

SUMÁRIO

PARA LER ANTES DE COMEÇAR A LER	11
MOYSÉS AGUIAR	
1 MUITO ALÉM DE MORENO: PERSPECTIVAS E REFORMULAÇÕES DO PROJETO PSICODRAMÁTICO	29
ALBOR VIVES REÑONES	
<i>Ir além de Moreno</i>	54
<i>Programa de professores trainees</i>	56
2 COMPANHIA DO TEATRO ESPONTÂNEO: UMA ESTÓRIA DESSA HISTÓRIA	59
JAMIL AIDAR	
<i>Integração entre teoria e prática</i>	70
<i>Trabalho em grupo aberto (ou mais do que isso)</i>	74
3 VIVENDO E APRENDENDO, APRENDENDO E VIVENDO	79
MIRIAM TASSINARI	
<i>Um suporte maior</i>	84
<i>Professores em duplas</i>	87
4 SOBRE UMA ESCOLA E UM BOSQUE: ESBOÇOS PARA A HISTÓRIA	89
DEVANIR MERENGUÉ	
<i>Instituição situada nas bordas</i>	98
5 FRAGMENTOS DE UMA EXPERIÊNCIA IRREPETÍVEL	113
ANGELA REÑONES	
<i>Terapêutica do teatro espontâneo</i>	118

6	PSICODRAMA E EDUCAÇÃO:	
	QUANDO O PSICODRAMA DESASSOSSEGA	121
	ÁUREA M. GUIMARÃES	
	<i>Que tipo de forma estética?</i>	130
7	TEATRO ESPONTÂNEO, VIDA E INTEGRAÇÃO	135
	ANDREA RAQUEL MARTINS CORREA	
	<i>Integração do teatro com o mundo.</i>	145
8	RELEMBRANDO A ESCOLA	149
	CARLA MARIA VIEIRA	
	<i>A proposta do currículo (uma aventura rizomática)</i>	156
	<i>Desde o primeiro encontro.</i>	163
9	UM ESPAÇO TERAPÊUTICO E PEDAGÓGICO.	167
	MARILUCI MARTINS	
	<i>Sujeitos da história</i>	169
10	A DIFERENÇA QUE NÃO HAVIA	173
	LISETTE LAUBI CONTATORE	
	<i>Entre o psicodrama pedagógico e o terapêutico</i>	177
11	UM MERGULHO NO FUNDO DO MAR.	181
	MARCIA CASTAGNA MOLINA	
	<i>Uma perspectiva política</i>	189
	<i>Construir coletivamente o conhecimento.</i>	192
	<i>O corpo discente.</i>	197
12	A VIDA EM CENAS.	201
	CECILIA MASSELLI	
	<i>A responsabilidade da empreitada.</i>	212
13	ENTREVISTADORA E ENTREVISTADA:	215
	DUAS PERSPECTIVAS E UMA SÓ FILOSOFIA.	215
	GELSE BEATRIZ MONTEIRO	
	<i>O encadeamento dos espaços</i>	221
	<i>Só na bolha</i>	226
	<i>Os bastidores da escola</i>	229
14	A CONFRARIA, CONTRADIÇÕES, MISTURAS FINAS.	233
	RAQUEL PASTANA TEIXEIRA LIMA	
	<i>Não psicologização dos conflitos</i>	240
	<i>Uma certa arrogância.</i>	243
	<i>Núcleo duro de poder</i>	245
	<i>Evitando monopolização nas discussões.</i>	248
	<i>Coordenação de grupos: o método do carrossel.</i>	251

15	PARA SEMPRE, TIETÊ.....	255
	MARISOL WATANABE	
	<i>A duração do curso</i>	261
16	O TÚNEL DO TEMPO.....	269
	MARIA ELIZA SUMAN DE GODOI	
	<i>Esse processo de imersão</i>	273
17	NADA	277
	ANTONIA POLLI DE ARRUDA	
	<i>Laboratório de teatro espontâneo</i>	279
18	CONVERSANDO COM PATRÍCIA.....	283
	ANTÔNIO RAMOS DA SILVA	
	<i>Espaço curinga</i>	287
19	UM POUCO DO QUE FUI, MUITO DO QUE SOU	289
	RALMER N. RIGOLETTO	
	<i>O tal processamento</i>	301
	<i>Nossa sala de aula</i>	304
20	O MERGULHO.....	307
	REGIANE BATAGLINI MICHELSON	
	<i>O treino de ator</i>	310
21	A FANTÁSTICA FÁBRICA DE CRIAÇÃO (RELATO DE UMA VISITA À COMPANHIA DO TEATRO ESPONTÂNEO)	315
	ANA CRISTINA BENEVIDES PINTO	
	<i>Os retoques finais</i>	322
22	UMA VIAGEM INESQUECÍVEL.....	325
	MARÍA ELENA GARAVELLI	
	<i>Sarapuí</i>	332
23	MEU DEPOIMENTO	335
	VERA APARECIDA CUNHA	
	<i>Uma escola no interior</i>	339
	<i>Como financiar</i>	341
24	AGORA, RESTAM AS RECORDAÇÕES	345
	NORMA SILVIA TRINDADE DE LIMA	
25	O TEATRO ESPONTÂNEO NO TRABALHO COM GRUPOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	349
	CAROLINA ANDALÓ FAVA	
	<i>Laboratório da vida: o público e o privado</i>	358

