

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Mara Solange da Silva Amaral

**PROFISSIONALIDADE DOCENTE E ESPONTANEIDADE-
CRIATIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES DO SOCIODRAMA À EJA**

**São Caetano do Sul
2019**

MARA SOLANGE DA SILVA AMARAL

**PROFISSIONALIDADE DOCENTE E ESPONTANEIDADE-
CRIATIVIDADE: CONTRIBUIÇÕES DO SOCIODRAMA À EJA**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de Professores e Gestores

Orientadora: Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders

**São Caetano do Sul
2019**

FICHA CATALOGRÁFICA

AMARAL, Mara Solange da Silva.

Profissionalidade docente e espontaneidade-criatividade: contribuições do sociodrama à EJA / Mara Solange da Silva Amaral – São Caetano do Sul - USCS, 2019. 144f.

Orientadora: Elizabete Cristina Costa Renders

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Mestrado Profissional em Educação, 2019.

1. Educação de Jovens e Adultos 2. Pedagogia da autonomia
3. Espontaneidade-criatividade 4. Profissionalidade docente 5. Sociodrama
I Profissionalidade docente e espontaneidade-criatividade:
contribuições do sociodrama à EJA
II Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul

Prof. Dr. Marcos Sidnei Bassi

Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa Profa.

Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro

Gestão do Programa de Pós-graduação em Educação

Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda

Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 06/08/2019 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders (USCS)

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

Profa. Dra. Marília Josefino Marinho (PUC-SP)

Aos meus amores,
Roberto, Débora, Priscila e Theo Amaral Rosa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, por criar todas as condições para que meu papel docente pudesse ganhar corpo e espaço para surgir e se desenvolver e também pela bolsa concedida como importante incentivo para viabilizar esta pesquisa.

À minha querida e sensível orientadora Profa. Dra. Elizabete Cristina Costa Renders, por sabiamente me tirar as distrações do caminho e me manter na rota de uma Educação libertadora.

A todos os queridos e dedicados professores e gestores do Programa de Pós-graduação em Educação, em primar pela elevada qualidade das discussões e produções, são fontes de inspiração!!

Aos discentes, meus colegas, pelas trocas e por tornar esta trajetória mais alegre e divertida.

Às Professoras Dras. Marta Regina Paulo da Silva e Marília Josefino Marinho pelas preciosas reflexões e contribuições.

À querida Profa. Dra. Tania Fator, Coordenadora do curso de Psicologia, pela amorosidade, pleno apoio e compreensão durante esta trajetória.

Aos meus colegas e parceiros professores do curso de Psicologia, pela torcida e apoio.

Às minhas parceiras de projeto Roberta, Meri, Graciela e Andrea por esbanjar afeto, respeito, paciência e torcida.

Aos meus familiares, pelo apoio incondicional e compreensão pelas ausências.

Por fim, agradecimento especial à unidade escolar que me abriu suas portas e aos professores-anônimos que me abriram os corações para tornar possível esta pesquisa.

*Fé na vocação de **ser mais**, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens [...] O homem dialógico, que é crítico sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado.*
(Paulo Freire,
Pedagogia do Oprimido)

*Uma alternativa e uma solução podem advir da conclusão de que o homem tem recursos inerentes ao seu próprio organismo e à organização da sociedade humana, os quais ele nunca usou mais do que embrionariamente – sua **espontaneidade-criatividade**.*
(Jacob Levy Moreno,
Quem sobreviverá?)

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada em uma escola de educação básica com docentes da Educação de Jovens e Adultos - EJA. O fazer docente dos professores e professoras da EJA carrega em seu cotidiano todo o legado histórico do combate ao analfabetismo, das desigualdades sociais e da fragilidade das políticas públicas educacionais desta modalidade de ensino. Neste cenário, adicionado aos desafios da política local, encontramos docentes vivendo em situações limite, aprisionados e sem espaço de fala. Perguntamos, assim, sobre a possibilidade da espontaneidade-criatividade, conceitos da socionomia de Jacob Levy Moreno, ser capaz de apoiar os docentes a encontrarem novas respostas e superar as densas conservas culturais instaladas no seu cotidiano. Apoiamos esta pesquisa qualitativa no método do Sociodrama. Como objetivo geral, buscamos oportunizar aos docentes respostas inéditas às questões do cotidiano. Como objetivo específico, pretendíamos criar meios para coconstruir novas respostas frente às conservas culturais ali postas. As aproximações teóricas de Jacob Levy Moreno e Paulo Freire contribuíram para uma leitura crítica das situações-limite, dos sinais de morte e da urgência em se encontrar brechas e respostas - a espontaneidade-criatividade para o enfrentamento coletivo deste cotidiano. Os resultados deste percurso apontaram que há sinais de vida e respostas, ainda que tímidas, nas cenas e vinhetas, oferecidas pelos professores e professoras. Há uma sabedoria, um conhecimento e um potencial contido nos coletivos docentes. Há esperança e resiliência, favorecendo a espontaneidade-criatividade, que permitiu o desenvolvimento da indispensável amorosidade freiriana. Como produto desta pesquisa, apresentamos um coletivo colaborativo virtual para professores e professoras da EJA, desenvolvido na plataforma do Instagram, denominado Coletivo Docente e uma Oficina, com o objetivo de propiciar o fortalecimento dos professores e professoras no enfrentamento e na busca de caminhos na superação de seus desafios cotidianos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos – EJA. Pedagogia da Autonomia. Espontaneidade-criatividade. Profissionalidade docente. Sociodrama.

ABSTRACT

This research was conducted in a basic education school with teachers of youth and adult education. The teaching process of teachers of the education of young people and adults carries in its daily life all the historical legacy of combating illiteracy, social inequalities and the fragility of the public educational policies of this type of education. In this scenario, added to the challenges of local politics, we find teachers living in extreme situations, imprisoned and without speaking space. We thus asked about the possibility of spontaneity-creativity, concepts of Jacob Levy Moreno's sociometry, to be able to support teachers to find new answers and overcome the dense cultural preserves installed in their daily life. We support this research in the sociodrama method. As a generic objective, we seek to give teachers unprecedented answers to everyday questions. As a specific objective, we wanted to create means to build up new answers to the cultural preserves placed there. The theoretical approaches of Jacob Levy Moreno and Paulo Freire contributed to a critical reading of limit situations, signs of death and the urgency to find gaps and answers - spontaneity-creativity for the collective confrontation of this daily life. The results of this route indicated that there are signs of life and responses, although timid, in the scenes and vignettes, offered by teachers. There is a wisdom, a knowledge and a potential within the teaching collectives. There is hope and resilience, supporting the spontaneity-creativity, which allowed the development of the indispensable Freirian lovingness. As a product of this research, we present a virtual collaborative collective for teachers of the education of young people and adults, developed in the platform of Instagram, denominated Collective Teacher and a Workshop, with the objective of propitiating the strengthening of teachers in confronting and searching for ways of overcoming of their daily challenges.

Keywords: Education of young people and adults. Pedagogy of Autonomy. Spontaneity-creativity. Professional teaching. Sociodrama.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1	A Ciência Socionômica	59
Figura 2	Cânon da espontaneidade – criatividade – conserva cultura	60
Figura 3	1º Encontro – atividade de aquecimento: caminhar	71
Figura 4	1º Encontro – atividade de aquecimento: cumprimento de ombros	73
Figura 5	1º Encontro – atividade de aquecimento: algo novo	74
Figura 6	1º Encontro – dramatização: máquina 1	75
Figura 7	1º Encontro – dramatização: máquina 2	77
Figura 8	2º Encontro – aquecimento: emoticon	79
Figura 9	2º Encontro – dramatização: cena 1	82
Figura 10	2º Encontro – dramatização: cena 2	82
Figura 11	Professor tentando dar aula e alunos desinteressados	88
Figura 12	Professor tentando dar aula e alunos desinteressados	89
Figura 13	Professor e alunos integrados	90
Figura 14	Objeto de aprendizagem: princípios-chave	11
		7

LISTAS DE QUADROS

Quadro 1	Políticas públicas para EJA de 1934 a 1996	39
Quadro 2	Três etapas da sessão de sociodrama	66
Quadro 3	Cinco instrumentos da sessão de sociodrama	67
Quadro 4	Três contextos do sociodrama	67
Quadro 5	Proposta inicial dos encontros de sociodrama	69
Quadro 6	Exercício de aquecimento do andar – comentários	72
Quadro 7	Inventário das principais falas	78
Quadro 8	Diálogo espontâneo entre os grupos	83
Quadro 9	Mapeamento do cotidiano na visão dos educadores, educandos e da gestão	85
Quadro 10	Perguntas dos professores	92

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1	Censo demográfico de 1920 a 2010 – não alfabetizados com mais de 15 anos	43
----------	--	----

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Liberdade Assistida
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNE	Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

MEMORIAL	27
1 INTRODUÇÃO	33
2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO	38
2.1 Os princípios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	38
2.2 A resignificação da EJA desde a LDB Nº 9394 de 1996	48
3 APROXIMAÇÕES ENTRE A SOCIONOMIA E A EDUCAÇÃO	53
3.1 Paulo Freire e o “Ser Mais”	53
3.2 Jacob L. Moreno e a “Espontaneidade-criatividade”	56
4 O SOCIODRAMA COMO UMA OPÇÃO METODOLÓGICA	65
4.1 Aquecimento: a metodologia, o método, o campo e os sujeitos	65
4.2 Dramatização: os primeiros encontros	70
4.3 Compartilhamento: encontros interrompidos	93
5 ELABORAÇÃO: BRECHAS E POSSIBILIDADES	101
5.1 Vinhetas num diário de pesquisa	101
5.2 Duas faces da conserva cultura	108
5.3 O “Ser Mais” às avessas: um sociodrama não realizado	116
6 PRODUTO: COLETIVOS DOCENTES	119
6.1. Concepção do objeto de aprendizagem	119
6.2 Proposta do coletivo docente - um produto virtual	121
6.3 Oficinas: organização de quatro diferentes encontros	121
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	136
ANEXOS	144

MEMORIAL

Minha aproximação com esta pesquisa vem de anos de observação do papel docente. Logo após me formar no curso de Psicologia, já casada, com um bebê de um ano e outro a caminho, comecei a pensar em alternativas profissionais que me permitissem ter horário flexível e mais próximo de casa. Até esse momento, eu trabalhava em boas empresas nacionais e multinacionais, entretanto, rígidas quanto ao horário e, ainda, distantes de casa.

A alternativa surgiu a partir do encontro com ex-colegas de trabalho, criamos um grupo de estudos que, em poucos meses, se tornou uma “sociedade” e uma consultoria que durou mais de 10 anos. Além de uma amizade sólida, até os dias de hoje, constituímos anos de grande aprendizado pessoal e profissional.

Minhas sócias eram muito experientes, para acompanhá-las dediquei-me fazendo muitos cursos e leituras. Os principais projetos da consultoria envolviam programas de formação de líderes e equipes, relações humanas, comunicação, definição de missão, visão e valores, processos de mudança e desenvolvimento de maneira geral.

Um projeto marcante nesses anos de consultoria foi a formação de líderes de células de produção na fábrica da Volkswagen em São Bernardo do Campo. Foram dois anos inteiros de trabalho: turmas semanais com 20 a 25 participantes, com duração de 32 horas. Essencialmente, minha atividade era de sala de aula e passei a ser chamada de “professora” pelos participantes e pela comunidade fabril.

O curso era realizado em forma de “roda de conversa”, com cadeiras em círculo, recheado de atividades lúdicas e jogos didáticos para aprofundar os conteúdos. A estratégia didática era adaptada para participação ativa de todos alfabetizados ou não.

Para realizar as primeiras turmas, dada a magnitude do projeto, duas ações foram fundamentais: resgatar referenciais teóricos sobre trabalho com grupos do período da graduação e buscar orientação/supervisão de profissional experiente neste campo. Nesse percurso, tive meu primeiro encontro com o psicodrama.

Ainda nessa ocasião, tomei contato com a realidade dos trabalhadores das montadoras, suas histórias de origem, seus sonhos, suas dificuldades e lutas, os

sentidos do trabalho (ou sua falta) e a maneira como conseguiam expressar-se como indivíduos.

Tive a oportunidade de conhecer pessoas incríveis, migrantes de todas as regiões do país, especialmente do norte e nordeste. Este foi, de fato, um período de formação efetiva. Chorei, senti raiva, me apaixonei, sofri, senti dor, me indignei, me identifiquei, amei e odiei. Cresci. Conheci poetas, artistas, escritores, atores, artesãos, políticos, homens sábios, sindicalistas, pessoas que erraram e acertaram, pessoas que se perderam e estavam reconstruindo seus caminhos, indivíduos em construção enfim, pessoas incríveis.

Depois desta experiência, minha trajetória profissional tomou outros rumos e novos projetos. Busquei especialização em Psicodrama e voltei a trabalhar em grandes empresas. Entretanto, nunca mais deixei de estar em sala de aula e em rodas de conversa com os funcionários dos cargos mais simples das empresas em que trabalhei. Aprendi que esta é a única forma de construir saídas para os dilemas organizacionais no sentido de contemplar a todos.

Em 2007, iniciei a formação em Psicodrama e, diferentemente dos meus colegas de formação, minha busca estava mais centrada na compreensão da visão de homem e mundo desta proposta. Eles buscavam no Psicodrama a metodologia, os jogos e os exercícios para conduzir trabalhos em grupo.

O meu primeiro Trabalho de Conclusão de Curso em Psicodrama foi inédito na época. Tratava-se de uma pesquisa-ação, visando desenvolver o olhar do profissional de recrutamento e seleção de uma grande empresa para a perspectiva do candidato. Por meio da inversão de papéis, como uma das técnicas do Psicodrama, foi possível desenvolver maior empatia, respeito e sensibilidade no processo seletivo. Buscava-se neutralizar relações de poder e fortalecer relações de genuíno encontro.

Em 2014, motivada pela busca de um estilo de vida simples, com menos estresse e mais saúde, fiz um movimento de carreira, para o qual já vinha me preparando nos anos anteriores. Fui me afastando, então, do trabalho em empresas e retomando o antigo sonho de atuar como psicóloga clínica.

Os primeiros clientes no consultório traziam como queixa temas e questões ligados muito mais ao contexto profissional de suas vidas do que ao contexto pessoal. Temas como desejo de mudança de carreira ou apoio para lidar com

sintomas que interferiam em sua atuação profissional (depressão, síndrome do pânico, crises de ansiedade, síndrome de *burnout*) eram os mais recorrentes.

Ao aprofundar o entendimento dessas queixas, observei que não havia distinção específica no contexto profissional: bancos, operações de varejo, indústrias. Entretanto, chamou-me especial atenção o contexto escolar. Passei a me questionar sobre o que estava acontecendo nas escolas e o que tem provocado tanto adoecimento no professor.

Em paralelo à atuação clínica, iniciei também atividade docente no curso de Graduação em Psicologia, assumindo a cadeira de Psicodrama e Psicoterapia de Grupo, além de desenvolver o trabalho de Supervisão e Orientação dos estágios obrigatórios do curso. Esta última atividade me aproximou do contexto da Educação Básica, por meio de parceria com a rede municipal de ensino, no sentido de constituir um campo de estágio para os alunos do curso de Psicologia.

Nesse mesmo período, iniciei o Mestrado em Educação, e não em Psicologia, entendendo-o como caminho mais frutífero diante das indagações que a nova carreira vinha despertando em mim.

Ao iniciar o Mestrado, tomei contato já na primeira disciplina, com Paulo Freire. Comecei a leitura dos primeiros textos, reconhecendo proximidades com outros autores já conhecidos como Gramsci, Martin Buber e o próprio Jacob Levy Moreno.

O encontro com Freire foi marcante e rico em reflexões, começando pela epistemologia da práxis, passando pelos círculos de cultura, pela perspectiva da educação como prática da liberdade, pela importância da leitura do mundo para que se leia a palavra e da palavra que, quando cheia do real, cria o mundo. Temas possivelmente familiares para quem está no campo da educação, entretanto, inéditos e cheios de significados para mim, recém-chegada.

A leitura de Freire ocorreu a partir dos meus referenciais morenianos e me permitiu reconhecer muitos pontos em comum, instigando-me a buscar por muitos outros.

Durante o período do Mestrado, conduzi um primeiro trabalho de escuta e apoio às trabalhadoras e trabalhadores, que atuam como Auxiliares da Primeira Infância. Ao final, me surpreendi com a maneira como estes profissionais são feitos invisíveis no ambiente e no processo escolar.

Em um segundo trabalho, realizei sessões de escuta e reflexão junto aos professores do Ensino Fundamental II e Ensino Médio em uma escola para crianças e jovens surdos. Chamou-me a atenção o isolamento e o medo da crítica destes professores em compartilhar suas práticas e estratégias educacionais. Apresentavam medo do julgamento, medo de errar, medo, até mesmo, em admitir que amavam o que faziam.

Os dois trabalhos descritos, desenvolvidos em dois semestres tiveram a capacidade de me inserir no contexto da Educação Básica, com seus dilemas e especificidades. Este era um mundo que, até então, estava distante de minhas práticas profissionais.

Por fim, o terceiro e mais significativo encontro com a Educação Básica ocorreu com o trabalho de acolhimento e apoio realizado com um grupo de 20 famílias, cujos filhos estavam cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto, a Liberdade Assistida – LA. Um dos temas presentes e recorrentes em todos os encontros realizados com as famílias, era a dificuldade de obterem uma vaga na Educação de Jovens e Adultos – EJA para seus filhos.

Estar matriculado e cursar regularmente a escola pública é parte do caminho que o jovem em LA (apoiado e acompanhado por sua família) precisa percorrer para ter garantido seu direito às medidas protetivas, conforme as definições do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Mesmo não querendo estar na escola, o jovem nesta condição precisa estar lá, não há escolha.

Diante do contexto complexo destes estudantes da Educação de Jovens e Adultos que estão na escola, muitas vezes, sem querer estar, ocorreram-me algumas perguntas: qual o perfil geral dos estudantes deste nível de escolarização? Como os docentes lidam no dia a dia com os estudantes em L.A.? Quais desafios docentes este cenário apresenta?

As perguntas iniciais, que foram sendo amadurecidas com o tempo, aproximaram-me do tema desta pesquisa: os desafios cotidianos e a profissionalidade da prática docente dos professores da EJA.

Para seguir este percurso investigativo, inspirei-me no texto do professor espanhol Jorge Larrosa Bondía: “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” (BONDÍA, 2002). O autor propõe certo afastamento das perspectivas

extremas, entre ciência ou técnica ou, ainda, entre teoria ou prática e nos convida a explorar a perspectiva da experiência e do sentido da experiência

Bondía (2002), ao falar da experiência, nos exorta para o sentido desta palavra e destaca que experiência se refere ao que nos passa, o que nos acontece. Não um acontecimento qualquer dentre os muitos do dia a dia, mas sim, daquilo que, ao nos acontecer, nos mobiliza internamente, nos toca com profundidade e nos atinge como se uma lança ou uma flecha nos atravessasse.

É com este espírito e sentido da experiência que nos propusemos a percorrer os caminhos desta pesquisa, com a certeza de já ter sido alvejada pelo tema. Portanto, resta-nos, agora, vivificar e explicitar os fenômenos que têm nos tocado e quiçá, possamos contribuir para a produção de novos saberes.

1 INTRODUÇÃO

Ao considerarmos os múltiplos desafios da prática docente na Educação Básica em sua ampla gama de variáveis - questões socioeconômicas, de políticas públicas, de saúde e bem-estar, questões cognitivas e de relacionamento - notamos que a solução de ontem nem sempre é adequada para a questão de hoje.

Nos termos do processo de ensino-aprendizagem, também fica claro que a resposta dada ao estudante A nem sempre poderá ser a mesma para o estudante B e que o sucesso de uma prática na escola X pode não ser o mesmo na escola Y, mesmo que nas mesmas condições de implantação. Ou seja, os desafios da educação brasileira constituem-se no decorrer de cada tempo histórico e de cada variável emergente.

Somamos a este quadro as percepções do relatório final do projeto: “Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores de Educação Básica no Brasil”, publicado em abril 2010. Nesta publicação, destacam-se dois aspectos. O primeiro, reflete sobre o trabalho docente visto como atividade, ou seja, como “força de trabalho traduzida pelos professores entrevistados em verbos como: planejar, preparar, escrever, selecionar, cativar, brincar, conversar, perguntar e problematizar, dentre outros.” (FERREIRA, 2010, p. 12). Já o segundo aspecto aponta para a visão do trabalho docente como emprego e, nesta perspectiva, traz todo conjunto das contradições típicas do campo empregatício, como “conflitos entre o prazer e o sofrimento, especialmente causados pela baixa remuneração, baixo prestígio e pouco reconhecimento” (FERREIRA, 2010, p. 16), além da necessidade de se ter muitos empregos para compor uma renda adequada.

Podemos acrescentar a este cenário, a multiplicidade de papéis presentes no fazer docente, que vai muito além do ensinar, preparar ou problematizar, sendo perpassado por tarefas, por vezes, estranhas à educação, como, por exemplo, policiar, guardar, vigiar, enfrentar, dentre outras.

Em uma rápida tentativa de leitura deste quadro é até possível separar os desafios de natureza externa, como o crescente gerencialismo e cobrança pela

performatividade, e de natureza interna, como a sobrecarga, o estresse e o esgotamento, conforme afirma Parente (2016, p. 60). No entanto, ambos se misturam e são facilmente evidenciados nos preocupantes índices de absenteísmo.

Malta (2014), ao pesquisar o tema, identifica que 76% dos docentes faltam de 1 a 5 dias por ano e os três principais motivos indicam transtornos mentais e comportamentais, doenças do aparelho respiratório e doenças do sistema osteomuscular / tecido conjuntivo.

Rotineiramente deparamo-nos com profissionais frustrados, adoecidos ou enfraquecidos em suas narrativas. Parecem tão exaustos quanto *Sísifo*, personagem mitológica condenada a rolar uma grande pedra até o cume de uma montanha por toda a eternidade sendo que, toda vez que estava por atingir o topo, a pedra rolava montanha abaixo, invalidando, assim, todo o esforço dispendido, obrigando-o a reiniciar novamente a tarefa. Assim estão nossos professores e professoras, que mesmo estando cientes da complexidade do fazer docente, na medida em que os anos avançam com poucos sinais de alteração neste quadro, têm vivenciado, cotidianamente, a ausência do reconhecimento por sua contribuição e esforço. Neste enredo, Piolli (2011) nos ajuda aprofundando a reflexão, quando discorre sobre o idealizado e o real na dimensão do trabalho. Ele ressalta a importância do reconhecimento social, da inserção em grupos e do acesso a direitos sociais e de consumo. A ausência do reconhecimento por tempo prolongado traz, como consequência ao trabalhador-docente, os desajustes na constituição de sua identidade pessoal e social, o que, por sua vez, pode levar ao adoecimento mental ou somático.

A compreensão da psicodinâmica do reconhecimento dos professores e professoras torna-se fundamental para a saúde e para que se encontre o sentido de todo o esforço e angústia vivenciados no fazer docente diário.

Considerando que estamos tratando, aqui, de aspectos muito mais coletivos do que individuais e, portanto, na perspectiva das relações que se estabelecem entre os diversos atores imbricados neste contexto, mobilizamo-nos a buscar, no legado de Paulo Freire, princípios que possam nortear nossas reflexões somados aos referenciais da ciência socionômica de Jacob Levy Moreno.

A proposta da socionomia, ciência dedicada ao estudo das leis sociais e grupais, proposta pelo médico romeno Jacob Levy Moreno na primeira metade do

século XX, aponta para uma visão dinâmica de ser humano e de mundo em constante construção, somada aos conceitos de espontaneidade-criatividade, conserva cultural e a teoria de papéis.

Paulo Freire, ao discorrer sobre a consciência de si mesmo como seres inacabados, aborda a dialogicidade verdadeira em que todos aprendem e crescem com todos mediados pelo mundo. Do reconhecimento e do respeito às diferenças para a construção de relações éticas, propusemo-nos, então, apoiadas por Moreno e Freire a transitar pelo campo da Educação de Jovens e Adultos¹.

A partir deste cenário desafiador que envolve a prática docente na EJA, levantamos a seguinte questão investigativa: poderá a espontaneidade-criatividade contribuir e apoiar os docentes a encontrarem novas respostas rumo à superação das conversas culturais instaladas em seu cotidiano?

Na busca por respostas, ampliando a compreensão deste contexto e colocando novas indagações neste campo, professores e professoras da EJA são os sujeitos desta pesquisa, em razão da aproximação que esta pesquisadora tem realizado com este público. Entendemos também que estes docentes trazem especificidades próprias desta modalidade educacional, além da longa trajetória histórica que, certamente, carrega conservas culturais e práticas a serem superadas.

Definimos como campo de pesquisa uma unidade escolar que oferece a Educação de Jovens e Adultos em uma cidade na região do Grande ABCDMRR paulista. Nosso objeto de estudo são as relações estabelecidas entre os docentes deste campo tendo em vista os afetamentos no desenvolvimento profissional docente deste público.

Buscando elucidar a pergunta de pesquisa, definimos como objetivo geral oportunizar aos professores e professoras da EJA, a possibilidade de dar respostas inéditas para os desafios que se apresentam em seu cotidiano, de maneira a fortalecer sua profissionalidade junto à comunidade escolar. Como objetivos específicos buscamos fortalecer o relacionamento entre os professores e professoras da EJA em sua unidade escolar e criar meios para que eles possam coconstruir novas respostas para as situações complexas de seu cotidiano.

¹ Doravante EJA.

Trabalhamos embasados no sociodrama como metodologia de pesquisa, entendendo que será possível construir um objeto de aprendizagem que contribua para fomentar a espontaneidade-criatividade em múltiplas linguagens para a prática cotidiana escolar dos docentes da EJA.

O texto está redigido na primeira pessoa do singular no memorial e no relato das experiências em grupo em que atuo em duplo papel, isto é, como pesquisadora e como diretora de sociodrama. Ao longo do texto, fazemos referência, sempre que possível, à professora e professor, aluno e aluna como forma de evitar o uso exclusivamente do masculino como presumível genérico. A proposta é apresentar uma linguagem inclusiva e contributiva para a equidade de gênero.

Para fundamentar e prover a sustentação teórica necessária a esta pesquisa, apresentamos, no capítulo segundo, intitulado “A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma contextualização”, um panorama histórico da EJA no Brasil com seus esforços e interrupções para superar os elevados índices de analfabetismo, e a ressignificação da EJA desde a LDB nº 9394/96 com seus desafios atuais.

No capítulo terceiro, intitulado “Aproximações entre a Socionomia e a Educação”, buscamos aproximar os teóricos Paulo Freire e Jacob Levy Moreno, especificamente a partir dos conceitos do ‘Ser Mais’, de Freire, e da ‘Espontaneidade-Criatividade’, de Moreno. Embora estes autores partam de referenciais distintos, é possível dialogar com os mesmos quando refletimos sobre os desafios da profissionalidade docente.

O capítulo quarto, denominado “O Sociodrama como opção metodológica”, discorre sobre os procedimentos metodológicos, caracterizados por uma pesquisa-ação, que se utiliza do sociodrama como método. O capítulo é apresentado em três subitens: aquecimento, dramatização e compartilhamento. Utilizamos, portanto, as mesmas etapas de uma sessão de sociodrama para descrever desde a aplicação do método até sua elaboração com os sujeitos.

No capítulo quinto, “Elaboração, brechas e possibilidades”, em razão da impossibilidade em dar continuidade aos encontros de sociodrama, descrevemos cenas de nosso diário de pesquisa, em formato de vinhetas. Esta foi a forma encontrada para explicitar outros acontecimentos do campo de pesquisa, elaborá-los e compreender o contexto destes docentes da EJA.

No capítulo sexto, descrevemos o produto desta pesquisa. Um produto virtual denominado “Coletivo Docente e uma Oficina”, como objetos de aprendizagem complementares entre si com o objetivo de propiciar o fortalecimento dos professores e professoras no enfrentamento e superação de seus desafios cotidianos.

Ressaltamos que o desenvolvimento de um produto final ou educacional é característica de um programa de pós-graduação *stricto sensu* designado Mestrado Profissional. Neste programa, que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação aos profissionais da Educação Básica, o produto deve ter caráter prático e relevante para o público.

E por fim, no capítulo sétimo, apresentamos nossas Considerações finais, retomando a pergunta de pesquisa na perspectiva dos resultados desta investigação.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos possui uma trajetória longa e complexa no Brasil, envolvendo aspectos políticos, sociais e culturais, por vezes, com interesses alheios à educação comprometida com a formação de um indivíduo crítico, criativo e ativo na sociedade. Se considerarmos os aspectos que fazem dos estudantes da EJA únicos em sua heterogeneidade, podemos definir esta modalidade de ensino como “espaço do diverso” (ALMEIDA; CORSO, 2015), carregado de riqueza social e cultural e imerso em grandes desafios.

