

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

INCLUSÃO ESCOLAR E A IDENTIDADE DO PROFESSOR:
a escola como palco de invenção.

NORMA SILVIA TRINDADE DE LIMA
Dezembro/2003.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**INCLUSÃO ESCOLAR E A IDENTIDADE DO PROFESSOR:
A ESCOLA COMO PALCO DE INVENÇÃO.**

Autor: Norma Silvia Trindade de Lima
Orientador: Profa. Dra. Maria Teresa Egler Mantoan

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Norma
Silvia Trindade de Lima e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 15/12/2003.

Assinatura:.....

Orientador

COMISSÃO JULGADORA:

2003

© by Norma Silvia Trindade de Lima, 2003.

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNI CAMP**
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

L628i Lima, Norma Silvia Trindade de.
Inclusão escolar e a identidade do professor : a escola como palco de
invenção / Norma Silvia Trindade de. -- Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Maria Teresa Egler Mantoan.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas,
Faculdade de Educação.

1. Inclusão escolar. 2. Identidade. 3. Psicodrama. 4. Professores –
Formação. 5. Paradigma. I. Mantoan Maria Teresa Egler. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-182-BFE

AGRADECIMENTOS

Tive, ou melhor, tenho muita sorte de contar com mentores extraordinários.

Agradeço à todos, pois sem ajuda, apoio e afeto é muito difícil, penoso ou, até mesmo, impossível criar/produzir.

Entre estes, especialmente, gostaria de mencionar dois mestres. Com muito carinho e admiração agradeço à Moysés Aguiar, o co-orientador deste estudo, por sua singular contribuição. Nossos encontros e discussões, além de apoio e incentivo, produziram reflexões riquíssimas, próprias de uma co-criação, espontânea-criadora. E, à Profa. Dra. Maria Teresa Égler Mantoan, minha orientadora, agradeço a cumplicidade de todos esses anos e o inestimável incentivo, valorização e confiança em minha pessoa.

Com saudade, sou grata à minha família por ter me proporcionado a convivência, os desafios, o respeito e a descoberta do amor pelo Outro, em sua legitimidade e alteridade.

Agradecimentos à Rede de Ensino Municipal que autorizou a pesquisa em uma de suas escolas e, igualmente, à Escola Especial por toda a colaboração dispensada a este trabalho. Particularmente, às professoras e professores que constituíram os grupos experimentais de pesquisa e tanto contribuíram com a sua participação, meus sinceros agradecimentos.

Reconheço o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP, por meio da concessão de uma bolsa, nível de doutoramento, para a realização deste estudo.

Ao Maurício, por seu amor e sua existência ao meu lado

RESUMO

Este estudo investiga a identidade do professor frente à implementação da inclusão escolar. A escola inclusiva é um novo enunciado: incondicional, aberta e móvel, articulada à mudança paradigmática do pensamento contemporâneo. Nesse sentido, a complexidade das transformações impulsionadas por essa concepção educacional implica em desconstruções, o que afeta o papel e a identidade do professor, concebidos em outras referências e critérios de pertença institucional e escolar.

O papel de professor conservado no imaginário e nas relações sociais não atende aos anseios da escola inclusiva e uma crise de identidades é deflagrada. Diante disso e de um objeto de estudo vivo, complexo e dinâmico, envolvendo fenômenos subjetivos e sociais, nossa metodologia de pesquisa valeu-se de uma ferramenta de ação dramática, o Teatro Espontâneo, criado por Jacob Levy Moreno (1984).

Constatamos que a criação de um novo papel e, portanto, de uma nova identidade do professor é necessária para a efetivação de uma escola aberta incondicionalmente às diferenças de todos os alunos.

A subjetividade como centro dos processos de construção do conhecimento redimensiona a educação escolar, assim como propicia o engendramento de uma nova identidade do professor.

ABSTRACT

This study investigates the teacher's identity as he faces the implementation of the inclusive school. This school is a new enunciation: unconditional, open and adaptable, it is in tune with contemporaneous paradigmatic thought. Therefore, the complex propelling transformations of this educational conception lead to new constructions that affect the teacher's both identity and roles, which were conceived from different criteria and references related to school and institutional establishment.

The teacher's role conserved in people's imagineriness and social relations does not answer the comprehensive school expectations, whereupon an identity crises develops. Upon that live, dynamic and complex object of study, which includes subjective and social phenomena, our research methodology made use of a dramatic action tool, the Spontaneous Theatre, created by Jacob Levy Moreno (1984).

We have verified the need for the creation of a new role and, therefore, of a teacher's new identity in order to achieve a new school that is unconditionally open to the differences of every student.

Subjectiveness as the center of the knowledge construction processes brings a new dimension to school education, as well as provides the creation of a teacher's new identity.

ÍNDICE

Capítulo	Página
UM FEIXE IDENTITÁRIO – À GUISA DE UMA APRESENTAÇÃO-----	1
INTRODUÇÃO-----	7
I. ABRINDO AS CORTINAS: uma questão enunciada na virada das idéias -----	23
II. IDENTIDADES EM CENA-----	37
Nos bastidores-----	
O Teatro Espontâneo-----	
A coleta de dados-----	
A discussão -----	
Sobre atores/autores-----	53
Na escola regular-----	
Os sujeitos-----	
As sessões-----	
O relato da sessão-----	
A dramatização-----	
O processamento-----	
Na escola especial-----	84
Os sujeitos-----	
As sessões-----	
O relato das sessões-----	
A dramatização-----	
O compartilhamento-----	
O processamento-----	
III. NO ÚLTIMO ATO-----	127

CERRANDO AS CORTINAS-----	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS-----	143
ANEXOS -----	149
1. FIGURAS-----	150
2. GLOSSÁRIO MORENIANO -----	152

*Todos os criadores estão a sós
Até que o seu amor pela criação
Forme um mundo a seu redor.*

(Moreno, 1992, p.114)

UM FEIXE IDENTITÁRIO – à guisa de uma apresentação.

Uma tese assemelha-se a um memorial. É um inventário de percursos e histórias, construído a partir da necessidade do pesquisador, isto é, instigado por um feixe subjetivo e identitário, ainda que criteriosamente trabalhado e recortado pelos cânones rigorosos da academia.

Sabemos que toda história é uma criação. Alguém já disse que o passado é uma criação do presente. Concordo! Ao pesquisarmos, criamos. E o contar celebra nossas versões.

Este estudo é uma versão, atual e possível, dados os esforços de investigação e reflexão, sobre a interface inclusão/exclusão e os desdobramentos dessas fronteiras sobre a produção de identidades e o contexto escolar.

As buscas, os incômodos e os desafios de minhas andanças profissionais e acadêmicas me seduziram e me trouxeram ao doutoramento em Educação Inclusiva, discutindo a inclusão escolar e as questões identitárias na prática e no cotidiano escolares. De fato, é uma longa história retrospectiva e prospectiva com muitos ângulos possíveis de interpretação.

Como sempre, as escolhas envolvem abandonos; portanto, certas facetas foram eleitas e outras abandonadas em função do recorte e do contexto deste estudo.

À primeira vista, não parece aleatório para uma psicóloga o encantamento pela discussão sobre identidade, diferença e inclusão, especialmente uma pessoa nascida na efervescente década de 60 do século XX, de uma ascendência genética e cultural mista, fruto de um regionalismo nordestino e tradicional paterno com o ecletismo carioca materno.

A migração e os deslocamentos foram ingredientes de minha constituição como pessoa. Embora tendo nascido em Maceió, fui criada e escolarizada no Rio de Janeiro, onde fiz a graduação em Psicologia, entre os anos de 1980 e 1985, na Universidade Santa Úrsula.

Foi uma época privilegiada, de discussões filosóficas e oportunidades culturais. O Rio, além do *status* de *locus* e “matriz” de minha formação inicial, oferecia muitos espaços, inclusive públicos e abertos, de eventos e manifestações culturais, proporcionando um estilo eclético e diferenciado de perspectivas de mundo e de gente.

O Rio de Janeiro e nós, estudantes de Psicologia da década de 1980 testemunhamos atentos as rupturas institucionais da hegemonia ortodoxa do pensamento psicanalítico a partir de questionamentos de suas dissidências. Emergiam, na época, novas referências, expressões e facções políticas, como o Partido Verde e o Partido dos Trabalhadores. Servem de exemplo, a título de ilustração, a volta de anistiados políticos e lançamentos de livros, como o de Fernando Gabeira, colocando em pauta o machismo, o autoritarismo e os preconceitos da esquerda brasileira diante da sexualidade (especialmente do homossexualismo), o uso da maconha e outras questões em *O que é isso companheiro?* e em outros livros, cujos títulos fogem de minha memória. Sem dúvida, o local e o tempo de minha formação inicial foram instigadores de controvérsias e de aberturas para novos universos e identidades. Já nesse período de estudos e início de experiência profissional, além do encantamento pelas reflexões e discussões do universo artístico e acadêmico, os equívocos, a violência e as contradições da exclusão, praticados em nome de “tratamento” e saúde mental começaram a me perturbar.

Com o tempo, no meu percurso profissional, fui constatando a grandiosidade da “engrenagem institucional” e, ao mesmo tempo, refletindo sobre o quanto a Psicologia e a Educação são atravessadas por interesses econômicos e demandas políticas e ideológicas de exclusão, que justificam a manutenção do *status quo* de um sistema autoritário, elitista, desumano e segregador.

Sabemos que as Ciências Humanas produziram saberes que, instituindo a norma e o desvio, ainda legitimam a exclusão e a discriminação de sujeitos que se afastam do padrão eleito como normal (Foucault, 1975, 1998¹). Seja por desvantagem e/ou prejuízo quanto ao desempenho funcional, de ordem circunstancial ou não, os que se diferenciam dos demais são identificados.

Em 1990, o fenômeno do autismo em crianças e suas repercussões familiares envolveram-me e trouxeram-me a Campinas. Tratava-se de participar de um projeto

¹ 13ª ed., sendo a 1ª edição de 1979.

terapêutico-educacional para crianças com autismo e quadros similares, ou seja, de uma proposta que parecia diferenciada, no sentido institucional, terapêutico e educacional.

Novamente, os questionamentos anteriores a respeito do paradigma, das condições e da mentalidade que orientavam o atendimento terapêutico e educacional institucionalizado para pessoas que se desviam da norma de funcionamento e/ou conduta apresentaram-se e me conduziram ao mestrado em Educação.

Instigada pela experiência profissional em contextos institucionais segregadores, ou melhor, em lugares que excluem para tratar, e diante dos problemas vividos nesses contextos, desenvolvi minha dissertação de mestrado, no período entre 1996 e 1998.

Como foi até agora exposto, meu percurso estudantil, acadêmico e profissional, em diferentes contextos regionais e circunstâncias institucionais, constituiu um amplo feixe identitário, composto pelas riquezas e singularidades de cada momento de minha caminhada.

Ainda nesse feixe, há também na trajetória que trilhei um dado relevante, um envolvimento com a escola pública de ensino regular, assim como a crença na importância da abertura incondicional das escolas às diferenças de todas as pessoas.

Desde pequena frequentei escolas públicas, exceto (ou, conseqüentemente) no terceiro ano colegial, quando fui para uma escola/cursinho particular de preparação para o vestibular, e no período de graduação, em uma universidade particular, como mencionei anteriormente.

Os parênteses acima, com a expressão conclusiva, foram uma insinuação irônica, indicando a relação da escola pública com o ensino público superior, mas essa discussão nos levaria a outras direções e, no momento, não é o que desejo.

A respeito da escola pública, tenho boas recordações daquela época, quando fiz o chamado curso primário. Hoje, percebo que a escola, especialmente o curso primário, foi, para mim, o lugar social fundamental das oportunidades ímpares de encontros, descobertas e convívio com as diferenças. Foi na escola pública, que conheci as mais diferentes pessoas e penso que foi lá também que aprendi a me interessar pelas diferenças de todos nós.

Quando as férias chegavam, eu gostava apenas de uma coisa: não ter que acordar cedo. O resto não era divertido. Achava muito longo o período de férias, sentia saudades das “coisas” da escola, como, por exemplo, os preparativos da festa junina, o ensaio da

quadrilha, as eleições das chapas estudantis, as brincadeiras depois da aula, durante as reuniões de pais, e tantos outros momentos “extracurriculares”.

Fora a escola, não tinha muitas opções de convívio social. Além do mais, meu aniversário é em dezembro, e eu já estava de férias na data de minhas festinhas, o que me fazia sentir muito.

De fato, a escola ofereceu-me muitas experiências e relacionamentos sociais. Brinquei e tive amigas tão distintas, como, por exemplo, a filha de uma professora, a filha da orientadora pedagógica da escola e a menina que morava em um orfanato perto de minha casa e da escola.

O pessoal do orfanato, as meninas e os meninos, iam em grupo para a escola, a pé, e faziam o mesmo caminho que eu. Eu percebia a diferença nelas e neles, na aparência: expressões, roupas, pele, cabelos, enfim... mas eu também me sentia diferente em relação às outras pessoas com as quais me relacionava. Essas diferenças entre as pessoas, inclusive entre mim e elas, chamavam-me a atenção. Um dia, recusei-me a voltar para casa com quem foi me buscar na escola, pois queria voltar com o grupo do orfanato. Levei uma bronca danada de minha mãe, mas, silenciosamente, durante o trajeto, experimentei uma sensação muito estranha: eu me senti como uma delas, órfã também. Naturalmente, havia uma identificação minha com as características que eu via naquele grupo, provavelmente relacionada à orfandade, embora ainda tivesse meus pais. Mas, a importância desse fato deve-se ao interesse pelo outro, a oportunidade de experimentar o “outro”, colocando-se em seu lugar.

Identificava-me também com outras características de outros grupos da escola. Sem dúvida, quando penso na minha experiência escolar, concluo que a escola não é apenas um lugar de aprendizagem de conteúdos curriculares e desenvolvimento intelectual. Sobretudo, a escola é um lugar de relacionamento humano, de iniciação à vida. A vida e as pessoas são muitas e exigem escolhas. De fato, a escola pública não me preparou para passar no vestibular; ensinou-me outras lições.

Assim sendo, estudei como uma louca em um cursinho pré-vestibular, prejudicada que fui por cursar a escola pública, em relação aos alunos que estudaram em colégios particulares. Tive que aprender, em um ano, matérias que eu nunca tinha visto. Foi um tempo difícil.

Além da questão curricular, a mudança da escola pública para a particular causou-me um impacto. Experimentei uma outra identidade. Ter vindo da escola pública indicava uma identidade. Senti estar diante de universos muito distintos. Sentia-me estrangeira naquele lugar... Parecia que as pessoas sabiam tudo e eu não sabia coisa alguma ou, ao menos, meu saber não era valorizado. De fato, ali eu não sabia das coisas, apesar de ter sido sempre uma boa aluna, sem dificuldades de aprendizado e/ou relacionamento; mas ali, naquele tempo, tudo era diferente. E foi diferente.

Essa pequena parte de minha história narrada ilustra a construção social de uma identidade em função das relações de pertença estabelecidas e de suas atribuições de sentido, ao longo da vida.

De fato, contar histórias inaugura novidades... A busca de conhecimento não ocorre aleatoriamente e o meu percurso profissional e acadêmico o comprovam, pois convergiram para o tema que discutiremos nesse estudo – a identidade dos professores envolvidos com a inclusão escolar: os conflitos e questionamentos cotidianos dessa prática de abertura incondicional às diferenças na escola.

INTRODUÇÃO

Como já expusemos, há algum tempo vimos trabalhando com e em educação, especificamente com educação inclusiva, em virtude de uma confluência de estudos, experiências pessoais e profissionais e, sobretudo, de valores emergentes e congruentes a uma perspectiva de relacionamento humano e de vida social e institucional.

Ressaltamos que a adoção, de agora em diante, da primeira pessoa do plural, neste estudo, tem a ver com a sua concepção de construção coletiva e compartilhada, fruto de diversas parcerias e colaborações.

Trabalhamos com pessoas que fogem à regra, do ponto de vista funcional e comportamental. Lidamos com pessoas com transtornos, deficiências e outros desvios em seus desempenhos social e escolar e atendidas em instituições educacionais e de tratamento.

Esse percurso profissional nos permitiu questionar e constatar a ineficiência, o equívoco e a falência de perspectivas asilares e práticas sociais segregacionistas, no que diz respeito aos fenômenos e manifestações humanas. Estas perspectivas, ainda em vigor, inspiram-se em referências epistemológicas, teóricas e metodológicas que respaldam e legitimam abordagens e encaminhamentos excludentes para os que fogem do padrão de expectativas sociais, culturais e educacionais.

Segregar para cuidar e/ou excluir para melhor tratar e educar pessoas com problemas e necessidades específicas são lemas inapropriados e contraditórios em seus propósitos.

Mobilizados por incômodos e discordâncias gerados em nossa prática profissional, levantamos questionamentos e realizamos um estudo a respeito da coerência entre o projeto formal e a prática institucional realizada em uma instituição filantrópica e assistencial de atendimento terapêutico-pedagógico para pessoas com autismo e quadros similares. A contradição entre o discurso e a prática institucional foi destacada e deflagrada pela

vigência do paradigma positivista e mecanicista, fundamentando e inspirando as concepções de assistência e tratamento (Lima, 1998).

De fato, a visão cartesiana de homem, construída *a priori* e exterior à inserção sociocultural e relacional que constitui e demarca a singularidade do sujeito em questão, não colabora com os propósitos e a compreensão do desenvolvimento humano e com uma melhor qualidade de vida.

O estudo realizado apontou uma prática institucional excludente, co-produtora de segregação social e pedagógica, sendo incongruente, portanto, com a vocação inicial e explícita da entidade estudada.

Concluímos nosso estudo anterior, destacando a necessidade de transformação do perfil institucional asilar das instituições especializadas para pessoas com deficiências e/ou transtornos. Do ponto de vista educacional, esta transformação tornaria as instituições parceiras do movimento inclusivo. As entidades especializadas contribuiriam com a sua experiência, apoiando as escolas de ensino regular para a efetivação da inclusão, concretizando uma escola aberta incondicionalmente a todos os alunos, como defende Mantoan (2001).

A mudança de perfil das instituições especializadas é bastante complexa, porque demanda uma mudança de paradigma, o que, por sua vez, implica em outras perspectivas de compreensão do mundo, de atitudes, valores e de outras relações de poder.

Esse novo paradigma, inclusivo, desconstrói o regime de verdade e de identidades afirmadas, fixadas e naturalizadas pelos enunciados e práticas sociais da educação especial e de disciplinas complementares, provocando uma mudança de identidade institucional e profissional. Nesse processo de transformação, o papel das subjetividades ganha relevância.

Segundo Foucault (1998), embora uma transformação desse tipo não seja facilmente aceita, compreendida e/ou encaminhada, é fundamental o questionamento da relação entre verdade e poder. Este autor assinala que o sentido da verdade como verdadeira ou falsa é uma questão de poder legitimado cientificamente por regimes de verdade hegemônicos. Estes regimes prescrevem as práticas sociais, excluindo os que se afastam da norma valorizada em seu sistema de categorização.

Com o tempo, a nossa experiência como pesquisadora constatou como sendo insustentáveis as perspectivas do universo institucional especializado. Percebemos que

certas dificuldades de transformação de práticas sociais têm a ver com âmbitos pessoais, subjetivos e identitários dos profissionais envolvidos.

Identificados com o paradigma educacional inclusivo, que concebe a fusão do ensino especial e regular em um ensino único e de qualidade para todas as pessoas, afastamo-nos das instituições e visões especializadas e asilares. Interessamo-nos pela outra polaridade do sistema educacional, as escolas regulares, e nos dedicamos a trabalhar e a dialogar com os seus profissionais, por meio de diferentes espaços de interlocução e na perspectiva da inclusão escolar.

Apoiando-se em disposições do pensamento contemporâneo, como argumenta Mantoan (2001), a inclusão questiona o *design* educacional vigente e as suas modalidades de relações sociais e interpessoais, em virtude de um outro entendimento da escola e dos processos de ensino-aprendizagem e do papel do professor.

Típica de uma mudança paradigmática que implica em uma nova racionalidade, ou seja, um novo arranjo de articulações, lógicas, atitudes e, sobretudo, valores, a inclusão representa um amplo movimento de re-significações de conceitos e de lugares sociais.

Movidos pelo interesse em desenvolver uma tese de doutorado sobre o assunto, ampliamos a nossa discussão e problematização a respeito da inclusão escolar, realizando, no segundo semestre de 1998, um projeto-piloto experimental de educação inclusiva, durante seis meses, em uma rede municipal de ensino infantil e fundamental, onde prestávamos uma assessoria pedagógica. Participaram desse projeto professores, coordenadores e assistentes pedagógicos e diretores escolares.

Tentamos compatibilizar a metodologia utilizada nesse projeto-piloto com os preceitos da inclusão, no que diz respeito às concepções de sujeito e relacionamento humano, ensino/aprendizagem, papel do professor e da escola. A nossa intenção, na época, foi proporcionar uma experiência coletiva de compartilhamento de experiências e de universos afetivos, a fim de favorecer uma co-criação, isto é, uma construção coletiva, criativa e local do conhecimento. Encontramos essa compatibilização no Teatro Espontâneo, um método de ação dramática, parte da obra de Jacob Levy Moreno, a Socionomia. Trata-se de uma modalidade de teatro interativo e de improviso, criado no início do século XX. Fundamentalmente, esse método visa ao desenvolvimento da espontaneidade e da co-criação dramatúrgica e representativa, ou seja, uma criação coletiva

e improvisada de seus participantes diante de uma tarefa comum. A ação dramática é um dos principais recursos e linguagens, entre outros que são utilizados. Nesse tipo de estratégia, não há *script* pronto, pois o importante é a possibilidade de co-produção de uma nova história, pertinente ao momento, ao tema e ao grupo que a produz. Conforme Aguiar (1998), o Teatro Espontâneo é uma experiência coletiva e transformadora, por meio de seu potencial analógico.

A riqueza do projeto-piloto que desenvolvemos e a sua originalidade metodológica inspiraram o estudo que ora apresentamos.

Dentre os inúmeros desafios com os quais a inclusão escolar nos faz deparar, destaca-se o que se refere ao novo papel do professor, como discute Mantoan (1997, 2001). Percebemos, pelo projeto-piloto, que certas dificuldades apresentadas na implementação da educação inclusiva envolvem primordialmente a subjetividade do professor, em suas disposições identitárias e em seus valores constitutivos.

Ao nos referirmos ao papel do professor, afetamos a sua identidade profissional, na medida em que as referências estabilizadas anteriormente por outra concepção de mundo, escola e papel social são alteradas pela proposta inclusiva.

O projeto-piloto evidenciou novamente, como em situações anteriores que vivemos em outros contextos institucionais, que a identidade profissional do professor, construída na formação inicial e continuada, apoiada em uma visão de mundo fragmentado, linear, explicativo-causal e essencialista não sustentou e não respondeu às demandas evocadas pela prática escolar inclusiva.

Sabemos que a lógica positivista é bastante presente e arraigada à educação escolar e à formação de seus profissionais, como uma perspectiva hegemônica, esteio de vida e de homem, e que resiste à velocidade e à emergência de novas possibilidades e disposições compreensivas dos fenômenos humanos e das práticas sociais.

Há uma grande distância entre as disposições paradigmáticas da inclusão e a mentalidade predominante dos professores e das instituições educacionais.

Concordamos com Morin (1996, 2001) que a educação e o ensino desenvolvem e afirmam uma forma de pensar. Segundo este autor, somos orientados, sem nos darmos conta, por um paradigma profundo e oculto, na nossa formação. “*Cremos ver a realidade;*

em realidade vemos o que o paradigma nos pede para ver e ocultamos o que o paradigma nos impõe a não ver” (Morin, 1996, p. 276).

De fato, a constituição de uma nova inteligibilidade revela a estreita relação entre a questão paradigmática, a educação e o ensino. Nesse sentido, Morin (1996) atribui a imensa dificuldade que temos em conceber a complexidade, ao fenômeno histórico e cultural em que vivemos. Aprendemos, desde muito cedo, em nossa formação educacional, a pensar separando, categorizando. Há que se reformar o pensamento para se modificar o ensino nas escolas e vice-versa. Chegamos, então, a um impasse: *“não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem um prévia reforma das instituições”* (Morin, 2001, p. 99).

A mudança paradigmática e as transformações no ensino esbarram em diversas dificuldades e oposições, do ponto de vista institucional da educação, burocratizada e rígida, e quanto à atitude dos profissionais da educação, instalados em seus antigos hábitos.

De acordo com Morin (2001), a relação de holograma e recorrência entre sociedade e escola é o obstáculo maior: existe um circuito entre ambas. A sociedade produz a escola, que produz a sociedade. Apesar da singularidade de cada escola, esta contém em si a presença da sociedade como um todo. Em consequência, intervindo e modificando um dos eixos do circuito, o outro tende a ser afetado.

É preciso saber começar, e o começo só pode ser desviante e marginal. (...) Como sempre, a iniciativa só pode partir de uma minoria, a princípio incompreendida, às vezes perseguida. Depois, a idéia é disseminada e, quando se difunde, torna-se uma força atuante. (p.101)

De fato, a inclusão escolar emergiu como um movimento das minorias, no contexto efervescente da década de 60 do século XX. Inicialmente, como uma concepção educacional marginal, mantém-se, até o momento, polêmica e sujeita a muitos equívocos e arranjos adaptativos, dadas as dificuldades e implicações de uma transformação ampla e radical no sistema educacional e na mentalidade das pessoas envolvidas com a educação.

A compreensão e a efetivação das complexas transformações engendradas e impulsionadas pela implementação da escola inclusiva não são possíveis sem uma mudança de paradigma, devido à nova inteligibilidade que a sustenta.

O pensamento complexo vem ao encontro da inclusão escolar, à medida que ela é uma concepção educacional da complexidade, defendendo a riqueza do convívio, a relação

e interação entre as diferenças e potencialidades humanas e a concebendo como matriz de saberes, criação, desenvolvimento, aprendizagem e novas identidades.

Santos (1988) considerou o fenômeno da mudança paradigmática como um momento de transição, referindo-se à complexa e ambígua mudança de referência em que estamos imersos, própria de “(...) *um tempo de transição, síncrone com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo que o habita.*” (p. 46).

De fato, constatamos esse descompasso por ocasião da realização deste estudo.

A inclusão escolar, aberta incondicionalmente às diferenças de todos os alunos, demanda transformações complexas na atual concepção epistemológica, institucional e política de educação, sobretudo no que diz respeito aos processos de subjetivação, especialmente, as construções e produções identitárias de seus profissionais, os professores, pois estes estão implicados nas construções e produções identitárias da educação. Além de partícipes ou co-atores da identidade de seus alunos, os professores são também co-autores do processo de atualização de sua própria identidade profissional.

O encaminhamento dessas transformações aproxima-se dos anseios de uma práxis ecológica como discute Guattari (2001), na medida em que a legitimidade das diferenças multiplica e potencializa novos componentes e/ou vetores de subjetivação. Nessa perspectiva, uma escola inclusiva e aberta inaugura um novo território existencial de singularização e/ou ressingularização de conjuntos serializados pelos modos de subjetivação capitalística (Guattari, 2001).

Em outras palavras, o movimento de transformação das escolas, impulsionadas pela inclusão, implica em uma valorização da singularidade da existência, re-inventando os modos de subjetivação.

De acordo com Guattari (2001), a relevância de se engendrar novas práticas centradas no respeito à singularidade é fundamental, pois os efeitos do poder capitalista ampliam-se não apenas sobre o conjunto da vida social, mas, especialmente, infiltrando-se na interioridade dos indivíduos por meio de “*componentes de subjetivação*” que massificam. O autor destaca a relação entre o indivíduo e a subjetividade assim como a importância de se separar esses conceitos:

esses vetores de subjetivação não passam necessariamente pelo indivíduo, o qual, na realidade, se encontra em posição de “terminal” com respeito aos processos que implicam grupos humanos, conjuntos socioeconômicos,

máquinas informacionais etc. Assim, a interioridade se instaura no cruzamento de múltiplos componentes relativamente autônomos uns em relação aos outros e, se for o caso, francamente discordantes. (p.17)

Foucault (1998) ao discutir a sociedade moderna, caracterizada pelo autor como disciplinar, denominou esse tipo de poder de capilar e os seus efeitos, como uma positividade, ou seja, o poder é produtivo. Ele produz subjetividades.

Isto posto, a inclusão escolar constitui uma abertura para a formação de novas subjetividades, novos arranjos identitários e valores, em que a tensão e o embate das diferenças se tornam o motor de possibilidades de criação, relação e aprendizagem. Referimo-nos, no caso, à articulação de novas redes de significações conceituais e atitudinais como propõe Mantoan (2001) e, especialmente, identitárias, uma vez que em toda a gama de transformações engendradas a partir da educação inclusiva, as questões de identidade são talvez as mais problemáticas, por envolverem valores e afetos tecidos e apreendidos em histórias pessoais e vinculares.

Conforme Silva (2001), a identidade, na concepção dos Estudos Culturais Contemporâneos, longe de ser uma essência, tampouco um fato natural, é uma criação cultural, instável, contraditória, fragmentada e inacabada.

Contrariamente às versões essencialistas, que, apoiadas na biologia e/ou na história, concebem a identidade como um conjunto autêntico e cristalino de características que não se alteram ao longo do tempo, a teoria cultural e social de inspiração pós-estruturalista discute a identidade como uma produção social, função de um sistema de significação simbólico e discursivo, em suas atribuições de sentido ao mundo social.

Sendo assim, a identidade não é um fato da vida, autônomo, ou um elemento natural a ser descoberto e conhecido. A identidade é um processo de criação do contexto de relações sociais e culturais, ou seja, encerra um significado cultural e socialmente atribuído, referindo-se, portanto, a sistemas de representação.

Nessa direção, Silva (2000) discute as produções sociais da diferença e da identidade, e nele nos apoiamos quando afirmamos que a inclusão escolar afeta, em seu âmago, as identidades profissionais constituídas nas perspectivas segregacionistas, autoritárias, controladoras, prescritivas, universalistas e normativas.

Essas perspectivas, típicas de nossa formação pessoal e profissional, vigentes em cursos de graduação e atividades de formação continuada, apóiam-se em racionalidades positivistas e mecanicistas que consubstanciam o pensamento moderno e científico, afirmando, ainda, uma hegemonia e prescrevendo certas práticas sociais de exclusão.

Ao nosso ver, tais referências paradigmáticas e pilares identitários se encontram atrasados, desatualizados e ineficientes diante da intensidade e da velocidade de transformações que a contemporaneidade provoca e demanda.

Os alunos da atualidade, suas necessidades e universos vitais, assim como a função da escola não podem mais estar atrelados a um padrão universal e abstrato, propagado pela visão educacional de uma sociedade disciplinar e normatizante da modernidade.

Diante desse quadro situacional e para melhor fundamentar o nosso problema de pesquisa e os seus objetivos, revisamos a literatura, visando a evitar réplicas não intencionais de estudos já realizados.

Recorremos ao acervo bibliográfico *on line* da Biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP. Utilizamos o serviço de comutação disponível, buscando os estudos mais recentes, da última década, realizados a respeito de identidade profissional dos professores, na perspectiva de formação de professores.

Num primeiro momento, pesquisamos os seguintes assuntos e assuntos compostos: identidade, educação e formação de professores. Num outro momento, com o mesmo procedimento, pesquisamos educação e psicodrama², por se tratar de nossa ferramenta metodológica de investigação acadêmica, e encontramos interessantes estudos da última década.

Os que dizem respeito a Psicodrama e Educação e que foram encontrados são: uma tese de doutorado, três dissertações de mestrado e três livros publicados.

Quanto ao levantamento dos assuntos referentes à identidade, educação e formação de professores, articulados entre si, localizamos apenas duas teses de doutorado, duas dissertações de mestrado e dois livros publicados. Dentre esse material, destacamos apenas os estudos que julgamos pertinentes ao nosso trabalho, uma vez que outros enfoques e discussões desses temas se distanciam muito de nossa problemática.

² Embora a obra de Moreno como um todo seja designada Socionomia e o Psicodrama seja um método socionômico, entre outros existentes, é bastante comum que se empregue o termo Psicodrama para fazer referência à obra moreniana. Este fato se deve à sua popularidade conquistada.

Lacerda (1996), em dissertação de mestrado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, indagou o que é ser professor e como sua identidade é construída. A autora problematizou a construção da identidade de um professor comprometido com um projeto pedagógico crítico e inserido num contexto social com as especificidades da sociedade brasileira.

Baseada em um estudo realizado por Rose Neubauer da Silva et. al. (1991) sobre a formação de professores no Brasil, publicado pela Fundação Carlos Chagas, a autora constatou que a identidade do professor não foi um tema explorado até a década de 80 do século XX.

Em seu trabalho, Lacerda verifica que as produções e pesquisas em educação referentes à formação de professores nos períodos de 1960 a 1989 destacaram uma preocupação com a realidade objetiva do professor, com relação ao tipo de instituição que historicamente vem formando esse profissional e com a formação que ele recebe ou deveria ter recebido.

A mesma autora adverte que, só a partir de 1990, a identidade do professor torna-se tema de pesquisa. Baseando-se na psicologia social e considerando a identidade enquanto uma categoria constitutiva do psiquismo humano, Lacerda pesquisou a identidade social do professor e concluiu a importância de considerar este aspecto na formação permanente e em pesquisas, com vistas a subsidiar políticas públicas de educação.

Orlandelli (1998), em dissertação de mestrado defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, fez uma pesquisa histórica, buscando no cotidiano de duas professoras de História o significado de ser e de estar na profissão docente por meio do resgate da identidade profissional de cada uma delas. Utilizando a história oral como metodologia, a autora buscou a representação da identidade profissional do professor de História, nos dias atuais.

Os pressupostos teóricos desse estudo foram a Psicologia Social e a Nova História. As considerações finais de Orlandelli indicaram que as professoras pesquisadas construíram uma representação identitária deformada, por não haver possibilidades e/ou espaços de uma construção identitária coletiva com seus pares.

Pinto (2000), em sua tese de doutorado, defendida no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, considerou a leitura como prática

constitutiva de identidade e formação profissional e buscou reconstruir as leituras de professoras alfabetizadoras.

Esta autora, utilizando depoimentos orais e baseada em Michel de Certeau, realizou uma pesquisa transdisciplinar que valorizou o ordinário do cotidiano. Seus comentários finais ressaltam o valor das histórias, as relações e vínculos estabelecidos, como resistência à dominação autoritária, chamando a atenção para a importância de se compartilhar as experiências pessoais, por re-significar, ao lembrar e ao contar sobre estas.

Os estudos mencionados destacam a recente procedência – 1990 – e insipiência do tema – identidade na formação de professores. O enfoque teórico e metodológico de nosso estudo, ao tratar a identidade profissional do professor articulada à inclusão, tenta oferecer uma contribuição original ao tema.

De fato, pela revisão da literatura sobre Psicodrama e Educação, na década de 90 do século XX, constatamos que a obra moreniana ainda é pouco conhecida, pouco explorada e pouco difundida no universo acadêmico.

A interface entre Psicodrama e Educação tem sido discutida desde a década de 60 do século XX por Alícia Romaña (1985), e feito escola sob a designação de Psicodrama Pedagógico, o qual se diferencia do Psicodrama em sua tradição psicoterapêutica e de método de tratamento.

Em nosso levantamento bibliográfico, pudemos verificar que as produções acadêmicas mais recentes, no universo da educação, trabalharam com o Psicodrama como técnica, como estratégia pedagógica, facilitadora de situações de ensino-aprendizagem ou ainda como referência teórica e ética de uma escola e/ou pedagogia mais humana e significativa.

Autores como Puttini et. al. (1991) abordaram o Psicodrama como uma metodologia alternativa dos processos de ensino e de aprendizagem.

Kaufman (1992) utilizou o *role-playing* como método pedagógico, na investigação e desempenho do papel de médico e dos papéis a ele relacionados, estudando alunos do curso de Medicina.

Ferreira (1993), em sua dissertação de mestrado, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, fez uma crítica ao sistema educacional brasileiro no que se refere à sua prática conteudista, sugerindo a contribuição do

Psicodrama à educação em dois níveis: como uma teoria de resgate do sentido ético e global do ser humano e como uma estratégia pedagógica.

Arantes (1993), a partir de uma preocupação metodológica de ensino e aprendizagem, demonstrou, em sua tese de doutorado, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, a viabilidade da aplicação dos jogos dramáticos na educação, enquanto um recurso facilitador em sala de aula e visando a uma aprendizagem significativa.

Zampieri (1996) demonstrou a eficiência do Sociodrama como método de educação preventiva da Síndrome da Imunodeficiência Aquirida. Baseada no Construtivismo Social, a autora utilizou Sociodramas temáticos com grupos e estabeleceu categorias de análise. Concluiu o seu estudo propondo o Sociodrama Construtivista da Aids como método eficaz e apropriado de sensibilização e de construção grupal na educação preventiva.

Vassilíades (1997), em sua dissertação de mestrado, defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, discutiu a eficiência dos jogos dramáticos na recuperação de crianças com problemas de aprendizagem.

Castelo Branco (1999), defendeu na Universidade Estadual de Campinas uma dissertação de mestrado em que fez uma análise teórica das relações entre profissionais de instituições e usuários dos serviços públicos que são vítimas de violência sexual.

Pela nossa inserção no universo psicodramático e dada a participação em congressos e eventos de Psicodrama, e por meio desta revisão da literatura, consideramos que há um aspecto subestimado e subaproveitado da obra moreniana, qual seja a sua dimensão epistemológica e metodológica de pesquisa acadêmica. Em outras palavras, o potencial da Socionomia está sendo pouco explorado na academia brasileira. Grande parte da popularidade e da aplicabilidade do Psicodrama se referem ao seu aspecto técnico e instrumental e/ou a um recorte clínico-terapêutico.

Isto posto, ressaltamos a perspectiva metodológica e a construção de novos conhecimentos propiciados pela obra moreniana, não apenas do ponto de vista da especificidade e originalidade de suas formas de intervenção, mas da pesquisa e do potencial de produção de saberes em campos pouco explorados, tais como o âmbito da subjetividade em todas as suas disposições: afetiva, emocional, identitária e coletiva-grupal.

Pensamos, pois, que a obra moreniana e a inclusão se alinham numa perspectiva de investigação, transformação e criação de uma nova inteligibilidade social e educacional. A inclusão escolar subverte a ordem institucional e educacional estabelecida por uma tradição do sistema de ensino e a Socionomia se afina a essa inovação, oferecendo suas ferramentas teóricas e metodológicas de tratamento e operacionalização (Lima, 2002).