26 TRANSFORMANDO O SER E O FAZER	363
VIVIANE GIOMBELLI	
<i>Muitos puxões de orelha.</i>	369
27 DESDOBRAMENTOS	371
MOYSÉS AGUIAR	
28 TEATRO DE REPRISÉ: CONFISSÕES DE UM MÚSICO AMADOR NUM MAR DE PSICODRAMISTAS	375
ALEXANDRE DE OLIVEIRA E AGUIAR	
29 TEATRO DE CRIAÇÃO: UM JEITO DE FAZER TEATRO ESPONTÂNEO	385
RAQUEL PASTANA TEIXEIRA LIMA	
30 PASSARIM: TEATRO ESPONTÂNEO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES	391
THAÍS HELENA COUTO E LISETTE LAUBI CONTATORE	
<i>Um novo integrante.</i>	398
31 SABATINANDO MOYSÉS AGUIAR	401
PEDRO MASCARENHAS	
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	433

PARA LER ANTES DE COMEÇAR A LER

TIETÊ É UMA PEQUENA CIDADE NO INTERIOR DE SÃO PAULO.

Ali, ocupamos durante alguns anos uma chácara com piscina e nela instalamos nossa Escola de Psicodrama.

Foi uma experiência inovadora, extremamente rica, que nos tomou por inteiro o tempo todo, enquanto existiu.

A certa altura, percebemos que a escola já tinha cumprido sua missão. Tentamos reformulá-la, respeitando os princípios pedagógicos que vínhamos adotando até então, mas o encerramento desse ciclo se impôs inexoravelmente.

Agora, depois de passado um bom tempo, podemos fazer uma avaliação mais isenta, seja da paixão que nos dominava enquanto a escola existiu, seja da tristeza que acompanhou o luto pelo seu término.

Este livro foi escrito a muitas mãos.

Não diria que se trata exatamente de uma coletânea, tampouco de uma construção coletiva no sentido que se dá à produção artística do teatro espontâneo.

Isso porque cada contribuinte fez a sua oferta e ficou à espera do resultado final, sem poder participar da continuidade do trabalho. No

teatro espontâneo o tempo é outro, permitindo que todos os participantes vejam no próprio momento, passo a passo, a transformação que sofrem seus aportes, com chances de validar ou não, também de imediato, para constatar ou reivindicar a presença de sua verdade na verdade coletiva.

Aqui, não. Eu pedi a ex-alunos e ex-professores que escrevessem um capítulo contando como funcionava a Escola. Nem todos puderam ser acessados para esse fim. Alguns se descolaram da rede sociométrica, mundo afora, e se encontram em lugar incerto e não sabido. Outros, convidados, não se entusiasmaram com a ideia ou optaram por não participar, o que reconhecemos como legítimo exercício de sua liberdade de escolha, quaisquer que tenham sido seus motivos. Ao ver, agora, o panorama das contribuições, sinto falta de muitos que gostaria de ver presentes. Mas não deu.

Para obter um olhar externo, pedi a algumas pessoas que não tiveram envolvimento direto com a Escola que conversassem com ex-professores, ex-alunos e ex-colaboradores para buscar informes e opiniões, captar sentidos e transmitir a imagem formulada com base nesses dados.

Alguns desses entrevistadores fazem parte da rede sociométrica por vínculos atuais relevantes e carregados de afeto e tinham alguma informação sobre a Escola, ou lá chegaram a estar muito de passagem. De propósito, pedi a eles que juntassem as informações das entrevistas com aquelas que tinham previamente acumuladas, como subsídios para produzirem seus respectivos textos.

Ao longo da tarefa de elaboração do livro, surgiram outras demandas. Por influência direta ou indireta da Escola, formaram-se algumas companhias de teatro espontâneo que se destacaram pela inovação, ousadia e pelo profissionalismo. Seria injusto para com o leitor omitir esses desdobramentos.

Por outro lado, os bastidores do projeto são de fundamental importância para sua compreensão. Nesse ponto, também por meio de entrevista que gera reflexão crítica, fomos buscar o depoimento de uma pessoa que acompanhou toda a trajetória da Escola cuidando de sua infraestrutura – inicialmente apenas física (o espaço onde acampávamos e trabalhávamos), mas logo depois também nutricional. Uma protagonização preciosa.

Tomamos toda essa matéria-prima e tentamos uma “costura”, agregando reflexões e informes que julgamos esclarecedores.

A CRIAÇÃO COLETIVA DE UMA BIOGRAFIA

A ESCOLA DE PSICODRAMA DE TIETÊ foi um acontecimento de extrema importância em minha vida. Foram mais de dez anos de investimento de energia e criatividade num projeto ousado, que tinha como carros-chefe a Escola e a trupe da Companhia do Teatro Espontâneo (CTE). Em paralelo, a publicação de um periódico, *Leituras*, e a promoção de eventos temáticos na área do psicodrama.