A EJA emerge de lacunas do sistema educacional regular (processo de escolarização) e compreende um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. (FRIEDRICH et al, 2010, p.392)

Nesta perspectiva, a EJA não pode ser reduzida ao ato de ensino-aprendizagem para estudantes que não galgaram um percurso escolar exitoso, mas sim, deve caracterizar-se como um processo rico em possibilidades, trocas, crescimento e mudanças para maior liberdade dos sujeitos envolvidos. Logo, não deve se restringir à transferência de conteúdos de maneira autoritária e vertical, mas deve constituir-se em um processo de desvelamento, reflexão e construção, que faça aflorar tanto nos estudantes quanto nos docentes a capacidade de ir além de uma realidade imposta, avançando como “um campo pedagógico fronteiro, que bem poderia ser aproveitado como terreno fértil para a inovação prática e teórica”. (RIBEIRO; JOIA; DIPIERRO, 2001, p. 58)

Não é intenção deste texto esgotar os temas que envolvem a EJA por serem extensos, complexos e exigirem uma pesquisa específica. Importa, no entanto, caracterizar nosso campo de pesquisa, compreendendo melhor o contexto em que os sujeitos docentes envolvidos nesta pesquisa se encontram.

2.1 Os princípios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A prática de uma educação voltada para jovens e adultos no Brasil tem registros desde o período colonial. Inicialmente, era exercida por religiosos em

ação missionária dirigida aos indígenas. Posteriormente, era voltada aos escravos negros, sendo que além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial (HADDAD; DIPIERRO, 2000). Tal atividade passou a incluir os colonizadores e seus filhos, mantendo-se até 1759 com a expulsão dos jesuítas do Brasil, a qual deixou uma lacuna no sistema de ensino do país naquele momento. “Em 1854 surgiu a primeira escola noturna no Brasil cujo intuito era de alfabetizar os trabalhadores analfabetos, expandindo-se muito rapidamente. Até 1874 já existiam 117 escolas”. (FRIEDRICH et al, 2010, p. 394)

Desde então, no decorrer da história é perceptível o envolvimento da EJA na “tentativa de solucionar os problemas decorrentes do analfabetismo e falta de qualificação da mão de obra necessária ao modo de produção vigente em cada época, como iniciativas em relação às políticas públicas”. (FRIEDRICH et al, 2010, p. 299)

Percorremos seis décadas para analisar as políticas públicas (Quadro 1), buscando por iniciativas específicas para inclusão de jovens e adultos no sistema educacional e encontramos ações que colaboraram significativamente para a redução do analfabetismo (cf. quadro 1), entretanto, que não foram suficientes para fixar o espaço da EJA no sistema educacional brasileiro de maneira adequada.

Quadro 1 – Políticas públicas para EJA de 1934 a 1996

ANO	POLÍTICA	TEMA PRINCIPAL
1934	Constituição de 1934	Apresenta capítulo específico sobre Educação e Cultura e estabelece: ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos.
1942	Fundo Nacional de Ensino Primário	Auxílio federal destinado à ampliação e melhoria do sistema escolar primário para todo o país. Instituiu as bases para o ensino supletivo para adolescentes e adultos.

1947	Serviço de Educação de Adultos	Distribuição de fundos públicos para estruturar os serviços de educação primária para jovens e adultos, viabilizando a criação e permanência do ensino supletivo integrado às estruturas dos sistemas estaduais de ensino.
1947	Campanha de Educação de Adultos	Apesar do investimento público, não tinham garantia de continuidade (ação pontual).
1952	Campanha de Educação Rural	Instala-se a reflexão pedagógica em torno do analfabetismo e de suas consequências psicossociais, no entanto, ainda não há uma proposta metodológica ou paradigma pedagógico específico para educação de adultos.
1958	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo	.
1961	Movimento de Educação de Base - MEB	Movimentos que concebem uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas para a adaptação aos processos de modernização.
	Movimento de Cultura Popular do Recife	
	Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes	Apresenta um paradigma pedagógico próprio para este público apoiada no trabalho de Paulo Freire.
1964	Programa Nacional de Alfabetização de Adultos	Programa de amplitude nacional, investimento federal e baseado no paradigma freireano de educação.
1968	MOBRAL Movimento Brasileiro de Alfabetização (de 1969 a 1985)	Programa de extensão nacional e autônomo, voltado à alfabetização de adultos (com baixa articulação com o sistema de ensino básico e desvinculado do Ministério da Educação). Tem controle rígido e centralizado quanto à orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos.

1971	Lei Federal nº 5692	Organiza a educação básica obrigatória de 4 para 8 anos (ensino de primeiro grau) e define regras para educação supletiva dirigida aos jovens e adultos com flexibilidade em sua organização.
1988	Constituição Federal	Garante o direito ao ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria.
1996	Emenda constitucional	Suprime a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de gratuidade.
1996	Nova LDB	Rebaixa a idade mínima de ingresso de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 no ensino médio e dilui as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens.

Fonte: elaborado pela autora baseado em Di Pierro; Jóia e Ribeiro (2001).

O quadro 1 inicia citando a Constituição federal de 1934, a quarta de nosso país, que traz em seu artigo 5º; letra “a” a norma: “a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (DAVIES, 2010, p. 268). No entanto, esta Constituição foi substituída por novo texto em 1937 e só voltamos a encontrar referência em textos constitucionais à educação de jovens e adultos na nona Constituição, de 1988.

O que se observa nas décadas de 1940 e 1950, são ações governamentais mais efetivas do ponto de vista de abrangência e priorização, fato impulsionado por pressões externas do período pós-guerra, que tendiam a tratar o analfabetismo sob perspectiva estritamente econômica, ou seja, era necessário suprimi-lo para que se tivesse o máximo de pessoas qualificadas para o trabalho.

Quanto às causas deste contingente de analfabetos, suas necessidades sociais e direitos não eram temas priorizados neste período. Somente na década de 60, com o trabalho de Paulo Freire, as iniciativas passaram a ser orientadas

por uma proposta pedagógica específica para os jovens, adultos e idosos, baseadas no diálogo e nos educandos como sujeitos da aprendizagem, respeitando e valorizando sua trajetória sem culpabilizá-los por sua condição, pelo contrário, conscientizando-os como sujeitos de direitos.

Durante o período da ditadura militar no país, de 1964 a 1985, implementou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL – em 1969, programa inspirado na proposta freireana, que se baseava nas experiências significativas dos alunos, utilizando as palavras geradoras, porém totalmente esvaziadas de anseios críticos, sem contar o fato do material didático ser padronizado para todo o território nacional. (PAIVA, 1987, p. 295)

A Emenda Constitucional no. 59 de 2009, inclui, no artigo 208, como dever do Estado com a educação a garantia de: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). A partir desta proposição, esperava-se para a década seguinte, ampliação significativa ao atendimento dos jovens e adultos, somado a propostas pedagógicas adequadas e contextualizadas. No entanto, não foi o que ocorreu.

O que se observa nesta trajetória da EJA é uma história recortada, tensa e recorrentemente interrompida. Ao se deixar de lado ou tratar com lentidão a demanda educativa de jovens e adultos ao longo da história, evidencia-se que as políticas públicas e suas diretrizes não integram dois fatores fundamentais: o direito à educação e o direito à justiça social para que se tenha uma vida justa. Ao contrário, perpetua-se, desta maneira, o processo de exclusão e a dívida social gerada por um modelo de desenvolvimento que não promove a justiça social e a equidade. (ARROYO, 2017, p. 96-97)

Colabora com esta reflexão um olhar sobre a taxa de analfabetismo da população de jovens e adultos, com mais de 15 anos, no período entre 1920 e 2010 a partir dos dados censitários, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Censo demográfico de 1920 a 2010 – não alfabetizados com mais de 15 anos

ANO DO CENSO	POPULAÇÃO TOTAL	POPULAÇÃO NÃO ALFABETIZADA TOTAL	
		Nº	%
1920	17.557.282	11.401.715	64,9
1940	23.709.969	13.242.172	55,9
1950	30.249.423	15.272.632	50,5
1960	40.278.602	15.964.852	39,6
1970	54.008.604	18.146.977	33,6
1980	73.542.003	18.716.847	25,5
1991	95.810.615	18.587.446	19,4
2000	119.533.048	16.294.889	13,6
2010	190.732.694	13.933.173	9,6

Fonte: adaptado e atualizado pela autora a partir de Ferraro (2002, p. 32).

Ao apontarmos estes dados temos a intenção de dar clareza ao resultado dos esforços empreendidos nos últimos 70 anos. Podemos constatar o declínio em termos percentuais da população não alfabetizada entre os brasileiros a cada década. Temos no censo de 1920, 64,9% da população brasileira com mais de 15 anos não alfabetizada. Em 2010, o percentual cai para 9,6%. Apesar do crescimento expressivo da população total do país podemos ressaltar esta evidência como fator positivo.

Observando-se o número absoluto da população com mais de 15 anos não alfabetizada (coluna três da tabela 1) ao longo dos 90 anos, notamos que tal população cresceu, no período de 1920 a 1980, de 11.401.715 para 18.716.847, contrapondo os dados percentuais (coluna 4). Esta população sofre pequena

queda em 1991, passando a quedas mais expressivas nos censos dos anos 2000, de 16.294.889 e 2010 somando 13.933.173 da população brasileira. Tais números nos remetem a perguntar pelo letramento da população e pelo valor do uso social da escrita e leitura em dois Brasis tão diferentes – o Brasil rural e o Brasil urbano. Desta consideração emerge o grau de complexidade que envolve a EJA no Brasil atual, como, por exemplo, a alfabetização digital.

A EJA rural tem por desafio valorizar e fazer valorizar a riqueza acumulada de conhecimentos sobre o meio ambiente, o extrativismo, a produção agropecuária, as tradições e expressões artísticas dos povos do campo, transmitidas às novas gerações e compartilhadas pela cultura oral nas festas e ritos (DIPIERRO, 2008) além do enfrentamento das difíceis condições materiais de vida e em fazer valer seu direito à terra, à cultura e própria educação.

Na cultura urbana, os jovens e adultos, trabalhadores ou não, ou ainda em atividades de “biscates-trabalho-sobrevivência” (ARROYO, 2017, p. 29), são sujeitos empobrecidos, que lutam por um teto, percorrem trajetórias precarizadas desde a infância e persistem entre a negação dos direitos humanos mais básicos e a possibilidade do direito à educação como meio de alargar seus horizontes. Em uma cultura grafocêntrica, a preocupação se assenta nos indicadores de analfabetismo, que se limitam a atividades específicas de ler e escrever e não no letramento, que está relacionado com o uso social da leitura e da escrita no cotidiano. Nesta perspectiva, ser analfabeto não é sinônimo de não ser letrado. Tudo depende de como essa pessoa está inserida no mundo em que vive, em suas condições econômicas e sociais.

Ao avançar nesta ideia, inclui-se a concepção dos letramentos, palavra pluralizada que considera os “diferentes espaços de escritas e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita” (SOARES, 2002, p. 156). O que se aproxima também ao conceito de letramento digital, que se caracteriza pelo reconhecimento e habilidade em usar as tecnologias digitais como melhoria em sua qualidade de vida.

Segundo Gadotti (2008), “o analfabetismo representa a negação de um direito fundamental, decorrente de um conjunto de problemas sociais: falta de moradia, alimentação, transporte, escola, saúde, emprego” (p. 11). A professora Sonia Couto S. Feitosa, na publicação que celebra os 50 anos da publicação da obra *Pedagogia do Oprimido*, complementa esta ideia:

O analfabetismo entre pessoas jovens, adultas e idosas tem se concretizado como uma das formas mais cruéis de exclusão. A pessoa não alfabetizada vive cotidianamente inúmeras situações de humilhação, insegurança, dependência e medo, que são marcas expressivas da opressão. O analfabeto é, nessa perspectiva, um oprimido. (FEITOSA, 2019, p. 99)

Desta maneira, não se pode aceitar índice algum de analfabetismo em nosso país e nem tão pouco ignorar os letramentos como algo apartado do contexto e do processo educacional. Pensar um programa de educação de adultos dissociado dos impactos sociais e qualidade de vida de seus estudantes e docentes, sujeitos ativos e implicados no mesmo processo, torna-se completamente esvaziado de sentido. Vamos encontrar na educação popular uma proposta com sentido ampliado e inclusivo.

A educação popular do Brasil, marcada por importantes movimentos no início da década de 1960, surgiu como forma de se resgatar e valorizar os saberes do povo e fazer oposição às iniciativas vigentes, que tinham o intuito único de “alfabetizar as massas, sem que houvesse um processo de reflexão sobre a realidade ao qual estavam inseridos” (SILVA, 2016, p. 2). Portanto, há uma interface de interesses entre a EJA e a educação popular.

Destacamos, assim, três importantes movimentos: o Movimento de Cultura Popular – MCP (1960, Recife/PE); a Campanha de Pé no Chão também se aprende a ler (1961, Natal), o Movimento de Educação de Base – MEB (1961), que se ampliou com a alfabetização de adultos pelo "Sistema Paulo Freire de Alfabetização". Neste cenário educativo destacava-se o fato de os jovens e adultos poderem participar como construtores da cultura, contrastando com a ideia, até então vigente, de uma cultura dada e os sujeitos colocados à parte e não como centro do processo.

No início dos anos 1960, estes movimentos foram essenciais até que se estabeleceu a política de educação popular criada pelo governo de João Goulart, liderada e organizada pelo educador Paulo Freire por meio do Plano Nacional de Alfabetização (PNA). As propostas educacionais de Paulo Freire, inovadoras para a época, ficaram conhecidas como “Método Paulo Freire”. Este caracterizou-se como marco de fundamental importância neste período histórico e cujos ecos, passados 60 anos, se fazem atuais e vividos ainda hoje.

Os ideais pedagógicos de Paulo Freire continham componentes éticos que implicavam educadores e educandos em um processo ativo, produtivo e pertencentes a uma cultura, que buscavam tornar o educando sujeito de sua aprendizagem. Esta proposta se opunha ao método tradicional e autoritário de alfabetização e ensino, que consistia em depositar informações e conteúdos no aluno, considerando sua realidade como algo estático e distante de sua experiência existencial. A isto Freire (1987) denomina como concepção “bancária” de educação.

A experiência das “*Quarenta Horas de Angicos*”, no Rio Grande do Norte, deu notoriedade ao Método Paulo Freire por seu êxito em alfabetizar 300 pessoas em apenas 40 horas. Tratava-se de uma proposta de educação experimental que aconteceria em um período de três anos com o propósito de alfabetizar cerca de 100 mil adultos.

Não podemos esquecer que em seus momentos mais pioneiros, a *Educação Popular* nasceu no interior de instituições do poder público. Paulo Freire e sua equipe original trabalham em Angicos patrocinados por um poder público municipal. A equipe pioneira criou o *Sistema Paulo Freire de Educação* como parte das propostas e ações do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. (BRANDÃO, 2013, p. 19)

Foram utilizadas diversas metodologias para se analisar a realidade na qual os estudantes estavam inseridos até a escolha do vocabulário linguístico a ser utilizado. As situações existenciais e o cotidiano dos estudantes constituem a base do método. A partir desta experiência, a “alfabetização popular passou a ser entendida como um instrumento de luta política e de valorização da cultura popular” (BRANDÃO; FAGUNDES, 2016, p. 93). Tal fato ocorre, à medida que cada estudante, ao aprender a escrever, descobre que pode escrever a própria vida, pode ser autor e testemunha de sua própria história. Nesta perspectiva, compreende-se a educação como prática da liberdade.

Há, entretanto, contradições neste processo de enfrentamento do analfabetismo no Brasil. Em 1967, surgiu o movimento de maior duração da época, o MOBRAL, instituído pela Lei nº 5.379/67, que, apesar de trazer forte influência do Método Paulo Freire, distanciou-se de sua proposta original.

Aprendia-se através das palavras geradoras, mas essas palavras não eram criadas através de discussões com educandos sobre o contexto do cotidiano, num processo construtivo de aprendizagem, elas passaram a ser dadas pelos tecnocratas, visando a aprendizagem apenas do básico, somente o que era necessário aprender. Esse movimento tinha caráter tecnicista visando o mercado. (FARIAS, 2016, p. 7)

Resgatar o contexto do surgimento da Educação Popular no Brasil, nos leva a ampliar a compreensão do significado de uma proposta de educação humanizadora com base na prática da liberdade (FREIRE, 1987), tendo em perspectiva “que a escola não é o único, mas um importante meio para a instrumentalização necessária a processos de humanização e transformação da pessoa e conseqüentemente da sociedade”. (PADILHA et al, 2019, p. 11)

Sabemos que a EJA não é sinônimo de educação popular, todavia, a necessária superação do analfabetismo entre jovens e adultos demanda levar a escolarização a este público e constituir metodologia libertadora também neste âmbito da educação brasileira.

Se o analfabetismo foi um importante problema que disparou políticas públicas para jovens e adultos no Brasil, neste momento, nos aproximamos das raízes da educação progressista de Paulo Freire para dar conta da complexidade deste tema.

Ao adentrar o século XXI, aumenta a consciência de que o país tem uma dívida social histórica com a população jovem e adulta que não teve acesso ao direito fundamental da educação ao longo da vida, mas ainda persiste a invisibilidade da EJA, embora seja uma modalidade da educação básica de caráter regular, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96. Esse é um desafio que temos pela frente. Entre a EJA que temos e a que queremos há um espaço que precisa ser preenchido por políticas públicas de inclusão a todos e todas. A mudança é possível, urgente e necessária. (PADILHA et al, 2019, p. 100)

Importa, portanto, perguntarmos pelas políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no processo de redemocratização do Brasil, especialmente, depois da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9394 de 1996.

2.2 A resignificação da EJA desde a LDB Nº 9394 de 1996

A partir da reconceituação da EJA, com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, de 1996, busca-se superar seu caráter de suplência, herança da década de 1940, instituído pelo Fundo Nacional de Ensino Primário e mantido pelos programas de governo seguintes. Há que reafirmá-la no campo do direito à educação, integrando-a como uma modalidade de ensino da Educação Básica. Desta maneira, é preciso nos atentarmos para as disposições deste marco regulatório, na seção V do capítulo II, em seus artigos 37 e 38, a saber:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão **gratuitamente** aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante **cursos e exames**.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o **acesso e a permanência do trabalhador na escola**, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II– no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.
(BRASIL, 1996, grifos nossos)

Nesta proposição legal, podemos observar aspectos que respeitam as especificidades e necessidades dos estudantes jovens e adultos na medida em que orienta a assegurar a gratuidade na oferta, oferecer oportunidades apropriadas às características e demandas dos estudantes e estímulo ao acesso e permanência na escola. A oferta e manutenção de cursos e exames supletivos fundamentados na base nacional comum, também se destacam.

Da promulgação da lei até sua implementação no cotidiano escolar, há um caminho longo que exige mudanças na forma de pensar e muitos ajustes na forma de agir. Entendemos que temas como oportunidades educacionais apropriadas (interesses, condições de vida e trabalho) e disponibilização de cursos e exames

supletivos (acesso, permanência e êxito) continuam desafiando a implementação da EJA no Brasil.

Pode-se encontrar no parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, documento aprovado pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica em 10 de maio de 2000, importantes direcionamentos para compreensão de seu sentido e função, especialmente nos termos da educação por toda a vida:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000, p. 11)

No entanto, o que se encontra atualmente na EJA hoje segundo Gomes (2015), é uma mescla entre a herança do caráter de supletivo, com a possibilidade da aceleração dos estudos e a incumbência de abrigar os adolescentes que não conseguem acompanhar e progredir na escolarização regular, com pouca ênfase ao seu caráter qualificador.

Desta maneira, permanece o desafio da ressignificação da EJA nos termos da educação por toda a vida e do respeito à diversidade, tarefa hercúlea, presente no cotidiano escolar encontrando espaço para seu extravasamento na sala de aula, especificamente na relação educador-educando.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, sancionado pela Lei nº 13.005 de 2014 pela Câmara dos Deputados, é outro marco legal importante nesta discussão. Ele visa definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias que assegurem o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas. Este documento propõe, em sua oitava, nona e décima metas, direcionamentos específicos para a EJA, bem como a urgência em se reduzir as desigualdades entre ricos e pobres, entre brancos e negros, entre a cidade e o campo, e elevar a taxa de alfabetização e o índice de matrículas.

Nos termos do PNE, conforme publicado, temos:

Meta 8 - Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Meta 9: elevar a **taxa de alfabetização** da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, **erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.**

Meta 10 - Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à **educação profissional.** (BRASIL, 2014, p. 1, grifos nossos)

A meta 9, estabelecida na Conferência Mundial de Educação, em Dacar, Senegal, definiu como patamar o percentual de 6,7% de pessoas com mais de 15 anos analfabetas para 2015. Entretanto, somente em 2017 é que se atingiu 7%, conforme dados do IBGE/Pnad. O aspecto positivo é que a taxa tem recuado, se considerarmos que em 2009 o percentual era de 8,6%, já o aspecto negativo denuncia a velocidade e efetividade das ações em curso. Nesta 9ª meta, vale lembrar o sentido do termo analfabetismo funcional. Como define Ribeiro (1997, p. 145) “um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à sobrevivência”, como ler números e palavras familiares: números de telefone, preços e a escrita do próprio nome.

Na décima meta, que orienta para a oferta de 25% das vagas da EJA integrada à educação profissional, de acordo com dados do INEP, em 2016, apenas 2,9% das matrículas de EJA no Ensino Fundamental estavam integradas à educação profissional e, no caso do Ensino Médio, a taxa foi de 3,3% em 2014 e 2,5% em 2016, o que indica um movimento contrário em relação à meta.

A conquista dessas metas não se restringe ao alcance de um número ou de um indicador, pois há que se olhar o todo. Para reduzir, de fato, as desigualdades, é preciso um conjunto amplo e muito bem coordenado de ações por parte dos estados e municípios. Tais ações devem incluir desde políticas públicas adequadas, parcerias público-privado, contar com a integração dos movimentos sociais, mobilizações da sociedade civil, além de práticas pedagógicas adequadas às especificidades, dentre muitas outras ações que favoreçam a formação humana de maneira ampla e crítica.

Diante deste quadro, ressaltamos a importância de se transpor o discurso histórico, recorrente e, por vezes, inadequado, presente na EJA, de que a formação educacional levará o educando a mudanças significativas como: bom emprego, bom salário e uma vida melhor. Não é esta a realidade, afirma Arroyo (2017), crítico veemente desta abordagem.

Para este autor, a realidade atual se apresenta com um quadro de preocupante desemprego, crescimento significativo do trabalho informal e pobreza, fazendo crescer, ainda mais, a exclusão do processo educacional.

O emprego aumentou, mas aumentou sobretudo na área informal. O trabalho informal triplicou, enquanto que o trabalho formal diminuiu. O número de desocupados negros e mulheres aumentou. Que querem dizer esses dados? Como segregam ainda mais os jovens e adultos trabalhadores/as? Dos 12% de desempregados, 27% são jovens. Deve-se pesquisar esses dados que as velhas análises repetem: desempregados porque sem escolarização ou com percursos escolares desqualificados. O pensamento hegemônico culpa os desempregados pela falta de qualificação, de escolarização. Que ao menos nos currículos das escolas da EJA aprendam que não são culpados. Que o desemprego é estrutural. Que são vítimas. (ARROYO, 2017, p. 54)

Pode-se observar que são muitas as dissonâncias entre a prática e as diretrizes documentais e políticas neste campo. Não se trata, aqui, apenas de uma crítica direta às decisões de natureza político-ideológicas envolvendo o contexto da EJA, que são certamente fundamentais, mas sim, de uma reflexão sobre a complexidade do tema, dos múltiplos interesses e as variáveis que envolvem, povoam, pesam e até aprisionam tanto educadores quanto educandos.

O palco em que estas variáveis desaguam é a sala de aula. É neste espaço em que as mediações das situações de ensino capazes de potencializar a aprendizagem do educando e do próprio educador num processo contínuo precisam ganhar vida. Mas como fazê-lo em meio a tamanha complexidade? Em que condições se encontram os professores e professoras?

A história da EJA no Brasil ainda não descansa no passado, continua viva aqui e agora nos processos de exclusão, de despriorização, no descaso, no medo, na violência, na luta pela sobrevivência, que coloca educadores e jovens-adultos condenados a viver em situações-limite e sem prazo definido.

Esperar passivamente por mudança não faz sentido algum. Confiar na possibilidade de oportunizar aos professores e professoras a possibilidade de

encontrar brechas de vida, por menores que sejam, como caminho dialógico e intencionalmente colaborativo é o que constitui a trajetória desta pesquisa.

3 APROXIMAÇÕES ENTRE A SOCIONOMIA E A EDUCAÇÃO

Pensar em uma educação com sentido, inclusiva e transformadora, nos remete ao pensamento de Freire, em especial, na afirmação que “mudar é difícil mas é possível” (FREIRE, 2015, p. 77) desde que arraigada na certeza de que todos, homens e mulheres são participantes, protagonistas da própria história e, portanto, aptos para “Ser Mais”.

Nesta perspectiva libertadora, é possível o encontro com a Socionomia que tem em seu horizonte de estudos a articulação entre o indivíduo e o grupo. Homens e mulheres tornam-se participantes e observadores uns dos outros na medida em que expressam seus desejos podem cocriar caminhos e soluções capazes de promover relações mais justas e solidárias (FLEURY; MARRA, 2005, p.17)

3.1 Paulo Freire e o “Ser Mais”

Paulo Freire (1921-1997) destacado educador brasileiro, patrono da Educação Brasileira e patrono da Educação Paulistana, é considerado um dos pensadores mais notáveis da pedagogia mundial. Ele influenciou o movimento chamado de Pedagogia Crítica, que enfatiza a humanização e considera o processo ensino-aprendizagem um ato político, “antes mesmo das condições de ensino e das estratégias utilizadas”. (BELLE, 2013, p. 77). Desta maneira, para Freire, atingir objetivos educacionais implica em melhoria de qualidade de vida e justiça social, de tal forma que o estudante se torne capaz de tomar decisões e assumir uma posição na definição dos problemas a serem enfrentados.

Encontram-se com especial destaque em seus escritos a questão ética como primordial no relacionamento “pelo sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora.” (FREIRE, 1996, p. 9). Ele complementa esta ideia, situando o tema da ética no contexto da formação do professor e da professora no exercício de sua prática:

Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez, são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde, mas perseverantemente nos dedicar. (FREIRE, 1996, p.10)

É impossível não concordar com tal afirmação, no entanto, frente ao desconforto provocado, por vezes em razão de sua baixa presença no cotidiano escolar, esta fala nos leva a perguntar sobre o porquê, quando, para quem ou mesmo como aproximar esta ética à EJA?

Freire nos ajuda e também adverte afirmando que “não é possível ao sujeito ético viver sem estar permanentemente exposto à transgressão da ética” e que, portanto, torna-se necessário “fazer tudo o que possamos em favor da eticidade, sem cair no moralismo hipócrita” dado que a ética é “marca da natureza humana” e “absolutamente indispensável à convivência humana”. (FREIRE, 1996, p.10)

Nesta discussão, perguntar pelos impedimentos e favorecimentos no cotidiano escolar dos professores e professoras da EJA no exercício da eticidade, nos ocorre a imagem metafórica de um equilibrista na corda bamba, em permanente busca de equilíbrio e cujo ponto de chegada ainda não está visível, restando-lhe apenas manter a marcha, seguir em frente, passo a passo. Para manter a caminhada de equilíbrio, Freire (1987) nos adverte a compreender os seres humanos como sujeitos inacabados e em contínua construção. Em outros momentos, o autor evidencia:

O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (FREIRE, 2015, p.50)

Ninguém nasce feito, ninguém nasce marcado para ser isso ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo. Somos programados, mas, para aprender. A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. (FREIRE, 2001, p. 50)

Para compreender os seres humanos como seres inacabados, há que se ter consciência desta condição. Consciência entendida aqui, não como uma divisão, como uma parte do indivíduo e, sim, de sua relação com o todo, com mundo e uns com os outros. Portanto, não há consciência sem mundo, nem

mundo sem consciência. É nesta dinâmica relacional que se criam e se recriam mundos e indivíduos.

Esta reflexão, passível de se fazer presente em todos os espaços humanos, poderia estar especialmente mais presente e potente no ambiente escolar, na relação educador-educando e educador-docente. No entanto, o cotidiano escolar está tomado por uma rotina de tantos fazeres que nos leva a perguntar sobre os espaços vazios, os espaços do pensar e do relacionar-se. Onde estão? Certamente há que se esvaziar de alguns fazeres para que se criem espaços para novos fazeres.

Pergunta-se para que ou quais sentidos teriam este esforço, em um cotidiano já abarrotado de muitos fazeres e a resposta é: para que se tenha vida. A concepção do ser humano, consciente de sua própria condição, aponta para a “vocação para Ser Mais” enquanto “expressão da natureza humana” (FREIRE, 2001, p. 50). Esta condição só é possível através de uma convivência que permita refletir, criticar e construir a própria realidade.

A qualidade ética da prática educativa libertadora vem das entranhas mesmas do fenômeno humano, da natureza humana constituindo-se na História, como vocação para o **ser mais**. Trabalhar contra esta vocação é trair a razão de ser de nossa **presença no** mundo, que terminamos por alongar em **presença com**² o mundo. (FREIRE, 2001, p. 45)

Na medida em que os professores e professoras têm seus cotidianos tomados por rotinas burocráticas, prescritivas e de sequências infinitas de ‘tem que’, sem espaços para o exercício da dialogicidade ética, sem que se possa problematizar a própria vida e sua condição nela, caracteriza a situação-limite³.

Talvez pela imensidão de dilemas que os professores e as professoras brasileiras enfrentam cotidianamente na escola, eles/as mesmos/as em uma **situação-limite**, se sintam amordaçados/as e incapazes de romper as amarras que os/as **impedem de ser mais**, em um contexto do ser menos, ou seja, em um sistema repleto de sinais de morte em vida. (COSTA-RENDERS, 2018, p.56-57)

² Texto em negrito respeita original do autor.

