

MARCELINO DE SOUSA LOPES
(Coordenador)



**metodologias
de investigação**
em animação sociocultural



MARCELINO DE SOUSA LOPES
(COORDENADOR)

Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural

EDIÇÃO

Intervenção – Associação para a Promoção e Divulgação Cultural

COLABORAÇÃO

Universidade do Minho – CIEC

Ficha Técnica

Título

Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural

Autor

Marcelino de Sousa Lopes (Coordenador)

Capa

Ricardo Alves

Tradução de Textos

Tânia Cristina de Sousa Pereira

Revisão de Textos

José Filipe Pinheiro / Tânia Monteiro Rodrigues

Supervisão de Textos

José Filipe Pinheiro

Apoio Gráfico

Manuel Carneiro

Composição e Impressão

Gráfica do Norte - Amarante

Editor

INTERVENÇÃO - Associação para a promoção e divulgação cultural / CHAVES

Depósito Legal

N.º 335885/11

ISBN

978-989-97571-0-3

Esta publicação não pode ser reproduzida nem transmitida, no todo ou em parte, por qualquer processo electrónico, mecânico, fotocópia, gravação ou outros, sem prévia autorização escrita do editor.



**Estudos etnográficos: exemplos e
potencialidades no campo da
Animação Sociocultural**

Fernando Ilídio Ferreira
Universidade do Minho – Instituto de Educação
Investigador do CIEC-UM Unidade de I&D da FCT

“Saberíamos muito mais das complexidades da vida se nos aplicássemos a estudar com afinco as suas contradições em vez de perdermos tanto tempo com as identidades e as coerências, que essas têm obrigação de explicar-se por si mesmas”.

José Saramago, *A Caverna*, 2000, p. 26

A palavra *etnografia* deriva da junção de dois vocábulos gregos: *ethnos* (que significa “povo”) e *graphein* (que significa “grafia”, “escrita”, “descrição”). O termo alude ao estudo descritivo de um povo, de uma cultura, de uma comunidade. Uma das características principais dos estudos etnográficos tem a ver com a presença prolongada do investigador nos contextos em estudo e o contacto directo com as pessoas, as situações, os acontecimentos. Trata-se de um método de investigação cuja essência é a observação participante e o principal instrumento é o investigador. Como tal, torna-se crucial a sua entrada, aceitação e participação nos contextos, nos processos e nas vidas quotidianas dos sujeitos-actores que estuda.

Enquanto método de investigação, a etnografia tem origens na Antropologia. Bronislaw Malinovski é considerado o fundador deste método, pela sua intensa experiência de pesquisa com os nativos das Ilhas Trobriand, entre 1914 e 1918. O seu célebre livro *“Argonauts of the Western Pacific: an account of native enterprise and adventure in the archipelagos of Melanesian New Guinea”*, publicado em 1922, consiste no relato da vida quotidiana daquele povo, inaugurando assim este novo método de trabalho de campo: a etnografia. No âmbito da sociologia, a utilização do método etnográfico iniciou-se na Escola de Chicago, nas décadas de 1920/30, mas, neste caso, através de uma sociologia urbana. Na obra colectiva de Park, Burgess e McKenzie, *“The City: Suggestions for Investigation of Human Behaviour in the Urban Environment”*, publicada em 1925, Robert Park afirma que os métodos de observação utilizados para estudar a vida e os costumes dos índios da América do Norte podem ser aplicados de modo ainda mais eficiente ao estudo dos costumes, das crenças, das práticas sociais e das concepções gerais de vida

na cidade, como o bairro de Little Italy ou o bairro degradado de North Side em Chicago (Atkinson, Coffey, Delamont, Lofland e Lofland (Eds., 2001).

Nas secções seguintes apresento alguns exemplos de um estudo etnográfico que realizei em Paredes de Coura, no âmbito do doutoramento que concluí em 2003 com uma tese intitulada “O Estudo do *Local* em Educação: dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura”¹. A realização deste estudo teve um carácter sistemático entre 1999 e 2002, mas, numa perspectiva de investigação-intervenção, estive associado durante quase uma década, com diferentes funções, objectivos e graus de participação, a várias iniciativas locais.

Não sendo nunca possível estudar a realidade social como uma “totalidade”, desenvolvi o estudo a partir de dois *focos de investigação*, definidos com base em perspectivas teóricas que funcionaram como “lentes” para observar, descrever e interpretar as dinâmicas locais, mas também com base no conhecimento prévio que possuía daquele contexto, construído em diversos momentos e situações de imersão no terreno, ora com um carácter mais informal – visitas, conversações, participação em eventos, leituras de documentos, etc. – ora mais estruturado e intencional, pois desempenhava funções de formador e de consultor no Centro de Formação das Escolas de Paredes de Coura e tive também a oportunidade de coordenar um projecto de investigação-acção que envolveu a equipa de profissionais de uma instituição local – OUSAM. Este projecto, denominado “Criar Laços: dinâmicas de Educação de Infância em comunidades rurais”, foi desenvolvido no ano lectivo de 1999/2000, com apoio do Instituto de Inovação Educacional do Ministério da Educação, e teve um papel importante na fase inicial do processo de investigação etnográfica, pois proporcionou um conhecimento mais aprofundado do terreno, além de uma relação de confiança que foi progressivamente construída com os sujeitos-actores locais com quem pretendia prosseguir uma investigação colaborativa.

O principal critério que presidiu à definição dos dois *focos de investigação* foi a possibilidade de observar e analisar dinâmicas socioeducativas locais nas dimensões escolar e não escolar. Pretendia, assim, identificar e compreender especificidades, interfaces e tensões, enfim, diferentes racionalidades que caracterizam estes dois universos. O primeiro foco de investigação correspondeu a um processo iniciado na década de 1980 que ficou conhecido como “Projecto OUSAM”, o qual foi designado pelos fundadores como um processo de “animação infantil e comunitária” e de “desenvolvimento comunitário”. O segundo correspondeu a um processo de “reordenamento da rede escolar”, iniciado na década de 1990, a partir de um projecto dinamizado, numa primeira fase, pelo Centro de

1 Este trabalho foi publicado dois anos depois, com pequenas alterações que considerei pertinentes, pela Fundação Calouste Gulbenkian (Ferreira, 2005).

Formação das Escolas de Paredes de Coura, passando depois a ser conduzido e posto em prática pelo município. Não sendo possível apresentar integralmente os processos e os resultados da investigação etnográfica levada a efeito, nas suas dimensões teóricas e empíricas, centrar-me-ei na componente empírica e, mais especificamente, no primeiro *foco de investigação*: o projecto OUSAM.

O trabalho de campo envolveu um vasto conjunto de registos de observação participante (notas de campo) na fase de desenvolvimento do referido projecto de investigação-acção – “Criar Laços” – bem como a posterior realização de 14 entrevistas individuais e 3 colectivas, com a duração média de uma hora. As 14 entrevistas individuais foram realizadas com os seguintes sujeitos-actores: uma educadora de infância e uma enfermeira que estiveram ligadas à génese do Projecto OUSAM nos anos 1980; o então presidente da direcção da instituição; a coordenadora pedagógica (uma educadora de infância); a funcionária administrativa; a técnica de serviço social; seis educadoras de infância; e ainda uma enfermeira do Centro de Saúde e uma Psicóloga do Projecto de Luta Contra a Pobreza “Terras de Coyra” que integravam a equipa de um projecto integrado no “Programa Ser Criança” apoiado pelo Instituto para o Desenvolvimento Social do Ministério do Trabalho e da Solidariedade. As 3 entrevistas colectivas envolveram um casal de médicos que trabalhavam no Centro de Saúde e estiveram ligados à génese do OUSAM; e uma equipa constituída por uma educadora de infância e uma educadora social ligadas ao referido Projecto do Programa Ser Criança, intitulado “Dar Laços... Desatar Nós...”².

A par dos registos de observação e da realização de entrevistas, recorri, também, à análise documental. Para o efeito recolhi diversos documentos produzidos entre 1985 e 1992, essencialmente, projectos e relatórios de actividades e de avaliação do projecto OUSAM³. Com o consentimento dos entrevistados, as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas e submetidas a análise de conteúdo. Na redacção do relatório de investigação, a utilização de um vasto número de vinhetas extraídas do material empírico teve em vista não apenas ilustrar o texto descritivo e interpretativo do investigador, mas também provocar um diálogo interpelante e permanente entre a teoria e a empiria; entre as interpretações do investigador e as interpretações dos sujeitos-actores locais. Dando grande relevância à linguagem utilizada pelos próprios sujeitos-actores locais e ao contexto da produção dos seus discursos, insiro também ao longo do texto,

2 A designação deste projecto do OUSAM inspirou-se no título do Projecto “Criar Laços”, que estava em curso quando aquele foi formulado e apresentado ao Programa Ser Criança, do Instituto para o Desenvolvimento Social do Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

3 Em grande medida, a abundância de material documental decorre do facto de o projecto OUSAM ter sido apoiado pelas Fundações Calouste Gulbenkian e Aga Khan.

bastantes expressões extraídas dos discursos dos participantes, as quais aparecem sempre entre aspas, quer para lhes conferir maior destaque, quer para permitir ao leitor distingui-las no meio do texto construído pelo investigador no processo de descrição e interpretação dos dados.