Há anos venho pensando em publicar este livro, para registrar e difundir a experiência, na certeza de que pode inspirar novas ousadias, não pela repetição de algo que fazia sentido na conjuntura em que se implantou, mas pelo efeito rizomático materializado no encontro com outras experiências e outras histórias. Afinal, viver é contar histórias!

A ideia é não apenas fazer um registro histórico que ofereça subsídios a futuras investigações. Pretendemos mais: que essa experiência seja inspiradora de novas iniciativas pedagógicas, na linha das transformações que vem sofrendo a educação contemporânea.

O livro demorou a sair. As primeiras movimentações para produzi-lo já datam de alguns anos – assim são alguns textos nele incluídos. Ondas de entusiasmo permitiam avanços, nunca com força de impacto suficiente para fazer virar a roda. Uma gestação demorada, refletindo conflitos, incertezas, lutos.

Mais recentemente, dois acontecimentos propulsores.

O primeiro foi a minha participação num curso de especialização para professores universitários, promovido pelo Ministério da Saúde. Fiz parte de um grupo de 25 profissionais da área convidados a participar do processo de planejamento do curso. A ideia era oferecer subsídios aos docentes que se interessavam pela promoção de mudanças no ensino superior, na área da saúde, para que pudessem atuar de forma mais efi-

ciente na transformação da universidade numa alavanca para implantar, no país, o Sistema Único de Saúde (SUS).

A metodologia proposta pelos coordenadores se baseava em experiências já levadas a efeito em algumas escolas de medicina e enfermagem, que se utilizaram de estratégias conhecidas como aprendizagem baseada em problemas (em inglês, *problem based learning* – PBL). Ao mesmo tempo, procurava-se aplicar o conceito de competência como eixo do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação como monitoramento do trabalho e a educação permanente da equipe pedagógica.

Dentre os 25 que planejaram o curso, 10 foram designados para serem os primeiros professores (dentro da metodologia adotada, chamavam-se facilitadores). Eu fui um deles e vivi intensamente a experiência de ministrar um curso que combinava aulas presenciais com educação a distância, mergulhado na aventura de ser o “mestre ignorante” propugnado por Jacotot.

Minha história no psicodrama – especialmente no teatro espontâneo – encontrou nesse trabalho uma oportunidade de ouro de se testar num ambiente cujo linguajar não inclui o dialeto psicodramático, no qual as teses de Moreno são solenemente desconhecidas. Nossos princípios estavam lá, travestidos de conceitos mais sofisticados, academicamente respeitados, fundamentados em reflexões oriundas de outras práticas que não as nossas. Uma semelhança fácil de identificar para nós que estamos do lado de cá.

A habilidade com que conduzi o grupo de alunos sob minha responsabilidade acabou surpreendendo, até porque eu era um estranho no ninho em meio a uma comunidade de profissionais que se conheciam de muitas batalhas empreendidas em conjunto pela implantação da reforma sanitária. O psicodrama e o teatro espontâneo me ajudaram muito. E principalmente o aprendizado da Escola de Tietê, onde pude colocar em prática o que, na época, eu entendia como um processo pedagógico fundamentado nas propostas psicodramáticas e com elas consistente.

A literatura que embasava o projeto do Curso de Especialização em Ativação de Mudanças no Ensino Superior da Área da Saúde poderia ser mais rica se incluísse um relato da experiência de Tietê. Um desafio para que este livro fosse escrito, *quae sera tamen*.

Mais recentemente, um novo desafio. Júlia Motta, companheira do corpo docente do Instituto de Psicodrama e Psicoterapia de Grupo de Campinas, debruçou-se sobre documentos disponíveis e buscou depoimentos vários para escrever o que, finalmente, saiu como um livro pioneiro, registrando a história do psicodrama no Brasil. Passou-lhe despercebido o fenômeno Tietê.

Refletindo sobre as razões dessa omissão, não pude deixar de considerar dois aspectos de suma importância. Primeiro, que a Escola de Tietê se manteve à margem dos caminhos “oficiais” do movimento psicodramático brasileiro. Embora tenha incomodado, até mesmo invadido alguns espaços que em princípio não lhe eram franqueados, ela nasceu e morreu na periferia. Sem certidão de nascimento e muito menos de óbito. Nenhum registro, nenhum documento passível de ser consultado pelo historiador.

Por outro lado, uma enorme dúvida: será que a Escola de Tietê teve, de fato, para o movimento psicodramático brasileiro, a importância que nós que estivemos implicados nela pensamos que teria tido? Seria a não menção um indicador de sua irrelevância?

Estava mais do que na hora de enfrentar a tarefa de produzir um relato esclarecedor sobre a natureza e o sentido desse empreendimento. Para oferecer a oportunidade de uma avaliação mais fidedigna. Para compartilhar com os companheiros as alegrias e as frustrações dessa nossa vivência.

Mais pretensiosamente, ainda, para oferecer aos educadores o panorama de um experimento pedagógico que procurou aplicar, antes mesmo da popularização que conhecemos, alguns princípios que hoje são considerados as mais avançadas proposições educativas. Sem falsa modéstia.

