.

Prof: ET (falando vagarosamente e em tom mais baixo) mão embaixo...embaixo....

O ET passou a mão na boca e colocou um dos dedos dentro da boca.

Part: Buraco – Boca

Prof: Buraco ET, boca. Buraco ET, boca.

ET segura mão direita garrafa, mão esquerda copo.

Água copo, buraco garrafa.

O ET seguiu os comandos e colocou a água no copo.

O grupo feliz se agitou, demonstrando alegria. Vários participantes gritaram ao mesmo tempo, dizendo para o professor que ele havia colocado a água no copo.

Prof: Mão direita garrafa em cima. Buraco garrafa, buraco ET, boca!

O ET ergueu o copo e levou – o à boca, bebendo a água.

O grupo todo aplaudiu.

A diretora pediu que voltassem aos lugares e convidou o grupo a conversar sobre a experiência.

Seguem os comentários realizados:

- Eu fui o primeiro ET. Sentia confusão, tédio, desconforto. Imaginava que jamais conseguiria conversar com qualquer terráqueo e não mataria minha sede.
- Percebi muita impaciência do professor.
- O ensino tem que ser um processo cadenciado e organizado. Uma orientação para o professor é muito importante.
- Num primeiro momento achei que não íamos conseguir, depois percebi que tinha muitas etapas.

Diretora: O que sentiam pelo ET?

- Raiva.
- Impaciência
- Frustração.
- Achamos que o ET era o burro mor.
- Achamos que o ET era incompetente e que nós também tínhamos limitações.
- Nós também tivemos que aprender criando um método para transmitir a mensagem.
- Colocar-se no lugar do outro não é nada fácil!
- Somos também ETs em sala de aula, e ainda perguntamos, alguma duvida?
- Às vezes algumas salas estão com muitas notas vermelhas e o professor responsável diz para se defender: Mas eu ensinei tudo! Eles é que não aprenderam!

Diretora: O que estava faltando a gente fazer para que o professor e o ET se comunicassem?

- Colocar-se no lugar do ET

Diretora: Por que todos os professores que passaram pela experiência sofreram tanto?

- Porque ninguém se colocava no lugar dele.

Diretora: E o que acontecia com o professor, que recebia uma porção de ordens, sem sentido para ele, e atônito, repetia tudo?

- Eu fui a terceira professora. Quando Do se colocou na minha frente, repetindo os movimentos do ET, eu podia raciocinar e dizer ao ET o que era para ser feito.

A diretora mostrou as três principais reações que os professores tinham ao escutar aquelas ordens sem sentido: paralisação, repetição cega e perguntar o que estava acontecendo.

Perguntou então, como reagiam na vida real.

- A gente faz de tudo um pouco!

Todos riram e a diretora comentou que parecia uma tragicomédia.

- É, um professor incompetente e perdido e um aluno burro e desorientado!

A diretora comentou que muitas vezes nos vemos em uma situação em que não ensinamos nada e o aluno não aprende nada, porque não conseguimos enxergar o que está acontecendo. Primeiro temos que nos situar, ver o que está acontecendo, perceber o que estamos sentindo, para depois tentar tomar o lugar do outro e ver o que ele está sentindo.

- O aluno fica com o saco cheio com este professor que não ensina nada para ele.
- Tem um momento que você se sente péssima, vê que sua fala não adiantou nada.
- O que se percebe é a insatisfação que aparece como indisciplina do aluno, quando ele não entende nada do que está se passando.
- O aluno tem uma certa carência... Ele precisa ser notado. Se você dá atenção ele também retribui.

A diretora colocou para o grupo que, como “professora”, neste momento, se sentia muito feliz, pois percebia, pelos comentários, que havia conseguido alcançar seu objetivo, que era de que percebessem a necessidade de compreender o aluno. Como muitas vezes, o fato do professor não procurar conhecer e entender o aluno levava-o a agir em função de pré - julgamentos, que podiam despertar sentimentos de impotência, frustração, raiva. E como o aluno, que já estava se sentindo incompreendido, ao perceber os sentimentos do professor, cada vez mais, entrava em campo tenso, tinha sua auto - estima rebaixada e reagia culpando-se a si mesmo, por sua incapacidade, e / ou culpando o professor que não o compreendia e não sabia ensinar.

No processamento, retomou as noções trabalhadas nos módulos anteriores, como: o imprinting / conservas culturais, que podem embaçar a percepção da realidade; a consciência do circuito que integra razão, afeto e emoção; a necessidade do aprimoramento da autopercepção, bem como da percepção do outro e das inter - relações; e, o enfrentamento do novo. Esta retomada teve como finalidade reforçar as idéias anteriormente discutidas, integrando-as, de forma a garantir o entendimento do foco principal deste módulo que consistia no ensino da compreensão, ou da importância da tomada de papel do outro, no processo de ensino / aprendizagem.

#### **4º Módulo**

Durante o intervalo, a equipe decidiu que em virtude de serem poucos os participantes, que a atividade seguinte, em que o planejado seria a divisão do grupo em quatro subgrupos para trabalhar quatro conceitos, fosse adaptada. Optou-se por dividir o grupo em apenas dois subgrupos e cada subgrupo trabalharia dois conceitos.

#### **Atividade**

Quando o grupo retornou, a diretora iniciou o aquecimento, colocando que, como última atividade do dia, estaria propondo um trabalho que visava focalizar um momento que faz parte do cotidiano da relação professor – aluno, e que é de grande importância por estar relacionado à mudança de comportamento: o retorno ou *feedback*.

Sugeri que se dividissem em dois subgrupos e explicou que dois egos entrariam em cada um deles, inicialmente, explicando os dois conceitos com os quais deveriam trabalhar, e, posteriormente, auxiliando-os na atividade seguinte que seria a montagem de duas cenas que focassem a relação professor - aluno, cada uma envolvendo um dos conceitos anteriormente discutidos.

O subgrupo 1 ficou com os conceitos de Verdade com Amor e de Verdade com Desamor.

O subgrupo 2 ficou com os conceitos de Falsidade com Amor e de Falsidade com Desamor.

Na medida em que os dois subgrupos concluíram a tarefa, a diretora solicitou que se reunissem em círculo, e que, o subgrupo que se sentisse mais aquecido iniciasse sua primeira cena. Os demais deveriam observar a cena e tentar compreender qual era o conceito representado.

O grupo 1 se propôs a iniciar.

**1ª cena:**

Iva colocou –se em pé no centro da sala com alguns papéis na mão. Re sentou–se em uma carteira. Colocou várias carteiras vazias, explicando que simbolizavam outros alunos.

Prof: Hoje é dia de nossa avaliação. Vocês já conhecem meu método. Tirem tudo de cima das carteiras, que começarei a entregar as provas. Já sabem, não ousem colar, se eu pegar alguém com cola, é zero! Já guardaram tudo? Vou começar distribuir.

A professora caminhou pela sala como se estivesse distribuindo as folhas de prova. Ao chegar próximo a Re, entregou-lhe a folha. A professora andava de um lado para o outro, olhando para todos. Re colocou algumas folhas de papel sob a prova e sorratamente as levantava como se estivesse lendo. A professora se aproximou e ordenou ríspidamente:

Prof: Levante a folha da prova.

Alu : Não tem nada não, fessora.

Prof: Já falei, levante a folha da prova!

O aluno encolheu-se na carteira, colocando as mãos sobre a prova. A professora puxou a folha, e olhou para os papéis sobre a carteira.

Prof: Está tudo aí anotado, né? A matéria do semestre inteiro! Você já sabia, é zero!

Alu.: Mas, prof... (está todo encolhido)

Prof: Não tem mas, você sabia as regras. Pode se retirar. É zero!

