



Territórios institucionais e socionomia: formações e transformações em cena

Graziela Rodrigues Bohrer¹

Conceição de Maria Couto Machado

Acileide Cristiane Fernandes Coelho

Mírian Barbosa Tavares Raposo

RESUMO

A mesa “Territórios institucionais e socionomia: formações e transformações em cena” reúne três relatos de experiência desenvolvidos no âmbito socioeducacional, em diálogo com o tema do 25º Congresso Nacional de Psicodrama - “Territórios, Memórias e Transformações”. As experiências foram realizadas em contextos distintos, evidenciando a atuação socionômica em diferentes territórios educativos e sociais: um projeto de intervenção com professoras de uma rede nacional de escolas de inglês; processos formativos de trabalhadores do Sistema Único de Assistência Social (SUAS); e uma aula de formação continuada de professores da rede pública do Distrito Federal. A fundamentação teórica comum apoia-se na Socionomia proposta por Jacob Levy Moreno e na Pedagogia Psicodramática sistematizada por Maria Alicia Romaña, compreendendo o território como espaço relacional no qual se produzem vínculos, conservas culturais e possibilidades de transformação. No âmbito socioeducacional, esses contextos são atravessados por memórias coletivas, práticas cristalizadas e desafios contemporâneos que demandam intervenções ético-políticas. A Pedagogia Psicodramática, ao articular ação, reflexão e grupalidade, configura-se como metodologia formativa capaz de mobilizar espontaneidade e criatividade, favorecendo a reconstrução coletiva das práticas profissionais e o desenvolvimento de habilidades e competências co-construídas em grupo. As intervenções incidem sobre grupos que demandam representatividade, proteção e inclusão, como estudantes com transtornos funcionais específicos e/ou deficiência, adolescentes e mulheres em contexto de vulnerabilidade, trabalhadores da proteção básica e média complexidade e alunos da rede pública. Nesses cenários, a ação socionômica apresenta-se como prática ética voltada à ampliação de repertórios profissionais e ao fortalecimento de vínculos. O objetivo da mesa é analisar como intervenções formativas fundamentadas na Socionomia operam como dispositivos de transformação em diferentes contextos, contribuindo para o desenvolvimento de competências profissionais, para a ampliação do repertório técnico-metodológico e para o enfrentamento de conservas presentes nas práticas socioeducativas. Os trabalhos adotam a metodologia de relato de experiência, descrevendo processos desenvolvidos por meio de rodas de

¹ Psicodramatista didata e supervisora pela Associação Brasileira de Psicodrama e Sociodrama (ABP), Mestre em Educação (UnB). E-mail: grazirodri74@gmail.com



conversa, sessões de sociodrama, aulas teórico-vivenciais e cursos estruturados segundo as fases de uma sessão sociátrica, realizados em formatos presenciais e online. Os resultados indicam ampliação do olhar sobre esses contextos, problematização de discursos medicalizantes no ambiente escolar, fortalecimento do papel do facilitador de grupos no SUAS, qualificação das práticas pedagógicas e maior integração entre teoria e prática na formação profissional. Conclui-se que a formação fundamentada na Socionomia constitui uma estratégia consistente para promover transformações no âmbito socioeducacional, articulando memória, vínculo e ação coletiva.

Palavras-chave: Socionomia. Pedagogia Psicodramática. Formação Profissional. Práticas Socioeducativas. Transformação de Práticas.

Campo Grande, 01 a 06 de junho de 2026



No chão da escola de inglês

Conceição de Maria Couto Machado²

RESUMO

Este trabalho apresenta um projeto socionômico realizado entre 2023 e 2024 com professoras³ de uma rede nacional de escolas de inglês, diante das dificuldades pedagógicas relacionadas a alunas com transtornos funcionais específicos (TFEs)⁴ e/ou deficiência. A proposta de intervenção fundamenta-se na Pedagogia Psicodramática, metodologia ativa que articula ação, reflexão e grupalidade e teve por objetivo desenvolver habilidades e competências a serem utilizadas pelas professoras no contexto escolar e co-construídas em grupo. O projeto foi desenvolvido em formato on-line síncrono, com atividades gravadas e disponibilizadas em canal de transmissão, alcançando cerca de 175 visualizações até o momento. A metodologia incluiu rodas de conversa e sessões de sociodrama. As rodas contaram com dez encontros, priorizando escuta, compartilhamento de experiências e uso de técnicas psicodramáticas. Já as oito sessões de sociodrama focalizaram situações-problema, permitindo a utilização de técnicas psicodramáticas, jogos dramáticos, a crítica sobre a prática e a construção coletiva de estratégias pedagógicas. 150 professoras, no total, participaram das duas fases do projeto. Os resultados indicaram maior engajamento na primeira etapa, mudanças nas práticas docentes, ampliação do repertório metodológico e redução do uso de termos patologizantes. As professoras demonstraram maior sensibilidade às necessidades das alunas e consciência sobre adaptações avaliativas. Questões institucionais, como bullying e ausência de representatividade nos materiais, também emergiram. Conclui que a inclusão exige compromisso institucional e comunitário, indo além da responsabilidade individual das professoras. O projeto reforça a escola como espaço relacional e político, capaz de promover práticas educativas emancipatórias e inclusivas.