E, além disso, fazer justiça ao próprio criador do psicodrama que, tendo intuído algumas relevantes questões que dizem respeito à elevação

da qualidade da vida e das relações humanas, criou não apenas algumas técnicas de dinâmica de grupo, mas um método de pesquisa e de intervenção na realidade que antecipa algumas das importantes conquistas do pensamento educacional contemporâneo.

A estratégia histórica que utilizamos para produzir este relato consistiu, como já mencionamos, em convocar a participação do maior número possível de pessoas.

Deixei a cada autor a decisão a respeito da extensão e do estilo de seus escritos, sem necessidade de tomar como referência os parâmetros acadêmicos. Minha aposta era de que exatamente na diversidade poderiam os leitores alcançar uma ideia mais clara do universo que se pretende mostrar. Apenas uma reiterada recomendação: que evitassem o caminho da “rasgação de seda”, preferindo um relato crítico, o mais fiel possível, do que foi para eles a realidade da escola.

De cada texto procurei extrair um tema para minhas considerações, nas quais procuro esclarecer fatos, refletir sobre eles e apresentar, quando possível, a respectiva fundamentação técnico-teórica.

Nesse trabalho aprendi muita coisa. Pude compreender outras tantas. Quanto possível, compartilho com os leitores essas conquistas. Dentro do espírito da própria Escola, a abertura para críticas e para a explicitação da metadinâmica ilumina regiões que normalmente ficam na penumbra, o que muitas vezes implica algumas surpresas.

Uma delas, que considero da maior relevância, foi a constatação do quanto a imagem da Escola está colada à minha imagem como pessoa e como profissional. A concepção da Escola foi minha, a decisão de implementá-la também. Ela existiu por vontade pessoal minha, eu a dirigi e a sustentei – até mesmo economicamente. Mesmo com toda minha tendência a ouvir e levar em conta as contribuições de meus companheiros, nas várias instâncias da vida, acabei imprimindo à Escola uma gestão centralizada. Muitas medidas eu mesmo formulava e implantava, sem consultar ninguém. Outras, embora resultassem de conversas prévias com aqueles que seriam por elas atingidos, sempre tinham minha palavra final.

Essa centralização, cuja dimensão só agora me fica tão evidente, transparece ao longo de todo o livro. De tal forma que em alguns momentos cheguei a sentir um certo constrangimento, temendo que a história da Escola se estivesse transformando numa biografia do Moisés, por ele comandada, mal disfarçando uma espécie de autobiografia.

O que me tranquiliza é que, mais uma vez dentro do espírito do psicodrama, se o grupo explicita isso, essa é a realidade que está sendo mostrada e não há por que brigar com ela. É sobre ela que temos de trabalhar. O leitor poderá fazer suas avaliações sem que se lhe tenham sonogado esses dados, que, no final das contas, são relevantes.

Quando comentei com um dos autores, que não é profissional da área, o que eu considerava um excesso de elogios a minha pessoa, sua observação foi contundente: “É, mas não teve jeito de evitar isso, não”.

PSICODRAMA E EMANCIPAÇÃO

O TERMO “EMANCIPAÇÃO” não fazia parte do nosso vocabulário educacional na década de 1990.

No entanto, passados mais de dez anos do encerramento das atividades da Escola de Tietê, ao analisar o significado desse projeto, não nos é difícil conectá-lo com as propostas dos educadores contemporâneos. Entre elas, a compreensão da tarefa educativa como um facilitador do processo de emancipação dos indivíduos e das populações.

Na época, inspirava-nos o próprio psicodrama como potencialidade não apenas psicoterápica (sua aplicação hegemônica naquele momento), mas também como ferramenta pedagógica.

Falar em ferramenta pedagógica pode nos conduzir, equivocadamente, a uma separação de território que se estabeleceu desde o início do “boom” psicodramático no Brasil, lá pelos anos 1960-70. Mercê de pruridos corporativos travestidos de preceitos éticos e legais, a prática do psicodrama como psicoterapia era reservada aos psiquiatras e psicólogos, mais àqueles do que a estes. Num território contíguo se localizava o

“psicodrama pedagógico”, espaço reservado aos educadores e praticantes de profissões correlatas.

Não é desse “psicodrama pedagógico” que se ocupou o projeto Tietê.

A hipótese fundamental era de que os recursos psicodramáticos deveriam ser utilizados, com absoluta preferência e coerência, no ensino do próprio psicodrama.

Que seriam esses recursos psicodramáticos?

Em primeiro lugar, seria praticar o psicodrama com os alunos à exaustão. Essa prática intensiva e extensiva proporcionaria a matéria-prima sobre a qual trabalhar para construir conceitos e definir procedimentos. Sobre o vivenciado se poderia refletir para identificar o sentido do arcabouço teórico herdado da tradição moreniana, assim como das contribuições de seus seguidores, avançando no desenvolvimento da capacidade de teorizar, ou seja, de depurar e apurar o sistema conceitual. Ao mesmo tempo, forneceria os elementos para compreensão do sentido das intervenções técnicas necessárias e desejáveis para a concretização do processo criativo grupal.

Mais do que isso, essa prática permitiria a incorporação das intensidades vivenciadas, proporcionando uma transformação profunda, não alcançável quando os instrumentos pedagógicos apenas visam à compreensão intelectual ou à assimilação racional do que já foi construído pelas gerações anteriores.