³ Freire (1987) define situações-limite como dimensões desafiadoras, concretas e históricas de uma dada realidade. Homens e mulheres veem as situações limites como algo que não podem ultrapassar, esquecendo que tal superação não existe fora da relação homens-mundo.

Situações-limite e opressivas, nas palavras da autora, constituem sinais de morte. Reverter este quadro só é possível em rede, em coletivos, entre seus iguais, entre professores e professoras que possam criar espaços de diálogo e de vida, que possam fazer a leitura do mundo e com o mundo.

Nas palavras de Freire, “a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo” (FREIRE, 2015, p. 79). Nessa perspectiva, ousamos refletir sobre a condição dos professores e professoras da EJA: encontrando-se em situação-limite, eles estariam limitados e impedidos de realizarem leituras de mundo e de vida?

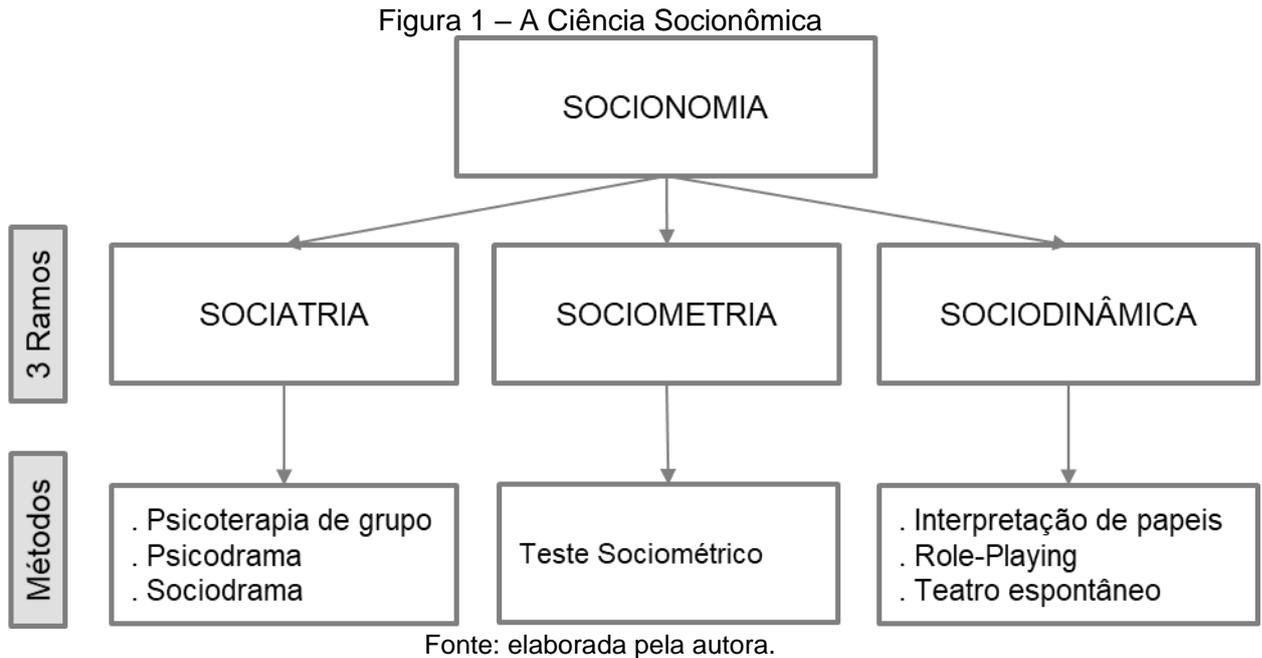
3.2 Jacob L. Moreno e a “Espontaneidade-criatividade”

Moreno (1889-1974) define a Socionomia como a ciência das leis sociais e grupais. O prefixo *sociu*, do latim, indica companheiro e *onomia*, também do latim, indica regra e lei. Assim, a ciência socionômica ocupa-se em compreender e intervir sobre os fenômenos que regem as relações humanas em suas dimensões interpessoais e grupais. Nas palavras do autor:

A Socionomia se propõe a ajudar o ser humano a resgatar recursos inatos como a espontaneidade, criatividade e a própria sensibilidade, como sendo o mais antigo dos fatores filogenéticos a compor o comportamento humano e que, portanto, contém potencialidades ilimitadas. (MORENO, 1974, p.39)

A Socionomia, como sistema teórico científico, baseia-se no seguinte tripé: a Sociodinâmica - o estudo do movimento das relações entre os indivíduos e como ele acontece; a Sociatria – o tratamento das relações a partir do que lhe é mais saudável, por meio do sociodrama, do psicodrama e da psicoterapia de grupo; e a Sociometria – com a medida das relações, em suas aproximações e distanciamentos em um determinado momento.

Desta maneira, entendemos que no sistema Socionômico, seus ramos estão estreitamente relacionados entre si e cada um possui seus métodos, conforme detalhamos na figura 1.



A extensão da proposta da Socionomia envolve muitos campos de atuação. Na perspectiva educacional, é utilizado o Sociodrama. (FEBRAP, 2018). Segundo Larios (2013), a proposta de Moreno modificou o pensamento vigente em sua época mudando o paradigma do trabalho individual para o grupal e de tratamentos apenas verbais para métodos de ação, cuja finalidade central é a transformação social por meio das microestruturas que são os grupos. Esta proposta que se aproxima da utopia freireana.

No Brasil, encontramos os primeiros registros de trabalhos com psicodrama em 1949, quando Alberto Guerreiro Ramos (1915-1992), sociólogo e político brasileiro, cita Moreno em seu artigo intitulado Sociologia do Orçamento Familiar, publicado em 1950, em que descreve o papel dos fatores sociais nas enfermidades.

Na década de 1950, são realizadas sessões de Sociodrama e Psicodrama no TEN (Teatro Experimental do Negro), fundado em 1944, no Rio de Janeiro, por iniciativa do economista e ator Abdias do Nascimento (1914-2011), com o objetivo de reabilitar e valorizar socialmente a herança cultural, a identidade e a dignidade do afro-brasileiro por meio de iniciativas artísticas, culturais e educacionais.

A atividade central do TEN era o teatro, cuja abordagem “grupoterápica”, como descreve Ramos (1949) citado por Rosa (2007, p. 109), sustentava-se nas técnicas do psicodrama e do sociodrama de Moreno como “ferramentas no processo de superação”:

O Instituto Nacional do Negro, a cargo do sociólogo Guerreiro Ramos, realizava nos seus seminários de grupoterapia um trabalho pioneiro de psicodrama, visando a desenvolver uma terapia para a consciência dilacerada do negro vitimado pelo racismo. (NASCIMENTO, 2004, p. 223)

Encontramos nestes relatos, um ideário político e libertário que reposiciona o oprimido, o negro, o excluído em um lugar ativo, com voz e protagonismo de sua existência. Aproximando a perspectiva freireana às primeiras experiências de sociodrama no Brasil, pode-se encontrar pontos convergentes, pois ambas têm a qualidade de resgatar a potência criadora, o “Ser Mais” e a espontaneidade, como característica essencialmente humana.

Aproximar Paulo Freire e Jacob Levy Moreno, buscando por pontos em comum nos escritos destes teóricos, parece-nos importante para ampliar possibilidades de trabalhos com grupos de professores e professoras no sentido de ampliar a profissionalidade docente e as situações-limite especialmente encontradas nas condições de trabalho na EJA.

Em Pereira (2009), encontramos uma correlação entre Moreno e Freire. O primeiro destaque vai para a similaridade em suas concepções de mundo e do ser humano e o segundo aponta para o compromisso com a transformação social e, por fim, ambos refletem a partir da ação, do fazer e do agir coletivo no e para o mundo. Desta maneira, destacamos que seus pressupostos teóricos

- construíram-se de forma pragmática;
- compreendem o homem como ser sociohistórico e relacional;
- privilegiam o trabalho com grupos;
- consideram o grupo como sujeito do trabalho e não como agrupamento de pessoas;
- trazem em seu bojo metodologias que promovem uma ação mobilizadora e facilitadora da apreensão de novos conhecimentos;
- trabalham a partir de uma ética participativa, fomentando a corresponsabilidade das pessoas nas transformações sociais. (PEREIRA, 2009, p 83)

Guimarães (2017), psicólogo e pesquisador argentino, dedica um capítulo de sua tese a Freire e Moreno buscando integrar em ambos a filosofia, a terapia e a pedagogia. Apesar de Moreno e Freire nunca terem se encontrado, ambos têm em comum a influência do filósofo austríaco Martin Buber. Freire, por meio da leitura deste autor e Moreno, pelo convívio direto e trabalho em comum. As consequências deste encontro teórico são facilmente reconhecidas no campo da

dialogicidade ao afirmarem que só se pode existir com o outro e que o relacionamento é a essência da existência humana. Para ambos os autores, o grande objetivo de seus pressupostos é que os seres humanos desenvolvam sua autonomia, o pensamento crítico e a espontaneidade.

Importante aproximar esta reflexão ao conceito moreniano de Encontro, por se tratar de uma das bases de seu pensamento filosófico e um dos princípios de sua visão de ser humano. Para Moreno o Encontro é uma das possibilidades que tornam os seres humanos pessoas verdadeiramente humanas. No Encontro, ocorre o entrosamento “consigo” e com o “outro”, possibilitando crescimento mútuo (SOUZA; DRUMMOND, 2018, p. 139), de tal forma que possa florescer a verdadeira integração do ser humano com os demais seres humanos e da humanidade consigo mesma (MENEGAZZO; TOMASINI; ZURETTI, 1995, p. 81). Para tal objetivo, há que se superar os estereótipos técnicos, científicos e culturais para dar lugar ao desenvolvimento da liberdade, da espontaneidade e da criatividade.

Refletir sobre o sentido moreniano de Encontro no contexto da profissionalidade docente da EJA nos fornece alicerces teóricos que podem ser somados a este campo. Moreno (2008), ao descrever o encontro ressalta:

Ele abarca não só o amor, mas também relações hostis e de ameaça. Não é só uma relação emocional, como também o encontro profissional [...]. É o encontro no nível mais intenso de comunicação, em que os participantes não são colocados ali por uma autoridade exterior. Estão ali porque **querem estar** representando a autoridade extrema do caminho da auto escolha.

O encontro é extemporâneo, desestruturado, não planejado, não ensaiado – ocorre no impulso do momento. Ele é “no momento” e “no aqui”. **É a soma total de interação entre duas ou mais pessoas**, não no passado morto ou no futuro imaginado, mas na totalidade do tempo – a real, concreta e completa situação da experiência. É a convergência de fatores emocionais, sociais e cósmicos, **a experiência da identidade** e da total **reciprocidade**. (p. 41-42)

Esta ideia do encontro, de entendimento das relações humanas com toda sua complexidade, oferece uma possibilidade de vida, de brecha ou pequenas saídas para as situações-limite. Constituem-se de espaços para que as pessoas se apropriem de suas emoções e experimentem novos comportamentos, novas alternativas, novos posicionamentos.

Tal experiência permite aos grupos mergulharem em profundos debates, contando não apenas com o raciocínio verbal, mas especialmente com a espontaneidade – criatividade que pode levar cada indivíduo a ir muito além do esperado (SOUZA; DRUMMOND, 2018, p. 139), possibilitando o Ser Mais.

Moreno (1993) considera a espontaneidade a pedra angular para a saúde mental e relacional. Traz a ideia de que a matriz criativa-espontânea (ou estado espontâneo) deve ser o foco central do ser humano e, portanto, deve estar presente em sua vida real e em seus atos cotidianos.

A capacidade espontânea de viver e conviver, por vezes bloqueada e impedida, precisa ser resgatada, exercitada e desenvolvida, tornando-a importante ferramenta de recuperação e restituição dos indivíduos e seus coletivos.

A espontaneidade é o grau variável de respostas adequadas em uma situação com graus variáveis de inovação. A novidade tem de ser qualificada segundo sua adequação *in situ*. Pois só a adequação do comportamento também não é medida de espontaneidade. Esta deve ser adaptada ao inusitado. (MORENO, 1993, p. 217)

Desta maneira, o autor faz clara distinção do uso popular deste conceito e reforça seu caráter primário e positivo, que propicia uma resposta adequada ao momento vivido, permitindo transformar as relações com o mundo.

Guimarães (2011), ao discorrer sobre espontaneidade como qualidade de presença, relaciona-a com o sentimento de surpresa: “ela faz parecer novos, frescos e flexíveis todos os fenômenos psíquicos” (p. 140), enquanto que a falta de espontaneidade está relacionada com: “a rigidez, a reação confusa, a resposta inepta, a repetição, a ação assustada ou perplexa, a resposta falsa ou a falta de resposta”. (ibid., p. 140)

Comportar-se espontaneamente significa agir em um momento específico, no aqui e agora. A espontaneidade, é um pré-requisito da criatividade. Para Duric e Veljkovic (2005), psicodramatistas sérvios, os termos espontaneidade e criatividade “encontram-se numa relação geminada, são mutuamente dependentes” (p. 32) e não há criatividade sem espontaneidade.

Espontaneidade e criatividade não são processos idênticos ou similares. São categorias diferentes, embora estrategicamente vinculadas. No caso dos seres humanos, sua “espontaneidade” pode ser diametralmente oposta à sua “criatividade”, ou seja, uma pessoa pode ter um alto grau de espontaneidade e ser totalmente não-criativa – um idiota espontâneo. Outra pessoa pode ter um alto grau de criatividade sendo, porém, inteiramente não-espontânea – um criador “sem braços”. (MORENO, 2008, p. 51)

Moreno (1993) propõe uma educação para a espontaneidade, indicando que “a evolução consciente através do treino da espontaneidade abre novos horizontes para o desenvolvimento do ser humano” (p. 97). Portanto, a experimentação pelos professores e professoras e pelos estudantes de sentimentos como medo, raiva, tristeza, alegria, afeto e tantos outros, que se constituem como jeito de ser e estar no mundo hoje, podem ser desenvolvida e superada para se atingir maior liberdade e autonomia.

A construção de respostas mais livres de conservas culturais passa a ser uma forma de realizar-se como indivíduo e como sociedade. No entanto, toda criação (ou ato criador) pode cristalizar-se ou ser adotado como resposta ideal, ao que Moreno (1993) alerta:

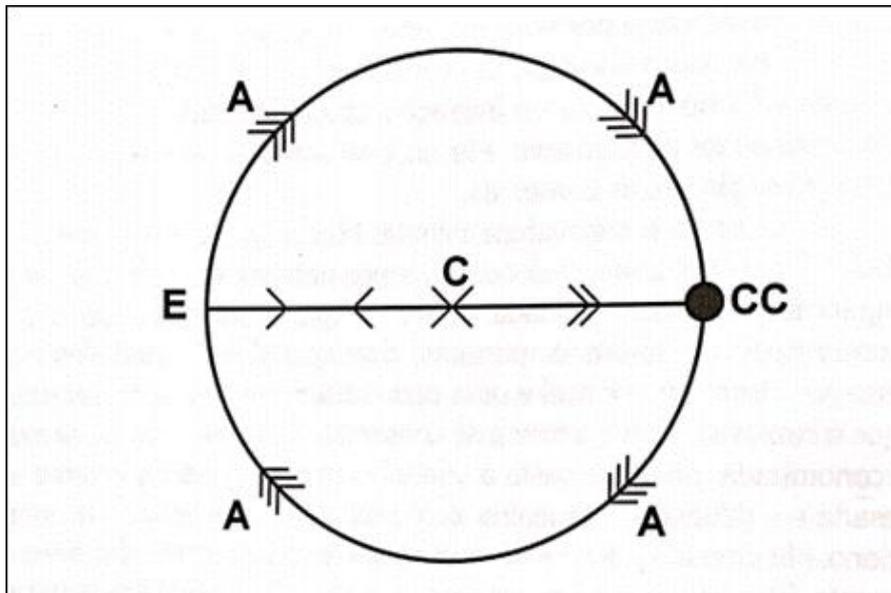
A conserva cultural propõe-se ser o produto acabado e, como tal, adquiriu uma qualidade quase sagrada. Este é o resultado de uma teoria de valores geralmente aceita. Os processos levados a seu termo, os atos finalizados e as obras perfeitas parecem ter satisfeito a nossa teoria de valores que os processos e coisas que permanecem inacabadas ou em estado imperfeito. Essas ideias de perfeição foram associadas à própria ideia de Deus. (p. 158-159).

As conservas culturais estão constituídas como objetos, comportamentos, usos e costumes que se mantêm idênticos em cada cultura. São produtos de uma sociedade. Quanto mais presentes e repetidos, mais se aproximam de uma categoria histórica, que busca na continuidade da preservação de comportamentos resgatar os êxitos do passado. Fox (2002, p. 91) critica tal postura afirmando: “é interessante enquanto o indivíduo vive num mundo comparativamente igual; mas o que é que ele tem de fazer quando o mundo que o cerca está em processo de mudança revolucionária?”. Em um mundo em que mudar cotidianamente, encontrar novas respostas para sobreviver caracteriza-se como equação permanente.

Pode-se, portanto, afirmar que a espontaneidade-criatividade necessita das conservas culturais para superá-las e avançar enquanto grupo e sociedade. Seria ingênuo colocar atributos como bom ou ruim para um ou outro conceito. Pelo contrário, deve-se buscar o aprofundamento e a compreensão de sua interdependência.

Moreno (2008), em seu livro “Quem Sobreviverá?”, apresenta um esquema circular, figura 2, para explicar a dinâmica destes conceitos:

Figura 2 - Cânon da espontaneidade – criatividade – conserva cultura



Fonte: Moreno (1993, p. 60)

Observa-se nesta figura que os conceitos de espontaneidade (E), criatividade (C) e conserva cultural (CC) são apresentados juntos em um modelo circular e dinâmico. Os conceitos são intermediados pelo processo de aquecimento (A), que será descrito mais à frente e coexistem. Fonseca (2018) explica que “o fluxo espontâneo obedece a um movimento que parte de algo integrado, fusionado, para algo novo que se diferencia do estado anterior, que se inclui e se estabiliza em uma nova ordem”. (p. 79)

Desta maneira, podemos afirmar que a espontaneidade ocorre a partir da conserva cultural, como concretização de uma necessidade intrínseca de se apresentar uma nova resposta, atualizada e adequada para o que se apresenta.

A espontaneidade se opõe à conserva cultural, produto de uma sociedade caracterizada por regras, tradições, mitos e costumes que bloqueia a manifestação da criatividade, suscitando respostas repetitivas, fixas e ordenadas. (CARNEIRO; RASERA, 2012, p. 25)

Outro conceito importante é a teoria de papéis. Para Moreno (1993), compreender esta teoria é de fundamental importância, pois “o desempenho de papéis é anterior ao surgimento do eu, os papéis não emergem do eu; é o eu quem, todavia, emerge dos papéis”. (p. 25)

Desde o nascimento, por meio dos diversos papéis que se vai assumindo e desempenhando, vão sendo incorporados elementos individuais e coletivos e, portanto, pressupõe-se a existência do outro ou dos outros indivíduos como sujeitos ativos nesta relação, desempenhando papéis complementares. Logo:

O que precisa ser reafirmado é que esse processo de desenvolvimento de um “eu” não se dá individualmente, pois não há como os papéis serem desempenhados sem seus contra-papéis, dessa forma, os papéis complementares são de fundamental importância na constituição da identidade humana. Mas essa constituição não assegura a permanência, pois as pessoas desenvolvem muitos papéis e muitos contra-papéis, que ficam em contínua interação, possibilitando, em última instância, momentos de identidade. (FATOR, 2010, p. 4)

Ao pensar na constituição do papel docente, sabe-se que este não poderá existir sem seu contra-papel, que é o de aprendiz. O papel de docente vai sendo construído sob influência do contexto, do ambiente, das características pessoais de quem assume este papel e especialmente com seus complementares: os estudantes, os colegas docentes, os gestores, as famílias e demais atores da comunidade escolar, sempre na relação com o outro.

Neste sentido, os docentes da EJA, em sua busca cotidiana por sobrevivência, podem ser aproximados, em uma perspectiva freireana, ao papel do oprimido, tal qual seus estudantes. Este papel de oprimido só pode existir se houver um contra-papel, o de opressor sendo que ambos, oprimidos e opressores são receptores, intérpretes e criadores de papéis.

A condição de oprimido é aquela que aprisiona, sufoca e priva da liberdade; trazendo consigo amargura, tristeza, infelicidade e desânimo. Os motivos que geram a opressão são os mais variados possíveis; a sociedade onde vivemos, as escolhas que fazemos, os sonhos deixados para trás, os “nãos” reproduzidos ou os “nãos” recebidos. A opressão castiga, puni, classifica e impede a reação do oprimido. Ela é agressiva, silenciosa e dolorosa. O fracasso atormenta a alma e a reação opressora impede a pessoa de viver com serenidade. (PADILHA, 2019, p. 101)

No processo de buscar por soluções que inibam práticas opressoras e desumanizadoras, feitas normais, há que se libertar as conservas culturais que

cristalizam o desempenho destes papéis. Tanto o oprimido quanto o opressor precisam ser libertos, precisam testar respostas novas e espontâneas.

Diversas situações geram oprimidos e opressores. No entanto, ao ponderar as circunstâncias deparamo-nos com um opressor sendo em seu mais íntimo ser, um oprimido, um sujeito que é aprisionado por sua insegurança, pela infelicidade e pelo medo. (PADILHA, 2019, p. 101)

Jacob Moreno e Paulo Freire convergem em muitos aspectos, tanto conceituais quanto na visão de homem e mundo e em especial na busca pela liberdade e pela espontaneidade-criatividade. Falam de uma utopia e um ideário humano em busca do máximo de consciência possível, da Autonomia, do Ser Mais e do Encontro. Pela “liberdade que é uma conquista [...] um movimento de busca em que estão inscritos os seres humanos como seres inconclusos” (FREIRE, 1987, p. 17) é que se pode praticar “o ato criativo: os seres humanos como meio de criação” (MORENO, 2008, p. 332) a mudarem-se continuamente, escapando das armadilhas.

4 O SOCIODRAMA COMO UMA OPÇÃO METODOLÓGICA

As etapas da pesquisa com o sociodrama são definidas como os três períodos em que se subdividem metodologicamente uma sessão ou um encontro de sociodrama: aquecimento, dramatização e compartilhamento, segundo Gonçalves, Wolff e Almeida (1988).

Norteados por este princípio, seguiremos estas três etapas para a organização deste texto, o qual descreve também o percurso com o grupo igualmente em três etapas: aquecimento, dramatização e compartilhamento.

4.1 Aquecimento: a metodologia, o método, o campo e os sujeitos

Uma investigação é um processo de produção de um conhecimento sobre algo, é a procura incessante de respostas para indagações a respeito de um problema ou de soluções para um problema. (GIL, 1989)

A presente pesquisa foi construída a partir das indagações e reflexões evidenciadas sobre o desenvolvimento profissional docente. Optamos pela utilização da metodologia de investigação baseada no referencial teórico da Socionomia. Esta pesquisa caracteriza-se, portanto, como uma investigação qualitativa com método sociodramático.

Cabe ressaltar que concordamos com Monteiro, Merengué e Brito (2006) que diferenciam “metodologia” e “método”. A metodologia tem maior amplitude, define uma estratégia que norteia o atingimento de um objetivo. O método, por sua vez, tem menor abrangência, envolve táticas para se atingir um dos objetivos da metodologia. “O termo ‘metodologia’ refere-se ao aspecto conceitual, às características teóricas dos processos de gerar conhecimento, enquanto o termo ‘método’ descreve a dimensão pragmática desses processos”. (MONTEIRO; MERENGUÉ; BRITO, 2006, p. 29)

O método do sociodrama nos remete à pesquisa qualitativa. De acordo com Bernardes (2017), a pesquisa qualitativa é mais adequada em situações em que o pesquisador, em sua produção de conhecimento, se depara com problemas que têm por objetivo identificar questões em relação ao ‘como’ ou ‘quais’. A autora complementa esta ideia destacando sete razões para que se opte por esta modalidade de pesquisa.

Razões para usar uma pesquisa qualitativa: um problema ou questão precisa ser explorado; identificar variáveis que não podem ser medidas facilmente; escutar vozes silenciadas; buscar compreensão complexa e detalhada da uma questão; dar poder aos indivíduos para compartilhar suas histórias; minimizar relações de poder entre o pesquisador e participantes; compreender os contextos e ambientes em que os participantes abordam um problema em questão; acompanhar uma pesquisa quanti e ajudar a explicar mecanismos ou ligações em teorias ou modelos causais; as medidas quanti e análises estatísticas simplesmente não se enquadram no problema. (BERNARDES, 2017, p. 129-130)

As pesquisadoras do campo da socionomia, Nery, Costa e Conceição (2006) propõem a metodologia sociodramática para a pesquisa qualitativa com grupos em interação, como foco de investigação, de pesquisa ativa e de construção das significações das relações.

Entendemos, portanto, que as sete razões para usar a pesquisa qualitativa estão contempladas na metodologia sociodramática. A visão sociodramática rompe com o empirismo lógico na medida em que:

[...] 1. Não propõe uma visão objetivista da realidade; 2. Não supõe o conhecimento como representação da realidade; 3. Não pressupõe uma realidade independente do sujeito; 4. Não desenvolve uma visão histórica, descontextualizada do sujeito; 5. Não considera as questões de valores, ética e estética como pseudo-valores. (MESQUITA, 2000, p. 56)

Tal perspectiva nos remete aos sujeitos desta pesquisa, pois somente os protagonistas da história podem descrever como têm sido afetados em suas vidas, em seus relacionamentos, nas visões sobre si mesmos e nas suas perspectivas de futuro (COSTA; VANIN, 2005). Mesquita (2006), por sua vez, aponta que a pesquisa sociodramática inclui todo tipo de dados obtidos pelos investigadores: posturas, tom de voz, demonstrações de sentimentos contraditórios, dúvidas, certezas e outros sentimentos e comportamentos, ou seja, alarga o espaço dos saberes subjetivos no processo investigativo.

Na pesquisa sociodramática o pesquisador é convocado a realizar uma imersão para compreender os fenômenos o mais próximo possível da perspectiva dos sujeitos. Monteiro, Merengué e Brito (2006), ao se referirem ao papel do pesquisador, comentam que “a imersão pressupõe o abrir mão de qualquer certeza, de qualquer conhecimento e se lançar no desconhecimento, no não

saber. É preciso, entretanto, ter um fio que o sustente, que ligue o pesquisador ao real ao objetivo”. (p. 69)

O Sociodrama é considerado um método de pesquisa-ação na medida em que aborda os conflitos, as crises ou os sofrimentos de um grupo ou da comunidade. Thiollent (2011) define a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa social cuja concepção e realização estão associadas à resolução de um problema coletivo no qual tanto participantes quanto pesquisadores estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Por meio do Sociodrama, o grupo poderá levantar suas verdadeiras demandas e mobilizações, ganhar espaço de convívio e maior liberdade. (NERY; COSTA; CONCEIÇÃO, 2006)

Tem-se encontrado aplicações do Sociodrama no Brasil em diversos campos como “em práticas comunitárias com os sociodramas públicos e sociodramas de rua; em educação, nos *settings* educacionais e como ferramenta de pesquisa-ação, com diversas modalidades e em constante mudança” (FIGUSCH, 2010, p. 24-26). Isto, portanto, vem ao encontro da consideração dos afetamentos no desenvolvimento profissional docente, nossa área de interesse.

Para ser realizado com o rigor metodológico estabelecido em seus pressupostos teóricos o sociodrama deve seguir cuidadosamente três aspectos: as etapas, os instrumentos e a observação dos contextos.

As etapas

As etapas caracterizam-se como períodos ou espaços de tempo em que uma sessão ocorre, são eles: o aquecimento, a dramatização e o compartilhamento.

Na etapa de aquecimento, cria-se o clima de confiança e mobilização necessária para a apreensão da verdade do grupo. Neste momento, suscita-se o estado de espontaneidade que favorece o desempenho espontâneo e criativo dos papéis (SEIDEL, 2009). Um aquecimento bem realizado tem a qualidade de sustentar de modo proveitoso as etapas seguintes.

As táticas de aquecimento caracterizam-se como um conjunto de estímulos capazes de colocar o grupo em ação, como por exemplo, brincar, relaxar, expressar-se corporalmente, estímulos sensoriais, utilização de objetos intermediários, técnicas verbais e não verbais, dentre outras. (MENEGAZZO; TOMASINI; ZURETTI, 1995)

A segunda etapa da sessão de sociodrama é a dramatização. Nesta fase, por meio de cenas teatralizadas e conduzidas por regras e técnicas específicas, são reveladas as estruturas e tramas das interações de um grupo.

Na dramatização pode-se “reconstruir a realidade vivida, colocando em ação os papéis aí implicados” (NAFFAH-NETO, 1979, p. 22) e, desta maneira, experimentar e testar novas ações e novos papéis.

A terceira e última etapa é o compartilhamento, momento igualmente significativo da sessão em que, por meio da troca, a dimensão social do tema trabalhado ganha novos sentidos (NAFFAH-NETO, 1979). Nesta etapa cada participante expressa aquilo que o tocou e o emocionou e sua própria vivência de conflitos semelhantes. No quadro 2, temos a síntese das três etapas.