1. Exemplos de um estudo etnográfico: descrição densa e análise narrativa

A génese do projecto OUSAM. Palavra-chave: comunidade

A sigla OUSAM significa Organismo Utilitário e Social de Apoio Mútuo; porém, como foi dito por alguns dos seus fundadores, houve a intenção de fazer um trocadilho com o verbo ousar. Na sequência de um projecto desenvolvido a partir do Centro de Saúde local, o OUSAM constituiu-se em 1985 como Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). A equipa que iniciou o projecto era constituída por um casal de médicos, o António e a Maria José, e uma enfermeira, a Elsa, e ainda por uma educadora de infância, a Ana Isabel. Até então nenhum deles vivera ou tivera qualquer contacto com a realidade local. Os dois médicos terminaram o curso de Medicina em Lisboa, em 1971/72 e já tinham participado em diversas experiências de trabalho no terreno; nos anos de 1960/70, designadamente no campo da alfabetização de adultos, com influência de Paulo Freire.

“Paulo Freire entrou na minha vida quando eu tinha vinte anos, trazido por gente com quem entrelacei uma amizade cimentada pela partilha de experiências, de ideias e de afectos. Mas veio sobretudo ligado ao desafio concreto de viver processos de conscientização através da alfabetização de adultos, numa sociedade hostil ao esforço de libertação dos pobres e oprimidos. (...) Entretanto, eu estudava Medicina em Lisboa e começava a questionar-me sobre o modelo hospitalar, cuja prática impositiva olhava o doente desinserido da sua realidade, a qual, aliás, pouco interessava aos doutores. A necessidade de contribuir como técnico de saúde para o desenvolvimento das pessoas e comunidades levou-me à escolha da carreira de Saúde Pública e à opção, dentro desta carreira, pelo trabalho no terreno, com comunidades predominantemente rurais. Não tenho dúvidas que então Paulo Freire e Arnaldo Sampaio (na altura, Director Geral de Saúde) influenciaram fortemente estas minhas escolhas” (António Cardoso Ferreira, Médico)⁴

4 Excerpto de um artigo publicado por António Cardoso Ferreira, o médico que iniciou o projecto (Ferreira, 1998, O contributo de Paulo Freire nas partes coloridas do filme da minha vida. *Educação, Sociedade & Culturas*, 10: 164-167).

Quando os dois médicos terminaram o curso, tinha sido publicada legislação criando os Centros de Saúde e estava a iniciar-se um processo em que se valorizava “uma dinâmica de interacção com a comunidade” na área da Saúde Pública,

“O então Director Geral de Saúde, o Professor Sampaio, pai do Jorge e do Daniel Sampaio, era um dos grandes animadores desse processo. Era uma pessoa de referência, juntamente com uma equipa que pretendia que os Centros de Saúde a desenvolver no país tivessem uma dinâmica de interacção com a comunidade”. (Entrevista, António, 2000)

Antes de chegarem a Paredes de Coura – a Maria José em 1981 e o António em 1982 – já tinham realizado um trabalho de “interacção com a comunidade”, entre 1975 e 1981, com base na “cooperação intersectorial” e em formas de “integração de serviços locais”, a partir do Centro de Saúde de Aljustrel, “prestando atenção aos grupos mais vulneráveis”⁵. Quando decidiram ir para Paredes de Coura, convidaram a enfermeira Elsa, que trabalhara com eles em Aljustrel no âmbito do estágio do curso de enfermagem, para os acompanhar. A Elsa foi logo no início, em 1981, juntamente com a Maria José. Na altura em que lhe é feito o convite, estava a trabalhar num Projecto, em Coimbra, desde 1977, no Graal, um Movimento Internacional de Mulheres Cristãs orientado para a intervenção sociocultural, designadamente no campo da alfabetização⁶.

O primeiro ano de trabalho foi dedicado, essencialmente pela Maria José e pela Elsa, à organização do Centro de Saúde, cujo próprio edifício acabara de ser construído. Mas iniciaram também um trabalho no terreno, incluindo, entre outras actividades, o Programa de Saúde Escolar. Em 1982, já com a presença do António e com os três a trabalhar em conjunto, conceberam um Plano de Actividades do Centro de Saúde, após um trabalho de discussão com “pessoas de outros sectores, nomeadamente com párocos e com professores e educadores de infância e autarcas”⁷.

Por esta altura, juntou-se à equipa uma educadora de infância que vivia e trabalhava em Lisboa, a Ana Isabel, conhecida dos restantes três elementos da equipa e com experiência, também, no âmbito da intervenção social e comunitária. Terminou o Curso em Lisboa, em 1976, mas um ano antes, no período de estágio, já criara, com uma Comissão de Moradores, o Jardim de Infância da Freguesia dos Anjos – o JIFA – que ainda hoje está em funcionamento como IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social). Chegada

5 Entrevista, António e Maria José, 2000.

6 Entrevista, Elsa, 2002.

7 Entrevista, António e Maria José, 2000.

a Paredes de Coura, inicia um primeiro contacto com o terreno, de modo a responder ao “desafio” que lhe fora colocado pelos restantes membros da equipa: tentar perceber as razões por que uma criança se recusava a ir à escola.

“Havia uma situação de mal-estar relativamente aos índices de insucesso escolar. Havia, nomeadamente, uma jovem, a (...) de Castanheira, que se recusava peremptoriamente a ir à escola. Portanto, o desafio que me é colocado enquanto lá estou é tentar perceber porque é que aquela criança não vai à escola. Mantém-se fechada sobre si mesma, não fala com ninguém, só com a família. Então, vou algumas tardes falar com ela, ao campo onde ela está com o gado, levo plasticinas para os irmãos mais novos e começa por aqui uma brincadeira que rapidamente se transforma em conversas à hora de jantar, com a Zé, com o António, com a Elsa”. (Entrevista, Ana Isabel, 2000)

Este primeiro período de permanência da Ana Isabel em Paredes de Coura foi curto. Regressou a Lisboa, continuando, no entanto, a manter contactos com a equipa do Centro de Saúde, procurando em conjunto encontrar soluções para os problemas que os preocupavam. Foi então que surgiu a ideia de a Ana Isabel ir mais tempo para Paredes de Coura. Ela considerava que era necessário fazer um “levantamento das comunidades” onde existisse um maior número de crianças que não conseguiam completar o quarto ano de escolaridade e, dentro dessas comunidades, realizar um trabalho “de prevenção” através da educação pré-escolar. Resolveu, então, pedir seis meses de licença sem vencimento na instituição onde trabalhava, em Lisboa, e partiu de novo para Paredes de Coura com a “ideia do projecto”⁸.

A ideia inicial do projecto era organizar uma “equipa multidisciplinar” que, através de um trabalho de animação com crianças, em articulação com as famílias e as comunidades, pudesse fazer face aos problemas identificados. Nessa altura, poucas crianças no concelho tinham acesso à educação pré-escolar e também não era fácil criar essas condições, dada a grande dispersão das localidades e os difíceis acessos às mesmas. A ideia passava, então, pela criação de um “grupo animador” que, “em articulação com as famílias e os serviços da comunidade” juntasse as crianças em locais onde pudessem ser realizadas “actividades de animação, que promovessem o seu desenvolvimento”⁹. A equipa procura, assim, pôr em prática um dispositivo adequado às condições daquele meio rural, reconhecendo, que nos moldes tradicionais tal tarefa

8 Entrevista, Ana Isabel, 2000

9 António Ferreira, 2000, “De como as ideias se vão construindo” (135-138), in Lígia Gomes, *Animação, palavra-chave*. Gouveia: GAF.

não se revelava possível, entre outras razões, porque a dispersão das localidades era grande e porque a própria população não estava sensibilizada para essa necessidade. O Projecto tinha em vista, por isso, encontrar uma “alternativa às vias institucionalizadas” e assumia como essencial a “conjugação de esforços” de técnicos e serviços para uma intervenção integrada de acompanhamento das crianças nas áreas da educação, da saúde e da acção social.