Traduzindo em termos operacionais, o projeto contemplou a realização de sessões psicodramáticas com o grupo de alunos como eixo do sistema de ensino-aprendizagem.

Dirigidas por professores, essas sessões não apenas proporcionavam modelos de trabalho, mas também a oportunidade de questionar criticamente a atuação do mestre, desfazendo o mito da infalibilidade do pai. Tal questionamento permitia, por outro lado, avançar concretamente na experiência de aprender enquanto se ensina – um dos pontos mais carinhosamente cultuados pela reflexão educacional dos nossos tempos.

Outras sessões, dirigidas pelos próprios alunos, representavam a oportunidade de experimentarem o outro polo do papel, constituindo eles mes-

mos a equipe técnica e operando o psicodrama desde o incipiente cabedal acumulado. De novo, a visão crítica de sua atuação facilitava a autorreflexão, o mapeamento dos sentidos das técnicas utilizadas e das intervenções que realizavam. Desenvolvia a capacidade de acolher opiniões e sugestões de seus pares/sujeitos, como forma de ampliar o leque de alternativas, visando às intervenções futuras.

Associado a esse recurso – fazer da experiência psicodramática a espinha dorsal do processo – está, naturalmente, outro dos grandes pilares do psicodrama, que é o desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade. A ideia era exatamente não fazer tábula rasa das conservas culturais nem mesmo do próprio psicodrama, permitindo a desconstrução sistemática das práticas e dos conceitos consagrados, sem medo de “errar” ao fazer e afirmar diferente do tradicional e institucionalizado. Pelo contrário, a metodologia deveria privilegiar a criação rotineira de novas formas e a ousadia de propor diferentes categorizações e conceitos originais.

Nessa linha, o contato com a bibliografia deveria resultar da curiosidade despertada pela experiência real, constatada durante as aulas. Os textos não deveriam ser vistos como “bíblias” a serem consultadas, tampouco como tratados teológicos, mas como informação e inspiração. O importante seria conhecer o que outras pessoas pensaram, que experiências tiveram e registraram. E isso não deveria se limitar aos escritos específicos da área, mas abarcar, de forma ampla, tudo que em tese pudesse agregar subsídios para refletir sobre a prática do psicodrama.

Do ponto de vista educacional, essa orientação significa não tentar impor ao estudante um acervo que obrigatoriamente tenha de consultar e digerir. Pelo contrário, o respeito a sua curiosidade implica o reconhecimento de que ela é o bem mais valioso que se pode desejar dentro do processo de ensino-aprendizagem. E, na vida futura, no processo de busca e construção de conhecimentos.

Aliás, outro aspecto dessa estratégia é a concepção de que o conhecimento não deve ser transmitido, mas sim buscado, organizado e codificado pelo sujeito. Não se nega que o mestre possa ter um lastro de expe-

riência, estudos e conhecimentos por ele próprio edificadas. A diferença em relação aos métodos tradicionais é que esse cabedal é colocado a serviço do estudante como facilitador, como subsídio, respaldo e segurança e não como algo a ser copiado e reproduzido.

O modelo psicodramático, segundo a proposta de Moreno, é muito claro quanto a esses aspectos. Da mesma forma que num processo terapêutico todos – profissionais e clientes – são terapeutas, numa investigação científica todos os sujeitos implicados recebem o múnus de investigadores. De forma similar, nas situações de aprendizagem, mestre e estudantes são todos mestres e aprendizes.

A hierarquia da situação psicodramática de aprendizagem se estrutura em torno da necessidade de que alguém catalise a ordenação das atividades, papel que cabe ao professor, que detém a metodologia e conhecimentos em tese mais avançados. Essa responsabilidade – e poder, evidentemente – se contrabalança com a solidariedade na perseguição do saber.

Paulo Freire enfatiza, em suas propostas educativas, o fato de que todos os envolvidos numa situação de aprendizagem têm algo com que contribuir – um conhecimento, uma sabedoria, uma reflexão. O pulo do gato é aproveitar todos esses aportes para com eles elaborar o bolo do saber coletivo e, conseqüentemente, o impulso para o passo seguinte, para a busca do novo, do avanço, do ir além.

Essa ideia se casa perfeitamente com a proposta moreniana, cujo escopo visa, entre outras coisas, a controlar e minimizar inevitáveis distorções decorrentes da subjetividade do terapeuta/pesquisador/professor que afetariam a qualidade do produto final.

O psicodrama é, em si, um método de produção de conhecimentos. Na terapia, a respeito dos sujeitos como pessoas, da sociodinâmica de suas relações, de sua participação no inconsciente. Na pesquisa, a respeito dos fatos investigados, de natureza puramente sociométrica ou relativos a quaisquer temas de interesse da coletividade. Na educação, a respeito de tudo que se pretende agregar como ferramenta de vida para os sujeitos envolvidos.

No palco psicodramático, as histórias que se constroem, seja com base em relatos a respeito de eventos registrados na memória dos participantes, seja por meio de personagens e situações ficcionais, revelam, analogicamente, a realidade que se quer conhecer e/ou transformar. Uma revelação que vai além das formulações racionais porque atinge o plano dos sentimentos e das emoções, elementos decisivos em qualquer conteúdo cognitivo, mesmo aqueles aparentemente mais “neutros”.

