

ARTICULOS CONTRA MANUAL DE INVESTIGAÇÃO OÃÇA PARTICIPATIVA

COORDENADOR/AS
HUGO MONTEIRO
ISABEL TIMÓTEO
ANA BRAVO

ANA BERTÃO | ANA BRAVO | ANA LUÍSA VINHAS | ANDREIA OLIVEIRA
CRISTIANA GUIMARÃES | FRANCISCA MATOS | FRANCISCA WEINER
HUGO MONTEIRO | INÊS BARBOSA | ISABEL TIMÓTEO | IVANEIDE MENDES
JOANA CRUZ | JOÃO FERREIRA | JOSÉ SOEIRO | MANUELA PESSANHA
MARTA MEIRELES | RUI COSTA | SÍLVIA BARROS | TERESA ALVES MARTINS

COORDENADOR/AS

Hugo Monteiro | Isabel Timóteo | Ana Bravo

AUTORES/AUTORAS

Ana Bertão | Ana Bravo | Ana Luísa Vinhas | Andreia Oliveira | Cristiana Guimarães | Francisca Matos | Francisca Weiner | Hugo Monteiro | Inês Barbosa | Isabel Timóteo | Ivaneide Mendes | Joana Cruz | João Ferreira | José Soeiro | Manuela Pessanha | Marta Meireles | Rui Costa | Sílvia Barros | Teresa Alves Martins

TÍTULO

CONTRA-MANUAL DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA

EDIÇÃO

Quântica Editora – Conteúdos Especializados, Lda.
Tel. 220 939 053 · E-mail: geral@quanticaeditora.pt · www.quanticaeditora.pt
Praça da Corujeira n.º 38 · 4300-144 PORTO

CHANCELA

Alphabook – Conteúdos de Ciências Sociais, Humanas e Educativas

DISTRIBUIÇÃO

Booki
Tel. 220 104 872 · E-mail: info@booki.pt · www.booki.pt

REVISÃO

Quântica Editora – Conteúdos Especializados, Lda.

DESIGN

Delineatura – Design de Comunicação · www.delineatura.pt

DESIGN DE CAPA

Miguel Januário

IMPRESSÃO

Março, 2024

DEPÓSITO LEGAL

528269/24

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDP/05198/2020 (Centro de Investigação e Inovação em Educação, inED) - <https://doi.org/10.54499/UIDP/05198/2020>.



A **cópia ilegal** viola os direitos dos autores.

Os prejudicados somos todos nós.

Copyright © 2024 | Todos os direitos reservados a Quântica Editora – Conteúdos Especializados, Lda.

A reprodução desta obra, no todo ou em parte, por fotocópia ou qualquer outro meio, seja eletrónico, mecânico ou outros, sem prévia autorização escrita do Editor e do Autor, é ilícita e passível de procedimento judicial contra o infrator.

Este livro encontra-se em conformidade com o novo Acordo Ortográfico de 1990, respeitando as suas indicações genéricas e assumindo algumas opções específicas.

CDU

303 Métodos das ciências sociais

304 Questões sociais

316.4 Processos sociais. Dinâmicas sociais

DOI

<https://doi.org/10.61875/9789899177369>

ISBN

Papel: 9789899177369

E-book: 9789899177376

Catálogo da publicação

Família: Ciências Humanas, Sociais e Educativas

Subfamília: Metodologia

Índice

ABERTURA	XI
Virar os manuais do avesso: uma introdução ao “contra-manual”	XII
Estrutura de um manual do contra	XIII
1. SETE FORMAS DE ABORDAR UM “CONTRA-MANUAL”: PRESSUPOSTOS GERAIS E DESASSOSSEGOS ESPECÍFICOS	17
Hugo Monteiro e Isabel Timóteo	
1.1. Contra: A docilização do mercado do bem-estar	19
1.2. Contra: A previsão e as falsas certezas	20
1.3. Contra: A neutralidade e o descomprometimento	21
1.4. Contra: A construção solitária do conhecimento	22
1.5. Contra: A investigação “em pijama”	23
1.6. Contra: A tecnocracia desumanizadora da intervenção social	24
1.7. Contra: O sentido meramente adaptativo do trabalho social	25
Referências	26
PARTE I. PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA	29
2. SER-MAIS: A PEDAGOGIA DA ESPERANÇA NA TRANSFORMAÇÃO DE PRÁTICAS SOCIOEDUCATIVAS EM ACOLHIMENTO DE CRIANÇAS E JOVENS	31
Andreia Oliveira, Marta Meireles e Ana Bravo	
2.1. Introdução	32
2.2. Breve Caracterização do Contexto	34
2.3. Desenho de Projeto	37
2.4. Desenvolvimento do Projeto	39
2.5. Considerações Finais	46
Referências	47
3. O PROJETO “EU, O BAIRRO, NÓS E VOZ”: FAZER DOS BAIRROS COMUNIDADES DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL	49
João Ferreira e Ana Bertão	
3.1. Introdução	50

3.2.	Os Bairros de Habitação Social e as Associações de Moradores _____	51
3.3.	O Desenho do Projeto _____	59
3.4.	Desenvolvimento do Projeto _____	60
3.5.	Considerações Finais _____	70
	Referências _____	71