Em simultâneo com a preparação do Projecto, em 1985, formou-se a associação OUSAM, funcionando também como suporte para a obtenção de apoios. Teve início nesta altura um trabalho sistemático, no terreno, com as crianças, as escolas, as famílias, as comunidades locais, numa perspectiva de trabalho comunitário¹⁰. No início, o Centro de Saúde disponibilizou uma carrinha, a UNICEF concedeu algumas verbas, com as quais compraram material (tintas, pincéis, papel, tesouras, etc.) e a Fundação Calouste Gulbenkian aderiu também ao Projecto apoiando-o financeiramente, incluindo a cedência de uma viatura que estivera antes ao serviço do “Projecto Alcácer”¹¹.

No primeiro ano lectivo, o projecto envolveu 130 crianças. As actividades eram as mais diversas, mas baseavam-se, em comum, no princípio da “valorização do meio” e do “reaproveitamento de aspectos culturais”¹². A equipa procurava, sem levar “soluções no bolso”, “descobrir alternativas”, “valorizando os recursos do meio”¹³. Para a realização das actividades, a equipa foi “descobrendo” “espaços comunitários” e “formas itinerantes de trabalho”, de modo a adequar a intervenção às particularidades locais, não reproduzindo a “forma institucional” dos jardins-de-infância¹⁴.

Cerca de dois anos depois, em Maio de 1987, o Projecto foi alvo de uma transformação, passando a designar-se “À descoberta do Ser Criança – construindo a comunidade no meio rural”. O objectivo, que fora anteriormente definido em termos de “redução do insucesso escolar”, passou a realçar a ideia de “construção da comunidade”. Haviam chegado à conclusão de que “o verdadeiro problema não seria o insucesso escolar”, mas antes o “desenvolvimento das potencialidades da comunidade”. Deste modo, o novo projecto passou a considerar mais explicitamente “a criança como pólo dinamizador das acções a desenvolver na Comunidade”¹⁵.

10 Entrevista, António e Maria José, 2000.

11 Sobre o Projecto Alcácer, ver, entre outros trabalhos, Campos, Bartolo Paiva *et. al.* (1982). *Projecto Alcácer: desenvolvimento da criança em comunidade rural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

12 Documento, OUSAM, 1º Relatório de Avaliação, Maio de 1986.

13 Documento, OUSAM, Projecto “À descoberta do ser criança no meio rural”, Relatório de Actividades, Junho/Setembro de 1988.

14 Documento, OUSAM, Projecto “À descoberta do ser criança no meio rural”, 1º Relatório de Avaliação, Maio de 1986.

15 Documento, OUSAM, Projecto “À descoberta do Ser Criança – construindo a comunidade no meio rural”, Maio de 1987.

A continuidade: uma questão essencial das dinâmicas de projecto

O Projecto fora concebido para quatro anos mas, em 1987, os dois médios deixaram o concelho para irem morar e trabalhar para outro lugar. A Ana Isabel e a Elsa continuam, no entanto, a trabalhar no Projecto, a primeira até 1989 e a segunda até 1990.

“O António e a Zé saem em primeiro lugar. Eu penso que muita gente pensou que o Projecto acabava nesse dia, que já não teria continuidade. Depois a Ana Isabel sai e terão pensado ‘talvez seja agora’. Depois, quando eu saio, as coisas já são mais óbvias. O Projecto não desapareceu, alterou-se, modificou-se. (...) O projecto já estava com os seus próprios meios. Só que temos que desaparecer para isso se tornar claro. E quando digo ‘temos’, honestamente, eu acho que é o António e a Ana Isabel. Eu penso que somos todos reconhecidos enquanto OUSAM, mas eles os dois são as figuras que levavam as pessoas a pensar ‘talvez com a saída deles isto tudo acabe’. Mas nessa altura já há gente que está capaz de assumir o Projecto. O Monteiro está completamente na dinâmica, a Rosa Nogueira também. E há inclusivamente uma direcção do OUSAM que acompanha este processo”. (Entrevista, Elsa, 2002)

Entre as pessoas que já tinham “assumido” o Projecto incluía-se o Monteiro, um professor do 1º ciclo do ensino básico que já leccionava, em 1985, numa das duas primeiras escolas que colaborara no Projecto, vindo a desempenhar mais tarde o cargo de presidente da direcção do OUSAM. Quando o projecto chegou ao seu término, em 1989, as actividades do OUSAM já abrangiam, no total de 8 freguesias, 321 crianças (159 crianças em idade pré-escolar e 162 em idade escolar, em actividades de animação de tempos livres). A questão da continuidade, que fizera parte das preocupações da equipa do Projecto desde o início, era, portanto, essencial. O Monteiro estava em condições de assegurar essa continuidade, em termos de coordenação da equipa, fruto da experiência de trabalho no terreno que entretanto adquirira. Com a saída das pessoas que ele designa de “mentores”, ficou a assegurar a coordenação da equipa, cabendo-lhe, também, o trabalho de animação comunitária: “um trabalho efectivo de animação de adultos, partindo do trabalho com as crianças”¹⁶.

“O que eu fazia em termos de escola tinha despertado algum interesse na forma como animava, como tinha o trabalho... sei lá, o facto de fazermos a desfolhada, de irmos cozer a broa a casa, o facto de ter uma galinha com ovos na sala, que era dos miúdos. Portanto, tinha a ver com a valorização

16 Entrevista, Monteiro, 2002.

cultural da comunidade. Embora o meu trabalho fosse muito mais, ainda, centrado no trabalho das crianças. Se calhar podemos dizer que utilizava mais o potencial cultural da comunidade em função dos interesses da escola do que propriamente uma perspectiva de intervenção junto de adultos, embora já houvesse alguma actividade, como festas". (Entrevista, Monteiro, 2002)

Relativamente a esse período, a enfermeira Elsa recorda: "O Monteiro ficou famoso porque tinha cordéis onde pendurava com molas os trabalhos das crianças. Quando conhecemos o Monteiro era aquilo que trabalhava na escola dele que achámos óptimo. E o Monteiro tinha uma mala enorme onde tinha a roupa para os meninos mudarem quando vinham molhados" (Entrevista, Elsa, Enfermeira, 2002).

Estando ligado ao Projecto através de destacamento que o Ministério da Educação concedera pela primeira vez no ano lectivo de 1988/89, o Monteiro passou a assumir um papel importante no período de transição que o OUSAM estava a viver. O projecto chegara ao fim dos quatro anos, os elementos da equipa que o lançaram tinham saído do concelho e, como tal, o Monteiro, dado o seu já grande envolvimento, era uma das pessoas que poderia dar continuidade ao trabalho no terreno.

Terminada a fase de projecto, o OUSAM celebra um acordo com a Segurança Social, permitindo a continuidade do trabalho com crianças mas não o trabalho de animação comunitária. Tal situação provocou mudanças significativas no funcionamento do OUSAM ao longo da década de 1990. À pergunta que colocámos ao Monteiro se faz sentido, hoje, falar em "animação infantil e comunitária" para caracterizar a actividade do OUSAM ele responde que actualmente a instituição tem intervenção em termos de "educação pré-escolar" e de "acção social" e não tanto, como acontecia na década de 1980, em termos de animação comunitária. Embora o OUSAM tenha continuado a prestar um "serviço com diferentes valências", há uma separação entre as actividades de "educação pré-escolar", que envolvem crianças, e uma "acção social", que envolve sobretudo as famílias.

Entre a sala e a comunidade: a "volta" como dispositivo de animação e mediação

A mesma pergunta: faz sentido para as educadoras de infância caracterizar o seu trabalho, actualmente, em termos de "animação infantil e comunitária", como era caracterizada a actividade do OUSAM na fase inicial? Confrontada com esta questão, a educadora mais "antiga", que desempenha hoje funções de coordenação, considera que

“actualmente faz mais sentido falar em educação pré-escolar”. Uma das educadoras mais “novas” considera também que agora só faz sentido falar em “jardim infantil”, afirmando que “embora se vá um pouco à casa das pessoas, falar com as pessoas, fazer a ‘volta’, é só isso, porque depois as crianças “entram no nosso mundo, no jardim” (Ent., Raquel, 2000). Inclusivamente, uma educadora afirma que hoje a “ideia inicial da ‘volta’” – o percurso que fazem em carrinhas para a recolha e entrega das crianças – “não faz muito sentido”, face à “pressão de chegar à sala” (Ent., Liliana, educadora de infância, 2000). Outras educadoras consideram que faz sentido, mas as justificações que apresentam revelam, no entanto, o já referido entendimento de que a “animação infantil e comunitária” se reduz a um trabalho de relação com os pais, em que estes são meramente informados sobre o trabalho desenvolvido na “sala” do jardim-de-infância (Entrevista, Filipa, educadora de infância, 2000).