Quadro 2 - Três etapas da sessão de sociodrama

AQUECIMENTO	DRAMATIZAÇÃO	COMPARTILHAMENTO
É a preparação para a ação dramática, podendo ser inespecífico ou específico	É o momento da ação dramática em si. Pode-se reconstruir a realidade vivida. Ao final, pode-se elucidar situações ou encaminhar conflitos.	Expressão das emoções mobilizadas pela dramatização e conexão com as próprias vivências e conflitos em relação ao tema.

Fonte: elaborado pela autora.

Os instrumentos

Os instrumentos constituem-se como meio empregados na execução do sociodrama, são eles: o diretor, o protagonista, o ego-auxiliar, o cenário e a plateia.

O diretor de sociodrama exerce o papel daquele que tem clareza do objetivo do trabalho e olha o grupo como um todo. É ele quem coordena o trabalho grupal no decorrer da sessão.

O protagonista refere-se ao sujeito que emerge primeiro para a ação dramática, representando e “simbolizando os sentimentos comuns que permeiam o grupo” (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1988, p. 100). O protagonista, ao representar seus próprios dramas íntimos, favorece a investigação dos dramas grupais.

O ego auxiliar participa diretamente das cenas e auxilia o protagonista, desempenhando seus papéis complementares. Este papel pode ser exercido por

um profissional, treinado para tal ou emergir no próprio grupo, apoiado pelo diretor.

O cenário caracteriza-se como um espaço multidimensional, como uma linha imaginária em que se criam todos os elementos cênicos necessários para apoiar o protagonista em sua expressão.

Por fim, o público ou a plateia constitui-se dos demais participantes do grupo, que atuam como uma caixa de ressonância do protagonista, e pode se caracterizar como protagonista coletivo (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1988).

No Quadro 3, apresentamos um panorama geral dos cinco instrumentos.

Quadro 3 - Cinco instrumentos da sessão de sociodrama

DIRETOR	PROTAGONISTA	EGO-AUXILIAR	CENÁRIO	PÚBLICO
Coordena a sessão, atua como facilitador do grupo	Desempenha o papel principal em uma dramatização, simbolizando os sentimentos comuns que permeiam o grupo	Ajuda o protagonista assumindo papéis complementares. Pode ser assumido pelo diretor ou por membros do grupo.	Espaço multidimensional e imaginário onde ocorre a ação dramática	Atuam como protagonistas coletivos, em ressonância ao próprio protagonista.

Fonte: elaborado pela autora.

Os contextos

Como terceiro elemento da prática do sociodrama temos os contextos social, grupal e o dramático. Estes contextos referem-se ao encadeamento das vivências coletivas e individuais dos sujeitos participantes.

O contexto social é constituído pela realidade social tal "como é"; pelo tempo cronológico, pelo espaço concreto, geográfico e envolve aspectos antropológicos, culturais e políticos.

O contexto grupal é constituído pela realidade do grupo tal "como é"; pelo tempo cronológico, num intervalo pré-estabelecido, pelo espaço concreto que pode ser escolhido e delimitado. Pressupõe uma estrutura desvinculada de modelos controladores, coercitivos e destrutivos.

O contexto dramático se constitui no "como se"; pelo tempo fenomenológico, subjetivo, pelo espaço fenomenológico, virtual construído sobre o concreto. Em comum acordo com o grupo, pode ocorrer que o contexto dramático englobe todo o contexto grupal, "aí todos estarão em contexto único, até o término

do compromisso assumido com a proposta”. (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1988, p. 99)

No Quadro 4, encontra-se o resumo dos três contextos presentes na sessão de sociodrama:

Quadro 4 - Três contextos do sociodrama

SOCIAL	GRUPAL	DRAMÁTICO
Trata-se da realidade social trazida para o grupo através dos papéis sociais. Incluem-se aqui aspectos antropológicos, políticos e culturais. Refletem no grupo uma 'miniatura' da sociedade.	Trata-se da realidade do grupo em si, de como se organiza, sua história, sua comunicação verbal e não verbal ou ausência de comunicação. Pode refletir uma 'miniatura' de uma família ou da sociedade.	Trata-se do espaço do “como se” em que se permite integrar presente, passado e futuro. Papéis imaginários e fantasiados podem ser experimentados e elaborados.

Fonte: elaborado pela autora.

Esta pesquisa foi realizada em uma das cidades da região do ABCDMRR paulista. Esta região está situada na sub-região sudeste da Região Metropolitana de São Paulo, que é composta por sete municípios: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Rio Grande da Serra e Ribeirão Pires. O município escolhido oferece a modalidade da EJA em algumas unidades escolares. A unidade escolhida oferece essa modalidade para todas as etapas da Educação Básica, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio.

Os sujeitos desta pesquisa compõem um grupo de 20 a 25 professores e professoras que chegam à escola no final da tarde, em sua maioria, para mais um turno de trabalho, ou seja, chegam para a terceira jornada de trabalho no dia. No transcorrer da pesquisa ocorreu redução no número de docentes em razão de mudanças ocorridas na unidade escolar, tema que retomaremos adiante.

As sessões de Sociodrama foram realizadas no horário das atividades pedagógicas coletivas – HTPC – e tiveram a duração de, aproximadamente, 1h15 cada. Os encontros ocorreram com intervalos entre três e quatro semanas para atender demandas do calendário escolar, como Mostra Cultural, provas, feriados e recesso.

4.2 Dramatização: os primeiros encontros

No processo de construção de uma pesquisa, assegurar que os instrumentos escolhidos e construídos estejam aderentes e dialoguem

adequadamente com os sujeitos de pesquisa parece-nos fundamental para se atingir os objetivos desenhados.

Apoiando-nos nestes pressupostos, iniciamos um processo de familiarização com a unidade escolar, a partir de observação do ambiente escolar no horário de chegada dos estudantes e docentes e de conversas com a diretora da escola, a fim de se obter uma percepção inicial suficiente para elaborar e propor um roteiro de intervenção adequado.

Outro aspecto considerado foi a possibilidade de oferecer uma estratégia para o desenvolvimento tanto dos docentes quanto da pesquisadora, de modo a poder utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino (TRIPP, 2005), além de favorecer a integração e o fortalecimento do grupo.

Foi apresentada para a diretora e aprovada por ela a proposta para realização de quatro sessões de sociodrama com frequência quinzenal de acordo com o seguinte conteúdo:

Quadro 5 – Proposta inicial dos encontros de Sociodrama

Encontros de Sociodrama	Proposta de Conteúdo
1º Sociodrama	Apresentação do objetivo dos encontros, formalização da adesão e integração dos participantes (o momento de constituir-se como grupo) e iniciar as reflexões sobre o papel atual do professor e da professora da EJA.
2º Sociodrama	Aprofundamento nas dimensões do papel do professor e da professora da EJA, identificando aspectos a serem transformados ou realçados.
3º Sociodrama	Aprofundamento nas dimensões do papel do professor e da professora da EJA, identificando aspectos a serem eliminados e mantidos.
4º Sociodrama	Prática e reflexão sobre novas perspectivas e mecanismos de reconhecimento para o professor e a professora da EJA

Fonte: elaborado pela autora.

A quarta sessão de sociodrama planejada não ocorreu, foi inicialmente adiada e, por fim, cancelada. O adiamento se deu em razão da incidência de feriados nas datas propostas e da necessidade de se realizarem reuniões emergenciais (não planejadas) no horário do HTPC para temas específicos da gestão escolar com impacto sobre o grupo. Com a dificuldade de se estabelecer nova data, optou-se pelo cancelamento para o ano de 2018 com a possibilidade de retomada no início letivo de 2019.

O motivo da interrupção abrupta no processo de pesquisa foi ocasionado por mudanças de elevado impacto na unidade escolar, desde alterações na estrutura física da escola (reformas estruturais, alteração de mobiliários, dentre outras), até a redução no número de vagas/salas ofertadas para a EJA em todas as séries (com conseqüente redução no quadro de docentes).

Já no ano de 2019, as mudanças nas políticas educacionais do município ainda não haviam se estabilizado, apesar do ano letivo já estar em andamento, até o mês de abril, exonerações e trocas abruptas de professores continuavam a ocorrer.

Neste cenário, foi necessário rever o cronograma de pesquisa mediante as necessidades, queixas e frustrações impostas aos docentes e reconstruir o percurso da pesquisa.

A nova proposta consistia na retomada dos encontros sociodramáticos ajustando-se o conteúdo para que no primeiro encontro pudesse ser priorizado o acolhimento aos professores e professoras frente ao novo cenário instalado e o levantamento de temas emergentes para seu desenvolvimento e profissionalidade.

No transcorrer do trabalho ocorreram novos adiamentos na data de início e, por fim, importante redução no tempo disponibilizado para os encontros com prejuízo para o aprofundamento dos temas e para aplicação do método sociodramático, conforme prescreve seus pressupostos teóricos. De 1h15 minutos de duração foram disponibilizados apenas 15 minutos, ou seja, menos vinte por cento do tempo total de duração reservado para o HTPC.

Desta maneira, observamos que o espaço do HTPC, que no semestre anterior, quando do início desta pesquisa, pode ser oferecido quinzenalmente como espaço de pesquisa-ação e também de reflexão sobre o fazer docente, diante de um contexto instável, passou a ser ocupado para o cumprimento das burocracias escolares, tais como prazos, provas e cronogramas, dentre outros temas. O detalhamento destes encontros estão descritos no item 4.3 Compartilhamento.

1º Encontro – uma máquina em questão

O primeiro encontro iniciou-se com a fala de abertura da diretora da escola informando sobre a proposta de se utilizar o espaço do HTPC para atividades dirigidas especificamente aos professores, como um espaço de trocas e reflexões.

Foi criada uma nova forma de ocupação deste espaço, nem burocrática, nem de planejamento, nem de discussões pedagógicas ou outras prática típicas deste momento, foi criado um espaço vazio para oportunizar uma nova experiência no desenvolvimento social docente: o sociodrama.

A pesquisadora foi apresentada como professora e facilitadora desta proposta e sua atuação, do ponto do método, é no papel de diretora de sociodrama.

Após breve apresentação pessoal, comuniquei ao grupo que a proposta para os encontros será um pouco diferente. Agradei e dispensei o uso do *Datashow*, informando que as reflexões surgirão a partir da “ação” do grupo.

Expliquei brevemente o que é sociodrama, o meu papel nesta atividade e convidei o grupo a iniciar o processo. Os participantes foram convidados a levantar-se de seus lugares e a caminhar pela sala. Primeiro livremente, construindo seu próprio caminho, fazendo curvas, mudando a direção e refletindo sobre sua própria trilha.

O grupo respondeu às orientações e os participantes começaram a caminhar e, apesar de iniciarem a caminhada de pontos diferentes da sala, muito rapidamente organizaram-se em um grande círculo e caminharam um atrás do outro em uma espécie de fila indiana.

Provocados a mudar a direção e “quebrar” o círculo formado, apesar das risadas e conversas que foram surgindo, tornando o clima leve e descontraído, poucos conseguiram construir uma trilha diferente, acabando por desistir poucos passos depois por se perceberem na “contramão” do grupo. Um dos participantes falou em um tom mais alto e, sorrindo, “olha a fila indiana aí”.

Com objetivo de provocar maior autopercepção, foi solicitado ao grupo que se concentrasse em seus pés, observando como tocavam o chão, se havia alguma parte que não tocava, como estava o pé dentro do sapato, confortável ou se havia algum desconforto.

A atividade seguiu e solicitei que caminhassem de maneira diferente: nas pontas dos pés, só com os calcanhares, com a lateral externa, com a lateral interna, com pressa, feliz e animado e triste. A partir dessa solicitação o círculo foi se desfazendo aos poucos e o grupo foi percorrendo uma rota própria, como se observa na Figura 3.

Figura 3 – 1º Encontro - atividade de aquecimento: caminhar



Fonte: filtro aplicado sobre imagem fotográfica para preservar anonimato.

Para cada diferente estilo de caminhada, o grupo era solicitado a se expressar sobre como estava se sentindo, conforme descrito no Quadro 6:

Quadro 6 – Exercício de aquecimento do andar - comentários

CONSIGNA	FALAS DO GRUPO
Andar nas pontas dos pés	Chegando em casa tarde Fiz arte Faz tempo que não faço arte Fugindo do pai
Andar com os calcanhares	Virei criança De salto alto não Desce do salto menina Nossa assim dói
Andar com a lateral externa	Impossível Pisei onde não devia Pisei no prego
Andar com a lateral interna do pé	Imitando o Batoré ⁴ Não vou chegar nunca em lugar nenhum
Andar com pressa	Indo pra EJA Indo pra casa na hora do almoço
Andar feliz e animado	Último dia de aula Alunos faltaram Não vai ter aula hoje;
Triste	Dia do pagamento Todos os dias do mês Dar aula no 9º B

Fonte: elaborado pela autora.

⁴ Personagem de programa humorístico da TV na década de 90. Visual marcante, humor escrachado zombando da própria feiúra e pobreza. Ficou conhecido por bordões como: "Ah, pára ô!", "Você pensa que é bonito ser feio?" e "Você é forgaaado!".

Na sequência, ainda na atividade de aquecimento, os participantes foram convidados a cumprimentar uns aos outros, na medida em que se cruzam pelo caminho. Entretanto, o cumprimento deveria ser feito de maneiras diferentes do habitual. Deveriam se cumprimentar usando os cotovelos, depois os ombros, os pés e os joelhos. A proposta causou estranhamento inicial, aos poucos o grupo foi aderindo e se divertindo com as novas possibilidades e movimentos estranhos que foram exigindo criatividade (Figura 4).

Figura 4 – 1º Encontro - atividade de aquecimento: cumprimento de ombros



Fonte: filtro aplicado sobre imagem fotográfica para preservar anonimato.

Após toda a movimentação inicial, os participantes foram convidados a se sentar. Notei, neste momento, novos semblantes, sorrisos, cochichos e um clima mais leve. Perguntei ao grupo se poderíamos avançar um pouco mais. Diante dos gestos afirmativos, a proposta foi para se apresentarem com nome, disciplina que lecionavam, tempo de docência e algo sobre si que o grupo ainda não soubesse. Como o grupo já se conhecia, pois a maioria dos professores e professoras trabalham juntos há cerca de dez anos, foram estimulados a compartilhar algo novo.

Observei certo desconforto com a proposta e pude ouvir alguns comentários: “não tenho nada pra contar”, “todo mundo me conhece bem”, “mas será que é pra contar tipo um segredo?”, “como assim?”, “que tipo de segredo?”.

Iniciei a rodada afirmando que neste momento eu estava em vantagem, pois qualquer coisa sobre mim, seria inédito. Propus então, para reduzir a vantagem, que o grupo me fizesse três perguntas.

Compartilhei com o grupo meu desafio atual de ser avó de um menino bastante ativo e da necessidade de me reinventar neste novo papel. Na sequência respondi às perguntas do grupo: Professora do que? Há quanto tempo? Qual a formação?

Concluída minha fala, todos foram se apresentando. A escuta é atenta e o envolvimento era intenso a cada novo fato. As manifestações de surpresa em descobrir algo novo sobre o colega foram percebidas pelas expressões faciais e sorrisos. Seguiu-se o clima de acolhimento diante de narrativas de perda ou fatos tristes, brilho nos olhos e expressão de alegria para eventos de superação e conquista de objetivos, gargalhadas com as histórias mais engraçadas.

A Figura 5 ilustra este momento de escuta atenta e ativa dos professores e professoras, em clima agradável e postura tranquila.

Figura 5 – 1º Encontro - atividade de aquecimento: algo novo



Fonte: filtro aplicado sobre imagem fotográfica para preservar anonimato.

Finalizada a atividade e surpresos com as histórias narradas, ressalttei o fato de trabalharem juntos e apesar disso não se conhecerem – que esta é uma característica humana, afinal, nos revemos a cada dia, nos transformamos e fatos

nos acontecem. Para a etapa seguinte, o grupo foi organizado em dois subgrupos para realizar a tarefa e exercitar o 'trabalhar juntos'. Para isso deveriam criar uma máquina, de qualquer tipo, desde que funcionasse. Para isso, usamos o próprio corpo.

Passados cerca de 15 minutos de trocas, planejamento e pequenos ensaios, as máquinas estavam prontas para serem apresentadas.

A primeira máquina criada era uma esteira. Os professores se organizaram em duas fileiras. No centro, o professor de educação física caminhava lentamente por este corredor, enquanto o grupo fazia movimentos circulares com os braços, como se estivessem girando uma manivela.

À medida que a máquina entrava em funcionamento, os professores posicionados nas laterais produziam sons com a boca, estalos e chiados para caracterizar sons de uma máquina em funcionamento (Figura 6).

Figura 6 – 1º Encontro – dramatização: máquina 1



Fonte: filtro aplicado sobre imagem fotográfica para preservar anonimato.

Apoiada nas técnicas do sociodrama, fiz intervenções na cena, solicitando ao grupo que acelerasse o funcionamento da máquina, que chegasse ao seu máximo - e o grupo respondeu aumentando a velocidade e a intensidade dos movimentos e sons produzidos. Em seguida, pedi que congelassem a cena (para que interrompessem por completo os movimentos) e expressassem, em voz alta,

com uma ou duas palavras como estavam se sentindo. Rapidamente responderam: “cansado”, “exausto”, “com dor no braço”, “quero sair daqui”, “não aguento mais ser peça de máquina”.

A seguir, interagi com o grupo, que estava assistindo a cena, atuando no papel de plateia e pedi que expressassem seus sentimentos diante da cena. E os sujeitos responderam: “é tenso, é sério o que eles estão fazendo, parece um retrato do nosso dia a dia, é triste.”

Pedi a todos que dessem um nome para esta máquina. Após breves cochichos, o nome escolhido foi “esteira humana”.

Perguntei se havia outras sugestões para modificar a máquina. Um dos sujeitos respondeu em tom crítico, “aqui a gente até pode mudar, mas de que adianta mudar aqui se na vida real não se pode fazer nada?” Os demais participantes validaram esta fala, consentindo com a cabeça e sorrindo discretamente.

Acolhi as falas e expliquei que, ali, estávamos em um espaço cênico, no ‘como se’ e podíamos testar algumas alternativas e avaliar possibilidades – afinal, por que não? No entanto, ninguém se manifestou mais, não havia outra proposta para modificação da máquina. Houve neste momento certo desconforto, resistência e medo.

Passamos à máquina do segundo grupo – os integrantes se posicionaram em pé, um ao lado do outro voltados para o centro e formaram uma meia lua. A máquina iniciou seu funcionamento da direita para a esquerda, os professores e professoras foram passando dois cachecóis, um de cada vez, de mão em mão. Cada um ao receber a peça faz um movimento diferente (torciam, esticavam, misturavam, sacodiam, dobravam etc.).

Ao final da cena, uma das participantes gesticulou como se estivesse abrindo um guarda-roupas, pegou o cachecol que estava dobrado e pronto para ser usado novamente, vestiu-o, olhou-se num espelho imaginário e saiu feliz da cena (Figura 7).

Enquanto a cena desta segunda máquina foi se desenrolando, ouviam-se comentários como: “preciso disso”, “quero uma pra mim”, “ai que sonho”, “vamos patentear”, “posso colocar minha blusa também”. O clima entre os participantes era leve e divertido.

Perguntei para a plateia do que se tratava a tal máquina tão admirada e que nome teria? Rapidamente alguém afirmou: é a máquina dos sonhos de todos nós, ela transforma nossa roupa suja em roupa limpa, seca, passada, dobrada e guardada no guarda-roupa. Questionei a interpretação dada pela plateia com o grupo e este, confirmou que era exatamente isso.

Figura 7 – 1º Encontro – dramatização: máquina 2



Fonte: filtro aplicado sobre imagem fotográfica para preservar anonimato.

Ao perguntar se alguém faria alguma modificação ou se teriam sugestões para um funcionamento diferente, a resposta foi de que era uma máquina muito silenciosa, “poderia ter música enquanto lava a roupa”. Rapidamente, esta fala foi interrompida por outro participante dizendo “não precisa de música - nunca estamos em casa para acompanhar seu funcionamento, muito menos para ouvir música”. Todos riram concordando.

Todos retornam para o círculo inicial, informei que já estávamos encaminhando-nos para finalizar o encontro, mas antes deveríamos compartilhar o que nos tocou naquele dia: reflexões, *insights*, novas possibilidades etc. Reproduzo algumas dessas falas no Quadro 7.

Quadro 7 – Inventário das principais falas

“Me senti estranho em ser parte de uma máquina, não aqui na dinâmica, mas no dia a dia mesmo”.

“Achei bem chato a proposta da atividade, não gosto de me expor, não gosto de dinâmica, mas no fim.... foi diferente e eu acabei gostando.”

“Gostei de saber mais coisas sobre meus colegas, tenho coisas em comum com pessoas que nem imaginava.”

“Fiquei com essa história da máquina na minha cabeça, não sei.”

“Acho que revi alguns conceitos ou pré-conceitos.”

“Estou pensativa.”

“Achei importante dar esta parada.”

“Estou saindo mais descansada do que cheguei.”

“Eu também, vou até mais animado pra aula.”

“Foi bom.”

Fonte: elaborado pela autora.

Apesar de nem todos os participantes terem se manifestado, a reunião foi sendo encerrada pelos próprios sujeitos, que começaram a se movimentar nas cadeiras, pegando seus materiais, pendurando a bolsa nos ombros, sentando-se na ponta das cadeiras, em postura de retirada.

Reconhecemos nestes gestos o mesmo comportamento dos estudantes nos minutos finais da aula esperando pelo sinal – não foi possível sinalizar este fato aos professores e professoras.

2º Encontro - De repente um canto

O segundo encontro ocorreu na sexta-feira anterior ao processo eleitoral do segundo turno de 2018 - o cenário político nacional estava acirrado, de um lado o candidato Jair Bolsonaro, do PSL, atual presidente, e do outro, Fernando Haddad, do PT. Os índices de rejeição de ambos estavam elevados, as redes sociais usadas como principal canal de comunicação de campanha com notícias verdadeiras e muitas “fake news”, nervos à flor da pele, temor e incerteza do que esperar para o futuro.

Diante deste breve relato do contexto social, observamos neste segundo encontro o atravessamento destes fatos para o contexto grupal e dramático como veremos a seguir.

A atividade de aquecimento foi realizada com a escolha de uma figura de *emoticon*, disponibilizada por mim, que melhor expressasse como foi a semana e como cada um estava chegando a este encontro.

Todos os *emoticons* disponibilizados foram utilizados (triste, feliz, surpreso, óculos escuros, piscadela, beijo, boca fechada, sono, doente etc.). Em uma roda, todos mostraram seus *emoticons* e contaram o porquê daquela escolha.

Nesta primeira rodada, as falas diziam sobre cansaço, sobrecarga de trabalho, felicidade por ser o último dia da semana, mas a maioria fez referência ao contexto político com certo pesar, em especial, por rupturas ou afastamentos ocorridos na família ou grupos de amizade em razão das diferenças políticas. Queixaram-se de atitudes extremadas, mas pareciam dispostos a enfrentar discussões acirradas em busca de mais um voto.

Apesar da sensibilidade do grupo para o tema, na medida do possível, tiveram o cuidado de não explicitar de maneira exacerbada suas preferências políticas.

Na sequência, o grupo foi convidado a se juntar em duplas ou trios por *emoticons* similares ou complementares ao seu, para formarem uma sequência, uma pequena narrativa (Figura 8).

Figura 8 – 2º Encontro – aquecimento: emoticon



Fonte: acervo da pesquisadora.

O grupo estava empolgado e se divertindo com os *emoticons*, inventando novos significados e fazendo críticas veladas: por exemplo, “o *emoticon* estava de óculos escuros para disfarçar o olho roxo, o de auréola de anjinho era pra esconder os chifrinhos”. Reclamaram pela falta de alguns *emoticons* como o de vômito, de raiva, de cabeça explodindo, de estrelinhas nos olhos.

Oportuno notar que, por meio das figuras e mediados por elas, os professores e professoras estavam expressando suas opiniões livremente, o que não fariam em um contexto de diálogo mais direto. Em sociodrama, chamamos a técnica de Objeto Intermediário⁵.

Pedi, então, para que o grupo congelasse a cena e observasse o que estava ocorrendo, sobre o que exatamente estavam falando e sobre o que gostariam de falar naquele dia. Pairou um silêncio reflexivo e um dos participantes levantou o *emoticon* que tinha a mão na boca e disse: “não podemos falar”, é isso... mais alguns poucos instantes de silêncio e outro professor disse “mas também não podemos nos calar” levantando o *emoticon* de susto.

Depois de breve silêncio, propus ao grupo uma sociometria (aproximação das pessoas por algum tipo de afinidade), ficando do lado direito da sala os que concordavam que “não podemos falar” e do lado esquerdo da sala os que concordavam que “não podemos calar”.

Os professores e professoras foram se juntando nestes grupos e foram orientados a dialogar sobre este tema, sobre como se sentiam e o que podiam fazer com isso: o falar e o calar.

O diálogo nos grupos transcorreu de maneira intensa, a sala ficou muito ruidosa. Notei, em alguns momentos, subdivisões e conversas paralelas envolvendo temas políticos. Os diálogos aconteceram com pouca escuta, tom de voz aumentados.

Deixei o grupo prosseguir e abri breve parênteses para narrar o que se passava em minha cabeça nesse momento: “E agora, o que eu faço? Estou perdida. O grupo falava sobre política partidária de maneira intensa, ouvia falas contra e a favor de ambos os candidatos. Não gostaria de trazer essa polêmica para cá, temia não conseguir sustentar o tema e conduzi-lo para um fechamento

⁵ Objeto Intermediário no sociodrama é qualquer objeto que funcione como facilitador do contato, da comunicação e expressão de sentimentos entre duas ou mais pessoas (SCHIMIDT, 2006).

adequado. Não conhecia o grupo suficientemente para saber se seriam respeitosos. Temia por rupturas, não era esse o meu papel”.

Decidi, então, por não permitir que falassem diretamente e usei novamente o recurso do objeto intermediário para apoiar e ampliar a comunicação do grupo. Passados 15 minutos solicitei que fechassem a discussão do seu tema e que se expressassem por meio de uma música. Que transformassem suas falas até aquele momento na expressão de uma letra ou música conhecidas ou, ainda, que criassem uma paródia. Todos deveriam cantar a mesma música (em cada subgrupo).

Após ouvir protestos e queixas ruidosas de que a tarefa era chata, difícil e sem sentido, voltaram-se para seus subgrupos, desta vez em tom mais baixo, melhoraram a escuta entre si e cerca de dez minutos depois, já se ouviam murmúrios de melodias, celulares buscando por letras de música e diálogos em torno de consensos do que iriam cantar. Por casualidade, um grupo era constituído somente por professoras e o outro por cinco professores e apenas duas professoras.

A dramatização, então, começou com o primeiro grupo anunciando já estar pronto para se apresentar. Iniciaram cantando “O que é? O que é?”, do Gonzaguinha, com ênfase no refrão: “Viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar e cantar e cantar, a beleza de ser um eterno aprendiz”.⁶

A maneira como o grupo começou a cantar empolgou a todos, que cantaram juntos em um grande coral e até ensaiaram um passinho de samba, como pode ser observado na Figura 9, adiante.

O segundo grupo, já aquecido, começou a cantar ‘Maluco Beleza’ de Raul Seixas. O grupo fez duas alterações na letra original da música. No trecho: “maluco total e fazer tudo igual” substituíram por “maluco total, do fundamental” cantado com grande ênfase no último fonema. E substituíram o trecho: “vou ficar, ficar com certeza, maluco beleza” por “vou ficar, ficar com certeza sobre a mesa”, também cantado com ênfase no último fonema. A figura 10 ilustra este momento.⁷

Para continuar no clima de “cantoria” instalado, perguntei se havia outras músicas que quisessem cantar. Rapidamente uma professora iniciou uma música

⁶ A letra completa desta música encontra-se no Anexo A desta pesquisa

⁷ A letra completa desta música encontra-se no Anexo A desta pesquisa

e foi imediatamente acompanhada por todos os sujeitos: “Pra não dizer que não falei das flores”, também conhecida como “Caminhando”, de Geraldo Vandré.

Apesar de estarem em lados opostos antes do início do exercício, divididos entre os que “não podiam falar” e os que “não podiam calar”, o hino da resistência, como ficou conhecida a música de Geraldo Vandré surgiu como ponto de encontro, isto é comum a ambos os grupos.

Figura 9 – 2º Encontro – dramatização: cena 1



Fonte: filtro aplicado sobre imagem fotográfica para preservar anonimato.

Figura 10 – 2º Encontro – dramatização: cena 2



Fonte: filtro aplicado sobre imagem fotográfica para preservar anonimato.