Subverter implica em romper e, atento às discontinuidades que modificam enunciados e práticas sociais, Foucault (1998) destacou:

(...) como é possível que se tenha em certos momentos e em certas ordens de saber (...) transformações que não correspondem à imagem tranqüila e continuísta que normalmente se faz? (...) Em suma, problema de regime, de política do enunciado científico. (p. 4)

De fato, a inclusão escolar implica em uma discontinuidade e, em consequência, impulsiona uma transformação radical no sistema educacional como um todo, pois refuta a hegemonia do regime de verdade vigente e propõe uma outra disposição que não é compreensível ou viável senão com rupturas, em virtude da complexidade de mudanças que modificam as relações de poder na escola, os modos de subjetivação e de produção de identidades.

A visão inclusiva inaugura uma discontinuidade histórica e epistemológica, rompendo com a política e o seu correlato regime de verdade educacional.

Não é à toa que, em geral, os professores estão inseguros, temerosos e impotentes. As referências e repertórios profissionais de outrora não os orientam frente aos alunos, ao conhecimento/aprendizagem e as novas demandas que emergem e/ou se impõem à escola, derivadas da visão inclusiva, sensível ao mundo atual.

Diversas facetas identitárias integrantes do papel de professor, como, por exemplo, o tipo de reconhecimento, o prestígio e a autoridade, são abaladas pela perspectiva de um novo papel de professor, proposto pela inclusão.

Na escola inclusiva, o significado e o sentido de alguns valores vigentes, na forma como costumavam se tornar visíveis e legítimos, não sobrevivem, devido às transformações e deslocamentos das relações de poder implicados nessa nova proposição educacional.

Por um lado, a experiência de vida em uma sociedade como a nossa, extremamente elitista, desumana, injusta, competitiva, individualista e negligente com relação aos direitos

humanos e à cidadania, é muito distinta dos anseios de uma sociedade inclusiva e de uma escola democrática.

Por outro lado, o sistema educacional e as suas políticas de educação têm uma grande responsabilidade na dificuldade de implementação da inclusão, pois as condições de efetivação oferecidas pelo sistema escolar não condizem com as exigências das inovações propostas, como a reestruturação do trabalho pedagógico nas escolas, o tempo para o desenvolvimento coletivo de práticas de ensino e avaliação do aproveitamento dos alunos.

Assim sendo, do ponto de vista da instrumentalização dos profissionais e das condições necessárias para a criação de uma nova escola, ainda há muito o que fazer. Especialmente no que diz respeito ao reconhecimento da inclusão escolar em seu verdadeiro sentido, em seus propósitos e desdobramentos como discute Mantoan (2001, 2003).

Sem dúvida, as difíceis condições concretas de vida e a escassez de recursos e espaços de interlocução contribuem para que os professores fiquem empobrecidos material, emocional e culturalmente.

Reféns de sua história e memória e, em geral, sem apropriar-se destas, o professor distancia-se da possibilidade de criação de um novo papel e uma nova identidade. Conforme Tardif e Raymond (2000), a formação de professores inicia-se de maneira informal, em tenra época escolar, a partir do papel de aluno vivido e dos modelos de seus professores.

Entretanto, o mundo está mudando intensamente e as identidades profissionais precisam se atualizar! A noção de tempo vem se transformando e ontem, talvez, já seja antiquado para o presente de nossos dias.

Os desafios e os conflitos cotidianos geram uma necessidade urgente de criação de respostas novas e alternativas de lugares, saídas, encaminhamentos, enfim, de novas possibilidades, saberes, sentidos, subjetividades e identidades.

Inspirar-se em um outro contexto que não seja o local e atual para pensar, compreender e agir provoca um descompasso angustiante e desolador, e é nessa situação que encontramos muitos profissionais da educação diante da proposta inclusiva.

É certo que a escola de ontem e os seus modelos identitários não atendem às demandas da atualidade. A velocidade de transformações e novidades é uma das assustadoras

características da contemporaneidade. De fato, é inegável a constatação desse descompasso!

Uma das modificações e novidades que se impõem ao professor em sala de aula, atualmente, é lidar com as diferenças de *performances* e desempenhos escolares numa mesma classe de ensino regular. A sala de aula inclusiva contraria o espírito excludente conhecido e vivido em nossa sociedade e relações sociais.

Em geral, não tivemos e pouco temos oportunidades de vivências grupais, coletivas e cooperativas na nossa vida escolar e na nossa formação profissional, muito menos convivemos e trabalhamos com diferenças mais radicais.

Reafirmamos que conviver com as diferenças implica em rupturas. Se não houver um deslocamento de lugares, sentidos, relacionamentos e valores em virtude de uma nova inteligibilidade e/ou subjetividade, nada muda de fato.

Na inclusão escolar, como vimos mencionando, a questão de identidade é crucial e uma das mais difíceis, pois refere-se às configurações pessoais e inserções sociais que ordenam todo um modo de interagir com o mundo, com os fatos e com a vida baseado em valores, regras e critérios de pertencimentos e funcionamentos grupais e/ou sociais.

Nesse sentido, a identidade do professor nos processos de implementação da inclusão escolar ganhou relevância neste estudo, dado o reconhecimento do papel das subjetividades nas práticas social e educacional.

Afinal, os professores são os agentes fundamentais nesse caminho de (des)construção de uma educação elitista e excludente para uma sociedade inclusiva e aberta incondicionalmente às diferenças.

As identidades, portanto, estão em jogo, na medida em que queiramos ou não somos co-atores, co-autores e, também, co-produtores!

A fim de discutirmos as questões levantadas por este estudo³, trazemos, no capítulo I, o cenário de transição paradigmática e as transformações em curso do pensamento contemporâneo que sustentam a emergência da inclusão escolar e o impacto desse paradigma na educação e nas identidades dos professores. O percurso metodológico e as ferramentas técnicas utilizadas, os dados e as análises do estudo são expostos no capítulo II.

³ A formatação deste trabalho seguiu as orientações do *Manual para a elaboração de projetos e relatórios de pesquisa, teses, dissertações e monografias* (Bastos et al., 2000).

Fazemos uma articulação das análises no capítulo III e, por fim, seguem as considerações finais.

CAPÍTULO I

ABRINDO AS CORTINAS: uma questão enunciada na virada das idéias

As velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (Hall, 2000, p. 7).

Há pouco tempo, muitas esperanças, ameaças e fatalidades foram anunciadas em função de uma passagem: a virada do milênio, o terceiro milênio.

Uma nova consciência, decorrente de crises e rupturas necessárias e irreversíveis fizeram parte do compasso mágico e inquietante que antecedeu este novo século.

A crise de paradigmas – entre os quais o educacional (Moraes, 1997) – as rupturas epistemológicas, a crise de identidade (Hall, 2000), o fortalecimento e a expressão das minorias, enfim, a emergência de novos *designs* paradigmáticos, tais como a rede (Capra, 2000), o rizoma (Deleuze & Guattari, 2000) e o caleidoscópio (Forest, 1985; Mantoan, 1997, 2003) compuseram anseios de esperança para alguns e de pessimismo para outros.

Segundo Garcia e Plastino (1999), tais movimentos e/ou convulsões demarcam a pós-modernidade. Viramos o século, ingressamos no terceiro milênio e sobrevivemos!

Não podemos mais dizer que se trata de um fim de século. Não foi o fim do mundo e nem dos dias! Nem mesmo do cartesianismo! A velha ordem não acabou para outra começar. Nada acabou!

De fato, estamos no início de um novo século, em um outro milênio. Entretanto, apesar de todas as erupções em curso, de um lugar comum e anônimo nesse grande contingente humano, tem-se a impressão de que nada aconteceu de significativo em nosso simplório cotidiano.

A “tal” nova consciência, a responsabilidade, a solidariedade, a cooperação em prol de uma coletividade inclusiva permanecem muito longe de nossas inserções e relações sociais. É utopia, concluem alguns.

Essa nova consciência teria sido apenas versos ou poesias lançados ao ar a fim de entreter o tédio, a solidão, o medo, a desesperança das horas comuns em nosso dia-a-dia em instituições cada vez mais excludentes?

De uma certa maneira, os colapsos e as exclusões parecem inevitáveis. Os problemas e os conflitos parecem tão concretos, tão cheios de vida e potência... Por outro lado, as saídas, as alternativas, as criações, as novidades e a ousadia de novas propostas e concepções são sugadas por um cenário antiquado, porém familiar e repetitivo em suas constelações de poder.

Instituições engessadas e decadentes, ao mesmo tempo em que se esvaziam, revigoram e encaminham as exclusões por meio de suas práticas fundadas em lógicas lineares, polarizadas, explicativas e classificatórias.

Apesar da virada, dos novos *designs*, de tantas crises, vários exemplos institucionais de enredos desarticulados, atores impotentes e órfãos de bons diretores continuam em cena. Exemplo disso são os sistemas educacionais e as escolas que resistem às mudanças mais radicais e profundas.

Contrariando o lugar comum institucional, ordenado por uma lógica positivista e segregadora, o que se propõe de alternativo é a coexistência entre as diferenças na escola. Aliás, a multiplicidade e a complexidade e não apenas um ou outro, mas muitos, todos.

Sim! Entramos neste novo século com uma ousada e radical concepção paradigmática: a complexidade e o embate das diferenças como motor de criação e renovação de possibilidades de saberes, conhecimentos, desenvolvimentos e associações humanas.

Emergindo como um novo paradigma educacional, a inclusão propõe a escola como um local de entrelaçamento de diferentes sentidos e saberes que vão se engendrando

em redes, as quais ressaltam a pluralidade identitária e a subjetividade do pensamento. Uma escola aberta às diferenças não é feita para o sujeito constituinte, universal, abstrato, idealizado, padronizado e previsível por uma verdade essencial como o “aluno normal”. Trata-se de uma escola para um aluno/sujeito singular, constituído em uma trama histórica de múltiplos elementos e condições, que se articulam e se modificam, conforme as possibilidades e as interações. Enquanto sistema aberto, a escola inclusiva modifica-se, buscando adaptar-se à multiplicidade do funcionamento humano, à medida que reconhece e valoriza as diferenças entre as pessoas.

Mantoan (2001), na apresentação do livro que organizou afirma:

É certo que somos o mesmo, mas não os mesmos, como nos ensinou Shafik Abu-Tahir, líder das Novas Vozes Africanas, e que essa diversidade nos remete a uma redefinição dos parâmetros pelos quais entendíamos o que acontece conosco e com o nosso entorno mais próximo e mais remoto, em todas as suas manifestações físicas, culturais, sociais, materiais, tecnológicas. A escola não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças nos processos através dos quais forma e instrui os alunos e muito menos desconhecer que aprender é errar, ter dúvidas, expressar dos mais variados modos o que sabemos, representar o mundo a partir de nossas origens, valores, sentimentos.

A construção do conhecimento, na concepção de uma escola inclusiva, não é um movimento isolado, linear e equilibrado.

Conforme Wickens (mimeo), um sistema de ensino aberto,
engendra um desequilíbrio contínuo, considerado como um estado constante. Este estado é caracterizado por uma reorganização permanente do programa, e pela transformação do meio escolar segundo as necessidades (p. 6).

Sendo o desenvolvimento individual uma resultante da interação do sujeito com o meio, a escola inclusiva recusa as técnicas de avaliação global, por conceber o desenvolvimento e a aprendizagem como um processo particular e não como produto.

A especificidade do sujeito que aprende não se restringe ao aspecto psicológico da aprendizagem, entendido como processos de funcionamento mental, mas tem que ver com valores, interesses, experiências, cultura, escolhas, rejeições, fins que encaminham internamente as suas ações físicas e/ou mentais, motivando-o a conhecer, a tomar consciência de si mesmo e do seu entorno. (Mantoan, 2001, p.61)

O processo de desenvolvimento ocorre por meio de saltos qualitativos, mediante os desequilíbrios e as condições que a riqueza da heterogeneidade promove. Por outro lado, a educação inclusiva converge para a fusão do sistema educacional, atualmente cindido nas modalidades de ensino especial e regular. Tal fragmentação do ensino retrata mais uma vez a concepção epistemológica e filosófica cartesiana, ainda hegemônica em nossa sociedade, inspirando e regendo o sistema educacional e as suas escolas. Calcado em universais, este regime de verdade e poder homogeneiza e exclui. Categoriza os alunos por meio de um padrão geral e apriorístico de desempenho educacional e conduta social, excluindo, de diversas e sutis maneiras, os que se desviam da norma.

Os excluídos do ensino regular são incluídos pelo desvio e/ou deficiência no ensino especial ou em instituições especializadas. O sistema de ensino paralelo e fragmentado não absorve a inclusão, devido ao fato de suas bases políticas e científicas se apoiarem em conceituações universais, como o sujeito constituinte, isto é, uma identidade geral de natureza a-histórica, descontextualizada, individualizada e fixada.

O regime de verdade vigente desconsidera, portanto, a condição humana como sendo essencialmente local, social e histórica, sensível a trocas que participam da construção de um sujeito, em um campo tenso de forças, possibilidades e condições concretas de existência. A noção de doença, deficiência e incapacidade como intrínsecas à constituição do sujeito, justificam a fragmentação do sistema de ensino, assim como a discriminação e marginalização dos que fogem à norma.

O movimento da educação inclusiva concebe a escola como um sistema aberto e o professor como um co-autor e desequilibrador de processos particulares e pessoais de aprendizagem.

A heterogeneidade humana demanda novos parâmetros de abordagem, tratamento, organização e funcionamento institucional, ou seja, um outro paradigma. Nesse sentido, a inclusão engendra um movimento radical de re-significações de: valores, atitudes, critérios e identidades. Enfim, uma outra concepção de vida, sociedade, relacionamento humano interpessoal e, evidentemente, de transformações funcionais, organizacionais e pedagógicas.

A metáfora da inclusão é o caleidoscópio (Forest, 1985; Mantoan, 1997). A diversidade de tamanhos, formas e cores de suas pedrinhas compõe uma configuração, que

é local, específica, dinâmica e fugaz, conforme a participação dos vários elementos presentes e interatuantes. Os componentes do caleidoscópio estão em interação com quem o manuseia, que, por sua vez, orienta-se por vários atravessamentos como o desejo, o objetivo, a intensidade do movimento com o caleidoscópio, o momento em que o instrumento é girado e tantos outros possíveis.

Por analogia, assim seria o ideário e o funcionamento de uma escola aberta às diferenças: um espaço educacional de acolhimento incondicional do ser humano.

Nessa direção, um ambiente educacional aberto trabalharia com o princípio de que a diferença nos iguala e nos afirma como seres singulares e originais, ou seja, a diferença é o consenso. Dito de outra forma, pelas palavras de Guattari (2001): *“Longe de buscar um consenso cretinizante e infantilizante, a questão será, no futuro, a de cultivar o dissenso e a produção singular de existência”*(p.33)

A igualdade de valor se diferencia do princípio liberal de igualdade de oportunidades. Apoiando-se nas re-significações conceituais da deficiência, proposta pela American Association of Mental Retardation – AAMR/1992, são estabelecidas correlações relevantes entre as necessidades específicas do sujeito, meio ambiente e a interação desses aspectos. A premissa é de que o ser humano não deve ser valorizado pela sua eficiência, mas pela sua própria condição (Mantoan, 1997).

Afinal, a sensibilidade artística em forma de música popular brasileira, poeticamente, advertiu que *“de perto, ninguém é normal...”* (Caetano Veloso).

Como, atualmente, a inclusão tem sido defendida pelo sistema de ensino, inspirado no modelo francês e de princípio liberal (igualdade de oportunidades), convém, destacar a diferença entre inclusão e integração, à medida que ambas implicam em consequências bastante distintas no tocante à inserção escolar.

A integração baseia-se nas condições de o aluno adaptar-se a um desempenho normativo, exigido pelas escolas. A metáfora desse modelo é uma cascata, pois na medida em que a escolarização avança as exigências vão intensificando-se e quem não corresponde, fica em suas margens. Por este “sistema de cascata” é o sujeito que deverá se enquadrar à média do grupo, normalizando-se. O sistema como um todo se mantém fechado e não se modifica diante das diferenças: é o diferente que deverá se tornar “igual”, pois a igualdade de oportunidades refere-se à condição de essa pessoa tornar-se igual,

homogeneizada pelo grupo. Baseados em um mito da igualdade, afirma-se ou se legitima a norma, por meio do desempenho padrão.

A inclusão encaminha um outro processo com implicações distintas. É o sistema educativo que deve se modificar frente às diferenças de todos os alunos, transformando as concepções de ensino e aprendizagem, as técnicas de avaliação, as regras no funcionamento institucional, assim como, no que diz respeito às condições de acessibilidade e as possibilidades de múltiplas produções de saber e exercícios de poder. Como um sistema, a escola transformando-se, modificam-se os diversos papéis e funções inerentes à sua organização, como é o caso do papel do professor. O professor não mais centraliza o poder do conhecimento, como o detentor exclusivo da verdade, uma vez que o pressuposto é que não existe uma verdade essencial e única a ser dominada e transmitida, mas um saber plural, contextualizado, temporal.

Assim, sobretudo, modifica e flexibiliza os critérios de pertença social, portanto, as identidades que nele operam e interagem.

O processo de ensino-aprendizagem, entendido como uma produção coletiva e própria de cada grupo, atribui um outro lugar ao professor, assemelhando-se mais à parteira e/ou ao ego-auxiliar de seus aprendizes que exclusivamente ao distribuidor de conhecimentos, tantas vezes desarticulado, descontextualizado e, portanto, inútil para os seus interlocutores.

Naturalmente, essa proposta de mudança do papel do professor abala a sua identidade profissional, organizada por um outro referencial educacional, como é o caso da maioria dos que atuam na educação. Sendo assim, a implementação da educação inclusiva e suas implicações sugerem deslocamentos conceituais, atitudinais e identitários.

Entendemos que conviver, criar e cooperar são atributos que precisam ser cultivados na contemporaneidade e que consubstanciam a inclusão escolar como uma inovação educacional, como discutiu Mantoan (1997).

A escola, enquanto instituição social e cultural primária, sendo agência e agente de co-produções de subjetividades e identidades, precisa inexoravelmente cumprir um outro papel, sensibilizando-se com os reclames e transformações propostos por novos paradigmas. Isto implica em uma revisão ampla e profunda dessa instituição não apenas nos âmbitos organizacional, pedagógico e técnico-metodológico, mas da construção de saberes

e fazeres no que se refere às identidades profissionais dos professores e seus valores constitutivos.

De fato, na atualidade, uma série de transformações globais impulsionam movimentos sociais de contestação, assim como a emergência de novos grupos e identidades no cenário social e político da contemporaneidade.

Alguns autores relacionam essas transformações aos impactos do fenômeno da globalização. De acordo com essa visão, Woodward (2000) caracteriza a globalização como:

uma interação entre fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas globalizadas (p. 20).

O processo de mudança geral que vivemos no mundo contemporâneo impulsiona uma chamada crise de identidade, que, por sua vez, relaciona-se ao fenômeno denominado de deslocamento e/ou descentramento⁴ do sujeito moderno. Segundo Ernest Laclau “*uma estrutura deslocada é aquela cujo centro é deslocado, não sendo substituído por outro, mas por uma pluralidade de centros de poder*” (Hall, 2000, p. 16).

A identidade acabada, estável e fixa, coerente com a noção de sujeito cartesiano, unificado, racional, autônomo, típico da visão moderna, também está sendo questionada à medida que as referências estão mudando e desestabilizando o pensamento científico ocidental.

A característica plural da identidade sugere o questionamento e a flexibilização nas demarcações dos territórios e dos critérios de pertença. A multiplicidade abre o leque das possibilidades em diversas direções, uma vez que as identificações estão sendo continuamente multiplicadas e deslocadas. Nesse sentido, a concepção de sujeito pós-moderno vem alinhar-se e contribuir com a perspectiva escolar inclusiva, na desconstrução do sistema de significação escolar normativo, excludente e elitista, em seus mecanismos de produção de identidades e diferenças.

⁴Esse termo é utilizado na crítica pós-estruturalista e pós-modernista do sujeito cartesiano. Nesse questionamento, a centralização da posição do sujeito no universo cede lugar à sociedade, à linguagem e à história, à medida que a subjetividade é vista como resultado de múltiplas interpelações. O sujeito, assim, é deslocado de seu núcleo unificado, racional, consciente e autônomo (Silva, 2000).

A inclusão propõe novas redes de significação e atribuição de sentido no âmbito educacional, especialmente no que diz respeito à abertura para novas identidades. O novo recorte, a nova modalidade, as novas posições e posturas propostas pela inclusão escolar desestabilizam as identidades e os valores presentes e atuantes no sistema educacional, no que se refere à conservação de uma visão de mundo e seus sistemas de significação mantenedores. O novo desestabiliza e o mundo está desestabilizado.

A Educação está imersa nesse contexto imprevisível, mutante e competitivo, apesar de desatualizada e ainda resistente, enquanto sistema, diante das mudanças aceleradas que o livre mercado define e impõe. Estamos nos movendo desconfortavelmente nessa estranha atualidade.

Nesse sentido, a inclusão mexe com territórios e fronteiras, ou seja, com critérios de pertença social: no que entra e no que fica de fora, como ocorre em uma alfândega em que só passa o oficialmente reconhecido. Afeta, assim, os processos de produção de identidades e diferenças, consideradas interfaces de um mesmo modo de significação no âmbito escolar.

Silva (2000) ressaltou que o privilégio de dividir, classificar e hierarquizar envolve, também, o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos classificados, demarcando fronteiras entre o que fica dentro e o que fica fora. Essa demarcação de fronteiras supõe e estabelece relações de poder, por meio de operações tanto de incluir e excluir como oposições binárias de separação e de nomeação entre o “nós” e o “eles”. Tais distinções gramaticais, antes de ser apenas categorias gramaticais, são evidentes indicadores de posições-de-sujeito marcadas por relações de poder, à medida que as relações entre os dois termos são assimétricas, por envolverem um desequilíbrio de poder entre eles.

Nesse sentido, as demarcações de fronteiras e os mecanismos de relações de poder envolvem uma ampla disputa por recursos simbólicos e materiais da sociedade.

A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras (...) A identidade e a diferença estão estreitamente relacionadas às formas pelas quais a sociedade produz e utiliza classificações. As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. (Silva, 2000, p. 82)

Nossas identidades são recortadas e constituídas de memórias, histórias pessoais, sentidos, regras, significados e valores que participam ativa e simultaneamente de nosso desempenho profissional. A inclusão engendra e potencializa identidades e diferentes valores que não participavam de formações identitárias anteriormente construídas pelos professores. Portanto, ela afeta referências pessoais adotadas em ocasiões formais e informais dos processos identitários desses profissionais.

De fato, as identidades profissionais em questão sofrem um impacto diante da inclusão e de sua operacionalização, em virtude desta se engendrar no bojo de uma crise paradigmática e de uma ruptura na produção de conhecimento. Ambas se relacionam à virada do pensamento moderno, consubstanciado na racionalidade positivista, para o pensamento pós-moderno, em que a interconectividade dos diferentes aspectos que compõem um dado fenômeno nos destaca a complexidade de sua constituição dinâmica e local.

A inclusão escolar, enquanto uma inovação na Educação, demanda complexas modificações em três eixos do sistema educacional, que são: a escola, enquanto instituição social de formação; a concepção de ensino-aprendizagem, que aponta para a perspectiva de construção coletiva dos conhecimentos bem como para a perspectiva de uma aprendizagem cooperativa; o papel do professor, enquanto desequilibrador, co-autor, co-produtor e “co-ordenador” de um grupo de trabalho.

Dito isto, a efetivação da escola inclusiva encontra várias dificuldades e obstáculos no cenário educacional vigente, tais como questões formais de compreensão e problemas institucionais, políticos e pedagógicos. Além destas barreiras, existem as construções e co-produções de subjetividades no âmago da concretização da inclusão escolar.

Ao interagir com o aluno, a identidade profissional do professor é necessariamente afetada, tal como um processo interativo de co-criação e de transformação. Sendo assim, querendo ou não, estando o professor preparado ou não, as identidades estão em jogo!

Educação é, antes de tudo, relação. E uma relação precisa de abertura, de novidades e de desafios que a atualizem diante do novo para poder evoluir. Caso não haja aberturas que possibilitem o diálogo entre o novo e o velho, a relação cristaliza-se e caduca.

Arendt (4^a ed., 1997) discute a relação entre educação e natalidade, reconhecendo que:

A educação está entre as atividades mais elementares e necessárias da sociedade humana, que jamais permanece tal qual é, porém se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos (p. 234).

Esta abertura para o novo, porém, é problematizada, pois o novo assusta quando se afasta dos indicadores que o digitalizam para o reconhecer e o nomear.

Os professores estão afetados, de uma maneira ou de outra, pelas surpresas e desafios presentes na escola atual.

Efetivamente, o acesso aos direitos básicos e legais que os grupos minoritários estão conquistando e, assim, a inserção e participação de novas identidades – ou identidades estrangeiras até então – na escola regular, provocam um questionamento no que diz respeito às identidades fixadas e naturalizadas discutidas por Silva e Hall (2000).

O reconhecimento das diferenças nas relações sociais nas escolas desconstrói o retrato tranqüilo e harmonioso que muitos fazem ao falar deste universo. A escola é um local de luta, de embate entre alteridades; é um espaço cultural e político (Silva, 2000).

Nesta perspectiva, emerge o foco de nossa pesquisa: a inclusão e a identidade profissional dos professores, comprometidos com a implementação de uma escola para todos, incondicionalmente. Afinal,

(...) o papel do intelectual específico deve se tornar cada vez mais importante, na medida em que, quer queira, quer não, ele é obrigado a assumir responsabilidades políticas (...) (Foucault, 1998, p. 12).

A importância e a originalidade deste estudo se evidenciam pela discussão das questões de identidade articuladas à inclusão escolar e pelo destaque da relação entre educação e subjetividade.

Apoiando-nos em Silva, Hall e Woodward (2000) a identidade é aqui tratada como uma produção social e local tecida em uma prática social. Em outras palavras, trata-se de uma co-produção grupal, em um dado contexto, espaço e tempo, baseado em critérios de pertença, valores e regras de funcionamento (Aguar, 1990).

Discutiremos a identidade profissional do professor a partir de sua relevância nas transformações da escola, exigidas pela inclusão. Com isso, destacamos neste estudo a

subjetividade e a inter-subjetividade como elementos ativos nos movimentos de mudança social, paradigmáticas e de construção de saber.

O recorte e a abordagem microsocial e micropolítica das relações sociais na escola, debatidos neste trabalho e inspirado em Foucault (1998) no que diz respeito a circularidade inerente entre as produções de verdade e aos exercícios de poder e, em Guattari (1981, 2001) com respeito aos modos de subjetivação, apontam para um aspecto bastante relevante que é o da ampliação da concepção de política. De fato, as relações sociais comportam, realizam e/ou atualizam relações de poder em suas esferas cotidianas. O político, nesta concepção, não é uma opção, assim como não está restrito ao espaço institucionalizado da política, tais como as associações de classe, de bairro ou aos partidos políticos e outros, mas se refere à experiência cotidiana do sujeito com os outros, na extensão possível dessas relações interpessoais. O poder não é um objeto, não é um lugar, não é o exterior, mas uma rede de dispositivos disciplinares a que ninguém escapa. Ele é uma teia de relações de forças, com pontos variados e múltiplos, que produz comportamentos, coisas e saberes (Foucault, 1998). Assim, a responsabilidade e a contribuição de cada sujeito em um grupo, em suas inserções socioculturais e por meio de suas relações interpessoais, ampliam-se, resgatando a inerente dimensão política de sua participação, como ocorre, igualmente, na escola.

Baseando-nos em Guattari (2001) esse resgate é urgente, em razão de:

...a época contemporânea, exacerbando a produção de bens materiais e imateriais em detrimento da consistência de Territórios existenciais individuais e de grupo, engendrou um imenso vazio na subjetividade que tende a se tornar cada vez mais absurda e sem recursos. (p30)

Outra novidade é a de trazermos para o universo da pesquisa acadêmica a contribuição teórica e metodológica de Moreno como ferramenta de investigação, de intervenção social e de produção de conhecimentos. Aproximando-se de uma pesquisa-ação, enquanto uma modalidade de pesquisa qualitativa, Moreno nos legou o Teatro Espontâneo, um método de ação grupal *in situ*, baseada na improvisação e na espontaneidade criadora por meio da produção dramática e coletiva. Por esta metodologia, deixamos de buscar verdades universais, explicativas e hegemônicas e passamos a co-produzir versões locais e múltiplas a fim de compreendermos possibilidades de leitura e sentidos de um dado fenômeno microsocial. O que é comum em outros trabalhos é a

aplicação técnico-instrumental desta e de outras ferramentas morenianas como estratégias pedagógicas.

Temos também de ressaltar a relação do pesquisador com o seu objeto de estudo. Mais que um observador participante ou um co-participante, típico em pesquisas qualitativas, o pesquisador-socionomista⁵ é um co-autor de uma versão produzida coletivamente em um grupo e oferecida como uma possibilidade de compreensão social.

Em resumo, pensamos que o nosso estudo amplia as discussões no âmbito da inclusão escolar. Ele traz à tona o papel da identidade do professor nos processos de transformação das escolas e, ao mesmo tempo, o papel da escola como produtora de identidades.

Finalmente, do ponto de vista metodológico e conceitual, contribuímos fundamentando e articulando um estudo no qual o grupo social é o *locus*, e o *status* de pesquisador é compartilhado com os seus sujeitos de investigação, na produção de um saber local e coletivo.

Em prol das transformações que julgamos necessárias, no universo escolar, optamos pelo vigor de um multireferencialismo teórico, apoiado na ousadia de um olhar nômade e pensamentos híbridos. Nesse intuito, elegemos alguns autores como co-autores e interlocutores de nossas articulações, sustentando as nossas análises. São estes, respectivamente: Mantoan, ao discutir a concepção de inclusão escolar como uma opção incondicional de inserção dos alunos, em todos os níveis de ensino, tal como é defendida pelo Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diversidade / LEPED, da Faculdade de Educação da UNICAMP; Silva, Hall e Woodward em suas reflexões a respeito de identidade e diferença, organizadas pelos Estudos Culturais de inspiração pós-estruturalista; Moreno e a sua obra – a Socionomia; Aguiar, em sua interpretação e contribuição à obra de Moreno, especialmente o que diz respeito ao Teatro Espontâneo; Foucault em sua análise da sociedade moderna e disciplinar, a relação entre verdade, poder e a produção de um sujeito normatizado, Deleuze e Guattari na reflexão sobre o sistema capitalista e a sua relação com a subjetividade ou os efeitos do capital na produção de uma subjetividade capitalística, a discussão proposta por Morin quanto a reforma do ensino e do pensamento.

⁵ Socionomista é o profissional formado em Socionomia (obra de Moreno), popularmente conhecido como psicodramatista.

Estes autores atravessam todo o estudo elaborado e emergem dele, possibilitando uma nova perspectiva paradigmática que se distingue pelo seu caráter descontínuo, pluralista e complexo da produção do conhecimento e de sua relação com as práticas sociais e as manifestações humanas.

Afinal, concordamos que “*todo conhecimento é uma tradução e uma reconstrução*” (Morin, 1996, p.11).

E, finalizamos com Aguiar (comunicação pessoal, 29/10/03) ao referir-se que a relação do autor com suas fontes bibliográficas é antropofágica.

CAPÍTULO II

IDENTIDADES EM CENA

Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (Hall, 2000, p. 13)

Nos Bastidores

Em nosso estudo, o primeiro critério de definição e escolha do campo de pesquisa foi o envolvimento e compromisso das escolas com a inclusão escolar, em virtude de nosso objeto de estudo, apresentado anteriormente.

A fragmentação do sistema educacional consubstanciada em modalidades de ensino, como o regular e o especial, sugeriu-nos a relevância de trabalharmos com esses dois pólos: os professores do ensino regular e os professores do ensino especial, e as repercussões da inclusão escolar em suas identidades.

Sendo assim, elegemos duas escolas, uma pública, da rede municipal de ensino fundamental e uma escola especial, ambas em municípios do interior de São Paulo. Na época da pesquisa, segundo semestre de 2000, essas escolas eram compromissadas formalmente com a educação inclusiva.

Diante do dinamismo e complexidade de nosso objeto de estudo, envolvendo fenômenos subjetivos e sociais, nossa metodologia de pesquisa valeu-se de uma ferramenta artística, o Teatro Espontâneo criado por Jacob Levy Moreno (1984¹).

Faremos uma breve apresentação de Moreno e sua obra com o intuito de contextualizar este método de pesquisa e, devido a seus procedimentos de realização e de análise serem parte integrante de uma concepção teórica própria, optamos pela íntegra desse conhecimento.

Moreno (1889-1974), de origem judaica, nascido em Bucareste, na Romênia, diplomou-se médico em 1917, na Áustria. Sua obra se desenvolveu num contexto histórico, político e intelectual de uma Europa entre guerras, cuja efervescência política, intelectual e científica testemunhou a queda do império austro-húngaro, o surgimento da psicanálise, os movimentos expressionista, existencialista e *art-nouveau* (Marineau, 1992).

Neste entorno, a religiosidade esteve presente, por meio de uma mistura de crenças judaicas e valores cristãos. Alguns autores, como Nudel (1994), ressaltam a influência do hassidismo² na obra moreniana, pelo fato de Moreno ter recebido uma instrução religiosa do rabino Bejarano, historiador e diretor da Escola Judaica de Bucareste.

Segundo Marineau (1992), o tempo no qual as idéias de Moreno foram fecundadas foi “*uma chamada para uma nova época e uma nova estética, para projetar a visão de um novo mundo que iria compreender as necessidades de cada pessoa*” (p. 64).

Na contramão da racionalidade científica e hegemônica da modernidade, Moreno buscou criar uma “ciência das relações sociais” que contemplasse os diversos elementos e facetas dos fenômenos sociais e humanos dissociadas pelo cientificismo.

A partir da crítica ao modelo tradicional de ciência, seu objeto de estudo foi a interseção entre o individual e o coletivo. Sua preocupação, envolvimento e inserção nos campos da religião, filosofia e artes em geral, contribuíram e/ou proporcionaram o repúdio à metáfora do positivismo, que reduzia o homem à máquina.

¹ 2ª edição brasileira, tradução da versão inglesa *The theater of spontaneity*, 1973, Beacon, N.Y. A primeira publicação desta obra foi em 1923, na Alemanha, traduzido e revisado pelo próprio Moreno e publicado nos EUA em 1947

² Movimento surgido no judaísmo, no século XVIII, com Baal Shem Tov, propondo novos conceitos sem alterar seus princípios e conteúdos. Tratava-se de um novo enfoque através da leitura da Torá e seus mandamentos, com o objetivo de desmistificar a dicotomia entre o sagrado e o profano. Era uma forma de secularização da vida religiosa mediante a fusão de sua prática em todos os momentos da existência humana, o que antes era só concebido nos momentos de prece, nos templos, nos ofícios sagrados (Nudel, 1994).

Moreno buscou na arte o potencial analógico de produção de conhecimento. Na tentativa de superar as dicotomias do modelo científico de sua época, tanto do ponto de vista teórico e metodológico quanto do técnico, o teatro foi a sua inspiração.

Em Viena, no início do século XX, em oposição ao teatro convencional, ele inaugurou um novo teatro, onde a vida podia ser encenada e debatida pelas pessoas concretas. Eliminou o texto teatral do dramaturgo, como um produto acabado e exterior ao momento e às pessoas em questão. E propôs que os atores e a platéia se tornassem dramaturgos, a fim de que o drama privado pudesse tornar-se público e compartilhado. Assim, um tipo de teatro interativo e do improviso desenvolveu-se e se revelou uma riquíssima ferramenta teórica, técnica e metodológica na obra moreniana. O potencial investigativo e transformador desse teatro foi descoberto e explorado por Moreno como um método de pesquisa, intervenção e transformação social.

Socionomia foi o termo designado para compreender o conjunto de sua obra, composta por várias frentes de pesquisa, experimentos e teorizações, caracterizando-a como uma obra aberta. Didaticamente podemos apresentá-la por meio de três ramificações metodológico-experimentais, estreitamente relacionadas entre si: a Sociometria, a Sociodinâmica e a Sociatria. Cada uma destas ramificações conta com um cabedal instrumental e técnico de operacionalização (Moreno, 1993³).

Resumidamente, a Sociometria pesquisa o desenvolvimento e a organização dos grupos, destacando a situação e a posição dos indivíduos nestes grupos. Busca identificar o dinamismo grupal, como as forças de atração e repulsão que se estabelecem e interagem entre os integrantes dos grupos.

A Sociodinâmica focaliza o dinamismo do movimento grupal, em suas nuances, características, atribuições de papéis, sentidos e significados, em função do projeto grupal, contextualizado em sua inserção social e política.

Já, a Sociatria refere-se ao tratamento dos sistemas sociais, em suas possibilidades de intervenção, por meio dos respectivos métodos socionômicos, que, classicamente, são apresentados: o axiodrama, o psicodrama, o sociodrama e a psicoterapia de grupo.

³ 2ª. edição brasileira revisada, publicação original em 1959.

A diferença entre eles, enquanto métodos complementares, “*reside fundamentalmente na perspectiva com que visualizam e enfrentam o drama humano*” (Naffah Neto, 1979, p. 240).

O foco de investigação e experimentação da obra de Moreno destacou a interface individual/coletivo nos/dos fenômenos e manifestações humanas. Interessando-se pela intersubjetividade em suas produções, fluxos e configurações sociais, culturais e políticas, a Socionomia de Moreno não se inclui no campo de saber da psicologia ou da sociologia; não se trata de mais uma vertente psicológica e/ou sociológica.

Moreno inaugurou um outro recorte e propôs outras ferramentas, um outro veio do saber numa orientação interconectiva e complexa das interações sociais e/ou relações interpessoais.

De fato, a este respeito diversos autores já se posicionaram, entre os quais Aguiar e Naffah Neto. A Socionomia, como expõe Naffah Neto (1979):

(...) propunha-se como uma revisão crítica de antigas correntes e visava a transportar as suas complexas elaborações teóricas para o nível da realidade vivida no cotidiano, perseguindo no presente e por meio de investigações diretas, o complexo estrutural dos intercâmbios e das interações humanas, tal como se realizava, se cristalizava ou se transformava na realidade concreta e a partir de como esta era vivida e produzida por cada sujeito humano. (p. 120)

Etimologicamente, sócio vem do latim *socius*, que significa “companheiro”, e nomia vem do grego *nomos*, que significa “regra, lei”.