² Psicodramatista Didata e Terapeuta de Alunas pela Associação Brasileira de Psicodrama (ABP); Mestre em Psicologia do Desenvolvimento Humano, pela Universidade de Brasília (UnB), conceicaodemaria05031962@gmail.com

³ Optei por usar a designação de gênero feminino nesse texto para dar o devido valor às mulheres invisibilizadas por tanto tempo.

⁴ No contexto educacional, os termos “neurodivergente” e “neuroatípico” são frequentemente usados. No entanto, optei pelo uso de Transtornos Funcionais Específicos (TFEs) por ser atualmente mais utilizado.

Campo Grande, 01 a 06 de junho de 2026



Palavras-chave: Projeto Socionômico. Professoras de Inglês. Transtornos Funcionais Específicos. Pedagogia Psicodramática.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste na realização de um projeto socionômico realizado com professoras de uma rede de escolas de inglês, entre 2023 e 2024, a partir da demanda relacionada às dificuldades encontradas por professoras na elaboração e desenvolvimento do trabalho pedagógico com alunas com transtornos funcionais específicos (TFEs) e/ou deficiências e teve por objetivo desenvolver habilidades e competências a serem utilizadas pelas professoras no contexto escolar e co-construídas em grupo

A escuta das professoras, mediada pela coordenação pedagógica, resultou na elaboração de uma proposta de intervenção fundamentada na Pedagogia Psicodramática, compreendida como metodologia ativa que articula ação, reflexão e grupalidade (ROMAÑA, 2019).

A Pedagogia Psicodramática, sistematizada por Romana (2019), propõe uma educação baseada na ação, na corporeidade e na construção coletiva do conhecimento. A autora identifica três formas de realização — real, simbólica e imaginária — articuladas a diferentes níveis de compreensão, além de fases como sensibilização corporal, role-playing, trabalho com conteúdos e capacitação docente.

Trata-se de uma abordagem que favorece a educação da espontaneidade, a integração entre teoria e prática e o diálogo com outras perspectivas críticas (DIAS; BARROS; URT, 2021). Ao reconhecer a escola como espaço relacional e político, a Pedagogia Psicodramática contribui para a construção de práticas educativas emancipatórias e inclusivas.

Além da Pedagogia Psicodramática, utilizei o conceito e a prática de escutatória (DINIZ; GERBARA, 2022) em que a escuta passa pela via dos afetos. “Ouvir não é o mesmo que pausar a voz - é gesto ativo para o encontro feminista - somente sendo capaz de ouvir é que seremos tocadas por outras vidas diferentes da nossa. Para isso, o ouvir precisa de se transformar em escutar” (DINIZ; GERBARA, 2022, p. 17).



Portanto, a Pedagogia Psicodramática aliada à escutatória permitiu que as professoras se expressassem sem receio de que fossem avaliadas por compartilharem as suas dificuldades e fragilidades no contexto de sala de aula.

O projeto foi realizado no formato on-line, síncrono, considerando a abrangência nacional da instituição, que conta com aproximadamente 500 professoras distribuídas em unidades próprias e franquias. As atividades foram gravadas e disponibilizadas em canal de transmissão, ampliando o alcance da intervenção, apresentando 175 visualizações até o momento.

2. INCLUSÃO ESCOLAR: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) assegura o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, visando ao máximo desenvolvimento possível, respeitadas as características, os interesses e as necessidades das estudantes. A legislação destaca a responsabilidade compartilhada entre Estado, família, escola e sociedade, bem como a necessidade de eliminação de barreiras, oferta de recursos de acessibilidade, atendimento educacional especializado e formação continuada de professores.

Apesar do marco legal robusto, estudos recentes apontam limitações na implementação das políticas inclusivas, desigualdades regionais, precariedade de recursos e lacunas na formação docente (SANTOS et al., 2025; FERREIRA et al., 2024). Nesse contexto, a inclusão frequentemente se restringe à matrícula, sem garantia de participação efetiva e aprendizagem significativa, o que contribui para a invisibilização das necessidades das alunas (FIDALGO, 2018).

Durante as rodas de conversa, emergiu a reflexão sobre quais comportamentos são rapidamente associados a TFEs e até que ponto práticas pedagógicas conservadas contribuem para a desmotivação e a exclusão das alunas. Esse deslocamento do foco exclusivamente individual para a análise crítica da prática docente constituiu um eixo central do projeto.

3. MEDICALIZAÇÃO DA ESCOLA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Campo Grande, 01 a 06 de junho de 2026



A discussão sobre inclusão não pode ser dissociada do processo de medicalização da educação. Dificuldades de aprendizagem e de comportamento vêm sendo historicamente interpretadas sob o viés orgânico-biológico, resultando em encaminhamentos frequentes para diagnósticos e tratamentos medicamentosos (LEONARDO; SILVA, 2022; BELTRAME; GESSER; SOUZA, 2019). Tal perspectiva desconsidera o contexto sociocultural, as relações pedagógicas e as condições institucionais que atravessam o processo de aprendizagem.