Ao término da rodada musical, sentados novamente em círculo, iniciou-se um diálogo espontâneo pelo grupo composto somente por professoras e dirigido ao grupo que chamamos aqui de “Maluco Beleza”:

Quadro 8 – Diálogo espontâneo entre os grupos

- Nossa!! Fiquei impressionada, como vocês cantam bem!!
 - Ah. (de maneira discreta) é que somos músicos.
 - Como assim músicos? São professores.
 - Eu sempre tive banda, desde a adolescência. Agente faz um som só de brincadeira, tipo banda de garagem mesmo.
 - Nossa!! mas vocês arrasaram... Você canta ou toca?
 - Ah... eu canto, faço o vocal, mas eles (apontando para os colegas do grupo) tocam.
 - Tocam!! (em coro pelas professoras, surpresas) – como assim?”
 E os membros do grupo vão respondendo um a um: guitarra, baixo, teclado e violão.
 - Mas então vocês são uma banda?? (com expressão eufórica)
 - Não (com sorrisos tímidos) a gente também não sabia disso, descobrimos agora.
 - Genteeee, eu tô impressionada!! (exclama uma professora)
 - É... eu dava aula particular de violão (diz outro professor)
 E uma professora interrompe afirmando:
 - E depois resolveu dar aula de matemática na EJA porque era melhor, (em tom mais irônico).
 Todos riem.

Fonte: elaborado pela autora.

Perguntei ao grupo sobre o que eles estavam falando, as músicas escolhidas, as letras adaptadas, a descoberta de talentos que estavam ocultos, as surpresas... E eu disse: “O que está acontecendo aqui? Contem-me, por favor.”

O grupo silenciou por alguns minutos. Todos aparentavam estar mergulhados em seus pensamentos, sem saber ao certo por onde começar. Uma professora mais falante e agitada quebrou o silêncio com um neologismo “moólegaldahora”, referindo-se a atividade principal do dia, e completou discorrendo sobre o quanto gostou de cantar e mais ainda, de descobrir coisas legais sobre os colegas.

Outra professora disse que estava surpresa em trabalhar na mesma escola e com o mesmo grupo há tantos anos e não conhecer “estas coisas” sobre seus colegas.

Outro professor comentou: “parece que nunca conversamos, de repente me deu a sensação de sermos estranhos”.

E mais um comentário em tom crítico e de indignação: “atualmente somos tudo, somos guardadores de delinquentes, somos vigias, somos até pessoas indesejadas, somos chatos, somos malabaristas, somos culpados, somos tudo, menos educadores”.

Outra fala complementou: “e isso ainda ficará pior, dependendo de quem elegermos no domingo”.

O semblante do grupo era de tristeza, reflexão e certo abatimento. As falas continuaram em tom de desabafo: “Semana passada estava na sala da direção quando entrou o Sr. X e o Sr. Y. para conversar com a diretora e combinar qual o melhor local para os meninos fumarem maconha. Antes eles estavam no lugar A, mas lá não estava bom porque ficava muito no caminho e agora a sugestão é ficarem no lugar B, apesar de que alguns professores disseram que fica muito perto da janela da sala de aula e a fumaça pode atrapalhar”. O término desta fala demonstrou indignação por constatarem esse tipo de assunto dentro da escola.

Outra professora completou: “Mas isso é o fim!! Onde vamos parar? Maconha era um risco, tínhamos que manter longe da escola, agora isso, temos que achar um local para eles usarem a maconha!!?? O que é isso??”.

Um professor disse: “Pelo menos ficam mais calmos na aula, menos agressivos – deixam a gente dar aula”.

“É exatamente disso que estou falando: quem somos nós??”

E alguém respondeu rapidamente:

“Não somos nada! Provavelmente, nem estaremos aqui no ano que vem”.

A maioria consentiu com a cabeça. Diante disso, pedi explicações.

Os professores falaram sobre boatos de mudanças nas políticas de educação do município para o ano seguinte. Até o momento não se tem certeza

de nada, apenas que a escola está passando por reformas estruturais para ser adaptada somente para o Ensino Fundamental, com crianças do regular. Não haverá mais o Ensino Médio e a EJA, mas tudo ainda é incerto, é especulação.

As falas dos professores estavam carregadas de muita emoção. Começaram a surgir conversas paralelas para confirmar ou não o que estava sendo falado, parece que nem todos tinham a mesma informação.

A diretora da escola, presente e participante do encontro, tentou justificar a ausência de informações e confirmou as incertezas sobre o futuro. Sua voz embargou, caiu em prantos e não conseguiu terminar a fala, apenas gesticulou a cabeça e mãos em sinal afirmativo para tais mudanças.

Passei, então, à etapa do compartilhamento e finalização do encontro. O grupo foi convidado a refletir sobre o percurso do dia e acerca das conexões com o papel do docente e seus desafios cotidianos.

Encontro 3 – é possível um aluno ser professor

Para o terceiro encontro, preparei folhas coloridas e as dispus próximas à entrada. À medida que os professores e professoras iam chegando, pediu para que escolhessem uma cor que melhor expressasse os sentimentos da semana e de como estavam chegando para o encontro.

Começamos a rodada com as falas iniciais e embora as cores escolhidas pelos sujeitos fossem diferentes, o significado era muito próximo. As expressões eram de cansaço, de preocupações com atribuições de aulas para o próximo ano – “o que será que vai acontecer com a gente?”; ansiedade com o acúmulo de tarefas para a conclusão do semestre – “será que vou dar conta?”; expectativas pelo feriado (a ocorrer na semana seguinte) para colocar as pendências em dia; expectativa positiva pelo final do ano escolar – “ufa, mais um ano concluído”; sentimentos de gratidão – “tive uma ótima semana, finalizamos um projeto em outra escola e foi bem legal, toda a comunidade se envolveu, teve festa e até corrida de rua”; decepção total, por ter recebido o salário no dia anterior e já estar

sem nenhum tostão; preocupação com as mudanças em curso na escola – “será que vai mesmo fechar a EJA aqui ou vai mudar pra outro lugar?”

Na sequência, solicitei que dobrassem, cortassem ou amassassem o papel criando uma forma que desse sentido aos sentimentos que expressaram. Foram formados três grupos por semelhança das dobraduras. Os grupos criaram vinhetas (pequenas histórias) a partir da junção de suas dobraduras.

O grupo 1 criou uma história baseada em viagens, diversão, alegria e felicidade, pois a maioria transformou seus papéis em aviõezinhos e barquinhos.

O grupo 2 dispôs os papéis coloridos em forma de círculo, aproximando as cores como em um prisma, atribuindo um significado para cada cor e a narrativa falava sobre os ciclos da vida, do nascimento à morte (do branco ao preto).

O grupo 3, a partir das cores (e não do formato dado aos papéis), criou uma narrativa sobre esperança e resiliência.

Ao perguntar ao grupo sobre o que estavam falando por meio destas metáforas, responderam que era sobre a vida de professor como caminho de incertezas, sobre resiliência para continuar seguindo e, eventualmente, sobre algum momento de lazer e descanso (apontando para os barquinhos e aviõezinhos).

Partimos para a etapa de dramatização e ainda organizados em três grupos, refletimos sobre as condições climáticas como metáforas do cotidiano. Desta maneira, os professores e professoras deveriam conversar sobre o que estava ensolarado, nublado e tempestuoso na visão dos educandos e dos próprios professores e um grupo acrescentou: “para a gestão também!”, sugestão acatada e incluída na atividade.

Notei que as conversas ocorreram com seriedade e em um clima reflexivo. Em alguns momentos foi possível constatar que os mesmos fatos são absolutamente opostos na visão dos estudantes e na visão dos professores. Outros, como feriados por exemplo, eram ensolarados para todos.

Abrimos para os comentários e trocas entre os grupos. Houve rápido consenso e pequenos acréscimos para caracterizar ainda melhor cada item apontado. Ao final ficamos com o seguinte cenário, conforme Quadro 9:

Quadro 9 – Mapeamento do cotidiano na visão dos educadores, educandos e da gestão

	Ensolarado	Nublado	Chuvoso
Educadores	<ul style="list-style-type: none"> • Férias • Abono • 13º salário • Estudantes interessados • Estudantes disciplinados e com vontade de aprender • Quando o aluno “problema” falta 	<ul style="list-style-type: none"> • Corrigir provas • Lançar faltas no sistema • Repor aulas • Ter estudantes desinteressados • Ser professor substituto (aulista) 	<ul style="list-style-type: none"> • Substituir outros professores que faltaram • Ter que improvisar ou inventar um conteúdo quando tem que juntar turmas • Salário atrasado • Estudantes que não acreditam no próprio potencial • Estudantes que desistiram de aprender
Educandos	<ul style="list-style-type: none"> • Boas notas • Férias • Aulas dinâmicas • Educadores dinâmicos • Aulas vagas 	<ul style="list-style-type: none"> • Atividades valendo notas • Provas surpresas • Ficar de recuperação e levar advertência 	<ul style="list-style-type: none"> • Reprovação • Notas baixas
Gestão	<ul style="list-style-type: none"> • Ter o quadro de professores completo • Estudantes disciplinados • Um dia sem problemas na direção 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolver problemas de comunicação entre educadores e educandos • Mediar conflitos entre alunos e inspetores 	<ul style="list-style-type: none"> • Absenteísmo dos educadores • Afastamento dos educadores • Número elevado de faltas no mesmo dia

Fonte: elaborado pela autora.

À medida que os sujeitos iam se expressando, surgiam também comentários sobre outros tempos, sensação de certo saudosismo por tempos melhores do passado. Registramos algumas expressões utilizadas para iniciar suas falas: “antigamente não era assim”, “lembram do professor P., que se afastou no ano passado e ainda não voltou?”, “esgotamento e estresse, difícil de lidar”, “hoje já não me sinto mais professor, sou um guardador de jovens, sou obrigado a ser um vigilante com pós-graduação”, “não somos respeitados”, “eu não consigo dar uma aula show todos os dias”, “estou cansado disso tudo, mas fazer o quê?”

Cada uma das frases foi seguida de uma história, um depoimento, uma lembrança. Convidei o grupo a aprofundar um pouco mais o tema, solicitando que pensassem em uma cena do cotidiano que pudesse expressar os principais obstáculos e barreiras do professor.

O grupo começou a dialogar, pensar em situações, comentar sobre alunos que são comuns a todos e rapidamente combinaram a cena. Pedi que me descrevessem e à medida que foram fazendo a descrição, apoiada em técnicas do sociodrama, fomos montando o cenário, os personagens e criando a possibilidade de vivenciar a situação descrita no contexto dramático.

Formaram, então, uma sala de aula, alunos em seus lugares, professor tentando dar aula que, no entanto, era insistentemente impedido por uma aluna que chegou atrasada e interrompeu a aula de maneira ruidosa. Sentou-se de costas para o professor, mobilizou os demais alunos. Conversava alto, fazia piada, fazia as unhas, mostrava o que comprou, vendia coisas que estão em sua bolsa. Outros alunos se dispersavam e ficavam no celular e outros ainda, ficaram com o olhar perdido. O professor ia tentando estratégias diferentes, mas todas sem sucesso, conforme demonstram as Figuras 11 e 12.

Figura 11- Professor tentando dar aula e alunos desinteressados



Fonte: filtro aplicado sobre imagem fotográfica para preservar anonimato.

Figura 12- Professor tentando dar aula e alunos desinteressados



Fonte: filtro aplicado sobre imagem fotográfica para preservar anonimato.

A cada nova abordagem ou estratégia testada pelo professor, eu congelava a cena e perguntava como os estudantes e professores estavam se sentindo.

Os professores, vivendo o papel de estudantes, capricharam nos detalhes cênicos e se divertiram. Sobre os sentimentos declararam: “tô nem aí”, “o papo aqui tá muito bom”, “tô me divertindo”, “aula é chato”, “deixa eu terminar aqui, já já presto atenção”. Já na vivência do papel de professor, os sentimentos eram de frustração, incompetência, incômodo, tristeza, vontade de fugir, ausência de sentido: “não é pra isso que deixo minha filha bebê em casa”.

A cena foi congelada inúmeras vezes e todos queriam tentar ou testar uma nova abordagem, todas sem êxito ou com pequeno sucesso. A tensão e a seriedade aumentaram no grupo e o sentimento de frustração se instalou também entre os alunos. Fizemos uma breve reflexão neste momento sobre o que efetivamente queriam os estudantes. Em vez de responder verbalmente, testamos novas cenas.

Neste processo, descobrimos que os estudantes queriam ser ouvidos, respeitados em sua individualidade, queriam afeto, aula, mas de outros jeitos. Quando perguntamos sobre o sentido disso para os professores, o sentimento foi o mesmo, estudantes e professores desejavam a mesma coisa.

Invertemos os papéis de professor-aluno e testamos mais uma possibilidade, desta vez dando voz para os alunos e para o professor.

Os personagens da estudante-bagunceira e professor inverteram os papéis e, nesta inversão, o professor cumprimentou a aluna e perguntou: “está tudo bem com você?”. A pergunta surpreendeu a aluna que se sentou e responde algo sobre seu dia em tom mais tranquilo. O professor perguntou para os demais alunos “e vocês como estão hoje?”. O clima mudou, todos se escutaram e um estudante perguntou “e você professor, como está?”.

O professor se emocionou. Congelei a cena e perguntei pelos sentimentos presentes: “estou sendo respeitado”, “existo”, “estou sendo ouvido”, “há tranquilidade”, “estou curioso em saber sobre as pessoas”. Encerramos a cena neste momento entendendo ter encontrado uma resposta adequada e uma saída para o conflito instalado, como pode ser observado na Figura 13, a seguir.

Figura 13- Professor e alunos integrados



Fonte: filtro aplicado sobre imagem fotográfica para preservar anonimato.

Na sequência, sinalizei o encerramento do encontro e solicitei breve avaliação de como estavam saindo em apenas uma palavra, em razão do tempo já avançado. As palavras foram: “leve”, “foi bom”, “saudosista”, “encorajado”, “feliz”, “tudo bem”, “grato por este espaço”, “sentimento de respeito por meus colegas”, “é bom falar o que sentimos”, “reflexivo”, “sentindo-me um pouco estranho”.

Neste terceiro encontro, o clima de confiança já estava mais fortalecido entre o grupo, permitindo explicitar com maior liberdade suas dores, fragilidades, vulnerabilidades e até mesmo falar sobre as pequenas estratégias que usavam no

dia a dia para driblar os obstáculos do cotidiano. Foi um encontro mais reflexivo e mais profundo, alguns professores e professoras se emocionaram durante seu depoimento e foram gentilmente apoiados pelos colegas.

4.3 Compartilhamento: encontros interrompidos

O percurso vivido como compartilhamento descreve as ações realizadas, os ajustes e adaptações, necessários ao planejamento inicial desta pesquisa frente à nova realidade do campo: os encontros interrompidos dos sujeitos e da própria unidade escolar.

As mudanças nas políticas educacionais implementadas pelo município, impactaram a unidade escolar nos seguintes aspectos: foram realizadas mudanças estruturais e adaptações físicas na unidade escolar, aumentando o número de salas com mesas e carteiras específicas para crianças menores e novo refeitório, medidas que provocaram a redução do número de salas disponíveis para a EJA.

Em consequência, houve redução significativa na oferta de vagas para a EJA, com direcionamento de novos alunos para outras unidades escolares do município e instalação de salas multisseriadas para o Fundamental I, resultando em redução de aproximadamente 50% no quadro de docentes.

Como consequência das fortes chuvas de verão, ocorreu a queda do muro lateral com consequente interdição da área destinada ao pátio, restringindo ainda mais o espaço livre da escola.

Encontro 1 – Medos, incertezas e bolo

O primeiro encontro ocorreu no dia 15 de março de 2019 – ressalto a data deste em razão de fatos relevantes do contexto social terem invadido o contexto grupal. Para lembrar, no dia 13 de março, dois dias antes, havia ocorrido uma fatalidade, pois um jovem e um adolescente adentraram armados em uma escola na cidade de Suzano. Atiraram livremente e deixaram o saldo de dez pessoas mortas e onze feridas.

A primeira parte da reunião foi coordenada pela diretora da escola que tinha uma pauta longa de temas a serem cumpridos envolvendo basicamente organização do calendário de provas, confirmação do número de alunos com

necessidades específicas de adaptação das provas e uma longa discussão sobre o que fazer com alunos que tem necessidades, mas especiais não têm laudo.

Instalou-se um debate entre flexibilizar ou não estes casos. A diretora informou que era uma deliberação de cada docente, os quais tentaram chegar a um consenso sobre o tema.

Concluída a pauta da diretora, a palavra foi passada para que eu (nos 3 minutos de reunião que ainda restavam) consultasse o novo grupo de professores e professoras sobre o interesse ou não em realizar novos encontros sociodramáticos para refletir sobre os desafios da profissionalidade docente.

Mal terminei a frase, um professor levantou a mão e fez a seguinte pergunta: “eu gostaria de saber por que os atos violentos que acontecem nas escolas são sempre praticados por meninos?”. O que me passou rapidamente pela cabeça foi perguntar se gostariam de trabalhar este tema no próximo encontro de sociodrama, mas não foi possível falar nada pois, imediatamente após a pergunta do professor, outra professora comentou sua pergunta e fez outra. Todos falavam simultaneamente, de maneira rápida e ocorreu uma sequência de falas que impediram a minha própria. O Quadro 10 apresenta as perguntas e comentários ocorridos nesse momento.

Quadro 10 – Perguntas dos professores

- Eu gostaria de saber por que os atos violentos que acontecem nas escolas são sempre praticados por meninos?
- Me explica uma coisa, por que violência tem gênero?
- É verdade, eu acho que as meninas e mulheres tem um instinto diferente, por sua capacidade de gerar nova vida talvez.
- Mas tem outra coisa, por que o comportamento grupal é tão diferente do individual? Quando converso com os alunos em LA (Liberdade Assistida) a gente até consegue se entender bem, mas quando eles estão todos juntos na sala de aula, ficam completamente diferente, não querem nada com nada e parecem até disputar pelo lugar do pior aluno, do pior comportamento.
- Mas eu fico pensando também que esses alunos que chegam na EJA já vêm de uma história muito longa de muitas exclusões, de dificuldades, e trazem muitos problemas sociais e familiares. No fundo são uns coitados sem apoio nenhum.
- Mas tem também o fato de que aqui na EJA eles vão e voltam muitas vezes e a cada retorno, voltam pior ao invés de voltar com mais vontade.
- Mas então....como ocorre esse processo sistemático de exclusão da EJA? Por que eles vão e voltam tantas vezes?
- No início desta semana o aluno G. surtou na sala, ficou bravo com alguma coisa que

ninguém nem entendeu direito o que era, aí ele se levantou e apontou o dedo indicador pra todo mundo e disse: “eu vou matar todos vocês” e nesta semana acontece isso lá em Suzano.

- É eu tenho medo.
- Eu tenho medo também.
- Somo vulneráveis, nada me protege aqui.

Fonte: elaborado pela autora.

O sinal tocou e os professores continuaram falando, mas começaram a se movimentar, pegando suas bolsas e materiais, quando a assistente de direção entrou na sala e, mesmo sem pedir licença, convidou todos para o bolo de aniversário da diretora e avisou: “Corram pro parabéns!! O bolo é floresta negra e tem salgadinhos também!! Se a gente não correr, não dá tempo heim!!”

Este foi um encontro marcado por vários atravessamentos, interrupções, foi descontínuo, com ausência de tempo mínimo, com pouca escuta e muita pressa. Aparentemente caótico, no entanto rico em informações.

Encontro 2 – Um sonho distante

A diretora fez a abertura da reunião, passou vários recados e informou sobre a data final para lançamento das notas da prova para a reunião de pais já agendada para a próxima segunda-feira. A notícia causou grande incômodo e desconforto entre os dez professores e professoras presentes na reunião.

Queixaram-se dos prazos curtos, a maioria estava carregando pacotes com muitas provas em meio a livros, cadernos e mochilas. Em tom baixo e discreto, ouvi dois professores falando, “porque não podemos aproveitar o horário desta reunião para adiantar a correção... se perde tempo com cada coisa.”

A diretora ainda deu outros recados sobre datas de passeios externos, eventos do mês e outras burocracias que fazem parte da rotina escolar. Por fim, apresentou a proposta de tema para a reunião que é “Por que os alunos não aprendem?”.

Todos ficaram muito atentos à proposta e a diretora informou que este tema foi proposto pelo professor M., o qual gostaria de falar sobre ele.

Passou a palavra para o professor M., que declinou a fala, disse que enviou mensagem avisando que não falaria mais sobre este tema. Há um certo desconforto, ninguém entende exatamente o que está acontecendo e a diretora, então, resolveu passar a palavra para mim, para que eu pudesse conduzir a reunião como considerasse melhor.

Em razão do tempo disponível, aproximadamente 30 minutos, optei por realizar um breve relaxamento, solicitando que encontrassem uma posição confortável na cadeira, fechassem um pouco os olhos e fizessem respirações profundas.

Convidei-os para estarem presentes inteiros nestes 30 minutos que passaríamos juntos, para que púdessemos ter um diálogo significativo e com sentido.

Retomei o tema proposto pelo professor M.: por que os alunos não aprendem? O que se passa com eles? Quais são seus impedimentos?

Pedi que, antes de opinarem sobre o tema, que pudessem buscar em suas próprias histórias, lembranças, cenas da infância e da adolescência em que tiveram um momento efetivo de aprendizagem. Questionei: como vocês aprendem?

Imediatamente, um professor responde de maneira efusiva:

“Fazendo!! Eu aprendo fazendo, colocando a ‘mão na massa’ literalmente.”

Os outros foram seguindo, dando respostas em tons mais tranquilos:

“Observando, gosto que façam e eu presto atenção.”

“Sei lá, acho que sempre gostei de estudar, também aprendo prestando atenção.”

“Aprendo seguindo um roteiro, não muito detalhado, gosto de descobrir as coisas meio sozinho.”

Em razão do pouco tempo, lancei a segunda pergunta: por que os alunos não aprendem?

“Porque são burros.”

“Porque têm problemas. Problemas cognitivos, problemas emocionais, sei lá.... não conseguem raciocinar direito.”

“Porque são muitos, 30 alunos e 30 necessidades completamente diferentes, tenho uma sala com seis laudados e mais uns dez sem laudo, mas que não sei como fazer, é impossível.”

Um dos professores, o primeiro a responder, estava muito incomodado na cadeira, pediu licença para falar e pediu também desculpas por nem sempre conseguir falar de maneira adequada. Sabia que era muito bruto na forma de se expressar, que isso era ruim e que acaba sempre se expondo além do necessário e disse:

“Mas eu preciso falar. Os alunos não aprendem porque eu não ensino adequadamente, eu me esforço, mas eu não consigo fazer uma super aula. O meu sonho, o meu verdadeiro sonho é ter uma marcenaria.... se eu tivesse uma aqui na escola seriam lá minhas aulas de matemática, seriam práticas, concretas, maravilhosas, mas sabe quando isso será possível? Nunca (esbravejou e se emocionou). Eu poderia montar uma na garagem da minha casa... só lá seria possível, mas como levar os alunos até lá? É muito frustrante. Eu me sinto frustrado, revoltado com tanta cobrança, com tanta burocracia e não tenho um mínimo para um trabalho decente.”

Outra professora desabafou: “olha, esse papo daqui a pouco vai cair naquele lugar de sempre. ‘A culpa é do professor’. É sempre nossa culpa, mas por quê?”

“Meu amigo teve que pedir exoneração porque o horário e a escola que lhe foram oferecidos eram completamente incompatíveis, mas a culpa é quem? Dele claro, é ele que não é flexível.”

“Reuniões como essa acabam sempre no mesmo lugar, colocando a culpa no professor.”

Outro professor retomou a pergunta: por que os alunos não aprendem?

“Talvez porque eu não seja um bom professor, mas eu não sei o que fazer, sinto que faço parte de um mecanismo. Meu sonho é sair disso. Por que a escola é um lugar horrível? Eu estou preso aqui.”

O tempo para esta reunião, que seria de 30 minutos, acabou se estendendo. O tom era sério, reflexivo e entristecido. As falas eram carregadas de muita emoção. Quando um professor ou professora falava, era acompanhado(a) pelos demais com gestos de confirmação.

O sinal tocou e todos saíram muito rápido. Alguns ficaram para ajudar rapidamente a organizar as carteiras e saíram também.

Encontro 3

Infelizmente não foi possível a realização de um terceiro encontro com o grupo. Nos dois primeiros, houve limitações de tempo e espaço, aspectos importantes para a realização de uma seção de sociodrama, conforme os critérios prescritos pelo método. No entanto, a escuta e o acompanhamento do grupo não deixaram de ser realizados.

A diretora da escola informou, que em razão das mudanças ocorridas na escola e redução no quadro de docentes, que os professores e professoras estavam querendo realizar encontros em um formato diferente da proposta do sociodrama, eventualmente em um formato de palestra, com pouco envolvimento dos participantes.

Para melhor atender a este pedido, optei por manter uma frequência semanal de visitas à escola, com uma estratégia de ocupação e resistência deste espaço de pesquisa-ação, além de observações e registros no diário de campo.

Realizei muitas conversas rápidas com os professores e professoras, durante a passagem no ir e vir de um prédio ao outro, de um ambiente ao outro. Entrevistas longas e estruturadas não eram possíveis, pois não havia tempo de parada. Transcrevo a seguir duas destas conversas de passagem.

O objetivo era obter uma percepção mais individualizada e mais específica a respeito da continuidade dos encontros de sociodrama, uma avaliação sobre os encontros realizados no ano anterior e compreender melhor o momento dos professores e professoras da EJA nesta unidade escolar diante das mudanças ocorridas.

Da interrupção dos encontros à entrevista com a professora A.

Esta entrevista teve a duração de aproximadamente 15 minutos e ocorreu enquanto caminhávamos de um prédio a outro, pois este era o único tempo disponível desta professora. O caminho percorrido implicava em descer alguns degraus, cruzar um pátio em direção a outro prédio, subir alguns degraus, percorrer um longo corredor até a sala dos professores, deixar a bolsa no armário, pegar papéis, livros e exercícios, caminhar até a cozinha, pegar algo para comer, fazer o caminho de volta, cumprimentar pessoas pelo caminho até chegarmos à porta da sala de aula, quando se encerrou a entrevista e nos despedimos. A professora tinha postura alegre, disponível, caminhada segura e apressada.

A Professora A. tem 23 anos de docência, ama o que faz, mora em uma cidade fora da região do ABCDMRR paulista e gasta duas horas de trajeto para o trabalho. Nasceu no estado do Pernambuco, tem oito irmãos, considera-se uma guerreira. Conta sua história de superação e conquistas para os alunos e sabe que isso favorece a identificação entre eles. É professora de Português e inspira-se no método freireano. Combina com os alunos que os cadernos não podem ser

mostrados aos pais em hipótese alguma, que se houver esse risco, brinca dizendo que os alunos devem comer o caderno antes... (sorrindo), pois trabalha com palavras geradoras e que fazem sentido para os alunos, como: maconha, cocaína, pedra, bola, carreira, dentre outras.

A Professora A. está nesta escola há sete anos e sabe que conseguiu permanecer neste ano apenas em razão dos arranjos políticos da diretora, mas terá que se virar no próximo semestre. Essa instabilidade é muito ruim. Expressou que é muito triste passar por isso neste momento da carreira e, em especial, ver uma escola tão importante como a EJA definhar desta maneira.

Outro ponto que mencionou na entrevista foi sobre sua percepção quanto à mudança de geração de alunos. Segundo a Professora A., tudo mudou demais, os alunos estão mais “mimadinhos”, mais filhinhos da mamãe, querem tudo pronto e sabem que na internet encontram tudo pronto mesmo. Não entendem e nem respeitam nossa trajetória de professor do estado.

Sobre o sentido dos nossos encontros, considera importantíssimo. Lembra o desabafo de um dos professores na última reunião e sabe o quanto foi importante pra ele colocar aquelas palavras para o grupo. Certamente aquelas coisas deveriam estar pesando dentro dele. Continuou dizendo que muitas vezes as dinâmicas e jogos nem sempre fazem sentido no começo, que é um outro jeito de mobilizar o grupo, só que no final é estranho, pois parece que o todo fala até mais do que se fosse apenas uma roda de conversa.

Agora que o grupo mudou, é menor e tem gente nova, ela sugeriu que mude só para uma roda de conversa mesmo. Aquelas dinâmicas são mais profundas, assustam um pouco: “a gente se expõe e nem percebe na hora, mas sai pensando”.

Da interrupção dos encontros à entrevista com o professor B

Esta entrevista ocorreu na sala dos professores. As aulas iniciaram e este professor permaneceu na sala remexendo papéis e provas e organizando-se em meio a livros, textos. Ele se dispôs a conversar e disse que poderia ser naquele momento mesmo, estava com uma aula vaga, seus alunos estavam em uma visita externa à escola. Disse-me que continuaria ali separando uns papéis: “estou aproveitando pra dar uma limpadinha no armário. Nossa, como a gente junta papel!!!”.

O professor B tem 10 anos de docência. Por que professor? Em uma fase de desemprego, começou a trabalhar no MOVA, encantou-se com a proposta, cursou Pedagogia e Educação Física. Declarou amar o que faz e tem interesse genuíno pelos alunos, sempre pensa em estratégias diferentes para envolvê-los. Investe muito tempo em longas conversas com os alunos e acredita que ajudam e inspiram os alunos a continuar a batalha do dia a dia. Então perguntei: quem te inspira? De onde vem sua motivação? Ele disse que é cearense, que a mãe e os três irmãos moram aqui, vieram em razão de problemas de saúde de um de seus irmãos. Os demais moram no Ceará. Seu irmão tem esquizofrenia e depois de estudar, pesquisar e acompanhar o tratamento do irmão, descobriu que em sua cidade natal há muitas pessoas com o mesmo tipo de transtorno. É uma cidade pequena e muitos casamentos entre primos deve ter potencializado esse problema. Ele é autodidata e estuda neurociência (pós-graduação), tem planos para iniciar o mestrado, mas vem adiando há alguns anos, considera difícil reduzir aulas e ainda aumentar as despesas. Sua trajetória pessoal, o interesse pelo estudo fazem com que ele possa ajudar seus alunos a entenderem melhor suas dificuldades cognitivas e psíquicas. Acredita que ele mesmo deve ter algum problema também e ao contar isso para os alunos, todos se divertem. Considera que este contato com as dificuldades e superação dos alunos são sua fonte de inspiração.