4. A DUPLA TEIMOSIA: DOIS PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA EM CONTEXTOS DE HABITAÇÃO POPULAR _____ 75

Ana Luísa Vinhas, Francisca Matos, Francisca Weiner e Rui Costa

4.1.	Introdução _____	76
4.2.	Lapa: Existência e resistência _____	77
4.2.1.	Preparando terreno _____	78
4.2.2.	Voz coletiva _____	79
4.2.3.	Problemas identificados e vias de resolução _____	80
4.2.4.	Intervenção pela raiz _____	81
4.2.5.	Vozes da lapa _____	82
4.3.	Lomba: Ir às vozes da Lomba _____	84
4.3.1.	Abrindo caminho _____	84
4.3.2.	Habitar contra a especulação _____	85
4.3.3.	Restabelecer laços _____	86
4.3.4.	Intensificar a participação: momentos abertos _____	88
4.4.	Conclusão _____	90
	Referências _____	91

PARTE II. PROCESSOS PARTICIPATIVOS DE CONHECIMENTO E DE AÇÃO _____ 93

5. A INTERSEÇÃO DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA E DO SOCIODRAMA: O PONTO DE ENCONTRO COMO O LUGAR DA TRANSFORMAÇÃO EM CENA _____ 95

Ana Bertão

5.1.	Introdução _____	96
5.2.	O Sociodrama como Método de Investigação-Ação _____	98
5.3.	Intervenção Social e Educativa em Espaço Sociopsicodramático _____	102
5.4.	Apontamentos Finais _____	111
	Referências _____	112

6. PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS: DOS DIREITOS ÀS PRÁTICAS	115
Sílvia Barros, Manuela Pessanha, Cristiana Guimarães	
6.1. Introdução	116
6.2. Participação das Crianças: Os direitos	116
6.3. Participação das Crianças: As práticas	118
6.3.1. O modelo de participação de lundy	118
6.3.1.1. Espaço	119
6.3.1.2. Voz	120
6.3.1.3. Audiência	120
6.3.1.4. Influência	121
6.3.2. Participação das crianças: algumas práticas	121
6.4. Conclusão	126
Referências	127
7. A SABER: O DIÁLOGO É SABER E SABE BEM	133
Ivaneide Mendes	
7.1. Introdução	134
7.2. A Ciência Possui Saber e Sabor	136
7.3. O Sabor do Diálogo nas Práticas Educativas e de Investigação	138
7.4. O Sabor do Diálogo na Construção do Conhecimento	140
7.4.1. Saber que se constrói e se reconhece	141
7.4.2. Saber que tem o sabor de se saber transformado	143
7.5. Considerações Finais	145
Referências	145
8. PARTICIPAÇÃO E EDUCAÇÃO: NA VIDA TODA E PARA TODA A VIDA	149
Teresa Alves Martins	
Referências	155
9. INVESTIGAR COM CABEÇA, TRONCO E MEMBROS: POSSIBILIDADES DAS ABORDAGENS PARTICIPATIVAS	159
Inês Barbosa	
Referências	165

10. TEATRO DO OPRIMIDO: INVESTIGAÇÃO PARTICIPADA, CONHECIMENTO EM AÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	167
Joana Cruz e José Soeiro	
10.1. A Arte como Produtora de Conhecimento: Elementos para uma “investigação-ação” baseada no Teatro do Oprimido	169
10.2. Teatro do Oprimido: Algumas raízes e hipóteses de partida	171
10.3. A Curingagem como Investigação-Ação: Mediando o conhecimento do mundo em relação	174
10.4. Três Experiências de Teatro como Investigação e Ação Concreta	176
10.4.1. Teatro-fórum em aldeias: cuidados e espaços comunitários no nordeste transmontano	176
10.4.2. Teatro-fórum em escolas: abrir pequenas caixas de pandora	179
10.4.3. Teatro Legislativo: continuidades de uma experiência	181
10.5. Em Conclusão: Investigar, agir, transformar – a articulação de processos e práticas	182
Referências	184

MANIFESTO PARA UMA NECESSÁRIA RECONSTRUÇÃO DO TRABALHO SOCIAL: DO ESTADO DO TRABALHO SOCIAL A UM TRABALHO SOCIAL DO ESTADO _____ **187**

Uma Mensagem de Reivindicação, de Apelo e de Chamada à Ação	188
Compromisso com a DEMOCRACIA	189
Compromisso com a defesa da RESPOSTA PÚBLICA	190
Compromisso com o DESENVOLVIMENTO LOCAL	190
Compromisso com a PARTICIPAÇÃO	191
Compromisso com a COMUNIDADE	192
Compromisso com uma redefinição do TRABALHO SOCIAL	192
Compromisso com a EDUCAÇÃO	193
Redatores/as e primeiros/as subscritores/as	194

NOTAS SOBRE OS/AS AUTORES/AS _____ **CXCV**

Começemos pelo fim: o trabalho social e educativo crítico é hoje uma emergência. A persistência e o agravamento de múltiplos desequilíbrios sociais, intensificados com as várias crises que nos apoquentam, exigem uma visão do mundo que não pode ser meramente contemplativa. Pelo contrário, pede alguma forma de compromisso social, ético e político, capaz de ir além de lógicas de reprodução social e cultural. Recuando até às bases teóricas lançadas pela Escola de Frankfurt, continua a ser necessário apontar para a alteração das relações sociais e reconstruir o significado da emancipação humana (Giroux, 1990), persiste a urgência de ir em busca da produção reflexiva de novas formas de conceber o mundo.