O aluno se levantou e se dirigiu à porta encurvado e com expressão de choro.

A diretora pediu que Re e Iva retornassem a seus lugares no cenário, e pediu ao grupo que dissesse que tipo de *feedback* era aquele e todos concordaram que era um *feedback* verdadeiro: o professor tinha percebido a cola e tinha que tomar uma atitude, além de que ela já tinha avisado que tomaria a cola e daria zero.

A diretora concordou que era verdadeiro e perguntou com qual sentimento havia sido colocado. Os participantes ficaram em dúvida.

A diretora se aproximou de Re, no papel de aluno e perguntou como havia se sentido:

Alu: Injustiçado. Ela estava possessa. Poderia ter me dado uma chance, eu tinha acabado de receber a prova, ainda não tinha nem dado tempo de colar! Ainda por cima, fui exposto perante o resto da sala, agora, entre os colegas vou ter o rótulo de “colador”. Ela nem ao menos me chamou para conversar...

Dir: E agora, que ouviram os sentimentos do aluno, fica mais fácil identificar?

Part: Raiva. Acho que seria desamor.

Dir: OK. Então este foi um exemplo de *feedback* cujo conteúdo era verdadeiro, mas veio acompanhado de desamor. Vocês acham que este tipo de retorno cumpriu o seu objetivo que era ensinar que não se deve colar?

Part: Acho que ele não colará mais com este professor, mas, por medo.

Dir: E você aluno, vai colar novamente? A professora ajudou você a mudar o comportamento em relação à cola?

Alu: Por pouco tempo. Enquanto eu estiver com raiva. Depois vou me especializar nas colas. Vai ser um desafio não ser pego. Nas outras matérias, vou continuar colando, talvez seja mais cuidadoso.

Dir: OK. Podemos passar para a outra cena?

Outros dois participantes do grupo 1 foram para o centro e utilizaram o mesmo cenário montado para a cena anterior. PS assumiu o papel de professor e Do o papel de aluno.

O professor andava pela sala segurando papéis na mão e ia dizendo:

Prof: Hoje faremos nossa avaliação. É individual e sem consulta. Não vou nem precisar dizer novamente que estarei de olho em vocês. Já sabem que se eu pegar colando, eu vou anular a prova. Retirem todo o material das carteiras que irei distribuir as provas.

O professor começou a andar pela sala, como se estivesse distribuindo as provas. Entregou uma folha ao aluno e continuou andando pela sala.

O aluno colocou cuidadosamente outros papéis sob a folha da prova.

O professor continuou andando até que parou em frente ao aluno.

Prof: Com licença, o senhor está com uma cola...

O aluno colocou as duas mãos sobre a folha da prova.

Alu: Não! Que é isso, **eu**, vou colar?

Prof: Parece que o senhor não escutou o combinado.

Professor retirou as folhas que estavam sob a prova.

Prof: As questões que você respondeu até este momento estão anuladas, mas deixarei você terminar a prova e considerarei o que responder daqui em diante.

No final da aula gostaria que fosse conversar comigo em particular.

Um outro membro do grupo entrou em cena com um papel escrito: Tomada II.

PS sentou-se em uma carteira mais ao lado, e Do caminhou até ele.

O professor pediu que sentasse ao seu lado.

Alu: Professor desculpe, eu tive uns problemas lá em casa e não deu tempo de estudar, aí... eu tive que apelar...

Prof: Tudo bem, problemas acontecem, mas das próximas vezes não use este tipo de apelo. Como lhe falei, considerarei todas as questões que você respondeu sem colar, mas as primeiras, não tem jeito, serão anuladas. Vê se não faz mais isso, heim?

O aluno levantou-se para se retirar e o professor despediu-se com um sorriso.

O grupo aplaudiu a cena.

Dir: Que tipo de retorno foi esse?

Part: Foi verdadeiro e foi dado com muita propriedade.

Dir: Aluno, o que você sentiu?

Alu: Senti várias coisas: Primeiro, foi um sentimento ruim de estar fazendo algo que não é permitido. Ainda por cima de não ter nem colado direito. Segundo, senti que tive sorte, o professor ainda me deu uma chancezinha.... e terceiro, um sentimento de gratidão. Com **ele** não colo mais.

Todos riram e a cena foi encerrada.

A diretora pediu que o outro grupo se apresentasse.

O grupo dois vai ao centro.

V, em pé, assumiu o papel de professora, ficando à frente das demais, que faziam os papéis de alunas, também em pé.

A professora iniciou uma aula de dança. Ficou à frente das alunas fazendo passos com os pés e movimentos com as mãos. Todas as alunas acompanhavam seus movimentos, com exceção de uma, que não conseguia acompanhar nem o ritmo, nem os movimentos. A professora olhou em direção à aluna fazendo com o dedo um sinal de positivo. A aluna sorriu e continuou fazendo os movimentos de forma incorreta.

A cena foi encerrada, mas o grupo que assistia, disse não ter entendido.

A cena foi refeita.

Ao final, o grupo disse que assistia disse que continuava não entendendo, pois a aluna fazia errado e a professora acenava positivamente.

Dir: O que acontecia com o movimento da aluna?

Part: Ela continuava fazendo errado.

Dir: E então, o *feedback* estava resolvendo?

Part: Não.

Dir: Por que?

Part: Porque ela, a professora, fazia um sinal de aprovação.

Part: Mas ela estava fazendo errado!

Dir: Então, como era o conteúdo do retorno?

Part: Falso.

Dir: E o sentimento que a professora expressava?

Part: Ela sorria, parecia estar aprovando...

Dir: Então, a professora dava um retorno falso, inadequado, mas o fazia com afeto, e o que aconteceu?

Part: A aluna repetia os mesmos movimentos.

Dir: Por isto que vocês tiveram dificuldade em entender. O retorno foi completamente inadequado. Ao invés de corrigir a aluna, fez com que ela acreditasse que estava indo muito bem. Parece, portanto, que esta forma não é muito eficaz, não é?

Vamos à outra cena?

Os mesmos participantes realizaram a segunda cena, permanecendo nos mesmos lugares. Era a mesma aula. O professor fazia os mesmos movimentos e, como anteriormente, as alunas repetiam corretamente, com exceção de uma. A professora interrompeu a aula e retirou do grupo uma das alunas que agia corretamente.

Novamente o grupo que assistia não entendeu e a cena foi repetida.

Como a mensagem realmente não estava clara, a diretora pediu que o ego que rediscutisse a cena com seu subgrupo.

O ego conversou com as “alunas” em tom baixo e recomeçou. Desta vez, o ego auxiliar entrou no lugar da professora, que executava movimentos e era copiada corretamente por todas. A professora, ocasionalmente, olhava para uma aluna com olhar de reprovação. Esta aluna procurava prestar mais atenção nos movimentos da professora e das colegas, fazendo os movimentos de forma correta. A professora continuou olhando-a com reprovação, até que interrompeu a aula, retirou a aluna do grupo e disse que seria melhor que se inscrevesse em outra modalidade de aula, pois não servia para dançar.

Dir: Aluna, o que você está sentindo?

Alu: Esta mulher é louca! Eu estava fazendo tudo direitinho... Ela cismou comigo!

Imagina que eu não levo jeito para dançar... Todo mundo elogia quando eu saio para dançar!

Dir: Você continuará dançando?

Alu: Não com esta louca! Mas na vida, claro que sim!

Dir: E agora, ficou mais claro?

Part: Ficou difícil de entender porque a atitude da professora não tinha nada a ver.

Dir: Vocês acham que isto nunca acontece?