Ao perguntar sobre nossas reuniões de sociodrama, rapidamente respondeu: “eu adorei. Estou desenvolvendo um projeto de teatro em uma das turmas. Baseio-me no Teatro do Oprimido e acontecem coisas incríveis em sala de aula. O aluno mais “nóia” e que não fala com ninguém, acabou virando o diretor da peça. É ele quem ensaia todo mundo, explica o texto, a posição que devem ficar e tudo mais. Acho que nos encontros com você, acontecia algumas coisas parecidas... a gente passava a conhecer melhor ou conhecer outras coisas sobre o colega professor que depois de tantos anos de convívio a gente nem imaginava. Cantar junto, falar sobre coisas sérias... olha eu já me emocionei muitas vezes nos encontros”.

E completou: “Só é chato essa incerteza toda, tô aqui hoje e amanhã posso não estar – dá medo de fazer um trabalho legal, como o teatro dos alunos e de repente parar tudo de um dia para outro sem aviso prévio porque tenho que ir pra outra escola, mas eu acho as reuniões muito produtivas. Eu gosto”.

5 ELABORAÇÃO: BRECHAS E POSSIBILIDADES

Em razão da impossibilidade de dar continuidade aos encontros de sociodrama, minha opção foi por manter-me presente na unidade escolar, uma estratégia de ocupação do espaço ora destinado aos encontros de sociodrama, em busca de brechas e possibilidades para sustentar a pesquisa.

Transcrevemos algumas observações de nosso diário de campo no formato de vinhetas. Vinheta é um conceito que Jacob Moreno descreve como um psicodrama ou sociodrama de cena única - são cenas simples em que só uma relação é explorada, dispensando aquecimento de espaço ou personagens.

5.1 Vinhetas num diário de pesquisa

As vinhetas que descreveremos trazem cenas do cotidiano daqueles professores e professoras da EJA. Possivelmente, tais cenas continuam a acontecer ainda hoje, neste exato momento. Possivelmente estejam acontecendo em tantas outras escolas. E continuarão assim seguidamente, até que se possa intervir sobre elas, rompê-las ou transgredir as regras instaladas.

“Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las” (FREIRE, 2015, p. 52) pois estão lá conservadas e à espera de atos espontâneos, pode-se dizer até que têm fome de atos (MORENO, 1993) e nisso integramo-las à radicalidade da esperança freiriana quando este diz: “não sou esperançoso, disse certa vez por pura teimosia, mas por exigência ontológica”. (FREIRE, 2015, p. 57)

Vinheta 1 – Dos alimentos à mesa vazia

Toda sexta-feira tem comidinha, bolos caseiros, lanchinhos, salgadinhos, refrigerantes, docinhos nesta escola. A descrição no diminutivo é proposital, porque é assim que se referem a eles, além do fato de notadamente serem preparados com carinho.

O carinho e cuidado estão evidenciados na maneira como estão organizados à mesa, nos potes, pratos e guardanapos bem caseiros. Quando encomendados, tem que se garantir a origem e ouve-se: “são encomendados na

padaria X?”, “sim, são os melhores”, “o bolo é da dona A?”, “é sim, e este é de leite ninho.”

A copa fica bem escondida. Localizada lá no final do último corredor, em uma pequena curva, quase não se vê, a porta é estreita e até difícil se achar. É bem equipada com armários, geladeira, fogão, mesa e cadeiras no centro. Com mobília simples, um item de cada cor, lembra as cozinhas das casas da vizinhança de minha infância.

A pressa na escola é tão grande que todos passam rapidamente pela “sala do lanchinho”, conversam rápido enquanto comem. Comem rápido porque o sinal já vai tocar. O espaço é pequeno, não é possível a circulação de muitas pessoas em volta da mesa. Então, correm para se revezar, para que todos possam comer e correr de volta para o prédio em que darão aula.

A diretora pergunta para um e para outro “o sr. fulano já comeu? A dona fulana já passou aqui? Ciclana, olha só, aproveita e leva um pedacinho de bolo para o sr. P., que não vai conseguir descer aqui. Fulana, o pessoal lá da portaria já comeu? Tem certeza?”

A preocupação para que todos comam é enorme. Todos têm que comer, é imperativo. A mesa está posta, há fartura e variedade, o aroma é bom, a comida é saborosa. No entanto, o calor do fogo que transformou aqueles alimentos não está presente no encontro das pessoas em torno da mesa, não transforma as relações.

A pressa interrompe as conversas, a comida alimenta o corpo, mas a pressa não permite alimentar as relações.

Vinheta 2 – Uma menininha

Uma das professoras que, em seus arranjos para conseguir conciliar o ir e vir e encarar uma terceira jornada de trabalho, por vezes, não tem com quem deixar sua filha, uma menina de cerca de 5 ou 6 anos. A solução é levá-la para a EJA.

A menina, sempre muito atenta a tudo e a todos, usa grandes laçarotes coloridos no cabelo, vestido sempre impecável. Nunca ouvi sua voz. Todos a conhecem, pois sua presença na escola parece comum. Noto que poucos professores a cumprimentam e, se o fazem, fazem de maneira muito discreta e ela baixa o olhar ou olha para a mãe, sem quase nada expressar, com um ligeiro sorrisinho de canto. A maioria parece fingir que ela não está ali.

Não deveria ter uma criança naquela escola, naquele horário, mas ela está lá. No entanto, é como se não estivesse. É uma criança silenciosa. A mãe, uma professora muito brava e séria, tem uma fala tensa e um ar de cansaço. A menina não sai nunca do lado da mãe.

A menina esteve presente nos encontros de sociodrama, viu-nos cantando, encenando, sorrindo e brincando. Eu a vi comendo bolo e lanchinhos. Eu a vi andando pelos corredores da escola observando desenhos e trabalhos de arte expostos pelos corredores... pena que a mãe andava rápido. Em todas essas ocasiões, a menina continuava agarrada às pernas da mãe.

Uma vez, sua mãe, criticando e desabafando sobre as dificuldades dos alunos da EJA, falou:

Minha filha sempre estudou em escola particular, desde bebê, graças a Deus, e ela sabe muitas coisas, escreve várias palavras e já está até começando a entender as operações básicas. Completamente diferente da Educação Infantil da rede pública que fica insistindo nessa coisa de só brincar, depois sabe onde isso vai parar? Sabe o que acontece? Acabam chegando desse jeito aqui na EJA, sem compromisso algum com nada, parece que ainda querem brincar, não querem aprender, não aprenderam a estudar. Minha filha tem 5 anos e três vezes por semana tem lição de casa, já está aprendendo direitinho que tem que estudar. (Registro de Diário de Pesquisa)

O que será que esta menininha vê sobre o que se passa por aqui? Que mundo estaria lendo? O que este frescor de vida quer comunicar com sua silenciosa presença aos professores e professores que quase não a enxergam?

Vinheta 3 – Os professores não faltam

A escola segue uma rotina cronologicamente rígida. Em um minuto está tudo calmo, no minuto seguinte há um agito, que se assemelha à abertura de pregão de bolsa de valores. O primeiro sinal toca. A diretora rapidamente se posiciona em sua mesa, espalha várias tabelas e as informações começam a chegar, por sua assistente, pelo profissional que fica na entrada da escola, um recado aqui, outro ali e a tensão começa.

A primeira pergunta é “quais são as ausências?” É uma dinâmica maluca, decisões precisam ser tomadas em minutos: o que fazer com as turmas sem professor? Como rearranjar as salas? Quem pode fazer o quê?

Decisões tomadas e a diretora começa a dar orientações, “Fulana, chama o professor de matemática aqui”, “junta todos os primeiros anos numa sala só e o professor de português adianta a aula”, “libera os primeiros depois no horário do intervalo” e alguém adverte “de novo os primeiros? Já saíram mais cedo esta semana”, “Ok, vamos trocar então....”. Seguem-se os arranjos por mais alguns minutos: “veja só, o professor M. pode adiantar a aula do 3ºB”, “chama lá pra mim o substituto e manda pro sétimo”.

Um dos professores mais impactados com as mudanças deste dia sai da sala da diretora balançando a cabeça e falando sozinho, “mas o que é que eu vou fazer? Cada turma está num ponto diferente”. Segue pelo corredor andando lentamente, folheando um livro e tentando arrumar a cabeça sobre o que fazer.

Algumas orientações são delegadas para a assistente. Outras, segundo a diretora, os casos mais sensíveis, ela precisa conversar pessoalmente. A movimentação é intensa, ouvem-se perguntas como “qual é a sala mesmo?”, “aqui ou no outro prédio?”. Observei duas tentativas de negociação, propondo outros pequenos arranjos – em vão... rapidamente, entende-se que teriam impactos ainda piores ou mais complexos.

Os professores e professoras ficam visivelmente muito incomodados, mesmo os que não são impactados diretamente pelos arranjos do dia. No entanto, não se ouvem reclamações, apenas expressões físicas e algumas trocas de olhares discretas.

Em nenhum momento, se escuta a palavra FALTA ou FALTOU... eu mesma demorei para entender o que realmente estava acontecendo. Nomes não são mencionados, ninguém culpabiliza ninguém. Nada é falado, mas todos são afetados e se incomodam.

Parece que a FALTA foi mesmo de alternativas, de liberdade, de possibilidade de expressar-se, de dizer a sua palavra, de não engolir seco o choro, a dúvida, a incerteza, mesmo que não se possa fazer outras coisas. FALTA poder pensar alto, extravasar o grito sufocado.

Vinheta 4 – Trabalho 24x7

A diretora visivelmente ama o que faz, é afetuosa, dedicada e muito presente, mas funciona em outros horários. Trocamos algumas mensagens ocasionais ao longo do período de pesquisa para confirmação de presença, datas

e horários. Coisa simples, não fossem os horários de algumas de suas mensagens: 1h17, 3h54, 5h24.

Optei por conversar pessoalmente sobre seu ritmo de trabalho e se, por um acaso, além de mim, ela costumava enviar mensagens nestes horários para mais alguém, por exemplo para os professores e professoras. Depois de longa gargalhada, respondeu que seu filho é médico e já cansou de brigar com ela em razão de seus horários, de que isso não é nada saudável. Disse-me que, ocasionalmente, quando está muito cansada, toma algo para dormir, mas é raro. Contou-me também que os melhores filmes passam de madrugada, tentativa quase ingênua de culpabilizar a programação da TV por sua insônia.

Quanto a mensagens para os professores e professoras em horários esdrúxulos, sim, acontecem. Há um grupo de *WhatsApp* com os professores e entende que isso facilita e agiliza a comunicação. Pergunto sobre a informalidade deste meio e se todos realmente concordam. Confessou-me que não. Três professores se recusam a fazer uso deste meio e saíram do grupo. O que gera um trabalho adicional, que é transferir ou repetir a comunicação importante do *WhatsApp* para o e-mail, de maneira a incluir todos, parece haver um retrabalho.

Quanto ao conteúdo, suas mensagens são curtas e objetivas. No entanto, são muito fracionadas, nove a dez mensagens que, se reunidas, dariam uma só frase - suas mensagens são sempre acompanhadas de muitas linhas cheias de coraçõezinhos, beijinhos e flores.

Tem amorosidade nas palavras. No entanto, também tem atravessamentos e invasões, o expediente nunca acaba. Tem a informalidade e a intenção da agilidade, mas tem também a exclusão e afastamento de alguns, o retrabalho. Há regras para o uso, mas não são democráticas.

Esta vinheta nos faz lembrar de Brum (2016), ao afirmar que:

O chefe nos alcança em qualquer lugar, a qualquer hora. O expediente nunca mais acaba. Já não há espaço de trabalho e espaço de lazer, não há nem mesmo casa. Tudo se confunde. A internet foi usada para borrar as fronteiras também do mundo interno, que agora é um fora. Estamos sempre, de algum modo, trabalhando, fazendo networking, debatendo (ou brigando), intervindo, tentando não perder nada, principalmente a notícia ordinária. Consumimo-nos animadamente, ao ritmo de emoticons. E, assim, perdemos só a alma. (BRUM, 2016, p. 2)

Vinheta 5 – O pote rachado

Em minha última visita à escola no final do semestre, depois do terceiro encontro do sociodrama, tanto a diretora quanto algumas professoras insistiram para que eu as acompanhasse no lanche. A frase “hoje tem bolo” foi repetida algumas vezes e aceitei o convite. Ao chegar à copa escondida e pequena, fiquei surpresa, pois quase todos os professores estavam lá conversando e comendo. Perguntei-me sobre o que estaria acontecendo, estranhei.

Logo após a minha chegada, uma das professoras pediu a palavra, todos ficaram em silêncio e ela, então, dirigiu a mim algumas palavras de agradecimento – fiquei absolutamente surpresa.

Agradeceu, em nome de todos os professores, pelos momentos que passamos juntos, pela maneira amorosa e acolhedora como os encontros foram conduzidos, que se sentiram muito bem em participar e como forma de agradecimento ela faz a leitura da parábola do pote rachado.⁸

Senti-me feliz, surpresa e retribuí as palavras de gratidão. Tudo aconteceu de maneira muito rápida. O ritmo dos professores continuou, alguns rapidamente já se despediriam a distância mesmo. Outros se despediram pessoalmente e em pouquíssimos minutos vi-me apenas, com a equipe da limpeza.

Começamos a conversar e elas comentaram que essa história do pote rachado que foi lida é muito bonita e queriam saber quem sou eu. Apresentei-me, expliquei que sou pesquisadora e professora. Perguntei por que gostaram da história, qual parte lhes chamou mais a atenção. Elas responderam rapidamente: “somos da faxina, a gente não participa dessas coisas, não”. Insisti um pouco, argumentando sobre a beleza da história e uma delas disse: “fiquei pensando na parte das flores, ninguém *via elas* nascendo no caminho, é o trabalho que a gente faz aqui também – da hora que termina a aula da tarde até a hora de começar a aula da noite, a gente tem que limpar tudinho. São 2 prédios de dois andares. Ninguém vê a gente sabe. A maioria nem cumprimenta, mas aí se a sala está suja ou se tem algum problema, sobra tudo pra gente, sabe. É um trabalho duro, eu já tenho 57 anos, mas tô na labuta ainda. Mas a gente sabe que o nosso trabalho é importante.”

⁸ O texto completo desta parábola encontra-se no Anexo B desta pesquisa.

A parábola do pote rachado fala de um trabalhador que carregava dois potes com água presos nas pontas de uma vara até a casa de seu senhor. No entanto, em um dos potes havia uma rachadura que gotejava água por todo caminho, chegando pela metade em seu destino. O trabalhador ao lamentar por nunca completar sua tarefa na totalidade, é convidado a observar o caminho percorrido ao longo de anos.... o que se vê é que o lado por onde a água gotejava fez brotar um jardim, enquanto o outro, permanecia seco e árido.

Penso em trabalhadores e trabalhadoras, profissionais dedicados e nas inúmeras atividades realizadas no fazer diário de uma escola e que são invisibilizadas neste processo escolar sufocante. Não são sequer autorizadas a comentar sobre uma parábola que acabara de ser lida. Paulo Freire nos induz a pensar que o fundamento do diálogo é o amor. Logo, sem diálogo, sem amor, sem vida, não fosse a rachadura do pote.

Vinheta 6 – Meu Porto Seguro

Uma professora entrou, falando ao telefone, entusiasmada. Logo desligou, cumprimentou-me e já foi logo avisando, “estou mega feliz, acabei de fechar minha viagem de férias”. Parabenizei-a e ela já começou a explicar direitinho como tudo funciona.

Sabe como é, professor só pode viajar nas férias, exatamente quando tudo é muito caro, chega a ser até três vezes mais caro que outros períodos do ano. Mas tudo bem, é só se organizar. Eu sempre tento fechar tudo no mês de abril para começar a pagar em maio assim quando chega janeiro já está tudo pago. Somos em doze amigas e viajamos todo mês de janeiro, vamos para Porto Seguro. É maravilhoso lá, e é maravilhoso irmos juntas, são só mulheres, todas professoras. É muito difícil conseguir conciliar o mesmo voo e o mesmo hotel, mas este ano deu tudo certo – tô feliz demais!!” (Registro em Diário de pesquisa)

Perguntei se viajam sempre para o mesmo lugar e ela me respondeu com intenso brilho no olhar: “Sim, sempre. Porto Seguro é lindo”. Perguntei se as professoras-amigas são todas da EJA e me explicou que não são, e que estava há pouco tempo nesta escola, ainda não tinha laços fortes com as pessoas desta escola. Completou sua resposta dizendo: “vamos sozinhas, sem os maridos, tiramos férias da vida, é muito bom mesmo. Agora posso trabalhar feliz o resto do ano. Você conhece lá?”

Como ela conferiu o horário duas vezes enquanto falava, optei por não responder sua pergunta e disse “você precisa ir não é?”, respondeu-me afirmativamente e eu disse: “pode ir, te respondo na próxima semana.” Sorriu, se despediu e seguiu apressadamente.

As férias, o momento do não trabalho como perspectiva de futuro (daqui há 7 meses) pode trazer uma motivação adicional para que se dê conta do trabalho do dia a dia?

Estas vinhetas, dentre tantas outras, recortadas do Diário de Pesquisa, já distantes do tempo que ocorreram e observadas no tempo atual, continuam vividas e podemos dialogar com elas no aqui e agora. O que diriam Freire e Moreno? Ouso abusar de minha espontaneidade para finalizar com um diálogo imaginário:

...nós nos perguntávamos em torno de um sem-número de problemas: que fazer, enquanto educadores, trabalhando num contexto assim? Há mesmo o que fazer? Como fazer? O que fazer? (FREIRE, 2015, p. 72)

Existe uma maneira de resistir [...] é por intermédio de uma estratégia de criação que se escapa da armadilha da conservação. (MORENO, 2008, p. 332)

E o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. (FREIRE, 2015, p. 72)

A espontaneidade propicia um grau variável de respostas satisfatórias (p. 55), a espontaneidade do grupo aumentará com o tamanho e com o número de interações de seus membros. (MORENO, 2008, p. 301)

Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo (p. 30), o homem deve transformar a realidade para Ser Mais. (FREIRE, 1987, p. 31)

Essa estratégia é a prática do ato criativo: o homem, como um meio de criação, a mudar continuamente seus produtos. (MORENO, 2008, p. 332)

5.2 Duas faces da conserva cultura

Freire, ao falar sobre a exigência da reflexão crítica, afirma “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico,

dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2015, p. 39). Nesta perspectiva, perguntamos sobre os espaços e tempos na trajetória docente. Como e quando os professores e professoras da EJA estão pensando sobre seus fazeres docentes cotidianos?

Não estamos falando aqui de um pensar solitário e, sim, de um pensar coletivo, dialógico e dialético. Durante o acompanhamento dos sujeitos desta pesquisa em sua rotina escolar, o que observamos é um chegar e sair sempre apressados, passos rápidos, pouco conversam, ou conversam enquanto caminham pelos corredores, muito pouco ou nada trocam sobre si mesmos. São papos de curta duração, diálogos rápidos porque estão sempre de passagem de uma sala para outra, de um prédio para outro, de uma aula para outra, de uma escola para outra, são docentes-passageiros.

Neste sentido, Arroyo (2007, p. 29), ao falar sobre a EJA, nos lembra que “os adolescentes, jovens e adultos não fazem percursos individuais, nem percursos de agora”. Entendemos que o mesmo se aplica ao professor e à professora da EJA, eles não fazem percursos individuais. Referimo-nos a um coletivo, um coletivo em intenso movimento, um coletivo de docentes-passageiros, cujo destino é a incerteza.

O horário do HTPC, espaço ocupado para os encontros de sociodrama, num primeiro momento, foi sendo esvaziado de uma agenda burocrática intensa para dar lugar a um espaço de parada para o diálogo verdadeiro, com escuta e reflexão. Tarefa árdua e pouco exitosa, pois as forças burocráticas presentes na rotina escolar e até mesmo na agenda individual dos professores e professoras resistem bravamente a uma proposta desconhecida. As conservas culturais querem se perpetuar.

Estes sinais de resistência falam sobre conservas culturais de longa data, se misturam e se encontram aos elementos dos tempos atuais na EJA. Estamos falando aqui sobre combate às desigualdades sociais, oferta de oportunidades, as promessas e esperanças de um futuro melhor por meio da educação.

Compreender melhor estas conservas culturais, em suas instâncias positivas e negativas (se é que é possível fazer uma distinção tão extremada), abrir espaço para a dialogicidade, propiciar encontros, acolher emoções, criar possibilidades, pensar novas respostas, novos olhares, tudo isso não é tarefa

simples, embora essencial. Do contrário, não teremos processos humanizantes, não teremos processos educativos.

Consideramos então a espontaneidade como possibilidade de proporcionar a oposição e o rompimento da conserva cultural. Esta se constitui das regras, tradições, mitos e costumes que bloqueiam a manifestação da criatividade e garantem respostas padronizadas, esperadas, fixas e repetitivas. Nisso encontramos um aspecto positivo e até útil, que é garantir a memória dos fatos, a herança, como uma categoria histórica (FOX, 2002). No entanto, jamais deve provocar o distanciamento ou imobilidade da capacidade individual e coletiva de dirigir a própria vida e a própria história.

Por outro lado, a conserva cultural, quando se mostra com toda sua pujança, instiga uma potência de igual proporção daqueles e daquelas por ela impactados. A tomada de consciência deste fato, é imperativa. A vivência e o enfrentamento dos conflitos é que pode tornar possível a construção coletiva de saídas.

A tarefa é hercúlea e diante da impossibilidade de reversão deste quadro, o que se constata são professores e professoras da EJA vivendo em situações-limite. Encontramos em Moreno (2008) a afirmação de que “o ponto mais vulnerável de nosso universo atual é a incapacidade humana de se defrontar com [...] a conserva cultural” (p. 331). Freire (2015) aponta, por sua vez, para os processos de “negação do direito de Ser Mais” (p. 73), elemento intrínseco e próprio da natureza humana, cujo silenciamento e imobilidade dos silenciados constituem-se como a negação da humanização e, por consequência, traduz-se em sua morte, morte em vida. Este é o cenário com que nos deparamos nesta unidade da EJA.

Perguntar por este silenciamento e imobilidade é oportuno e necessário para que seja mais bem compreendido. Do contrário, como seria possível oportunizar respostas espontâneas e criativas?

Neste sentido, recorreremos a Piolli (2011) com um olhar para além dos muros escolares. Este autor nos indica como as regras estabelecidas pelo novo capitalismo definem as relações de trabalho exageradamente apoiadas na performatividade e no desempenho. Tal conduta não permite, ao indivíduo, construir uma narrativa de vida e carreira com perspectivas e expectativas de longo prazo, uma vez que, na performatividade, as relações de trabalho, os

vínculos e afinidades são estabelecidos num ambiente de incertezas e mudanças contínuas. Portanto, fragilizadas.

A fragilidade nos vínculos foi particularmente revelada no 1º encontro de sociodrama quando os professores e professoras se percebiam surpresos, emocionados, identificados dentre outros sentimentos, diante dos fatos e breves histórias narrados por seus colegas. Foi possível notar ainda certo desconforto e ansiedade no momento da fala de cada um sobre o que revelar sobre si. A fala “não tenho nada para contar” pode ser reveladora de uma resistência, desconforto ou até mesmo da condição de “ser menos”. Menos importante, menos vivido, menos eficiente e, até mesmo, menos necessário.

Sobre esta autoavaliação crítica sobre si, podemos indicá-la como resultante da conformação atual das relações do trabalho. Nas palavras de Piolli (2011): “nas situações de trabalho, o indivíduo realiza ajustes, toma decisões, mobiliza sua subjetividade” (p. 180). Em razão destes ajustes que o professor e a professora precisam fazer para constituir seu papel-docente, todos os seus demais papéis também são afetados.

Esse afetamento ocorre por dois motivos. Primeiro, porque a formação da imagem de si e a constituição da própria identidade, na sociedade atual, são mediadas pelo trabalho (PIOLLI, 2011). Segundo, porque o papel-docente vai muito além do momento em sala de aula, não termina no fim da jornada, invade toda sua vida, interfere nos demais papéis. (FERREIRA, 2010)

Nesta perspectiva, as relações de trabalho demonstradas pelos docentes no 1º encontro de sociodrama, quando apresentaram suas máquinas, revelaram por meio dos gestos, sons e posturas, um fazer docente automatizado, mecânico e esvaziado de humanidade. Os professores e professoras colocaram-se como peças, como parte de um mecanismo maior, embora estivessem atendendo à consigna do exercício, apresentaram “seu jeito de funcionar”. Interagindo pouco entre si, com pouca autoria, sem espontaneidade. Já, a segunda máquina apresentada, que lava, passa, seca e dobra, evidencia a mistura de tarefas e papéis pessoais e profissionais.

A falta de espontaneidade-criatividade no desempenho de um papel, faz com que o indivíduo apenas atue neste papel e não o represente de maneira autoral e espontânea, condição que Fator (2010) esclarece afirmando que:

A atuação de um papel acontece por falta de espontaneidade criadora, ou porque o indivíduo está em um “campo tenso”, ou seja, vivenciando uma situação ameaçadora, ou porque sua espontaneidade está em um estado patológico, distorcendo suas percepções, dissociando a representação dos papéis e contra-papéis e interferindo na integração do eu. (FATOR, 2010, p. 4)

Portanto, na medida em que o trabalho aumenta e se torna mais exigente, coloca os trabalhadores-docentes em campo tenso e ameaçador continuamente. Em um cenário em que apenas os mais competentes e competitivos sobrevivem, de acordo com as regras do capitalismo (PIOLLI, 2011), o desempenho do papel e contra-papel docente, vai se tornando mecânico e prescritivo. As transgressões são discretas e sutis. São como peças e engrenagens de máquinas que, como tal, com o esforço repetitivo, se desgastam, quebram, podendo ser facilmente substituídas.

Estamos falando aqui do esforço pessoal empreendido por cada docente, por vezes inócuo, mas que produz sofrimento. Mesmo assim, não desistem, tal qual suas máquinas, aceleram, desaceleram, fazem ajustes internos, arranjos familiares, tomam decisões, mobilizam-se, mesmo que raramente sejam reconhecidos. Isto pode leva-los(las) ao adoecimento mental ou somático, como completa Piolli (2011):

O não reconhecimento da contribuição e do esforço do indivíduo causa o seu sofrimento e afeta a construção da identidade social e pode levar ao adoecimento mental ou somático. O reconhecimento leva à edificação e dá um sentido à autorrealização, e, nesse caso, o sofrimento será criativo. (p. 176)

Sufrimento e adoecimento acabam por traduzir tentativas de resistência a enfrentamentos individuais deste cotidiano, que precisa, no entanto, ser abandonado. Encontramos um exemplo de enfrentamento coletivo realizado pelos professores e professoras no coral apresentado no 2º encontro de sociodrama, que em uníssono perguntou sobre a vida: “O que é? O que é? É alegria ou lamento?”

E o contracanto, afinado logo, respondeu com a mensagem de alerta “enquanto você se esforça pra ser um sujeito normal, do fundamental” e completou “vou ficar, ficar com certeza maluco beleza”. Falou-se aqui do esforço, do risco de ficar maluco. Por fim, todos cantaram juntos o hino da resistência, convocando para a ação: “vem vamos embora, que esperar não é saber, quem

sabe faz a hora não espera acontecer”, denunciando, assim, a força e vontade de Ser Mais.

Freire (2015) afirma que “no exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente” (p. 130). Resta aos professores e professoras se apoiarem mutuamente, exercerem a dialogicidade e abrirem-se uns para os outros, jamais se fechando ou enclausurando-se.

A prática desta abertura, com seu resultado exitoso, capaz de oferecer a esperança, pôde ser observada no 3º encontro de sociodrama, por meio do esforço e empenho dos professores e professoras em suas várias tentativas até encontrar uma saída, uma brecha, um ato espontâneo que pudesse mudar a situação com a estudante-desafiadora. Depois de inúmeras tentativas, já cansados, foi possível devolver ao espaço pedagógico o “clima para continuar sua atividade específica e com a qual restaurara o direito dos estudantes e o seu de prosseguir a prática docente”. (FREIRE, 2015, p. 102)

Atos e espaços como estes, que geram o saber coletivo, que oportunizam a superação coletiva de obstáculos deveriam ser rotineiramente cultivadas e vivenciadas, pois a “importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente” (FREIRE, 2015, p. 44). Entretanto, na medida em que esta prática não é sustentada na rotina escolar, não encontra espaço físico e temporal para se estabelecer, resta o adoecimento docente como uma conformação de denúncia da desumanização, da opressão e do silenciamento.