Não afirmamos nada de “inovador”, nem perpetuamos a desabrida apologia de uma designada “criatividade”. Sublinhamos, no generalizado critério da dita “inovação”, uma forma individualizada de tecnocracia, que espetaculariza velhas formas em novas roupagens, ao mesmo tempo que prolonga ou reproduz desigualdades sistémicas, assimetrias estruturais e injustiça social. A inovação pela inovação, ao deixar-se definir pela mesma lógica que perpetua globalmente desigualdades, não faz mais do que alimentar o *status quo*, mesmo que através de meios e de linguagens superficialmente rejuvenescidas (Oli, 2018). Ora esta mesma retórica da “inovação” é uma obsessão moderna da investigação e da intervenção social; alimenta e disfarça, simultaneamente, contextos de precariedade laboral e de fragilização do trabalho social. Talvez seja necessário, por isso, resgatar alguns contributos como os da teoria crítica, que têm vindo a ser negligenciados na azáfama com que se glorificam com tanta e tão lamentável falta de critério, formas de educação e de intervenção social empreendedoras e produtivistas.

O campo do trabalho social, onde profissionais e população se encontram, é um campo privilegiado para este debate. Seja em contextos abertos ou institucionais, pautados por uma lógica de projeto, seja em domínios mais rotineiros, há sempre pessoas que se encontram e que, interagindo criativamente, podem investigar sobre a sua própria realidade, conquistar novos patamares de consciência das necessidades e das contradições existentes, e construir um vasto campo de possibilidades.

São as visões sobre a investigação e intervenção social que estão a ser convocadas como inicial pano de fundo desta reflexão. O que se pensa sobre a construção de conhecimento, sobre o trabalho social, sobre o outro, sobre as relações entre a Pessoa e o Mundo – constituem vetores de reflexão constante da educa-

Ao tentar esclarecer o seu posicionamento de investigadora no que designou por “paradigma transgressor”, Rosa Lima fala do convívio entre os vários atores sociais no terreno, sublinhando que este convívio deveria seguir um “princípio de iluminação mútua” (2003, p. 209). Esta imagem, sugestiva e poética, diz respeito ao momento profundamente crítico em que a metodologia abdica do princípio do consenso, forjado, a maior parte das vezes, em lógicas invisíveis de poder. Ao contrário, um pressuposto de conflitualidade e de disputa atravessa a metodologia de projeto, onde o “Nós” almejado é, acima de tudo, um objetivo em movimento. Trata-se do trabalho da relação, da sua especificidade e mudança, que faz de “nós” todo um problema em aberto. O encontro é, aqui, o centro da metodologia, da educação e da intervenção social, pelo que este “nós” permitido não é um “nós” qualquer. É uma ação, uma preocupação e uma pergunta em aberto.

Ao debruçar-se sobre o seu posicionamento metodológico, um contra-manual de IAP só pode contrariar as soluções acabadas e meramente técnicas, que sacrificam a indeterminação da pessoa, enquanto projeto, às ilusões da eficácia e à prática social padronizada e hegemónica.

1.5. Contra: A investigação “em pijama”

A abordagem que, para lá do exercício interpretativo, por mais adequado que este se revele, salta dos limites das instituições ou dos muros da escola; abandona o que a ironia freiriana designou como a “conscientização de pijama” (Freire, 2022a), por não sair dos limites domésticos da instituição, para se encontrar com o território concreto, mas necessariamente vasto e indeterminado, hipoteticamente abrangido por um *Contra-Manual de Investigação-Ação Participativa*.

Vinculada a uma *praxis* transformadora que a desvia, necessariamente, da rota dos quotidianos unicamente institucionais, a metodologia IAP extravasa delimitações disciplinares. Ao articular a investigação com o empenhamento efetivo para com uma ação emancipadora, a IAP reclama a conjugação entre a experiência da *pesquisa*, da *educação* e da *intervenção social* (Torres, 2021, p. 35). São as exigências desta conjugação social e educativa que sublinham a pluralidade interna desta metodologia, que, por isso mesmo, não se deixa conter nas instruções de um “manual”.

tades dos/as participantes, os recursos disponíveis e potencialidades latentes e o tempo delimitado para o desenvolvimento do projeto (Guerra, 2007). Para isso, foi-se questionando as pessoas da casa – tanto crianças como adultas – individualmente ou em momentos coletivos, sobre os aspetos que consideravam que deviam ou poderiam ser trabalhados, tendo surgido como opções “algo no âmbito da educação positiva... por exemplo uma formação ou conversa”; “a gestão emocional, a paciência”; “o sentido de identidade das crianças nas suas divisões”; “brincar mais ao ar livre”.