A partir da perspectiva histórico-cultural, autores como Vygotsky (2001) e Luria (1992) afirmam que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre na interação social mediada pela cultura. Moreno (1992) acrescenta o papel da espontaneidade e do encontro na constituição do sujeito. Assim, dificuldades escolares não podem ser reduzidas a déficits individuais, sob o risco de isentar a escola de sua função educativa. Defendo que a alunas precisam ser vistas na sua relação com a professora, com elas mesmas, com as outras alunas e com as outras colaboradoras da escola.

Durante o desenvolvimento do projeto, observei a tendência de rotular alunas a partir de laudos, transformando diagnósticos em justificativas para o fracasso escolar.

4. O PROJETO

O projeto foi estruturado em duas etapas: rodas de conversa e sessões de sociodrama. Antes da implementação, realizei um encontro com as gestoras e coordenadoras, incluindo um jogo sociométrico, com o objetivo de conhecer o grupo e refinar a demanda.

As rodas de conversa totalizaram dez encontros, com duração de uma hora cada, reunindo cerca de 150 professoras ao longo do processo. Nessas rodas, priorizei a escuta acolhedora (escutatória), o compartilhamento de experiências e a apresentação de informações sobre TFEs, direitos garantidos pela LBI, metodologias ativas e estratégias pedagógicas. Técnicas psicodramáticas, como solilóquio, duplo inversão de papéis e jogos dramáticos, foram utilizadas para favorecer a grupalidade e a expressão emocional diante das dificuldades encontradas no contexto da sala de aula.

As sessões de sociodrama, oito ao todo, contaram com menor número de participantes e focalizaram situações-problema em sala de aula trazidas pelas professoras. A partir de aquecimentos inespecíficos e específicos, identifiquei o tema protagonista, que era dramatizado



pelo grupo. As inversões de papel possibilitaram às docentes experimentar novas perspectivas e construir, coletivamente, estratégias criativas para o enfrentamento das dificuldades em sala de aula.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observei maior adesão e engajamento na primeira etapa do projeto. As professoras relataram mudanças na prática pedagógica, ampliação do repertório metodológico e maior sensibilidade às necessidades das alunas. Houve redução do uso de termos patologizantes, embora o diagnóstico ainda tenha aparecido, em muitos casos, como elemento limitador da aprendizagem.

Os diagnósticos mais mencionados foram transtorno de déficit de atenção com ou sem hiperatividade (TDAH), dislexia, transtorno do espectro autista (TEA), transtorno de ansiedade generalizada (TAG), transtorno do processamento auditivo central (TPAC), transtorno opositor desafiador (TOD) e paralisia cerebral. As professoras demonstraram maior consciência da necessidade de adaptar avaliações e de estabelecer critérios claros, compreendidos como fundamentais para todas as alunas - não apenas para as alunas que apresentam TFEs.

Emergiram, ainda, questões institucionais relevantes, como a necessidade de projetos de enfrentamento ao bullying, a ausência de representatividade étnico-racial nos materiais didáticos e a concentração de vulnerabilidade social em determinadas unidades, evidenciando que a inclusão não pode ser tratada apenas no âmbito da sala de aula.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação sistemática do projeto não foi realizada, o que constitui uma limitação importante. Ainda assim, os retornos informais, a continuidade da proposta em outros contextos da instituição e os convites para novas ações formativas indicam impacto positivo da intervenção.

O projeto reforça que a inclusão não pode ser responsabilidade exclusiva das professoras. É necessário que a escola se constitua em comunidade inclusiva, comprometida



com a formação continuada, o apoio institucional e a revisão constante das práticas pedagógicas.

Após mais de quatro décadas de minha atuação docente, reafirmo a educação como espaço de vínculo, criação e transformação, no qual a palavra e ação, mediadas pela espontaneidade e pela criatividade, permanece como instrumento de desenvolvimento humano e social.

7. REFERÊNCIAS

BELTRAME, G.; GESSER, A.; SOUZA, M. Diálogos sobre medicalização da infância e Educação: uma revisão de literatura. **Psicologia Estudantil**, v. 24, e42566, p. 1-15, 2019 Disponível em <https://doi.org/10.4025/psicolestud.v24i0.42566>. Acesso em 21 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União, Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 19 jan. 2026.

DIAS, A. R.; BARROS, L. M. S.; URT, S. da C. Psicólogos e psicodramatistas na educação: Projeto em formato on-line desenvolvido na pandemia. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 31, n. 1, e459, p. 86-98, 2021. Disponível em: <https://revbraspsicodrama.org.br/rbp/article/view/459> Acesso em: 10 dez. 2025.

DINIZ, D; GERBARA, I. **Esperança feminista**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

FERREIRA, A. B.; CÔRTEZ, D. F. A.; OLIVEIRA, F. M. F.; PEREIRA, L. M. O.; MOTA, M. J. N. Inclusão escolar no Brasil: Políticas públicas e desafios na Educação Especial. **ISCI Revista Científica**, v. 11, n. 53, p. 13, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13974544>. Acesso em: 12 nov. 2025

Campo Grande, 01 a 06 de junho de 2026



FIDALGO, S. S. **A linguagem da inclusão e exclusão social na escola**. São Paulo: UNIFESP, 2018.

LEONARDO, M.; SILVA, R. A relevância da escola no desenvolvimento das funções mentais superiores contrapondo-se à medicalização. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 26, p. 1-9, 2022. Disponível em : <https://doi.org/10.1590/2175-35392022235560>. Acesso em 10 nov. 2025.