Do sofrimento ao adoecimento, estamos falando sobre saúde docente. O termo saúde não se restringe à perspectiva biológica apenas. Alinhamo-nos à definição da Organização Mundial de Saúde (OMS), que inclui o bem-estar social. Apesar da subjetividade e amplitude deste conceito, sabemos que inclui domínios de estudo que abrangem a qualidade de vida e os afetos positivo e negativo. (GALINHA; PAIS-RIBEIRO, 2005)

A saúde do trabalhador docente é um campo interdisciplinar de estudo e, portanto, não está desarticulada do contexto histórico, dos movimentos sociais da constituição de seu próprio campo de trabalho, a saber a Educação no Brasil (CORTEZ; et al, 2017) e, em especial, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Desta maneira, retomamos a relevância do pensar e do agir coletiva e

espontaneamente como possibilidade de resgate da saúde-docente e da superação das conservas culturais instaladas no cotidiano.

Questionar por onde iniciar ou qual o primeiro passo não são boas perguntas, pois a resposta já poderia ser mais uma conserva cultural dentre tantas impostas aos professores e professoras. Ousaríamos propor apenas uma reflexão: a esperança. A esperança que Freire (2015) nos descreve é parte da natureza humana, que, como ser inacabado e consciente desse inacabamento, conta com esta esperança como um ímpeto natural possível e necessário, como “um condimento à experiência histórica” (p. 71). Como seres inacabados precisamos de um mundo inacabado, um mundo a ser problematizado e construído. A luta por um futuro já sabido, “prescinde da esperança” e “leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança” (ibid, p. 71).

A esperança freireana, aqui descrita, não é passiva, nem está pronta, acabada. Pelo contrário, é uma esperança ativa e atuante, uma esperança espontânea e criativa. Podemos encontrar um exemplo dela na narrativa do professor que desenvolve o projeto com os estudantes, com base no Teatro do Oprimido. Ele declara, com olhos brilhantes, o prazer de contemplar as mudanças no comportamento dos estudantes – de excluído a diretor de cena; de oprimido a requerido.

Retomando ainda o tema da saúde do trabalhador docente e compreendendo-o sob uma perspectiva coletiva, temos que entender um pouco mais a psicodinâmica do reconhecimento. Somente através do reconhecimento pelo outro é que o indivíduo encontra um sentido para todo o esforço, angústias e sofrimentos vivenciados na busca pelo desempenho. O reconhecimento é central na atribuição do sentido de pertencimento, nos relacionamentos e na autorrealização (PIOLLI, 2011).

Neste cenário, algumas questões se colocam. Para os professores e professoras da EJA quem é este outro? De quem esperar por tal reconhecimento? O reconhecimento deve vir da rede de relacionamentos que constituem o átomo social destes sujeitos, ou seja, deve vir de seus iguais, seus colegas professores e professoras, de seus estudantes, da própria comunidade escolar. Deve vir de seus próximos, por aqueles e aquelas a quem se possa demonstrar suas capacidades, realizações e criações. No entanto, isto não basta. O reconhecimento também

deve vir do Estado e da população em geral. O que nos remete ao valor social do magistério e ao *status* da profissão docente.

Nesta busca pelo reconhecimento individual, professores e professoras tornam-se vulneráveis a ultrapassar seus limites individuais, que ocorrem, em geral, pela falta de referência sobre seu empenho e esforço no fazer docente. Sentem-se incapazes, impotentes e temem o julgamento do outro. Acabam ultrapassando os limites do saudável, não conseguem oferecer respostas espontâneas e adoecem.

Já no reconhecimento coletivo, referimo-nos aos docentes como um grupo que luta, há décadas, pela afirmação de suas diferenças, suas especificidades. Nas palavras de Gatti (2012), “trata-se de seu reconhecimento como um trabalhador, uma categoria profissional de forte impacto em aspectos fundamentais da civilização humana” (p. 88) e que, portanto, envolve um alto grau de subjetividade quanto aos seus resultados e uma significativa complexidade em seus processos. Este trabalho:

Implica não só domínio de conhecimentos disciplinares e metodologias de ensino, como também a compreensão do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças e jovens, e a compreensão e capacidade de lidar com diferenças (por exemplo, a heterogeneidade dos alunos quanto a estágios de desenvolvimento, vínculos familiares, religiosos, condições econômicas, pertença cultural etc.). (GATTI, 2012, p. 88)

A dificuldade em se avaliar tal complexidade impacta diretamente nos planos de carreira e nos salários dos docentes da educação básica, “os seus salários não podem ser considerados adequados aos esforços requeridos pela docência [...] tampouco em relação às exigências quanto à sua formação básica ou continuada” (GATTI, 2012, p. 88). A partir deste fato, encontramos correntes que defendem posicionamentos opostos quanto à relação de causa-efeito do impacto da remuneração à qualidade do desempenho dos educandos.

Consequentemente, o reconhecimento social não ocorre, as políticas públicas pouco (ou quase nada) se alteram e a precarização do trabalho docente vai se perpetuando por décadas.

O senso de injustiça criado nas condições de formação e trabalho do coletivo de professores é fator que mobiliza, paralisa ou perturba sua atuação em razão da interferência de preocupações diversas, não só da própria sobrevivência material cotidiana (condições de habitação, alimentação, vestimenta, atendimento de saúde etc.), como também de sua sobrevivência intelectual (custear cursos, comprar livros, frequentar cinema, teatro etc.). (GATTI, 2012, p. 89)

Tal cenário é observado e constatado nos sujeitos desta pesquisa. A professora A, cuja residência está há duas horas de distância da escola, faz uso do transporte público. Outra evidência é o absenteísmo diário da equipe docente. A menininha, que descrevemos na vinheta 2, que vai ao trabalho com a mãe por não ter onde ou com quem ficar. Temos o relato do professor B que, há anos, vem adiando seu plano e desejo de continuar os estudos e fazer o mestrado.

Desta maneira, somente por meio do enfrentamento coletivo, dialógico e mobilizador da espontaneidade-criatividade é que se pode encontrar brechas às situações-limite, construir coletivamente novas respostas, buscar novas saídas e empenhar-se para resgatar o direito de Ser Mais. Professores e professoras constituídos em coletivos docentes têm a possibilidade de transgredir limites com espontaneidade-criatividade para constituírem-se como seres autônomos.

5.3 O “Ser Mais” às avessas: um sociodrama não realizado

A Socionomia salienta que, mesmo dentro de um contexto social que nem sempre é propício à fluidez da espontaneidade, o ser humano continua em um movimento constante de “vir-a-ser”. Nesta perspectiva, retomamos o sociodrama não realizado pelo grupo de professores e professoras.

O ato de recusa em continuar os encontros de sociodrama, por si só, se revela como um outro sociodrama, que ocorre em outro palco, sob outra direção e com outro tema. Recorreremos, então, à reflexão sobre uma técnica do psicodrama chamada psicodrama interno. O psicodramatista Khouri (2018), refere-se a ela como mais apropriada para ser utilizada em situações de muita tensão emocional ou eventos traumáticos simples ou complexos.

Para o psicodramatista Dias (1996) trata-se de uma dramatização em que a ação é interna e simbólica. O ato corporal não é necessário, mas a espontaneidade é tão favorecida quanto com o uso de outras técnicas.

Desta maneira, podemos ler a recusa do grupo em dar continuidade ao sociodrama como uma resposta espontânea e criativa, inédita e adequada. Frente a mais uma demanda imposta, em meio a tantas outras para as quais o grupo, ainda, não consegue encontrar brechas ou caminhos para se posicionar, este encontrou, nesta recusa, a possibilidade de dar uma resposta nova. Ao invés do SIM sufocante e recorrente, experimentaram o NÃO como nova possibilidade.

Podemos compreender a resposta do grupo como uma ação dramática. Como afirma Moreno (1974), só poderá haver ação dramática se houver um conflito a ser desenvolvido como um verdadeiro e típico processo dialético. “A essência da ação dramática não pode ser captada em um momento, mas só depois de ser realizada a totalidade de seu desdobramento” (MENEGAZZO; TOMASINI; ZURETTI, 1995, p. 14). Uma ação dramática está sempre situada, em um contexto de tempo, pertencendo a um grupo social.

Freire (2015), por sua vez, reforça que a “experiência histórica, política, cultural e social” deve se dar no conflito “entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção” (p. 49). Desta forma, os professores e professoras podem passar de objetos a sujeitos de sua história.

Em nosso imaginário de pesquisadora, o sociodrama realizado às avessas traz a cena de um grupo autônomo que, diante de mais uma demanda, se posiciona, reflete, dialoga, problematiza e interfere. Mesmo sabendo ser este sociodrama uma pesquisa, cujo resultado irá gerar conhecimentos e contribuições efetivas, na qualidade de sujeitos vivos, ativos na construção de sua realidade, decidem por ela.

Pode-se considerar ainda outras possibilidades como fuga, dificuldade em se implicar entre outras, entretanto, a cena final deste sociodrama é a fala do grupo que dizendo “basta!! Chega de atravessamentos. Chega de tem que! NÃO queremos!”

O momento do compartilhamento deste sociodrama, não realizado, aponta para um sentimento de orgulho por este grupo que ousa transgredir o *status quo*. Que encontra a brecha, por mínima que seja, para exercitar o dizer “não”.

Não houve rupturas com a pesquisadora, pelo contrário, o relacionamento permaneceu. O gesto oferecido pela pesquisadora foi de acolhimento, apesar dos riscos à pesquisa. Como responder de outra maneira quando se defronta, em

meio a tanta aridez de um cotidiano tão violado, um sinal de vida, um grupo experimentando o Ser Mais?

Nas pesquisas envolvendo metodologia de pesquisa-ação, mesmo utilizando-se de outros métodos, além do sociodrama, Thiollent (2011) defende a ideia de que há significativo comprometimento do pesquisador com a causa, com o grupo em questão. Tanto com a busca por soluções (ou, ao menos, em esclarecer os problemas) quanto fazendo com que os envolvidos tomem consciência da situação, mesmo que em níveis micro.

Nesta perspectiva, ressaltamos o comportamento do grupo de professores, ao recusar-se a dar continuidade nos encontros de sociodrama, como um ato de libertação possível naquele contexto e naquele momento. Um ato de grande valor, capaz de propiciar o aprendizado de um caminho possível de ser trilhado, o caminho da autonomia.

Recorro às reflexões de Freire (2015) quando este fala sobre autonomia. Ele refere-se à postura do professor e da professora em uma prática de autoridade coerentemente democrática, como caminho para a construção da autonomia dos estudantes e, conseqüentemente, de sua própria autonomia. Reconhecemos nestes professores e professoras, sujeitos desta pesquisa, e em sua relação com a pesquisadora, a mesma autonomia: “é com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua dependência. Sua autonomia, que se funda na responsabilidade, que vai sendo assumida”. (FREIRE, 2015, p. 91)

6 PRODUTO: COLETIVOS DOCENTES

A trajetória e os resultados desta pesquisa inspiraram a criação de um Objeto de Aprendizagem – OA – dirigido especialmente aos professores e professoras da EJA.

O OA desenvolvido possui duas possibilidades de aplicação e envolvimento com os docentes: virtual, integrando uma rede colaborativa; e presencial, atuando como facilitador ou facilitadora de uma oficina exclusivamente desenvolvida para professores e professoras da EJA.

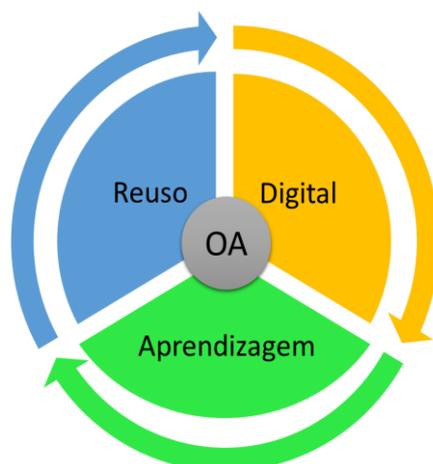
6.1. Concepção do objeto de aprendizagem

Um OA pode ser definido como “componentes ou unidades digitais, catalogados e disponibilizados em repositórios na Internet para serem reutilizados” (BRAGA, 2014, p. 21). Por esta definição, destacamos como princípios-chave de um OA, as características de reuso, disponibilidade digital e favorecimento da aprendizagem.

Reuso nos remete à possibilidade de que um mesmo **conteúdo** se apresente de tal forma constituído que permita infinitos usos, que sejam adaptáveis ao contexto específico de cada coletivo docente, unidade escolar ou localidade. Digital, neste contexto refere-se à facilidade, disponibilidade e velocidade para acessar determinado **conteúdo** numa sociedade informatizada. Por fim, aprendizagem neste contexto, diz sobre o relacionamento, a conexão, o compartilhamento e as possibilidades de trocas sobre as práticas de seu cotidiano e experiências de aplicação de determinado **conteúdo**.

Entende-se que a correlação entre as três características de um OA ocorre de maneira dinâmica e interdependente entre si, conforme ilustra a figura 14.

Figura 14- Objeto de Aprendizagem: princípios-chave



Fonte: elaborado pela autora.

Antes de descrever o conteúdo, palavra destacada nos textos anteriores por tratar-se do eixo central deste OA, vamos descrever onde (localidade virtual) o produto será disponibilizado.

O conteúdo do OA será disponibilizado na plataforma do *Instagram*. Trata-se de uma rede social criada em 2010 pelo norte-americano Kevin Systrom e pelo brasileiro Mike Krieger, ambos formados pela Universidade Stanford (Palo Alto, Califórnia). Hoje o *Instagram* é considerado uma das maiores redes sociais e plataforma de geração de conteúdo disponíveis. (LUZ; WOITOWICZ, 2017)

A plataforma do *Instagram* permite a disponibilização de conteúdos organizados em álbuns que unem fotos e vídeos acompanhados com texto, *tags*, *emoticons*, histórias, localização etc. Sua principal característica é a facilidade no uso, acessível pelo celular, favorecendo a troca e a colaboração. Piza (2012) em pesquisa sobre o fenômeno da utilização do *Instagram*, afirma: “As relações sociais mediadas pelos dispositivos técnicos geram novos espaços que permitem conhecer indivíduos com interesses em comum, proporcionando o estabelecimento de novos laços”. (p. 22)

Os conteúdos disponibilizados nas redes sociais estão organizados tipicamente em categorias como informação, entretenimento, inspiração, educação dentre outras. Este OA pretende se aproximar das categorias inspiração e educação, oferecendo conteúdos que possam apoiar a trajetória dos professores e professoras da EJA. Pretendemos promover o acesso a materiais e propostas aplicáveis em grupos locais de docentes e, por fim, que os participantes-colaboradores percebam-se integrantes de um coletivo maior, com objetivos e

propósitos em comuns n006F que tange à Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

O OA foi desenvolvido respeitando uma sequência lógica de conteúdos significativos e cuidadosamente trabalhados. Os passos iniciais foram:

1. Criação de uma identidade (desenho, imagem, cor) e conteúdo significativo e que dialogue com professores e professoras da EJA;
2. Produção técnica do conteúdo (imagens e vídeos curtos);
3. Pesquisa e construção da linha de *hashtags* com objetivo de facilitar a conexão entre conteúdos e pessoas.

6.2 Proposta do coletivo docente - um produto virtual

Um coletivo caracteriza-se como formas contemporâneas de mobilização, cujo modelo pressupõe envolvimento democrático e funcionamento autônomo. Surge sempre em um contexto, cujo *status quo* não é suficientemente inclusivo ou capaz de representar determinada população.

Integrar um coletivo pressupõe identificação ideológica entre os integrantes, afeto e vontade de mudar determinada realidade ou condição.

Desta maneira, o Coletivo Docente da EJA, cuidadosamente disponibilizado no *instagram* constitui-se como um convite à aproximação de professores e professoras da EJA.

6.3 Oficinas: organização de quatro diferentes encontros

Uma oficina é uma metodologia de trabalho em grupo que prevê a interação e compartilhamento de saberes, de maneira coletiva. Nela todos os participantes têm os mesmos direitos de participar, opinar, alterar, dialogar etc. Esta modalidade de produção de saberes apoia-se nos princípios freirianos de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 2015, p. 32)

A origem da palavra oficina vem do latim “*opificium*”, derivada de “*opificis*” ou artesão, indicando o sentido de um fazer com as próprias mãos, ou seja, o

produto final de uma oficina precisará ser moldado, trabalhado, transformado passo a passo pelas mãos de seus integrantes.

Com este princípio, apresentamos a estrutura da oficina, descrita a seguir com o objetivo de propiciar o fortalecimento dos professores e professoras no enfrentamento e superação de seus desafios cotidianos:

ANTES DA OFICINA
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Convide antecipadamente os professores e professoras – seja criativo e acolhedor, procure despertar o interesse e curiosidade!! ◆ Importante que os professores e professoras sintam-se motivados a realizar um trabalho de reflexão e aprofundamento sobre os desafios de sua prática docente, que haja disposição para participar de maneira ativa e colaborativa. ◆ Cuide para que a participação desta oficina não se caracterize como mais uma obrigação dentre tantas outras do cotidiano docente.
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Prepare previamente o espaço da reunião com cadeiras ou bancos dispostos em círculo sem mesas ou outros objetos no centro.
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Na medida do possível, com boa claridade, temperatura agradável e limpa. É importante que os participantes tenham a percepção que o espaço foi especialmente preparado para a atividade proposta.

OBJETIVOS DA OFICINA
<ul style="list-style-type: none"> ◆ Despertar e fortalecer os vínculos entre os professores e professoras da unidade escolar; ◆ Pensar em conjunto e buscar saídas saudáveis para os desafios do cotidiano; ◆ Treinar a Espontaneidade.

FREQUÊNCIA E DURAÇÃO DOS ENCONTROS
<ul style="list-style-type: none"> ◆ 4 Encontros (semanais); ◆ Cada encontro com 1h30 de duração.

TEMA DAS OFICINAS			
Ser Mais	Espontaneidade	Saídas e Brechas	Esperançar

ENCONTRO I – SER MAIS

PASSO 1

OBJETIVO	ATIVIDADE
Acolhimento, abertura e apresentação inicial.	<p>Realize a abertura agradecendo a presença de todos e todas em aceitar a proposta.</p> <p>Explique os objetivos da oficina e horário dos encontros.</p> <p>Apresente os facilitadores da proposta.</p>

PASSO 2

OBJETIVO	ATIVIDADE
<p>Ver mais para ser mais</p> <p>Ampliar possibilidades, visão e percepção sobre os desafios do cotidiano do professor através de um espaço de compartilhamento, com respeito, sigilo e participação de todos.</p>	<p>Convide os participantes a acomodarem bolsas e papéis em local apropriado e a sentarem-se de maneira confortável na cadeira, percebendo como seu corpo toca a cadeira, fazendo pequenos movimentos e ajustes para que fiquem o mais confortável possível.</p> <p>Enquanto faz estes pequenos ajustes, inspire profundamente e solte o ar demoradamente.</p> <p>Ampliando a visão:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Solicitar ao grupo para permanecer com os ombros imóveis, movimentar o pescoço lateralmente no máximo possível e fixar um ponto. ● Uma vez para a direita e uma vez para a esquerda. ● Depois disso, deve se espreguiçar, bocejar e movimentar os ombros em movimentos circulares e fazer semicírculos com a cabeça, movimentando-a levemente para trás para frente e para os lados. ● Após esta breve movimentação, convide os participantes a repetir o primeiro exercício feito (ombros parados e virar ao máximo a cabeça para o lado direito e depois esquerdo) e observar se foi possível ultrapassar a marcação feita. <p>Ao final, peça comentários sobre o que ocorreu e quais pontes podem ser feitas com o dia a dia. Quais fatores ampliam ou reduzem nossa visão?</p>

PASSO 3

OBJETIVO	ATIVIDADE
<p>Somos muitos quando juntos.</p> <p>Aprofundar o relacionamento, estreitar laços e fortalecer vínculos.</p>	<p><u>Parte A</u></p> <p>Conte algo sobre você que o grupo ainda não sabe (pode ser engraçado, triste, um fato marcante, algo que ainda não teve oportunidade de falar). Não precisa ser um segredo, mas algo importante.</p> <p><u>Parte B</u></p> <p>Depois que todos falarem, solicite que o grupo fique em pé e formem duplas ou trios pelo critério de semelhança, ou seja, aproximar-se de uma pessoa com a qual você tenha se identificado por seu relato.</p> <p>Subgrupo formado, devem rapidamente apresentar uma imagem (com o corpo ou com as mãos) como se fosse uma <i>selfie</i> que demonstre o que os aproximou (sem palavras), apenas imagem.</p>

PASSO 4

OBJETIVO	ATIVIDADE
<p>Reflexões finais e compartilhamento sobre o tema desta oficina.</p>	<p>Todos sentam-se novamente em círculo para breve reflexão:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Como se sentiram fazendo estas atividades? . O que temos em comum? . Quais conexões podem ser feitas com o tema desta oficina: "Ser Mais" <p>Reforçar data e horário do próximo encontro e encerrar.</p>

ENCONTRO II – Espontaneidade

PASSO 1

OBJETIVO	ATIVIDADE
<p>Aquecer para as atividades do encontro. Estimular a espontaneidade e a capacidade de trabalhar em conjunto na descoberta de novos caminhos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Palavras de abertura e boas-vindas. 2. Criar um rio imaginário (demarcado por fita-crepe, linhas do próprio piso ou qualquer outro objeto que ajude a demarcar) de aproximadamente 3 metros de margem a margem. 3. Todos os participantes ficam na mesma margem e são estimulados a atravessar para a outra margem. 4. Quando um participante atravessa andando o facilitador informa “andando não vale mais”, estimulando os participantes a pensarem em outra maneira de fazer a travessia (pulando com um pé só, de costas, de lado, em dupla de mãos dadas, em trios etc.) 5. Participantes atravessam um após outro e os que já atravessaram podem dar dicas para quem ainda não fez a travessia. 6. Ao término, todos devem atravessar de volta de maneiras igualmente diferentes. <p>As primeiras travessias são individuais e as últimas precisam ser coletivas, movimento que acaba acontecendo naturalmente.</p>

ENCONTRO II – Espontaneidade

PASSO 2

OBJETIVO	ATIVIDADE
<p>Praticar o trabalho coletivo identificando o que ajuda e o que atrapalha na busca por soluções.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os participantes são divididos em dois grupos - cada grupo recebe uma corda e venda para os olhos (este material deve ser previamente preparado e adaptado de acordo com a disponibilidade local). 2. Cada grupo deve indicar um voluntário que deverá observar a atividade (não usará vendas, no entanto não poderá falar). 3. Todos devem colocar as vendas e formar um quadrado perfeito com a corda que receberam. 4. Ao final da atividade, independentemente do resultado, todos sentados em círculo fazem seus relatos pessoais sobre: <ul style="list-style-type: none"> ◆ como se sentiram na tarefa

	<ul style="list-style-type: none"> ◆ o que facilitou e o que dificultou ◆ o que aprendemos: sobre si mesmo e sobre trabalhar em grupo.
--	--

ENCONTRO II – Espontaneidade
PASSO 3

OBJETIVO	ATIVIDADE
Reflexões finais e compartilhamento sobre o tema desta oficina.	<p>Compartilhar reflexões sobre quais conexões podem ser feitas entre as atividades realizadas na oficina de hoje e o cotidiano docente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Quais tarefas precisam ser realizadas às cegas? ◆ Como superar dificuldades e incômodos individuais e grupais do fazer docente? ◆ O que ajuda e o que atrapalha neste coletivo docente?

ENCONTRO III – Saídas e Brechas
PASSO 1

OBJETIVO	ATIVIDADE
Andar pela sala com diversos ritmos relacionados com o cotidiano de maneira a propiciar autoconhecimento, conhecimento do outro e preparação para o encontro.	<p>A) Solicitar ao grupo para que caminhe livremente pela sala construindo seu próprio caminho, sem se importar com os colegas. Faça curvas, dê meia volta quando quiser, de maneira que vá se conectando com sua própria trilha.</p> <p>B) Ao caminhar devem concentrar-se nos próprios pés: como tocam o chão? Alguma parte que não toca? Como está o pé neste sapato: confortável ou há algum incômodo? Continuar caminhando e pensando nos pés, em sua importância no dia a dia e o quanto pouco se pensa sobre ele e sobre sua importância em nos conduzir aos nossos objetivos.</p> <p>C) Vamos caminhar agora de diferentes maneiras “Avisar!! será esquisito.”</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Na ponta dos pés – pergunte ao grupo: o que isso te lembra? Chão molhado? Chegar de mansinho? E deixe que outras lembranças venham, estimule a expressão livre de pensamentos

	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Agora com os calcanhares - o que te lembra? ◆ Tocando apenas as laterais externas dos pés no chão ◆ Agora andando com as laterais internas dos pés <p>Obs.: deve-se andar cerca de um minuto em cada posição e pode-se dar alguns passos normais entre um movimento e outro. Se possível a atividade pode ser acompanhada de música instrumental com sons de natureza.</p> <p>D) Continuar o exercício expressando emoções no caminhar:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Feliz (acaba de receber ótima notícia); ◆ Triste (uma notícia ruim); ◆ Saindo do trabalho para iniciar férias ou feriado prolongado; ◆ Dia do pagamento; ◆ Dia do Professor; ◆ Encontro com amigos que não vê há muito tempo; ◆ Indo a um velório. <p>Obs.: estimular o grupo a criar novas possibilidades de caminhar, o próprio grupo pode dar novos comandos.</p> <p>E) Caminhar⁹ em duplas no mesmo ritmo; depois em quartetos (sempre no mesmo ritmo) e depois todo o grupo junto no mesmo ritmo. O ritmo pode ser criado pelo próprio grupo ou utilizar a música: <i>In the mood</i>, de Glenn Miller.</p> <p>Ao término, todos se sentam e realiza-se breve comentário sobre a atividade – correlacionando com o cotidiano docente – o que há de igual e de diferente?</p>
--	--

⁹ Exercício adaptado de DATNER (2006, p. 82).

ENCONTRO III – Saídas e Brechas

PASSO 2

OBJETIVO	ATIVIDADE
<p>Expressar os desafios e principais obstáculos do cotidiano de maneira lúdica e espontânea.</p>	<p><u>1ª parte da atividade</u> - planejamento O grupo deve montar uma história coletiva, incluindo cenário, personagens de uma cidade e o enredo.</p> <p><u>2ª parte da atividade</u> - dramatização Dramatização da história – alguns participantes são escolhidos como personagens centrais e os demais se constituem em coro. Exemplo: enquanto o prefeito faz uma promessa cujo cumprimento é duvidoso, o coro grita: “Mentira, mentira, mentira!” como uma reação a cena que está acontecendo.</p> <p><u>3ª parte da atividade</u> – comentários Compartilhamento em dupla sobre semelhanças e diferenças entre a história coletiva e o dia a dia docente.</p>

ENCONTRO III – Saídas e Brechas

PASSO 3

OBJETIVO	ATIVIDADE
<p>Procurar por pequenas brechas e aprofundar as reflexões sobre o cotidiano docente.</p>	<p>Distribuir algumas cópias do texto ‘O canto da Sereia’¹⁰ (anexo C) e realizar a leitura em voz alta. Após a leitura conversar novamente em duplas e depois abrir o círculo para troca entre todos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◆ Como podemos fazer a travessia de nosso oceano sem morrer na praia? ◆ O que é o nosso oceano docente da EJA? ◆ O que é a nossa praia? <p>Por fim, em uma ou duas palavras todos devem expressar as reflexões sobre este encontro.</p>

¹⁰ DRUMOND;SOUZA (2008, p. 60).

ENCONTRO IV – ESPERANÇAR

PASSO 1

OBJETIVO	ATIVIDADE
Estimular a comunicação não verbal e a espontaneidade.	Caminhar e observar no ambiente ou nos participantes algo novo, diferente, algo que até então não havia notado. Ao encontrar algo, deve se apontar e expressar-se falando “Óoohh” (pode-se utilizar em tons diferentes), não é permitido utilizar outras palavras ou expressões.

ENCONTRO IV – ESPERANÇAR

PASSO 2

OBJETIVO	ATIVIDADE
Liberar a criatividade e aprofundar o tema.	Grupo dividido ao meio, uma parte atuará como se fossem corretores de imóveis e o outro como cliente. 1ª rodada Tarefa do grupo de corretores: alugar a escola (mostrar as boas qualidades, valorizar cada detalhe, apresentar e tentar convencer os clientes de que é um bom negócio alugar esta escola); 2ª rodada Tarefa do grupo de clientes: a meta é desfazer o aluguel da escola – arrependidos de terem alugado, precisam negociar um destrato do aluguel (mostrar e ressaltar os defeitos, o que não funciona bem); 3ª rodada Tarefa do grupo de corretores: tentar virar o jogo e além de manter o aluguel, tentar aumentar um pouco o valor (acima do valor de mercado). Ao término das rodadas, reflexões e compartilhamento em dupla e depois com todo o grupo.