2.3. Desenho de Projeto

A presença nesta casa de acolhimento orientou-se, então, por princípios que norteiam o *ser e estar em projeto* que acompanham as propostas teóricas e metodológicas da Educação Social. Tratou-se, assim, de uma presença investigativa e educativa pautada por

processos de desenvolvimento [dirigidos] principalmente para a potenciação – o desenvolvimento – dos recursos de pessoas e grupos, (...) [partindo] do que as pessoas sabem e do que as pessoas querem, e da forma como as pessoas se representam e organizam, para confrontá-las com os problemas e as oportunidades sociais, e as suas possibilidades e responsabilidades de participação num futuro próprio e comum. (Silva, 1999, p. 161)

Tratou-se de um projeto desenhado para a promoção de mudança, crente na perfeitibilidade humana, orientado pelo caráter crítico, dinâmico e reflexivo que exige uma planificação rigorosa, mas aberta à imprevisibilidade e, essencialmente, coparticipada (Boutinet, 1990; Mendonça, 2002).

Na sequência da problematização conjunta resultante da análise do contexto ao abrigo da IAP, o desenho de projeto partiu da concreta comunidade da casa de acolhimento, no sentido de conhecer e compreender para melhor intervir nela (Lima, 2003). A planificação do “Crescer é Ser Mais” integrou finalidade, objetivos gerais e específicos, estratégias e ações, tendo sempre em consideração as potencialidades de mudança e os seus recursos (Lima, 2003). A denominação do projeto emergiu da vontade – no projeto esta vontade é rentabilizada também como potencialidade – expressa pelos membros da equipa, de constante aprendizagem, evolução e crescimento pessoal. É também expressa, ainda, pelas crian-

dores/as, presidentes das AM e profissionais da ADL, o que pode ser justificado pela incapacidade dos movimentos associativos se atualizarem (Monteiro, 2004) e pela dificuldade em se descolarem de uma atuação burocratizada e demasiado política, tornando difícil a representação dos/as moradores/as que identificam nas AM um discurso semelhante de quem anteriormente os/as esqueceu.

As AM regem-se por estatutos associativos aprovados na criação das mesmas. Anualmente, realizam duas reuniões ordinárias, uma para apresentação do plano de atividades e de contas e outra, mais perto do final do ano, onde apresentam o relatório de atividades e de contas. Todas as atividades, iniciativas ou estratégias são definidas pelas AM, nunca auscultando os/as moradores/as. Nestas reuniões só sócios/as recebem convocatória, contudo os/as restantes moradores/as podem estar presentes, mas não podem intervir, ao contrário dos/as sócios/as que podem intervir livremente, sendo que as AM demonstram uma dificuldade em direcionar o seu discurso e papel para todos/as os/as moradores/as, independentemente de serem ou não sócios da associação.

Na opinião dos presidentes das AM entrevistados, as AM atravessam períodos conturbados pela dificuldade em ter moradores/as interessados/as em fazer parte da associação, como já referido, sendo que algumas poderão estar perto da sua extinção, como partilhado pelo presidente da AM do B1 que reforçou o sentimento do fim da AM se ele próprio sair (“o futuro desta associação é a extinção, não há pessoas para os órgãos sociais, não vejo soluções, quando eu digo que nunca mais venho, isto nunca mais abre”). Atualmente, as AM não são vistas como força representativa dos/as moradores/as, o que acaba por prejudicar a forma como são consideradas: alguns/mas moradores/as consideram-nas desnecessárias, outros/as diziam que poderiam estar a desenvolver um trabalho diferente e a dar resposta aos problemas dos bairros; há ainda moradores/as que referiram não ter opinião formada sobre as AM. Alguns/mas dos/as moradores/as nem sabiam da existência de uma AM no seu bairro à data do início do projeto; por exemplo, um morador, durante uma conversa, insistia que a AM do seu bairro não existia, havia apenas uma AM num bairro vizinho, mas também, em sua opinião, não fazia grande coisa.

No discurso dos presidentes das AM, e também de moradores/as, era observável uma visão sexista dos papéis do homem e da mulher na sociedade, tal como demonstrado pelos presidentes de duas AM: um deles queria criar aulas de zumba para as senhoras (como dizia, “as mulheres sócias não jogam cartas, (...) e a gente estava a pensar em fazer uma aula de zumba (...), sabes que as mulheres

4.1. Introdução

Com uma tradição já longa, mas nem sempre valorizada (Laville, 2018), as associações locais continuam a assumir papel de relevo no quotidiano das franjas mais desfavorecidas da população. Evoluindo a partir de formas de organização de base essencialmente comunitária, algumas destas associações e coletivos proporcionam respostas sociais, culturais e educativas vincadamente identitárias e ativamente democráticas.

Atentando especificamente nas Associações de Moradores, verificamos como resgatam a necessidade de se pensar a intervenção social a partir das comunidades, já que têm e trazem em si uma riqueza de informalidade e espontaneidade, enquanto organismos vivos, que permite o aparecimento de sentimentos como a união, a utilidade e a proteção. As pessoas, com os seus valores, propósitos e interesses, ganham consciência do poder do coletivo e do caminho de possibilidades que pode ser percorrido, partilhando e garantindo assim direitos, deveres e responsabilidades. É a partir de duas destas Associações, e dos projetos em contexto de estágio académico, nestas desenvolvidos, com histórias e geografias diversas, que nos propusemos a pensar numa Educação Social de matriz associativa e comunitária. Em questão, uma Educação Social comprometida com a democracia participativa, ancorada no território, nas pessoas que o habitam, nas suas culturas e na sua história, que resgata a educação informal e comunitária como eixos centrais de desenvolvimento.