A “minha escola”, a “minha sala”, os “meus alunos”, a “minha rotina” são noções que integram, hoje, o vocabulário profissional das educadoras de infância e têm vindo a tornar-se referências do seu trabalho e das suas identidades profissionais. Há, pois, uma tensão, que tem vindo a acentuar-se no trabalho quotidiano das educadoras de infância do OUSAM, entre uma orientação para a “sala” e uma orientação para a “comunidade”. Porém, há alguns factores que têm impedido o aprisionamento das actividades no espaço da “sala” e contribuído para a continuidade de um trabalho social e comunitário.

Com efeito, um dos traços mais distintivos do OUSAM, que ainda hoje mantém, é o facto de realizar as suas actividades no interior das “pequenas comunidades” dispersas pelo concelho. Embora a sede da instituição esteja localizada na Vila, as actividades desenvolvem-se nas freguesias mais isoladas, com recurso a um sistema de transportes. O trabalho itinerante é, pois, ainda hoje, um elemento que faz parte do quotidiano da instituição e do trabalho das educadoras. Fruto desta particularidade e de outros factores, a “comunidade” constitui-se como um elemento essencial da acção educativa. Por um lado, há o elemento histórico, que faz parte da cultura da instituição e que vem frequentemente à superfície, por outro, as “salas” estão dispersas pelos locais mais isolados do concelho e o percurso de recolha e entrega das crianças, que as educadoras chamam a “volta”, aproxima o seu trabalho das famílias e das comunidades onde as crianças vivem.

Estes percursos são realizados pelas crianças, juntamente com a educadora de infância e uma auxiliar, em “carrinhas”. A duração aproximada de cada “volta” é variável, chegando em alguns casos a atingir uma hora. No entanto, o transporte é encarado não apenas como um “apoio logístico à recolha/entrega das crianças”, mas também como uma forma de manter o “contacto permanente com a família”, “quebrar a situação de

isolamento” das educadoras e criar “momentos de animação conjunta envolvendo grupos de crianças de outras comunidades”¹⁷.

Face à importância da “volta”, quis acompanhar e “sentir” o desenrolar dos acontecimentos durante um dia completo. Participei em “voltas” em dias diferentes, mas relato aqui apenas alguns fragmentos de uma “volta” – a “volta” da Inês (educadora de infância).

“A Inês já me tinha dito que a volta começaria cedo, às 8:30, e demoraria um pouco mais de uma hora. Esta volta é longa porque a carrinha tem de se deslocar para ir recolher e entregar as crianças em locais muito dispersos e por caminhos estreitos, alguns em terra batida, pela montanha, perto do “Corno de Bico” (Área de Paisagem Protegida). Em certos locais não é possível um carro cruzar-se com outro.

No percurso, ora apareciam as mães ora os avós com os meninos em direcção à carrinha. “Logo levamos lá o bolo de aniversário”, informou uma mãe de uma menina, no momento que a entregava à Inês. Algumas crianças aparecem sozinhas, pois só têm que percorrer uns metros até à carrinha, que pára junto ao portão das suas casas, e são eles próprios que sobem para a carrinha, fazendo questão em demonstrar que já o conseguem fazer sem a ajuda dos adultos. No total são catorze meninos, com idades compreendidas entre os dois (o mais novo ainda não completou três anos) e os cinco anos. O grupo vai-se constituindo lentamente. Quando entram na carrinha depararam comigo e escondem a cara. Alguns demoram algum tempo a encarar-me, outros fazem-no rapidamente. Quando uma menina entrou na carrinha a Inês disse-me que ela iria chorar quando me visse entrar na sala e assim aconteceu. Mas a Inês ia tornando o ambiente mais familiar, quer na carrinha quer na sala:

“Quem é este senhor? Que vem fazer à nossa escolinha?”

“É o Fernando”, diziam em coro.

Pelo caminho a Inês ia-me dando informações sobre as crianças e as famílias, reportando-se a assuntos que tinham sido abordados em reuniões anteriores. A viagem pelo interior do concelho permite ver que as Juntas de Freguesia tem novos e bons edifícios como Sede e permite constatar em concreto a ruralidade do concelho: os campos, as vacas, as cabras.

Mal chegámos ao Jardim de Infância, todos vestiram as batas (os meninos, a auxiliar e a educadora) e cantaram a canção do “bom dia”, na qual fui envolvido pela educadora e pelos meninos cantando “bom dia Fernando ...”.

17 Documento, OUSAM, Relatório de Avaliação, Janeiro de 1992.

“Vamos lá trabalhar”, “O Sr. Fernando vem ver como vocês trabalham bem”, ia dizendo a Inês. “Que mais gostam de fazer?” Perguntou aos meninos. Resposta dos meninos: “de trabalhaaaar”. Pergunta da educadora: “e que mais?” Silêncio. Nova pergunta da educadora: “Que é que vocês gostam tanto de fazer e que faziam o dia todo se nós deixássemos?” Resposta dos meninos: “de brincaaaaar”.

À hora do almoço as crianças reúnem-se com as da escola primária, num átrio de reduzidas dimensões do próprio edifício.

Na viagem de regresso, os meninos passam grande parte do tempo a cantar e a falar. “Quem sai agora?” “É o “José”. “Quem é a seguir?” “É o “Tiago”. A Inês ia assim animando a “volta”. (Notas de campo)

As educadoras trabalham em locais diferentes, realizam percursos diferentes e têm, também, opiniões diferentes sobre a “volta”. Estas opiniões tendem, contudo, a reconhecer a sua importância, apesar de em alguns casos serem consideradas bastante longas: “a minha volta é enorme; a da alexandrina também. Isto é duro” (Ent., Raquel, 2000). Algumas educadoras reconhecem que tiveram inicialmente algumas dificuldades e receios em fazer a “volta”, não apenas devido à distância a percorrer, mas também, porque não se sentiam à-vontade nem preparadas para estabelecer esses contactos com as famílias. Porém, de um modo geral, as educadoras são de opinião de que a “volta” torna o trabalho mais “activo e dinâmico”, permitindo estabelecer uma “relação de confiança” com as famílias, através dos contactos diários com as pessoas. No próprio trabalho com as crianças, a “rotina” começa na própria carrinha.

A “volta” corresponde, pois, ao momento de acolhimento das crianças, à possibilidade de contacto diário com a família e as populações locais e de obtenção da sua confiança. Para além disso, o facto de as educadoras circularem diariamente pelas freguesias do concelho permite-lhes terem um conhecimento mais próximo dos mundos de vida das crianças que de outro modo não teriam. E o concelho é certamente diferente para quem o conhece de “passagem”, muitas vezes em passeio turístico para apreciar o aspecto rústico dos meios rurais, do que para quem penetra no seu interior, como acontece com as educadoras, diariamente, na sua actividade profissional.

Em síntese, as condições específicas do meio local levaram o OUSAM, desde a sua génese, a inventar modalidades de trabalho mais adequadas e um dispositivo mais flexível de funcionamento. As localidades onde pretendiam intervir não tinham um número suficiente de crianças em cada uma que garantisse a criação de vários jardins-de-infância no formato “oficial”. O objectivo principal do projecto era promover actividades educativas

com crianças, com envolvimento das famílias e das comunidades, pois nessa altura poucas tinham acesso à educação pré-escolar, principalmente as que viviam nas localidades mais isoladas. Assim, o que à primeira vista era considerado um obstáculo, e que ainda hoje é visto por algumas pessoas como uma “solução de recurso”, traduziu-se num dispositivo de intervenção socioeducativa comunitária. Envolvendo crianças, idosos, famílias e populações, promovendo relações intergeracionais, este tipo de dispositivos revela potencialidades que não se restringem às zonas rurais, pois nas sociedades contemporâneas a complexidade dos problemas com que nos deparamos faz apelo, cada vez mais, a lógicas que potenciam a integração de políticas, serviços e projectos de desenvolvimento local.

Entre a ajuda e o controlo: o enraizamento das ideias de assistência e caridade

Além do acompanhamento do trabalho das educadoras de infância, o estudo implicou a realização de várias deslocações pelo interior do concelho com profissionais da acção social, tendo permitido observar os contrastes entre a beleza das paisagens e as condições de pobreza e de solidão em que vivem ainda muitas pessoas, sobretudo idosas. O seguinte trecho ilustra um dia passado na companhia de três membros da equipa do Projecto Terras de Coyra – projecto de luta contra a pobreza e a exclusão social.