Part: Não. Aqui foi difícil de entender, mas a gente sabe que isto acontece muito.

Um dos participantes pediu para sair em função de um compromisso anteriormente assumido.

A diretora fechou o trabalho, processando seus objetivos e conceitos envolvidos, acrescentando, ainda, um rápido resumo do artigo sobre *feedback*, utilizado no embasamento desta atividade.

### **Avaliação dos Professores**

A diretora entregou a cada participante uma folha de papel sulfite em branco. Pediu que cada um escrevesse uma breve carta a um colega, também professor, como se fossem entregar na 2ª feira, contando a ele, como havia sido o treinamento que haviam participado no sábado.

Quando todos terminaram, a diretora pediu que cada um lesse sua carta.

Segue abaixo, o teor das cartas:

1. O curso foi realmente interessante, me fazendo refletir sobre minha atuação e meus sentimentos como professora.

Minha sugestão é que antes do início das atividades seja apresentado um pouco de teoria sobre o assunto.

2. Caro Professor,

Vou contar uma vivência muito positiva, que me ajudou a rever minha conduta como professor e a repensar a relação professor x aluno.

Valeu a pena, para você vai ser muito útil e vai acrescentar muita coisa. Faça quando for oferecido este treinamento.

Abraços

3. Querido amigo,

Fiz um curso aqui na universidade no último sábado e foi muito legal. Pude vivenciar situações muito interessantes e, embora tenha tomado todo o meu sábado, foi algo que valeu a pena e me fez refletir bastante sobre o meu papel enquanto professor. Conheci pessoas muito legais e interessantes, e pude perceber que existem outras pessoas que também estão preocupadas em melhorar a relação professor – aluno. Se tiver oportunidade faça você também este curso, pois acredito que não irá se arrepender.

Por enquanto é só. Manda lembranças a todos.

Abraço

4. Prezado colega,

Hoje, sábado, estive participando de um treinamento muitíssimo interessante.

O tema foi “ O Professor em Cena” promovido pela própria universidade, e pela Acto, como programa de desenvolvimento de docentes.

Foi algo que, acima de tudo, agregou à minha profissão, principalmente de educador, com novos olhares sobre a forma de se relacionar com as pessoas, digo, alunos, também.

A partir de dinâmicas com propósitos bem específicos pude constatar o quanto temos que refletir sobre a relação ensino – aprendizagem – professor – aluno.

Foram momentos agradáveis e bastante profícuos, que só nos estimulam, ainda mais, a continuar nessa estrada ( a ser pavimentada ) que é a Educação.

Realmente ficou claro que não se tem a verdadeira “cena” na vida e não se aprende nada se não houver inversão de papéis e compreensão entre as pessoas.

Venha, vale a pena!!!

5. Minha amiga,

Nosso dia é tão atribulado, que não paramos para refletir, creio que sentir o que acontece conosco dentro da sala de aula, o que acontece com nossos alunos, o que acontece no nosso relacionamento com os alunos.

É uma oportunidade de “paramos” e através deste treinamento, podermos nos ver, podermos também constatar que não estamos sós, pois nossos colegas enfrentam situações similares.

É uma oportunidade para refletirmos o quanto temos claro afinal qual é o nosso papel, como transitamos entre o ser professor e o estar professor, e por fim, creio que é uma oportunidade para traçar estratégias de mudanças (se assim quisermos!)

Com carinho,

6. X,

Hoje fui ao prédio C, sala 303 vivenciar o curso Professor em Cena.

O curso prometia ser de muitas horas das 8:00 / 18:00 hs., o que na verdade não ocorreu, o tempo passou muito rápido, as horas não foram suficientes pelas propostas dirigidas.

Eu na verdade ficaria até as 21:00.....22:00 hs.

Isto é um elogio, você perdeu! ( X )

É muito interessante a inversão de papel, o professor se tornar aluno, a conscientização de que não somos seres supremos donos da verdade.

O sentimento na relação professor x aluno é fundamental para um diálogo em sala de aula e continuação da transmissão de conhecimento.

Educamos com o olhar, na percepção do corpo, da voz....( de um todo – Educando “meu aluno” )

Corpo docente e discente devem caminhar e trilhar por um mesmo objetivo

- Crescimento mútuo
- Cidadão como um todo
- Cidadão para minha matéria através desta
- Cidadão para a vida

X, Não perca o próximo!

7. Como é importante o professor saber trabalhar com sua emoção e a do aluno.
 

Ter a percepção do Feedback do aluno, saber que sempre pode melhorar e aprimorar suas aulas.

Saber a importância de ser um Professor e de suas responsabilidades.

Com criatividade e emoção e amor podemos transformar qualquer aula, em uma aula interessante.

Precisamos compreender cada vez mais nossos alunos, aceitando todos os desafios que é ser um Educador Eficaz.
8. Você deveria fazer, o trabalho é na linha psicodramática, é bem legal. Tem uma psicóloga Chefe que a gente chama de facilitadora e as outras psicólogas que ajudam. Os exercícios são bem interessantes, divertidos, mas a reflexão

MESMO a gente acaba fazendo em casa. De qualquer modo, sempre se aprende alguma coisa.

Até que o dia passou rápido. Você deveria fazer; uma reflexão sobre o papel do professor e o do aluno é importante para conseguir melhorar a relação em sala de aula. Bem, eu gostei.

9. “Muito importante para despertar os professores para a atividade de educar (o processo, as etapas), sensibilizar o educador e “olhar” profundamente para o aluno compreendendo seus anseios, limitações, angustias, necessidades, e também “olhar” para si no seu comportamento de educador”.

10. Passei um sábado diferente, trabalhando alguns conteúdos que eu convivo todos os dias no meu trabalho.

Sei que sou chato, impaciente e hiperativo, mas também sei que não sou a única pessoa no mundo que tem este perfil, por isto eu gostaria de deixar algumas opiniões:

- O debate entre os participantes poderia ser menor
- Gostaria de sugar o conhecimento dos instrutores que se mostraram muito capacitados.
- Senti falta de teoria, um curso com pouca teoria fica vazio.

Mas estes pequenos detalhes não tiraram o brilho do ensinamento que foi ministrado neste sábado”

11. “A dinâmica que participei quanto ao papel de professor, mostrou realidades que não temos tempo de ver, sentir e modificá-las.

Quando eu for comentar do curso que participei, vou deixar muita expectativa para que outros possam fazê-lo”.

A leitura das cartas emocionou toda a equipe que agradeceu a todos, e elogiou o departamento de Recursos Humanos que havia batalhado pela realização do projeto, e à

diretoria da universidade que havia percebido a importância de propiciar a seus professores um trabalho com esta proposta.

A responsável por Recursos Humanos falou sobre sua satisfação em ver concretizado um trabalho de meses e finalizou agradecendo aos participantes.

O trabalho foi encerrado 30 minutos após o horário previamente estabelecido, o que foi considerado bom, tendo em vista que foi iniciado com 40 minutos de atraso.

### **5.3. Relato das avaliações feitas pelos participantes do segundo *workshop*.**

1. “Consegurei pensar em novas formas de abordagem para os diferentes problemas encontrados em sala de aula. Poderei também contribuir com sugestões construtivas aos meus colegas e alunos.”
2. “Sentimento de maior percepção minha e do outro, e percepção da situação no dia a dia durante o exercício de docência. Oportunidade de aprender a ver além do perceptível a olho nu.”
3. “Em princípio em relação ao curso direi a outros colegas quanto à objetividade entre outros. Parabéns por despertar outros sentimentos.”
4. “Analisar nossas fraquezas é importante para o crescimento pessoal, pois é encarando as barreiras que podemos superá-las como mais facilidade.  
A relação entre pessoas é complexa e desafiadora, deixar de lado esse fato atrapalha o amadurecimento do profissional.  
Nós trabalhamos questões cotidianas de forma clara e objetiva e conseguimos discutir com franqueza a questão do ensinar.  
Obrigado.