Além disso, o conhecimento que se alcança por esse meio tem o condão de abrir o leque de sentidos, em vez de tentar colocar a realidade dentro da camisa de força de um pretensão sentido único – “o” sentido, “a causa”, “a verdade”. A realidade passa a ser vista e compreendida de forma mais ampla, fazendo jus a sua complexidade, sem explicações e, muito menos, soluções simplistas.

PARA VIABILIZAR... O TEATRO ESPONTÂNEO

TODAS AS ORIENTAÇÕES ACIMA envolvem um aspecto ético-político: a promoção dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Pescando com eles, eles descobrirão que podem pescar, eles mesmos, sem precisar de nenhuma tutela e muito menos que os peixes lhes sejam fornecidos. Aprendem a aprender e, com isso, se emancipam.

A alforria não ocorre após aprenderem. Eximidos do poder paterno já durante o processo de aprendizagem, constituem-se como sujeitos de seu próprio aprendizado da liberdade.

A hegemonia do saber é tentadora. Como precisamos de convicções para sobreviver, para tomar decisões práticas na vida, para construir referências, é muito fácil cair na pretensão de impor aos outros – especialmente clientes e alunos – a nossa visão de mundo, com nossos conhecimentos, nossos valores e nossas experiências oferecidos como paradigma da felicidade.

Os hábitos arraigados em nossa cultura definem uma certa maneira de estabelecer a relação professor-aluno que facilita sobremaneira o

exercício do poder do saber. Os alunos pedem isso, se encantam com professores que sabem transmitir o que sabem. Negar-lhes isso, oferecendo em troca “apenas” o estímulo para que busquem aquilo que querem aprender, soa estranho, pelo menos de início. Como se estivéssemos “escondendo o leite”. Mas logo, quando descobrem o valor da liberdade para conquistar as informações, para formular suas próprias conclusões, para decidir o que querem e o que não querem aprender, entusiasmam-se. Faz bem não precisar de tutela.

Mais que isso, ainda, é o gozo do saber coletivo, coletivizado no processo de construção, socializado como propriedade e como desfrute. É uma nova visão de mundo, das relações, da vida. Descortina-se um horizonte mais amplo de possibilidades. Ingressa-se num novo patamar. Opera-se um novo paradigma.

Colocar em prática essas diretrizes foi o grande desafio que assumimos.

EMANCIPAÇÃO E AUTONOMIA

A TRADIÇÃO BRASILEIRA é que o jovem seja emancipado, para algumas coisas, aos 18 anos; para outras, aos 21.

Há exceções a essa regra. Por exemplo, o jovem já pode votar aos 16 anos. Se quiser se casar antes disso, pode antecipar sua emancipação, desde que judicialmente autorizado. Alguns pais liberam seus filhos mais cedo, antecipando sua emancipação, o que também precisa ser tornado oficial. A partir desse momento, cessa o dever formal de obediência, cessa a tutela paterna e o filho adquire *status* de adulto pleno.

Tem gente que defende a ideia de que se o jovem comete um crime antes dessas idades, período em que é considerado “incapaz”, deveria ser responsabilizado tanto quanto um adulto. Outros querem que a idade mínima para dirigir veículos também seja reduzida. Ou seja, a emancipação seria mais precoce, nesses casos.

O que isso significa? Que a sociedade reconhece ao indivíduo sua condição de adulto, responsável por seus atos, com direito a autonomia,

ou seja, a tomar decisões por si mesmo, sem necessidade de tutela ou de pedir autorização para alguém. Esse é o sentido da emancipação.

A autonomia é apenas uma das faces da emancipação. A autonomia está sujeita a limites, porque não é em todas as situações que as pessoas, mesmo adultas, podem agir “sem pedir autorização para alguém”. O limite é estabelecido pela autoridade, pelas normas sociais, por contratação específica. Para usufruir de alguns direitos, o sujeito precisa abrir mão, pelo menos em parte, de sua autonomia. E só quem é emancipado pode “negociá-la”.

A autonomia é, pois, um direito – relativo – de pessoas emancipadas.

Essa distinção é necessária quando se fala de processos educativos.

Educar para a autonomia é proporcionar aos educandos condições para desenvolver sua capacidade de tomar decisões por conta própria, de estabelecer regras e procedimentos que norteiem seu próprio comportamento. Consequentemente, de sobreviver por si mesmos.

Já a educação emancipatória vai mais longe. Ela implica valores sociais e morais tais como o reconhecimento de direitos, de potencialidades e de responsabilidades.

Educar para a autonomia é estabelecer uma meta de desenvolvimento a ser alcançada. Há um resultado esperado que em tese se tornaria evidente ao final do processo.

Já o educar para a emancipação implica tomá-la desde logo como ponto de partida para a construção da relação educativa e ajudar o sujeito a efetivá-la – não no futuro, mas aqui e agora. A efetivação é o reconhecimento, pelo próprio sujeito, de sua condição, como resposta ao reconhecimento que lhe proporcionamos. Em outras palavras, educar significaria propiciar ao sujeito a oportunidade de aprender a lidar com sua emancipação como realidade presente e não como algo a ser atingido no futuro.