Para Moreno (1992⁴), a Socionomia, diferencia-se por lidar com um mundo de atores *in situ*, diferentemente de organismos no meio ambiente que, para o autor, é uma “abstração”. A sua obra apresenta uma diversificada metodologia e repertório técnico, por meio dos quais realiza um processo simultâneo de investigação e intervenção nas relações interpessoais e mundos particulares de um grupo, favorecendo a espontaneidade-criadora e a transformação.

Em termos de modalidade de pesquisa acadêmica, trata-se de uma metodologia que apresenta características de um estudo qualitativo e de uma pesquisa-ação, dado o seu caráter de intervenção que impulsiona transformações na realidade pesquisada.

⁴ 1ª. edição brasileira: out/1992, v.I da obra em 3 v., original de 1953.

Por outro lado, é uma metodologia específica que apresenta um repertório técnico, etapas e procedimentos de realização particulares que são, estes, o aquecimento, a dramatização e o compartilhamento.

Há uma quarta etapa, o processamento, geralmente utilizado para fins didático-pedagógicos, que diz respeito à compreensão teórica do evento realizado. Em nosso estudo, originalmente, utilizamos a quarta etapa designada – o processamento – como procedimento correspondente à análise de dados da pesquisa, operacionalizando a reflexão e a produção de conhecimentos, acerca da produção coletiva do evento sicionômico realizado, à luz dos conceitos teóricos da obra moreniana.

Feito este preâmbulo da obra de Moreno, ressaltaremos o Teatro Espontâneo, dado o seu caráter inovador, em dois sentidos: primeiro por permitir abordar a subjetividade, em seus processos de construção identitária, como problematizadores da inclusão e vice-versa, destacando e desvelando questões emergentes; segundo, por trabalhar com a obra de Moreno, visando à construção de novos conhecimentos a respeito de uma realidade conhecida e conflitiva, como é o cotidiano e o contexto escolar inclusivo.

O Teatro Espontâneo

O Teatro Espontâneo segundo (Aguiar, 1998) foi o método básico das pesquisas experimentais de Moreno, frutificando e ampliando toda a sua obra. Baseado nessa premissa, Aguiar destaca a importância histórica e o lugar do Teatro Espontâneo na obra moreniana, referendando-o como o método por excelência da Sicionomia, ramificando-se em outras denominações em virtude de suas versáteis aplicabilidades, contextos e propósitos. Desse ponto de vista, as outras nomenclaturas da obra moreniana derivaram do Teatro Espontâneo, em função de seus recortes, objetivos e aplicabilidades, como, por exemplo, o popular Psicodrama.

Ao nosso ver, essa discussão, apesar de controvertida no universo psicodramático, encontra sua relevância teórica em função de algumas interpretações, apresentações e reducionismo do Teatro Espontâneo como, simplesmente, uma técnica.

Concordamos com a proposição de Aguiar (1998), fundamentada não apenas no estudo do desenvolvimento da obra moreniana como também na biografia de Moreno organizada por Marineau (1992).

O teatro foi a matriz de inspiração e criação metodológica e teórica de Moreno. No desenvolvimento de sua obra, o teatro interativo e improvisado foi explorado como método de investigação e produção de conhecimento, em suas pesquisas, nos vários e distintos momentos, contextos e propósitos e sob a designação de diferentes nomes, tais como: teatro do conflito, da espontaneidade, recíproco ou terapêutico, do criador (Moreno, 1984, Marineau, 1992). Estes experimentos, ao longo de suas pesquisas e trabalhos, originaram e consubstanciaram os métodos sociátricos de tratamento e intervenção terapêutica-social conhecidos como: o popular e reconhecido Psicodrama, o Sociodrama, o Axiodrama e a Psicoterapia de Grupo.

Tendo em vista a sintonia e a compatibilidade conceitual entre os princípios inclusivos e a transição paradigmática da pós-modernidade, onde nos situamos, consideramos que a metodologia do Teatro Espontâneo, calcada em outros recursos e linguagens, que ultrapassam o verbal, avança sobre a razão cartesiana, linear e causal. A ação dramática, a dramaturgia e a representação de personagens oferecem uma abordagem alternativa para tratar questões subjetivas, socioculturais e interpessoais, como é o caso das identidades profissionais. Essas linguagens teatrais proporcionam recursos técnicos que dão visibilidade à subjetividade e seus conflitos, por meio da externalização e concretização em forma de histórias, personagens e cenas. E, também, a socialização e o compartilhamento de situações do cotidiano e conflitos das pessoas em seus respectivos grupos sociais proporciona uma oportunidade de reflexão e de gestação de novas respostas, a partir da possibilidade experimental de situações improvisadas.

Trabalhamos com as questões identitárias em ação, por meio de desempenhos de papéis no contexto dramático, manifestando-se e revelando vários aspectos atuantes, tantas vezes desconsiderados ou desconhecidos como: os sentimentos, os valores, os afetos.

O Teatro Espontâneo e seu respectivo referencial teórico possibilitam a construção de novos conhecimentos e sentidos, como possíveis versões, a partir de uma leitura metafórica e artística dos fenômenos que emergem na atualidade. Supera, assim, a

dicotomia e a fragmentação de concepções que trabalham com ideais de verdade absoluta, causalidade e universalismo.

Em geral, os procedimentos metodológicos socionômicos visam a possibilitar a livre expressão do mundo interno e relacional das pessoas, favorecida por meio de recursos cênicos, dramáticos e lúdicos que estimulam e/ou resgatam a possibilidade de novas, criativas e espontâneas respostas diante de conflitos ou questões cotidianas.

O objetivo central das pesquisas e intervenções socionômicas e, especialmente, do Teatro Espontâneo é potencializar a espontaneidade criadora de cada pessoa, no sentido de uma produção coletiva e criativa entre os participantes de uma sessão.

Dessa maneira, toda a metodologia socionômica pretende revitalizar a reflexão, o questionamento e a transformação de opiniões e atitudes em função das inserções no mundo social, ao qual pertencemos e do qual participamos, de uma maneira ou de outra. Articula os distintos valores e fatores envolvidos e/ou atravessados na questão a ser tratada, intervindo na interseção entre o individual e o coletivo.

Insistimos que não se trata, simplesmente, de mais uma técnica de dinâmica de grupo, mas de uma metodologia original e própria de uma obra teórica, como já afirmamos. Sendo assim, ministrá-la exige uma formação teórica e prática específica, uma especialização em Socionomia.

Sendo uma modalidade de teatro interativo e do improviso, o Teatro Espontâneo, tradicionalmente, realiza-se mediante um grupo de participantes, com uma duração média de duas horas. Evidentemente, este período de duração varia em função de objetivos, número de participantes e possibilidades circunstanciais.

No desenvolvimento de um evento de Teatro Espontâneo, cinco respectivos instrumentos teatrais são utilizados: diretor, ator, ego-auxiliar, platéia ou público e palco, articulados à três respectivos e fundamentais conceitos, que se referem aos contextos: social, grupal e o dramático.

O diretor é o integrante do grupo que organiza e viabiliza a sessão, operacionalizando tecnicamente as manifestações do grupo. A ele cabe desenvolver e manter um aquecimento que possibilite o grupo transcender os contextos social e grupal e seus respectivos papéis, dando asas e concretude à imaginação, favorecendo a espontaneidade e a criação, a fim de criar o contexto dramático. Por meio deste, o diretor

estimula e favorece a experimentação e a criação de novas possibilidades de expressão e compreensão por meio da ação dramática. O diretor é um membro do grupo que diferencia seu papel a partir de sua postura, seu projeto ou objetivo e instrumental técnico, a serviço do encaminhamento cênico do material percebido e intuído no grupo. O diretor, portanto, faz parte do grupo, interferindo no fenômeno, numa co-produção com os desejos e necessidades dos outros membros, embora em um papel e lugar diferenciados. Ele é um co-autor, cujas ressonâncias em sua subjetividade, como uma bússola, norteiam suas ações.

Sem dúvida, concordamos com Aguiar (1990) que *“o diretor tem que estar perfeitamente sintonizado com o momento coletivo, numa relação de interioridade(...)”*.(p.22/23)

A relação do pesquisador/diretor com o fenômeno estudado é um aspecto relevante que se destaca nesse estudo devido à sua pertinência às tendências mais atuais em termos de pesquisa qualitativa, superando a pretensão objetivista e neutra da perspectiva cartesiana.

De fato, a subjetividade do pesquisador é de extrema relevância, uma vez que o conhecimento é, também, um auto-conhecimento.

Todos os participantes de um Teatro Espontâneo são potencialmente atores. O ator é um elemento do contexto dramático. É quem revela alguma realidade no palco, por meio de um personagem. O personagem é criado e desempenhado no palco a partir do repertório histórico, pessoal e emocional da pessoa do ator em interação com os elementos cênicos.

A preparação para o papel de ator é função do aquecimento, visando a favorecer a comunicação entre ator e personagem, buscada nas profundezas das próprias pessoas envolvidas. Dessa maneira, *“quando se consegue essa comunicação entre ator e personagem, o que podemos ver no palco, embora uma metáfora, é de extrema veracidade emocional”* (Davoli, 1997).

Uma outra expressão é utilizada a respeito do ator, quando este entra em cena, como um ego-auxiliar do protagonista.

Aguiar et. al. (1995) destacam a respeito do termo ego-auxiliar:

(...) foi cunhado para designar o papel do ator que entra em cena na sessão psicodramática, na qualidade de terapeuta que 'empresta o ego' ao paciente, numa analogia com o que acontece na relação mãe-bebê ou, por extensão, adultos-criança. (p. 6)

A platéia ou público refere-se à parte do grupo que não atua dramaticamente. Entretanto, ela interage ativamente com os atores e com a cena dramatizada, compartilhando seus sentimentos e percepções com os mesmos, no final. A participação e a comunicação da platéia com a cena e com os atores ocorrem por meio da emissão de uma intensidade emocional expressa em diversos sinais, como sons, emoções, atitudes e outras manifestações.

O palco é o lugar apropriado para a dramatização, onde a “história” é montada e vivida pelos atores – protagonista e egos-auxiliares – e assistida pela platéia. É o espaço e tempo do “como se”.

Moreno (1992) comenta a respeito dos seguintes instrumentos: palco, ator e público ou platéia:

Por que palco? Ele dá ao ator espaço vivo o mais multidimensional e flexível possível. O espaço vivo da realidade é, geralmente, estreito e repressor e o ator pode, facilmente, perder seu equilíbrio. (...) O espaço do palco é extensão da vida, (...) realidade e fantasia não estão em conflito, porém, ambas são funções dentro de esfera mais ampla – o mundo psicodramático..., (...) o local (...) pode ser qualquer espaço disponível, onde quer que os sujeitos estejam: o campo de batalha, a sala de aula ou a casa; (...) o processo de aquecimento do sujeito para a representação psicodramática é estimulado por inúmeras técnicas... (...) o objetivo destas técnicas não é o de transformar os sujeitos em atores, mas, até certo ponto, incitá-los a serem, no palco, o que são, mais profunda e explicitamente do que aparentam na realidade da vida; o público (...) funciona como tábua de ressonância (...) o público vê a si próprio, uma de suas síndromes coletivas é representada no palco. (p. 184/5)

Nesta pesquisa, a coleta de dados e a discussão foram realizadas por meio dos procedimentos metodológicos e técnicos, próprios do Teatro Espontâneo.

Destacamos que a forma utilizada para descrever uma sessão de Teatro Espontâneo não é aleatória, pois trata-se de uma comunicação. Queremos com isso dizer que o tipo de descrição de uma sessão revela dados significativos referentes às peculiaridades da sociodinâmica do grupo em questão e ao tratamento conceitual dado a este fenômeno. A valorização das diferentes formas de descrever um evento psicodramático tem a ver com a própria metodologia do Teatro Espontâneo, que se apóia na riqueza da multiplicidade de interpretações de um dado fenômeno, distanciando-se assim, de uma

busca e/ou pretensão de uma “Verdade” única, explicativa e causal. De fato, assim como a inclusão escolar, a espontaneidade-criadora é potencializada na multiplicidade.

Um outro fator relevante é o entendimento do fenômeno grupal como uma totalidade pontual e contingente, atravessada por vetores extra-individuais, diferentemente de uma somatória ou combinatória de partes. Assim, as diferenças possíveis na descrição dos eventos psicodramáticos, como ocorre neste estudo, são devidas às múltiplas possibilidades de apreensão e compreensão de um dado fenômeno. Realmente esta é mais uma vantagem da perspectiva da multiplicidade.

Finalmente, frisamos que elegemos para processar apenas uma sessão das realizadas com cada um dos grupos estudados. Para tanto, nos apoiamos no conceito de protagonização⁵, pelo qual uma parte está no todo. Lembramos que consideramos o todo como uma aproximação, uma invenção, um vir a ser indefinido, posto que, ele é mais e menos que a soma das partes (Morin, 2001).

De fato,

(...) o protagonista expõe sua identidade e, através dela, a de seu átomo social, o qual, por sua vez, expõe a rede, que por seu turno aponta para a coletividade mais ampla, em círculos concêntricos e áreas correlatas ad infinitum. (Aguiar, 1990, p. 96).

Por isso, nos restringimos às duas sessões a serem apresentadas e discutidas.

A coleta de dados

Como mencionado anteriormente, os dados deste estudo emergiram das sessões de Teatro Espontâneo realizadas com cada grupo de sujeitos.

Lembramos, também, que a operacionalização de um Teatro Espontâneo envolve três etapas: o aquecimento inespecífico e específico, a dramatização e o compartilhamento. A quarta etapa refere-se ao processamento, desenvolvido, neste estudo, com o intuito de analisarmos os dados e produzirmos conhecimentos e sentidos.

Em geral, encontra-se no início de um trabalho com um grupo, um agrupamento

⁵ Vide fenômeno do protagonismo em glossário moreniano (anexo 2).

de pessoas em estado caótico, vindas de uma ampla realidade que é o contexto social; este abrange todas as instituições sociais e os códigos formais que norteiam as relações entre as pessoas.

O contexto social é o *“âmbito das formulações ideológicas e dos sistemas de poder, além de constituir o espaço onde as pessoas circulam e buscam sobrevivência”* (Aguilar, 1988, p. 51).

O aquecimento é a primeira e contínua etapa da sessão, por meio da qual o diretor busca uma ordem, polarizando as atenções e se fazendo catalisador da unidade grupal. Dessa maneira, o aquecimento inespecífico promove a constituição de um contexto grupal, transformando em grupo pessoas que estão se interrelacionando a partir de objetivos comuns, o que era inicialmente um aglomerado de participantes.

Assim, o aquecimento é peculiar aos propósitos da sessão realizada e se refere a um processo de preparação dos participantes para a dramatização (*“estar pronto para”*), favorecendo a espontaneidade e a criação coletiva do enredo. Conforme Davoli (1997) destaca, o aquecimento é a *“matriz de criação”* e a etapa fundamental em que se configura a estética do projeto dramático. A autora ilustra-a com a seguinte metáfora:

(...) uma terra que se prepara para semear, onde o tipo de planta que nascerá apresentará reflexos desta preparação. Nesta etapa, o diretor deve ter grande cuidado e atenção. É desta terra bem preparada que depende em grande parte toda a riqueza e a beleza da dramatização – sua criatividade/espontaneidade.
(p. 55)

O aquecimento específico marca a transição da primeira para a segunda etapa do evento que é a dramatização. Neste tipo de trabalho, a fantasia e a realidade são exploradas por serem duas instâncias vitais e complementares do ser humano (Aguilar, 1988), considerando-se essencial a flexibilidade de se transitar nestes dois universos. Nesse sentido, a dramatização é a concretização da imaginação por meio da criação de uma ficção e seus respectivos personagens. Para tanto, é criado um contexto específico – o contexto dramático ou o *“como se”* – delimitado por um espaço físico – o palco – onde os participantes são denominados de atores. Assim, a subjetividade é exteriorizada e concretizada no *“como se”*, por meio de personagens.

Após a dramatização, os atores, até então no contexto dramático, retornam ao contexto grupal. Não há mais platéia e atores, mas grupo, incluindo o diretor que conduzirá a terceira etapa, o compartilhamento.

O compartilhamento refere-se à publicação de emoções, sentimentos e sensações experimentados a partir da encenação da história, que mobiliza uma diversidade emocional por meio das vivências de novos papéis e respostas proporcionados no contexto dramático. Promove-se, assim, uma pluralidade de ressonâncias, caminhos e leituras para todo o grupo.

Nas sessões realizadas, os recursos técnicos utilizados foram eleitos e propostos de acordo com a necessidade de cada momento, a sociodinâmica do grupo e o tema discutido. Foram, estes, respectivamente:

- ➔ Auto-apresentação: o participante apresenta-se ao grupo, falando de si, podendo ser utilizada uma gama de variações para esse fim, conforme as peculiaridades de cada situação;
- ➔ Solilóquio ou “pensar alto”: busca-se o subtexto do que foi verbalizado ou manifestado; a pessoa é estimulada a verbalizar o que está pensando, sentindo e/ou avaliando, ou melhor, o que oculta em seu texto explícito, por algum motivo;
- ➔ Entrevista: é utilizada pelo diretor para um diálogo com o personagem do contexto dramático, visando a aquecer e a explorar aspectos e respostas do personagem com o intuito de impulsionar a cena;
- ➔ Duplo: quando algo não está sendo percebido ou expresso pela pessoa, o diretor ou algum participante do grupo na função de um ego-auxiliar adota a mesma postura, expressão corporal, gesticulação e fala a partir de sentimentos e emoções que captou da pessoa, tornando explícito o subtexto e o transformando em texto com os novos e/ou, até então, desconhecidos elementos, a fim de alavancar a cena e a interação entre os personagens;
- ➔ Espelho: imita-se a pessoa, visando a contribuir com a auto-percepção, transformando o participante em questão em espectador de si mesmo;
- ➔ Inversão de papéis: quando um personagem assume o lugar de seu antagonista;
- ➔ Roda de histórias: essa técnica apresentada por Aguiar (1990) visa ao compartilhamento das histórias lembradas ou evocadas e as ressonâncias potencializadas por algum fator utilizado como iniciador em um momento específico do encontro ou grupo. Propõe-se que

os participantes contam histórias a partir de suas lembranças, criações ou ressonâncias mobilizadas por um tema ou qualquer estímulo. Em nosso estudo, exploramos essa técnica de várias maneiras e em vários momentos, por exemplo: a memória de situações escolares vividas, figuras recortadas de revistas como iniciadoras de ressonâncias para o contar de histórias a título de um aquecimento para uma dramatização.

Além destes procedimentos citados, sentimos a necessidade de realizar uma entrevista com os dirigentes das respectivas escolas, para complementar os dados coletados por meio do Teatro Espontâneo. As entrevistas serão apresentadas quando tratarmos de cada campo de pesquisa.

A discussão dos dados

No processamento, debruçamo-nos sobre um recorte de uma realidade fluida, a fim de conhecer e desvelar os elementos que atuaram e compuseram aquele contorno específico e, assim, compreendê-lo. É como olhar uma fotografia e tentar apreender as sutilezas vivas que desenharam aquele momento.

Enquanto as três etapas anteriores, que são o aquecimento, a dramatização e o compartilhamento visam proporcionar encontros existenciais entre as pessoas envolvidas, o processamento – devido à exigência racional, descritiva, reflexiva e compreensiva, diverge em natureza das outras etapas, ao buscar no universo racional, uma compreensão do universo emocional e relacional do fenômeno ocorrido na sessão.

O processamento é diferente de um relatório fático e de uma avaliação. Aguiar e Tassinari (1994) destacam essa diferença e esclarecem:

No processamento de que falamos, entretanto, o objetivo não é nem restabelecer os fatos nem tampouco julgá-los. É muito mais pretensioso do que isso, pois busca compreendê-los mais profundamente. (...)

Para proceder a um processamento, devemos restabelecer a trajetória de evento em questão, procurando compreender o sentido de tudo o que ocorreu.

Essa trajetória pode basear-se em alguns critérios de 'leitura' dos fatos, adotados consciente e claramente, desde o início do trabalho, para facilitar o fluxo do raciocínio. (p. 17)

Sendo assim, o processamento refere-se à análise e produção de conhecimento à luz do referencial teórico moreniano, da prática-ação ou do que foi produzido dramaticamente com um grupo.

Do ponto de vista metodológico, o processamento é uma etapa teórica e reflexiva, realizada após o evento socionômico. Visa à produção de novos conhecimentos e sentidos, debruçando-se atentamente sobre todo o percurso do processo grupal desenvolvido, numa busca de conexões à luz dos conceitos morenianos.

Desde o início de uma sessão, todo acontecimento é valorizado. Todavia, uma compreensão mais apurada, em suas possibilidades de atribuição de sentidos e significados, não é imediata, mas posterior, e mediada pela inserção e contextualização do grupo social em questão. A produção como um todo é que confere sentido e significado aos movimentos e à criação grupal e não o somatório das partes. Referimo-nos à relação intrínseca, local e significativa entre as partes e o todo do universo estudado.

Cabe aqui ressaltar uma proximidade entre a concepção de fenômeno grupal e/ou co-criação com a qual trabalhamos e o pensamento complexo defendido por Morin (1996, 2001). Segundo este autor a inteligência que fragmenta a complexidade do mundo atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão das questões contemporâneas, em suas características globais, multidimensionais e interconectadas. Morin entende por complexidade a tessitura interdependente, interativa e retroativa entre as partes e o todo, o todo e as partes. Como o princípio do holograma, *“não só as partes estão no todo, mas o todo está na parte”*, ou seja, *“o que nos circunda está inscrito em nós”* (Morin, 1996, p. 279).

Tanto quanto os esforços de Moreno, essa abordagem rechaça a perspectiva reducionista e mecanicista que concebe o todo como uma quantidade de propriedades e qualidades que as partes isoladamente não têm, quando separadas. Tais qualidades são denominadas “emergentes”, por surgirem do todo quando este se configura; isto é, elas emergem em meio a uma circunstância global; portanto, o todo não é a soma das partes. Ele é mais e menos ao mesmo tempo.

A emergência e a procedência do pensamento complexo não são aleatórias, posto que *“nada está realmente isolado no Universo e tudo está em relação”* e, ainda, citando Pascal, o autor afirma que *“tudo está em tudo e reciprocamente”* (Morin, 1996, p. 275).

Uma mesma inteligibilidade parece ter inspirado o pensamento e o perfil de Moreno, reservando-se as devidas diferenças entre esses pensadores.

De fato, as relações interpessoais travadas diante de uma tarefa; ou, ainda, as subjetividades em interação, num contexto e propósitos específicos, oferecem possibilidades de interpretação que permitem destacar conexões com muitos aspectos atuantes no fenômeno estudado.

Neste percurso socionômico, a ação dramática é o ápice da produção estética e coletiva do grupo, expressando artística e analogicamente, por meio de personagens, conflitos e enredos, os elementos constituintes e constitutivos de um cotidiano que tem relevância e significados para o grupo em questão.

As histórias potencializadas, lembradas, dramatizadas, produzidas e/ou relatadas ofertam sentidos e significados, repletos de valores, em suas verdades locais e históricas... Sobretudo, convém destacar que o campo de reflexão de um processamento é extensivo aos fenômenos e grupos sociais, devido às características, ao funcionamento, às manifestações e às produções grupais em relação a seus objetivos e/ou tarefa. Sendo assim, a produção dramática inclui-se entre outros recortes relevantes e possíveis no que diz respeito à investigação e à produção de conhecimentos a respeito de um dado contexto grupal e social.

Uma consideração importante com relação ao processamento é a existência de uma indagação básica que norteia a reflexão pretendida, elegendo o cerne ou tipo de processamento, que, inclusive, explicita a preocupação/filiação teórica do pesquisador.

Nesse estudo destacamos a perspectiva sociodinâmica como o eixo de processamento mais coerente e indicado para o tipo de problemática investigada. Respectivamente, apresentamo-la das seguintes maneiras:

- ➔ Qual o impacto da inclusão sobre a identidade profissional dos professores?
- ➔ Qual a implicação da identidade profissional dos professores na realização da inclusão escolar?
- ➔ Quais são os facilitadores e/ou os impedimentos pessoais e identitários presentes na implementação de uma nova e radical proposição educacional – a inclusão?

Dito isto, parece-nos relevante destacar a diferença conceitual entre categoria e eixo. Num dicionário⁶ da língua portuguesa, a palavra categoria, do grego *kategoría*, refere-se a *atributo, caráter, espécie, natureza, classe, qualidade*. No mesmo dicionário, o termo eixo, do grego *áxon*, diz respeito a:

uma reta real ou fictícia que passa pelo centro de um corpo, em torno da qual esse corpo executa um movimento de rotação ou, ainda, peça destinada a articular uma ou mais partes de um mecanismo que em torno dela descrevem movimento circular ou, no sentido de ordenação, regulam o andamento de um assunto.

Em outras palavras, a categorização é um procedimento de classificação dos elementos construtivos de um conjunto, primeiro por diferenciação e depois por reagrupamento de analogias, a partir de critérios previamente definidos (Neri, 1996, mimeo).

Já a idéia de eixo sugere um arranjo de certo assunto. Sendo assim, o nosso estudo trabalhou com a idéia de eixo em virtude de uma coerência paradigmática que critica e busca superar a racionalidade classificatória e pretensamente objetivista do pensamento moderno/positivista.

Feito este preâmbulo com o intuito de apresentação metodológica desta etapa, voltemo-nos para o processamento propriamente dito, cuja reflexão será orientada pela Sociodinâmica.

A compreensão e a discussão do movimento e percurso sociodinâmico do grupo investigado baseou-se nos eixos norteadores sugeridos por Aguiar (1998). Acrescentamos a estes outros pontos, considerados pertinentes e capitais nesse estudo, quais sejam:

1. afiliações e pertencas: um mosaico identitário grupal;
2. a interação entre os papéis;
3. a articulação entre os contextos dramático, grupal e social;
4. o emergente grupal e a escolha do protagonista;
5. o conflito da cena apresentada;
6. as histórias compartilhadas: temas e fatos;
7. as constelações de poder.

⁶ Ferreira, Aurélio Buaque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Editora Nova Fronteira S.A, 1975.

Sobre Atores/Autores

Na Escola Regular

A escolha sociométrica deste campo de pesquisa deveu-se ao fato de esta escola fazer parte de uma rede municipal de ensino fundamental, envolvida oficialmente com a inclusão escolar desde 1998. Este ano foi considerado um marco oficial, em razão da inauguração do Centro de Aprimoramento Pedagógico para a escola inclusiva – CAPI. Entretanto, o trabalho educacional em prol da inclusão data de 1996 e foi pautado em uma assessoria pedagógica ministrada por uma docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, a Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Eglér Mantoan, não por acaso, minha orientadora.

Na época, a rede municipal de ensino era considerada uma referência, enquanto experiência de educação inclusiva.

O projeto de pesquisa e a maneira como esta seria realizada foram encaminhados e analisados pelo Centro de Aperfeiçoamento do Professor – CAPI e pela Secretaria Municipal de Educação, que indicou-nos a escola em que esta pesquisa se desenvolveu: uma EMEF – Escola Municipal de Educação Fundamental.

A sugestão desta EMEF baseou-se em considerações do CAPI e da chefia de Apoio Técnico e Pedagógico da Secretaria de Educação a respeito do perfil questionador e heterogêneo dos professores mediante a proposta inclusiva da Secretaria de Educação Municipal.

Foi feito, então, um contato por telefone com a diretora da escola sugerida, a respeito da intenção de pesquisa e sua apresentação. A diretora foi receptiva à proposta e agendou uma data em horário de trabalho pedagógico (HTP), que reuniria todos os professores da escola, para que o projeto fosse apresentado e para que fosse feito um convite à participação voluntária dos mesmos.

No dia 31 de julho de 2000, horário de HTP às 12 h., apresentamos a proposta de trabalho aos professores presentes e à diretora da escola.

O convite à participação na pesquisa propôs uma adesão voluntária baseada em uma escolha e disponibilidade pessoal dos professores. Alguns manifestaram interesse em

participar, embora não fosse possível, pois também davam aula em outra escola em períodos distintos. Esta incompatibilidade mostra-nos uma realidade comum vivida por vários professores, que é a jornada de trabalho em lugares e horários distintos.

Mediante essa realidade, o grupo de sujeitos da pesquisa foi constituído, não apenas por opção voluntária e pessoal, mas também por possibilidades concretas de tempo disponível.

Os sujeitos

Oito professoras do primeiro ciclo do ensino fundamental compuseram voluntariamente o grupo de sujeitos da pesquisa nessa escola. As participantes tinham em comum: o fato de serem um grupo de mulheres, professoras, na faixa etária entre 25 e 50 anos e com tempo de docência que variava em torno de 2 a 30 anos em sala de aula. Quanto ao tipo de vínculo empregatício, das oito professoras, quatro eram da Prefeitura Municipal (sendo que uma delas era aposentada do Estado) e as outras quatro eram efetivas do quadro de professores do ensino estadual.

A maioria do grupo era residente na própria cidade desde que nasceram, tendo estudado em escolas locais, com exceção de uma professora, a mais jovem em docência e do quadro da Prefeitura, que residia em uma cidade vizinha.

As sessões

Os encontros do grupo de pesquisa foram quinzenais, em uma sala de aula disponível na escola, durante o segundo semestre de 2000. A duração dos encontros foi de mais ou menos uma hora e meia, conjugando dois horários de HTP vespertino, para que dispuséssemos de tempo suficiente para o desenvolvimento do trabalho com o grupo.

Ao todo, foram sete encontros, filmados a partir da quarta sessão. A discussão que apresentaremos por meio do processamento será sobre a 4ª sessão, escolhida devido à sua riqueza, em destacar os conflitos do cotidiano escolar comprometido com a implementação da escola inclusiva na rede de ensino. Quanto à direção das sessões, elas não foram

programadas antecipadamente. Apesar de haver um eixo central em nossos encontros, dado o objetivo que nos reunia, os trabalhos realizaram-se a partir dos temas presentes e emergidos no grupo, em cada encontro específico.

Ao final do trabalho com as professoras, sentimos a necessidade de contextualizar a escola naquela comunidade, em busca de elementos que enriquecessem a compreensão do grupo estudado. No intuito de complementar os dados coletados, fizemos uma entrevista coletiva com a diretora da escola e com a assessora do CAPI que acompanhava a escola.

Eis a história da escola contada por sua diretora.

Segundo Vanda¹, a escola é considerada pela comunidade como de qualidade e tradição. Além de sua localização ser central, fora, antes, uma escola do Serviço Social da Indústria – SESI.

Como a cidade comporta indústrias importantes e de grande porte, existem quatro Escolas do SESI que, na comunidade, são considerados fortes pólos ou modelos de educação de qualidade. Essa escola herdou esse conceito de escola de tradição e qualidade, uma concepção que articula tradição à qualidade e vice-versa. O corpo docente da escola é composto por vinte e dois professores. Desses 22, 16 professores são efetivos do Estado, ou municipalizados, fato que implica em um maior tempo de docência, o qual, por sua vez, reforça o *status* de tradição da escola.

Para Vanda, por esses professores estarem na escola há bastante tempo e serem mais experientes, eles dão estabilidade para a escola, conservando a idéia de tradição e qualidade de ensino para a comunidade onde está instalada.

A escola é a maior da rede municipal de ensino, com 22 salas de aula. Por esse conceito forte de tradição e qualidade na comunidade, os professores são mais cobrados e sentem uma grande responsabilidade de pertencer ao seu quadro docente.

A assessora do núcleo de apoio – CAPI, presente na entrevista, complementou os dados a respeito da inclusão na escola e na rede municipal de ensino. Ela disse que o trabalho em prol da inclusão, na rede, começou em 93, com projetos de integração. Essa escola foi uma das primeiras escolas que recebeu alunos diferenciados. Atualmente, em todas as salas existem crianças com quaisquer tipos de dificuldades e/ou deficiência incluídas.

¹ Os nomes próprios atribuídos aos participantes da pesquisa são fictícios.

Diante dessas informações, voltamos a pensar em nosso grupo e nas sessões realizadas. De fato, o tempo todo a tradição esteve presente entre as professoras, questionando e resistindo à novidade.

O relato da sessão

A filmadora começou a ser utilizada nesse encontro, como fora comentado anteriormente.

O grupo estava quase completo. Iniciamos a sessão com sete professoras. A professora que faltava para completar o grupo chegou bastante atrasada, no decorrer do trabalho.

A proposta metodológica de trabalho foi retomada com o grupo e, em seguida, a título de aquecimento, escrevi na lousa: “inclusão escolar: de que se trata?”.

Propus que conversássemos sobre inclusão escolar da forma mais pessoal possível... Afinal, como é para cada uma essa idéia de inclusão?

Os rostos e os corpos mostraram desconforto e desagrado, por meio de expressões faciais e de maneiras de sentar: braços, pernas e pés cruzados.

As pessoas começaram a dizer o que pensavam: seus conceitos, os conceitos discursados por outros, as suas experiências, suas críticas e seus questionamentos.

Todas as participantes manifestaram-se, fazendo considerações e dando o seu depoimento. Iniciaram suas falas, com palavras soltas ou pequenas frases e iam complementando. Reconheceram o aspecto legal da inclusão, ressaltaram a falta de apoio técnico ao professor e o quanto isto prejudica a criança. Todas foram reticentes e críticas com a operacionalização da proposta de inclusão.

Algumas falas foram estas: *sentido da inclusão? incluir quem está fora; incluir o excluído; o que está fora da normalidade, os diversos...; direito – de quem está fora ser/estar incluído; dever – do professor de realizar a inclusão; a faixa etária do grupo que o aluno é incluído deveria ser a mesma do aluno, mas não está sendo assim...; autoritarismo – uma proposta educacional não discutida, não assessorada, não participativa, um pacote de cima para baixo; para o aluno especial o professor menos*

conta, ele precisa é de técnico; o número de alunos por classe e a condição de uma assistência adequada para o aluno especial; a escola regular é como um complemento de socialização; o questionamento do benefício – interação/socialização na escola regular; questionamento de haver socialização e aprendizagem: “a aprendizagem é difícil..., ele não acompanha”.

Indaguei, então: *até agora se falou do aluno e da inclusão, mas, e o professor e a inclusão?*

As professoras pronunciaram-se e falaram de seus sentimentos:

- ➔ *insegurança, angústia – de não saber com quem está lidando, se está sendo competente em seu papel;*
- ➔ *solidão, falta de apoio, impotência – de não contar com a ajuda/apoio para realizar o seu trabalho da melhor maneira possível e mais adequada;*
- ➔ *com a ajuda do especialista é possível;*
- ➔ *está sendo garantido o direito do aluno, mas o dever do professor está sendo adiado.*

Perguntei: *e os outros alunos?*

- ➔ *os outros alunos, os “normais”, causam estresse pela indisciplina, mas o questionamento do dever do professor, do desenvolvimento cognitivo é o deficiente em sala que faz;*
- ➔ *somos nós;*
- ➔ *nós damos o que a gente pode para esses ditos – inclusivos;*
- ➔ *se nós conhecêssemos com quem nós lidamos... mas nós não sabemos...;*
- ➔ *o professor trabalha com bom senso;*
- ➔ *o grande problema do professor e da inclusão é que a inclusão foi colocada, e tá aí... sem coerência. Uma das discussões, de nossos debates foi esse, teremos técnicos, teremos especialistas para acompanhar? Terão? Tem, mas é uma minoria para uma massa enorme, que não consegue atender nem 50% da população e o restante fica na fila de espera. Então o professor faz pelo bom senso...*

Em seguida, sugeri que contassem histórias, episódios lembrados a partir daquela conversa.

As histórias narradas:

➔ uma professora lembra de um aluno que teve, na 2^a e 3^a séries e que participava de uma classe especial também. *O menino não conseguia escrever nada, mas, por outro lado, ele era brilhante, ele tinha todos os desenhos, todo o conteúdo para falar, para expor..., esse primeiro contato foi muito bom. Se todos fossem iguais ao José... Foi fantástico, maravilhoso! Mas, os outros...;*

➔um aluno, um homenzinho, ele era muito bom! Ele não sabia fazer as coisas, mas ele tinha vivência..., ele pegava as coisas no ar... a classe toda gostava dele, porque sempre no final da aula ele sempre tinha algo, ou ele contava piadas ou adivinhações...;

➔um aluno muito inteligente, ele apenas não registrava... ele tinha algum comprometimento, e aí vem a falha, pois nós nunca soubemos o que ele tinha. Se quiséssemos fazer alguma coisa a mais... não sabíamos... Houve outro aluno que foi muito positivo, pois tinha um acompanhamento de um especialista. Você via o progresso, você sabia o que podia ser esperado... Então, junto com o especialista não teve erro, foi muito positivo, surtiu efeito, (...) o que fica de uma criança inclusiva é o sucesso que ela tem, você só ajudou, na realidade o esforço foi da criança. É positivo você ver uma criança inclusiva quando ela tem sucesso. É o que te marca.

Nessa altura do trabalho, uma professora chega bastante atrasada. Eu explico o que estávamos fazendo para que ela se inteirasse do assunto. Peço que as pessoas enxuguem as histórias, pois a intenção seria dramatizar alguma no decorrer do encontro.

E as histórias continuaram...:

➔têm alguns alunos que não aprendem. Devem ter algum problema... pode ser psicológico,... excepcional, não entendo muito disso, retardamento (...), eles podem ser inteligentes para outras coisas, mas não aprendem. Então precisava ter um acompanhamento; eles estão encaminhados, mas muito longe; precisava ser junto, que viesse na escola, conversasse, estudasse aquele aluno.. porque eles têm um pouquinho de progresso e param; às vezes têm problema de disciplina junto.. .eu tinha uma aluna que ia e parava...

A professora que chegou atrasada começou a comentar a história contada. Intervi e pedi que ela contasse uma história:

→ ela, então, comentou sobre um aluno seu, problemático e que está sendo atendido à parte, porém não adiantava muito.

A professora da história anterior complementa dizendo que precisava de alguém, de uma assessoria mais próxima. Outra professora se solidariza com a colega dando o seu depoimento: *Uma vez, ficou uma hora e quinze em uma reunião “desse tipo” sobre um aluno-problema e a reunião terminou com a seguinte frase: “a criança é um exercício de paciência”. E eu sai do jeito que cheguei, né.*

Eu disse que percebia uma temática repetida nas histórias – a solidão e o desamparo, a partir das frases: *a gente está sozinho*, e uma professora complementou: *“nós somos sozinhos”*; não sabemos o que fazer; precisamos do especialista, mas não está acontecendo; aí eu fico decepcionada, angustiada, triste, vazia, frustrada, desanimada, cansada, impotente.