5. “Creio que foi importante por abrir espaço para nos colocarmos e expor situações que não encontramos oportunidade de colocar de forma isenta e sem medo de represálias. Nos sentimos muitas vezes avaliados pela instituição de modo parcial e pela ótica do aluno.
  
5. “Eu sou professor das exatas e conseqüentemente meu paradigma dominante e relevante é cartesiano. Entretanto achei o conteúdo deste curso muito interessante pois é um complemento da educação.  
Educar não é só saber, ensinar e aprender é também sentimento, humanismo, etc.  
Isso foi claramente debatido no curso. Eu recomendo para todos os professores Que atuam nas exatas.
  
6. “Sentimentos identificados após ter participado do curso:  
comprometimento / responsabilidade  
envolvimento / entusiasmo  
Vou poder incrementar as aulas observando mais o contexto onde estou inserido.”
  
7. “Com certeza este curso deve ser divulgado um maior numero de vezes aos cursos de odontologia.  
São raras as oportunidades e na sua grande maioria os professores não tomam conhecimento.”
  
8. “Foram horas bastante interessantes, acredito poder aplicar os conceitos no dia a dia e a metodologia utilizada foi ótima. Enfim, adorei”.
  
9. “Achei o curso bacana e reflexivo. Importante para discutir aspectos que os professores não podem discutir de forma mais profissional normalmente.  
Pessoalmente acredito em algumas posições tratadas no curso e outras não, mas isto não diz respeito à profissional que coordenou o curso, que é bem legal, mas

falo de minha posição teórica”.

10. “Por meio deste curso pude identificar várias situações que vivo no cotidiano. Acredito que terei mais facilidade para conduzir os conflitos com as ferramentas que foram propostas, entretanto, provavelmente o resultado final dependerá também do desempenho e sentimento dos alunos, já que estes não passaram por este mesmo tipo de preparação.”
11. “Gostei demais. É um sucesso. Um prosseguimento será de grande utilidade.”
12. “O treinamento foi muito interessante, levando em consideração a integração com os colegas e o que podemos trocar de conhecimentos vividos no dia a dia em sala de aula, além do conteúdo propriamente dito.”

### **5.3.1. Avaliação espontânea de um dos participantes do segundo grupo.**

Aproximadamente uma semana após a realização do segundo workshop, um de seus participantes enviou espontaneamente um *e mail* para a equipe que coordenou os trabalhos, que será aqui transcrito:

#### **“REPERCUSSÕES DO TREINAMENTO EM DIDÁTICA**

Senti uma onda de emoção irromper no momento que fiz a minha escultura humana, que representava a relação professor-aluno como eu a via. O aluno, em um plano mais baixo e o professor o amparando em um abraço, como a lhe acolher a cabeça contra seu corpo. Esta emoção era um misto de alívio, vontade de chorar e angústia ao mesmo tempo. Foi bastante forte.

Quando montamos a cena que procurou mostrar uma relação com Amor e Verdade, ter representado o aluno que teve nota baixa e tinha reprovado na disciplina, me fez, além de perceber fortemente seu universo e suas razões, me fez resgatar o aluno que sou, o ser

que luta para aprender e não deixar seu sonho morrer diante de tantas disciplinas e afazeres às vezes distantes de sua (minha) realidade.

Percebi, com toda a dinâmica que, apesar de acreditar no bom pedagogo e no professor amoroso eu, muitas vezes, ajo impondo situações e sendo intransigente. Foi o que aprendi com minha mãe. Toda ou quase toda a resposta vinda dela era com agressão física. O único limite que era dado tinha esta conotação violenta. Eu fazia o que aprendi e não o que acredito. É preciso refletir mais e mudar.

Obrigado pela experiência.

Um beijo a todos”.

#### **5.4. Considerações finais sobre a aplicação do projeto.**

Os apontamentos realizados a seguir não objetivam uma análise científica dos dados, mas, tão somente, o relato de algumas considerações feitas pelas equipes a partir das avaliações dos participantes, e das observações feitas durante o desenvolvimento dos trabalhos dos dois grupos.

##### **5.4.1. Apreciações a partir das avaliações dos participantes.**

###### **Primeiro Grupo:**

Os participantes deste grupo parecem ter considerado a reflexão sobre o papel do professor e seus aspectos inter - relacionais, destacando principalmente a necessidade e importância da compreensão para como os alunos, como o ponto forte do projeto. Dentre os onze depoimentos, dez de alguma forma se referiram a este aspecto.

O fato do workshop haver propiciado um momento de troca que permitiu a identificação com colegas foi salientado por dois participantes. Dois professores colocaram em destaque a importância de uma visão mais complexa sobre si e sobre o outro, e, dois se

referiram à possibilidade de lidarem melhor com o potencial criativo no cotidiano de sala de aula objetivando uma mudança na ação.

Três depoimentos, ao avaliar positivamente o projeto, se referiram a uma preocupação anterior com o número de horas que investiriam em um sábado.

Dentre as onze avaliações, apenas duas revelaram uma insatisfação em relação ao conteúdo teórico, referindo-se como tendo sido pouco ou insuficiente, sendo que uma delas apontou, ainda, uma crítica ao método, que privilegiou a discussão entre os participantes, em detrimento da exposição dos “instrutores”.

### **Segundo Grupo:**

Nas avaliações realizadas pelo segundo grupo nenhum tema foi citado mais freqüentemente, de forma que se pudesse dizer que tenha sido visto como mais relevante.

Quatro aspectos foram igualmente destacados: a compreensão de que professores e alunos são seres complexos que contém mais que uma dimensão racional, citada em quatro depoimentos; a reflexão sobre si mesmo e sobre o outro em seu contexto cotidiano, referida três vezes; a criação de um espaço de integração com colegas para discussões francas e trocas de sentimentos, apontada três vezes; e a necessidade de mudanças através da criatividade, mencionada em três momentos.

Nas avaliações feitas por este grupo surgiram duas colocações que diferiram das demais. Uma referiu-se ao posicionamento teórico: “...Pessoalmente acredito em algumas posições tratadas no curso e outras não...”. A segunda foi uma consideração sobre o resultado do treinamento em sala de aula: “...o resultado final dependerá também do desempenho e sentimento dos alunos, já que estes não passaram por este mesmo tipo de preparação.”<sup>221</sup>

---

<sup>221</sup> Após a leitura de sua avaliação, a participante colocou para a representante do Departamento de Recursos Humanos que achava interessante que trabalhos deste tipo também fossem realizados com os alunos pois percebia os mesmos perdidos e com muitas dificuldades.

A avaliação espontaneamente enviada para a equipe por um dos participantes deste grupo aproximadamente uma semana depois da realização do workshop também merece ser destacada. Em um primeiro momento revelou claramente que um dos objetivos do projeto que era o de propiciar uma melhor percepção de si mesmo, de seus sentimentos e valores, e da importância desta conscientização para a compreensão do outro, foi alcançado quando colocou: “ter representado o aluno que teve nota baixa e tinha reprovado na disciplina, me fez, além de perceber fortemente seu universo e suas razões, me fez resgatar o aluno que sou, o ser que luta para aprender e não deixar seu sonho morrer diante de tantas disciplinas e afazeres às vezes distantes de sua (minha) realidade.” Em um segundo momento revelou também a importância da conscientização de que suas relações com os alunos vinham sendo, muitas vezes, ao contrário do que pensava, determinadas mais por suas vivências de aprendizado informal na primeira infância, do que por seu aprendizado formal posterior: “apesar de acreditar no bom pedagogo e no professor amoroso eu, muitas vezes, ajo impondo situações e sendo intransigente. Foi o que aprendi com minha mãe. Toda ou quase toda a resposta vinda dela era com agressão física. O único limite que era dado tinha esta conotação violenta. Eu fazia o que aprendi e não o que acredito. É preciso refletir mais e mudar”. Esta sua segunda colocação pareceu revelar que o objetivo de possibilitar o contato consigo mesmo para a realização de uma autocrítica e para a tomada de consciência de que as relações podem ser muitas vezes determinadas por “*imprintings*” ou conservas culturais, e de que nem sempre a dimensão racional prevalece sobre a emocional, também foi alcançado.