Reconhecer potencialidades. A educação emancipatória parte do princípio de que o sujeito tem todas as condições para compreender e assimilar os conteúdos pretendidos, por si mesmo, desde que tenha oportunidade para tanto.

A referência que justifica esse pressuposto é o aprendizado do idioma pátrio: a rigor, ninguém precisa “ensinar” ninguém a falar. O mero fato de viver num meio onde as interações são mediadas pela fala permite ao indivíduo entrar nesse circuito, compreendendo e fazendo-se compreender, apurando cada vez mais os detalhes semânticos até o completo domínio do idioma. As regras gramaticais vão sendo intuídas e incorporadas à medida que vão sendo utilizadas. Elas só precisam ser destacadas, tornando-se objeto de aprendizagem especial, quando não são observadas na prática e se pretende que o sujeito mude para uma forma que, por não ser usual, ele não aprenderia por si só.

O mesmo se pode dizer das regras de convívio social: se ninguém explicitar nenhuma delas, o sujeito as aprende e as coloca em prática baseando-se nas suas próprias experiências de relacionamento e na observação do comportamento alheio.

É possível, claro, acrescentar informações intencionalmente. Na vida cotidiana, o sujeito vai tomando conhecimento da maior parte das coisas de forma não intencional, o que não torna interdito o compartilhamento de experiências, tanto no plano pessoal, direto, imediato, quanto de forma indireta, como por meio de livros, exposições, museus etc. Esse compartilhamento favorece, sem dúvida, um aprofundamento na compreensão dos valores vigentes. Permite abrir os horizontes e, quem sabe, até um aperfeiçoamento dos parâmetros relacionais.

Da mesma forma, o compartilhamento de opiniões constitui uma experiência que pode ser importante para o aprendizado do sujeito. Depende, é claro, da intenção verdadeira com que são emitidas, se como verdades absolutas ou conclusões pessoais. A imposição de opiniões, qualquer tentativa aberta ou sutil de estabelecer hegemonia nesse plano, traduz um desrespeito, senão uma violência, à dignidade humana, uma tentativa de reaver uma tutela já superada pelo sujeito emancipado.

Também a reflexão conjunta pode ser uma outra maneira de incentivar a aprendizagem, desde que não se desconsidere a capacidade do sujeito de fazer suas próprias reflexões e organizar a seu modo a sua experiência. Essa ca-

pacidade, no entanto, pode ser potencializada quando exercida num contexto de coletividade, de estimulação mútua, de abertura do leque de alternativas.

Quando a relação educativa se estabelece nessa base, concretiza-se o que muitas vezes se diz da boca para fora: ao “ensinar”, o professor-facilitador aprende também – e muitas vezes até mais do que o próprio “aluno”.

Outro aspecto a ser considerado no âmbito da emancipação é a questão da responsabilidade. Trata-se, por definição, da capacidade do sujeito de responder por seus atos, por suas decisões, por sua vida, enfim.

O sujeito não emancipado age de acordo com as ordens que recebe. Cumprindo-as, deem certo ou não, ele não responde pelo que faz, não pode ser cobrado quanto ao resultado nem quanto à justiça de seus atos.

No período de crescimento, os filhos vivem essa contingência. Seus “ego-auxiliares” (um conceito psicodramático que bem pode ser compreendido aqui) lhes emprestam sua capacidade de decisão, decidem por eles e assumem as responsabilidades respectivas, partindo do pressuposto de que os “egos” ainda mal formados são incapazes de gerir a vida com a necessária segurança e sabedoria.

O processo de emancipação crescente implica que essa tutela vai sendo retirada aos poucos, na mesma proporção que se lhes libera o poder de decidir e se lhes acrescentam exigências. É o treinamento da responsabilidade.

É muito comum que se observem descompassos nessa relação entre os ego-auxiliares docentes e seus respectivos aprendizes. Uma das manifestações desse descompasso é uma responsabilização precoce, eivada de injustiças. Na outra ponta, o prolongamento indevido da tutela dificulta a incorporação de referências. Comprometida a emancipação, emergem os “irresponsáveis”.

A aplicação desses princípios na formulação de um projeto educativo não é muito simples, especialmente porque a educação “bancária”, na feliz nomenclatura idealizada por Paulo Freire, é uma tradição tão arraigada que é difícil escapar às minas espalhadas pelo solo como parte da guerra cruel, permanente e multifacetária, milenar, pela perpetuação de estruturas sociopolíticas.

A educação não é praticada apenas pelo aparato escolar. Ela é disparada e fortemente ancorada pelo sistema familiar, sendo que à escola são deferidas algumas tarefas que extrapolam a capacidade operacional desse sistema que, soberanamente, exerce sobre ela o máximo controle possível, direta e indiretamente.

Utilizando sutilmente o próprio sistema familiar para sobrepujá-lo em seu potencial de influência, os meios de comunicação de massa constituem um outro pilar do edifício educacional. Explorando habilmente as emoções com potentes instrumentos aferidores dos pontos de resistência e dos nichos mais vulneráveis, os formuladores da grande mídia tratam de incutir especialmente preconceitos, cuja eficácia é função de seu enorme poder de reprodução e de autoaplicação, que se traduz facilmente em atos e decisões concretas.