ENCONTRO IV – ESPERANÇAR

PASSO 3

OBJETIVO	ATIVIDADE
Criar ações práticas e aplicáveis que possam sustentar as	<u>1º passo</u> Grupo subdividido em deve refletir e listar pontos que consideram importantes serem implementados para a

<p>mudanças que o grupo deseja para o futuro.</p>	<p>melhoria do cotidiano docente. Para orientar a atividade em grupo, devem utilizar o acróstico do TREM¹¹ (Transformar, Realçar, Eliminar e Manter).</p> <p><u>2º passo</u> Cada grupo deve apresentar o resultado de suas discussões e o grupo todo deve produzir ao final um TREM único e com consenso de todos.</p> <p><u>3º passo</u> O grupo deve priorizar ações, se a lista for muito grande, elegendo no máximo 2 temas para cada palavra.</p> <p><u>4º passo</u> Construir um plano de ação com prazos, responsabilidade e clareza das ações necessárias para “dar vida” às prioridades do grupo.</p> <p>Obs.: os planos de ação construídos neste exercício devem ser reais e aplicáveis em sua unidade escolar – a continuidade e sustentação dos planos deve ser de responsabilidade do próprio grupo.</p>
---	--

ENCONTRO IV – ESPERANÇAR

PASSO 4

OBJETIVO	ATIVIDADE
<p>Realizar avaliação do caminho percorrido e um balanço final sobre sua relevância.</p>	<p>O grupo todo em círculo relembra como chegaram para o primeiro encontro e como estão neste momento de finalização. Cada participante deve compartilhar: “o que deixo” e “o que levo” desta oficina.</p>

¹¹ Adaptado de DRUMOND; SOUZA (2008, p. 170).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pergunta de pesquisa, consideramos se poderia a espontaneidade-criatividade, conceitos morenianos, contribuir e apoiar os docentes a encontrarem novas respostas que os ajudem na superação das conservas culturais instaladas em seu cotidiano, particularmente na EJA, campo desta pesquisa.

A trajetória por mim percorrida, em meio aos atravessamentos, resistências e obstáculos, exigiu a *práxis* da própria pergunta de pesquisa. Foi necessário encontrar novos caminhos, espontâneos-criativos, para permanecer no campo de pesquisa rumo à finalização de um percurso.

Tais desafios propiciam a leitura de duas dimensões de realidades que se deram de maneira paralela. A dimensão dos sujeitos da pesquisa, professores e professoras da EJA e a minha dimensão. Ambas sendo afetadas pelos mesmos contextos sociais, grupais e dramáticos.

Em minha perspectiva, esses desafios foram necessários para que se reconhecesse a presença e pujança das conservas culturais que envolvem a EJA e o fazer docente neste momento histórico brasileiro. Ainda, perceber-me, por vezes, sem saídas e imobilizada diante do contexto escolar opressor, levou-me a sentir meu próprio corpo sendo afetado por ondas de ansiedade, medos, insegurança e desejos de fuga. Sensações desagradáveis, entretanto, fundamentais para compreender, de maneira empática, os afetamentos do esforço individual e solitário do trabalhador docente e os riscos para a sua saúde e bem-estar físico, mental e social.

Refletir sobre esta trajetória nos remete à exortação de Bondía (2002), citada no parágrafo final do memorial desta dissertação, quanto ao sentido da experiência, à qual podemos responder de maneira afirmativa. Sim, tal qual uma flecha, fomos atravessadas e internamente mobilizadas pelos acontecimentos. Mas esta é uma característica própria da metodologia de pesquisa-ação, em que o enfrentamento dos problemas, muitas vezes, ultrapassa “os limites acadêmicos das pesquisas clássicas e tradicionais, aproximando os diversos atores sociais para a consolidação de conhecimentos na educação”. (TOLEDO; JACOBI, 2013, p. 169)

As saídas e brechas encontradas envolveram a resiliência e a esperança como possibilidades de intervir para melhorar. Estas são características identificadas também nos professores e professoras.

No campo do desenvolvimento psicossocial, o termo resiliência ora aplicado, refere-se à capacidade de reconstruir-se, positivamente, mesmo em um ambiente deformante e adverso. Os pesquisadores do campo da saúde pública e educação, Fajardo, Minayo e Moreira (2010) completam a ideia, destacando duas perspectivas envolvendo a concepção do termo resiliência. A primeira refere-se à “resistência à destruição e à capacidade de proteger sua integridade sob fortes pressões”. A segunda diz respeito à “capacidade de construir, de recriar uma vida digna a despeito das circunstâncias adversas e mesmo, por causa delas”. (ibid, p. 764)

Nesta perspectiva, podemos reconhecer, também, nos professores e professoras da EJA, atitudes resilientes no enfrentamento do cotidiano e das situações limites que vivenciam. Ora mais, ora menos evidentes, os comportamentos e características resilientes puderam ser constatados.

Os autores Fajardo, Minayo e Moreira (2010), ao pesquisarem sobre as particularidades da resiliência nos ambientes educativos, atribuem aos docentes quatro especificidades: a comunicação, como possibilidade de troca e conexão com os outros; a capacidade de responsabilizar-se pela própria vida; a consciência limpa, no sentido de reconhecer erros e superá-los sem culpabilizar-se; e por fim, a plena convicção sobre valores essenciais que lhes permitem avançar e suportar as adversidades do caminho.

O reconhecimento de tais evidências ainda não está plenamente estabelecido no plano da consciência, mas o consideramos como um tema importante para futuras discussões e desenvolvimento com grupos de professores e professoras da EJA e até mesmo a ser estendido para toda a comunidade escolar.

Dialogando com o tema da resiliência, temos a esperança. A esperança é destacada nos textos de Paulo Freire com o sentido de ação e de possibilidade de intervir para melhorar. Por vezes, o termo esperança pode suscitar a pergunta: pelo que esperar em meio às situações-limite e a tantos sinais de morte?

Cabe lembrar que a essência da esperança é, antes de tudo, um apelo que nos convida a caminhar e a ir sempre adiante pelos caminhos da vida, afinal

“esperança não é esperar, é caminhar” (ROCHA, 2007, p. 250). Não é um caminhar qualquer, mas sim um caminhar com alegria pois, “há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança”. (FREIRE, 2015, p. 70)

Tal evidência nos foi espontaneamente oferecida pelo canto uníssono entoado pelos professores e professoras da EJA, convidando-os a si próprios, a todos e todas: “Vem, vamos embora que esperar não é saber. Quem sabe faz a hora não espera acontecer”. O hino da resistência está vívido, pulsante e é entoado com alegria, apesar do contexto limitante e asfixiador. “Caminhando e Cantando”, título popular desta canção, traz os verbos no gerúndio, forma verbal que indica uma ação em curso. Indica também que há um itinerário.

É o que encontramos, docentes em itinerários de trabalho-docente, “em lutas pelos direitos do trabalho”, reinventando-se, buscando superar os obstáculos do contexto atual e das conservas que vêm de um passado distante. Caminham como “passageiros teimosos” em “itinerários de esperança de uma vida mais justa”. (ARROYO, 2007, p. 31)

Embora tenhamos encontrado sinais de vida neste itinerário docente, ainda é pouco. Os professores e professoras comunicam-se com a leitura da parábola do pote, quando a vida goteja pelo caminho, mas não jorra.

A brecha do jarro nos revela algumas reflexões como que em gotas. A primeira é de que há uma sabedoria, um conhecimento e um potencial contido nos coletivos docentes. Em segundo lugar, percebemos que acessar esta potência, despertá-la, só é possível em grupo. Por fim, temos também um alerta, de que o trabalho deve ser feito com sutileza e perseverança. O gotejamento, quase imperceptível no dia a dia, transgride aos poucos, ocupa o caminho e floresce com beleza.

Moreno (1974), por sua vez, nos lembra que, das civilizações mais primitivas até as altamente desenvolvidas, há uma importante sabedoria que consiste em “atribuir às forças do grupo um papel decisivo na estruturação da vida social” (p. 27). Ele ainda complementa, afirmando que um grupo só pode existir se mantiver relações de “reciprocidades positivas entre seus membros”. Isso irá lhes garantir um sistema de relações saudáveis e propícias à espontaneidade-criatividade. (RODRIGUES, 2015, p. 29)

Desta maneira, importa que se cultivem e que sejam nutridas as relações entre os professores e professoras. Suas faltas constantes denunciam suas

ausências. Os elevados índices de absenteísmo podem traduzir a necessidade da fuga do contexto e do convívio grupal, evidenciando a urgência de se resgatar a potência do grupo, de pertencimento a um coletivo. Esta não é uma tarefa simples e Freire (2015) questiona. Afinal, “como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes” (p. 66), se não começando com os próprios colegas professores e professoras?

Não se trata de um convívio superficial ou protocolar, mas sim de um convívio que favoreça a construção de laços capazes de fortalecer as ações e o enfrentamento do contexto, favorecendo a espontaneidade-criatividade que permita o desenvolvimento da indispensável amorosidade freiriana. Para isso, há que se abrir espaço para momentos de ação-reflexão-ação, por meio da troca de experiências, da reflexão crítica sobre a prática e, conseqüentemente, do constituir-se enquanto grupo e enquanto sujeitos reflexivos, conscientes, críticos, dialógicos, conhecedores de si, de sua história, de sua cultura, de seus conflitos e capazes de avaliar a sua ação e transformá-la continuamente.

Quanto à nossa pergunta de pesquisa, se poderá a espontaneidade-criatividade contribuir e apoiar os docentes da EJA a encontrarem novas respostas rumo à superação das conservas culturais instaladas em seu cotidiano, a resposta é sim. Apesar do complexo contexto colocar os docentes em situações-limite, eles ainda encontram brechas.

Quanto ao objetivo geral de oportunizar respostas inéditas frente ao contexto vivido, também acreditamos ter tido êxito, uma vez que a própria recusa dos docentes em dar continuidade aos encontros pode ser lida como uma resposta espontânea frente aos atravessamentos e oposições no contexto atual.

Já, quanto ao objetivo específico, de criar meios para coconstruir novas respostas, podemos considerá-lo parcialmente atingido, pois não foi possível trabalhar com o grupo a tomada de consciência sobre seu movimento, respostas e trajetórias.

Embora saibamos que ninguém, docentes, estudantes e pesquisadores permanecem iguais quando na relação com o outro, por vezes nos esquecemos inconclusos, portanto, em permanente movimento de busca, em ação, caminhando e “neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo

necessariamente significa estar com o mundo e com os outros”, assim, compreendendo que “onde há vida, há inacabamento”. (FREIRE, 2015, p. 58)

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana; CORSO, Ângela Maria. A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. *In*: EDUCERE CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PUCPR, 12., 2015. **Anais** [...]. PUCPR, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 26 out. 2018.

ARROYO, Miguel G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens – adultos populares? **Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2BMwZ4Y>. Acesso em: 26 out. 2018.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite – do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

BELLE, Stela M. M. **Aspectos ilustrativos do psicodrama**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/250730> Acesso em: 14 abr 2019.

BERNARDES, Márcia P. **Metodologia Científica e Psicodrama**: porque escrever pode ser prazeroso. Florianópolis: Editora Tribo da Ilha, 2017.

BONDÍA, Jorge L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Bras. Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2z9HFHH>. Acesso em: 28 out. 2018.

BRANDÃO, Carlos R. Educação Popular antes e a agora. **Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE** – Campus de Foz do Iguaçu v. 15 nº 1 p. 1º semestre de 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2U1ckQI> Acesso em: 08 abr. 2019.

BRANDÃO, Carlos R.; FAGUNDES, Maurício C.V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 89-106, Set. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2U99Vat> Acesso em: 25 mar. 2019

BRASIL. **Lei n.5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Disponível em: encurtador.com.br/cqCQ6. Acesso em: 17 jun 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://bit.ly/1rTiGTn>. Acesso em: 4 ago. 2018.

BRASIL. **Parecer no. 11/2000** do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <https://bit.ly/2LP12wt>. Acesso em: 27 out. 2018.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014a**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://bit.ly/1LRh3gh>. Acesso em: 27 out. 2018.

BRUM, Eliane. **Exaustos-e-correndo-e-dopados** - na sociedade do desempenho, conseguimos a façanha de abrigar o senhor e o escravo no mesmo corpo. *Jornal El País*. 04 de Julho de 2016. Disponível em: <http://bit.ly/2WtqKOH> Acesso em 31 mai 2019.

CARNEIRO, Isabela R.; RASERA, Emerson F. Família, espontaneidade e crise social: o Psicodrama de "A vida é bela". **Revista SPAGESP** - Sociedade de Psicoterapias Analíticas Grupais do Estado de São Paulo, Ribeirão Preto, v. 13, n. 1, p. 23-30, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/2Ay2Ntj>. Acesso em: 06 jan. 2019.

CORTEZ, Pedro A.;SOUZA, Marcus V.R.; AMARAL, Laura O.;SILVA, Carlos A. **A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente**. *Cadernos Saúde Coletânea*, 2017, Rio de Janeiro, 25 (1): 113-122 Disponível em: <http://bit.ly/2JCKjSx> Acesso em: 12 mai. 2019.

COSTA, Maria Ivone; VANIN, Maria Regina C. L. O reencontro com a identidade de gênero: contribuições da visão sistêmica novo-paradigmática e do Psicodrama infantil. **Estudos de Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 175-185, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2DWe1KI>. Acesso em: 02 nov. 2018.

COSTA-RENDERS, Elizabete C. A escola inclusiva na perspectiva das pessoas com deficiência. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 3, jul./set. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2FEoP1Y>. Acesso em: 18 jan. 2019.

DAVIES, Nicholas. **A educação nas constituições federais e em suas emendas de 1824 a 2010**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.37, p.266-288, mar.2010. Disponível em: encurtador.com.br/dADP6 Acesso em 17 jun 2019.

DIAS, Victor R. C. Silva. **Sonhos e psicodrama interno na análise psicodramática**. São Paulo: 1996.

DI PIERO, Maria C.; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf> Acesso em 23 abr 2019

DURIC, Zoran; VELIJKOVIC, Jasna. **Psicodrama em HQ** - o Iniciação à teoria e à técnica. São Paulo: Daimon, 2005.

FAJARDO, Indinalva N.; MINAYO, Maria C. S; MOREIRA, Carlos O.F. **Educação escolar e resiliência**: política de educação e a prática docente em meios adversos. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 761-774, out./dez. 2010. Disponível em: <http://bit.ly/2EDzZSg> Acesso em: 29 mai 2019.

FARIAS, Sara O. Movimento de Educação de Base (1961-1966): algumas histórias, muitas lutas. Cadernos do Tempo Presente, n. 26, dez. 2016/jan. 2017 p. 29-58| Disponível em: encurtador.com.br/sBGMT Acesso em: 17 jun. 2019.

FATOR, Tania. **A Teoria psicodramática e o desenvolvimento do papel profissional**. Repositório Digital Universidade Municipal de São Caetano do Sul. 2010. Disponível em: <http://repositorio.uscs.edu.br/handle/123456789/131>. Acesso em: 20 out. 2018.

FEBRAP - Federação Brasileira de Psicodrama. **Psicodrama - Aplicação**. Disponível em: <https://bit.ly/2Tr9FzH>. Acesso em: 20 out. 2018.

FERRARO, Alceu R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13930.pdf> Acesso em: 28 nov. 2018.

FERREIRA, Leda L. **Relatório final do Projeto**: Relações entre o trabalho e a saúde de professores na Educação Básica no Brasil. São Paulo: FUNDACENTRO, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2FE4s5u>. Acesso em: 30 nov. 2017.

FIGUSCH, Zoltán. O modelo contemporâneo de Sociodrama Brasileiro. In: MARRA, Marlene M.; FLEURY Heloisa J. (Orgs.). **Sociodrama**: um método, diferentes procedimentos. São Paulo: Ágora. 2010. p. 19-41.

FLEURY, Heloisa J.; KHOURI, Georges S.; HUG, Edward **Psicodrama e Neuriciência: contribuições para a mudança terapêutica**. São Paulo: Ágora, 2008.

FLEURY, Heloisa J.; MARRA, Marlene M. (org.) **Intervenções Grupais na Educação**. São Paulo: Ágora. 2005.

FONSECA, José. **Essência e personalidade: Elementos de psicologia relacional**. São Paulo: Ágora, 2018.

FOX, Jonathan. **O essencial de Moreno: textos sobre psicodrama, terapia de grupo e espontaneidade**. São Paulo: Ágora, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2015.

FRIEDRICH, Márcia et al Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867>. Acesso em 24 abr. 2019.

GALINHA, Iolanda C.; PAIS-RIBEIRO, Jose L. História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. **Psicologia, Saúde e Doenças**, 6 (2), 203-214, 2005. Disponível em: <http://bit.ly/2YqIFTw> Acesso em: 12/05/2019.

GATTI, Bernadete. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. **Cadernos de pesquisa** v.42 n.145 p.88-111 jan./abr. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/07.pdf> Acesso em 17 jun 2019

GIL, Antonio C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1989.

GOMES, Valesca dos S. **Reconhecimento social e permanência na EJA** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio

Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2B3O2On>. Acesso em: 20 out. 2018.

GONÇAVES, Camila S.; WOLFF, José R.; ALMEIDA, Wilson C. **Lições de Psicodrama**: introdução ao pensamento de J.L.Moreno. São Paulo: Ágora, 1988.

GUIMARÃES, Antonio S.A.B. **Origen y desarrollo del psicodrama como método de cambio psicossocial**. Tese de Doctorado Universidad de Buenos Aires, 2017.

GUIMARÃES, Gustavo Q. Uma nova resposta ao conceito de Espontaneidade. **Rev. Brasileira de Psicodrama**, São Paulo, v. 19, n. 1, p.135-142, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/2AtjnKc>. Acesso em: 04 nov. 2018.

HADDAD, Sergio,; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130. Ago 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2HZGst4>. Acesso em 26 Mar. 2019.

KITTA, Eitler; BRANDÃO, Ana Paula **Por que pobreza?: educação e desigualdade**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2014. Disponível em http://www.maletafutura.org.br/docs/caderno_artigos_digital.pdf. Acesso em 17 jun 2019.

LARIOS, Concha M. Teoría y técnica del Psicodrama. **Revista Apuntes de Psicología**, v. 31, n. 3, p. 321-325, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/2FKuPXL>. Acesso em: 20 out. 2018.

MALTA, Valéria. **Absenteísmo docente no ensino público**: um modelo de influências e correlações com o desempenho discente. Dissertação de Mestrado (Administração) da Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2RddgAB>. Acesso em: 04 nov. 2018.

MENEGAZZO, Carlos. M.; TOMASINI, Miguel A.; ZURETTI, Maria M. **Dicionário de Psicodrama**. São Paulo: Ágora, 1995.

MESQUITA, Ana Maria O. O Psicodrama e as abordagens alternativas ao empirismo lógico como metodologia científica. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 20, n. 2, p. 32-37, 2000. Disponível em: <https://bit.ly/2KOZ3aO>. Acesso em: 02 nov. 2018.

MONTEIRO, André; MERENGUÉ, Devanir; BRITO, Valéria. **Pesquisa Qualitativa e Psicodrama**. São Paulo: Ágora, 2006.

MORENO, Jacob L. **Psicoterapia de Grupo e Psicodrama**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

MORENO, Jacob L. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1993.

MORENO, Jacob L. **Quem Sobreviverá?** São Paulo: Daimon, 2008.

NAFFAH-NETO, Alfredo. **Psicodrama: descolonizando o imaginário**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2Qshjbq>. Acesso em: 04 jan. 2019.

NERY, Maria. P.; COSTA, Liana F.; CONCEIÇÃO, Maria I.G. O Sociodrama como método de pesquisa qualitativa. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 305-313, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2RtkElr>. Acesso em: 02 nov. 2018.

PADILHA, Paulo R. et al **50 olhares sobre os 50 anos da pedagogia do oprimido** [livro eletrônico] - 1. ed. - São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2019. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/noticias/721-ipf-lanca-e-book-em-homenagem-aos-50-anos-da-pedagogia-do-oprimido>. Acesso em: 08 abr. 2019.

PAIVA, Vanilda P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola - Ibrades, 1987.

PARENTE, Juliano M. **Gerencialismo e performatividade na gestão educacional do Estado de São Paulo**. Tese de doutorado (Educação), 2016. UNESP. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/139561>. Acesso em: 02 nov. 2018.

PEREIRA, Eleonora. Tecendo diálogos entre socionomia e psicologia comunitária. **Rev. bras. psicodrama**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 69-85, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2A9fr1C>. Acesso em: 18 dez. 2018.

PIOLLI, Evaldo. Sofrimento e reconhecimento: papel do trabalho na constituição da identidade. **Revista USP**, São Paulo, n. 88, p. 172-182, dezembro/fevereiro 2010-2011. Disponível em: <https://bit.ly/2BW1Lak>. Acesso em: 20 jan. 2018.

PIZA, Mariana V. **O fenômeno Instagram: considerações sob a perspectiva tecnológica**. Monografia de Bacharelado em Ciências Sociais com habilitação em Sociologia. Disponível em: <http://bit.ly/2EUI8Df>. Acesso em: 05 jun 2019.

RIBEIRO, Vera M. Alfabetismo funcional: Referências conceituais e metodológicas para a pesquisa **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dezembro/1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a8.pdf> Acesso em 01 mai. 2019.

ROCHA, Zeferino. Esperança não é esperar, é caminhar: reflexões filosóficas sobre a esperança e suas ressonâncias na teoria e clínica psicanalíticas. **Revista Latino-Americana de Psicopatologia Fundamental**. Ano X, n.2, jun/2007. Disponível em: <http://bit.ly/2Wir4AG> Acesso em: 01 jun 2019.

ROSA, Daniela R. A. **Teatro experimental do negro: estratégia e ação**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Departamento de Sociologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP. Campinas, 2007. Disponível em: <https://bit.ly/2BXHDEW>. Acesso em: 04 jan. 2019.

SCHMIDT, Maria Luiza Gava. A utilização do objeto intermediário no psicodrama organizacional: modelos e resultados. **Psicologia para América Latina**, México, n. 8, nov. 2006. Disponível em: <http://bit.ly/2ZoXcjU> Acesso em 22 abr. 2019.

SEIDEL, Jussara M. O. **O Protagonista no psicodrama sócio-educacional e no teatro-educação**. 154f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Brasília/ DF, 2009.

SILVA, Ataíde. Abordagem histórica da educação popular: reflexões em torno do pensamento Freiriano. **Anais do X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Ocidental**. Universidade Federal do Acre (Ufac), Rio Branco/AC, 2016. Disponível em <https://bit.ly/2G7y89l> Acesso em: 08 abr 2019.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

SOUZA, Andrea C.; DRUMMOND, Joceli. **Sociodrama na Educação**. São Paulo, Wak, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLEDO, Renata F.; JACOBI, Pedro R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan.-mar. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000100009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 29 mai 2019.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set-dez/2015. Disponível em: <http://bit.ly/2YrthX6> Acesso em: 12 fev. 2019

ANEXOS

ANEXO A - Letra original das músicas cantadas pelos sujeitos da pesquisa no 2º Encontro do Sociodrama

Música 1: O que é? O que é?

Compositor: Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior

Eu fico com a pureza
 Da resposta das crianças
 É a vida, é bonita
 E é bonita
 No gogó!
 Viver
 E não ter a vergonha
 De ser feliz
 Cantar e cantar e cantar
 A beleza de ser
 Um eterno aprendiz
 Ah meu Deus!
 Eu sei, eu sei
 Que a vida devia ser
 Bem melhor e será
 Mas isso não impede
 Que eu repita
 É bonita, é bonita e é bonita
 Viver
 E não ter a vergonha
 De ser feliz
 Cantar e cantar e cantar
 A beleza de ser
 Um eterno aprendiz
 Ah meu Deus!
 Eu sei, eu sei
 Que a vida devia ser
 Bem melhor e será
 Mas isso não impede
 Que eu repita
 É bonita, é bonita e é bonita
 E a vida
 E a vida o que é?
 Diga lá, meu irmão
 Ela é a batida de um coração
 Ela é uma doce ilusão, ê ô!
 Mas e a vida
 Ela é maravilha ou é sofrimento?
 Ela é alegria ou lamento?
 O que é? O que é?
 Meu irmão

Há quem fale
 Que a vida da gente
 É um nada no mundo
 É uma gota, é um tempo
 Que nem dá um segundo
 Há quem fale
 Que é um divino
 Mistério profundo
 É o sopro do criador
 Numa atitude repleta de amor
 Você diz que é luta e prazer
 Ele diz que a vida é viver
 Ela diz que melhor é morrer
 Pois amada não é
 E o verbo é sofrer
 Eu só sei que confio na moça
 E na moça eu ponho a força da fé
 Somos nós que fazemos a vida
 Como der, ou puder, ou quiser
 Sempre desejada
 Por mais que esteja errada
 Ninguém quer a morte
 Só saúde e sorte
 E a pergunta roda
 E a cabeça agita
 Eu fico com a pureza
 Da resposta das crianças
 É a vida, é bonita e é bonita
 Viver
 E não ter a vergonha
 De ser feliz
 Cantar e cantar e cantar
 A beleza de ser
 Um eterno aprendiz
 Ah meu Deus!
 Eu sei, eu sei
 Que a vida devia ser
 Bem melhor e será
 Mas isso não impede
 Que eu repita
 É bonita, é bonita e é bonita

Música 2: Maluco Beleza

Compositores: Claudio Roberto Andrade de Azeredo e Raul Seixas

Enquanto você se esforça pra ser
Um sujeito normal e fazer tudo igual
Eu do meu lado aprendendo a ser louco
Um maluco total, na loucura geral
Controlando a minha maluques
Misturada com minha lucidez

Vou ficar, ah! Ficar com certeza, maluco beleza
Eu vou ficar, ah! Ficar com certeza, maluco beleza

E esse caminho que eu mesmo escolhi
É tão fácil seguir por não ter onde ir
Controlando a minha maluques
Misturada com a minha lucidez, êh

Vou ficar, ficar com certeza, maluco beleza
Eu vou ficar, ah! Ficar com certeza, maluco beleza

Música 3: Pra não dizer que não falei das flores

Compositores: Geraldo Vandré

Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer
Pelos campos há fome em grandes plantações
Pelas ruas marchando indecisos cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte E acreditam nas flores vencendo o canhão
Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.
Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.
Há soldados armados, amados ou não
Quase todos perdidos de armas na mão
Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição
De morrer pela pátria e viver sem razão
Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.
Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Somos todos soldados, armados ou não
Caminhando e cantando e seguindo a canção
Somos todos iguais braços dados ou não
Os amores na mente, as flores no chão
A certeza na frente, a história na mão

Caminhando e cantando e seguindo a canção
Aprendendo e ensinando uma nova lição
Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.
Vem, vamos embora, que esperar não é saber,
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

ANEXO B - Parábola indiana do pote rachado

Autor Desconhecido

Um carregador de água da Índia levava dois potes grandes pendurados em cada ponta de uma vara.

Um dos potes tinha uma rachadura, enquanto o outro era perfeito e sempre chegava cheio de água no fim do caminho entre o poço e a casa de seu patrão.

Enquanto isso, o pote rachado chegava apenas pela metade.

Foi assim por dois anos, diariamente, o carregador entregando um pote e meio de água na casa do chefe.

É claro que o homem estava envergonhado por realizar apenas a metade da tarefa...

Desanimado o carregador desabafou com um homem que estava à beira do poço:

“Estou envergonhado porque nesses dois anos fui capaz de entregar apenas metade da minha carga, porque essa rachadura no pote faz com que a água vazze por todo o caminho da casa do meu patrão. O defeito desse pote me envergonha.”

O homem sentindo pena do carregador convidou para que ele o acompanhasse pela estrada onde ele, o homem do pote, caminhava todos os dias carregando água para seu chefe. E, à medida que eles subiam a montanha, foram reparando nas lindas flores que brotavam no caminho.

O carregador percebeu então que o velho pote rachado que vazava permitia aquela maravilha, porque só havia flores no lado em que a água ia pingando e regando o chão.

ANEXO C - O canto da Sereia: O rumor das relações

O canto da sereia não é outra coisa senão a mortal promessa de um canto futuro, mas um frio vazio que só carrega a destruição. As sereias são seres inatingíveis e de voz atraente, Elas não são mais do que o próprio canto.

Simples estrelas prateadas sobre o mar, crista de onda, praia de brancura imaculada, que outra coisa pode ser senão a pura chamada, o grato vazio da escuta? Sua música mortal é o contrário de um hino: nenhuma presença é enaltecida. Seduzem não tanto pelo que querem cantar, mas pelo brilho da distância de suas palavras. O futuro de uma promessa. Sua fascinação não nasce do canto atual, mas do que ela deixa entrever.

Esse canto é a repetição do que já se viveu no imaginário e seduz pela primeira promessa de realização, mas ao concretizar morre na praia, pois é só aparência, fogo-fátuo que se consome nele mesmo. Ultrapassar esse canto, não se deixar envolver, é o primeiro passo para aprender a cantar. Ouvir a voz interna. O discernimento entre o hino e o canto da sereia é fundamental. Discernir entre as fofocas, reclamações depositadas em pessoas, e os fatos verídicos é fazer parte das soluções e não ser coparticipante da morte das relações.

Ulisses, o herói grego que se amarra ao mastro do navio para ouvir as sereias sem ser atraído para o mar, ensina: o que está por trás das demandas, das queixas? Vale a pena ir atrás destas palavras?

Ouvir com ouvidos críticos é diferente de ouvir criticando, pois o segundo não escuta a verdadeira voz interior, ouve apenas para rechaçar qualquer entrada. O primeiro modo é escuta ativa e atuante, com objetivo de acrescentar para si e atuar no mundo circundante.

Fofocas e rumores não têm sujeito, mas uma garganta despersonalizada, uma gruta fria e escura cujo eco atordoia o discernimento dos desprevenidos, levando navios inteiros ao naufrágio. Os que escutam e vão atrás de fofocas já trazem dentro de si espaços prontos para germinar o eco desses sons. É a sedução da sereia, prometendo o impossível para a participação do nada. É o sujeito incauto à procura de uma aventura fácil ou solução irreal.

Texto de Joceli Drummond baseado no livro “O pensamento do exterior”, de Foucault (1986).