Uma professora diz: *dá um desânimo, né, porque a gente gostaria de fazer alguma coisa, mas a gente tenta de um jeito, tenta de outro e não consegue...*

Propus, então, a montagem de uma cena onde essa impotência pudesse aparecer. A mesma professora que tinha acabado de dizer que *gostaria de fazer alguma coisa, mas não tem ajuda...* coloca o óculos, olha no relógio. Outras sorriem entre si, remexem-se na cadeira... Começou um jogo de “empurra-empurra” e alguém diz para começar com a história-problema da professora que chegou bastante atrasada... Brinquei, comentando que seria uma punição do grupo porque ela chegou atrasada... E, ignorando a proposta feita, uma professora continuou a indagar da colega atrasada o encaminhamento da questão, suas dificuldades e suas indignações. O grupo todo ouvindo, outras duas professoras entram na conversa fazendo comentários.

Como se eu não estivesse ali propondo algo, elas (metade do grupo) comentavam à vontade. Esperei e ouvi um pouco, tentando entender, até que lhes chamei novamente para o trabalho proposto e lhes disse que a gente só faria a minha proposta se todos quisessem, pois, sozinha, eu não daria conta.

Uma professora continuou a falar paralelamente com a colega que chegou atrasada. Intevi e algumas professoras se justificaram. Questionei o grupo a respeito de sua disponibilidade para com a proposta de dramatização feita. Falei que o grupo não era obrigado a acatar a minha proposta, mas que elas precisariam ser honestas e escolher o

caminho que queriam. O grupo deveria escolher e assumir como gostariam de prosseguir. Uma professora pediu que eu repetisse a proposta. Repeti a proposta, de montar cenicamente uma história e fazer um teatro com a história escolhida e eu tinha proposto uma história.

A partir do que eu percebi nas falas que ouvi, a grande queixa era a solidão em que as professoras se encontram, nesse barco da inclusão. Então eu propus a criação de uma cena, onde esse tema pudesse aparecer. As diversas histórias parecem uma só.

O grupo teria no mínimo duas opções: representar por meio da dramatização sobre suas queixas ou continuar falando a mesma coisa... cada uma de suas salas e todas angustiadas, perdidas, chateadas porque é um pacote de cima para baixo e elas não estão tendo ajuda...

Disse que não gostaria de ser mais um pacote, de cima para baixo, como elas se referiam à proposta inclusiva e à dinâmica institucional da rede de ensino. Algumas acenaram positivamente com a cabeça e fizeram algum comentário. Então perguntei se o grupo aceitaria dramatizar e a resposta foi afirmativa.

Pedi para que todas as professoras levantassem e falassem um pouco da história ou cenas que estavam em suas cabeças. Rapidamente, duas imagens foram sugeridas:

⇒Um grito solitário. Você está chamando alguém, mas ninguém te vê, parece que você está sozinho e tem um monte de gente ao seu redor. Você está sozinho, no seu cantinho. Você está pedindo, mas eu não estou te ouvindo, ou você não está falando, ou sua voz não está saindo, sei lá; você está tentando, não está chegando. Você está tentando, mas ninguém chega lá;

⇒Um silêncio. Você está caminhando, caminhando... eu chego. Eu sinto que o professor não está parado, ele está buscando, caminhando sozinho, em um enorme buraco negro...

Há comentários de outras professoras, defendendo o professor que grita, dizendo que há grito de ajuda... O grupo discute e se divide para a caracterização de dois professores ou dois personagens: o professor que pede e grita socorro e o outro, que já desistiu, apesar de não estar parado.

Perguntei se seriam atos de uma única cena, em que, em um ato, o personagem tem ou faz, grita, pede; e em outro ato, ele já desistiu de pedir, gritar. Parece uma sequência. O grupo concorda.

E, onde seria a cena? Qual cenário? Discute-se a montagem da cena, a criação do cenário e dos personagens. Temos dois personagens, dados pela imagem: Asdrúbal e Cidinha. As duas professoras que sugeriram a imagem e os personagens são chamadas a montar a cena e a caracterizar os personagens e cenário.

A dramatização.

Inicia-se a dramatização com o primeiro personagem, que pede socorro, Asdrúbal.

1ª. cena.

Uma professora foi chamada ao Núcleo de aperfeiçoamento e assessoria ao professor. Ela, apesar de dez anos de prática, não conhecia o núcleo, nunca fora lá e, com o chamado, ficou bastante curiosa. Ela vai até o núcleo. Quando a professora chega lá, a coordenadora do núcleo não sabia quem a havia chamado nem do que se tratava, pois não tinha sido avisada de que uma professora iria lá procurá-la. A professora pergunta sobre o núcleo e sobre um projeto que ela encaminhou para lá. A profissional do núcleo diz para ela ficar bastante à vontade, pois lá havia bastante coisa para ela conhecer. Explicou-lhe que quanto ao seu projeto e pedido de ajuda, havia uma tramitação até que chegasse às mãos dela e que por isso ainda não tinha uma posição, mas que quando o mesmo chegasse até ela, marcaria uma reunião. A professora sai desolada, mas disposta a aguardar mais um pouco.

2ª. cena.

Dois meses depois, a professora volta ao núcleo. Chegando lá, a professora fala com a mesma pessoa e informa que aquele seu projeto foi concluído, mas que havia um outro. E pergunta se ela não poderia conhecer mais de perto, fazer um evento... A funcionária do núcleo diz que seu pedido precisaria ser agendado, pois são muitas escolas e muitos compromissos para ela dar conta... A professora insiste e diz que está precisando de

alguns prontuários de alunos, por conta da inclusão... E indaga sobre um outro núcleo de assessoria, se as professoras não poderiam ter outros contatos, se elas poderiam conhecer outras experiências... A funcionária responde que se ela quiser, ela poderá ir a outros núcleos. A professora sente a resposta como evasiva e descompromissada. Sai decepcionada e chateada.

Consultei a platéia sobre o final da cena e perguntei se alguém gostaria de dar outro final. Uma professora quer fazer outra cena, assumindo o personagem/funcionária do núcleo de assessoria e aperfeiçoamento.

3ª. cena.

Para sair de sua escola, a professora dirige-se à diretora. A diretora acha que está tudo bem, que ela não precisaria ir, mas se ela quiser ela pode sair. A diretora não pode acompanhá-la, pois tem uma reunião. Depois ela telefonará.

Fim da dramatização; alguns rápidos comentários da platéia.

Em função da hora avançada, não fizemos o compartilhamento, pois nosso tempo de trabalho já tinha se esgotado.

O processamento

Apresentaremos o processamento desta sessão por meio dos eixos de discussão referidos anteriormente. Insistimos que essa organização proposta não pretende categorizar, mas facilitar o entendimento do leitor diante da análise dos dados coletados:

1. afiliações e pertencas: um mosaico identitário grupal.

O grupo foi composto por diferentes matrizes identitárias em relação ao desempenho do papel: ser professora. Todas as integrantes do grupo eram professoras. Entre as oito professoras, quatro eram do Estado, contratadas pela Prefeitura para prestarem serviços naquela escola.

Em virtude da municipalização do ensino fundamental, as quatro professoras do Estado, que já prestavam serviços na escola, puderam escolher em continuar, compondo o quadro docente do município.

Entre as outras quatro professoras, uma era aposentada, também do Estado, voltando a lecionar ao ser contratada pela Prefeitura. As três restantes eram da Prefeitura. Entre estas, uma era a mais nova docente do grupo, com apenas dois anos no quadro da Prefeitura. Era inclusive, a única negra, solteira e não residente na cidade.

Por essa apresentação percebemos que as pertencas empregatícias de nossas professoras eram diferentes. No grupo de pesquisa, tais pertencas empregatícias diferenciadas se justapuseram sobre uma pertença local e comum – professoras de uma escola municipal.

Sabemos que o contexto do ensino estadual e do municipal são específicos e diferenciados em suas perspectivas educacionais, institucionais e funcionais. Existem diferenças entre o Estado e o Município no que diz respeito ao gerenciamento e concepção educacionais, o que resulta em perfis diferenciados dos professores. Estas diferenças indicam processos identitários diferenciados, em função de suas circunscrições políticas e educacionais específicas. De fato, em seu âmbito estadual e/ou municipal, as escolas congregam organizações, concepções de ensino, funcionamentos institucionais e propostas educacionais próprias e distintas. São formações identitárias, desenvolvimento e funcionamento de grupos sociais diversos, apesar de se referirem a um mesmo papel (professora), de uma mesma instituição social (escola).

Em uma palavra, ser professora do Estado é diferente de ser professora da Prefeitura. Esses dois cenários distintos e projetos dramáticos específicos demandam desempenhos de papéis diferenciados. Destarte, para compreendermos e conhecermos um grupo, é importante considerar as histórias e pertenças de seus integrantes que, juntos e em interação, afetando e sendo afetados simultaneamente, constituirão uma nova e local configuração social, viva, dinâmica e específica.

Tal configuração se articula a vários e diferentes elementos e sentidos que emergem, dado o cenário em que se encontram e a atribuição dos respectivos papéis.

Sendo assim, consideramos um grupo como um fenômeno que não é a soma das partes, e não é o imperativo coletivo, mas um momento interativo de uma criação coletiva. Em outras palavras, o grupo é uma composição complexa, dinâmica e transformadora, que cria a partir de eixos constitutivos que são os atores, os papéis e seus personagens co-criados e encarnados em função de uma tarefa coletiva – o projeto dramático – num cenário que não apenas contextualiza, mas também participa com significados e sentidos próprios daquele local e momento. Nesse sentido, a atualidade é um mosaico novo, vivo e fugaz, embora traga consigo traços de outrora. Atualiza-se ao ser modificado e se modifica ao se atualizar.

Ao falar em contextos, ao processarmos, discutiremos projetos. Os projetos delineiam-se e se organizam em função de seus contextos e/ou vice-versa.

No grupo, todas eram professoras da mesma escola. Quando as professoras de filiações/pertenças diferentes compuseram um grupo – professoras de uma escola da rede municipal – seus processos identitários estiveram presentes, influenciando e interagindo na qualidade e quantidade de participação de cada uma em relação à tarefa coletiva ou ao projeto dramático da escola – a inclusão, em um movimento simultâneo de afetar e ser afetada, produzir e ser produzida.

Em vistas da tarefa coletiva – a inclusão –, um novo tecido social será constituído, fomentando novas identidades, potencializadas pelo desempenho de novos papéis. A dinâmica de desenvolvimento e criação de um novo papel “professora inclusivista” sistemicamente impulsiona a tessitura de uma nova identidade. Sendo assim, a nova identidade é decorrente do novo papel. Trata-se de processos inéditos e interdependentes de criação, próprios da interface papel/identidade. Como esse novo papel (professora

inclusivista) é radicalmente novo, ainda não há modelos nem expectativas conservadas no imaginário e representação social; portanto, está em *status nascendi*, assim como a matriz de sua nova identidade.

Deparamo-nos, portanto, em nosso estudo, com um papel e uma identidade em *status nascendi*, na medida em que a criação e o desempenho de um novo papel potencializa a transformação-criação de uma nova identidade. De fato, não tivemos a oportunidade de vivenciar uma escola inclusiva em sua plenitude, seja no papel de aluno ou de professor. Nossas experiências escolares foram muito distintas dessa nova proposta educacional.

Sendo assim, essa nova identidade em curso, decorrente do desempenho desse novo papel, destaca um novo percurso que se diferencia de um processo tradicional de matrização de identidade. Como se sabe, o desenvolvimento de um papel obedece às respectivas etapas de: tomar o papel, jogar o papel e criar o papel. Entretanto, nosso estudo destaca um papel em *status nascendi*; insistimos em que um novo papel está nascendo, ele está sendo criado. Não há modelos a serem tomados ou jogados; cabe a esse grupo de professoras criar, inventar esse novo papel, e nesse processo uma nova identidade também estará sendo construída. Esse é o desafio!

2. a interação entre os papéis

Tendo em vista a sociodinâmica do grupo de pesquisa, podemos observar que a dimensão *micro-socius* sugere o *macro-socius*. Dito de outra forma, o padrão sociodinâmico nas relações interpessoais do contexto grupal – o grupo de nosso estudo – sugere, analogicamente, a dinâmica do contexto social, que é a escola inserida na rede de ensino municipal.

É bom lembrar que um projeto dramático é sempre coletivo e local. Refere-se, portanto, a um contexto e a um grupo específicos. Por ora, discutiremos a sociodinâmica do contexto grupal – o grupo de pesquisa e os papéis desempenhados mediante o projeto dramático.

No que diz respeito à tarefa do grupo – participar da pesquisa, a respeito da relação inclusão/identidade profissional por meio do Teatro Espontâneo –, verificamos uma variação quanto à participação em termos qualitativo e quantitativo de cada integrante do grupo em nossos encontros.

Essa variação de participação quantitativa e qualitativa foi significada e compreendida no bojo da sociodinâmica grupal, fruto da interação entre as características pessoais dos partícipes e a designação de papéis que por sua vez foram co-produzidos nessa interação.

Assim, a participação, a criação e a atribuição de papéis são produções grupais, interativas e complexas, emergentes num momento e contexto relacional e interpessoal específico. Não se trata de *performances* individualizadas e/ou personalizantes. Os papéis são constituídos e atribuídos por meio de uma co-criação que, por um lado, vale-se de características pessoais e identitárias de seus componentes e, por outro, destaca e realiza as expectativas de complementaridade que o respectivo papel demanda. As personagens encenam o papel. As personagens falam pelo grupo.

De fato, em relação ao projeto dramático, diferentes papéis foram desempenhados. Estes papéis se tornaram visíveis e relevantes a partir da reflexão sobre alguns indicadores, tais como frequência, cumprimento de horário dos encontros, disponibilidade de participação e envolvimento com a proposta de trabalho.

A frequência no grupo variou entre seis, sete e oito participantes, sendo que ao último encontro foram quatro pessoas, ou seja, metade da quantidade da parte mais significativa de participantes. Este dado nos sugere que houve distintos níveis de compromisso dos participantes com o projeto grupal ou dramático. Nem todos se comprometeram até o final.

A relação com o tempo e horário dos encontros pode ser um outro visível indicador das distintas formas de engajamento, participação e compromisso grupal. Iniciávamos, geralmente, com a maior parte do grupo, embora tenham sido frequentes alguns atrasos, especialmente os de uma professora da prefeitura, que foram peculiares e significativos. Ela entrava no meio da sessão, sem pressa e sem se empenhar muito em saber o que estava ocorrendo.

Dificuldades em sua inclusão e participação no grupo? Não se empenhava e/ou não se interessava e/ou não acompanhava o desenvolvimento e os procedimentos das sessões? Na sessão dramatizada que por ora processamos, esta professora, além de chegar bastante atrasada, entrou e começou a comentar com outra professora o assunto que a envolvia até aquele momento. Evidentemente, o processamento não visa a um interesse

especulativo a respeito das características individuais dessa pessoa, mas a contribuição do papel e personagem que essa professora desempenhou ofereceu elementos reveladores a respeito da sociodinâmica desse grupo.

Em termos de personagem, era como se ela não estivesse incluída verdadeiramente no grupo, apresentando dificuldades em acompanhar o trabalho e/ou o projeto dramático do grupo. Esse dado nos sugere um tipo de exclusão, diferente da exclusão propriamente dita, que deixa a pessoa de fora. As fronteiras fora/dentro, nessa situação, parecem modificadas e mais sutis, função de outras ordens... A personagem não foi impedida de participar; ao contrário, ela fez parte de uma configuração grupal sociométrica e sociodinâmica, num papel bastante significativo e revelador. A sua participação se destacou em função dos atrasos, frequência e postura propriamente dita. Ela, inclusive, não se manteve no grupo até o final dos encontros.

A justificativa apresentada foi que morava longe e que quando ficava para os encontros até às 18:45 hs (realizados quinzenalmente), chegava tarde em casa. Diante de seu argumento, uma situação concreta, dada sua condição real de vida que dificultou e/ou impediu a sua participação, não houve nenhuma mobilização... nem dela, nem do grupo.

A solução encontrada foi sair do grupo. Exclusão? Um tipo de exclusão que talvez seja o que acontece atualmente, em diversas situações, em contextos ditos inclusivos. O papel desempenhado e a posição ocupada no grupo são elementos não apenas do contexto grupal, mas do cenário e contexto escolar estudado, o contexto social.

Atualmente, a exclusão ou a inclusão não se refere apenas a uma porteira de entrada ou saída. Não se trata de um momento ou de um ato isolado, mas de uma posição, um lugar/*status* na configuração sociodinâmica e sociométrica de uma coletividade, um papel que faz parte; não está fora, mas dentro; um fora-dentro-fora-dentro. A polaridade não é mais dual/dicotômica, mas sistêmica ou simultânea e/ou complexa.

Dificuldade de participação efetiva da diferença num mesmo contexto, cenário e projeto coletivo? Participa-se até um momento e com uma qualidade restrita e empobrecida em virtude de condições concretas disponibilizadas. Se o *micro-socius* sugere o *macro-socius*, os papéis desempenhados oferecem elementos e/ou aspectos que sugerem o tema protagônico² do contexto social estudado.

² Vide conceito em glossário moreniano.

O personagem revela um sistema de relações coerentes com a proposta inclusiva, ao mesmo tempo que oculta um tipo de exclusão sutil que decorre de diferenças de condições materiais, como, por exemplo, ter um carro para chegar cedo em casa.

Houve um outro papel, que nos pareceu significativo. A personagem era uma professora sempre muito atenta ao relógio, quando se aproximava o término dos encontros. Pontualmente, ela pedia licença, justificando a sua saída. Não podia atrasar, pois alguém a esperava lá fora. Este papel foi desempenhado pela professora do Estado, aposentada, que é ativa no município; outra ambigüidade muito presente em nossos encontros. Esta personagem é quem, na sessão processada, queixava-se de querer fazer, mas... não sabia o que fazer e, no momento em que a diretora propôs à personagem que esta realizasse uma ação dramática, a mesma desconversou.

O seu papel nos brindou com um elemento bastante presente na sociodinâmica do grupo: um lamentar impotente, repetitivo, esvaziado, sem energia, sem corpo e sem alma, em um tom de resignação e cansaço. O contrapapel, identificado nas queixas explicitadas com referência ao perfil de lideranças escolares do contexto social frustrou o papel, não cumprindo com a expectativa imaginária que afirmava a identidade de professor por meio de uma liderança forte e diretiva. O contrapapel, nesse caso, fora evasivo, frágil e sedutor.

Se fizéssemos um solilóquio³ a partir dessa personagem, seria assim: “eu venho, participo, mas não sei bem o que fazer... ninguém me diz o que fazer... não tem jeito!” De qualquer forma, apesar de toda impotência, ela está lá, presente, participante... A ambigüidade, talvez, seja a deixa da esperança, sem ousadia, mas com lacunas, ou seja, na melhor das hipóteses, pontos de fuga para transformações?!

Uma outra personagem de guerreira/heroína, uma “Joana D’Arc”, esteve presente, também, em uma outra sessão. Nessa versão, ela queria uma revolução, mas, por se sentir sozinha e sem apoio, deprimiu-se e ficou impotente, neutralizada pelos “soldados dispersos e sem armas”, clima geral com relação aos seus colegas – os professores.

A seguir, ressaltaremos o conceito de projeto dramático para o articular com o contexto e com os papéis. Como já salientamos, todo projeto dramático é coletivo e se concretiza em um cenário, por meio do desempenho de papéis e contrapapéis.

³ Instrumental técnico da Socionomia, citado na metodologia de pesquisa utilizada nesse estudo.

O fato de, oficialmente, na rede de ensino municipal, existir uma proposta – a inclusão escolar –, não implica que os professores da rede compartilhem desse projeto. A oficialidade não implica e não garante coletividade e/ou consenso de uma comunidade. Em outras palavras, a proposta de inclusão foi uma escolha da rede municipal de ensino, não necessariamente congruente ou compartilhada por seus respectivos atores, as professoras. Estamos no âmbito da oficialidade da proposta. Nesse caso, ainda não é um projeto dramático, por não ser uma produção coletiva.

A proposta oficial de ensino – a inclusão – torna-se um projeto dramático, quando passa a ser uma tarefa coletiva assumida/gestada por um determinado grupo, uma escola, ou seja, quando a escola e seus profissionais se engajam na tarefa – realizar a inclusão escolar, coletivizando-a.

Esse processo de coletivização implica em um movimento simultâneo e complexo de interação, transformação e co-produção entre os sujeitos que se engajam, o projeto em questão e o próprio grupo. Não se trata de uma somatória de partes, mas de uma ebulição entre vários aspectos, características e elementos que interagem e se confrontam, emergindo em uma nova configuração grupal.

Sendo assim, em função do projeto dramático e da relação possível e estabelecida entre os partícipes, os papéis vão ganhando concretude, sendo atribuídos e complementados, criando um enredo, uma trama. Nesse momento, o projeto dramático já não é idêntico à proposta original e oficial de inclusão.

Por um lado, tornar coletiva uma proposta implica em abertura. A entrada de novas pessoas com seus processos identitários e histórias de vida movem um fenômeno mútuo de transformação. Elas trazem a sua participação e a sua maneira de apropriação da proposta, que, quando reunidas em um grupo, sofrem uma transformação, afetando e, simultaneamente, sendo afetadas.

Incluem-se aí as adesões, as resistências e os questionamentos fomentados pelo grupo em questão. Cada sujeito se vincula ao projeto grupal de um jeito, à sua maneira ou à maneira como o grupo permite, baseado em critérios/objetivos e tipos de escolha que podem ser: positivas, neutras e negativas, de acordo com os possíveis critérios de engajamento sociométrico.

Por outro lado, a passagem da idéia à prática implica em ajustes e desdobramentos. O desenvolvimento do projeto dramático, essa tarefa agora coletiva – a inclusão –, será conduzido e produzido pela atividade, embate e transversalidade dos distintos processos identitários dos atores em questão.

De fato, a diversidade e a singularidade dos partícipes frutificam variadas maneiras de participação e configuração grupal, assim como motivos de resistência e crítica à operacionalização do projeto, em função de suas experiências, repertórios e valores vitais, dissonantes das solicitações de novos papéis.

Como ilustração, recordemos a idéia de figura-fundo. No fundo, estariam o entrelaçamento de papéis sociais e privados, e a figura seria os novos papéis, em desempenho e em interação. A inclusão é um arranjo educacional baseado em princípios bastante diferentes da educação vigente e daquela que foi vivenciada por seus profissionais, quando foram alunos. E, enquanto projeto dramático, exigirá a criação de novos papéis em função de seu novo enredo e novo cenário.

De todos os novos papéis que surgem da inclusão, o papel de professora inclusivista é o central em nosso estudo; mas como se desempenha esse papel? E o contrapapel, ou seja, o aluno singular, concreto, vivo e de carne e osso, diferente do aluno padronizado, idealizado e universal de outrora. E o cenário? Uma escola aberta e diferente da escola normatizada e disciplinar, com relações de poder verticalizadas.

Essas são as dúvidas e angústias de nossas professoras diante de um novo cenário inclusivo que acolhe novos personagens, alunos diferentes e que, portanto, solicita novos papéis.

Elas, as professoras, não encontram modelos prontos que referendam e/ou definam esse novo papel, o de professora inclusivista, nesse novo cenário, a escola inclusiva. O papel é “*um conjunto de expectativas mútuas, fixadas culturalmente, referidas a uma finalidade da relação, finalidade em torno do qual existe um acordo tácito entre os parceiros*” (Aguiar, 1988, p. 80). Envolve, assim, um sistema de expectativas a partir da experiência, comportamentos e valores estabelecidos em função de um objetivo.

Tratando-se da invenção de um novo papel, não há ainda conservas... É preciso experimentações, desempenhos efetivos para a sua composição... a partir dos contrapapéis em cena.

Nesse contexto (atual), as professoras sentem-se sós, desamparadas, incompreendidas. Suas experiências e repertórios profissionais não ajudam, pois se compuseram com base em referências prontas e acabadas, verdades creditadas como universais, causais e inquestionáveis.

O que deve ser feito? O cenário social contemporâneo vem se transformando bastante. A escola e os seus profissionais se encontram perplexos diante de tal dinamismo e da distância entre os padrões formadores de suas identidades profissionais e as demandas de novos papéis. Novo cenário, novos papéis e um *script* que precisa ser criado a partir de uma realidade que se transforma e reclama interlocução...

As minorias estão subindo no palco e exigindo seu espaço. Como contracenar com estes “estranhos no ninho”? O aluno de hoje é outro. Ele precisa ser reconhecido ou conhecido em sua singularidade, em suas manifestações e possibilidades próprias. Ainda que – e apesar de – a escola e seus profissionais não estejam adaptados e abertos em sua concepção institucional e funcional, “*os alquimistas estão chegando...*” (música de Jorge Benjor). É irreversível o impacto desses novos personagens, que aliás, não são tão novos em suas existências, mas no acesso a seus direitos à educação.

No cenário social comentado, as professoras, diante de seus contrapapéis atuais (os novos alunos), sentem-se perdidas, incompetentes, inapropriadas, desrespeitadas e não reconhecidas em sua autoridade. As diferenças subvertem, questionam, desrespeitam as regras estabelecidas anteriormente.

Nas falas das professoras ouvimos “*não se tem mais autoridade!*”. Essa queixa de subversão e impotência esteve presente nos conflitos, em várias situações do cotidiano escolar discutido em nossos encontros. Diante desses conflitos, as posturas e reações manifestadas indicaram duas facetas alternadas e complementares: a impotência e a onipotência.

A mudança de cenário e personagens provoca um impacto; todos se sentem perdidos quando o *script* foge do conhecido e conservado.

3. a articulação entre os contextos dramático, grupal e social

O contexto social é a escola inserida na rede de ensino municipal. O contexto grupal é o grupo de pesquisa reunido. O contexto dramático é o espaço cênico, específico e criado em cada encontro no palco e pelo grupo.

Quando as professoras se encontraram e, juntamente com a pesquisadora, constituíram o grupo de pesquisa, na escola municipal em questão, estabeleceu-se o contexto grupal. Trata-se de um grupo em *status nascendi*, com um *locus* e uma matriz específicos.

Dito isto, há possibilidade de duas leituras: uma abordagem pontual, considerando o fenômeno grupal como ato e uma abordagem processual, indicando o desenvolvimento de um processo grupal e delineando a criação de uma identidade grupal.

O estudo de um grupo em *status nascendi* é interessante e um tanto inédito, tendo em vista que Moreno estudou apenas grupos já formados. Encontramos, na obra moreniana, com relação ao desenvolvimento humano e ao desempenho de papéis, três aspectos fundamentais: a matriz, o *locus* e o *status nascendi*.

A noção de matriz deriva do latim *mater*, que quer dizer mãe, o maior nutriente, algo específico e não reproduzível. Já *locus* é uma noção espacial, referindo-se ao lugar onde algo aconteceu. E *status nascendi* se refere ao momento em que este algo ocorreu, portanto, uma dimensão temporal.

Esses aspectos têm um papel condicionante no fenômeno, mas não são determinantes (Bustos, 1994). Por condicionante entenda-se condição, contingência e não determinação. As contingências presentes na constituição do grupo em *status nascendi*, dadas pelas características e especificidade de seu *locus* e matriz, engendram o potencial de agenciamento⁴ deste grupo.

De fato, o fenômeno grupal congrega forças e elementos que modelam e encaminham as interações entre as subjetividades e, conseqüentemente, contribuem com a transformação das identidades em processo de construção e/ou desconstrução; portanto, ao se constituir, o grupo viabiliza um potencial de agenciamento conferido pelos: *status nascendi*, *locus* e matriz. Este potencial afeta as formações identitárias de seus participantes, provocando um processo de desconstrução/construção de identidades ao se trabalhar coletivamente com o papel profissional.

A relação entre papel e identidade é extremamente articulada. Sabemos que a identidade é uma construção social e envolve relações de pertença, ou seja a identidade é

⁴ Traduzido do francês *agencement* como o ato de arranjar, organizar, dispor um conjunto qualquer dos elementos. Deleuze e Guatarri utilizaram esta terminologia para significar qualquer combinação ou ligação díspar de elementos, fragmentos ou fluxos das mais variadas e diferentes naturezas (Silva, 2000).

engendradora numa dinâmica de funcionamento grupal, baseada em referências, valores e cumprimento de regras e critérios, aos quais se submetem os seus integrantes para fazerem parte e serem reconhecidos como tal.

Assim, a inserção e a participação social destacam a relação de pertença a um grupo, que se efetiva por meio do desempenho e das atribuições de papéis.

O entorno local, em seus aspectos histórico, social, cultural e político, que constitui o que denominamos de contexto social, participa da construção, significação e atribuição de papéis no contexto grupal.

Os papéis em interação, papel e contrapapéis se orientam e realizam uma complementaridade de expectativas funcionais e relacionais. Sendo assim, o desempenho ou exercício de um papel operacionaliza a concepção de identidade construída pelo grupo em questão. Portanto, a identidade é construída, afirmada e atualizada por meio das relações interpessoais e sociais que se estabelecem por meio dos papéis, ou seja, o papel é a possibilidade de concretização e atualização prática e social de uma formação identitária, que, por sua vez, é engendradora e se articula às relações de pertencas sociais.

Assim, a identidade e o papel apresentam uma relação de interdependência. Essa consideração é fundamental para compreendermos o fenômeno grupal como algo específico, contextualizado, local e, sobretudo, coletivo, diferindo de uma somatória de partes, assim como do engessamento de leituras deterministas.

Estamos nos referindo a grupo em dois âmbitos concomitantes e interconectados: como contexto grupal e também como grupo social e cultural, referente ao contexto social. Tratam-se de dimensões específicas, porém extremamente articuladas.

De fato, o estudo de um grupo em *status nascendi* confirma que o *micro-socius* reapresenta o *macro-socius*. De acordo com Aguiar (1990) e Naffaf Neto (1990), o conceito de protagonismo⁵ permite afirmar isto, pois o conflito revelado pelo protagonista no contexto dramático diz respeito não apenas ao sistema relacional evidenciado, mas também a um conjunto mais amplo de relações, no qual se insere, e assim sucessivamente. Logo, uma problemática emergida no contexto dramático tem a ver com a sociodinâmica do contexto grupal e esta reapresenta a dinâmica do contexto social. Assim, o protagonismo é

⁵ Vide fenômeno do protagonismo em glossário moreniano.

um fenômeno que destaca a simultaneidade das conexões e a interdependência entre os diversos contextos: o dramático, o grupal e o social.

Quando o grupo se reúne, as transversalidades identitárias de processos de pertencimentos diferenciados estarão presentes e participantes, simultaneamente afetadas pelo momento grupal, em seu potencial de agenciamento sobre as interações em curso, por meio do desempenho e atribuições de papéis.

O contexto social – a escola e a sua equipe de profissionais –, enquanto um fenômeno grupal, também é composto por uma justaposição de processos identitários que convergiram e se posicionaram diante da proposta oficial de inclusão, tomando-a como um projeto dramático para a escola.

Esse novo projeto – educação inclusiva – exige novos papéis, como o de professora inclusivista. Como já destacado, esse novo papel está incipiente. Ele precisa ser desenvolvido. Entretanto, o fato da identidade profissional de professora engendrar-se em concepções e valores bem diferentes do que, agora, envolve e impulsiona o novo papel de professora inclusivista, dificulta o desempenho da tarefa e, conseqüentemente, a realização do novo projeto, a inclusão.

O contexto dramático foi difícil de ser estabelecido. Em todos os encontros, essa característica esteve presente, ou seja, a dificuldade de entrarmos ou passarmos do contexto grupal para o contexto dramático. Em vários momentos iniciamos o grupo com queixas explícitas de cansaço. Estas, tantas vezes acompanhadas de expressões faciais e corporais, olhares de descrédito, distanciamento, dores de cabeça, fome.... e outras manifestações. Os corpos pareciam sem energia, pesados e estanques, em suas expressões de cansaço e descrédito de que algo interessante pudesse acontecer... ou se transformar.

A diretora, em muitos momentos, também sentiu seu corpo tímido e impotente, captando o clima e/ou o co-inconsciente⁶ grupal, uma vez que também compunha o grupo, embora com o papel diferenciado de diretora da sessão.

O grupo adiou e em alguns momentos não conseguiu partir para a ação dramática e experimentar a liberdade e magia do palco ou do “como se”, tendo em vista que o contexto dramático é um espaço autorizado e construído de liberdade e criação, oferecendo a possibilidade de concretização do imaginário, do desejo e da ousadia.

⁶ Vide glossário moriano.

Foi difícil romper com o *script* cristalizado, conhecido e insatisfatório do contexto social e estabelecer o contexto dramático com a criação de um novo texto em cena. A dramatização destacou uma história repetitiva, insatisfatória e comum a todas as professoras. As cenas não apresentaram muito fluxo, fazendo emergir do contexto dramático a problemática cotidiana vivida no contexto social.

Houve dificuldade de improvisação, ou seja, a dificuldade de criação de uma nova história e/ou um novo encaminhamento da cena. Pareceu muito relevante poder recontar uma história ao mesmo tempo comum e silenciosa.

Por outro lado, a dificuldade de improvisação ou criação cênica e dramatúrgica indicaram um empobrecimento da espontaneidade criadora do grupo. A falta de socialização, compartilhamento, interlocução de sentimentos, opiniões, percepções, vivências, histórias e produções escolares pareceram dificultar o sentimento de coletividade e, conseqüentemente, a participação e a co-criação.

Uma certa rigidez e/ou travação do grupo se destacaram não somente na concretização de cenas. Em outras sessões, quando foram propostos jogos, ocorreu a mesma dificuldade no grupo. Na sessão processada, podemos destacar como exemplo dessa dificuldade o momento em que a diretora propôs uma cena e o grupo se dispersou.

A primeira hipótese compreensiva das características comentadas indicaria uma falta de aquecimento específico para a tarefa de dramatizar. A passagem do verbal para o corporal não é tão simples e exige um aquecimento apropriado, específico. Ainda que possamos considerar a hipótese de falta de aquecimento, não se esgota aí o fenômeno, pois uma das riquezas dessa metodologia é a multiplicidade de sentidos e significados que podemos encontrar conforme os pontos de fuga/olhares possíveis.

Sendo assim, busquemos outros ângulos compreensivos. Ainda pensando a respeito da possibilidade de falta de aquecimento, podemos lembrar da dificuldade de aquecimento do grupo. Embora já comentado, os corpos mantinham-se controlados em suas performances de queixas, ou seja, os corpos resistem...e resistiram.

Evidentemente, o diretor está incluído nessa dificuldade, como um partícipe que sente e sofre localmente, sintonizado como e com os demais do grupo. A dificuldade de aquecimento tem a ver com as características sociodinâmicas do grupo e não propriamente

com aspectos individuais, como, por exemplo, uma incompetência do diretor ou de outra qualquer característica isolada dos participantes.

Os conceitos sociométricos de projeto dramático e de criação coletiva fundamentam essa leitura, uma vez que destacam a intercomplementaridade das relações interpessoais que se estabelecem em função de um propósito comum e contexto específico. Nesse sentido, buscamos as interfaces de um dado fenômeno e não as causalidades explicativas e lineares das orientações positivistas. Conforme já indicamos, os contextos articulam-se e, portanto, não nos surpreendeu o fato da produção coletiva no contexto dramático apresentar-se conforme as características do contexto social.

A experiência de recontar e/ou reapresentar dramática e coletivamente é fundamental na composição de um grupo e de um projeto coletivo/dramático, na medida que socializa, por meio do compartilhamento, diversos sentimentos, os anseios, as frustrações, as decepções, as impotências, a solidão e outros sentimentos, vividos solitariamente e mantidos particulares até poderem ser repensados e resignificados num ambiente afetivo e grupal.

Uma outra possibilidade de compreendermos e ampliarmos a dificuldade ou restrição da criação coletiva do grupo é relacioná-la à dificuldade de criação de um novo papel, isto é, de se inventar um outro papel – o de professora inclusivista –, uma vez que não há referências conservadas ou modelos para esse novo papel. Nesse sentido, a criação desse papel parece diferenciar-se do desenvolvimento tradicional de papéis e suas respectivas etapas (tomar o papel, jogar com o papel e criar o papel) mencionadas na teoria de papéis pelo fato de ainda não haver referências construídas e/ou estabelecidas de um modelo de professor inclusivista. Até porque a concepção desse novo papel desejado não se baseia em um padrão generalizável, mas co-produzido com seus contrapapéis, no caso, os alunos em suas singularidades, a comunidade em questão e a própria escola.

De fato, a criação ou invenção desse novo papel não conta com modelos, como normalmente ocorre no desenvolvimento dos papéis sociais. Trata-se de um desempenho radicalmente novo, um outro recorte com suas combinatórias, baseado em concepções diferenciadas das existentes em vigor.

O assunto discutido acima, ou seja, a ausência de modelos está presente nas queixas do grupo e provocou nas professoras um sentimento de vazio, angústia,

perplexidade e abandono. Elas sofreram o abandono de sua matriz identitária, de suas paternidades e filiações anteriores.

Um papel só tem sentido e existência mediante os seus contrapapéis. Assim, um novo papel demanda, necessariamente, um novo/outro cenário para novos personagens, viabilizando novos enredos e outras histórias, ou melhor, um outra escola, uma outra perspectiva de ensino e todos os desmembramentos inerentes a tal transformação.

Dito isto, a criação ou invenção de um novo papel, simultaneamente deflagra um processo de transformações identitárias, na medida que, ao falarmos em identidade, remetemo-nos a um campo de pertenças que se distingue e se compõe em função da inclusão de uns aspectos e em função da exclusão de outros, em seus sentidos e significados culturais, éticos e políticos.

Destarte, a modificação de critérios de pertenças em e de um grupo modifica os papéis e as composições identitárias de seus integrantes, indicando uma transformação complexa de significados, participações e relações interpessoais.

4. o emergente grupal e a escolha do protagonista

Na sessão processada, tivemos dois emergentes grupais que apresentaram características muito interessantes de serem compreendidas como reveladoras de uma situação coletiva e histórica do grupo.

O primeiro emergente foi a professora da Prefeitura, com menos experiência de trabalho, negra e residindo fora da cidade. Informalmente, no grupo, por meio de brincadeiras, algumas vezes ela foi comparada ao personagem “filósofo” de Gilberto Gil que contracenou com Caetano Veloso, em um quadro humorístico da televisão.

De fato, essa professora desempenhou um papel questionador, diferenciado e cooperativo no grupo. A imagem proposta por ela foi um grito solitário. Era uma professora gritando e não sendo ouvida, pedindo ajuda e não sendo compreendida, no meio de tantas outras pessoas.

A segunda emergente grupal foi uma professora do Estado, bastante experiente, segura de si. Contrapondo-se à primeira imagem, sua proposta foi um silêncio. Uma professora caminhando, buscando sozinha, num enorme buraco negro.

