



A INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA: UM NOVO CAMPO EDUCATIVO

THE COMMUNITARY INTERVENTION: A NEW EDUCATIVE FIELD

Maria da Conceição PINTO ANTUNES
Instituto de Educação e Psicologia
Universidade do Minho

Data de recepción: 06/10/2009
Data de aceptación: 05/10/2010

RESUMO

Nos nossos dias, à educação é pedida uma actuação, dentro e fora do sistema educativo formal, capaz de dotar os indivíduos de conhecimentos, competências e técnicas que lhes permitam responder positivamente aos desafios de uma sociedade em transformação.

Neste contexto, a intervenção comunitária surge como um novo campo educativo, uma proposta de trabalho em educação que se caracteriza por partir dos problemas e contar com a participação das populações tornando-se elas próprias as protagonistas da mudança social.

O nosso breve ensaio tem como objectivo apresentar um projecto de intervenção comunitária que desenvolvemos no contexto das dinâmicas educativas realizadas no âmbito da sociedade civil alargada.

PALAVRAS CHAVE: Educação; Intervenção Comunitária; Inserção Social

ABSTRACT

Nowadays, it is asked to education an action, in and out of the formal educational system, capable of endowing the individuals of knowledges, skills and technics that allow them to answer positively to the challenges of a society in transformation.

In this context, the communitary intervention emerges as a new educative field, a work proposal in education that characterizes itself by starting from problems and relies on the participation of populations, becoming themselves the main characters of the social change.

Our brief essay has the purpose of presenting a communitary intervention project that

we developed in the context of the educative dynamics accomplished in the enlarged civil society.

KEY WORDS: Education; Community Intervention; Social Insertion

(D) A EMERGÊNCIA DA INTER-VENÇÃO COMUNITÁRIA

Ao longo dos últimos anos as nossas sociedades têm vindo a assistir a um processo de globalização da produção, dos mercados, das novas tecnologias, da informação, das comunicações e do capital, facto que se fez acompanhar de benefícios e, mais ainda, de expectativas no que concerne a uma melhor qualidade de vida.

No entanto, um olhar atento às praxis intracomunitárias revela que a globalização não promoveu o desenvolvimento sustentável e equilibrado da actividade sócio-económica e cultural, ao invés, tem vindo a acentuar as desigualdades entre as pessoas, os grupos e os diferentes países, vincando e fazendo proliferar as situações de injustiça e desigualdade.

A actualidade reflecte-se num mundo de grandes desajustamentos, a par de grandes índices de crescimento económico, aumento da qualidade de vida e um aumento significativo da esperança de vida; assistimos também ao aumento do número de pessoas que não têm possibilidade de satisfazer as mais elementares necessidades de alimentação, saúde, educação, habitação, cultura e afecto.

Neste processo de globalização, a centralidade do estado-nação tem vindo a perder o seu protagonismo e os poderes e instituições nacionais têm vindo a tornar-se muito mais débeis e diluídos. A tensão entre o global e o local está, sem dúvida, a acentuar-se, uma vez que a globalização tende a distanciar as decisões políticas das verdadeiras necessidades e interesses das comunidades locais.

Frente a este cenário torna-se necessário encontrar uma forma de conciliar ou, pelo menos, aproximar os processos globais com a acção nacional e local e as políticas institucionais com a participação popular de modo a promover as aspirações da cidadania rumo à concretização de uma democracia mais efectiva.

As transformações que têm vindo a afectar as estruturas económicas, sociais e culturais da sociedade actual têm afectado também a educação, facto compreensível dado que a educação é uma teoria e uma prática contextual, social e histórica, logo, uma realidade que se recria e recontextualiza em função de um espaço-tempo delimitados. Efectivamente, e convocando Carreras e Molina (2006) “os processos de globalização económica, política e cultural, assim como a mundialização das migrações provocaram o aparecimento de todo um espectro de teorias pedagógicas e práticas educativas que propiciam mudanças significativas tanto no sistema escolar como nos distintos âmbitos da emergente educação social” (p.320).

Tal como o relatório de Jacques Delors (1996), a Declaração de Hamburgo - resultante da *Quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos* - considera que “a educação mais do que um direito é a chave para o séc. XXI” (UNESCO, 1997, p. 9). Os delegados nesta reunião consideram a educação a condição necessária para uma melhoria da qualidade de vida dos indivíduos e das comunidades, entendendo-a como um processo permanente e comunitário que “engloba a educação formal e a educação permanente, a educação não-formal e toda a gama de possibilidades de aprendizagem informal e ocasional existente numa sociedade educativa” (Ibidem). Só a educação conseguirá a promoção da democracia, da justiça e da igualdade entre os sexos, assim como o desenvolvimento económico, social e científico e a edificação de uma sociedade mais cooperante e solidária (UNESCO, 1997).

Face ao cenário da globalização, a educação tem vindo a ser entendida como a dimensão capaz de providenciar os indivíduos das competências necessárias para responderem positivamente aos desafios de uma sociedade em transformação, tornando-se eles próprios os protagonistas da mudança social.

“Precisamente, nas últimas décadas, nas sociedades desenvolvidas, temos vindo a observar uma interessante evolução dos processos educativos transversais: cada vez mais acompanhados e apoiados por um sistema de associação mais amplo, ou seja, associações, movimentos sociais, corporações ... em última instância, a dinâmica da sociedade civil” (Carrasco e Dujo, 1997, p.15).