“O dia estava muito chuvoso e frio. As estradas e os caminhos estavam em mau estado, o que fez com que o dia não tenha começado muito bem. Ao chegarmos ao primeiro local o carro ficou atolado na lama e só com a ajuda de alguns vizinhos idosos e de uma corda e pedras se conseguiu resolver o problema.

A primeira situação que estava prevista no plano de visitas era a de uma senhora idosa que vivia sozinha. ‘Vão lá, que tem muito que ver’ – dissera-nos um vizinho com quem nos cruzáramos antes. Quando entrámos, directamente para a cozinha, verificámos o péssimo estado em que a casa se encontrava, agravado pela água da chuva que lá caía abundantemente. Não tinha água canalizada, não tinha casa de banho e apesar de o dia estar muito frio a lareira não estava acesa. Perguntaram-lhe se não tinha lenha, mas disse que sim. Talvez não tenha feito a fogueira porque era realmente na cozinha que mais água caía do tecto e se espalhava pelo chão. A Orlanda (técnica de serviço social) é quem toma a decisão de apoiar ou não a realização de obras. Neste caso decidiu imediatamente que o Projecto devia apoiar.

A relação entre os elementos da equipa com as populações locais está marcada por uma ideia de caridade. ‘Já era uma boa esmola’ – dizia uma pessoa referindo-se a uma ajuda para o forro da cozinha; ‘pelas alminhas’ – dizia

outra. Estas são expressões que as pessoas usam na sua relação com os elementos da equipa. Algumas esperam ajuda financeira. 'Nós não somos da Segurança Social, não damos subsídios' – responde a Orlanda. A figura da 'assistente social' é para estas pessoas uma esperança de obterem ajuda: 'A minha filha tem uma casinha, teve uma ajuda da assistente social' – confidenciou-nos uma pessoa idosa com quem conversámos no caminho” (Notas de campo).

A intervenção social no âmbito deste projecto abrange o apoio social a idosos, o acompanhamento psico-social de famílias, crianças, jovens e adultos, a promoção do artesanato regional e local, a realização de acções de formação profissional, entre outras, mas é no domínio da habitação que a intervenção é mais visível e para o qual é canalizada a maior parte dos recursos financeiros, contribuindo assim para a melhoria das condições habitacionais de várias pessoas. Contudo, os vários tipos de apoio prestados pendem a ser vistos como um acto de caridade e não como um direito de cidadania.

Em diversas visitas ficou patente que a expectativa das populações mais pobres em relação à visita das profissionais é a de beneficiarem da caridade da “assistente social”. Quando a Sandra (educadora de infância) e a Andreia (educadora social) circulam pelas diversas localidades do concelho são identificadas como as “meninas da assistência” (Notas de campo). A própria instituição OUSAM, embora trabalhe essencialmente com crianças em Jardim-de-Infância e em articulação com as famílias, também já é vista como “assistência”. Como dizem a Sandra e a Andreia, responsáveis pelo projecto “Dar Laços... Desatar Nós...”, as pessoas já sabem que o OUSAM tem ligações com outras instituições e outros profissionais da área social e que “trabalha com os pobres”.

“O OUSAM também é assistência, trabalha com os pobres. A ideia geral é de que o OUSAM trabalha com crianças, mas agora já há outras pessoas que sabem que nós temos uma técnica de serviço social, que faz apoio domiciliário, que trabalha com os idosos dos centros sociais, que quando surge algum problema com algum menino do Jardim-de-Infância e que é necessário a ligação com a família a técnica de serviço social está cá para isso. Portanto, há pessoas que já sabem as valências que o OUSAM tem. Sabem perfeitamente que nós somos do OUSAM, mas sabem que o OUSAM está muito ligado à Segurança Social, ao Projecto Terras de Coyra” (Entrevista, Andreia, educadora social, e Sandra, educadora de infância).

Os trabalhadores sociais enfrentam hoje situações complexas que, frequentemente, se traduzem numa tensão entre uma intervenção que pretende ser de ajuda, mas que pode transformar-se, através de uma acção directa e deliberada ou em resultado de representações sociais e simbólicas a ela associadas, numa acção de controlo. As políticas e os trabalhadores sociais definem a intervenção por referência às ideias de “ajuda” e de “serviço”, no entanto, as representações e as práticas continuam a ser muito dominadas pelas ideias de “caridade” e “assistência”, e até de “controlo”, pois, frequentemente, a chegada de uma técnica de serviço social a casa das famílias é percebida por estas como estando associada à existência de problemas, em relação aos quais vão ser “chamados à atenção”: *“as pessoas associam a ideia de assistente social ao facto de alguma coisa não estar bem e irem ser chamados a atenção”* (Júlia, Educadora de Infância).

Desde a década de 1990, com a proliferação de iniciativas de intervenção social inseridas em programas governamentais diversos, houve um incremento do trabalho social domiciliário. Se, por um lado, este trabalho tem dado visibilidade às condições de pobreza em que as pessoas vivem, contribuindo para a sua resolução, tem gerado, ao mesmo tempo, uma tendência para a invasão da esfera familiar privada. O apoio domiciliário tem-se tornado uma referência da acção social e, frequentemente, as famílias mais pobres recebem visitas de técnicos de diferentes entidades e de diversos projectos e programas. Quando participam em visitas domiciliárias, as educadoras de infância questionam, no entanto, a sua legitimidade para entrarem nos ambientes familiares, interrogando-se se ao fazê-lo não estarão a “intrometer-se”, a “apontar o dedo” e a “invadir a privacidade” das pessoas. O primeiro relato que a seguir se apresenta refere-se ao trabalho desenvolvido por uma educadora de infância que não tinha, na altura em que foi feita a entrevista, um grupo de crianças e uma sala de Jardim-de-Infância, dedicando-se por isso ao apoio específico a crianças nas salas de outras colegas e no próprio ambiente familiar, no âmbito do “Projecto CresSer”¹⁸; o segundo relato diz respeito a uma intervenção de uma educadora de infância, em colaboração com uma técnica de serviço social, junto da família de uma criança do seu grupo de Jardim-de-Infância.

“Custou-me muito ter que ir trabalhar para casa porque tinha que levar um caixote com o material e trabalhar no quarto da mãe, porque apenas existia esta divisão e a cozinha, pois a casa ainda estava em construção e não tinha condições. E, por isso, eu sentia que invadia a privacidade daquela gente. Depois fui-me habituando. Às vezes estava a avó, a mãe e a tia a verem-me

18 Projecto desenvolvido pelo OUSAM no âmbito do “Programa Ser Criança” do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

trabalhar com o menino. A mãe esteve sempre presente porque um dos objectivos era que ela aprendesse coisas simples para poder depois fazer com o menino: jogar a bola, fazer exercícios para desenvolver a motricidade, porque ele tinha as mãos, e ainda tem a esquerda, fechadas. Trabalhava-se a linguagem, com a apresentação de imagens. Depois eu até deixei lá ficar um caixote para ela guardar os brinquedos porque estava sempre tudo espalhado” (Entrevista, Liliana, educadora de infância).

“Eu tinha o caso de uma menina que ingeria álcool e muito café e ao abordar o tema com a mãe esta não aceitou muito bem. Eu e a assistente social já tivemos alguns problemas com uma família, onde havia muitos problemas de higiene. Teve que se fazer uma intervenção em casa, o que não foi muito bem aceite, mas era preciso, porque as coisas melhoraram. Claro que alguém tinha que fazê-lo, mas, por vezes, também me interrogo se nós temos esse direito de intervir dessa forma numa família, entrar dentro das suas casas e apontar-lhes o dedo. Quando decorria esse caso eu cheguei a questionar-me com que direito uma pessoa faz isto, se não era um pouco de intromissão” (Entrevista, Júlia, educadora de infância).

Em consequência desta orientação para o trabalho domiciliário, as famílias pobres têm ficado mais expostas, não apenas em relação aos profissionais que realizam esse trabalho, mas também em relação aos vizinhos e à população em geral. Uma das famílias que mais exposta e conhecida ficou foi uma que tinha cinco filhos e vivia em condições de grande pobreza. Esta família tornou-se um “alvo” de todos os projectos e programas de intervenção social: *“toda a gente fala da (...), toda a gente conhece. Fala-se em pessoas carenciadas e toda a gente diz: é a (...)”* (Entrevista, Andreia, educadora social, e Sandra, educadora de infância).