#### **5.4.2. Apreciações a partir das observações das equipes no decorrer dos trabalhos.**

A discussão entre as equipes que coordenaram os dois *workshops* trouxe considerações interessantes. Uma delas foi de que embora os dois grupos realizados tenham seguido o mesmo planejamento inicial, o comportamento dos dois grupos diferiu bastante, tanto no que se referiu às posturas de forma geral, como em relação ao envolvimento e aproveitamento de cada atividade.

O primeiro grupo mostrou-se bastante aquecido desde o início, demonstrando um entusiasmo e uma motivação surpreendentes. Após a apresentação da equipe não foi necessário o processamento através de imagens sobre a interferência que valores e sentimentos interiorizados podem ter em um processo comunicacional, conforme havia sido planejado, pois os participantes já demonstraram o entendimento em seus primeiros comentários, partindo diretamente para a reflexão sobre o tema, relacionando-o a situações de sala de aula no que se refere à relação professor – aluno. Seu ritmo foi, no entanto, diminuindo gradativamente. As atividades mais produtivas em participação e comentários foram aquelas desenvolvidas nos segundo e terceiro módulos. O jogo do ET, embora tenha provocado desânimo, irritação e frustração a muitos participantes, durante a realização, foi a atividade que pareceu, aos olhos da equipe, mais ter contribuído para que o objetivo principal do projeto fosse alcançado.

O segundo grupo demorou mais a se aquecer. Os participantes pareciam mais defendidos inicialmente, soltando-se paulatinamente durante o decorrer das atividades. O módulo que pareceu mais contribuir para o alcance do objetivo proposto foi o último, em que o grupo apresentou situações sérias, principalmente do ponto de vista ético, que geraram cenas de grande envolvimento emocional, e reflexões importantes ao seu final.

Um dos aspectos, que mais chamou a atenção das equipes em relação aos dois grupos, foi o número de ausências e atrasos. O número máximo de participantes para cada grupo havia sido limitado a 20. No primeiro workshop estavam inscritos 19 professores e efetivamente compareceram 13, sendo que um pediu permissão para sair após o segundo módulo, e outro chegou apenas para o terceiro, mantendo-se, portanto, apenas 12 durante todo o trabalho. O atraso no início também foi considerável. Conforme foi relatado anteriormente, a primeira atividade somente pode ser iniciada quarenta minutos após o horário estabelecido, quando o quorum mínimo foi atingido. No segundo workshop, a responsável por Recursos Humanos pediu autorização para ampliar o número de inscritos, tendo em vista o número de faltas ocorrido no anterior. Foram realizadas 23 inscrições, tendo comparecido apenas 14 professores. Destes, um pediu para retirar-se no horário de

almoço em função de outros compromissos profissionais, permanecendo 13 até o final dos trabalhos. O atraso, desta vez, foi de quinze minutos.

A experiência com os dois grupos foi muito gratificante, de forma geral, para todos os envolvidos nas equipes, em vários aspectos. Na avaliação realizada após as duas aplicações, três pontos mereceram maior destaque. O primeiro deles diz respeito à formação dos vínculos, tanto entre equipes e participantes, quanto dos participantes entre si: já no decorrer do segundo módulo, mostraram-se confiantes na condução das atividades, demonstrando um grau de interação bastante favorável à exposição de sentimentos.

Outro aspecto que despertou a atenção das equipes foi a motivação evidenciada pelos dois grupos durante todo o trabalho. Apesar de não estarem acostumados a jornadas tão longas, todas as atividades propostas foram realizadas com muita participação e interesse, despertando, ao final de cada uma delas, comentários ricos relacionados a seus cotidianos em sala de aula.

O terceiro e mais importante foi a constatação de que os comentários da maioria dos participantes, tanto durante as atividades, quanto ao final dos trabalhos, pareceram demonstrar que o objetivo do projeto que era a sensibilização para a importância do desenvolvimento relacional com alunos, através do autoconhecimento; da percepção do quanto estão sujeitos a erros perceptuais; do entendimento de que cada ser é único, tornando, portanto, cada relação única, incerta e imprevisível; de que possuem e precisam desenvolver a espontaneidade inerente a todos os seres humanos; de que podem e devem procurar identificar-se com os alunos para que possam compreendê-los através da tomada de papel; e, de que eles, professores, bem como seus alunos são seres humanos complexos que estabelecem relações também complexas, que não estão limitadas às suas dimensões racionais; foi cumprido.

Finalmente, a avaliação foi de que, de forma geral, os dois *workshops* realizados parecem ter contribuído não somente para reafirmar as conclusões do Capítulo IV de que era viável a elaboração de um projeto educacional integrando os pensamentos de Moreno e

Morin, no que se refere às três categorias estudadas, através do método psicodramático, visando a sensibilização de professores universitários para suas práticas relacionais com alunos, como também para demonstrar sua possibilidade de aplicação prática dentro de uma instituição de ensino superior, e uma primeira apreciação de resultados.

**Porque continuamos recriando a mesma realidade?  
Porque continuamos tendo os mesmos relacionamentos?  
Nesse mar infinito de possibilidades que existem à nossa volta, por que  
continuamos recriando sempre as mesmas?**

**Não é incrível existirem opções e potenciais que desconhecemos?**

**É possível estarmos tão condicionados à nossa rotina, tão condicionados à  
forma como criam nossas vidas, que compramos a idéia de que não temos  
controle algum?**

**Em vez de pensarmos nas coisas como possibilidades, temos o hábito de  
pensar que as coisas que nos cercam "já são" objetos que existem sem nossa  
contribuição, sem nossa escolha. Achamos que o mundo já existe  
independentemente de nossa experiência.**

**Quem vê os objetos, o cérebro ou os olhos?**

**O que é a realidade?**

**É o que vemos com nosso cérebro?**

**Ou é o que vemos com nossos olhos?**

**Do jeito que nosso cérebro funciona, só conseguimos ver o que acreditamos  
ser possível.**

**Nosso cérebro não sabe distinguir o que está acontecendo lá fora do que  
acontece dentro. Não existe o "lá fora" independente do que acontece  
dentro.**

**O que acontece dentro de nós é que vai criar o que acontece fora.**

**Nós que escolhemos tal experiência: Dessa forma, criamos nossa própria  
realidade .**

## Conclusões

A pesquisa ora concluída objetivou verificar as possibilidades de aproximação e complementaridade entre recortes dos referenciais de Jacob Levy Moreno e Edgar Morin, no que diz respeito ao entendimento do ser humano e seus aspectos relacionais, bem como de suas visões sobre a importância e necessidade do ensino destes, e a possibilidade de elaboração de um projeto educacional, que baseado nas idéias dos dois autores, utilizando-se de um dos métodos psicodramáticos, pudesse levar professores universitários à sensibilização para uma nova prática relacional com alunos.