Os projetos de Educação Social, ancorados na metodologia de Investigação-Ação Participativa, vivem da relação com a realidade, estabelecendo cada projeto relação direta com os contextos, ao mesmo tempo, que se constroem com as populações desses mesmos contextos. Não se cingindo a planos pré-organizados e tipificados, envolve todos na construção do presente e pode assumir distintas e criativas formas que brotam do quotidiano, que potenciam saberes e culturas locais, que instigam à participação e à horizontalidade, combatendo invisibilidades e agitando consciências.

Desta forma, este capítulo decorre de duas experiências de estágio curricular na Licenciatura em Educação Social da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e dá conta de dois projetos IAP desenvolvidos em duas Associações de Moradores distintas, mas comparáveis. Nas suas contradições, diferenças e conflitualidades estes contextos suscitam formas outras de entender e de perspetivar o trabalho social e educativo de inspiração comunitária,

4.3.4. Intensificar a participação: Momentos Abertos

Os “Momentos” realizaram-se semanalmente e eram quase como danças, danças de corpos que entram e saem, danças em coletivo ou solos, maioritariamente no cenário (AML), um espaço com vários acontecimentos e movimentos diferentes, quase construindo algo. Sempre priorizamos os Momentos Abertos como um espaço seguro, sem edições nem correções onde as pessoas pudessem participar livremente com os restantes, sempre com a consciência de dar continuidade ao que já existia. Enquanto comiam e bebiam, também colocavam questões e inquietações em cima da mesa, debatiam temas atuais e, de uma forma espontânea, as conversas iam ficando em dia, a entreaduda e o sentimento comunitário fortificavam-se dentro da AML, como órgão vivo que é.

O trabalho social dialogante e não hierárquico intensifica a necessidade do combate à cultura do individualismo, ao mesmo tempo que fortalece a potencialidade da AML, na construção de contextos de solidariedade enraizados localmente e fundamentados na força do coletivo. Essa abordagem acaba proporcionando respostas sociais, culturais e educativas com identidade e natureza democráticas.

Percebemos também que algumas pessoas se excluíaam destes momentos, por conflitos com outros/as moradores/as, por não quererem simplesmente sair de casa, pelo isolamento social, por questões do foro da saúde mental, pelo sentimento de falta ou inexistência de laços fortes e por fim, pela cultura popular que, por muitas tradições e história que tenha, acarreta também questões de género. Exemplo disso, observamos que aos sábados, as mulheres muitas vezes ficavam em casa a tratar das tarefas domésticas ou a receber familiares e os homens é que se deslocavam à AML. Com o tempo notamos que estas moradoras tinham vontade de estar envolvidas, assim começamos a tentar desconstruir o que significava ir à associação por lazer, pelo convívio e a desafiar-las a juntarem-se a nós. Começamos a ver mudanças, a participação começou a aumentar progressivamente, prolongavam-se diálogos com umas moradoras através da janela, com outras que passaram a ir à AML “só um bocadinho” e ainda com outras moradoras que permaneciam à porta a observar com vontade e curiosidade. Os Momentos tornaram-se em danças mais longas com mais pessoas em palco, com diversidade de género e de modos de participação.

A única forma de estarmos na Lomba de forma significativa passaria por fazer com que as pessoas investigassem as suas próprias realidades, identificassem problemas e procurassem soluções em conjunto, numa comunidade projetada

ta individual, ele surge nesse papel como o representante do próprio grupo. Os fundamentos teóricos que suportam ambos os métodos são os do modelo teórico moreniano: a socionomia (Gonçalves et al., 1988; Marino, 2019; Nery et al., 2006; Pereira, 2009). As fases, instrumentos e técnicas são igualmente comuns às duas abordagens.

Neste capítulo, pretende-se, sobretudo, ligar o sociodrama à investigação-ação, enquanto método que busca o conhecimento, a verdade do grupo e dos sujeitos no grupo, e enquanto método de intervenção social que provoca transformação e mudança.

5.2. O Sociodrama como Método de Investigação-Ação

O sociodrama tem como objetivo estudar e trabalhar as dinâmicas relacionais dos/nos grupos bem como os conflitos coletivos, surgindo como um método de investigação-ação (Marino, 2019; Nery et al., 2006): proporciona o estudo das relações intergrupais e a sua significação e, em simultâneo, permite intervir diretamente no grupo, numa dialética constante entre a *praxis* e a teoria. Ius (2020) considera que quando se perspetiva a abordagem de Moreno do ponto de vista da investigação ela surge como uma “teoria da ação”: “*is meant as an action theory that is the result of a creative integration of theories, research, and practice*” (Ius, 2020, p. 65).

Referindo o sociodrama como uma nova abordagem dos problemas antropológicos, culturais e sociais, Moreno (2016) afirma o poder da utilização “de métodos de ação profunda” (Moreno, 2016, p. 415) para o estudo das relações interculturais: estes métodos

provaram ser de indiscutível valor e insubstituíveis porque podem, na forma de sociodrama, *tanto explorar como tratar*, simultaneamente, os conflitos que surgiram entre duas ordens culturais distintas e, ao mesmo tempo, pela mesma ação, empreender a mudança de atitude dos membros de uma cultura a respeito dos membros de outra. (Moreno, 2016, p. 415)

Por meio da ação grupal, em contexto seguro, as pessoas podem aprofundar o auto e o hétero-conhecimento, estabelecer laços e vínculos reparadores, desconstruir estereótipos e dogmas, desenvolver e melhorar os papéis compartilhados e treinar novos papéis, desenvolvendo a espontaneidade e a criatividade; podem,

aprendizagem faz-se nesta unidade curricular de forma experienciada e o conhecimento é construído pela vivência do método, de forma participada.