LÚRIA, A. R. **A construção da mente**. Tradução de M. B. Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

MORENO, J. L. **Fundamentos do psicodrama**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1992.

ROMAÑA, M. A. **Pedagogia psicodramática e educação consciente: mapa de um acionar educativo**. Tradução de A. Dias. São Paulo: Associação Entre Nós, 2019.

SANTOS, A. R. C. dos; BARBOSA, A. C. de A.; SANTOS, D. F. dos; NUNES, E. Z.; MONTEIRO, F. da S.; ALMEIDA, F. I. C. de; LINS, G. H. B.; SILVA, J. de A.; ARANTES, J. A. de; SILVA, N. J. S. da. Políticas públicas de inclusão escolar no Brasil: uma análise crítica. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 2, p. e7487, 2025. Disponível em: 10.55905/cuadv17n2-038. Acesso em 20 dez. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de P. Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Obra original publicada em 1934.

Campo Grande, 01 a 06 de junho de 2026



A pedagogia psicodramática na formação de trabalhadores do SUAS

Acileide Cristiane Fernandes Coelho⁵

RESUMO

Este trabalho apresenta relato de experiência de três processos formativos de trabalhadores do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), realizados com base na pedagogia psicodramática, com foco no desenvolvimento de grupos com famílias e indivíduos em situação de vulnerabilidade. As formações ocorreram no Distrito Federal, envolvendo profissionais da Política de Assistência Social. Foram desenvolvidas capacitações voltadas à implementação de um programa para mulheres, com ênfase na prevenção de violências; de um programa destinado a jovens; e de um curso para ampliação de habilidades de estruturação e manejo de grupos no SUAS. Em 2025, aproximadamente trezentos profissionais foram capacitados. As três experiências ilustram a relevância da articulação entre o vivido e o aprendizado formal para a ampliação de habilidades voltadas ao atendimento das demandas sociais. Ademais, a lógica da Educação Permanente e do processo vivencial nas formações possibilitou a criação de espaços de acolhimento para profissionais sobrecarregados pelo cotidiano do trabalho, bem como o enfrentamento de conservas diante dos desafios institucionais, estimulando respostas espontâneas às necessidades comunitárias. Conclui-se que a formação fundamentada em uma base sicionômica e orientada pela Pedagogia Psicodramática mostrou-se potente não apenas na transmissão de conteúdos formais, mas também na ampliação de repertórios para o enfrentamento dos desafios presentes no contexto do SUAS.

Palavras-chave: Pedagogia psicodramática. Socionomia. Educação Permanente. SUAS. Política Nacional de Assistência Social.

1. INTRODUÇÃO

A perspectiva da inclusão e das relações humanas evidencia convergência entre a teoria

⁵ Psicodramatista didata e orientadora pela Associação Brasileira de Psicodrama e Sociodrama (ABP), Doutora em Psicologia Clínica e Cultura (UnB). Trabalhadora do SUAS. E-mail: leidecris@gmail.com



socionômica de Moreno (2014) e as diretrizes do Sistema Único de Assistência Social — SUAS (BRASIL, 2016), cujo foco coletivo orienta-se à promoção da convivência, do reconhecimento de direitos e do fortalecimento de vínculos. Como destaca Fonseca (2021), Moreno, a partir de sua experiência de exclusão, enfatizou o trabalho grupal e comunitário e o cuidado com os vínculos — dimensão central no SUAS.

Nesse contexto, a formação de trabalhadores para a condução de grupos com famílias e indivíduos em vulnerabilidade encontra na Pedagogia Psicodramática referencial consistente. Ao articular saber e experiência, essa abordagem reconhece o sujeito como protagonista do processo formativo e utiliza a ação dramática como integração entre reflexão e prática (ROMAÑA, 1985).

Fundamentada na Socionomia e na Política Nacional de Educação Permanente (BRASIL, 2013), a perspectiva valoriza a problematização das experiências e a construção coletiva do conhecimento. Este trabalho apresenta resultados de processos formativos no SUAS, com foco na qualificação da atuação grupal nos territórios.

2. A SOCIONOMIA E O TRABALHO COLETIVO NO SUAS

“Trabalhadores sociodramáticos têm a tarefa de organizar encontros preventivos, didáticos e de reconstrução na comunidade em que vivem e trabalham” (MORENO, 1992, pp. 214-215) ”.

O trabalho social no SUAS é marcado por elevada complexidade ao enfrentar expressões da questão social, como desproteção e fragilização de vínculos familiares e comunitários (BRASIL, 2016). A Política de Assistência Social busca superar práticas fragmentadas, assumindo perspectiva preventiva e continuada, orientada pela promoção da convivência e pelo fortalecimento de relações protetivas (TORRES, 2022). Proteger, nessa direção, implica compreender como as desproteções se produzem nas tramas cotidianas e nas estruturas que reproduzem desigualdades.