Duas imagens, dois movimentos, duas mensagens. A primeira grita; a outra caminha em silêncio. A primeira está com bastante gente em volta, apesar de se sentir só, não ouvida. A segunda segue sozinha, num enorme buraco, um vazio.

As imagens sugeriram polaridades, apresentadas, respectivamente, entre grito/silêncio, gente/buraco negro. O sentimento de solidão, em uma das imagens, era uma sensação; na outra, um fato.

As emergentes foram uma professora da Prefeitura; a outra, do Estado. Uma das professoras estava em início de carreira; a outra era experiente.

São posturas, sensações e necessidades diferentes que pareceram se complementar. Das imagens saíram dois personagens, que, num terceiro momento, integraram-se. Inicialmente eram dois professores: Asdrúbal, sugerido pela primeira emergente, e Cidinha, sugerida pela segunda. A cena começou com o Asdrúbal, integrando uma das características da personagem Cidinha, ou seja, o tempo de docência. No decorrer da dramatização, ela tornou-se um personagem protagonista.

A escolha do protagonista é a manifestação da voz grupal, que elegeu o pedido de ajuda e a sensação de solidão, apresentados pelo personagem Asdrúbal, diante da experiência de Cidinha. Com essa escolha, o personagem protagonista foi apenas esboçado, pois ele se construiu em cena, diante de seu contrapapel, que era o outro personagem da história.

De fato, a construção personagem/protagonista provém da relação entre os personagens, ou seja, da interação dramática.

5. o conflito da cena apresentada

O conflito destacado na cena foi provocado por um deslocamento ou pelo desalojamento de um lugar de autoridade externa, que conferia legitimidade e competência ao professor e prescrevia condutas a partir de verdades essenciais e universais. Esse deslocamento provocou conflitos de identidade.

A ausência de respostas, uniformidade e diretividade foi a queixa do grupo. Podemos considerar que a cena explicitou um drama que sugere não um, mas alguns conflitos que foram sendo esteticamente manifestados.

As duas imagens anteriores à cena apresentaram momentos diferentes do professor, assim como a externalização de seus conflitos. Uma imagem mostrou uma

postura solitária, segura de si, que segue em frente, apesar de se sentir em um buraco negro, como se não precisasse de ninguém e/ou se já soubesse que não tinha com quem contar. A outra imagem foi um grito, um pedido de ajuda no meio de uma multidão. Ela não está sozinha, mas parece que ninguém a escuta. Polaridades: onipotência – impotência?!

A cena propriamente: o cenário eram o centro de apoio ao professor e a escola e a cena se desenrolou a partir de dois personagens, uma professora e uma representante do núcleo de apoio ao professor, que, ao se encontrarem, estranharam-se.

A protagonista da história era uma professora, que, apesar de muito tempo de docência, não conhecia o núcleo de apoio ao professor. Aliás, ambos não se conheciam.

Um dia, a professora foi chamada ao núcleo e lá compareceu, mas o núcleo não sabia tê-la chamado. Começa o “telefone sem fio”. A professora cobra respostas. A representante do núcleo esquivava-se e oferece textos, vitrines. A professora cobra parceria, avaliação de sua prática, de seus projetos encaminhados. A representante do núcleo não conhece os projetos, não sabe responder e desconversa.

Por um lado, temos expectativas e necessidades não atendidas de uma professora. Por outro, o desconhecimento de seu interlocutor e a indiferença evasiva, justificada por uma burocratização. A expectativa de encontrar no “órgão competente” um tipo de apoio que ofereça referência de conduta e uma interlocução, que assuma a responsabilidade de encaminhamentos e aponte soluções, garantindo legitimidade e certezas, não se concretizou. Percebeu-se um pedido não ouvido, uma aliança não efetivada, uma distância de objetivos e de necessidades, um mútuo desconhecimento e estranhamento. Uma busca frustrada destacou-se; um desalento e uma sensação de orfandade foram manifestados pela professora.

A situação revelou uma ausência de parceria, um desconhecimento mútuo, uma falta de clareza e de comunicação entre os dois eixos do sistema educacional, a professora e a representante do núcleo de apoio ao professor; ou entre a prática e a oficialidade; ou, ainda, entre o cotidiano escolar e o organismo operacional de implementação da proposta de inclusão.

Sabemos que a identidade se constrói na relação! Nesse sentido, os conflitos identitários apresentados foram:

- O modelo relacional que engendra ações complementares. Houve um descompasso entre expectativas de papéis, baseados em tipos de relação de poder distintos. A professora buscou em seu encontro com a representante do núcleo de apoio uma referência de conduta, externa e competente, que legitimasse e reconhecesse a sua prática profissional. Ela atribuiu à representante do núcleo de apoio o poder/legitimidade/competência de reconhecê-la, o que lhe daria segurança e certeza de competência. Trata-se de um modelo relacional, cujo poder de legitimidade de saber e verdade está fora, no outro, em uma autoridade conferida por uma política educacional vigente. Por outro lado, a representante do núcleo de apoio não possuía esse tipo de poder e/ou não compartilhou dessa missão, pois o núcleo defende a proposta inclusiva, que, por sua vez, inspira-se em outra visão e funciona de outra maneira. A idéia defendida pelo núcleo é a de que a legitimidade e a competência não são externas ao professor, mas são tecidas coletivamente na inserção do professor à proposta da escola, ou seja, o núcleo defende uma outra proposta relacional, baseada em outro *design* de poder;
- Lacuna entre o esperado (tipo de interlocução diretiva e prescritiva) e o encontrado, um desconhecimento evasivo. A professora recuou em sua esperança de encontrar apoio no núcleo e se defrontou com o seguinte dilema: não há um padrão a seguir. Como ser, então, uma professora inclusivista?;
- Perda de identidade e de prestígio, como competência, reconhecimento, autoridade e outros.

6. as histórias compartilhadas: temas e fatos

As histórias contadas pelas professoras versaram sobre vivências positivas de inclusão. Todavia, incluir alunos especiais na sala de aula regular foi uma experiência e um sentimento difíceis.

O compartilhamento desses momentos e das emoções foi acompanhado de lamentos, de abandono, solidão, insegurança, angústia e incerteza de estar fazendo a coisa certa por não ter a ajuda de especialistas.

Enfatizaram o fato de não dominarem os problemas dos alunos e a falta de uma parceria com especialistas, o que prejudica suas funções na sala de aula.

Certas histórias bem sucedidas narraram as compensações que alguns alunos especiais apresentaram, no que diz respeito às diferenças de desempenho; ou melhor, outras

competências que não as padronizadas e esperadas no cotidiano escolar facilitaram as interações sociais e o desempenho escolar dos alunos com dificuldade de aprender.

Assim, os alunos especiais nas classes regulares deixaram suas presenças marcadas pelas compensações possíveis na aprendizagem e participação escolar. As histórias enfatizaram a importância de um trabalho conjunto entre o professor e o especialista.

O mérito do sucesso experimentado com os alunos incluídos foi atribuído ao esforço e/ou às qualidades do próprio aluno ou à ajuda do especialista – *“o sucesso que ele teve, você não conta, porque o esforço foi da criança”* (sic).

Em uma palavra: nas histórias, o reconhecimento da contribuição do professor na inclusão e no desenvolvimento escolar dos alunos diferenciados foi minimizada e pouco significativa. O mérito foi atribuído ao próprio aluno ou ao especialista, quando existente. Sendo assim, o papel de professor apresentou-se bastante desprestigiado e secundário no desenvolvimento escolar dos alunos chamados “inclusivos”.

Outras histórias expuseram a decepção, frustração e indignação do professor, quando não encontrou coerência, segurança e respostas em profissionais dos núcleos de apoio e assessoria.

Em todas as falas estiveram presentes sentimentos de angústia, insegurança e desamparo coletivos, e um consenso entre as professoras da necessidade de ajuda e apoio de especialistas e de outros profissionais, no cotidiano e prática escolar inclusivos.

Em forma de queixa e desalento, elas reclamaram da omissão e/ou falta de apoio das lideranças para a realização da proposta inclusiva.

Tendo em vista as histórias narradas, a identidade de professor pareceu extremamente abalada, ou mesmo deslocada, no que diz respeito à sua função na formação e desenvolvimento dos alunos, isto é, a desvalorização do papel de professor e o questionamento de sua importância no processo educacional inclusivo destacaram-se como possíveis indicadores de deslocamento identitário dos professores, impulsionados pela inclusão.

A relação entre papel e identidade, discutida anteriormente, sugere que o processo de estruturação de um novo papel de professor envolve um processo de transformação identitária. Contudo, as recordações das professoras indicaram uma positividade nas

histórias de inclusão vividas, quando se referiram ao sucesso, à alegria e à surpresa reservados pelo processo de inclusão escolar que elas viveram.

7. constelações de poder

O eixo sociodinâmico do processamento permite-nos destacar a questão do poder presente e explicitado em toda a produção grupal. Entre vários indicadores possíveis, elegemos dois aspectos reveladores de formas e exercícios de poder: a queixa e a produção coletiva.

As principais queixas do grupo com relação à implementação da inclusão referiram-se:

- ➔ à ausência de apoio e acompanhamento sólido e sistemático, por profissionais especializados e competentes, que apontassem soluções para as dificuldades cotidianas em sala de aula;
- ➔ à ausência de diretrizes claras, objetivas e comuns da Secretaria Municipal de Educação sobre a inclusão para todas as escolas.

Os sentimentos das professoras correlatos a essas queixas foram: abandono, confusão, perda de referenciais. Alguns valores também entraram em xequê, como: competência, autoridade, prestígio, reconhecimento.

Saudosamente, as queixas, os sentimentos e seus valores correlatos descreveram uma época de referência, sentida como equilibrada, onde havia regras bem definidas, certezas gerais, lugares previamente sabidos, amparo e uma ajuda diretiva de quem sabia o que fazer diante das dificuldades. As “coisas” da escola podiam ser previstas, tinham seu lugar marcado e seu tempo certo. Tudo era conhecido e familiar.

Nesse tempo e lugar, as relações estavam claramente hierarquizadas. Uns sabiam e outros não. Uns mandavam, outros obedeciam em silêncio e com disciplina. Havia respeito e autoridade. Os professores recebiam flores e lembranças/presentes de alunos ou de seus pais, em reconhecimento de seu papel e de sua importância. O diretor da escola também homenageava os professores com agradecimentos. Muito diferente de hoje, na visão das professoras.

Do ponto de vista dos exercícios de poder e saber, as relações eram verticalizadas e polarizadas, em um fluxo de um único sentido – de cima para baixo –, controladoras, prescritivas e resolutivas. Tais modelos relacionais eram reproduzidos em vários contextos

e tipos de autoridades: professor/aluno, diretor/professor, professor/comunidade escolar/familiares, especialistas e/ou profissionais de apoio/professores. Estes parecem ser os modelos relacionais e identitários saudosamente evocados, esperados e desejados pelas professoras deste estudo.

Quando estes modelos relacionais são frustrados, quando essas complementações de papéis não ocorrem, um lugar e um tipo de autoridade fica vago. Essa lacuna promove um descompasso conflitante entre o conhecido, o desejado, o esperado e o disponibilizado.

Em nosso estudo, esse descompasso provocou sentimentos e posturas que se alternaram em onipotência e impotência. Ambas as saídas indicaram um empobrecimento da espontaneidade-criatividade, tendo em vista a dificuldade de criação de novas respostas, diante da proposta de inclusão escolar.

De fato, a inclusão engendra um outro *design* de poder, de formato circular e dinâmico, favorecendo novas construções identitárias, uma vez que, mudando os critérios de pertença, modificam-se os valores que regem as relações sociais. Modificam-se, portanto, os exercícios de poder envolvidos no desempenho do papel profissional e as suas formações identitárias, dessa forma a inclusão é uma proposta extremamente difícil por não ter, ainda, um repertório atitudinal conservado deste modelo relacional.

Na Escola Especial

Sociometricamente, a escolha dessa Escola como campo de pesquisa está relacionada não apenas com a história da entidade, mas também com a nossa história profissional.

De uma certa forma, as histórias entrelaçam-se, como fios em um tear, e produzem um certo tecido. A nossa tentativa é buscar os fios, retomando as suas meadas, para melhor conhecermos e compreendermos o tecido que produzimos.

Este estudo e a minha inserção no universo acadêmico foram desdobramentos de um percurso profissional em entidades filantrópicas e educacionais para pessoas com deficiência, como psicóloga e como coordenadora de equipe, durante alguns anos.

O tempo e a participação em determinada área de trabalho e estudos, em geral, criam oportunidades de interação entre pessoas e entidades afins. Reuniões, eventos, convites, auxílios, questionamentos, são várias as situações que propiciam afinidades, simpatias, identificações e tantos outros sentimentos gerados no cotidiano. Foi neste contexto de trabalho institucional que conheci essa escola especializada e alguns de seus profissionais.

Era uma prática comum nas entidades filantrópicas e educacionais que trabalhavam com pessoas com deficiência a definição de critérios para a aceitação de sua clientela. Este procedimento caracterizava a instituição em função do tipo de deficiência tratada. Por exemplo, a entidade X atendia deficientes visuais, a entidade Y era para as pessoas com deficiência motora, outra entidade para as pessoas com deficiência mental e assim por diante.

A escola especializada de nossa pesquisa, na década de 90, era a única, no município, que atendia a qualquer tipo de deficiência. Dessa forma, esse critério permitia acolher uma clientela que não era absorvida pelas respectivas entidades especializadas.

Nesse tempo, ao nosso ver, esse critério adotado era um avanço. Primeiro, no sentido de acolher incondicionalmente qualquer pessoa com deficiência e que era excluída, por isso mesmo, de outras instituições, principalmente da rede regular de ensino. Segundo, além da crítica à institucionalização, tinha o propósito de integrá-las. Assim, a escola acolheu uma demanda de pessoas com deficiências que não eram atendidas por nenhuma

instituição, por não se enquadrarem nos diagnósticos definidos como critério de inclusão institucional.

É curiosa a tramitação que a questão da exclusão e da inclusão percorre, transcendendo as geografias institucionais.

A escola regular excluía quem se afastava das expectativas de comportamento e desempenho escolar definidos *a priori*, recorrendo a um instrumento médico, o diagnóstico, para justificar a exclusão. Assim, encaminhava os desviantes-deficientes para as instituições “especializadas” em ensino especial. As instituições, por sua vez, apoiadas no mesmo modelo e instrumento da escola regular, também definiam o seu usuário, identificando-o por meio de uma avaliação diagnóstica. Os que não se enquadravam nos seus padrões convencionalizados pelo Código Internacional de Doença, conhecido como CID, em suas várias versões (CID 9, CID10...) eram excluídos.

Havia pessoas que não se enquadravam nos estritos perfis patológicos, como era o caso das deficiências múltiplas e/ou associadas, os casos mais graves de comportamento, os transtornos mentais e outros.

Nesse sentido, a exclusão era praticada tanto pelas escolas de ensino regular como pelas escolas de ensino especial e/ou entidades filantrópicas especializadas, pois elas se apoiavam em um mesmo paradigma educacional, embora com projetos e expectativas distintas, em função das peculiaridades institucionais e de seus propósitos. Como exemplo de distinções entre as duas realidades educacionais, a regular e a especial, podemos citar a formação e a capacitação dos profissionais, a distribuição do tempo e do espaço, o tipo de avaliação, o planejamento de atividades, as regras, as expectativas de desempenho escolar e outras designações funcionais.

A escola especial de nosso estudo, então, era considerada uma instituição de vocação progressista. Os seus profissionais tinham um perfil de pessoas comprometidas com os seus papéis profissionais. Formalmente, a instituição era defensora e favorável à integração escolar e, mais tarde, à inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino.

Por tudo isso, essa escola era, para nós, familiar, em função das diversas aproximações e razões já comentadas. Assim, julgamos pertinente a escolha dessa escola como campo de pesquisa, dado o seu perfil institucional e o seu compromisso com a

inclusão escolar.

No intuito de reunir elementos que caracterizassem a escola e enriquecessem os dados apresentados, solicitamos uma entrevista com a dirigente da escola.

Ana¹, na data agendada, prontamente, narrou-nos o percurso da escola.

Além de ter sido uma das fundadoras da entidade, Ana esteve à frente da mesma até a época dessa entrevista, em dezembro de 2000. Finalizava o seu mandato de dirigente da instituição e encontrava-se em processo de desligamento depois de vários anos de trabalho. Ela era, também, uma das professoras participantes do grupo de pesquisa.

Diferentemente de outras Organizações Não Governamentais – (ONGs) para pessoas com deficiências na região, que eram, via de regra, fundadas por pais e amigos, em 1981 um grupo de profissionais fundou, inicialmente, o Centro de Apoio Educacional.

Segundo Ana, no período de sua fundação, o propósito do Centro não era tornar-se uma escola de educação especial e pretendia não institucionalizar, mas sim apoiar e integrar as pessoas com deficiência. Tanto assim, que houve o cuidado de não atribuir ao Centro palavras que mencionassem o nome de deficiências.

O Centro, que seria de apoio e sem fins lucrativos, começou o trabalho em uma sala cedida de um hospital público para apoiar familiares de bebês de risco; depois, foi ampliando as suas ações.

Na década de 80, não se falava em educação infantil; as creches pertenciam à Secretaria Municipal de Promoção Social. No final da década de 80 é que a educação infantil passou a ser da Secretaria de Educação Municipal e algumas ações integradoras começaram a acontecer. Mas, ainda assim, a rede municipal de ensino dessa cidade não aceitava as pessoas com deficiência nas escolas e o Centro foi absorvendo essa demanda e transformando-se em escola de educação especial. “*E virou uma bola de neve...*” (sic).

A primeira ação de integração escolar da escola foi em 1984, na Escola São Paulo, em Holambra. Nessa década de 80, a escola conseguiu barrar um projeto de classe especial para a rede municipal de ensino, apoiada em estudos sobre a falência das classes especiais no Estado.

Nos últimos dez anos, de cinco crianças na rede, ampliou-se para 57 o número de

¹ Lembramos que os nomes próprios atribuídos aos participantes da pesquisa são fictícios.

alunos que freqüentam a escola regular e, concomitantemente, essa escola.

Para Ana, a experiência mostrou que a concomitância nessas duas realidades escolares atrapalha o aluno e, portanto, o movimento de transformação das escolas para todos os alunos. O necessário seria a transformação da instituição, no sentido de assessorar as escolas regulares para viabilizar a inclusão, o que parece muito demorado e difícil. A escola e suas ações educacionais, nesse sentido, acabaram tornando-se um obstáculo para a inclusão. Assim sendo, como se “o feitiço virasse contra o feiticeiro”, descontente com o papel e o encaminhamento da escola, Ana encontrava-se em vias de se desligar da ONG que ajudara a fundar.

Os sujeitos

O grupo de pesquisa no centro educacional especializado foi constituído, além da pesquisadora/diretora², por seis profissionais. Eram cinco pedagogas e um pedagogo especializados em deficiência mental, professores de alunos com deficiência e que voluntariamente se dispuseram a participar do trabalho. A faixa etária dos participantes era de mais ou menos 25 e 45 anos e o tempo de experiência docente variava.

Morgana, uma das integrantes do grupo, estava grávida. Raquel era a coordenadora pedagógica e Ana já foi apresentada. João, Sula e Rosa eram os outros professores.

Em horário complementar, esses profissionais compunham, também, o quadro funcional de uma Secretaria de Educação Municipal como professores itinerantes³ em escolas de ensino fundamental.

As sessões

Os encontros do grupo de pesquisa foram realizados quinzenalmente, em uma sala

² Em psicodrama utiliza-se o termo diretor para designar o papel de coordenador da sessão psicodramática. O diretor é um dos cinco instrumentos metodológicos do psicodrama, entre os quais são: o ator, os egos-auxiliares, o palco e a platéia.

³ O professor itinerante é um pedagogo(a) especializado em deficiência que assessoria os professores que têm alunos com deficiência em suas classes, nas escolas regulares do ensino municipal.

da própria escola, no final do período matutino, durante o segundo semestre de 2000. Apesar do curto espaço de tempo disponível para a realização das sessões - em torno de uma hora - a cooperação dos participantes foi significativa e os encontros foram bastante produtivos. Havia um clima muito favorável para o desenvolvimento das propostas durante as sessões. A relação estabelecida entre a pesquisadora e o grupo foi muito tranquila e gratificante. O fato de se conhecerem anteriormente, como já foi mencionado, provavelmente facilitou a evolução e o desenvolvimento do trabalho, evitando qualquer desconfiança com relação ao propósito da pesquisa e/ou da pesquisadora.

As sessões foram filmadas a partir da terceira sessão, tendo sido, ao todo, sete sessões realizadas. Assim como no outro grupo de pesquisa, a direção das sessões não foi previamente definida. Os temas emergiram no momento de cada encontro.

O relato da sessão

A sessão que será relatada foi a quinta realizada dentre as sete. Ela foi escolhida por não discutir diretamente as questões educacionais do cotidiano escolar. Destacou-se, assim, por sua riqueza metafórica, permitindo estabelecer relações por meio de analogias entre a história dramatizada e a realidade social, ou seja, entre o micro e o macrosocial. O potencial analógico da produção dramática é justamente o que, em nosso estudo, exploramos como estratégia de reflexão.

A história apresentada a seguir foi criada coletivamente, no contexto grupal, no quinto encontro do grupo.

Ana, a professora que era também dirigente, não participou neste dia. Éramos, então, seis pessoas: a pesquisadora/diretora da sessão, Morgana, Rosa, Sula, Raquel e João que chegou atrasado (no meio da dramatização). Os atrasos de João eram comuns em nossos encontros. Apesar disso, ele demonstrava interesse e colaborava atentamente. As características e comprometimentos de seus alunos eram a justificativa dada por seus atrasos, o que era confirmado por suas companheiras de grupo.

O encontro, então, iniciou-se com os participantes mencionados.

Ofereci-lhes diversos recortes de figuras retiradas aleatoriamente de revistas.

Propus que olhassem os recortes e escolhessem uma figura, a que mais tivesse

chamado a atenção por quaisquer razões. A seguir, pedi que para cada figura⁴ escolhida fosse contada/inventada uma história.

As histórias narradas.

A primeira história foi contada oralmente, por Sula, a partir de uma figura que mostrava uma criança em um velocípede numa estrada de terra, com mato alto de ambos os lados. A criança está de costas para o leitor como se seguisse adiante pela estrada.

> A história de Sula era uma recordação de infância. *“Essa foto lembra muito a minha infância... quando ia para o sítio da minha tia. O que a gente mais gostava de fazer quando encontrava com os primos era andar no meio das plantações e, aí, fazer bagunça, brincar, fazer guerra de lama... a gente curtia fazer isso. Dava muito prazer passar as férias lá no sítio da minha tia. E o que mais marcou a gente foi, depois que o meu tio faleceu, todos fomos lá para vender o sítio. Então, todos foram lá e foi muito triste, todos saíram chorando de lá porque trazia recordações para todos. E foi muito marcante a quebra de ter que vender o sítio e a gente nunca mais poder ver aquele local que a gente passou a infância”*.

Pedi um título para a história. O título dado por Sula foi: “O sítio de minha tia”.

> A figura de Rosa apresentava uma pracinha arborizada com crianças brincando. A sua narração foi a seguinte: *“Eu gosto muito de parque, pracinha, parquinhos... e antes de casar, eu gostava quando era menina. Depois, quando fiquei mais mocinha eu adorava, mas como tinha vergonha de ir só... eu ficava só sentada.... e quando as minhas crianças nasceram eu me realizei. Então, eu ia em tudo o que era praça, uma delícia... e ia com os alunos... Eu gosto muito de praça, de árvores, de gente...”*.

Título da história: “A praça”

> A terceira história foi contada por Morgana. O recorte escolhido por ela destacava uma criança e um homem de mãos dadas, ambos de costas.

“Eu acho que o meu neném vai ser menino. E, como eu estou mais ligada nisso agora, eu achei linda essa figura porque ele está com o pai, eu vejo ele assim... passeando com o pai”.

⁴ Os recortes das figuras escolhidas foram xerocados e encontram-se em anexo.

Título dado: “O nosso filho”.

> A figura trazia escrito “recompensas” e, ao fundo, mostrava um homem de sunga (um atleta brasileiro da natação, o “Xuxa”) deitado em uma banheira com água. Os seus olhos estão fechados, os braços abertos e elevados, trançados atrás da nuca, suas pernas estão esticadas, cruzadas na altura dos pés. O chão sobre o qual está a banheira é todo rachado. Raquel, com essa figura nas mãos, finalizou a rodada de histórias, contando oralmente a quarta história: *“Aqui é como eu gostaria de estar agora, hoje, por exemplo, assim: na sombra e água fresca, independente se fosse na água. Mas, o que me chamou a atenção também é que tá o chão todo rachadinho e ele está na água. Então, está escrito “recompensas” e aí eu penso sei lá, tem alguma coisa sempre, por mais difícil que seja, alguma coisa dá certo, sempre tem uma recompensa... para alguém, no trabalho.... sempre ao lado do chãozinho seco tem uma água”*.

Título: “A recompensa”.

Em seguida, perguntei ao grupo qual história tinha mais chamado a atenção.

Ficaram um tempo caladas e, entre risadas, depois que Morgana disse que tinha gostado de sua própria história, as outras também disseram que escolhiam a sua própria história.

Propus, então, que cada uma escolhesse um personagem ou algo de sua história e o representasse por meio de um objeto que estivesse disponível na sala.

A sala que usávamos era uma sala de atendimento pedagógico e terapêutico, com vários objetos e brinquedos à vista, dispostos em uma estante.

As participantes escolheram os objetos, representando os personagens que as mesmas destacaram de suas histórias. Foram eles: o neném, o parquinho, o sítio e a piscina.

A partir desses personagens, propus que fosse criada uma nova história.

Depois de algum tempo, a primeira manifestação do grupo diante da proposta de se inventar uma outra história foi de Sula, agrupando os personagens e as histórias, como um somatório, uma seleção de histórias. E, assim, propôs oralmente uma história: *“nasceu o bebê da Morgana e aí ele vem morar no sítio...”*. Morgana, ao ouvir a história proposta por Sula, não concordou com a idéia de ir morar no sítio, mas sim de passear. Sula acatou e refez a sua narração dizendo que ela e seu bebê iriam passear no sítio.

A diretora consultou o grupo para saber se a idéia de Sula poderia ser o iniciador da

nova história. Todas concordaram.

A diretora, então, demarcou o espaço físico para a encenação da história, ou seja, definiu espacialmente o contexto dramático – palco – onde ocorreria a dramatização e sugeriu que alguém, por meio de um personagem, iniciasse a cena. Os outros personagens iriam interagindo e sendo desenvolvidos em função do que estivesse ocorrendo no momento da encenação.

Cada uma das participantes tinha em mãos o objeto escolhido como representante do personagem eleito de cada história narrada, eles seriam os iniciadores da dramatização da nova história a ser criada pelo grupo.

A dramatização

1ª cena

Mal a diretora delimitou o contexto dramático, imediatamente Sula, que estava em pé no contexto grupal, empurrou para dentro do palco a casa do sítio (um objeto/brinquedo de plástico, cujo tamanho media aproximadamente 50 x 50cm), sentou-se atrás da casa e falou: *“construí a minha casa, a sede do meu sítio está aqui”*.

A diretora, estimulando Sula definir o seu personagem, perguntou: *“ele tem nome, você tem nome?”*

Passado algum tempo, pensativa, Sula continuou calada.

A diretora insistiu: *“Sítio, você tem nome?”*.

Sula, então, respondeu: *“não, vai surgir mais para frente, vai ser criado um nome para ele. É uma casa de dois andares, tem garagem e está livre para alguém habitá-la. Não tem ninguém morando neste sítio”*.

Como vemos, a dramatização foi iniciada com uma ambigüidade entre personagem e cenário. Sula não assumiu o personagem sítio. Ela apresentou-o como um cenário onde a história seria desenvolvida, rompendo com a proposta inicial do aquecimento inespecífico, onde o sítio fora o personagem eleito de sua história narrada. Por outro lado, em sua narração, o sítio foi lembrado como o *locus* onde parte de sua infância foi vivida, ele foi

apresentado como o cenário de sua história pessoal.

Entretanto, esse cenário não é estático, impessoal e sem vida.

Na cena ele é apresentado, por Sula, em um tom convidativo, insinuando um desejo: *“está livre para alguém habitá-lo”*.

De fato, o cenário não é apenas o *locus*, ou o recorte/contorno espaço-temporal da história. Ele se constitui e revela uma articulação entre ação e contexto, que se dá em uma via de “mão dupla”. Trata-se da interface entre personagem e cenário, cuja exploração é uma das riquezas da linguagem artística e teatral de nossa metodologia, o Teatro Espontâneo.

2ª cena

Nessa altura, Morgana entrou em cena, desempenhando o personagem de uma mãe com o seu pequeno filho⁵, Zeca⁶ no colo: *“ah, como não tem ninguém morando neste sítio, eu vou passear neste sítio. O Zeca está de férias e está indo passear no sítio... é uma casa muito linda, ma, não tem o que fazer, não tem nada, não tem gente...”*.

Sula ouviu, mas não falou nada.

A diretora pediu uma pausa na dramatização e congelou⁷ a cena. Perguntou à Sula, se ela não tinha ouvido o comentário da mãe, estimulando-a a assumir o seu personagem.

Em seguida, a diretora sugeriu que os personagens interagissem a partir de como sentiam as falas e atitudes dos outros personagens... eles poderiam discordar... se quisessem... se comunicar....

A cena foi retomada pela mãe: *“está muito chato neste sítio, aqui não tem nada para fazer, não dá para se inventar alguma coisa...”*.

Sula, rindo, respondeu: *“ah, eu concordo, será que não vai aparecer nada aqui por perto que a gente possa colocar assim... dar uma atividade para o neném?...”*.

Ficaram algum tempo em silêncio. Zeca, pela voz de Morgana, dirigiu-se à Sandra: *“arruma alguma coisa, eu quero brincar...”*.

E Sula disse: *“estou procurando, estou chamando alguém para participar do meu*

⁵ Na vida real, Morgana não tinha filho.

⁶ Zeca era representado por um boneco/bebê.

⁷ Congelar é uma técnica teatral. Ela permite que diretor pare a encenação por algum motivo como: fazer algum comentário, fazer uma entrevista com algum personagem, enfim, facilitar o desenvolvimento da cena.

sítio... ”.

Apesar de a diretora ter compreendido e sugerido que o personagem de Sula era o sítio, a sua fala indicou que ela comportava-se como a dona do sítio e não propriamente como o sítio. Chamaremos o seu personagem de Donasit, com o propósito de facilitar a leitura das cenas, embora Sula não o tenha nomeado.

3ª cena

Rosa entrou em cena como uma amiga de Morgana⁸: *“oi, Morgana, eu sabia que você estava aqui, eu vim te visitar...”*. Elas cumprimentaram-se.

Morgana, em um tom queixoso: *“está muito chato neste sítio, a casa é linda, mas não tem nada para fazer...”*.

Rosa: *“... ah, mas eu trouxe as crianças para brincar! Como o Zeca cresceu! E, eu trouxe um parque para a gente pôr aqui para as crianças brincarem...”* (colocou um objeto de plástico no chão – um carrossel, de aproximadamente 15cm).

Morgana, animada, respondeu: *“eu estou adorando esse parque, muito bonito...”*.

Donasit manifestou-se dizendo que ficou feliz com a chegada de um parque e muitas crianças para brincarem nele. Todos assistiam às crianças⁹ brincando no parquinho.

Rosa: *“olha, Morgana, como eles estão brincando... de vez em quando eles brigam, né!”*

Morgana: *“normal, né? Criança briga mesmo”*.

Rosa: *“olha, lá, Morgana, o Léo (filho de Rosa), puxando o cabelo do Zeca...”*

Morgana: *“não deixa, neném! Puxa o cabelo dele também...”*

Rosa: *“faz parte, né? Coisa boa assim...!”*

Em seguida, Morgana reclamou do calor que fazia e disse que precisava arrumar alguma coisa, uma água para as crianças beberem e brincarem...

Nesse momento da dramatização, João, um dos participantes do grupo, bastante atrasado, entrou na sala em que trabalhávamos e ficou observando, como platéia, o que

⁸ Morgana e Rosa mantiveram para os seus respectivos personagens os seus nomes verdadeiros, apesar de, tecnicamente, no Teatro Espontâneo se recomendar a adoção de nomes fictícios. A diretora optou por permitir os nomes originais com o intuito de não interferir demais no curso da dramatização, o que poderia provocar um desaquiecimento.

⁹ Os personagens das crianças eram representados por bonecos/bebês.

estava acontecendo. Donasit, ao ouvir a mãe reclamar do calor, disse: “*oh, eu tenho várias torneiras...*”.

Morgana: “*tem mangueira?*”

Donasit: “*não tem...*”

Morgana, desolada: “*ah, serve então...*”

Donasit: “*dá para enfiar a cabeça na torneira...*”

4ª cena

Raquel entrou em cena, carregando uma banheira de plástico de aproximadamente 15cm e assumiu o personagem piscina, dizendo que, como estava muito calor, resolveu oferecer um banho de piscina para as crianças se refrescarem...

Imediatamente, Donasit ofereceu a sua torneira para encher a piscina.

Raquel, dando voz à piscina, recusou, dizendo já estar pronta.

Donasit reagiu: “*estou oferecendo a minha água para você...*”.

A piscina novamente recusou, dizendo “*não precisa*” e avisou às mães que as crianças precisariam usar bóias, pois ela era funda.

As mães pareceram gostar da presença do novo personagem. Logo colocaram as crianças na piscina para que elas se refrescassem e ficaram olhando.

As crianças tinham tamanhos e idades diferentes.

Léo¹⁰, o filho de Rosa, era maior do que Zeca.

Morgana comentou que agora o sítio estava bom, que dava até para pensar em morar lá, “*agora tem gente, tem amigos...*”.

Rosa, ao ouvir Morgana, propôs criar uma colônia de férias. Essa idéia fora cogitada por ela desde o início da dramatização.

5ª cena

A sugestão de Rosa agradou.

¹⁰ Na vida real, Rosa tem um filho chamado Léo, personificado nessa cena.

Prontamente, Raquel se dispôs a tomar conta das crianças na piscina, mudando, assim, o seu personagem de piscina para monitora da colônia de férias.

Donasit: “*eu vou continuar cuidando da casa, deixando tudo limpo e arrumadinho... sala, banheiro, cozinha comida.*” E complementou dizendo que no sítio tinha tudo o que era necessário para a colônia.

A monitora a questionou, perguntando se tinha posto de saúde perto e supermercado.

Donasit afirmou que sim.

Rosa: “*eu fico para passear com as crianças, levar no parque, no pomar...*”

Donasit repetiu que continuaria tomando conta da casa.

Morgana: “*eu fico com as crianças também, pois uma pessoa é pouco, né*”.

Rosa, observando a monitora animar as crianças na piscina, falou: “*Raquel, você tá aí olhando as crianças, não está vendo que um está batendo no outro?*”.

A monitora: “*ah, mas eles precisam...*”

Rosa: “*ah, não pode...*”

A monitora, ainda manipulando as crianças: “*a piscina é muito pequena!*”.

Rosa: “*então você tira a metade das crianças...*”

A monitora, imediatamente levantando o boneco maior, filho de Rosa, falou: “*Léo, sua mãe está chamando*”. E retirou-o da piscina, entregando-o à Rosa.

Rosa, balançando o filho, como se o menino esperneasse, deu-lhe voz: “*mas eu não quero ir, eu vou ficar aqui na piscina*”. E colocou-o novamente na piscina.

A monitora insistiu com Léo, disse que a sua mãe o chamava; por isso, retirou-o de dentro da piscina e o colocou sentado ao lado da mesma, dizendo que era para ele ficar de fora olhando.

Rosa, dando voz ao filho, disse: “*não, eu quero ficar dentro, eu não sou bobo, neste calor ficar de fora!*”. E, ao mesmo tempo em que falava como Léo, Rosa ia levando-o de volta, para dentro da piscina.

A monitora, para tentar impedir o retorno do menino à piscina, tentou retirá-lo das mãos de Rosa, mas ela não o largou. Nesse instante, durante um certo tempo, as duas seguravam Léo, puxando para si, era como se o disputassem.

Rosa, puxando para si o filho, disse, brava: “*Raquel, não faz assim com o meu*

filho!”.

A monitora largou Léo e justificou: *“ele está brigando...”*.

As duas falavam ao mesmo tempo. Junto ao falatório simultâneo, Morgana disse: *“ih, mas vai dar muita briga, essa colônia...”*.

Mal terminada essa frase, Donasit, dirigindo-se e cutucando Rosa, falou: *“tem tanque aqui, oh..., vem pegar o esguicho que comprou no supermercado... o esguicho...”*.

Rosa respondeu: *“ah, não tem graça...”*.

Donasit insistiu: *“joga água em todo mundo...”*.

Nessa altura, Rosa estava com o filho nas mãos.

A monitora pediu licença à mãe, retirou o filho de suas mãos, dizendo que iria conversar com ele. Colocou-o sentado ao lado da piscina e disse: *“Léo, você fica bonzinho aqui que eu vou pegar a mangueira...”*.

Zeca, que ficou sozinho na piscina, pela voz de Morgana reclamou: *“não tem graça, eu vou ficar sozinho aqui?”*.

A monitora, então, pegou Zeca na piscina, balançou-o, retirou-o da piscina e disse: *“vamos tirá-lo um pouquinho para descansar...”*.

Sula, dirigindo-se à Morgana, perguntou se ele não iria chorar e imitou um choro.

Morgana, aceitando a sugestão de Sula, deu voz a Zeca que, choramingando, disse: *“não quero!”*.

A monitora, com o Zeca nas mãos: *“só um pouquinho, neném...”*.

Morgana, não se sabe se como mãe de Zeca ou como Zeca: *“ah que monitora chata!”*.

Mas a monitora não recuou quanto à idéia de retirar o menor da piscina. Segurando Zeca nas mãos, já fora da piscina, colocou Léo de volta lá dentro.

Rosa, nesse momento, comentou que o filho dela (da monitora) ela não retirava da piscina.

Imediatamente, Sula perguntou por Tom; levantou-se de onde estava, sentada atrás da casa do sítio, e saiu de cena.

Rosa disse, novamente, que o filho da monitora ficava o tempo todo na piscina.

A monitora: *“é porque ele é grande.”* Em seguida, olhando para o Zeca em suas mãos, entregou-o à Morgana, dizendo que ele precisava descansar um pouquinho, pois

precisava dormir e queria mamar...

Morgana recebeu o filho e respondeu que ele não queria mamar, ele queria brincar.