Pretende-se a formação de educadores sociais responsáveis, eticamente informados, conscientes dos seus valores e representações, críticos em relação às forças de poder e capazes de analisar a realidade para além do visível; deseja-se que possam intervir nas comunidades, e que saibam interpretar e compreender as dinâmicas relacionais; deverão, ainda, ser profissionais que estabelecem relações baseadas no respeito, na aceitação e na justiça social. O método sociodramático facilita todo este processo: na escuta ativa das partilhas iniciais, durante a fase de aquecimento, na busca do tema/problema/dificuldade a tratar na sessão, na própria exposição ao grupo das dificuldades pessoais que o método exige, o que obriga ao cuidado sobre o grupo para que este seja verdadeiramente contendor e espaço seguro; pelos desafios colocados durante a dramatização, na experiência de papéis temidos ou que é preciso treinar porque serão desempenhados mais tarde, nos cruzamentos do passado e do futuro concretizados no aqui-e-agora da cena dramática, nas transferências que vão servindo para o aprofundamento do auto e heteroconhecimento ou para desnudar bloqueios que impedem um desenvolvimento harmonioso; pelos juízos críticos e a metacomunicação que se desenvolvem durante a fase dos comentários. E neste processo vai acontecendo conhecimento e mudança, vão-se descobrindo novas formas de olhar os acontecimentos e vai-se agindo mais espontaneamente. É um espaço para a construção de uma consciência social e para a compreensão do papel transformador das ações coletivas. A espontaneidade e a criatividade (Moreno, 2016; Moreno, 1992) vão acontecendo em meio educativo e o método sociodramática garante o afastamento de uma educação “bancária” (Freire, 1996) e repetitiva.

Exemplo de uma aula: o curso

Era a quarta aula em que o grupo se centrava na análise da sua formação, muito preso ainda às experiências que alguns elementos sentiram como negativas. Após cada narrativa individual de um acontecimento deste ano ou de anos anteriores, sobre o resultado de um teste, a relação com um/a docente, o *bullying* de um/a colega ou grupo, multiplicavam-se os relatos de outros colegas. Parecia acontecer um contágio que se propagava de aula para aula. Em todas as aulas não parecia haver espaço para outra intervenção que não fosse refletir sobre “o que se podia fazer”, mas algo os impedia que fizessem. No palco sociodramático improvisou-se uma cena: o grupo escreveria uma



Figura 6.1. Relação entre as dimensões e as alíneas do artigo 12 da Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da Criança.

6.3.1.1. Espaço

Ter um espaço onde as crianças são encorajadas a partilhar as suas perspetivas é um requisito para a participação e o envolvimento nas tomadas de decisão que lhes dizem respeito e as afetam. Esta dimensão assenta na premissa de que deve ser dada às crianças oportunidade para expressarem os seus pontos de vista (Correia et al., 2022; Lundy, 2007; Welty & Lundy, 2013). Tal implica que seja criado um espaço seguro e inclusivo, no qual se auscultem as crianças quanto aos temas em que querem ser escutadas, como gostariam de se envolver na tomada de decisão e, mesmo, se pretendem participar neste processo. Cabe ao adulto assumir aqui um papel proativo, criando condições e encorajando a participação de todos/as (Lundy, 2007). Nos contextos com crianças, a promoção de um espaço positivo deverá ocorrer a nível físico e social, uma vez que “o espaço físico é importante, mas também o que está dentro dele, o ambiente” (Educador/a de infância polaca, em Correia et al., 2022, p. 379). Assim, um espaço social positivo implica interações de elevada qualidade, caracterizadas por atitudes de respeito, de conforto e de sensibilidade, e relações positivas e de confiança entre adultos, entre adultos e crianças, e entre crianças (Welty & Lundy, 2013). Como salienta a Alice, “se o adulto goza, se zanga, manda calar, passa à frente, então não damos a nossa opinião”.

Assim, esta forma de se ver e viver a construção do conhecimento deve ser aberta ao diálogo e ao confronto de ideias, consolidando a relação entre o meio e o homem, como um processo de desalienação da relação homem-natureza, onde a educação, as práticas pedagógicas e investigativas sejam capazes, através de uma comunicação participativa (de natureza dialógica), de construir novos modelos de sociedade.

7.3. O Sabor do Diálogo nas Práticas Educativas e de Investigação

Se a prática investigativa e educativa que advogamos resulta do princípio de que somos seres que, em conjunto com outros seres concretos e situados, fazem e refazem o mundo, enquanto somos feitos por ele, e se queremos sociedades mais justas e humanas, então, devemos criar condições para que os sujeitos sejam construtores do seu processo de perfeitibilidade e agentes de transcendência do estado das coisas (Mendes, 2022) e isso só ocorre pela via da comunicação.