A Socionomia, proposta por Moreno (2014), fundamenta essa abordagem ao compreender o ser humano como relacional, tendo o encontro como base da vida social. Como ciência das dinâmicas vinculares, analisa estruturas grupais e propõe métodos de transformação

social. Ao seguir a lógica moreniana de que trabalhadores sociodramáticos organizam encontros de reconstrução comunitária, explicita-se a dimensão ética e política do trabalho coletivo. Tófano e Romagnoli (2022) apontam o Psicodrama como caminho de intervenção na assistência social, destacando a necessidade de formação que amplie a visão crítica e os recursos metodológicos para enfrentar vulnerabilidades. Tal perspectiva reforça a importância da formação permanente no SUAS para qualificar a condução de grupos e fortalecer vínculos e direitos nos territórios.

3. A PEDAGOGIA PSICODRAMÁTICA COMO MÉTODO DE FORMAÇÃO COM FOCO NAS AÇÕES COLETIVAS DO SUAS

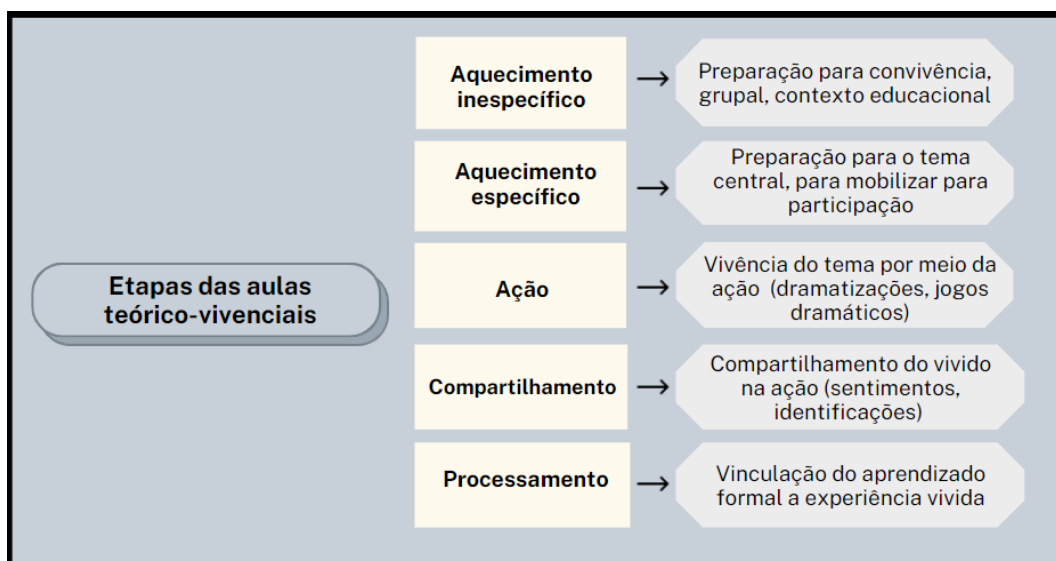
"sabemos porque vivemos e experimentamos" (ROMAÑA, 1992, p. 51)

A formação de trabalhadores no SUAS deve ultrapassar a transmissão de conteúdos normativos, incorporando metodologias que mobilizem experiência, encontro e reflexão crítica. Essa perspectiva dialoga com a Educação Permanente, entendida como processo que dota os sujeitos de ferramentas cognitivas e operativas para compreender contextos e formular julgamentos éticos e técnicos no trabalho (BRASIL, 2013, p. 33).

Nesse horizonte, a Pedagogia Psicodramática (ROMAÑA, 1985), fundamentada na Socionomia de Moreno (2014) e influenciada por Vygotsky e Paulo Freire, configura-se como método para a formação voltada às ações coletivas no SUAS. Compreende o processo educativo como vivência grupal estruturada pela ação dramática, na qual o conhecimento se constrói na experiência compartilhada (DIAS; BARROS; URT, 2021).

A Figura 1 apresenta as etapas das aulas teórico-vivenciais organizadas segundo as fases de uma sessão sociátrica integrando ação e reflexão formativa.

Figura 1 – Etapas das aulas teórico-vivenciais



Descrevem-se brevemente três processos formativos realizados no SUAS, em 2025, em unidades do Distrito Federal vinculadas à Secretaria de Desenvolvimento Social:

1. *Formação de Educadores Sociais para o trabalho com jovens no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos*, realizada em duas turmas (8h cada). Teve como foco a construção do papel do facilitador de grupos com adolescentes, a identificação de temas protagônicos, a elaboração de cenas temidas da facilitação e a articulação com referenciais teóricos sobre juventude no Brasil.
2. *Formação de Trabalhadores do SUAS para o desenvolvimento de grupos com mulheres, com foco na prevenção à violência* (20h, duas turmas). Abordou a estruturação dos grupos e a construção de temas organizados em quatro eixos: minha história, minha família, meu trabalho e minha comunidade.
3. *Curso “Estrutura e Manejo de Grupos”* (20h), destinado a trabalhadores da proteção básica e média complexidade. Em 2025, foram realizadas cinco turmas, com média de 25 participantes, voltadas ao desenvolvimento do papel do facilitador e ao manejo de grupos com diferentes públicos do SUAS.