A proliferação de iniciativas no campo da acção social, designadamente, do apoio domiciliário, é hoje visível, por exemplo, quando se circula pelas estradas do concelho e se cruza frequentemente com viaturas de instituições e projectos como é o caso do OUSAM, dos Centros Sociais e Paroquiais e do Projecto Terras de Coyra. A circulação dos trabalhadores sociais pelas localidades interiores do município dão visibilidade aos problemas, designadamente ao problema escondido da pobreza dos meios rurais, e, como tal, estas acções têm um papel importante de denúncia e de melhoria das condições de vida das populações. Por outro lado, produz um efeito de exposição das famílias ao estigma de “pobres” e “excluídos”, obrigando inclusivamente a que estas pessoas comprovem essa situação.

“Ela tem vergonha de mostrar a própria casa e, por outro lado, não quer que o marido saiba que lá entrámos. (...) Já falámos com ela, porque achamos que é importante ela mostrar a casa onde vive para que as pessoas tomem consciência de que é mesmo importante resolver a situação da família, da habitação” (Entrevista, Andreia, educadora social, e Sandra, educadora de infância)

A obtenção, por parte dos profissionais, de provas relativas à condição de pobreza de algumas famílias torna-se um requisito necessário à intervenção, designadamente quando o que está em causa é a resolução do problema da habitação. Além disso, a “ajuda” pode tornar-se uma forma de produção ou acentuação dos rótulos de alcoólico, toxicodependente, ex-presidiário, pobre, excluído, beneficiário do rendimento mínimo, etc. Portanto, o trabalho social é um campo sensível, situado frequentemente entre a possibilidade de ajuda e de prestação de cuidados e o constrangimento da estigmatização e do controlo social.

Além disso, o trabalho social orienta-se predominantemente para casos e situações individuais considerados urgentes e, como tal, pressiona para a realização de acções de curto prazo. A intervenção é feita “em cima do acontecimento” e o profissional que a realiza é “como um bombeiro”:

“É um bocado fruto das solicitações que chegam e do professor que telefona e diz ‘este miúdo é urgente, gostava que viesse aqui. (...) Ir respondendo ao que é mais urgente; é nessa base que mais tem funcionado. Tem que ser com um bocado de criatividade, telefonar a ver o que há sobre isto, sempre um bocado em cima do acontecimento. É como um bombeiro” (Entrevista, Lúcia, Psicóloga).

Como este trabalho de urgência, de curto prazo, é incongruente com o objectivo da produção de mudanças profundas, pois estas são, no campo socioeducativo, de longo prazo, isso leva a que os trabalhadores sociais desenvolvam uma consciência de que têm que “valorizar os pequenos ganhos” para não se sentirem “frustradas” no seu trabalho: *“como técnicos, temos que gerir expectativas e saber lidar com algum grau de frustração”* (Entrevista, Andreia, educadora social, e Sandra, educadora de infância).

No entanto, um dos principais problemas que se colocam actualmente aos trabalhadores sociais é o da própria continuidade dos projectos, devido à precariedade da sua própria situação profissional. Encontrando-se frequentemente em situação de estágio profissional, saltando de estágio em estágio e de projecto em projecto, o seu trabalho não tem garantias de continuidade.

“O nosso trabalho... são coisas que só se vêem resultados a longo prazo, não é? E aquelas pequenas coisas que nós vemos e que dizemos assim ‘realmente aquilo mudou, melhorou’ é um pequeno nada que temos que valorizar, como técnicos, porque se não também nos sentimos um bocado frustradas. (...) Temos que nos agarrar a alguma coisa pequena para sentirmos que vale a pena, se não as pessoas começam a desinvestir” (Entrevista, Andreia, Educadora Social, e Sandra, Educadora de Infância).

“É um bocado desmotivante pensar que quando eu dominar isto tudo, se calhar vou-me embora. (...) Acho que na área social devemos trabalhar a longo prazo” (Entrevista, Lúcia, Psicóloga).

“Nesta abordagem comunitária, nós às vezes numa primeira visita não conseguimos muito; numa segunda já conseguimos um bocadinho mais; numa terceira mais ainda. As pessoas começam a ver que são os amigos que entram na casa delas, não são os intrusos, são pessoas amigas que os querem mesmo ajudar. E portanto com este trabalho de persuasão contínuo e permanente vamos conseguindo que a pessoa pense que nós estamos realmente interessados em ajudá-los. Se são situações pontuais em que a gente lá aparece uma vez, não dá confiança” (Entrevista, Fernanda, Enfermeira).

A continuidade do trabalho é essencial, em primeiro lugar porque implica a criação de uma relação de empatia com as pessoas, de modo a obterem a sua confiança, o que constitui, na sua essência, um processo lento; em segundo lugar porque aos olhos dessas pessoas os trabalhadores sociais com quem interagem quotidianamente passam a constituir-se como portadores de esperança. Como referem as profissionais, um dos principais objectivos do seu trabalho é “elevar a auto-estima”, pois as pessoas “não têm sonhos, não têm projectos de vida”.

“Vamos fazer visitas domiciliárias em que se tenta fazer uma educação para a saúde relativamente a situações, dar conselhos, tentar que as pessoas também se aproximem mais do centro de Saúde, tentar uma relação até mais empática para que as pessoas nos recebam bem e que também aceitem bem a nossa presença e para sentirem também que com o nosso apoio podem mudar alguma coisa na vida delas. (...) É preciso que a gente lhes dê também um bocadinho de auto-estima. Elevar a auto-estima. E elas começam a sonhar um bocadinho mais, porque estas pessoas não têm sonhos, não é. São pessoas que vivem o dia-a-dia e não se lembram do dia de amanhã. Não têm sonhos, não têm pro-

jectos de vida. E, portanto, é preciso a gente também tentar que elas construam um projecto de vida” (Entrevista, Fernanda, enfermeira).

Na sua condição de “especialistas da escuta e da palavra” (Ion, 2000: 121), a acção dos trabalhadores sociais consiste, frequentemente, em ouvir as pessoas idosas que vivem em condições de solidão e que pretendem não tanto projectar o futuro, mas narrar e reviver memórias do passado.

“Estivemos em casa de um casal, ele com setenta anos e ela com perto de sessenta, durante quase uma hora, praticamente todo o tempo a ouvi-los, sobretudo à esposa, a falar dos filhos, dos netos e de um bisneto que moram em Lisboa. A casa estava repleta de imagens de santos e de fotografias dos familiares ausentes, porque emigraram. Era uma forma de matar a saudade e a solidão. Passaram o tempo a mostrar-nos fotografias dos casamentos, do filho que tinha falecido há cinco anos e que desde então nunca mais tinha ficado boa da cabeça. A casa estava limpa e arrumada, tinha tijoleira no chão, um quarto de banho completo. “Tudo feito pelos meus filhos. São muito meus amigos. Dizem-me para não usar roupa preta, mas eu não consigo, parece que não tenho luz”, desabafava a senhora. Era visível, no entanto, a satisfação com que, acompanhada pelo marido, mais calado, nos mostrava a casa. Os membros da equipa elogiavam: “está tudo muito bem, muito arrumadinho”. A senhora ria, feliz, e continuava a mostrar (Notas de Campo).

Ora, após um projecto de intervenção social ter contribuído para a melhoria da auto-estima, de ter criado confiança e expectativas, o seu fim pode revelar-se extremamente penalizador para as pessoas envolvidas. E como tendencialmente a intervenção social se caracteriza mais pela dimensão relacional e afectiva do que pela dimensão material, o fim de um projecto pode levar a que os progressos conseguidos tenham um retorno não apenas para o nível em que as pessoas se encontravam inicialmente, como, pior ainda, à acentuação do sentimento de abandono e de exclusão social.

2. Potencialidades dos estudos etnográficos no campo da animação sociocultural

A animação sociocultural é um campo diversificado de práticas sociais, culturais, educativas, sendo frequentemente definida como uma metodologia ou uma técnica de intervenção. Neste sentido, tem sido caracterizada mais pelo seu registo técnico do que por

um registo de investigação teoricamente sustentado. Nos últimos anos ocorreram avanços neste sentido, contudo, grande parte dos trabalhos publicados revelam um pendor normativo e prescritivo pouco propício ao exercício da reflexão crítica das práticas de animação. Aliás, parece existir no interior do campo da animação sociocultural uma certa rejeição da teoria, talvez por os animadores a considerarem desnecessária face ao carácter prático do campo.