A primeira forma de comunicação humana organizada foi a linguagem oral, acompanhada ou não da linguagem não verbal. Só muito mais tarde, numa perspectiva de se fixar os seus signos, veio o desenho e a escrita. A transmissão da cultura faz-se, ainda hoje, sobretudo pela linguagem oral e a linguagem não verbal (Bordenave, 1983).

A comunicação serve para que as pessoas se relacionem entre si, transformando-se mutuamente e a realidade que as rodeia. (...) sem a comunicação cada pessoa seria um mundo fechado em si mesmo. Pela comunicação as pessoas compartilham experiências, ideias, sentimentos. Ao se relacionarem como seres interdependentes influenciam-se mutuamente e, juntas, modificam a realidade onde estão inseridas. (Bordenave, 1983, p. 36)

A comunicação é o canal pelo qual os padrões de vida da cultura são transmitidos aos membros de uma sociedade. Os modos de pensamento e da ação resultam de experiências acumuladas pela participação em diversos eventos experienciados na vida quotidiana, em diversas relações com as mais variadas pessoas e que levam o indivíduo a orientar o seu comportamento. “A Comunicação

vamente reduzida – entre 5 e 10 pessoas – para permitir um diálogo e colaboração mais próxima. Preferencialmente, terão algo em comum relativamente ao que se propõe analisar: frequentarem a mesma instituição ou residirem na mesma cidade. Quanto à composição, mesmo crianças ou pessoas iletradas podem participar ainda que seja útil fazer a legendagem dos grafismos junto delas, para que não se perca informação. Um exemplo: pede-se ao grupo que desenhe o seu bairro, indicando algumas pistas: a residência ou local de trabalho, lugares preferidos, zonas desagradáveis, trajetos do quotidiano, pessoas/instituições relevantes, elementos simbólicos ou peculiares, etc. Outro exemplo decorreu no contexto de uma pesquisa-ação (Borges & Pereira, 2018) no qual participei. Nela procurou analisar-se a dinâmica interna de associações a partir de algumas perguntas de partida: quem habita este espaço? O que acontece, em que horários, que rotinas? Quais as formas de organização? A que públicos chegam e que parcerias estabelecem? O que é característico desta associação? O que há de convencional e o que há de diferenciador? As respostas a estas perguntas deram-se por meio de desenhos, palavras-chave, setas, símbolos, dispostos em papel de cenário. Ainda que possa ter uma componente individual, o mais comum é esta atividade ser desenvolvida e analisada em conjunto. Pode haver um momento em que as pessoas trabalhem sozinhas e um outro em que cruzam o que fizeram com os restantes participantes, ou então, construirão o mapa coletivamente a partir da negociação. Depois de terminado, esse mapa é observado e discutido: o que salta à vista? O que poderá estar a faltar? Que estrangimentos identificam? Este mapa tem variações consoante as horas do dia ou os dias da semana? Dependendo do objetivo do projeto, esse mapeamento pode dar origem a um plano de ação concreta: reabilitar um parque infantil ou melhorar a segurança rodoviária, por hipótese;

- **Photovoice** – este método inicialmente designado *Photo Novella* – é usualmente atribuído ao trabalho pioneiro de Wang e Burris (1994) que se debruçava sobre os problemas de saúde sexual e reprodutiva das mulheres de zonas rurais da China, recorrendo a fotografia tiradas pelas participantes, com o objetivo de contribuir para mudanças nas políticas públicas. O *photovoice* é ancorado em três correntes: a) nas teorias feministas que reconhecem a importância de incluir a experiência subjetiva das mulheres no estudo e compreensão dos problemas sociais que as afetam: “o pessoal é político”; b) nas abordagens alternativas da fotografia documental que utilizavam a fotografia para criticar a realidade ou alertar para questões problemáticas, mas que se preocupavam em colocar os meios de produção fotográfica à disposição de populações minoritárias; c) na pedagogia de Paulo Freire que

Estes traços também revelam a similaridade entre IA e o pensamento de Freire, “pai” da Pedagogia do Oprimido, que parte também das premissas de “relações sujeito-sujeito, humanização da humanidade, democratização das relações, investigação orientada para objetivos e a rejeição do estatuto de *expert*” (Fritz, 2021, p. 187). Estas linhas de pensamento conferem proximidade entre a investigação-ação, o pensamento de Freire, e os múltiplos processos de emancipação que surgiram no final da década de 1960, simultaneamente em vários pontos do mundo e que são também o chão no qual foi criado o TO. A raiz utópica do método, que perpassa todo o arsenal do TO, traz a finalidade de se aliar à dimensão transformadora, configurando o que Giddens chamaria de “utopia pragmática” ou “realista”: a que alia um horizonte utópico, sonhador e transformador do mundo, a uma dimensão de realidade, de comunidade, trazendo o solo, e materialidade, com a qual se pode começar essa transformação no mundo.