Nos três processos, utilizou-se o referencial da Socionomia e técnicas psicodramáticas

Campo Grande, 01 a 06 de junho de 2026



articulando experiência e aprendizagem formal. A metodologia favoreceu o vínculo grupal, o desenvolvimento do papel de facilitador e o exercício da espontaneidade, dimensões essenciais ao trabalho coletivo nos territórios.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das três experiências formativas evidenciou três resultados articulados à Socionomia, à Pedagogia Psicodramática e à Educação Permanente no SUAS.

Formação para o olhar ampliado sobre o trabalho coletivo

As formações ampliaram o olhar dos trabalhadores sobre o trabalho coletivo, considerando potencialidades e vulnerabilidades do território, dos usuários, das unidades e de si como facilitadores. O aquecimento mobilizou experiências e favoreceu a grupalidade; a dramatização trouxe situações do cotidiano profissional, permitindo problematizar práticas e papéis; e o compartilhamento possibilitou elaboração coletiva. A dinâmica contribuiu para leitura crítica das realidades institucionais e territoriais, em consonância com a Educação Permanente.

Ampliação de recursos teóricos e metodológicos

Observou-se ampliação de recursos para condução de grupos com mulheres, jovens e famílias. Técnicas psicodramáticas — solilóquio, duplo e inversão de papéis — foram vivenciadas como instrumentos de análise e intervenção grupal. A Socionomia fundamentou a compreensão de vínculos e papéis, enquanto a Pedagogia Psicodramática estruturou a formação ao integrar ação e reflexão. O processo qualificou o trabalho coletivo e fortaleceu a promoção de direitos nos territórios.

Espaço de acolhimento e fortalecimento da rede profissional

As aulas configuraram-se como espaços de acolhimento e troca, fortalecendo o pertencimento

Campo Grande, 01 a 06 de junho de 2026



profissional. A lógica vivencial possibilitou enfrentar conservas institucionais e estimular respostas mais espontâneas às demandas comunitárias. A formação mostrou-se potente na ampliação de repertórios para enfrentar os desafios do SUAS.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A incorporação da Pedagogia Psicodramática, ancorada na Socionomia e orientada pela Educação Permanente, configura-se como estratégia de qualificação do trabalho coletivo no SUAS. Ao articular experiência, reflexão crítica e fundamentação teórica, os processos formativos ampliaram o olhar sobre os territórios, fortaleceram o papel do facilitador e estimularam respostas mais contextualizadas às demandas sociais. Evidencia-se que a formação vivencial não apenas transmite conteúdos, mas amplia vínculos, repertórios técnicos e o compromisso ético-político com a promoção de direitos e a convivência protetiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Fundamentos ético-políticos e rumos teórico-metodológicos para fortalecer o trabalho social com famílias na Política Nacional de Assistência Social**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2016.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Permanente do SUAS**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2013.

DIAS, A. R.; BARROS, L. M. S.; URT, S. da C. Psicólogos e psicodramatistas na educação: projeto em formato on-line desenvolvido na pandemia. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 31, 2021. DOI: https://doi.org/10.15329/2318-0498.00459_PT.

FONSECA, J. Exclusão-inclusão na vida e obra de J. L. Moreno. **Revista Brasileira de Psicodrama**, p. 45–60, 2021. Disponível em: <https://www.revbraspsicodrama.org.br/rbp/article/view/522>. Acesso em: 14 de jan 2026.

Campo Grande, 01 a 06 de junho de 2026



MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 2014.

MORENO, J. L. **Quem sobreviverá? Fundamentos da sociometria, da psicoterapia de grupo e do sociodrama**. São Paulo: Dimensão Editora, 1992.

ROMAÑA, M. A. **Psicodrama pedagógico: método educacional psicodramático**. Campinas: Papirus, 1985.

TORRES, A. S. Segurança de convivência no SUAS: proteção em situações de violação de direitos humanos. In: PAULA, R. F. S. (org.). **Direitos humanos em tempos de barbárie: questionar o presente para garantir o futuro**. São Paulo: Cortez, 2022.

TÓFANO, D. J. A.; ROMAGNOLI, R. C. Narrativas de psicodramatistas no palco do Sistema Único de Assistência Social. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 30, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/psicodrama.v30.499>

Campo Grande, 01 a 06 de junho de 2026



Sobre psicodrama e educação: a pedagogia psicodramática na sala de aula

Mírian Barbosa Tavares Raposo⁶

RESUMO

Esse artigo sintetiza a experiência de uma aula organizada a partir da pedagogia psicodramática, em um curso de formação continuada de professores, oferecido pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação – EAPE, da Secretaria de Estado de Educação – SEE-DF, responsável por essa formação na rede pública de ensino do Distrito Federal. O objetivo foi apresentar a sistematização de um processo completo de aula (planejamento, execução e processamento teórico), a fim de explicitar a concepção de ensinar e organizar o trabalho pedagógico da sala de aula, a partir da Pedagogia Psicodramática e da Socionomia. Nesse sentido, a aula baseou-se, prioritariamente, nas contribuições de Moreno, Vygotsky, Paulo Freire e Romaña. O trabalho sintetiza, então, cada uma das fases de organização da aula, desde o primeiro encontro com a professora regente do curso até seu devido processamento teórico, bem como os fundamentos teóricos, metodológicos e epistemológicos que fundamentam cada uma das decisões tomadas, tanto nos momentos de planejamento, como na execução e avaliação da atividade desenvolvida. Por meio da análise teórica da ação vivenciada considerou-se que foi possível, especificamente, compreender uma boa relação entre a Socionomia e a Educação, além de oferecer mais uma significativa referência teórico-metodológica para a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula.