Nesta secção, defendo exactamente o contrário, considerando que a teoria, enquanto ferramenta de investigação, se torna cada vez mais fundamental para a compreensão aprofundada dos contextos e processos de animação sociocultural e, conseqüentemente, para o desenvolvimento e afirmação deste campo. Tal como outras áreas, a animação tem sido palco de profundas transformações, ao longo das últimas décadas, assistindo-se hoje a várias tendências que se afastam dos pressupostos teóricos e epistemológicos, políticos, éticos e estéticos constitutivos da animação sociocultural, nomeadamente: tendências assistencialistas, escolarizantes e tecnocráticas, além de uma concepção bastante enraizada que tende a reduzir o campo da animação sociocultural a lógicas de entretenimento e de consumo cultural. É com base nesta percepção que defendo uma forte sustentação da animação sociocultural em teorias inseridas nos paradigmas interpretativo e crítico, para a investigação das dinâmicas do terreno, de modo a resgatar, pela via dos estudos etnográficos, o seu carácter participativo e emancipatório.

O paradigma interpretativo em que se insere o método etnográfico

A definição do termo etnografia tem sido alvo de controvérsia (Hammersley e Atkinson, 1983). Para uns corresponde a um *paradigma* que se traduz numa implicação total do investigador; para outros designa um *método* que cada investigador usa como e quando considera apropriado. A primeira perspectiva enfatiza mais a atitude, enquanto a segunda evoca a vertente técnica da etnografia. Há, no entanto, posições intermédias e complementares, na medida em que a investigação etnográfica é sempre devedora de uma atitude do investigador e de um conjunto de técnicas que mobiliza para a recolha e a análise de dados. A definição de observação participante, embora em menor grau, também tem sido controversa. Por vezes, a distinção é feita entre observação participante e não participante. No entanto, independentemente das variações do grau de participação do investigador, toda a investigação social é, em sentido amplo, uma forma de observação participante, porque não podemos estudar o mundo social sem fazer parte dele. Deste ponto de vista, a observação participante não é uma técnica particular de investigação, mas um modo de estar-no-mundo característico dos investigadores que a realizam.

A etnografia consiste em descrever práticas e saberes de sujeitos e grupos sociais a partir de um conjunto de técnicas, essencialmente, observação e conversações desenvolvidas no contexto da investigação. O etnógrafo descreve, em diários, relatos ou notas de campo, através da escrita, mas utilizando também o desenho, a fotografia, o vídeo, etc., as situações que observa, o que pensa e sente sobre essas situações e a reflexão sobre o seu próprio papel de investigador. Embora o exemplo do estudo etnográfico anteriormente apresentado se insira num trabalho de investigação desenvolvido numa perspectiva sociológica, considero que o que é mais distintivo não é a sua inscrição disciplinar nem as suas características técnicas, mas as opções epistemológicas e metodológicas, que são, no exemplo apresentado, o paradigma interpretativo e a abordagem etnográfica.

Dito de outro modo, as características mais distintivas da etnografia enquanto método de investigação não decorrem do facto de envolverem um conjunto específico de técnicas, estratégias e procedimentos, pois as maiores diferenças são de ordem paradigmática. Contrariamente ao paradigma positivista em que assenta a investigação do tipo estatístico-experimental, o paradigma interpretativo em que se insere a pesquisa etnográfica não tem em vista a verificação de regularidades, mas a análise de singularidades e de tensões que entrecem a acção quotidiana. O paradigma positivista postula a distinção entre o sujeito e o objecto de conhecimento e está orientado para a “prova” e para a generalização, enquanto o paradigma interpretativo postula a interdependência do sujeito e do objecto, através de um trabalho de interacção entre o investigador e os demais actores sociais e está orientado para a “descoberta” (Lessard-Hébert, M., Goyette, G. e Boutin, G., 1994)

As intersubjectividades constituem, portanto, um elemento essencial da pesquisa, fazendo apelo a uma “viagem pela interioridade dos actores envolvidos” (Friedberg, 1993: 293), de modo a produzir um conhecimento mais intensivo e aprofundado “não duma faceta isolada, mas dum tecido espesso de dimensões articuladas do social” (Costa, 1986: 137). Por esta razão, o exemplo apresentado baseou-se na definição de dois “focos de investigação” no sentido da construção de uma problemática teórica e de um objecto de estudo. De referir que o objecto de estudo não preexiste nem se situa numa relação de exterioridade relativamente aos investigadores, pois se assim fosse estaríamos perante uma espécie de catálogo de objectos de estudo à disposição do investigador para que ele pudesse fazer a sua opção (Canário, 1995). A construção do objecto de estudo é intrínseca a cada processo de investigação e, por isso, a cada investigação concreta corresponde um objecto de estudo específico, construído com base num olhar teórico particular e enformado por um corpo articulado de teorias e

de conceitos, isto é, por uma problemática. Uma problemática teórica é, portanto, um conjunto articulado de questões que estabelece um corte e delimita zonas de visibilidade, fornecendo um código de leitura e de tradução da realidade que se pretende estudar. É neste sentido que considero a teoria fundamental para a compreensão aprofundada dos contextos e dos processos de animação sociocultural e, consequentemente, para o desenvolvimento deste campo no panorama profissional e científico.

O trabalho de campo: dimensões de investigação, intervenção e formação

Alguns autores referem-se às práticas de etnografia como *métodos* e também como *estilos* de investigação; ou seja, a etnografia é tanto uma ciência como uma arte (Woods, 1987; Wolcott, 1995; Stake, 1995). É uma arte, na medida em que o rigor não é sinónimo de objectividade, neutralidade e distanciamento, conforme são definidos à luz do paradigma positivista. A sociabilidade e a familiaridade são também condições da realização deste tipo de investigação que, ao implicar a presença prolongada do investigador no terreno da pesquisa, envolve diversas situações de interacção, faz apelo a uma atitude empática, de abertura aos pontos de vista dos outros, e a uma grande sensibilidade em relação ao contexto.

O trabalho de campo faz apelo à imersão no terreno, à participação do investigador no mundo de vida quotidiana dos actores, numa atitude participante de “observação” e “escuta”. Enquanto a “observação” tende a ser dirigida e unidireccional, a “escuta” subentende a troca de opiniões, a interacção e a conversação. As subjectividades e as intersubjectividades são elementos essenciais do processo de pesquisa. Não se limitando à “observação” de realidades e factos supostamente objectivos, a investigação pode produzir um “saber da escuta e da comunicação” (Rifai, 1996).

Em termos de análise de dados da pesquisa, há autores que consideram que se trata mais de um trabalho de “bricolage”, de “artesanato interpretativo” do que de um processo meramente técnico. À luz desta perspectiva, o que distingue mais especificamente a etnografia de outras práticas de investigação é a “descrição densa” (Geertz, 1973) ou a “análise narrativa” (Becker, 1992). Segundo Geertz, a prática da etnografia tem a ver principalmente com a possibilidade de se proceder à “descrição densa” e com o tipo de esforço intelectual que ela representa. Embora a teoria tenha lugar no estudo de caso etnográfico, ela assume um papel diferente do que assume no paradigma positivista. A tarefa essencial da construção teórica não é codificar regularidades abstractas, mas tornar possíveis descrições minuciosas, isto é, não tem em vista generalizar através dos casos, mas generalizar dentro deles. O objectivo é tirar grandes conclusões a partir de factos pequenos mas densamente entrelaçados.

Embora num estudo etnográfico o investigador possa utilizar formas diversas de

recolha de dados – registos de observação participante no diário de campo (escrita, fotografia, vídeo, entre outros.), entrevistas, análise documental etc. – todos os dados recolhidos durante o estudo podem ser considerados *material de campo*, sejam as próprias notas recolhidas por observação, sejam as transcrições das entrevistas, os documentos, as estatísticas oficiais ou outro material empírico. As notas de campo são o relato daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso do trabalho de campo. Apesar da diversidade de procedimentos e instrumentos de recolha de dados, na etnografia o principal instrumento é o investigador e o recurso à *observação participante*. Quer os registos de observação, quer as entrevistas, quer outros materiais de pesquisa podem ser considerados formas de observação participante. Aliás, como postulam Hammersley e Atkinson (1983), toda a investigação social é fundada na capacidade humana para a observação participante, na medida em que fazemos parte do mundo social que observamos.

No exemplo do estudo etnográfico acima apresentado, de modo necessariamente parcelar, houve diferentes graus de participação e implicação do investigador, consoante as circunstâncias e os objectivos que se apresentavam em cada momento. Houve momentos de participação em reuniões em que pretendemos apenas escutar, de participação em acções de formação como formador, de participação em iniciativas diversas promovidas sobretudo pelo centro de formação e pela autarquia. Procurámos dar prioridade à escuta, considerando que só é possível captar o sentido das práticas sociais numa atitude de escuta, utilizando a arte, própria do método de pesquisa de terreno, de obter respostas sem fazer perguntas (Costa, 1986). Porém, diversas situações exigiram que déssemos opinião, que comentássemos, que mostrássemos outras facetas do problema. Procurámos, contudo, manter o princípio de dar opiniões pessoais apenas quando nos eram solicitadas, procurando não resvalar nem para atitudes de suposta neutralidade nem para atitudes intervencionistas. Nas situações que implicavam uma participação mais activa, designadamente como formador em acções de formação contínua de professores, optámos por dar primazia à análise e reflexão críticas, embora se tenha percebido, muitas vezes, que os professores esperavam uma simplificação dos problemas e a confirmação das suas “certezas” relativas à escola e às práticas educativas.