Partiu do pressuposto que caso as hipóteses levantadas fossem comprovadas, uma de suas contribuições seria a integração de dois autores que conduziram suas pesquisas de formas diferentes, Morin privilegiando o estudo e a reflexão, Moreno, a ação, dando maior visibilidade e credibilidade às suas propostas no âmbito educacional e acadêmico.

Uma outra contribuição seria a de mostrar a importância, a necessidade e a viabilidade de trabalhar com projetos educativos destinados a professores universitários visando a sensibilização destes, para aspectos relacionais com alunos. Uma contribuição, ainda que pequena, para uma proposta educacional assentada em um novo paradigma, na medida que se propunha a integrar as idéias de dois grandes pensadores que se recusam a fragmentar o ser humano reduzindo-o apenas à dimensão racional, e que acreditam em um futuro para a humanidade e para o planeta, calcado na conscientização da importância da dimensão relacional do ser humano, com todos os aspectos envolvidos.

O estudo bibliográfico comparativo realizado veio comprovar a primeira hipótese levantada. Foi possível estabelecer-se aproximações e complementaridades entre os dois autores no que diz respeito aos recortes previamente selecionados: “O conhecimento”, “A visão de Deus e da origem do homem e do universo”, “O homem e suas relações”, e “O ensino das relações”.

No que se refere ao tópico “O homem e suas relações” foram encontradas aproximações e complementaridades em relação aos sub itens: “O homem como ser

cósmico”, “A relação entre indivíduo e sociedade”, “A relação eu – outro: possibilidades e dificuldades”, “O mundo interno e as inter –relações”, “A criatividade humana e as relações”, e, “*O homo sapiens – demens*”.

Em “O ensino das relações”, foram encontradas aproximações e complementaridades especificamente referentes à educação, através do estabelecimento e estudo de três categorias educativas: Cegueiras no conhecimento relacional, Incertezas relacionais, e, O ensino da compreensão.

Tendo sido comprovada a primeira hipótese, o passo seguinte foi trabalhar em cima da possibilidade de realizar-se o planejamento de um trabalho de cunho educativo, embasado nas idéias dos dois autores, para um grupo de professores de ensino superior, através do método psicodramático, visando a sensibilização dos participantes para uma nova prática em suas relações com alunos.

No entanto, antes de pensar na elaboração de um projeto educacional que visava uma educação sistemática, fez-se necessário um entendimento do panorama do momento. Neste sentido, uma pesquisa foi direcionada no sentido de compreender como o ensino relacional tem sido focado.

Concluiu-se que a escola atual vem sendo orientada segundo um modelo que forma um homem cindido, em que os problemas relacionados a seus aspectos sociais, psíquicos, éticos e morais, são ignorados. Tem se ocupado com a transmissão de um conhecimento fragmentado a um homem mutilado. No entanto, na medida em que o professor, ao relacionar-se com seus alunos, está lhes ensinando, queira ou não, valores, formas de ser e de agir, parece estar ocorrendo na escola atual uma educação relacional informal, assistemática.

A breve revisão bibliográfica realizada indicou que já podem ser encontrados educadores da atualidade que vem demonstrando uma preocupação com os aspectos

relacionais presentes no processo educativo, e mais especificamente com uma formação de professores mais focada e sistematizada com este objetivo.

Moreno e Morin, objetos de estudo deste trabalho, deixam claras suas preocupações neste sentido, ao entenderem que a educação deve objetivar mais que a transmissão de conhecimento devendo contribuir para a *autoformação* do ser humano, conscientizando-o de seu papel de co – criador responsável pelo universo. Em suas obras, ao se referirem à educação, demonstram suas inquietações a respeito da necessidade de uma reformulação nas ações educativas, calcadas em valores que marcam aquilo *que deve ser* em contraposição ao *que é*. Indicam alvos para a ação que, no presente trabalho, foram delimitados a três categorias: As cegueiras no conhecimento relacional, As incertezas relacionais, e o Ensino da compreensão.

Desta forma, os valores e objetivos, que deveriam nortear o planejamento do projeto educativo a ser desenvolvido foram esclarecidos, restando a questão de como realizá-lo, com quais instrumentos. Não qualquer meio, mas o mais adequado para a realização de tais objetivos.

No capítulo III do presente trabalho, que visava a verificação da primeira hipótese, foi discutido que uma das contribuições de Moreno a Morin, em relação aos recortes estudados, estaria em seus métodos, que pareciam apresentar-se extremamente coerentes com as propostas da complexidade.

Neste sentido, a escolha de um método psicodramático, como um método novo, para os objetivos novos propostos pelos dois autores, e assumidos neste trabalho a partir da eleição das três categorias educativas, pareceu válido, principalmente por sua coerência com os pressupostos teóricos.

O estudo dos métodos propostos por Moreno levou à escolha do Sociodrama tematizado como meio para o alcance dos objetivos estabelecidos para o planejamento do projeto proposto.

Tendo se claro o ponto de partida, *o que é*, os objetivos a serem alcançados, *o que deveria ser*, e um método, ou caminho apropriado para a realização da trajetória, o planejamento do projeto pôde ser realizado.

Levando-se em consideração que as três categorias selecionadas encontram-se intimamente relacionadas, sendo praticamente impossível sua dissociação, além de indesejável dentro de uma perspectiva complexa, o projeto foi subdividido em quatro módulos, planejados de forma tal que cada um deles focalizou mais especificamente uma das categorias, sem deixar, no entanto, de envolver as demais. Ao encerramento de cada módulo, na etapa de processamento, aquelas categorias que já haviam sido focalizadas anteriormente, foram sendo retomadas, com o objetivo de reforçar o aprendizado e permitir, ao final, um conhecimento não fragmentado.

No planejamento do projeto como um todo, e de cada módulo especificamente, houve uma preocupação paralela, em ir se criando, gradativamente, condições mínimas de conhecimento e integração, entre a equipe e os participantes, e dos participantes entre si, com o objetivo de se ir construindo um nível de confiança que facilitasse a exposição de cada um em seu papel profissional. Houve ainda a preocupação de propiciar um processo de identificação entre os participantes, visando não somente o desenvolvimento de um clima propício para um trabalho que necessariamente envolvia a exposição de suas dificuldades, mas também objetivando a crescente percepção de cada um, de que não estava sozinho, necessitando de apoio para o enriquecimento de seu papel profissional.

O planejamento descrito foi elaborado visando a aplicação a um grupo de professores universitários de até 20 participantes, com uma carga horária de 08 horas, a serem cumpridas em uma só jornada. Um projeto modesto e realista que procurou levar em consideração possíveis resistências quer ao nível dos docentes, quer ao nível da instituição de ensino, que inseridos no paradigma dominante atual, não dão primazia a este tipo de iniciativa, não colocando, muitas vezes, esta necessidade como prioridade no dispêndio de seus tempos, energias e gastos.

Ao final do planejamento do projeto, foi possível verificar que a segunda hipótese colocada neste trabalho, que pressupunha a viabilidade de elaboração de um projeto educacional que contemplasse os pensamentos de Moreno e Morin, no que se refere às três categorias estudadas, através do método psicodramático, visando a sensibilização de professores universitários para suas práticas relacionais com alunos, pôde ser comprovada.

Tendo sido comprovada a viabilidade de elaboração de tal projeto, buscou-se verificar sua aplicabilidade na prática pedagógica. Foram realizados dois *workshops* nele baseados, com professores do Centro Universitário Nove de Julho. Estas aplicações não visaram um tratamento científico dos dados obtidos, mas apenas sua exemplificação, e a apresentação de uma primeira verificação da aplicabilidade do projeto.