Palavras-chave: Pedagogia Psicodramática. Socionomia e Educação. Psicodrama e Sala de Aula.

O presente trabalho apresenta uma de minhas experiências vividas no estágio do curso de formação de didatas oferecido pela Associação Brasileira de Psicodrama e Sociodrama (ABP) e teve por objetivo apresentar a sistematização de um processo completo de aula (planejamento, execução e processamento teórico), a fim de explicitar a concepção de ensinar

⁶ Psicodramatista Supervisora Didata pela Associação Brasileira de Psicodrama - ABP-DF. e-mail: raposomirian@gmail.com



e organizar o trabalho pedagógico da sala de aula a partir da pedagogia psicodramática e da Socionomia.

SOBRE A AULA

O planejamento refere-se a uma aula do curso “Transtornos Funcionais Específicos”, oferecido pela EAPE/SEE-DF. Após análise dos pressupostos teóricos e metodológicos, bem como dos objetivos do curso, definiu-se como tema “Vygotsky e suas implicações educacionais”.

A aula foi estruturada com base na Pedagogia Psicodramática, com o objetivo de contribuir para que professores e profissionais da educação básica refletissem sobre a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky e sua prática pedagógica, utilizando a metodologia psicodramática como instrumento de análise dos desafios e possibilidades da sala de aula.

A aula aconteceu na modalidade online, para 14 professoras/psicólogas da rede, todas mulheres. A seguir apresento cada uma das fases planejadas.

Aquecimento inespecífico

O aquecimento inespecífico constituiu momento privilegiado para acolher o grupo e favorecer maior aproximação. Como a turma já se conhecia, pois estava em curso há algumas semanas, solicitei que cada participante apresentasse uma característica ainda desconhecida pelos colegas. O grupo de professoras/psicólogas mostrou-se surpreso e curioso ao conhecer novos aspectos umas das outras. A atividade contribuiu para fortalecer vínculos e facilitar a mobilização para a aula que se iniciava.

Aquecimento específico

O aquecimento específico iniciou-se com duas perguntas coletivas: “*O que já sei sobre a teoria?*” e “*O que ainda não sei e/ou quero saber?*”. Ao perguntar o que já sabiam, percebi certa demora nas respostas. As participantes foram se aquecendo gradualmente, como se



buscassem segurança para se expressar: “*Será que o que sei está correto? Será que vou falar algo inadequado?*”

Diante disso, procurei legitimar todas as falas e evidenciar a importância das contribuições, fortalecendo os vínculos entre elas e comigo. Vivenciamos situações criativas que exigiram exposição e espontaneidade (MORENO, 2008). Quando retomei a pergunta sobre o que desejavam saber, o grupo mostrou-se mais à vontade, e as respostas emergiram com maior espontaneidade.

Trabalho de grupos

Em seguida, sugeri um trabalho em grupo, mais ou menos assim: “*Vamos responder essas questões levantadas por vocês, em grupos. Cada grupo escolhe uma pergunta e responde fundamentadamente. A apresentação da resposta será sob a forma de teatro. Decidam o enredo, contexto, atores, os papéis...*”

Abrimos três salas e dividi os grupos aleatoriamente. Munidos das orientações, iniciaram os trabalhos sem minha mediação direta. Limitei-me a entrar brevemente em cada sala para acompanhar os debates e sinalizar minha disponibilidade. Os grupos tiveram 40 minutos para a atividade e retornaram no prazo combinado.

Dramatização

No momento de apresentação das dramatizações, combinamos que, enquanto um grupo apresentava, a plateia deveria desligar as câmeras e deixar visível somente os participantes do grupo. As dramatizações aconteceram mais ou menos assim:

O grupo 1 trabalhou com a pergunta: *Como fazer com a relação gestão escolar e professor (potencialidades e fragilidades)*. Uma professora assumiu a narração, colocou um chapéu de pirata e posicionou-se como líder da tripulação. Representou situações em que o pirata não conseguiria lidar sozinho com desafios e sugeriu reunir as diferenças do grupo para construir soluções coletivas. Ao final, grupo e plateia concluíram: “*Não pode uma pessoa querer liderar sozinha, ela não consegue resolver tudo o que pode surgir! Precisamos trabalhar com o coletivo!*”



O Grupo 3 abordou a pergunta: Aplicabilidade da teoria em crianças com autismo. Não conseguiu realizar dramatização, relatando dificuldade em transpor o debate teórico para a cena. A apresentação foi expositiva e destacou dois pontos: a importância de inserir o aluno autista no contexto, respeitando sua subjetividade e atentos em aprender com ele; a importância de se preocupar com a afetividade nessa relação.

Após agradecer e legitimar o coconstruído, solicitei à plateia ideias de dramatização a partir do debate. Surgiram sugestões como: *“Vocês poderiam ter telefonado pro Vygotsky para ele responder pra vocês!”* *“Vocês poderiam ter mostrado duas professoras planejando uma aula!”* Em seguida, as próprias componentes do grupo pensaram em coisas que poderiam ter sido feitas, num movimento leve, criativo e espontâneo.