Nem sempre objeto de suficiente atenção, as relações de trabalho constituem outro ponto importante de sustentação do sistema que se quer preservar. O trabalho é o que melhor caracteriza, há muito, a atividade humana. Ocupando nela o filé de seu tempo, captura e monopoliza o pensamento e as emoções, os projetos de vida, as decisões sobre a forma de atender a necessidades instintivas (ou deixar de atendê-las quando os interesses do trabalho o exigirem). A posição profissional é uma das marcas indeléveis da identidade, quase tanto quanto sexo, idade, pertença familiar, superando de longe o habitat e a afiliação religiosa.

Essa excepcional importância do trabalho potencializa seu agenciamento na formação dos sujeitos humanos. As práticas e os valores difundidos nesse meio contaminam outros aspectos da vida, como modelos de ação e pensamento. Os gestores das instituições que forjam e utilizam trabalhadores têm uma função educativa da qual nem sempre estão conscientes, não a submetendo, por isso mesmo, a uma avaliação crítica.

Quando avaliamos um projeto educacional, temos de levar em conta a consciência que tem do seu papel nessa superestrutura, como aliado do que já existe, contribuindo para perpetuá-la, ou como adversário que,

mesmo sabendo de suas limitações, se dispõe a fazer seu trabalho de cupim para transformá-la de dentro para fora.

Do agente de um projeto de emancipação se espera que seja, ele mesmo, em princípio, emancipado.

E aí chegamos a uma outra dimensão do conceito: ser emancipado não significa estar isolado e descomprometido em relação aos demais. É possível agir em liberdade, sem tutelas ou controles “paternais”, porém de forma coordenada com outros sujeitos também emancipados. Essa coordenação pode ser potencializadora em todos os sentidos.

Quando refletimos sobre os acontecimentos que marcaram a existência da Escola de Psicodrama de Tietê, com seu ápice nos anos 1990, é muito curioso observarmos como o princípio da emancipação estava permeando, o tempo todo, nossas atividades, como inspiração e desafio.

A bem da verdade, não tínhamos tudo isso formulado racionalmente, com a clareza que temos hoje. No entanto, de forma intuitiva, como mero esforço de aplicação prática dos princípios que vínhamos assimilando do ideário psicodramático, chegamos muito perto da educação para a emancipação. O que faz aumentar o fascínio dessa figura tão controvertida que foi Jacob Levy Moreno, o idealizador do psicodrama – que, à sua moda, com todas as suas limitações acadêmicas e humanas, vislumbrou o mundo novo de possibilidades que os pensadores da educação posteriores a ele conseguiram colocar em termos mais claros e aceitáveis.

Só muitos anos depois do fechamento da Escola, tomando distância dos acontecimentos e fazendo contato com as modernas teorias educacionais, é que pudemos perceber o caráter pioneiro daquela experiência. Daí a decisão de produzir, finalmente, este livro-depoimento para registrá-la e difundi-la.

Também na forma do livro o espírito da Escola se faz presente como eloquente metagem.

A Cia do Teatro
Espontâneo

TEATRO ESPONTÂNEO

APRESENTA

★
EMI
TIETÊ
★

Equipe da Escola de
Psicodrama de Tietê

Direção: MOYSÉS AGUIAR

Neste tipo de Espetáculo, o
público cria e representa
a peça. Venha conhecer e
participar.

ENTRADA LIVRE

LOCAL:
SALÃO NOBRE DA E.E.P.S.G.
PLÍNIO RODRIGUES DE MORAES
RUA DO COMÉRCIO, 377

HORÁRIO: 19:30 H.

DIA: 20/09/91 - SEXTA-FEIRA

PATROCÍNIO



RUA ENOCK B. DE MACEDO, 349
FONES 82-2421 e 82-1101 - TIETÊ

SANTA EDWIGES ARTES GRÁFICAS - TIETÊ

FOTO: RICARDO MIGLIORINI

Atividade da Escola com a comunidade local

1

MUITO ALÉM DE MORENO: PERSPECTIVAS E REFORMULAÇÕES DO PROJETO PSICODRAMÁTICO



ALBOR VIVES REÑONES

ANTES DA COMPANHIA

NÃO É DAS COISAS MAIS FÁCEIS LEMBRAR como éramos antes de crescer. Na verdade, não é fácil lembrarmos de nada se o que desejamos é contar uma história de que sabemos o final (ou pelo menos como está agora) e se ao mesmo tempo queremos que ela seja lida como uma descoberta.

Então tentaremos fazer descobertas, nós, enquanto escrevemos, e que o leitor possa acompanhar-nos e ao mesmo tempo distanciar-se para tomar sua perspectiva única na leitura.

Depois de lá entrar, Parsifal foi recebido com todas as regalias que um cavaleiro poderia receber: comidas, vinhos, lindas mulheres cuidando dele, túnicas e perfumes. Encantado, temeu perguntar ao rei daquele castelo, Anfortas, o Rei Pesca-