A leitura das avaliações realizadas pelos professores que participaram dos dois *workshops* e as observações feitas no transcorrer dos trabalhos levou as equipes responsáveis por sua aplicação a algumas constatações e questionamentos:

- O projeto pareceu ter sido eficiente ao propiciar uma rápida formação de vínculos tanto entre as equipes de coordenação e os participantes quanto entre os participantes entre si, condição necessária ao desenvolvimento de um trabalho que requer a exposição dos participantes no papel profissional.
- O planejamento realizado pareceu ter possibilitado a motivação da maioria dos professores participantes, que se manteve atenta e participativa durante todas as atividades propostas, realizando, ao final das mesmas, comentários ricos relacionados a seus cotidianos em sala de aula.
- Os *workshops* realizados pareceram ter preenchido uma necessidade dos professores de terem um espaço para trocas, que propicie a identificação com colegas, a reflexão sobre seus problemas e dificuldades, e a busca conjunta de novas alternativas de ação.

- O principal objetivo do projeto que era a sensibilização para a importância do desenvolvimento relacional com alunos, através do autoconhecimento; da percepção do quanto estão sujeitos a erros perceptuais; do entendimento de que cada ser é único, tornando, portanto, cada relação única, incerta e imprevisível; de que possuem e precisam desenvolver a espontaneidade inerente a todos os seres humanos; de que podem e devem procurar identificar-se com os alunos para que possam compreendê-los através da tomada de papel; e, de que eles, professores, bem como seus alunos são seres humanos complexos que estabelecem relações também complexas, que não estão limitadas às suas dimensões racionais; pareceu ter sido cumprido.
- A maioria dos participantes pareceu ter aprovado o projeto. Dentre as vinte e três avaliações, apenas duas revelaram uma insatisfação em relação ao conteúdo teórico, referindo-se como tendo sido pouco ou insuficiente, sendo que uma delas apontou, ainda, uma crítica ao método, que privilegiou a discussão entre os participantes, em detrimento da exposição dos “instrutores”.
- Um dos participantes declarou em sua avaliação não compartilhar completamente com o posicionamento teórico da equipe, não tendo deixado claro, no entanto, sua discordância.
- Em uma das avaliações positivas, um dos participantes colocou uma preocupação em relação aos resultados que poderia obter em sua prática, na medida em que os alunos não haviam sido envolvidos no mesmo processo.
- Um dos aspectos que mais chamou a atenção das equipes em relação aos dois grupos, foi o número de ausências e atrasos.

Com relação às duas avaliações negativas em relação ao “volume de conteúdo teórico”, que representaram apenas 8% do total das avaliações recebidas, as equipes de coordenação ao analisarem o conteúdo de uma delas, verificaram colocações como: “O debate entre os participantes poderia ser menor”, e “Gostaria de sugar o conhecimento dos instrutores que se mostraram muito capacitados”, que levaram-nas a pensar o quanto este participante talvez ainda se mantenha preso a modelos educacionais do tipo *educação bancária*, em que o aluno passivamente, em uma posição de ignorância e inferioridade em relação ao professor, recebe o conteúdo por este depositado, de forma acrítica, em uma relação nitidamente autoritária. Neste caso, o planejamento pareceu não ter sido suficiente para quebrar as *conservas culturais* ou *imprintings* existentes.

Em relação às ausências e atrasos, as equipes perguntaram-se o que teria levado os professores a inscreverem-se e não comparecerem? Por que tantos atrasos se estão acostumados a uma disciplina rígida em relação ao cumprimento de horários?

Estes foram pontos levantados que não puderam ser investigados, até mesmo por não fazer parte do objeto de estudo previamente delimitado, tendo apenas permitido o levantamento de outros questionamentos tais como: teriam tido experiências de cursos ou treinamentos anteriores? Em caso afirmativo, que modelos teriam interiorizado e quais os resultados? Como havia sido realizado e interpretado o convite para a participação? Teriam ciência, clareza, do que seria desenvolvido e através de qual método? Qual o valor que deram, ou dão, a este tipo de investimento? Como vêm sua participação no contexto da universidade? Como estariam suas percepções em relação a seus papéis profissionais, e em relação às suas avaliações? No contexto de uma vida profissional atribulada, o que significaria abrir mão de um dia inteiro de descanso?

Em relação a estes questionamentos, os únicos dados que as equipes puderam coletar foram extraídos das colocações de três participantes em suas avaliações, no que diz respeito ao número de horas propostas, e ao fato de terem sido realizados aos sábados: “...embora tenha tomado todo o meu sábado, foi algo que valeu a pena...”, “o curso prometia ser de muitas horas das 8:00 / 18:00 hs., o que na verdade não ocorreu, o tempo

passou muito rápido...”, “Até que o dia passou rápido”. No entanto, as equipes julgaram que estas colocações poderiam estar se referindo a uma, ou a mais de uma das questões levantadas, não sendo, portanto, conveniente arriscar uma interpretação.

As equipes refletiram ainda que as questões levantadas poderiam e deveriam ser pesquisadas em uma outra ocasião, principalmente, em função dos resultados obtidos. Na medida em que a avaliação realizada pelas equipes de que o projeto pareceu ter atingido seu objetivo considerando-se a participação, envolvimento, e retorno dos que estiveram presentes, parece que o projeto pode ser considerado um meio de transformação de ação importante, tornando-se, portanto, talvez conveniente a identificação do porque das ausências e atrasos ocorridos, para que sua compreensão possa levar a alguma ação anterior, não desmotivando a instituição a realizar novos investimentos neste sentido.

As conclusões teóricas, bem como a elaboração e aplicação do projeto despertaram o desejo de investigar sua aplicabilidade não somente em outros segmentos da área de educação, mas também em outras áreas, como na saúde e nas organizações.

Deve-se salientar, ainda, que a pesquisa teórica realizada a partir dos recortes selecionados das propostas dos dois autores, Jacob Levy Moreno, e Edgar Morin, mostrou-se muito rica, propiciando a constatação de importantes aproximações e complementaridades que parecem poder contribuir com uma educação baseada em um novo paradigma. A aplicação destes resultados teóricos parece poder ser mais desenvolvida em uma pesquisa de campo ou em outros projetos educacionais de intervenção no que diz respeito à relação educacional.

Todos os criadores estão a sós  
até que o seu amor pela criação  
forme um mundo ao seu redor.

J. L. Moreno.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**BAPTISTA, Maria Cecília V. D.** A família na educação. *Linhas Críticas*. Volume 4, Números 7 – 8. Julho de 1998 a Junho de 1999. Págs. 175 a 180. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, DF: UnB.

**BRANDÃO, Zaia (Org.)** . *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

**BRITO, Valéria C. de A.** Novos caminhos para a Socionomia. *Revista Brasileira de Psicodrama*. Vol. 10. Número 2. 2º semestre de 2002. Págs. 87 a 92. São Paulo: Diretoria de Divulgação e Comunicação da Federação Brasileira de Psicodrama - FEBRAP.

**BUSTOS, DALMIRO M.** *Perigo...amor à vista!* Drama e Psicodrama de casais. São Paulo: Aleph, 1990.

**CORTESÃO, Luiza.** *Ser professor: um ofício em risco de extinção*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

**DINIZ, Gleidemar J. R.** *Psicodrama pedagógico e teatro / educação*. São Paulo: Ícone, 1995.

**FONSECA FILHO, José S.** *Psicodrama da Loucura – correlações entre Buber e Moreno*. São Paulo: Agora, 1980.

**FOX, Jonathan.** *O Essencial de Moreno: textos sobre Psicodrama, terapia de grupo e espontaneidade*. São Paulo: Agora, 2002.