Por fim, o grupo 2 trabalhou a pergunta: *Como avaliar?* Uma professora utilizou uma caixa de lápis de cor, representando alunos inicialmente organizados por afinidade. Em seguida, reorganizou-os de modo mais heterogêneo e afirmou:

“O professor vigotskiano sente a necessidade de reorganizar esses grupos, misturando as cores e tons, em busca de diferentes linguagens, conhecimentos e aprendizagens (reorganiza o grupo de forma mais heterogênea). Para ele, a interação com os diferentes faz com que os alunos assumam o papel de professor e estabeleçam trocas importantes.

Novamente houve aplausos e comentários. Concluiu-se que a avaliação se dá na relação, mediada pelo professor, é dialética e ocorre simultaneamente ao ensino.

Exposição Sintética

Apresentei, por fim, uma síntese do pensamento filosófico de Vygotsky, enfatizando as questões não respondidas pelo coletivo e as diferentes interpretações dos conceitos abordados. Ao longo da exposição, provocava o grupo com perguntas e situações de sala de aula, envolvendo-o nos temas discutidos e estabelecendo relações entre eles, o trabalho pedagógico e a história e subjetividade do professor em formação.

Compartilhamento

Campo Grande, 01 a 06 de junho de 2026



A aula se encerrou com o compartilhar. Duas questões foram levantadas: “O que aprendi hoje? Como me senti?” Entre as respostas resalto: *“É muito importante a gente saber muito sobre o que está ensinando. Dá muita segurança para quem está aprendendo”*. *“Você perguntar toda hora o que pensamos/achamos nos obriga estabelecer relação entre a teoria e a nossa vida”*...

SOBRE MINHAS REFLEXÕES

Reconheci êxito na atividade em todas as fases, desde o primeiro encontro com a professora regente. Considerar o contexto e a clientela na organização da aula constitui forma de respeito às pessoas com quem trabalhamos, premissa para a criação de vínculos e a promoção de atos mais espontâneos e criativos.

Quanto aos objetivos, avalio que foram alcançados, sobretudo pela elaboração de um plano de aula fundamentado nos pressupostos de Moreno (2008), Romana (2019) e Vygotsky (2003).

Propusemos a aula a professores da escola pública, em espaço destinado à formação continuada, assumindo responsabilidade não apenas pelos conteúdos sistematizados, mas por uma educação consciente que *“respira liberdade e inspira confiança e que promove um vínculo sincero e comprometido entre o educando e o educador”* (ROMAÑA, 2019, p. 67).

Durante todo o processo, recordamos que vivemos em uma circunstância histórica específica e que nos cabe, de forma ativa, compreendê-la, analisá-la, compará-la, desconstruí-la e transformá-la. Partimos do princípio de que nada se constrói de maneira isolada, mas na diversidade e na pluralidade das interações sociais (VIGOTSKY, 2003). Nesse sentido, o espaço destinado às experiências vividas em sala de aula orienta-se por uma lógica educacional voltada às necessidades humanas e às aprendizagens personalizadas, conforme propõe a pedagogia psicodramática (MARTINS; LOPES, 2023).

Ademais, durante toda a aula, em todas as fases, nos preocupamos em construir reflexões sobre a ação do professor, dentro ou fora da sala de aula, interrelacionando com a historicidade, a fim de produzir uma constante renovação da compreensão do mundo. (FREIRE, 2019). Este caminho também nos levou a reflexões de uma pedagogia decolonial (ALBERNAZ; AZEVEDO; FAÉ, 2021) que orienta a prática docente para uma análise crítica



do fazer cotidiano, bem como para o enfrentamento das dinâmicas de exclusão presentes no contexto educacional e dos desafios que, muitas vezes, reproduzem lógicas coloniais associadas ao modelo de educação bancária.

Por fim, as fases planejadas — aquecimentos, trabalho em grupo, dramatização e compartilhamento — possibilitaram a vivência dos pressupostos teóricos, refletida nas manifestações tanto minhas quanto das professoras em formação ao longo da aula.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ RO, AZEVEDO A, FAÉ R. Pedagogia Decolonial Psicodramática. **Rev Bras Psicodrama**. 2021 Sep; 29(3):214–24. Doi: <https://doi.org/10.15329/2318-0498.22127>.

FREIRE, P. **Direitos Humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

MARTINS, J. L.; LOPES, L. F. Pedagogia psicodramática: humanismo e inovação no ensino e na aprendizagem. **Dialogia**, [S. l.], n. 48, 2024. DOI: 10.5585/48.2024.23926. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/23926>. Acesso em: 20 fev. 2026.

MORENO, J. L. **Quem sobreviverá: fundamentos da sociometria, da psicoterapia de grupo e do sociodrama. Edição do estudante**. São Paulo: Daimon – Centro de Estudos do Relacionamento, 2008.

ROMAÑA, M. A. **Pedagogia psicodramática e educação consciente: mapa de um acionar educativo**. Campo Grande, MS: Associação Entre Nós, 2019.

VIGOTSKY L. S. Trad. Claudia Schilling. **Vigotsky**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Campo Grande, 01 a 06 de junho de 2026