Pensar o TO (que vem de uma lógica comunitária de transformação social) e a IA como posturas epistemológicas idênticas, pode ajudar-nos a reconduzir o olhar a algumas das suas raízes, nomeadamente:

- A gestão horizontal e criativa de processos coletivos, facilitadora de processos dialógicos
O TO está equipado com um variado “arsenal” (ferramentas, técnicas, jogos e exercícios) para ser criativamente, o que nos remete para o conceito de *Bricolage Epistemológica* de Rosa Nunes (2008). Esta aproximação à realidade concreta, vivida pelas pessoas numa oficina de TO, permite integrar diferentes visões, formas de comunicar e pensar o mundo, abrindo a possibilidade de diálogo e de mudança. Um espaço dialógico implica também o respeito e a consideração de várias mundivisões e conhecimentos;
- O entendimento do mundo como um espaço dinâmico e do erro como parte da criação e da vida
A capacidade de aprender, desaprender e aprender novamente é enfatizada por um método que torna a possibilidade do erro, do caos e da transgressão formas de criação do novo, tão necessárias para a IA. Transformar o encontro político-estético num lugar de apreciação da beleza e do caos, onde a “estética (...) abraça a complexidade, a incerteza e a luta como estimulantes e cheias de possibilidades” (Brydon-Miller et al., 2003, p. 24, tradução nossa) permite a esperança de trabalhar para novas possibilidades;
- Um posicionamento claro sobre a justiça social
Como na investigação-ação, no TO abraçam-se as múltiplas possibilidades do devir e um reencantamento do mundo a partir da luta pela justiça social.

Uma Mensagem de Reivindicação, de Apelo e de Chamada à Ação

Este Manifesto resulta do trabalho desenvolvido durante a primeira fase do confinamento, em plena crise pandémica, por estagiários/as de Educação Social e professores/as da ESE/P.Porto, num período em que o confronto com a suspensão de grande parte das respostas sociais, ou com a sua reconfiguração, e a consequente interrupção presencial de parte significativa dos Estágios de Educação Social, desencadeou a intensificação da reflexão crítica sobre os impactos da Pandemia.

O agravamento das assimetrias, das desigualdades e das injustiças sociais, a perda acentuada de direitos sociais, a invisibilidade de muitos grupos e o seu gradual desacompanhamento, desvelavam inúmeras fragilidades estruturais da nossa sociedade que em muito ultrapassavam a crise pandémica.

Numa perspetiva de comprometimento ético com as populações, com os pilares de um Estado Social, democrático e com direitos, resgatam-se compromissos básicos do Trabalho Social que afirmam a urgência de um novo Futuro.

Este é, portanto, um documento coletivo de reivindicação e de aprendizagem.

O trabalho social é escasso, desapoiado e invisível. Frequentemente desvalorizado, burocratizado ou limitado a uma vertente assistencial, o estado do trabalho social reflete os desequilíbrios de uma sociedade debilitada na sua matriz comunitária, em que a concretização de direitos e aspirações presentes e futuras foge da responsabilidade coletiva concretizada no Estado.

Este manifesto nasce no momento em que o país e o mundo se confrontam com um flagelo pandémico que afeta particularmente as pessoas em situação de fragilidade, mas também todas e todos que, de algum modo, vivem as desigualdades, combatem pessoal e profissionalmente as injustiças e sentem, nas suas dores quotidianas, a urgência da construção de alternativas. Essa urgência excede a conjuntura e olha para o trabalho social como um desafio necessário de um Estado que se defina como verdadeiramente Social, Democrático e com Direitos.

A situação pandémica, ao espoletar um conjunto de emergências e de alarme social repercutidos no todo da sociedade, vem tornar evidentes os desequilíbrios já existentes nessa mesma sociedade. O problema traduz-se na resposta desigual

CONTRA — MANUAL DE INVESTIGAÇÃO — AÇÃO PARTICIPATIVA

Sobre a obra

Este livro não é um manual, nem um breviário, muito menos uma “sebenta”.

Estamos perante um *manual do contra*, em que a formulação “contra-manual” pretende acautelar como duplo preceito da Investigação-Ação Participativa: a sua aversão a receitas e a fórmulas; a sua configuração dialógica e crítica.

Trata-se, acima de tudo, de um “encontro de resistências, um coro diversificado de revoltas contra a falta de imaginação metodológica; um protesto organizado contra os monólogos institucionais e contra o estreitamento geral da ação democratizadora do trabalho social”.

Pelo caminho, recusa, também, os percursos de formação e de investigação exercidos como cadernos de encargos, balancetes sem chama ou processos exangues de produtivismo académico.

Sobre o/as coordenador/as

Hugo Monteiro

Hugo Monteiro (Porto, 1975) é professor na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Doutorado em Filosofia, na especialidade de Filosofia Contemporânea, é investigador integrado no Instituto de Filosofia, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, e investigador colaborador do InED – Centro de Investigação e Inovação em Educação. A sua investigação abrange principalmente as áreas da Desconstrução, do Pensamento e da Teoria Crítica da Educação.

Isabel Timóteo

Isabel Timóteo (Porto, 1975) é professora na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto e investigadora no InED - Centro de Investigação e Inovação em Educação. As suas áreas de investigação incluem a Educação Social Crítica e a Educação Comunitária. É Doutorada em Sociologia, Mestre em Psicologia, Bacharel e Licenciada em Educação Social, com experiência como educadora social em distintas áreas de intervenção.

Ana Bravo

Ana Bravo (Guimarães, 1990) é professora assistente convidada na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Doutoranda em Educação e Mestre em Filosofia pela Universidade de Santiago de Compostela. Licenciada em Educação Social, com experiência de intervenção nas áreas do envelhecimento e da cooperação para o desenvolvimento.

Também disponível em formato e-book



www.quanticaeditora.pt

alphabook