**FREIRE, Paulo.** *Professora Sim, Tia Não – cartas para quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2002.

**GARCIA, Pedro B.** Paradigma em crise e a educação, in **BRANDÃO, Zaia (Org.)** . *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, Págs. 58 a 74.

**LEVENTON, Eva.** *Psicodrama para o Clínico Tímido*. São Paulo: Editora Manole, 1979.

**MARINEAU, René F.** *Jacob levy Moreno, 1889 – 1974: Pai do psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo*. São Paulo: Ágora, 1992.

**MARTÍN, Eugenio Garrido.** *Psicologia do Encontro: J. L. Moreno*. São Paulo: Ágora, 1986.

**MARRA, Marlene Magnobosco.** *O agente social que transforma: o sociodrama na organização de grupos*. São Paulo: Ágora, 2004.

**MENEGAZZO, Carlos Maria, et alli.** *Dicionário de Psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1995.

**MONTEIRO, André Maurício.** Projeto psicodramático e conexões epistemológicas com o pós-modernismo. *Revista Brasileira de Psicodrama*. Vol. 8. Número 2. 2º Semestre de 2000. Págs. 83 a 97. São Paulo: Diretoria de Divulgação e Comunicação da FEBRAP. 2000.

**MORAES, Maria Cândida.** *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

**MORENO, Jacob Levy.** *Fondéments de la Sociometrie*. Prefácio da 2ª Edição Francesa.

\_\_\_\_\_ *Psiquiatria do século XX – Função dos universais: tempo, espaço, realidade, cosmos*. CEPA: Coleção As grandes sínteses. Rio de Janeiro: Ed. CEPA, 1970.

\_\_\_\_\_ *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama*. Campinas / SP: Editorial Psy, 1993.

\_\_\_\_\_ *Psicodrama*. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

\_\_\_\_\_ *Fundamentos do Psicodrama*. São Paulo: Summus. 1983.

**MORENO, Jacob Levy.** *Fundamentos de la Sociometria.* 2ª Edição. Buenos Aires: Editorial Paidós. 1972.

\_\_\_\_\_ *Quem sobreviverá?:* Fundamentos da Sociometria, Psicoterapia de Grupo e Sociodrama, Goiânia: Dimensão, 1992.

\_\_\_\_\_ *Fundamentos de la Sociometria.* 2ª Edição. Buenos Aires: Editorial Paidós. 1972.

\_\_\_\_\_ *As Palavras do Pai.* Campinas: Editorial Psy, 1992.

**MORENO, Jacob Levy.** Sistema Filosófico de Moreno, in **FOX, Jonathan.** *O Essencial de Moreno:* textos sobre Psicodrama, terapia de grupo e espontaneidade. São Paulo: Ágora, 2002. Págs. 31 a 44.

**MORENO, Jacob Levy.** Psicodrama e Sociodrama, in **FOX, Jonathan.** *O Essencial de Moreno:* textos sobre Psicodrama, terapia de grupo e espontaneidade. São Paulo: Ágora, 2002. Págs. 45 a 53.

**MORENO, Jacob Levy.** Espontaneidade e Catarse, in **FOX, Jonathan.** *O Essencial de Moreno:* textos sobre Psicodrama, terapia de grupo e espontaneidade. São Paulo: Ágora, 2002. Págs. 81 a 109

**MORENO, Jacob Levy.** Conceito de Papel: uma ponte entre psiquiatria e sociologia, in **FOX, Jonathan.** *O Essencial de Moreno:* textos sobre Psicodrama, terapia de grupo e espontaneidade. São Paulo: Agora, 2002. Págs. 110 a 117.

**MORIN, Edgar.** *A cabeça bem feita:* repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

**MORIN, Edgar.** *Meus Demônios*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil Ltda, 2002.

\_\_\_\_\_ *O Método 2*. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_ *O método 5: a humanidade da humanidade*. 2ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2003.

\_\_\_\_\_ *O Método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

\_\_\_\_\_ *Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.

**MORIN, Edgar et al.** *A decadência do futuro e a construção do presente*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1993.

**MORIN, Edgar.** Epistemologia da Complexidade, in **SCHNITMAN, Dora Fried. Org.** *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Págs. 274 a 286.

**MORIN, Edgar.** A noção de sujeito, in **SCHNITMAN, Dora Fried. Org.** *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. Págs. 45 a 55.

**NASCIMENTO, Kleber.** Comunicação interpessoal eficaz: verdade & amor. *INCISA*. Janeiro de 1977. Págs. 1 a 24. Rio de Janeiro: INCISA, 1977.

**PENA – VEGA, Alfredo e ALMEIDA, Elimar P. (org.)** *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

**PENA – VEGA, Alfredo e STROH Paula.** Viver, compreender, amar, in **PENA – VEGA, Alfredo e ALMEIDA, Elimar P. (org.)** *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 1999, Págs. 179 a 198.

**PERRENOUD, Philippe.** *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas Sociológicas.* Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

**PETRAGLIA, Izabel.** *Edgar Morin – A Educação e a Complexidade do Ser e do Saber.* 7ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_ *Olhar sobre o olhar que olha – Complexidade, Holística e Educação.* Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

**PIMENTA, Selma G. / ANASTASIOU, Lea.** *Docência no ensino superior.* Vol. I. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

**PINTO, Fávio S.** O método psicodramático na aprendizagem do papel de terapeuta. *Revista Brasileira de Psicodrama.* Volume 9. Número 1. 1º Semestre de 2001. Págs. 67 a 77. São Paulo: Diretoria de Divulgação e Comunicação da FEBRAP, 2001.

**PONTES, Rosa Lidia P.** *Diferenças e semelhanças entre o fazer psicodramático psicoterápico e sócio educacional,* texto apresentado no XIV Congresso Brasileiro de Psicodrama, Junho de 2004, Belo Horizonte, na atividade Temas em Debate.

**ROGER, Emilio.** Uma antropologia complexa para o século XXI, in **PENA – VEGA, Alfredo e ALMEIDA, Elimar P. (org.)** *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade.* Rio de Janeiro: Garamond, 1999, Págs. 89 a 102.

**ROJAS BERMÚDEZ, Jaime G.** *Introdução ao Psicodrama.* São Paulo: 1970.

**ROMAÑA, Maria Alicia.** *Psicodrama Pedagógico.* São Paulo: Papyrus, 1985.

**SANTOS, Boaventura de S.** *Um discurso sobre as ciências.* São Paulo: Cortez, 2003.

**SARRÓ, Ramon.** Prólogo de **SCHÜTZENBERGER, Anne Ancelin.** *Introducción al Psicodrama em sus aspectos técnicos.* Madri: Aguilar, 1966, Págs. XI a XXVIII.

**SAVIANI, Demerval.** *Educação: do senso comum à consciência filosófica.* São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados, 1983.

**SCHNITMAN, Dora Fried. Org.** *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

**SCHÜTZENBERGER, Anne Ancelin.** *Introducción al Psicodrama em sus aspectos técnicos.* Madri: Aguilar, 1966.

**SEVERINO, Antonio Joaquim.** *Educação, sujeito e história.* São Paulo: Olho d'Água, 2001.

**WEIL, Pierre.** Moreno – da mística à terapia, in **MORENO Jacob Levy.** *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama.* São Paulo: Mestre Jou, 1974, Págs. 15 a 18.

Mesa Redonda: “Quem é ele, esse tal de Psicodrama Aplicado”. *Revista Brasileira de Psicodrama*, Vol.3. Fascículo 1. 1º Semestre de 1995. Págs. 89 a 96. São Paulo: Diretoria de Divulgação e Comunicação da FEBRAP. 1995.