As notas de campo foram escritas de forma detalhada, incluindo componentes descritivas e reflexivas (Bogdan e Biklen, 1994), de modo a permitir a “descrição densa”, a “análise narrativa”, e a interpretação das dinâmicas socioeducativas em estudo. Na componente descritiva das notas de campo, a principal preocupação do investigador é a de captar uma imagem por palavras do local, das pessoas, das acções e conversas observadas. A componente reflexiva é aquela que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações e também a que permite estabelecer a interpelação permanente

entre a teoria e a empiria. No mesmo sentido, Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) esclarecem que no processo de pesquisa o investigador recolhe dois tipos de dados: os dados registados nas “notas de trabalho de campo” são do tipo da descrição narrativa e aqueles que o investigador anota no seu “diário de bordo” pertencem ao tipo da compreensão, pois fazem apelo à sua própria subjectividade.

As notas de campo incluíram informações e explicações dos actores, ora fornecidas espontaneamente, ora a pedido do investigador, e foram frequentemente obtidas em situações informais. Quando se tratava de reuniões e de outras actividades, os registos eram escritos em tópicos, na própria presença dos actores, pensando-se que nessas situações, atendendo à familiaridade que entretanto fora criada, o acto breve de apontamento escrito não constituiria um constrangimento para os actores presentes. Nas situações mais informais o registo era feito posteriormente, na ausência dos actores, procurando-se reproduzir o mais fielmente possível o conteúdo e o sentido do discurso. Para além da componente descritiva, as notas de campo incluíram, sempre que se julgou oportuno e pertinente, comentários diversos do investigador, quer relacionados com reflexões e pistas teóricas, quer com pistas de interpretação sugeridas pelo contexto e pelas situações observadas. A inclusão de componentes descritivas e interpretativas nas notas de campo criou condições favoráveis, quer para o trabalho posterior de tratamento e análise dos dados, quer para a interpelação permanente que provocou entre a teoria e a empiria.

A par da observação e da escuta informal no terreno da pesquisa, as entrevistas não estruturadas ou semi-estruturadas, entendidas como “conversas” (Burgess, 1997), constituiu um dispositivo metodológico privilegiado de recolha de dados. No entanto, ela não funcionou apenas como um mero instrumento de recolha de dados, mas sobretudo, “como modo de comunicação e de intervenção” (Rifai, 1996: 279). Pretendeu-se que as entrevistas fossem estruturantes das práticas e da biografia dos sujeitos-actores locais e do investigador. Realizadas num registo de “conversação”, a interacção favorecida por este tipo de entrevistas é entendida como uma acção comunicacional, pois elas constituem-se como instâncias de reflexão, de partilha e de autoria discursiva dos próprios participantes.

Com este dispositivo metodológico procurou-se garantir o efeito de triangulação: triangulação dos métodos de colheita de dados, combinando a observação participante, as entrevistas e a análise documental; triangulação dos elementos empíricos, contrastando os dados provenientes de diferentes fontes; triangulação da análise e interpretação dos dados com as problemáticas teóricas. Procurou-se, igualmente, garantir o anonimato das pessoas envolvidas no processo de pesquisa, tendo os participantes escolhido o seu próprio pseudónimo. Decidiu-se, no entanto, em sintonia com as pessoas e instituições visadas, que em algumas situações o anonimato não só não era possível como não era desejável. Referimo-

nos, por exemplo, ao próprio nome do concelho e de instituições locais, a pessoas que desempenham cargos em órgãos unipessoais, a pessoas que estão ligadas historicamente à génese de projectos e dinâmicas locais, a diversas situações que são hoje do conhecimento público, pois já foram objecto de divulgação por órgãos de comunicação social de âmbito nacional e apresentadas em diversos fóruns.

Finalmente, saliento os efeitos formativos do trabalho de campo na investigação etnográfica. Dou como exemplo o projecto de investigação-acção que integrou o exemplo apresentado do estudo etnográfico. O Projecto teve em vista promover um pensamento reflexivo e crítico com os membros da equipa de profissionais do OUSAM, constituída por sete educadoras de infância, uma educadora social, uma técnica de serviço social e o presidente da direcção. Os principais instrumentos de pesquisa foram a observação, a escuta e a reflexão partilhada sobre as práticas e as situações do quotidiano. Foram introduzidos, igualmente, nas reuniões de reflexão, elementos teóricos e conceptuais, de modo a interpelar as situações da prática educativa.

Este projecto surgiu na sequência de conversas informais que mantinha com o presidente da direcção do OUSAM que, tendo estado ligado desde o início ao projecto OUSAM e às suas modalidades de educação não formal, itinerante e comunitária, envolvendo crianças e adultos, considerava que estava a ocorrer um progressivo fechamento da educação de infância no espaço restrito da “sala” em detrimento do trabalho com a comunidade. Sugeriu, por isso, o desenvolvimento de um projecto que contrariasse esta tendência de escolarização dos processos de educação de infância, com base num trabalho de análise e reflexão com a equipa de profissionais da instituição, de modo a dar continuidade à filosofia inicial de animação infantil e comunitária do OUSAM.

Com a reflexividade metodológica que o caracteriza, o trabalho de campo etnográfico envolveu dimensões de investigação, intervenção e formação, com uma forte valorização da formação contextualizada nas práticas do quotidiano da instituição e dos actores que nela participam, numa *perspectiva ecológica* (Ferreira, 2009). Como tal, o método etnográfico não se constituiu apenas como um instrumento de recolha e análise de dados, assumindo-se também como um dispositivo de reflexão, formação, participação e emancipação. É nesta perspectiva que o próprio método etnográfico se pode constituir, em parte, como um processo de animação sociocultural, enquanto processo de aprendizagem colectiva com possibilidades de transformação social.

Referências

- ATKINSON, Coffey, Delamont, Lofland e Lofland (Eds.) (2001). *Handbook of Ethnography*. London: Sage.
- BECKER, H. S. (1992). Cases, causes, conjunctures, stories and imagery. in C. C. Ragin e H. S. Becker (Ed.). *What is a Case? Exploring the Foundations of Social Inquiry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BOGDAN, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BURGESS, R. G. (1997). *A Pesquisa de Terreno. Uma Introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- CANÁRIO, R. (1995). Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas, in A. Estrela, J. Barroso e J. Ferreira (Ed.). *A Escola: Um Objecto de Estudo*. (95-117). Lisboa: AFIRSE.
- COSTA, A. F. (1986). A pesquisa de terreno em Sociologia. in A. S. Silva e J. M. Pinto (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Afrontamento.
- FERREIRA, A. C. (1998). O contributo de Paulo Freire nas partes coloridas do filme da minha vida. *Educação, Sociedade e Culturas*. 10: 164-167.
- FERREIRA, A. C. (2000). De como as ideias se vão construindo, in L. Gomes. *Animação, palavra-chave*. (135-138). Gouveia: GAF.
- FERREIRA, F. I. (2005). *O Local em Educação: Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- FERREIRA, F. I. (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto, in J. Formosinho (Coord.). *Formação de Professores. Aprendizagem Profissional e Acção Docente* (329-344). Porto: Porto Editora.
- FRIEDBERG, E. (1993). *Le Pouvoir et la Règle. Dynamiques de l'Action Organisée*. Paris: Seuil.
- GEERTZ, C. (1973/1989). *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara. (trad. port.).
- HAMMERSLEY, M. e Atkinson, P. (1983). *Ethnography: Principles in Practice*. London. Tavistock.
- ION, J. (2000). *Le Travail Social à l'Épreuve du Territoire*. Paris: Dunod.
- LESSARD-HÉBERT, M., Goyette, G. e Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- RIFAI, N. (1996). *L'analyse des Organisations. Démarches et Outils Sociologiques et Psychologiques d'Intervention*. Paris: L'Harmattan.

- STAKE, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. London: Sage.
- WOLCOTT, H. F. (1995). *The Art of Fieldwork*. London: Sage.
- WOODS, P. (1987). *La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa*. Barcelona: Paidós.