A monitora: “*você pensa que ele não quer, mas ele quer!*”

Rosa: “*claro, para ela não ter que olhar, né...*”

6ª cena

Sula, animando um boneco pequeno, mais ou menos 15cm e dando-lhe voz, introduziu na cena um novo personagem: “ô, ô, *eu sou o Tom...*”. Colocou-o na piscina. Nesse momento, sem ninguém, pois a monitora, ao ver e ouvir Sula chegar com Tom, como se agisse automaticamente, retirou Léo da piscina e colocou-o ao lado, sentado.

Rapidamente, sem falar nada, como se também agisse impulsivamente, Rosa manipulou Léo, mergulhando-o na piscina em cima de Tom.

A monitora silenciosamente segurava Tom na piscina, até que logo o retirou.

Esse foi um rápido e expressivo momento da cena: sem palavras, apenas com movimentos e expressões faciais.

Como teatro, para quem estava fora da cena, assistindo como espectador, a cena ficou confusa.

A diretora interferiu, parando a cena e perguntando quem eram os personagens que estavam em cena. Quem era o Tom?

Ela foi informada por Rosa e Sula que Tom era o filho de Raquel, no contexto social.

A diretora perguntou, então, quem seria o Tom em cena.

Ninguém assumiu o personagem. Pareciam um pouco perplexos e uma certa confusão entre atores e personagens foi identificada por todos. Após alguns comentários, retomou-se o projeto dramático, ou seja, uma colônia de férias caseira no sítio, e definiu-se quem eram os personagens dos atores e em que cena estavam.

A interferência da diretora na cena foi norteadada por sua sensação de que poderia haver um transbordamento de conflito e de contexto, sob o risco de expor as pessoas dos atores.

Em outras palavras, o conflito que emergiu na cena, no contexto dramático, poderia expandir-se para o contexto grupal e para o social caso a proposta do teatro do improviso,

ou seja, o projeto de produção dramática, perdesse-se e os personagens se confundissem com os papéis do contexto grupal, envolvendo e comprometendo as relações entre os participantes.

Evidentemente, o conflito emergido no palco, proveio das relações e da dinâmica sócio-afetiva entre os participantes, no contexto grupal e social. É sempre assim!

De fato, esse fenômeno é o que legitima o Teatro Espontâneo, isto é, a produção coletiva e dramática de um grupo social, como um instrumental metodológico de pesquisa e intervenção nas/das relações sociais.

João, que chegara atrasado e assistia como platéia, sentado, levantou-se. Aproximou-se do grupo que estava sentado no chão, no espaço cênico com os objetos/personagens, como se brincassem de casinha, e sentou-se um pouco atrás, com um boneco nas mãos, como se aguardasse uma oportunidade para participar.

A cena foi retomada por Morgana, dizendo que o sítio estava muito legal, mas que Zeca não queria sair da piscina.

A monitora, pegando Léo e olhando para ele, disse: *“então, mas ele é grande, está machucando, como a gente vai fazer?”*.

Morgana respondeu que era preciso organizar, para que elas, mães, pudessem ter confiança em deixar os filhos na colônia.

A monitora: *“será que não tem uma outra piscina para colocar os pequenos?”*

Donasit: *“que tal construirmos uma outra piscina no sítio?”*

Morgana gostou da idéia.

Raquel manipulava Léo e Tom na piscina, silenciosamente, como se eles se confrontassem.

Rosa parecendo não aprovar a idéia: *“será que eles vão gostar de ficar separados?”*.

Morgana defendeu a proposta argumentando que não seria separar, mas que existiam brincadeiras que as crianças maiores gostavam de fazer e que poderiam machucar os menores.

Enquanto isso, Raquel, ainda manipulando Léo e Tom na piscina, fazia um som, como se eles pulassem com força da borda para dentro da piscina e, com isso, jogassem água em Zeca.

Monitora: *“coitadinho do Zeca... nossa! Foi muita água!”* Em seguida, virou-se para as crianças e disse: *“assim, machuca...”*.

Rosa insistiu: *“não é mais fácil ensinar os grandes a tomar cuidado com os pequenos, do que tirar de perto?”*.

Morgana concordou com a amiga.

A monitora reagiu dizendo que era difícil, pois Léo não obedecia.

Rosa persistiu em sua posição, dizendo que, caso ele não obedecesse, precisaria sair da piscina, pois não seria justo o menor ser prejudicado.

A monitora, então, disse que tentaria conversar com as crianças.

Morgana retomou a idéia de ter uma outra piscina para os menores.

7ª cena

Donasit disse que resolveu construir uma outra piscina, e a ofereceu para Zeca. Cenicamente, a nova piscina foi concretizada por uma tampa de caixa de papelão posta ao lado da outra piscina.

Morgana, imediatamente, trocou Zeca de piscina.

Rosa questionou se Zeca iria gostar.

Morgana justificou que a outra piscina era funda e, por isso, ela não ficava tranqüila. Aquela menor era mais fácil para ela, mas quando ele quisesse ir um pouco na piscina grande, ela deixaria.

A monitora rapidamente disse que, quando o Zeca fosse para a piscina grande, ela conversaria com as crianças maiores para que elas parassem de pular um pouco.

8ª cena

João, que observava esperando uma oportunidade para participar, entrou em cena assumindo o personagem Zeca.

A diretora entrevistou¹¹ Zeca, perguntando se ele estava gostando de ficar na nova piscina, construída para os pequenos.

Ele respondeu que não e pediu à mãe para voltar para junto dos meninos.

¹¹ A entrevista é uma técnica psicodramática, utilizada pelo diretor para aquecer o ator no desempenho de um personagem ou quando há necessidade de evidenciar alguma informação para o desenvolvimento da cena.

A mãe argumentou que ele precisaria, então, usar uma bóia.

Zeca não quis usar a bóia, porque os outros não estavam usando.

A mãe explicou que os outros meninos eram maiores, por isso não usavam bóia, mas ele precisaria usar por ser pequeno e não saber nadar.

Zeca não aceitou usar a bóia e insistiu em ir para a piscina junto com os meninos.

A mãe cedeu, dizendo que ele, então, deveria ficar segurando na borda da piscina. Então retornou o filho para a piscina maior, onde Léo e Tom brincavam de pular da borda para dentro da piscina.

Raquel, animando Léo e Tom, como se eles pulassem na piscina, tomou uma distância maior que das vezes anteriores para o pulo. A consequência foi que Zeca reclamou com a sua mãe que os meninos jogaram-lhe água.

A mãe respondeu que ele sabia que os meninos estavam brincando daquele jeito, e, mesmo assim, quis ir para aquela piscina sem usar bóia. Morgana sugeriu que Zeca saísse daquela piscina e voltasse para a menor. Ele não quis.

A diretora congelou a cena e perguntou como a monitora estava se virando com os meninos na piscina.

A monitora respondeu que estava difícil porque ela já tinha tentado conversar com os meninos para que eles parassem de pular um pouquinho, mas eles estavam brincando e ela entendia que eles não queriam parar, mas, com isso, poderiam machucar o Zeca, jogando muita água. Ela disse não saber o que fazer, pois a mãe de Zeca estava brava, mas ela não podia fazer nada, já que era sozinha para tomar conta de todos...

A diretora autorizou a retomada da cena. Sula pediu para esperar pois, ao conversar com João, enquanto a diretora falava com a monitora, deram-se conta de que João estava pensando que o personagem Zeca, era um dos alunos da escola e não o filho de Morgana.

Todos riram do engano e João pediu desculpas à Morgana.

A cena foi retomada com João ciente de que o seu personagem Zeca era filho de Morgana.

A monitora dirigiu-se à Léo para pedir que eles parassem de pular um pouco, para poupar Zeca, que era pequeno.

Morgana pediu aos meninos que brincassem um pouco com o seu filho.

Zeca, então, virou-se para a mãe e disse que estava com fome e não queria mais

ficar na piscina.

A mãe ficou irritada, pois, quando parecia conseguir que os meninos fossem brincar com ele, o filho não queria mais.

Zeca insistiu que estava com fome.

A mãe, mesmo parecendo contrariada, retirou-o da piscina e concordou em levá-lo para comer.

9ª cena

Morgana levou Zeca para almoçar na casa do sítio.

Nesta cena, manteve-se no palco Donasit, que recebeu Morgana e Zeca para almoçarem, dizendo que o cardápio do dia era bem caipira: arroz, feijão, bife e ovo. Os outros atores/participantes voltaram para o contexto grupal e assistiam, como platéia, ao desenrolar da cena.

Morgana perguntou o que Zeca queria comer e beber.

Zeca escolheu. Para beber, quis Coca-Cola.

Sua mãe tentou convencê-lo de que havia outras opções de bebida, como vários sucos de fruta do sítio, mas não teve sucesso e acabou cedendo à escolha do filho. Antes, porém, de dar o refrigerante a Zeca, ela tirou o gás da bebida.

Zeca, ao beber a Coca-cola, reclamou que estava ruim.

Morgana brigou com o menino, dizendo que era aquela Coca-cola ou nenhuma.

Zeca disse à sua mãe que queria Coca-cola normal.

A mãe respondeu que o refrigerante estava normal.

10ª cena

Entraram em cena Rosa e o filho Léo, dizendo que iriam almoçar com o Zeca.

Zeca ainda insistia com a sua mãe que queria Coca-cola normal.

11ª cena

Em seguida, chegou Raquel com o filho Tom.

Tom, pela voz de Raquel, perguntou o que Zeca estava bebendo. Zeca respondeu: “Coca-cola.”.

Rosa olhou para o refrigerante de Zeca, disse que aquela Coca estava ruim e perguntou o que ele tinha feito.

Morgana justificou que tirou um pouquinho do gás... senão ele ficaria arrotando.

Mal Morgana acabara de falar, Rosa disse: *“nossa, está parecendo remédio... deixa arrotar...”*.

Tom, pela voz de Rosana, disse para Zeca: *“olha, a gente veio aqui atrapalhar o seu almoço, quer dizer, almoçar com vocês...”*.

Donasit perguntou o que eles iriam querer almoçar e repetiu o cardápio do dia. Ofereceu, também, vários sucos de fruta.

Léo, pela voz de Rosa, escolheu suco de abacaxi com hortelã e aceitou o cardápio completo.

Tom, com a voz de Raquel, também escolheu o que comer e, para beber, pediu Coca-cola.

Ao receber a Coca-cola de Donasit, Tom, animado por Raquel, provocou Zeca, dizendo que a sua Coca-cola era melhor que a dele, fazendo com a boca o barulho de gás do refrigerante.

Zeca, então, voltou a pedir Coca-Cola com gás à sua mãe.

Morgana, disse para Tom que, agora, ele teria que dar o seu refrigerante para Zeca. Tom negou-se a atender Morgana.

Ela então recorreu à mãe do menino, Raquel, dizendo que Tom estava assanhando o seu filho.

Raquel, que estava rindo, continuou a animar o filho e não respondeu.

Zeca insistiu que queria Coca-cola.

Morgana atendeu-o, pedindo a Donasit o refrigerante para o seu filho, agora com gás, e suspirou: *“ah, tem que ceder, né, não adianta...”*.

Rosa dando voz a Léo: *“por isso que ele está assim, viu, tia, tudo que ele quer você faz, por isso é que ele está chato”*.

Morgana, rindo: *“ah, é fácil...”*

Léo, pela voz de Rosa, continuou dizendo que por qualquer motivo Zeca chorava...

Nesse momento, Zeca pediu sorvete.

Donasit disse à Morgana que Zeca estava pedindo sorvete.

Imediatamente, todos os meninos, ao mesmo tempo, pediram sorvete.

Irritada, Morgana disse: “*não!*”.

Zeca continuou insistindo com a mãe.

Morgana disse ao filho que eles precisavam ir embora.

Os meninos, Léo e Tom, pediram à Morgana que Zeca ficasse.

Zeca virou-se para Rosa e disse: “*tia, eu quero sorvete.*”

Rosa, respondeu: “*eu vou dar para você.*”

Todos riram.

A diretora interveio, perguntando como a cena terminava.

Zeca prontamente respondeu à diretora: “*com sorvete!*”.

A diretora então, pediu a Zeca para dar o final.

Zeca virou-se para a mãe e disse: “*viu, mãe? A tia vai me dar sorvete, tá!*”.

Morgana repreendeu a amiga, deu o sorvete ao filho e completou dizendo que tudo bem, mas que eles iriam embora.

Donasit perguntou se todos tinham acabado de almoçar para que ela pudesse tirar a mesa.

Como se a cena terminasse, os personagens foram saindo do palco.

A diretora pediu um tempo e perguntou para onde Léo estava indo.

Rosa, sentada no chão com o filho no colo, respondeu como Léo: “*eu vou descansar embaixo das árvores.*”.

Morgana disse que iria embora, pois todo mundo estava mimando o seu filho e depois sobraria para ela.

Zeca, ao ouvir a mãe, disse que não queria ir embora e queria brincar com o cachorro.

Morgana disse não ao filho e repetiu que iriam embora

Rosa de onde estava, sentada com Léo no colo, virou-se para Raquel e sugeriu conversarem com Morgana.

Morgana logo recusou. Disse que não queria conversar, pegou Zeca pelo braço e foi saindo do palco.

Rosa levantou-se, deixou o filho de lado, segurou a mão de Morgana levando-a de volta para o palco e a abordou, questionando a sua decisão de ir embora.

Morgana argumentou que já era tarde e estava cansada.

Rosa insistiu que ela ficasse no sítio.

Morgana justificou-se dizendo que o filho era pequeno, não era tudo que ele podia comer e que todo mundo se metia, desautorizando-a diante do filho.

Rosa falou que a amiga precisava deixar de ser chata e aprender que era assim mesmo e Zeca, também, deveria aprender a respeitar o não da mãe para não se tornar um chato, mas era natural as outras pessoas se “meterem” e atenderem aos caprichos da criança.

Morgana, depois de argumentar, acabou concordando com a amiga.

12ª cena

Nesse momento, enquanto Morgana e Rosa conversavam, Zeca brincava com um cachorro, desempenhado por Sula.

Raquel chamou Morgana, mostrando-lhe que Zeca tinha sido mordido pelo cachorro.

Morgana atendeu ao chamado de Raquel e foi acudir o filho, pegando-o no colo (nesse momento, Morgana voltou a utilizar o boneco para representar o seu filho).

Raquel começou a culpar Morgana pelo ocorrido, perguntando onde ela estava.

Morgana respondeu que estava conversando com Rosa e que não tinha sido nada grave, olhando para o filho em seu colo.

Raquel insistiu na gravidade do fato.

Morgana novamente disse que não tinha sido nada sério.

Rosa confirmou que não tinha sido nada, pegou Zeca do colo da mãe e passou-lhe um carão, dizendo para ele ficar quieto senão ele iria embora do sítio.

João, assumindo novamente o personagem Zeca, acatou o que Rosa tinha dito, sentando-se quieto em um canto.

Morgana, vendo a reação do filho, concordou em ficar no sítio.

As duas amigas, Rosa e Raquel, confirmaram que Morgana precisava deixar um pouco o filho se virar e a convidaram para passear e tomar um suco.

Morgana aceitou os conselhos e o convite.

Zeca logo solicitou a mãe.

Ela, então, disse que ele deveria se virar, pois ela estava conversando com as suas amigas.

As amigas apoiaram a postura de Morgana, que desabafou o quanto era difícil dar limites a seu filho, pois em sua casa todos o mimavam.

As amigas continuaram um tempo conversando e trocando experiências.

A dramatização encerrou-se.

O compartilhamento

Morgana, que desempenhou em cena a mãe de Zeca, iniciou o seu compartilhamento com o grupo dizendo: *“para mim foi muito chato, eu não quero ser uma mãe chata, eu não quero ter um filho teimoso e a coisa foi andando num caminho e eu não sabia como sair...”*.

Sula comentou: *“foi frustrante ser um sítio, não poder fazer nada... ficar parada aqui, não gostei de ser sítio não...”*.

A diretora perguntou à Sula: *“mas o que te impediu de sair desse personagem ou transformá-lo?”*.

Ela respondeu: *“achei que não cabia outro personagem ali... mas, não quero ser mais sítio. Gosto muito do sítio, mas não ser o sítio.”*.

João, quem desempenhou o papel de Zeca, o filho pequeno de Morgana, complementou: *“foi muito interessante ser a criança, a gente percebe como é difícil lidar com criança... existiam vários nãos, mas sem a explicação do porquê na história e é o que acontece normalmente, a gente não dá todas as explicações... porque eu não posso tomar a coca-cola normal, né?”*.

Rosa, que foi a mãe de Léo e amiga de Morgana na cena, compartilhou: *“a gente acaba esquecendo o que a gente passou com as crianças como mãe e, acho muito legal, eu sempre gostei quando vinham me dar “toques”... o meu filho mais novo sempre foi muito safadinho, de bater em todo mundo e eu ficava muito nervosa e quem me acalmava eram as mães dos filhos em quem ele batia, elas vinham me consolar em vez de eu consolá-las e isso é muito legal, a gente vê a amizade... É fácil criticar “não dá a coca-cola com gás”,*

mas se o menino depois tem uma dor de barriga danada é chato.... É antipático ficar tirando o gás da coca, mas, às vezes, até a coca-cola dá dor de barriga e a criança não liga de tomar sem o gás se estiver acostumada. É uma coisa que irrita a gente... mas a gente esquece, se a criança está chorando muito, aí dizem “dá um paninho”, eu acho horrível dar paninho para a criança, mas, se a criança ficasse quieta, eu daria dez paninhos para a criança ficar quieta....”. (Risos)

Raquel, que fez os personagens piscina, monitora da colônia de férias que tomava conta das crianças e as animava na piscina, mãe de Tom e amiga de Morgana, disse: *“essa coisa de dar conselhos... o que a gente fez agora, a gente faz isso... na cena e na vida real. Eu acho que eu fiz a mãe do Tom (o filho real), eu fiz... de ir lá e dar palpite nessa mãe... porque ela estava perdida com a criança chorando.... ao mesmo tempo a gente estava vendo, eu estava vendo ela perdida com o menino, mas as crianças estavam querendo brincar de uma forma ou de outra. Mesmo o menino maior reclamando que tinha de ceder para o menor, o Zeca, eles estavam brincando... eles se viravam... tinha que deixar...”*.

Morgana complementou dizendo que não sabia como seria como mãe, pois, por enquanto, só era madrastra, mas uma coisa que ela fez em cena, e achava certo, é que existem brincadeiras em que é preciso separar as crianças maiores das menores.

Raquel enfatizou a importância de se trocar experiências e poder aprender com as amigas. Quanto aos conselhos, estes eram automáticos e era preciso estar aberta para ouvi-los.

A diretora perguntou para Morgana: *“como foi ouvir conselhos?”*.

Ela respondeu: *“eu gosto de ouvir e conversar, acho que foi bom, deu para aceitar porque somos amigas, a gente sai juntas... e aí deu certo.”*.

Sula, referindo-se à Morgana, disse que ela passaria por coisas que elas, mães mais experientes, tinham passado, e compartilhou dizendo que quando ela teve o primeiro filho, ela era a caçula de sua família, o marido era o caçula na dele e, aí, quando a filha nasceu, todo mundo ficava em cima e não deixava a menina respirar....

A diretora indagou ao grupo se seria possível fazer um paralelo entre tudo aquilo e a prática profissional.

Disseram que tinham a liberdade também no profissional de estar falando para o colega, mas não ficavam chateados, o dar conselhos era um hábito no grupo.

Sula disse: *“o que apareceu na cena, a gente vive (aqui na escola) no profissional. O convívio da cena do sítio existe, a gente convive fora daqui da escola, menos o “anti-social (referindo-se a João)”*”.

João era o único participante solteiro, além de ser do gênero masculino.

Morgana destacou que *“também essa liberdade de falar, dar palpites, é porque a gente já tem certa intimidade... tem que haver uma proximidade grande para se falar. Por exemplo, tem mães de alunos que você chama para conversar e tem que ter muito jeito para se falar... pois tem gente que não aceita opiniões, conselhos, então, você tem que saber até onde vai e como...”*.

A diretora perguntou como era com os professores da escola regular.

Responderam que era *“um pisar em ovos constante”*.

Sula colocou-se dizendo que, quando ela chegava em uma escola regular, ela tentava mostrar que o professor era mais importante do que eles, os itinerantes, mas nem sempre conseguiam falar... e aí, tinham que deixar a situação acontecer... e aos poucos tentar mostrar algo, pois tinha professor que não aceitava. Em sua opinião, a própria escola regular separava os maiores dos menores e acabava causando a dificuldade de convivência. As escolas além de separar alunos da 1ª a 4ª séries, agora, 5ª e 6ª séries são no período da tarde e 7ª e 8ª, no período da manhã.

Na opinião de Rosa, cada vez separando mais e cada vez havendo menos tolerância no convívio entre os maiores e os menores.

Finalizando o compartilhamento e os comentários, a diretora perguntou ao grupo como cada pessoa estava saindo dali.

Disseram: *“não dá para separar a vida pessoal da profissional, o que você acredita, você passa; esse momento para a gente é muito bom, parece que dá uma relaxada... E, realmente, os valores fazem parte, eles estão presentes, às vezes, você assume coisas que não concorda, mas acaba cedendo por outras pessoas”*.

O processamento

1. afiliações e pertencas: um mosaico identitário grupal

Os sujeitos do grupo de pesquisa tinham duas inserções profissionais, com papéis e mandatos distintos.

Sabemos que o conjunto de pertencas, com seus significados e sentidos sociais, culturais e afetivos, configuram as identidades de uma pessoa. As pertencas empregatícias, por sua vez, posicionam os indivíduos nas situações do contexto social ao definir institucionalmente os seus papéis e as suas atribuições.

No contexto social, os sujeitos desse grupo de pesquisa estavam envolvidos com a inclusão escolar em diferentes situações e posicionamentos, em função de seus distintos contextos de trabalho e papéis: como professores especializados de uma escola de educação especial e como professores itinerantes da rede municipal de ensino fundamental.

As escolas municipais de ensino fundamental e a escola especial são cenários educacionais distintos, com diferentes expectativas de desempenho de papéis e atribuições. Ainda que, no plano formal e discursivo, a inclusão escolar seja considerada a meta educacional, as duas realidades escolares são distintas.

De fato, percebemos que a inclusão tem sido propagada nos meios educacionais, em nível de discurso oficial. Tanto as escolas regulares como as escolas de educação especial incorporaram em seus discursos e propósitos educacionais formais a perspectiva da inclusão escolar.

Entretanto, é bom destacar que a compreensão e a operacionalização de uma escola inclusiva é absolutamente variada conforme a comunidade e o universo paradigmático que a inspira.

Em geral, não se diferenciam os conceitos de inclusão e integração escolar, sendo mais comum as práticas educacionais apoiarem-se na concepção de integração escolar, tanto nas escolas de educação especial como nas regulares.

Entendemos que isto se justifica pelo fato de a integração escolar ser mais palatável aos educadores e às instituições educacionais, em razão da proximidade de nossas experiências educacionais. Em geral, nossas referências educativas foram orquestradas por uma visão de mundo que, imbuída de valores elitistas, inviabilizou a convivência com as

diferenças, excluindo tudo e todos que se desviaram dos padrões arbitrariamente e/ou cientificamente legitimados como normais.

Como a integração escolar depende do educando, ou seja, é o aluno que se normaliza na tentativa de adequar-se ao padrão de desempenho escolar idealizado e estabelecido pedagogicamente como norma, a integração não envolve grandes e profundas transformações nas escolas, nos papéis institucionais do universo educativo, na releitura dos processos de aprendizagem e da produção de conhecimento. Assim, a integração escolar não desafia conceitualmente e estruturalmente o sistema educacional vigente. Ela suporta e convive com a justaposição organizacional e curricular no paralelismo dos ensinos regular e especial.

Além do que, as distinções entre escola regular e escola de educação especial são conseqüências educacionais e institucionais de um sistema cognoscente individualista, normativo, classificatório e excludente. Esses valores constituídos e traduzidos em conhecimento justificaram uma visão de mundo elitista, fragmentada e homogeneizada, e, como tal, o ensino se reparte em regular para os identificados “normais” e especial para os “diferentes”. O paradigma cartesiano que separa, categoriza, hierarquiza e descontextualiza o processo de conhecimento de seus sujeitos inspira esse modelo educacional que justifica o paralelismo gerado e ainda preservado entre as instituições educacionais e suas práticas de ensino, qualificadas em regulares e especiais.

Por um lado, esse modelo educacional ainda hegemônico está em crise, pois não contempla as questões atuais fomentadas pelo irreversível curso de transformações paradigmáticas e a reivindicação de participação política e cultural dos setores minoritários, como é exemplo a pressão política no âmbito da educação do movimento social das minorias emergentes desde a década de 60 e, principalmente, com as conquistas legais a partir da década de 90.

A inclusão escolar ao apoiar-se em novos paradigmas, considerando os deslocamentos conceituais do pensamento contemporâneo, cada vez mais se fortalece, exigindo a abertura e a transformação das escolas pela participação e legitimidade das diferenças.

De outro lado, de uma maneira geral, a popularização da inclusão escolar não tem garantido as transformações necessárias à sua realização. As implicações mais radicais de

entendimento do processo educativo, no que diz respeito à formação de seus sujeitos, especialmente no que tange ao engendramento de subjetividades, estão muito aquém dos esforços institucionais, atitudinais e educacionais.

Inseridos nesse panorama educacional, as duas diferentes e concomitantes pertenças empregatícias de nossos sujeitos referiam-se à qualificação profissional dos mesmos: a habilitação em deficiência mental. Essa especificação, no caso, implicava em uma diferenciação na categoria de professores, pois, do ponto de vista da formação profissional, em geral, os professores da rede regular de ensino têm uma formação generalista. Assim, na comunidade escolar, os professores habilitados em deficiência mental possuem um “status” diferente do professor comum.

Em outras palavras, institucionalmente a capacitação profissional situou sociometricamente o professor habilitado em deficiência mental na comunidade escolar do ensino regular, atribuindo-lhe o papel de professor itinerante. Convém lembrar que a Sociometria investiga as formações sociais, buscando identificar os fluxos afetivos de atração e repulsão entre as pessoas. Sendo assim, a configuração sociométrica nos permite destacar como e em que lugar formal, com quais significados e sentidos, o professor habilitado em deficiência mental chega, inscreve-se e/ou é inscrito institucionalmente na escola regular. Afinal, o sentido da ação de um sujeito não é unilateral quando pensada no bojo de todo um conjunto, composto por vários elementos.

Considerando a dupla pertença institucional de nossos sujeitos de pesquisa no contexto social, conforme cada realidade de trabalho, eles exerciam papéis diferentes.

Já no contexto grupal, ou seja, nos momentos de reunião do grupo de pesquisa, os nossos sujeitos eram professores e professoras de alunos com deficiência.

2. interação entre os papéis

A construção de um personagem se faz em cena, durante o decorrer da história que vai sendo dramatizada. As características dos personagens emergem em cena, atendendo à trama que vai sendo construída coletivamente e ganhando autonomia no contexto dramático. O sentido e o significado de cada personagem têm a ver com a história produzida. Assim, a compreensão da produção dramática, do rumo da história e das características dos personagens só é possível *a posteriori* e considerando todo o evento.

Sula, apresentando-se como emergente grupal, inaugurou o contexto dramático, dando início à dramatização. A característica de seu personagem, a Donasit, foi de acolhimento dos outros personagens. Tal acolhimento, no decorrer da dramatização, também foi um amenizador de conflitos, assim como apresentou uma função de controle e manutenção, no sentido de que nada saísse do esperado e/ou convencional. Ao oferecer uma outra piscina para a criança menor, além de aplacar a discussão que se iniciava, sua ação não apenas manteve, mas efetivou a concepção de que separar e/ou excluir é a melhor opção.

A questão da exclusão destacou-se em cena, evidenciando-se na dificuldade das personagens adultas (com exceção de uma das mães, Rosa) em lidar com o usufruto de um mesmo espaço entre as crianças maiores e a menor, em razão dos diferentes interesses e características físicas.

A monitora, como responsável pelas crianças na piscina, não favoreceu a convivência entre elas e as suas diferenças. Pelo contrário, a animação que a atriz (Raquel) fez das crianças maiores, no uso da piscina, foi uma demonstração de impossibilidades de negociação para o compartilhamento de um mesmo espaço com uma criança menor. A saída proposta e imposta pela monitora, implícita e explicitamente, foi separar as crianças, encontrando anuência nas outras personagens, como a mãe de Zeca e a Donasit, que concretizou a idéia separatista, construindo uma outra piscina.

Em nome do cuidado e proteção, a solução foi retirar alguém do espaço coletivo.

Num primeiro momento, a tentativa de excluir o menino maior, Léo, encontrou resistência tanto da mãe como da própria criança. A monitora então, elegeu o menor, encontrando a concordância da mãe. Não apenas a mãe de Zeca compartilhou da mesma visão, como Donasit viabilizou a separação ao oferecer uma outra piscina.

A cena nos permite pensar que a questão da exclusão envolve um circuito relacional de poder e ascendência social que não é unilateral. Como fenômeno social, a exclusão ou a inclusão demandam um sistema de complementação de valores e atitudes necessários à sua efetivação. A relação social é um sistema de pactos.

Na cena, a mãe de Zeca, Donasit e a monitora engendraram a separação.

Porém, o menor, que em tese estava sendo poupado, não aprovou a solução. A piscina protetora era chata e ele quis voltar para a outra piscina onde tinha outras crianças.

Mas, para que ele voltasse para a piscina onde estavam os outros meninos maiores, alguma medida precisaria ser tomada. Seria preciso negociar com os meninos maiores.

Nessa cena da piscina, as crianças não chegaram a brigar ou ter algum problema, os adultos anteciparam-se, em nome da idéia de bem-estar e (quase) impediram a convivência entre crianças de idades diferentes.

Notamos, informalmente, que em situações corriqueiras do dia-a-dia, as crianças não são ouvidas, não têm a oportunidade de escolher, muito menos de responsabilizar-se por suas escolhas, por seus desejos, pela convivência entre parceiros com características distantes das suas. Nesse sentido, apesar da ambivalência quanto a opção da educação de seu filho, Morgana demonstrou sensibilidade em ouvir e respeitar o desejo e a escolha de Zeca, o que possibilitou a busca de uma alternativa, contrária à opção separatista.

Um outro aspecto que podemos discutir é o quanto pode ser ansiogênica a situação de inclusão para quem está sendo incluído. Na cena, a fome de Zeca e o seu pedido para sair da piscina grande, quando parecia que tudo ia correr bem, permite-nos pensar sobre o tempo de tolerância da criança menor e a ansiedade experimentada quando essa criança se depara com um novo ambiente e novas relações. Afinal, tanto a questão ambiental como a relacional não são pensadas para favorecer a inclusão.

As personagens, tanto da mãe novata como da monitora, protagonizaram uma problemática bastante real e atual no universo educacional. Como aconteceu na cena, a convivência entre as diferenças e o compartilhamento de um mesmo espaço coletivo requerem medidas necessárias para que haja condições favoráveis de possibilidades.

A cena destacou que a primeira atitude ou tentativa de solução foi a exclusão. Retirar da piscina quem, supostamente, ameaçava ou estava ameaçado. O desenrolar da cena mostrou que a exclusão foi imaginada como a melhor opção. O argumento de zelo, privilégio ou atenção justificou a separação, insistindo-se na cisão do grupo e na exclusão de algum membro, em prol, em tese, do bem individual e coletivo.

Em razão de tudo o que aconteceu, uma indagação foi produzida: como crianças de diferentes tamanhos, idades e interesses poderiam compartilhar a mesma piscina e se divertir sem causarem problemas? Como as diferenças podem conviver ou usufruir de um mesmo espaço e momento sem prejuízos? E os riscos? E a responsabilidade?

A cena explicitou diferentes concepções educacionais contrapondo-se e fomentando

um conflito: incluir ou excluir as diferenças?

3. a articulação entre os contextos dramático, grupal e social

Convém ressaltar que a genialidade de Moreno foi intuir sobre a riqueza do teatro, no sentido de explorar o potencial analógico da produção dramática, ao considerar que os contextos sobre os quais ocorrem as relações sociais e interpessoais são “vazados” e conectados uns com os outros. Sendo assim, a inspiração para a construção de um personagem no palco (contexto dramático) procede do contexto social e/ou do contexto grupal. É justamente essa relação cambiante que permite que o Teatro Espontâneo seja uma metodologia de pesquisa e intervenção social.

A ficção torna-se uma linguagem por meio da qual exploramos o sentido analógico da cena. A cena é uma reflexão que pode impulsionar novas reflexões.

Todavia, tecnicamente, os contextos precisam ser bem demarcados, tanto no sentido de garantir a criação de uma realidade suplementar sobre o palco, oferecendo condições favoráveis, de plena liberdade para a criação coletiva, como também, a definição de contextos preserva a pessoa dos atores/dramaturgos/participantes ao diferenciar a ficção/criação e a realidade social.

O palco é o espaço criado para potencializar a espontaneidade ao romper com as fronteiras convencionais, estabelecidas entre o real e o imaginário. Sendo assim, uma outra realidade é construída, a suplementar, com regras e ética próprias, diferente das que regem o universo concreto e cotidiano da vida social. Estamos nos referindo ao trânsito de universos concomitantes como a realidade e a fantasia.

É nesse sentido que, para Moreno, o conceito de saúde mental teria a ver com a flexibilidade de se transitar entre esses universos sem o aprisionamento ou a predominância em nenhum deles.

Por outro lado, cabe ao diretor garantir a demarcação desses recortes, aos quais chamamos de contextos, no sentido de possibilitar o trânsito entre eles, sem descaracterizá-los ou misturá-los, pois, se assim fosse, a liberdade de criação e a riqueza da ficção estariam comprometidas. Sabemos que a passagem de um contexto para o outro, do social para o grupal, envolve um tempo próprio e particular que varia de grupo para grupo. É papel do diretor promover a transição de contextos, garantindo, concomitantemente, a

demarcação dos mesmos.

Em outras palavras, quando as pessoas se reúnem para a formação de um grupo, ainda que voluntariamente e formalmente o grupo esteja ali, fisicamente presente, existe um outro nível de funcionamento que não é o formal, mas pontual, constituído no “aqui e agora”.

O contexto grupal precisa ser engendrado. Ele diferencia-se do contexto social em termos de funcionamento e relacionamento interpessoal, ou seja, de designação de papéis, de regras e de código de ética. Esses elementos articulam-se em função do projeto dramático, criando uma composição grupal singular, nomeado em psicodrama de contexto grupal.

Já os relacionamentos do contexto social são orientados por uma estrutura mais geral.

O diretor encaminha o aquecimento, dedicando esforços e ações para que haja uma convergência em torno de um foco coletivo, uma tarefa comum, a fim de constituir o contexto grupal e este oferecer condições de trabalho com o grupo, em direção à espontaneidade por meio da criação coletiva.

Quando o contexto social fica em segundo plano e os participante e as suas atenções voltam-se para uma finalidade compartilhada, esse movimento expressa a construção de um outro contexto que não é o social de onde vieram, mas o grupal, onde todos estão sintonizados em um tarefa que é coletiva, tornando-se fundamental a participação e colaboração de todos. De forma semelhante, ocorre a constituição do terceiro contexto: o dramático.

Articulando os contextos dramático, grupal e o social, podemos estabelecer uma analogia entre os conflitos destacados na história dramatizada e os conflitos dos professores em situações de inclusão escolar, no contexto social.

O contexto dramático mostrou concepções educacionais distintas, prevalecendo a visão segregadora, defendida, autoritariamente, pela monitora, com o apoio de Donasit e de Morgana.

De fato, no contexto social, os professores de escolas regulares diante da inclusão escolar sentem-se inseguros e temerosos como a protagonista de nossa história.

Em geral, os professores reconhecem que necessitam de modelos para se

espelharem. Eles buscam orientações que lhes assegurem uma relação eficiente, do ponto de vista pedagógico. Essa busca tem se direcionado para a figura do especialista. O professor solicita essa referência, identificada como competência.

Já na proposta de educação inclusiva, ele não encontra exatamente o que espera em termos de modelos universais e orientações diretivas e generalizantes, em razão de a inclusão escolar não propor a normalização e, também, por não conceber e não se apoiar em padrões de comportamento e expectativas de desempenho escolar estabelecidos *a priori*. Trata-se de uma perspectiva educacional calcada na criação coletiva de novos papéis e respostas em âmbitos específicos, microssociais e micropolíticos. Na perspectiva inclusiva, entende-se que cada contexto escolar engendra os seus problemas e, nesse sentido, também as suas saídas, de acordo com a realidade, o envolvimento coletivo e as possibilidades de articulação.

À luz da Socionomia, a efetivação da inclusão escolar depende da coletivização do projeto educacional e de condições favoráveis à criação coletiva e espontâneo-criadora dos atores envolvidos.

De fato, uma prática pedagógica inclusiva demanda um engendramento local, isto é, peculiar e pertinente à comunidade em questão, envolvendo fundamentalmente todas as pessoas integrantes da escola e da comunidade. Uma concepção educacional desta feita requer uma construção constante e coletiva dos grupos locais, isto é, um recorte micropolítico e microssocial da prática educativa e escolar. Isto não quer dizer e/ ou implicar em descolamento de uma realidade mais ampla como a social, a política ou a econômica, pois a noção de contexto com a qual trabalhamos em Psicodrama envolve recortes e engendramentos em níveis distintos e profundamente articulados, como já discutimos.

4. o emergente grupal e a escolha do protagonista

Sula anunciou-se como a emergente grupal, apresentando indícios da sociodinâmica grupal. Conceitualmente, segundo Alves (1994), o emergente grupal é quem se destaca no contexto grupal, provocando uma interação entre os participantes do grupo, indicando uma configuração sociométrica que apresenta uma confluência da problemática pessoal dos demais participantes em torno de si. Assim, o emergente grupal apresenta-se, ainda no

contexto grupal, e, com o seu relato ou proposta, inaugura o contexto dramático.

No momento em que Sula anunciou-se como emergente grupal, o movimento e/ou o desejo do grupo parecia indicar um agrupamento, ou seja, um tipo de reunião onde a característica é a individualidade dos elementos.

A idéia de Sula de juntar as histórias narradas, preservava em sua íntegra a individualidade das histórias, dos personagens e também dos autores.

Penso no conceito de serialidade, de Sartre, a respeito das relações humanas, exemplificado com a metáfora de uma fila de ônibus, onde as pessoas agrupam-se casualmente, por um motivo exterior e individual, sem a menor pretensão existencial de interação.

Na série, não há relacionamento afetivo entre as pessoas reunidas, não há um projeto coletivo. Ela é constituída a partir de um objeto exterior, um outro lugar (Andaló, 2001, mimeo).

A diferença conceitual entre grupo e agrupamento faz-se, então, necessária.

O que caracteriza um grupo é a existência de uma tarefa coletiva que demanda ações complementares para a sua realização. O projeto coletivo, chamado de projeto dramático por Aguiar (1998), é a principal característica e o sentido da constituição grupal.

No agrupamento é bem diferente, não há projeto coletivo, tarefas e/ou objetivos comuns, a reunião entre as pessoas é fortuita, a característica do relacionamento é a serialidade.

De fato, quando Sula propôs juntar as histórias relatadas, percebemos que os vínculos do contexto social estavam bastante presentes naquele momento. A proposta de juntar as histórias, apresentando características de serialidade, demonstrou o quanto cada participante estava ligada em sua própria história, fora dali.

O aquecimento proposto por meio dos recortes de revistas propiciou que cada participante evocasse suas histórias pessoais e a sequência posterior manifestou aquele movimento grupal.

Em nível de contextos, a transição do contexto social para o grupal estava em processo. O contexto grupal era, ainda, incipiente.

No desenrolar da dramatização, o personagem que se destaca como eixo da história, por meio de seus conflitos e questionamentos, tornando-se um representante emocional das

relações estabelecidas entre os elementos do grupo, é o que Alves (1994) chama de personagem protagônico.

Na história dramatizada, esse personagem foi desempenhada por Morgana, a mãe novata. Em torno dela e de seus questionamentos e conflitos, a história e os personagens foram sendo construídos. Ela é quem chega primeiro ao sítio. Ela reclama que o sítio estava *chato* (sic) por não ter nada nem ninguém e, a partir daí, os outros personagens vão entrando e se constituindo em cena. Ela é quem tem um filho “especial”, pequeno, diferente em idade, tamanho e hábitos dos outros meninos. Ela é quem manifesta a ambigüidade e o conflito em educar, na orientação a seguir. Também é ela quem se transforma, explicitamente, durante a dramatização. É o seu personagem que evidencia o dilema entre a tradição e a inovação. Enfim, ela se oferece como o primeiro combatente que agoniza e expurga o sofrimento do grupo, isto é, ela protagoniza um dilema que não é de uma esfera estritamente pessoal, individual, mas de um tempo e de um âmbito social. É nesse sentido que o personagem protagônico é o porta-voz de um grupo, em um momento histórico, político e cultural, revelando as articulações entre os contextos dramático, grupal e social, nas diversas interfaces de indivíduo/sociedade, pessoa/grupo, micro/macrossocial.

Parece que não foi por acaso, que o personagem da mãe novata, desempenhado por Morgana, uma mulher grávida, foi o protagônico.

Do ponto de vista simbólico, uma mulher grávida carrega uma idéia e uma imagem bastante sugestivas.

Podemos supor e/ou pensar em várias coisas ligadas à gravidez/nascimento, pois uma nova rede social está em formação, novos papéis estão sendo gestados, como o de mãe, o de pai, o de filho e tantos mais.

O desenvolvimento de novos papéis envolve um processo que percorre três momentos: tomar o papel, jogar o papel e criar o papel (Moreno, 1993). Em todos esses momentos o desenvolvimento de um novo papel envolve um sistema relacional, isto é, diálogo, interação e complementação dos contrapapéis, dinâmica semelhante à construção de um personagem no contexto dramático. Sendo assim, as características dos contrapapéis são fundamentais no desenvolvimento de novos papéis, dadas as condições de complementaridade. Nessa interação entre papéis, os valores presentes podem favorecer a evolução das etapas, em direção à criação do papel, como também desfavorecer ou mesmo

impedir o fluxo do processo de desenvolvimento. Nesse caso, a dinâmica de desempenhos de papéis fica empobrecida, podendo tornar-se enrijecida ou cristalizada e apresentar características como: dependência de uma autoridade, necessidade de um comando externo, obediência, insegurança, dificuldade de responsabilizar-se, dificuldade de criar e outras variações decorrentes da estagnação do processo.

A inserção de um elemento novo em um grupo em andamento provoca mudanças, exigindo, às vezes, novos papéis. Mais uma vez podemos fazer um paralelo com o contexto social e perceber essa situação na educação. O movimento de transformação das escolas, impulsionado pela educação inclusiva, fomenta um amplo questionamento do modelo educacional que favorece uns alunos e impossibilita outros, no acesso e permanência na escola regular. A inclusão em classes regulares de pessoas excluídas tem provocado uma série de desdobramentos. A inserção e a participação dessas diferenças na escola fomentam novas demandas ao sistema de ensino e, conseqüentemente, ao papel do professor e suas identidades profissionais.

Nesse sentido, uma mulher grávida tornando-se o personagem protagonista da história dramatizada e toda a idéia de gestação envolvida nela podem ser um indicador bastante pertinente e promissor, quando feita uma analogia com a situação educacional atual e com seu movimento de transformação.

Cabe ressaltar que, contrariando a noção de trauma, a situação de nascimento foi interpretada por Moreno (1993) como um ato espontâneo. Em suas palavras:

Ao nascer, o bebê transfere-se para um conjunto totalmente estranho de relações. Não dispõe de modelo algum, de acordo com o qual possa dar forma aos seus atos. Defronta-se com uma nova situação, mais do que em qualquer outra época de sua vida subsequente. A essa resposta do indivíduo a uma nova situação – e à nova resposta a uma situação antiga – chamamos espontaneidade. Para que o bebê viva, essa resposta deve ser positiva e sem falhas. Deve ser rápida, reagindo ao estímulo do momento. Essa resposta pode ser mais ou menos adequada. Deve existir, pelo menos nos momentos cruciais, uma certa soma desse fator e espontaneidade. Um mínimo de espontaneidade já é requerido no primeiro dia de vida.[...]

O momento do nascimento é o grau máximo de aquecimento preparatório do ato espontâneo de estar nascendo para um novo ambiente a que o nascituro terá de ajustar-se rapidamente. Não é um trauma mas o estágio final de um ato para o qual foram requeridos nove meses de preparação. A criança é o ator. Tem de atuar em papéis sem possuir um ego ou personalidade para desempenhá-los. Tal como o ator improvisado, cada passo que dá no mundo é novo. [...] Como sabemos, ele não teria êxito nesse esforço se não acudissem

em sua ajuda os dispositivos de arranque mental dos egos auxiliares – mães, parteiras, amas – nesse meio, isto é, cuidando dele e alimentando-o. (p.101,105)

Sem dúvida, o entendimento de nascimento como um ato espontâneo e criativo, que necessita de egos-auxiliares para a sua sobrevivência e desenvolvimento, parece bastante elucidador e coerente se, novamente, voltarmos à situação educacional atual face aos desafios da inclusão. As transformações necessárias para que as escolas tornem-se inclusivas e os professores desenvolvam novas formas de desempenho e identidade profissional envolvem o sistema educacional como um todo, transformando-se, concomitantemente, em sua estrutura institucional, organizacional e funcional de ensino. Como um bebê que nasce para um mundo desconhecido, tendo como recurso, a seu favor, o potencial do fator e a sua espontaneidade, o professor se sente um estrangeiro nesse mundo contemporâneo e diante da heterogeneidade da sala de aula, que o desafia.

5. o conflito da cena apresentada

O desenrolar das cenas demonstrou que um dilema educacional foi o motivo da discussão crucial, presente o tempo todo, norteador das atitudes das personagens e as suas divergências quanto ao ambiente oferecido às crianças e as suas interações no mesmo. As personagens adultas, por meio de suas ações, suas maneiras de se relacionar entre si e enquanto atrizes, ao animarem as personagens crianças, revelaram diferentes concepções de educação. As cenas alimentaram-se dessas divergências educacionais-paradigmáticas e das contradições entre discurso e ação das personagens.

Questões muito atuais da educação se destacaram especialmente quanto ao relacionamento entre as crianças, a convivência entre os pares e o usufruto do espaço comum: conviver com as diferenças, como e quando?

Foi nitidamente defendida pela monitora uma noção educacional excludente que obteve apoio operacional de Donasit, no caso da construção de outra piscina. De uma certa forma, também foi apoiada por Morgana que, como protagonista, apresentou ambivalência e insegurança em seu papel de mãe quanto ao tipo de educação ideal para o seu filho - inclusiva ou exclusiva?

Rosa fez a oposição. Ela questionou a divisão entre as crianças e defendeu a

orientação inclusiva em vários momentos, apresentando o diálogo como ferramenta para a concretização da convivência entre as diferenças.

Nesse sentido, destacamos que o questionamento sobre o modo de educar, em suas diferentes orientações e contradições, foi o cerne da história produzida pelo grupo.

Quanto ao conflito da história dramatizada: incluir ou excluir as diferenças?

Esse conflito, que permeou o tempo todo as relações entre os personagens, destacou-se em Morgana, em sua dificuldade de escolher e assumir a educação de seu filho entre as diferentes tendências educacionais de suas parceiras de cena.

No papel de mãe, a dificuldade em educar o filho, incluí-lo naquele grupo de crianças com idades diferentes, não habitual em sua convivência familiar, exigiu todo um questionamento do personagem, não só em relação às perspectivas educacionais de suas colegas que divergiam e geraram discussões nas cenas, mas também quanto ao seu modelo de educação familiar.

Em outras palavras, o conflito básico da história, já identificado e comentado, foi protagonizado por Morgana, por meio do desempenho de um papel em desenvolvimento: o de mãe.

Cabe, aqui, uma analogia com os atuais conflitos dos professores em situações escolares inclusivas, no que diz respeito ao desempenho do seu novo papel inspirado no paradigma inclusivo.

Nesse sentido, um outro ângulo de reflexão desponta: o desenvolvimento de um novo papel e suas etapas. Os questionamentos de Morgana, em seu papel de mãe, foram: tomar o papel, obedecendo a experiência dos mais velhos e manter os modelos educacionais familiares? Jogar/exercer com mais liberdade o seu novo papel, considerando, ainda, como referências, as convenções já experimentadas e estabelecidas? Ou criar um novo papel de mãe do seu jeito, à sua maneira? E que concepção de educação escolher? Proteger ou deixá-lo interagir com a diversidade?

De fato, o desenvolvimento não é sequencial e linear, mas envolve movimentos de criação alternados com a vivência do caos. Morgana mostrou-nos essa faceta quando, em cena, encontrou-se multi-referenciada, tendo suas amigas, por um lado, e seu modelo familiar, de outro. Neste episódio, que envolvia uma escolha, ela interagiu com irritação e confusão; alternativa foi retirar-se, ir embora do sítio.

A transformação da resposta de Morgana foi possível a partir da intervenção de suas amigas, especialmente de Rosa, ao questioná-la.

Tal qual Morgana respondem alguns professores diante do desafio da inclusão escolar. Muitos evitam e os que não podem fugir sentem-se inseguros e, na maioria das vezes, perdidos, impotentes e, em alguns momentos, irritados.

O conflito – incluir ou excluir – ressalta a problemática educacional atual, especificamente as dificuldades do papel de cuidadora/professora diante de novos contrapapeis: os alunos diferentes em escolas regulares, os quais, por sua vez, solicitam participação e manifestam os seus desejos.

Na história dramatizada, essa questão também foi apresentada pela monitora ao excluir a criança/diferença da piscina. Situação comum de se ver, informalmente, no cotidiano, apesar dessa atitude estar sendo questionada e combatida em vários ambientes e por muitos segmentos sociais.

Na cena, Zeca reclamou os direitos de igualdade à sua mãe em vários momentos, manifestou o desejo de permanência e insistiu em compartilhar o que os outros meninos maiores usufruíam. Se pensarmos que um filho deve obedecer à sua mãe, ele contrariou as expectativas conservadas no social. A atitude de sua mãe, mais uma vez, foi separá-lo na piscina, excluí-lo da convivência no sítio... Ela iria embora do sítio, com o filho, para resolver ou se ver livre da situação que a perturbava.

Contudo, a opção pela cisão do grupo foi impedida e questionada por uma discussão que apontou um outro caminho, com novas possibilidades. A conversa proposta por Rosa surtiu efeitos. A finalização da cena mostrou uma mudança na atitude de Morgana em seu papel de mãe, indicando a necessidade de rever o seu modelo educacional e relacional.

Todavia, considerando os depoimentos das participantes no compartilhamento, parece que o questionamento e a necessidade de mudança de concepção educacional, destacados na dramatização, estiveram, e ainda estão, envoltos em sentimentos de ambigüidades, como é percebido no contexto social da exclusão. De fato, no cotidiano, as transformações não são tão simples e não ocorrem magicamente como os finais novelescos com “*happy end*”.

Vimos que, ao compartilhar, Morgana, ao mesmo tempo que reconheceu a sua insatisfação com o rumo de seu personagem, a mãe, reafirmou que há situações em que é

preciso separar os diferentes!

6. as histórias compartilhadas: temas e fatos

Um outro aspecto relevante e que surgiu durante o compartilhamento foi a importância de se ter um vínculo de amizade e de confiança para que o questionamento de concepções e valores possa acontecer. Isto foi explicitado quando as interferências das outras mães na educação do pequeno Zeca foram comentadas.

Considerando a transição de paradigmas que vivemos na atualidade e toda a repercussão em termos de transformações e inovações de atitudes e valores no cotidiano social e escolar, parece-nos fundamental um tipo e/ou uma qualidade de vínculo que favoreça o diálogo e o suporte aos questionamentos em uma relação social. Essa questão foi salientada e valorizada por nossos participantes no compartilhamento, quando destacaram a importância do vínculo de amizade, construído durante o convívio profissional e social que facilitava e permitia um espaço de trocas, como: conselhos, opiniões, questionamentos e críticas, uns com os outros.

Nessa perspectiva, os depoimentos ressaltaram a relação entre educação e subjetividade.

A constituição subjetiva e identitária dos educadores são os norteadores do olhar e das atitudes destes, traduzidas em escolhas de procedimento, de interpretação dos fatos, de percurso vital. Segundo o relato de nossas participantes, é requisito básico a constituição de um ambiente amigável e confiável para que uma transformação seja impulsionada e novas possibilidades sejam vislumbradas.

Sem dúvida, o componente afetivo e os valores estão presentes e são fundamentais no processo de mudança paradigmática, uma vez que trazem à tona toda uma visão de mundo e de modelo relacional.

A concepção educacional não está restrita ao âmbito formal de educação ou ao papel profissional, mas pulverizada na complexidade do átomo cultural e da rede social. Entendendo que o átomo cultural é uma dimensão do contexto social, cujos relacionamentos advêm, inicialmente, da interação entre os papéis, isto é “*o padrão focal das relações de papel ao redor do indivíduo*” (Moreno, 1992, p.173).

De fato, “*não dá para separar a vida pessoal da profissional, o que você acredita,*

você passa” (sic), concluiu, no compartilhamento, uma de nossas participantes.

Explorando um pouco mais a interface entre subjetividade e ação, que dizem respeito, neste caso, à relação entre a subjetividade do professor e o desempenho de seu papel profissional, discutiremos as histórias narradas e compartilhadas oralmente por nossos sujeitos, destacando os seus temas e os fatos.

A primeira história narrada por Sula foi uma recordação saudosa de sua infância. A lembrança do sítio de sua tia apresentou uma concomitância de sentimentos, de marcas, de momentos. Segundo seu relato, o sítio foi um lugar diferenciado em seu desenvolvimento. Ele proporcionou encontros, situações que fugiam da rotina (transgressões?) e, sobretudo, experiências afetivas e lúdicas. Lá, encontrava os primos, bagunçavam, brincavam, sujavam-se e divertiam-se bastante, mas, como todo momento finda, com a morte de seu tio o sítio foi vendido, deixando a marca de uma perda. Sentimentos justapostos e contraditórios, de alegria e tristeza, pela perda e separação.

A morte é uma separação irremediável. Ritual de separação de um espaço e de um tempo.

Com a morte do tio, a venda do sítio ritualizou o fim de um espaço/tempo dos alegres encontros do grupo e da infância.

De fato, as experiências de vida precisam de um espaço que possibilite e de um tempo que permita que os acontecimentos ocorram. O sítio na história de Sula foi esse tempo e esse lugar.

A história de Rosa também destacou um lugar povoado pela infância, um lugar público e coletivo: a praça. O seu relato também insinuou uma contraposição, a praça como um lugar público e coletivo, porém territorializado. Isto é, codificado subjetivamente/socialmente e designado a um segmento específico da população, às crianças, ou ainda, a um momento do desenvolvimento, a infância. É bom lembrar que, há algum tempo, um outro segmento ocupa as praças: a população de rua, os sem-teto, os mendigos. Assim, ao ficar mocinha, Rosa, sentindo vergonha, impediu-se de usufruir o encanto das praças. Só mais tarde, os papéis de mãe e o de professora resgataram e/ou autorizaram, novamente, o usufruto da praça.

Em ambas as histórias o crescimento é marcado por uma perda, dado o impedimento de acesso ao espaço coletivo e lúdico. Por outro lado, por meio da narração,

apesar do espaço enaltecido ser coletivo e público, uma praça, a territorialização da subjetividade é revelada, ao disciplinar o crescimento, o espaço e seus frequentadores.

O espaço compartilhado socialmente, novamente, é importante, pois ele proporciona coisas..., atribui sentidos devido aos códigos que o recortam e o marcam, tornando-se, assim, exclusivo de alguns, deixando outros de fora. A interface inclusão/exclusão e suas implicações foram apresentadas. No caso, a exclusão não foi praticada por alguém que impediu Rosa de frequentar a praça, mas uma convenção social estava assimilada e Rosa se autocensurou, só se autorizando a frequentar, confortavelmente, a praça a partir de um novo lugar, de uma nova pertença social, de um novo papel - o de mãe e o de professora.

A terceira história refere-se a uma relação entre pai e filho. O cenário, outra vez, é um lugar público, uma estrada a ser trilhada. O desejo da autora parece referir-se à relação paterna e companheira, entre pai e filho, projetado sobre a figura de um homem e uma criança que caminham de mãos dadas. Pensar essa simbologia na educação escolar, a imagem de um adulto com uma criança de mãos dadas diante de uma estrada, sugere-nos uma base cooperativa (as mãos dadas) em uma caminhada educacional aberta e infinita.

A última história refere-se à expectativa de recompensa, apesar de uma árida realidade. Sobre um chão seco e rachado, um lugar de leite, como disse a narradora da história “sombra e água fresca”. Estaria ela referindo-se ao ofício de educar?

As histórias narradas ilustram bem os modos de subjetivação e o fenômeno da disciplinarização, como discutiram Foucault (1998), Deleuze e Guattari (1976, 1981, 2001).

7. constelações de poder

Um último ângulo a ser um pouco mais evidenciado sobre a produção do grupo são as constelações de poder, apesar desse viés ter permeado vários comentários já feitos.

As formas de relacionamento estabelecidas entre os personagens nos apresentaram as estratégias de poder presentes nas relações sociais, de forma que, as relações, quando se estabelecem, comportam exercícios de poder que configuram o relacionamento.

O exercício de poder mais explícito na história dramatizada foi desempenhado pela monitora, em suas estratégias de defender e impor o seu ponto de vista educacional às suas parceiras de cena. As relações estabelecidas pela monitora, tanto com as crianças quanto com as mães, evidenciaram uma perspectiva de mundo e seus valores, traduzidos em um

tipo de exercício de poder, por meio do qual se opera um modelo de relação social. Uma forma de autoritarismo sutil e manipulador, mascarado em proteção, integridade individual e bem social, converge e consagra uma concepção educacional que, identificando as semelhanças, exclui as diferenças. A título de ilustração, como destaque desse exercício de poder, citamos: as cenas da piscina e, especialmente, quando a monitora animava e dava voz aos personagens das crianças.

A ficção em seu potencial analógico nos oferece um meio de reflexão. A cena considerada como um recorte micropolítico e microsocial permite a exploração e o desvelamento de conexões que gestam e participam da configuração de um contexto mais amplo: o macrosocial.

As atitudes da monitora expressaram um modelo de relação social que impõe uma visão de mundo, utilizando estratégias sutis de manipulação e sedução, pois, apesar do desejo e do protesto das crianças e das mães, a defesa da separação das crianças em função de suas diferenças, considerando as diferenças como a marca de impossibilidade de uma relação e compartilhamento de um mesmo espaço de lazer, foi implacável. Esse tipo de postura, tão peculiar em diversas situações do cotidiano, em uma dinâmica recorrente, alimenta e é alimentada por uma visão de mundo segregadora. Trata-se de um dos desdobramentos sociais e, como não poderia deixar de ser, político, de uma prática educacional cuja legitimidade de cada um esgota-se na medida de sua semelhança. Elitista e excludente, tal *práxis* institui e alimenta a exclusão das mais variadas formas e razões, negando as divergências e homogeneizando o discurso educacional e seus desdobramentos.

Na cena, apesar de haver um projeto coletivo que era a colônia de férias, a tentativa foi a de que só os iguais compartilhassem do espaço comum. A separação foi a solução apontada o todo o tempo.

Já Morgana apresentou uma forma de poder difuso e inseguro, especialmente na relação com o seu filho.

Uma outra estratégia, a da sedução como exercício de poder, foi utilizada por Donasit na tentativa de manter o controle de uma pretensa ou desejada harmonia, no sentido de que nada saísse do lugar.

Na história, também foi manifestado o poder da tradição, apresentado como modelo ideal para o bem comum, defendido tanto pela orientação educacional excludente, quanto

pelos modelos familiares de Morgana, incidindo na forma de lidar com o seu filho.

É bom lembrar que o que nos interessa nesse estudo é o que a produção dramática permite revelar, produzindo reflexões. Não se trata, aqui, de julgar ou muito menos de analisar características pessoais dos atores, mas o potencial revelador, analógico e reflexivo que os personagens nos ofereceram no desenrolar das cenas.

CAPÍTULO III

NO ÚLTIMO ATO

A possibilidade de cruzar fronteiras e de estar na fronteira, de ter uma identidade ambígua, indefinida, é uma demonstração do caráter artificialmente imposto das identidades fixas. O cruzamento de fronteiras e o cultivo propositado de identidades ambíguas é, entretanto, ao mesmo tempo, uma poderosa estratégia política de questionamento das operações de fixação de identidade (Silva, 2000, p. 89).

Neste capítulo, articularemos as análises feitas sobre as sessões produzidas com os grupos de professores da escola regular e os da escola especial.

Primeiramente, é oportuno comentar que o desempenho do papel de direção nas sessões processadas se diferenciou pela influência das relações estabelecidas entre diretora e grupo. A proximidade conquistada com o grupo da escola especial facilitou o encaminhamento das sessões. Por outro lado, com o grupo da escola regular, as relações recentes entre a diretora e seus componentes demarcaram um tempo mais lento e defensivo de produção das sessões.

Metodologicamente, tivemos dois momentos protagonizados específicos de cada grupo. Sucintamente, reapresentaremos os conflitos das duas cenas processadas, com o intuito de orientar a articulação.

No grupo da escola regular, os professores ressentiam-se ou sofriam as repercussões de uma imposição: a de implementar a inclusão escolar. A opção pela educação inclusiva tinha sido feita por outrem, a Rede de Ensino, cabendo aos professores efetivá-la e, então, os impasses emergiram. Como implementar? Como ser esse novo professor? O que eu tenho que fazer para ser um bom/competente professor?

No grupo da escola especial, o impasse ocorreu diante de uma orientação educacional: inclusiva ou excludente? Era a mãe diante da escolha do melhor modo de educar o filho. Como é melhor educar: tradicionalmente, separando os diferentes, ou incluindo as diferenças?

A protagonista do primeiro grupo foi uma professora em busca de ajuda a fim de suprir as carências emergentes, e não atendidas, com respeito ao desempenho e ao reconhecimento de seu papel, em um novo projeto de educação da Rede de Ensino Municipal. O modo de implementação do projeto provocou diversas reações na professora, especialmente o questionamento quanto à sua competência profissional e vários sentimentos, como o de orfandade e solidão. Ao longo de sua experiência docente, os mecanismos e os procedimentos institucionais que nortearam o papel do professor eram bem definidos e objetivos, servindo de parâmetros que respaldavam a sua prática em sala de aula.

Povoado por sentimentos de impotência, incompetência, frustração e solidão, o drama da protagonista definiu-se: como ser uma professora inclusivista? O que se espera de mim? Quais são os referenciais, os parâmetros de minha nova conduta? Quais são os critérios dessa nova relação de pertença? O que fazer com os referenciais sobre os quais me formei, que me orientaram profissionalmente e que funcionaram até agora?

Na situação cênica da escola regular, a professora, ao sentir-se perdida, confusa e solitária no exercício de seu mandato social, expôs as referências constituintes de sua identidade, colocando-a em questão. Uma crise de identidade foi, então, deflagrada.

No grupo da escola especial, o conflito da protagonista, uma mãe novata, relacionava-se ao modo de educar o seu filho. Diante de suas duas amigas, representantes de concepções educacionais antagônicas, e da tradição de sua família, a mãe deixou-se manipular pelo filho, envolta em ambigüidades e hesitações quanto à melhor maneira de educá-lo.

O conflito ficou claramente explicitado: exponho o meu filho a um ambiente que não lhe é habitual ou o resguardo de situações que envolvem crianças diferentes dele?

Assim, o questionamento sobre o melhor modo de educar, incluindo ou excluindo as diferenças, apresentou-se como o tema protagônico.

Ora, ambas as cenas tratam de conflitos concomitantes, complementares e extremamente atuais. Podemos mesmo pensar em uma complementaridade entre as duas protagonizações, como um diálogo entre os dois grupos, uma vez que estes são amostras que compõem uma mesma realidade, o universo educacional envolvido com a inclusão escolar, em lugares distintos: a escola especial e a regular.

Apresentaram-se duas versões, diferentes e ao mesmo tempo próximas, na concomitância de suas interfaces, que se alternam em uma mesma realidade: a educacional.

O drama é complexo, ele não é reto, linear, mas cheio de tensão e com interfaces. Há lutas entre o instituído e a renovação, entre o estabelecido e a mudança.

Em termos morenianos, o drama expressa a intrínseca relação entre a conserva cultural e a criação. O drama não se esgota no âmbito privado, pessoal do protagonista, mas, segundo Aguiar (1990), desvela fragmentos de contradições e de conflitos de um dado tecido social; é um recorte microssocial e micropolítico, com conexões em contextos mais amplos.

A protagonização da professora mostrou a vivência do descompasso, quando as expectativas de desempenho de papel construídas socialmente não são correspondidas. Nas relações e sentimentos de pertença, a mudança no sistema de referência dos relacionamentos sociais abala toda uma estrutura de interação e os padrões de conduta. No caso, a professora, acostumada a um sistema educacional apoiado em um tipo de autoridade que definia o encaminhamento do cotidiano escolar, por regras e procedimentos padronizados, sentiu-se abandonada e sem rumo quando deparou-se com a ausência do contrapapel institucional tradicional, estando impossibilitada de reconhecer um novo contrapapel. O tipo de tutela do contrapapel tradicional correspondia às expectativas construídas em todo processo anterior de construção da identidade do professor, proporcionando uma sensação de familiaridade, segurança e norte ao seu desempenho. Sua identidade era legitimada e atribuída naquele universo, naquela relação de pertença.

Nessa perspectiva, a escola, nos manejos e procedimentos que definem os padrões de relacionamento interpessoal, é a matriz institucional por excelência de agenciamentos de identidades ou modos de construção identitária. Nesse sentido, concordamos com Tardif e Raymond (2000), pelos quais a formação de professores não se restringe aos momentos de formação escolar formal, inicial, continuada ou em serviço, mas ocorre a partir das

experiências escolares mais tenras, desde quando somos alunos e, posteriormente, como professores.

A este propósito, Morin (2001) articula a reforma do ensino à reforma do pensamento, no sentido de que a identidade do professor ao mesmo tempo que se inspira, decorre de um modelo de ensino. O autor considerou danosos e inadequados os efeitos do modelo de pensamento propagado pelo ensino tradicional, que leva à fragmentação do saber, ao desenvolvimento disciplinar das ciências e a superespecialização. Os efeitos e prejuízos do paradigma da ordem por exclusão da desordem na educação e em sua organização institucional é destacado, por Morin, em termos de ineficiência e disfuncionalidade, pois não permite a apreensão e o desenvolvimento de um conhecimento complexo dos fenômenos. Este paradigma da ordem provoca e agrava o descompasso entre os desafios que a globalidade e a multidimensionalidade da sociedade contemporânea apresenta e a concepção determinista-mecanicista do Universo.

Uma postura fechada em si mesma, excluindo as contradições e/ou a visão de conjunto é inapropriada para a educação nos tempos atuais. Posto que, a missão do ensino não se esgota na transmissão do saber, mas em *“uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”*. E, citando Kleist, apesar do saber não nos tornar melhor e nem mais feliz, *“a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas”* (Morin, 2001, p. 11).

A propósito das idéias dos autores citados acima, a formação dos professores acontece antes e depois do processo de capacitação profissional propriamente dito.

De fato, as experiências de vida, de uma maneira geral, entrecruzam-se, compondo uma rede cujos significados, símbolos e sentidos foram selecionados, apreendidos e atribuídos pelo contexto cultural e seus valores. O tipo ou as características da rede tecida têm a ver com o processo e/ou condições de tessitura e com os componentes constitutivos. Assim, cogitamos que uma rede pode tornar-se restritiva e empobrecida, na medida em que suas possibilidades de interação com componentes diferentes esteja fixada em padrões de relacionamento rígidos e preconcebidos. Diferente característica teria uma rede tecida a partir da heterogeneidade de seus componentes, cujos relacionamentos estabelecem-se na

singularidade de cada interação, isto é, cada circunstância evoca um tanto de imprevisto e criação. Provavelmente, essa rede seria moldada por um feitiço inusitado: incompleta, infinitamente inacabada e, por isso mesmo, aberta a novas interações.

Por analogia, pensemos, nas concepções de identidade e seus processos de construção. Hall (2000), referindo-se ao veloz processo de transformação que a vida contemporânea impõe aos sujeitos e às suas identidades, discute os modos de produção de identidades que tendem à fixação, naturalizando-se, em contrapartida, as possibilidades de identificações plurais, permitindo a um sujeito, em diferentes momentos, assumir identidades diferentes conforme as interpelações sociais.

Identificamos esse tipo de crise nas escolas, uma crise de identidade dos professores deflagrada pela educação inclusiva em razão das necessárias transformações nos procedimentos escolares, próprias dos deslocamentos conceitual e organizacional, como discute Lima (2002).

Nesse sentido, concordamos com Hall (2000) ao relacionar a crise de identidade em curso na sociedade moderna ao impacto de um amplo processo de mudança nos quadros de referência que serviam de ancoragem ao mundo social.

Como o objeto de discussão dessa tese é a identidade dos professores, lembramos que a mesma é desvelada pelo desempenho de papéis. Também discutimos, no processamento, que um papel é construído em um sistema de relações sociais, diretamente concatenado aos contrapapéis imediatos e mediatos que lhes conferem sentido e existência, apoiados em valores eleitos pelo grupo cultural.

Os papéis desempenhados pelos professores, de uma maneira geral, são multipolares, envolvendo valores próprios de todo o contexto educacional. Nessa mesma perspectiva, as identidades são construídas e atribuídas pelas relações de pertença social e institucional, por meio dos desempenhos de papéis (Aguiar, 1990).

Enquanto Aguiar contribuiu com um recorte microssocial, Silva (2000) discutiu o processo de construção social de identidades e de diferenças como procedimentos simultâneos que implicam em demarcações de fronteiras de pertencimento e exclusão, pois distinguir, eleger e classificar o que fica dentro e o que fica fora significa hierarquizar o mundo social e, sendo assim, esse privilégio envolve um campo de luta e de forças, isto é, de relações de poder.

Em ambos os casos, o engendramento social de identidades e, conseqüentemente, de diferenças afirma-se em exercícios de poder. Estes estão presentes e pulverizados nos relacionamentos interpessoais na escola. Afinal, o sistema escolar (ainda) apoiando-se em padrões de conduta e critérios de classificação definidos *a priori*, realiza um processo de normalização, “*um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença*” (Silva, 2000, p.83).

A problemática de identidade sugerida pelo conflito de incluir ou excluir, identificado nas cenas deste estudo, está também presente na educação de uma maneira geral, em nossos dias. Ainda que não assumida explicitamente, pelo fato de politicamente o discurso inclusivo ter ganhado terreno, não nos enganemos, pois a experiência mostra que as oposições e as resistências ao movimento inclusivo disfarçam-se e sofisticam-se de várias formas, tantas quantas as estratégias de poder pulverizadas e maquiadas no social e nas relações interpessoais.

A identidade do professor, tanto quanto o papel, é uma construção social, tecida em exercícios de poder específicos à organização escolar.

A respeito da identidade e das diferenças Placer (1998) indagou:

Que modos de fragmentar e de experimentar o dentro e o fora, de inventar e descobrir, de unir e separar acabaram fazendo de nós seres adeptos da delimitação, devotos da finitude, apegados à determinação, isto é, seres reivindicadores de identidade ou o que no fundo e como veremos não é senão o mesmo, seres ébrios de diferença? (p.136)

Por tudo isso, nosso estudo não trata de um problema de identidade, mas **as identidades como problemas**, isto é, as implicações de um modo de construção em seus procedimentos e padrões de relacionamento, de atribuição e de fixação.

As duas situações protagonizadas neste estudo revelaram uma tensão entre o conhecido e o novo, entre a exclusão como conserva e a inclusão como criação.

Por serem presas da conserva cultural, as protagonistas encontravam-se sem guias ou mapas seguros diante de um caminho que não conheciam bem, não previsível e/ou controlado antecipadamente, o que as deixou em dúvida quanto ao “como” e “por onde” prosseguir.

Anterior e, ao mesmo tempo, concomitante ao “como incluir” ou “como ser professor inclusivista”, a dúvida quanto ao melhor modo de educar, incluindo ou excluindo, parece-nos submersa nos conflitos identitários denunciados nas tramas.

A questão da opção educacional e da credibilidade e/ou da disponibilidade para a compreensão de um novo projeto educacional emergiram de forma difusa e angustiante nas protagonistas, apresentando-se, funcionalmente, como um impedimento à inclusão.

Ainda que os conflitos revelados nas duas cenas sejam complementares e simultâneos na realidade social, as composições das tramas e os dramas das protagonistas são possibilidades, dados os atravessamentos e recortes das relações de pertença institucionais em jogo.

Em outras palavras, não é por acaso ter sido o grupo da escola especial que revelou a dúvida quanto ao melhor modo de educar, incluir ou não. O grupo da escola regular, apesar da mesma dúvida latente, destacou as repercussões da inclusão nos professores e em suas identidades.

No grupo da escola regular, as dúvidas e as críticas ao modo de implementação do projeto inclusivo potencializaram-se e/ou camuflaram o conflito subjacente quanto à opção educacional inclusiva ou excludente. Para esses professores, a escolha da inclusão como modo de educar não é uma questão de direito, mas de dever, uma vez que a educação para todos é um direito constitucional dos alunos. Nesse sentido, os professores, em suas queixas e críticas, quando referiam-se à inclusão, diziam que eles só tinham deveres e os alunos, direitos!

Considerando a circunscrição institucional e as suas relações de pertença, o grupo ressaltou muito bem durante todo o trabalho de campo a relação dos professores com a proposta de inclusão escolar, atravessada pela dinâmica institucional e funcional não só da escola em questão, mas de todo um sistema educacional mais amplo. Ou seja, destacou-se a incidência capilar do poder, em suas formas de produção e sujeição (Foucault, 1998). A constelação institucional da educação municipal, os desempenhos de papéis de seus atores e os mecanismos reguladores dos relacionamentos nessa conjuntura hierárquica foram o cenário da trama e dos dramas dos professores face à inclusão, destacando as repercussões desse processo em âmbitos não só pedagógico, mas, sobretudo, pessoal.

Parece óbvio que se trata de uma questão delicada que potencializa os conflitos diante da inclusão, assim como as oposições ou resistências à implementação de propostas educacionais dessa natureza.

A professora/protagonista mostrou a sua perplexidade e a sua necessidade de ajuda diante da mudança ocasionada pelo novo projeto educacional ao afetar os padrões de relação interpessoal e institucional que reconhecia e legitimava a sua identidade.

É nesse sentido que, ao nosso ver, os conflitos complementam-se, alternam-se e coexistem; com isso, afirmam a sua extensão e complexidade.

Os conflitos que pulsam na educação de uma maneira geral, atualmente, coincidem com os que foram revelados pelas protagonistas.

Seja na escola regular ou na escola especial, a inclusão ainda é uma novidade que assusta e desestabiliza os alicerces sobre os quais pisamos, pensamos, agimos, sentimos, julgamos e, enfim, educamos.

A dúvida, a ambigüidade e a insegurança das protagonistas das duas escolas é a mesma de muitos professores e lideranças envolvidas com a educação, sinalizando uma crise de identidade dos professores em curso diante das transformações que a inclusão escolar propõe.

A efetivação da inclusão escolar tem sido responsabilidade dos professores das escolas regulares, apesar de muitas variáveis institucionais, como a compreensão do processo de transformações das escolas em direção à inclusão e das condições de trabalho propriamente ditas, como as organizacionais.

Mais uma vez, concluímos com este estudo que é a escola regular e os seus professores que podem impulsionar e implementar a educação inclusiva nas escolas.

Esse posicionamento é bastante polêmico. Outras interpretações defendem que a educação especial é que deve nortear a inclusão, sendo assim implementada em algumas Redes de Ensino no Brasil, como concluiu Almeida (2003) em seu estudo sobre a implementação da inclusão escolar na Rede Estadual de Ensino de Goiás.

O entendimento de que a educação especial substituiu o ensino regular justifica a manutenção da dicotomia do ensino brasileiro, nessas duas modalidades, trocando o paralelismo institucional por uma justaposição de domínios educativos.

Ambas as protagonizações estudadas estiveram envoltas em incertezas, divergências, medos e inseguranças diante da indeterminação de um papel e de uma identidade em processo de transformação.

Em uma metáfora, podemos pensar em uma esquina, um desvio e o risco de ousar criar, fugir do previsto, escapando do controle da prescrição.

Sem dúvida, é muito desconfortável esse desconhecido momento que não oferece garantias e/ou resultados mensuráveis. De fato, tudo parece muito estranho, considerando o universo de onde viemos. A lógica que norteou a sensatez das mentalidades e condutas, até então, apoiou-se em critérios de determinação, previsibilidade, estabilidade, continuidade e outras características da racionalidade cartesiana e moderna.

Retomando, a imagem desenhada, tanto em uma cena, quanto na outra, é a de uma encruzilhada, cujo sentido e intensidade é uma tensão entre a conserva cultural e a criação.

Dito de outra forma: deparamo-nos, nos dois casos, com o inusitado e deflagrou-se a dificuldade de criar o novo.

Os papéis sociais são uma conserva cultural e as cenas mostraram um momento, aqui e agora, muito especial: a crise de um papel em um cenário mutante. O papel conservado não dispõe de referências/repertórios para interagir e/ou responder às novas questões que emergem no cotidiano escolar. E, então, as protagonistas nos ofereceram o desconforto do desafio de seus papéis carentes e, nessa defasagem, a relação entre a conserva cultural e a criação foi enunciada.

Viveram o medo do novo, a insegurança da orfandade ao apropriarem-se da responsabilidade que demanda ousadia para a superação de uma tutela. Sentiram a solidão existencial diante da escolha e a tênue e visceral ligação entre a criatura e o criador, pois, para nascer, é preciso deixar... romper o cordão umbilical, apesar da dor e do susto que o desconhecido provoca.

Moreno (1992¹) nos brinda em “*As palavras do pai*” com uma descrição poético-filosófica a respeito da relação criador/criatura, exaltando a necessidade do homem criador:

*Eu te criei
para que sejas tu mesmo,
para lutar por si mesmo,
para lutar por teu nascimento
e por tua morte.
Teu nascimento é o teu direito.
Tua vida é o teu direito.
Tua morte é o teu direito.
Não permitas que ninguém os leve de ti.
...
Todos os homens nasceram para criar.
Aquele que não cria, não deveria ter tal poder.
Ninguém deveria ter mais poder
Do que aquele que ele mesmo cria. (p.106-113)*

¹ Esta obra foi originalmente publicado na Alemanha em 1922, posteriormente em 1941 em Nova York.

CERRANDO AS CORTINAS

Independentemente da opção educacional de cada um de nós, a inclusão escolar rodeia a todos, pois já faz parte das políticas e dos discursos educacionais mais amplos. Esse novo caminho educacional não oferece o conforto dos procedimentos familiares, normatizados, previsíveis e mensuráveis que tutelavam a prática pedagógica, objetivando e individualizando o fenômeno educativo e escolar. Insistimos que a inclusão gera um grande incômodo e dificuldade para toda uma geração educada sob os cânones da hegemonia do pensamento moderno, cartesiano e cientificista, cujas referências e valores baseavam-se em uma interpretação de mundo e de fenômeno social muito diversa da perspectiva contemporânea.

As identidades encontram-se diante de uma realidade mutante que se impõe, inexoravelmente. As referências que inspiravam os padrões de conduta, julgamento e valores do mundo social declinam diante da emergência de novos parâmetros, anseios e ferramentas conceituais de uma nova inteligibilidade educacional. Diversos enunciados são propostos, tentando definir ou identificar o complexo e voraz fenômeno de transformação que vivemos em tempos atuais. Como luzes em um prisma, diferentes possibilidades de compreensão são comunicadas, conforme os campos do conhecimento. Na educação, a inclusão escolar é um desses novos enunciados, articulada à mudança paradigmática do pensamento contemporâneo e à crise de identidades por ele provocada. Apesar e justamente por estar, ainda, aquém no universo educacional, tanto em discussões quanto, principalmente, na formação de professores, a relevância desses novos enunciados inspirou o recorte de nosso estudo. Afinal, concordamos com Santos (1988) que nos situamos em um momento de transição, cujas dificuldades, em suas palavras, têm a ver com o fato de que: *“duvidamos suficientemente do passado para imaginarmos o futuro, mas vivemos demasiadamente o presente para podermos realizar nele o futuro”* (p. 71).

Essa citação é muito feliz em iluminar uma série de impedimentos que a mentalidade educacional cristalizada, de uma maneira geral, tem oferecido à escola inclusiva; assim como Hall (2000), ao discutir as implicações do processo de mudança nas concepções de sujeito e na instalação de uma crise de identidade, proporciona um outro foco de luz sobre as identidades em crise, reveladas neste estudo.

De fato, a inclusão escolar sugere um novo cenário educacional, a partir da emergência de novos personagens e novos processos de conhecimento. A sustentabilidade da identidade do professor gestada em um outro cenário, a escola excludente e seus procedimentos ficam deslocadas e inoperantes, produzindo efeitos como a sensação de insegurança, incompetência e outros sintomas de uma identidade em crise.

Estranha é a situação, desconfortável é esse novo lugar de sujeito, desconhecido é o caminho que provoca singulares sentimentos e reações...

Imbuídas pela atualidade movediça das transformações de costumes e de pensamentos, nosso estudo dedicou-se à identidade do professor face à escola inclusiva, num recorte de uma escola regular e de uma escola especial.

Constatamos que a inclusão escolar, enquanto proposta pedagógica aberta e móvel, coloca-se na contramão da escolarização tradicional. Ao modificar as referências que ordenam o processo educacional e, sobretudo, os critérios de pertença, a identidade do professor é afetada, ou melhor, desafiada pela inclusão.

Como já mencionado anteriormente, em termos morenianos, todo papel tem a ver e/ou é solicitado pelo contexto no qual está inserido. O papel de professor é parte de um determinado processo educativo. Ele integra uma concepção de escola, de educação e de sociedade.

A educação orquestrada pelos processos de disciplinarização e normatização dos corpos, dos sentidos, das condutas e das identidades fixadas agoniza no novo cenário, pois não aprendeu e não ensinou seus pupilos a interagir com a imprevisibilidade das diferenças. Os professores de formação tradicional espelham-se, ainda, na norma; aprenderam a obediência, constituíram-se na ordem e alimentam a expectativa de recompensa do progresso escolar. Aprendido e apreendido pelas expectativas sociais, esse é um papel social conservado no imaginário e nas relações sociais, gestado por uma cultura elitista e excludente. Este seria um bom motivo para que a formação dos professores fosse

repensada. As características do papel de professor conservador não atende aos anseios de uma escola inclusiva aberta, contingente e criada coletivamente na localidade e alteridade de seu grupo cultural. O papel de professor, como habitualmente conhecemos, perde-se frente aos novos alunos e à escola inclusiva. Seus repertórios e suas conexões basearam-se em outras referências educacionais e, sendo assim, não contam com recursos próprios que os auxiliem interagir com as situações emergentes na sala de aula inclusiva. Os elementos, as características, as demandas e as composições da escola inclusiva são tão distintas de uma escola, ainda, cristalizada! As articulações que engendram o paradigma inclusivo são bastante diferentes das que sustentam a visão de mundo da escola excludente, em que a identidade do professor foi concebida.

É nesse sentido que o papel de professor como o conhecemos, de uma maneira geral, torna-se um dos impedimentos à efetivação de uma nova *práxis* escolar, a inclusiva, uma vez que esta requer outros sentidos e características, um outro perfil, um novo papel de professor.

Questionamos até se não seria inadequado continuar nomeando esse novo papel de professor. Afinal, os nomes carregam uma série de sentidos, significados e valores colados em seus enunciados, que afetam o desempenho desses papéis, dificultando e/ou até mesmo bloqueando a criação.

O novo papel não é uma continuidade do antigo. Não se trata de um movimento evolutivo, um aperfeiçoamento ou uma singularização do Mesmo. Assim como não é uma nova síntese entre partes já estabelecidas: estruturas ou arquétipos. Tão pouco ele se inspira em modelos anteriores e/ou semelhantes, como concebeu Moreno a respeito do desenvolvimento de papéis, oriundos de um cacho de papéis que se ramificaria, inspirando outros papéis.

Assim como a inclusão é uma ruptura com a concepção educacional tradicional, o processo de criação de um novo papel de professor na escola inclusiva também implica em uma descontinuidade. Ele é um Outro. Não se trata de uma substituição de modelos, uma nova homogeneização, pois a ousadia e a radicalidade da inclusão assentam-se sobre a autonomia e a alteridade microssocial e micropolítica da escola e, obviamente, de seus integrantes, no sentido de que fluxos criativos e espontâneos possam inventar e reinventar novas possibilidades de inteligibilidade, novos agenciamentos de subjetivações. Não mais

antagonismos, polaridades, verticalidades, mas vetores dissidentes, fluxos heterogêneos e nômades em processos de heterogêneses, isto é “*processos contínuos de ressingularização*”, constituindo novos territórios existenciais, como propôs Guattari (2001).

A escola inclusiva é local, os alunos são encarnados, os saberes são múltiplos e o processo do conhecimento é complexo; um devir, cuja metáfora é um rizoma, ao contrário da árvore (Gallo, 1999).

Insistimos que a criação do novo papel de professor envolve ruptura. Isto não quer dizer que o papel de professor atual não seja parte desse processo. Sim, ele faz parte enquanto relação entre conserva e criação (Moreno, 1992). Tanto assim que o sofrimento dos professores diante da inclusão é uma denúncia de esclerose de suas identidades e da inadequação de seus papéis. Anunciação, provável, de morte e nascimento! Como bem destacou Arendt (1997) “*a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres nascem para o mundo*” (p.223). A autora estabelece uma estreita relação entre educação e natalidade, dada a interface entre continuidade e descontinuidade com a chegada de novos seres em um mundo velho.

Queremos, com isso, ressaltar que as mudanças impulsionadas pela inclusão, como discute Mantoan (1997, 2001, 2003), implicam em desconstruções, tanto na escola pública quanto na especial, o que afeta o papel e a identidade do professor, revelando a necessidade de criação de um novo papel e, portanto, de uma nova identidade.

Não é uma reforma que se propõe, é uma invenção.

É nesse sentido que a identidade do professor é afetada e a sua subjetividade é convocada pela inclusão escolar, dado o reconhecimento que o processo de escolarização agencia e produz identidades. Essa é uma diferença significativa, no que diz respeito à educação inclusiva e o papel das subjetividades em seus modos de subjetivação, se comparada à educação tradicional.

Sem dúvida, parece-nos relevante essa reflexão sobre os agenciamentos que tivemos, ou seja, os padrões de relacionamento sobre os quais construímos nossas identidades, assim como os agenciamentos que fazemos sobre outras identidades, baseados nos padrões de relacionamentos sociais que estabelecemos e os que já estão estabelecidos socialmente.

Por tudo o que destacamos em nosso estudo, é urgente e fundamental reconhecer o papel das subjetividades no processo educacional, uma vez que a escolarização opera agenciamentos e engendra identidades.

Assim como, é relevante mencionar que a concepção de escola sobre a qual refletimos e trabalhamos, inspirada na inclusão, não é uma idealização acadêmica norteada por um “dever ser”, mas uma construção e reconstrução constante e coletiva de nosso papel e percurso profissionais, frente aos desafios que a exclusão em suas formas, sutilezas e violências suscitaram em nós.

As oportunidades de participação e intervenção em várias instâncias educacionais e escolares instigam a nossa responsabilidade e a necessidade de inovação ou melhor, co-criação. Discutimos a nossa *práxis* e compartilhamos nossas reflexões, no intuito de produzir uma versão possível a respeito de uma realidade que paradoxalmente nos encanta e nos assusta – a escola e a sua produção de identidades.

Concordamos com Guattari (2001) que

... é exatamente na articulação: da subjetividade em estado nascente, do socius em estado mutante, do meio ambiente no ponto em que pode ser reinventado, que estará em jogo a saída das crises maiores de nossa época”.
(p.55)

Este estudo não pretendeu fixar, concluir, mas mover e fecundar um redimensionamento da educação e sua relação com as identidades, tendo em vista a formação de novos cidadãos com múltiplas e legítimas possibilidades de expressões e pertencimentos. Em suma, uma nova mentalidade.

A necessidade de renovação, de coletividade, de criatividade e espontaneidade é mais do que nunca atual ou, ainda, uma questão de sobrevivência, como anunciou Moreno (1992).

Façamos nossas, as palavras de Maturana (2002):

o amor é a emoção que constitui as ações de aceitar o outro como um legítimo outro na convivência. Portanto, amar é abrir um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências. (p.67)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Moisés. *Teatro da anarquia: um resgate do psicodrama*. Campinas/SP: Papirus, 1988.134p.

_____. *O teatro terapêutico: escritos psicodramáticos*. Campinas/SP: Papirus, 1990. 224p.

_____. *Teatro espontâneo e psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1998. 221p.

ALMEIDA, Dulce Barros de. *Do especial ao inclusivo: um estudo sobre a proposta de inclusão escolar da Rede Municipal de Ensino de Goiás na cidade de Goiânia/GO*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

ALVES, Luis Falivene. O protagonista: conceito e articulações na teoria e na prática. In *Revista Brasileira de Psicodrama*. 2, 1994, p. 49-55.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Ed.Perspectiva, 1997. 348p.

BUSTOS, Dalmiro. *Perigo, Amor à vista*. São Paulo: Aleph, 1990.

_____. Asas e Raízes – Locus, Matriz, Status Nascendi e o Conceito de Clusters. *Leituras* 2. Publicação da Companhia do Teatro Espontâneo, Coordenação geral Moysés Aguiar et al., julho de 1994.

DAVOLI, Cida. Aquecimento - caminhos para a dramatização. *Revista Brasileira de Psicodrama*. 1997, v.5, no.1, p. 51-61.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O anti-édipo*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 511p.

_____. *Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia. Vol. I*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 96p.

FOREST, Marsha. Full inclusion is possible. In *EDUCATION / INTÉGRATION. A collection of readings on the integration of children with mental handicaps into the regular school system*. Downsview/Ontário, Institut Alain Roher, 1985. p.15 – 47.

FOUCAULT, Michel. O poder e a norma. In *Psicanálise, Poder e Desejo*. Editor Chaim Samuel Katz. Rio de Janeiro: Coleção IBRAPSI, 1975. 46-54p.

_____. *Microfísica do poder*. (13^a ed) Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998. 295p.

_____. *Doença mental e psicologia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975. 99p.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 150p.

GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a educação. In BRANDÃO, Zaia (org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1999. 104p.

GARRIDO, Eugenio Martín. *Psicologia do encontro*. São Paulo: Ágora, 1996. 273p.

GUATTARI, Félix. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1981. 229p.

_____. *As três ecologias*. Campinas/SP: Papirus, 2001. 56p.

GONÇALVES, Camila Salles. Epistemologia do Psicodrama: uma primeira abordagem. In MOISÉS Aguiar. *O Psicodramaturgo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990. 172p.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 102P.

KAUFMAN, Arthur. *Teatro Pedagógico: bastidores da iniciação médica*. São Paulo: Ágora, 1992. 143P.

LIMA, Norma Silvia Trindade de. “Era uma vez um castelo...”: o confronto personalidade x impessoalidade no interior de uma instituição filantrópica de atendimento terapêutico-pedagógico para pessoas com autismo e quadros similares. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

_____. Inclusão e Teatro Espontâneo: novos regimes de verdade? In *Revista Brasileira de Psicodrama*. vol.10, no.2, 2002. p. 11-22.

_____. Educação, identidades e Psicodrama. In *Anais do XIII Congresso Brasileiro de Psicodrama*, 2002. Costa do Sauípe/BA.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997. 174p.

_____. et al. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon: Ed.Senac, 1997. 235p.

_____. (Org.) *Pensando e fazendo educação de qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001. 128p.

_____. *Inclusão escolar: o que é? Porque? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. 95p.

MARINEAU, René F. *Jacob Levy Moreno, 1889-1974: pai do psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo*. São Paulo: Ágora, 1992. 200p.

MATURANA, Humberto. *Emoção e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 98p.

MEZHER, Aníbal. Um questionamento acerca da validade do conceito de papel psicossomático. *Anais do II Congresso Brasileiro de Psicodrama*, 1980.

MORAES, Maria Cândida. *O Paradigma Educacional Emergente*. Campinas, SP: Papirus, 1997. 239p.

MORENO, Jacob Levy. *O Teatro da espontaneidade*. Tradução de Maria Silvia Mourão Neto. São Paulo: Summus, 1984. 150p.

_____. *Quem sobreviverá? Fundamentos da Sociometria, Psicoterapia de Grupo e Sociodrama*. Goiânia: Dimensão, 1992. 220P.

_____. *As palavras do pai*. Campinas, SP: Editorial Psy, 1992. 273p.

_____. *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama*. Tradução Dr. Antonio Mazzaroto Cesarino Filho. Campinas/SP: Editorial Psy, 1993. 377p.

MORIN, Edgar. Epistemologia da Complexidade. In SCHNITMAN, Dora Fried (org.). Tradução Jussara Haubert Rodrigues. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 294p.

_____. A noção de sujeito. In SCHNITMAN, Dora Fried (org.). Tradução Jussara Haubert Rodrigues. *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 294p.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Elóia Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 128p.

NAFFAH NETO, Alfredo. *Psicodrama: Descolonizando o Imaginário*. Ed. _Brasiliense, 1979.

_____. Moreno e o seu tempo. In MOYSÉS Aguiar (org.). *O Psicodramaturgo*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

- NUDEL, Benjamin W. *Moreno e o hassidismo: princípios e fundamentos do pensamento filosófico do criador do psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1994. 93p.
- PLACER, González, F. Identidade, diferença e indeferência – o si mesmo como obstáculo. In LARROSA, Jorge e LARA, Núria Pérez de (orgs.). *Imagens do outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- PLASTINO, Carlos Alberto. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma. In BRANDÃO, Zaia (org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez, 1999. 104p.
- WICHENS, David. *A teoria de piaget: modelo de sistema aberto de ensino*. Tradução de Orly Zucatto Mantovani de Assis e Carmem Scriptori de Souza. (mimeo)
- WILLIAMS, Antony. *Psicodrama estratégico: a técnica apaixonada*. São Paulo: Ágora, 1994. 276p.
- WOORDWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 133p
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós moderna. In *Revista de Estudos Avançados*. São Paulo: USP, maio, 1988. 46-71.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 133p.
- _____. *Teoria Cultural e educação – um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.125p.

TARDIF, Maurice, RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*. Ano XXI, no. 73, dez./00. 209-243.

ANEXOS

ANEXO - 1

FIGURAS



Figura escolhida por Sola



Figura escolhida por Rosa.



Figura escolhida por Morgana

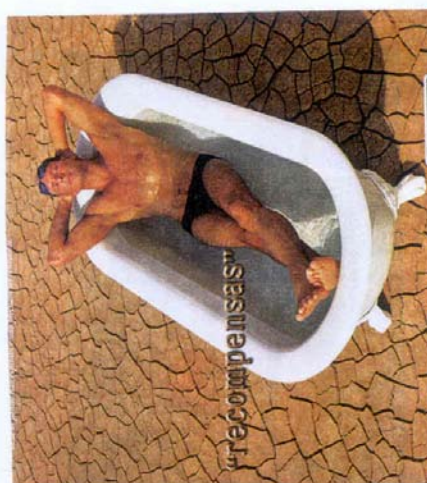


Figura escolhida por Rafael

ANEXO - 2

GLOSSÁRIO MORENIANO

Glossário Moreniano

Ação Dramática

Segundo Santos (1990) o conceito de ação dramática remete à influência do pensamento trágico na obra moreniana. A ação dramática sustenta e fundamenta a metodologia psicodramática, diferenciando-se de uma ação comum, linear. Trata-se de um agir próprio do drama que, em grego, indica ação realizada e se fazendo, “*a ação dramática carrega necessariamente ambiguidade e contradição, e nesse movimento desvela e transforma*” (Santos, 1990, p.136). Preocupada com a banalização e o reducionismo tecnicista da dramatização esta autora ressalta a necessidade de uma articulação epistemológica entre o conceito de ação dramática e a visão trágica de mundo, “*concepção esta que é vivida no conflito constante entre o destino divino e o desejo humano de auto-determinação. São dois aspectos distintos e, ao mesmo tempo, inseparáveis*” (pg.136).

Nesse sentido, a ação dramática desvela a existência de discursos diversos e conflitantes que referem-se a relação sujeito-mundo, ou seja, revela as múltiplas contradições e conexões contidas no drama protagonizado por um personagem que emerge como um semi-deus/semi-homem situado em um passado-presente.

A ação dramática, portanto, apoiada em uma visão trágica de homem fundamenta uma metodologia singular, a psicodramática, cuja noção de protagonismo reelabora e operacionaliza a relação sujeito-mundo-sujeito.

Desta perspectiva podemos dizer que: a ação dramática se faz quando se reconhece o universo como conflitual, contraditório, instável e ambíguo. O drama se faz quando questionando-se a tradição, o passado, problematiza-se o presente. A cena dramática se realiza quando um homem, perdendo a sua ilusão egóica de indivíduo desvinculado, protagoniza comprometido e comprometendo a sua rede de relações. (Santos, 1990, pg.140)

Dito isto, a ação dramática além de objetivar o subjetivo, rompe a dicotomia indivíduo/grupo, eu/outro, público/privado.

Por meio da dramatização, o particular pode ser contado, questionado, recriado, inventado e socializado dada as possibilidades da criação coletiva, do compartilhamento e da multiplicidade de identificações.

A ação dramática ocorre em um contexto específico e protegido, criado e estabelecido no momento da dramatização – o contexto dramático ou o “como se”.

Operacionalmente, a ação dramática é a possibilidade cênica de experimentação e criação de enredos e personagens no contexto dramático, assim, o “particular” é encenado, questionado, recriado, inventado e socializado, dadas as possibilidades da criação coletiva, do compartilhamento e da multiplicidade de identificações.

Co-Inconsciente

Por co-inconsciente se entende um conceito moreniano que diz respeito a uma construção coletiva e tácita diante de acontecimentos, porém não consciente e/ou expressa como “uma espécie de simbiose que se produz entre as pessoas que convivem permanentemente, chegando a criar uma idêntica postura frente aos valores e a vida” (Garrido, 1996, p. 203).

Conserva Cultural

Conserva cultural é o produto da interação espontaneidade-criatividade. A criação realiza-se no aqui-e-agora. No instante seguinte, temos a conserva cultural, como, por exemplo, uma obra de arte, um poema ou simplesmente uma nova resposta.

De acordo com Kaufman (1992), o termo conserva provém de *conservare*, e representa um papel importante no sentido de proporcionar continuidade à herança da existência humana, preservando os valores de uma cultura, além de ser o trampolim para a nova criação. O autor destaca que a “conserva cultural não é inimiga da espontaneidade” (p. 63).

As conservas culturais sublinham todas as formas de atividades culturais, determinando formas de expressão criativa, podendo atuar como força disciplinadora ou como empecilho (Moreno, 1992).

O que promove o adoecimento psíquico é o impedimento à evolução renovadora e criativa do homem. Este obstáculo se refere ao acabado, ao “já pronto”, que são as normas, costumes, hábitos e outros mecanismos que tornam a existência mais cômoda, enquanto atentam contra o genuíno, o espontâneo-criativo.

A todos os aspectos padronizados culturalmente Moreno chamou “conserva cultural”, sendo seus principais representantes os sistemas educacional e o familiar.

Contrapapel

O contrapapel é a complementação que se faz diante de um determinado papel, ou seja, o desempenho e as características de um papel têm a ver com o contrapapel que o complementa e vice-versa, devido à natureza relacional que os envolve.

Emergente Grupal

Em um grupo, o emergente grupal é aquele que por meio do seu relato de acontecimentos, queixas, sentimentos e outros provoca uma interação entre os participantes do grupo, indicando uma configuração sociométrica que destaca a confluência da problemática pessoal dos demais participantes em torno de si (Alves, 1994).

Escolha Sociométrica

A escolha sociométrica refere-se ao relacionamento estabelecido entre as pessoas, conforme a dinâmica de forças de atração e repulsão entre as mesmas. A partir de um critério, ou seja, objetivos estabelecidos pelos indivíduos que integram um dado contexto, as escolhas são feitas.

Esta visão diz respeito aos preceitos da Sociometria e às suas leis, os quais regem as relações interpessoais. Segundo esses preceitos, os homens vinculam-se de acordo com a dinâmica de forças de atração e repulsão entre indivíduos de um mesmo grupo e de critérios de escolha.

Espontaneidade

Se o século XIX procurou o “menor” denominador comum da humanidade, o inconsciente, o século XX descobriu ou redescobriu seu “maior” denominador comum: espontaneidade e criatividade (Moreno, 1992, p. 154).

A espontaneidade, conforme citada por Garrido (1996):

(...) é a lei última, não só no âmbito psicológico, mas também no cosmológico: possui os atributos de um pequeno deus residente em cada psiquismo humano, pois é a primeira a existir. Sem que ela exista, nada cresce na terra fecunda do humano, seu concurso é inerente a toda e qualquer ação. (p. 120)

Espontaneidade originada do latim, sua *sponte*: do interior para o exterior, “é a resposta adequada a uma situação nova ou a nova resposta a uma situação antiga” (Moreno, 1993, p. 52). São, portanto, aspectos da espontaneidade a adequação e a novidade.

O ato espontâneo não é instinto, impulso, assim como, não se desvincula da cultura, da realidade imediata.

Garrido (1996) cita Schutzenberger:

(...) espontaneidade não é fazer qualquer coisa em qualquer momento, em qualquer lugar, de qualquer maneira e com qualquer pessoa, (...), ser espontâneo é fazer o oportuno no momento necessário. É a resposta boa a uma situação geralmente nova (...). Deve ser uma resposta pessoal, integrada, e não uma repetição ou uma citação inerte, separada de sua origem e de seu contexto. (p. 132)

A este conceito de espontaneidade na obra moreniana alguns autores atribuem a possível influência filosófica de Bergson e à influência hassídica, da constante criatividade divina (Garrido, 1996, p. 121).

É preciso, entretanto, diferenciar as duas categorias, espontaneidade e criatividade, que, apesar de estrategicamente unidas, não são nem processos idênticos nem similares.

A criatividade refere-se à categoria de substância, enquanto a espontaneidade à de catalisador. Moreno (1992) exemplifica a diferença entre os dois conceitos, citando que muitos Miguelângelos, Beethovens e Cristos nasceram, dotados de criatividade e idéias criativas, entretando sem a espontaneidade suficiente. A espontaneidade é que:

(...) permite ao portador ter controle total de seus recursos, enquanto os que fracassam não sabem o que fazer com todos os seus tesouros; seu processo de aquecimento é deficiente. A criatividade sem espontaneidade não tem vida. (...) a espontaneidade sem criatividade é vazia e abortiva. (Moreno, 1992, p. 147)

A interação espontaneidade-criatividade é que gera uma nova resposta.

Este princípio, enquanto fenômeno social, não é abstração; evidencia o fato de que os seres humanos não são bonecos; apresentam graus variáveis de iniciativa e espontaneidade, que se referem às respostas satisfatórias manifestadas diante da novidade.

Na concepção moreniana, grande parte das patologias psicológicas e sociais relacionam-se à falta ou desenvolvimento insuficiente de espontaneidade. “O ‘treinamento’ da espontaneidade é, portanto, a habilidade mais desejada nos terapeutas em todas as nossas instituições de ensino e será trabalho deles ensinar a seus clientes a ser mais espontâneos (...).” (Moreno, 1992, p. 149)

O processo de aquecimento é a expressão operacional da espontaneidade, (...) operam em todos os níveis de relações humanas, como por exemplo, no comer, andar, dormir, no relacionamento sexual, na comunicação social, na criatividade, na auto realização religiosa e no ascetismo. (Moreno, 1992, p. 150)

Fenômeno do Protagonismo

O fenômeno do protagonismo é uma noção essencial para a compreensão da Sociodinâmica e da Sociometria. O teatro é o paradigma da teoria moreniana. Numa peça teatral, o ator principal é o protagonista. O protagonista é o elemento do contexto dramático que surge através de um personagem no desempenho de um papel, questionador de sua ação e sua emoção e representante emocional das relações estabelecidas entre os elementos de um grupo (...)” (Alves, 1994, p. 50)

O protagonista, portanto, é um personagem do espaço cênico, do contexto dramático, em torno do qual se constrói a narrativa e no qual se centraliza a trama; revela não apenas uma “personalidade mas permite que sejam desveladas as contradições do tecido social cujo fragmento está sendo focalizado.” (Aguilar, 1990, p. 182).

Assinalando a genialidade de Moreno em investigar este fenômeno, empiricamente utilizado pelas artes cênicas, Naffah Neto (1990) comenta:

(...) a noção de protagonista já existia antes do vocabulário teatral, designando o personagem principal da peça. Sua origem remonta à tragédia grega e seu sentido etimológico é “o primeiro combatente”. No contexto trágico, o protagonista era, via de regra, um herói – portanto, meio humano, meio divino – e sua ação estava toda centrada numa luta contra o destino. E, à medida que, na aceção grega, o destino designava a injunção dos desígnios divinos na

vida humana, o protagonista era aquele que lutava para trazer o controle dessas forças para o âmbito humano. Suas ações eram frequentemente possuídas por forças divinas e sua tentativa era a de se apropriar dessas ações, instituir no seu âmago a vontade própria. Os termos espontaneidade e responsabilidade derivam ambos do latim sua sponte (vontade própria) e resumem, por assim dizer, a direção dos esforços do herói trágico. (...), o herói era um genuíno porta-voz dos anseios e aspirações humanos. (...) (p. 18-19)

O postulado epistemológico de que a parte contém o todo autoriza supor que o microcosmo expressa e contém o macrocosmo. Numa interseção entre o drama individual e social, o protagonista manifesta, além de uma individualidade (o sofrimento de quem agoniza), os conflitos e contradições da coletividade na qual se insere e representa. É, portanto, um emergente grupal, que se candidata ao papel principal, o de protagonista, no contexto dramático. A este respeito, Aguiar (1990) comenta:

(...) quando o protagonista-ator sobe ao palco e assume o protagonista-personagem, sua criação cênica vai evidenciar um vínculo protagônico: a forma como se dá a interação do protagonista com as demais personagens do drama (...) essa estrutura interacional que se admite esteja permeando as relações grupais no momento e, como vimos, o interjogo de papéis na textura social. (...) (p. 184)

Papel

Originalmente do teatro, o termo evoluiu para uma acepção que se refere à posição que uma pessoa assume na sociedade. Dessa forma, a existência de uma pessoa concretiza-se por meio de desempenhos de papéis. O papel é o aspecto tangível do que denominamos “eu”. O “eu” psicológico, de acordo com Moreno, é posterior ao desempenho do papel.

Conforme Garrido (1996):

(...) o homem não pode experimentar-se como eu, senão através da conduta; biograficamente, uma criança nunca poderá ter consciência do seu eu, se não começar a desempenhar papéis. O primeiro que existe é o papel e dele surge o eu. (p. 213)

Este autor, na mesma obra, cita Moreno: “a influência de uma determinada cultura, que se reflete na personalidade de quantos dela participam, traduz-se na diversidade de papéis que cada um pode assumir (...)” (p. 214)

A evolução da adoção de papéis implica na socialização do indivíduo. A integração numa cultura, portanto, dá-se através da adoção de papéis, assim como uma cultura se define pelos papéis que nela existem.

Williams (1994) comenta alguns aspectos da definição moreniana de papel, como uma forma funcional; um modo de ser ou uma posição que se adota; são desempenhados em um momento específico, ou seja, dizem respeito a um contexto específico, sendo uma reação a uma situação específica. Portanto, o conceito de papel é de natureza interativa; ocorre entre pessoa e objeto ou entre pessoas.

Remete-nos, assim, à idéia de que o papel surge em função de um contrapapel, num dado contexto e momento específicos, articulado numa perspectiva histórica.

No desenvolvimento dos papéis, a experiência da criança é modulada de ponta a ponta pelas ações humanas. Assim, o desenvolvimento infantil enquadra-se na estrutura dos papéis sociais, familiares e nas formações ideológicas que incidem sobre a infância.

Os papéis configuram-se em uma complementaridade relacional. Por exemplo: para o desempenho do papel de pai é necessário o complementar: o de filho; para o papel de professor, o complementar é o aluno.

E, assim, todo o desenvolvimento infantil/humano é compreendido a partir de um contexto, num fluxo ativo, dinâmico e relacional, e não como uma performance evolutiva-individual.

A qualidade das interações afetivas e sociais é fundamental, intervindo na intensidade espontâneo-criativa do desempenho dos papéis, precursores da identidade.

Em geral, três tipos de papéis são definidos como precursores do “eu”: os psicodramáticos, os sociais e os psicossomáticos.

Os psicossomáticos surgem primeiro, a partir das funções biológicas. Não se restringem a modelos biológicos da espécie, mas já apresentam certa dose de improvisação nos atos mais instintivos, como, por exemplo, mamar (papel de ingeridor), defecar (papel de defecador), urinar (papel de urinador).

Os psicodramáticos e sociais, divididos por uma tênue linha, desenvolvem-se mais tarde, sendo o domínio dos psicodramáticos muito mais extensos e predominantes que o dos papéis sociais. Depois de se estabelecer a ruptura entre fantasia e realidade, os papéis sociais e psicodramáticos, até então misturados, começam a se diferenciar.

Os papéis sociais, exemplificando, seriam de uma mãe, um filho, um professor, etc.

Os psicodramáticos, seguindo neste exemplo, seriam a mãe, o filho, o professor, ou seja, o desempenho pessoal de um papel social e/ou as personificações de coisas imaginárias.

Por outro lado, Mezher (1980), por ocasião do II Congresso Brasileiro de Psicodrama, em “Um questionamento acerca da validade do conceito de papel psicossomático”, discutiu sobre a propriedade da noção de papel psicossomático.

O autor divergiu teoricamente do emprego *stricto sensu* do termo papel, durante a fase de matriz de identidade total ou de indiferenciação, à qual se referem os papéis psicossomáticos. E advertiu que:

(...) os papéis psicossomáticos também podem ser vistos como zonas corpóreas em ação ou abrangidos no par mãe-filho e outros papéis familiares. A estruturação da identidade corporal, cerne do que Moreno chama 'ego' é a resultante desse processo. (p. 223)

Nesse sentido, Mezher propôs o conceito de papel “*apenas a partir do momento em que o 'Eu e o Tu' estejam identificados, o que ocorre na terceira etapa da evolução infantil (...).*” (p. 223)

Personagem Protagonístico

O personagem protagonístico foi uma contribuição conceitual proposta por Alves no VII Congresso Brasileiro de Psicodrama em 1990, em que o protagonista é identificado como um personagem, não devendo ser confundido com o ator. O personagem protagonístico emerge no contexto dramático, é o personagem central, questionador de sua ação e de sua emoção“...responsável pelo fio condutor da ação, o principal lutador, aquele que vai confrontar o antigo e o novo (Alves, 1994, p. 51).

Projeto Dramático

O projeto dramático refere-se aos objetivos ou critérios que norteiam uma determinada situação e/ou relação interpessoal. O projeto dramático é construído e

realizado a partir da contribuição, participação e desempenho de cada pessoa envolvida na situação em questão.

Aguiar (1990) esclarece:

(...) devemos ter em conta que, na trama dramática, cada objeto, cada situação, cada personagem tem o seu lugar e sua importância como parte de uma globalidade: o todo é que dá sentido às partes. É o projeto dramático que exige o protagonista, os coadjuvantes, o cenário, o enredo. (p. 49)

(...) o projeto dramático é definido pelo papel. Temos um papel sempre que se convencionou entre os parceiros, explícita ou implicitamente, o objetivo da relação; dentro dela, o que um pode ou não pode, (...) os papéis constituem sistemas pluri-unívocos de expectativas, multilateralmente confirmadas, que balizam a complementaridade das ações executadas pelos parceiros, em função de um objetivo comum. (p. 51)

Tele

Moreno concebeu o conceito de tele a partir da experiência de vida e do trabalho com grupos. Ele percebeu o fenômeno tele no teatro da espontaneidade. Entre os atores havia correntes de simpatia ou rechaço que facilitavam a atuação conjunta. A este fator, que explica a relação positiva ou negativa entre os protagonistas, Moreno chamou de “tele”, definido como “a menor unidade de sentimento, transmitida de um indivíduo a outro” (*apud* Garrido, 1996, p. 196).

Etimologicamente, tele provém do vocábulo grego que significa “longe ou à distância”.

Para Moreno (1993), tele é:

(...)uma ligação elementar que pode existir tanto entre indivíduos, como também entre indivíduos e objetos e que no homem, progressivamente, desde o nascimento, desenvolve um sentido das relações interpessoais (sociais). (p. 45)

Enquanto uma noção social, o tele refere-se a um entrosamento mútuo que favorece a espontaneidade e a criação, sendo, portanto, um fenômeno relacional.

O não-télico caracteriza-se como transferencial, não coincidindo com o conceito psicanalítico de transferência, mas simplesmente como uma ação ou resposta criada fora do contexto imediato, frustrando o fluxo espontâneo-criador.

De outro modo, o não-télico expressa a perda da atualidade do vínculo, representa uma conserva.

O tele implica em que haja no relacionamento, além de reciprocidade/mutualidade, um mesmo critério de escolha para o mesmo projeto dramático. Por exemplo, dois parceiros se escolhem para namorar. Houve mutualidade na escolha, mas qual o critério ou o objetivo ou, ainda, qual o projeto de cada um dos parceiros? Se os critérios de ambos forem congruentes, é télico; se não, é transferencial ou não-télico.

Tema Protagonico

Em um trabalho socionômico, o tema protagonico diz respeito à confluência de um conflito básico e central que envolve as pessoas de um determinado grupo em um determinado momento.

O tema protagonico é peculiar à sociodinâmica, ao co-inconsciente grupal e ao movimento de protagonização do grupo em questão.

Vínculo

O aspecto inovador e original da obra moreniana é a concepção social da natureza humana. A existência e o desenvolvimento humano são concebidos no bojo das vinculações estabelecidas em um determinado universo e experiência afetiva. Bustos (1990) ressalta a compreensão moreniana de homem a partir de uma estrutura de vínculo, ou seja, “o homem a partir de uma célula mínima: o vínculo”.(p.56) E, cita Moreno: “O primeiro é o grupo”, enfatizando a concepção de homem indivisível de seu ambiente.

Nesse sentido, a relação interpessoal que se estabelece entre as pessoas é peculiar ao tipo de vínculo envolvido.

Aguiar (1990) destacou três tipos de vínculos:

(...) 'vínculo atual': aquela que se verifica nas relações concretas, no plano do que Moreno chama de realidade, em contraposição à fantasia. Os parceiros dessa relação caracterizam-se pela sua concretude, sejam eles pessoas, animais ou objetos inanimados (...); 'vínculo residual': considerados aqueles que no passado foram vínculos atuais e que se encontram desativados. Incluem-se aqui os decorrentes da morte de um dos parceiros, da ruptura de

relações ou do afastamento entre eles (...); 'vínculo virtual': como os residuais, o âmbito dos vínculos virtuais é o da fantasia: não são encontrados nas relações concretas. (...) vínculos que o sujeito estabelece com objetos/personagens imaginários ou míticos ("príncipe encantado", um ídolo, por exemplo). (p. 51, 57, 60 e 61)