Neste contexto, a intervenção comunitária surge como um novo campo educativo, uma proposta de trabalho em educação que tem como finalidade melhorar a qualidade de vida em qualquer uma das suas dimensões, procurando minorar as situações de vulnerabilidade e exclusão. Este novo campo de trabalho em educação poderá ser entendido como “um bem social básico” (Carreras e Molina, 2006, p. 322), na medida em que contribui para a consecução de objectivos sociais, comunitários e democráticos, quer de pessoas e grupos fragilizados e/ou excluídos, quer de indivíduos e comunidades menos vulneráveis (Ibidem).

A intervenção comunitária é um excelente instrumento de intervenção educativa cuja finalidade é contribuir para atenuar as situações que possam provocar fragilidade e exclusão e melhorar a qualidade de vida dos indivíduos fortalecendo as suas capacidades de acção e ampliando as suas possibilidades de trans(formação) pessoal e social.

Contrariando a tendência do processo de globalização que afasta as comunidades locais dos centros de decisão, a intervenção comunitária partindo do conhecimento de uma comunidade, da sua história e organização social,

das suas necessidades, interesses, expectativas e recursos converte-os no requisito básico para apoiar as pessoas a adquirir a confiança e competências necessários na busca de uma melhor qualidade de vida. Podemos vê-la como uma forma de intervenção educativa que procura gerar núcleos de participação activos; ajudar a descobrir interesses e expectativas comuns; facilitar e promover o desenvolvimento de acções colectivas; motivar toda a comunidade para a participação e levar a acreditar que a mudança é possível fazendo radicar o poder da tomada de decisões nos agentes actores, ou seja, na comunidade. Nas palavras de Barbero e Cortès (2005) em última análise, o que a intervenção comunitária “pretende é abordar a transformação de situações colectivas mediante a organização e a acção associativa. Trata-se de uma tarefa que se encara com a finalidade de constituir e sustentar um grupo (ou vários) em torno da elaboração e a aplicação de projectos de desenvolvimento social. (...). Nesta forma de abordar a mudança de situações colectivas o grupo aparece como um novo elemento que, dentro de certo espaço social, re-densifica a vida social, fortalece politicamente a colectividade ou populações de que faz parte, dinamiza-os, promove a participação democrática na sociedade, etc. (...). Trata-se de gerar novos sujeitos sociais, novos agentes colectivos e/ou novas estruturas de relações entre eles que permitam encarar a transformação de situações colectivas” (p.18).

No sentido de melhor entendermos este novo campo de trabalho em educação é importante identificarmos os três processos, ou dimensões de carácter transversal que, actuando numa parceria de complementaridade, estão presentes em qualquer projecto verdadeiramente denominado de intervenção comunitária: o processo de consciencialização, o processo de mobilização e o processo de organização (Barbero e Cortès, 2005).

As iniciativas a realizar passam, efectivamente, por levar os agentes sociais, enquanto

grupo, a tomar consciência dos seus problemas, das suas necessidades, expectativas e recursos. A endogeneidade é uma exigência básica e o ponto de partida de todo o trabalho de intervenção comunitária.

Simultaneamente, implica sensibilizar e motivar para a implicação de todos em todas as decisões e acções a levar a cabo ao longo do projecto. A participação activa e efectiva dos agentes sociais constitui outra exigência (e a garantia de eficácia e sustentabilidade) dos projectos de intervenção comunitária.

Estes dois processos tornam incontornável a necessidade da criação de vínculos de cooperação e o estabelecimento da estrutura organizadora (dentro do grupo) de todo o processo de intervenção.

Recordando, agora, os três pilares metodológicos apontados por García e Sánchez (1997), a intervenção comunitária será sempre:

- uma intervenção integrada, coordenada e globalizada na medida em que o desenvolvimento de uma comunidade local necessita estar inserido num projecto de desenvolvimento mais amplo de modo a que as acções locais estejam acompanhadas de medidas sociais, económicas, políticas e legislativas que permitam a sua concretização e a sua finalidade;

- uma intervenção sistematizada e planificada;

- uma intervenção baseada na participação da comunidade em todas as fases do projecto de intervenção (tomada de consciência dos problemas, interesses, expectativas, organização, cooperação e responsabilidade da comunidade na solução das suas carências) desde a fase do diagnóstico de necessidades, passando pela tomada de decisão e concretização das acções a levar a cabo, sua gestão, controle e avaliação.

Convocando Erdozain (1992) diremos que a intervenção comunitária “é um processo de desenvolvimento coordenado e sistemático que, em resposta a necessidades sociais põe em actividade uma comunidade despertando a sua autoconfiança e vontade de participar activamente no desenvolvimento e destino da mesma de forma agrupada e organizada, em cooperação, auto-analizando-se, descobrindo as suas necessidades, fixando objectivos a alcançar, assim como meios e modos de fazê-lo, a fim de atingir o desenvolvimento integral da mesma, sendo capaz em consequência de auto-sustentar-se sabendo satisfazer as suas próprias necessidades, assim como enfrentar e resolver os seus problemas” (p.119).

Pelo exposto compreendemos claramente que a intervenção comunitária é uma forma de intervenção, um modo de desenvolver projectos que se caracteriza por partir dos problemas e contar com a participação das populações destinatárias mediante a sua organização.

Foi tendo como ideário estes princípios orientadores do trabalho em educação no contexto das dinâmicas da sociedade civil alargada, que desenvolvemos um pequeno projecto de intervenção/desenvolvimento individual/colectivo que, de seguida, passaremos a apresentar.

INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA: UM NOVO CAMPO DE TRABALHO EM EDUCAÇÃO.

UM CASO PRÁTICO: A OFICINA DE ESCRITA TERAPÊUTICA

A ideia da Oficina de Escrita Terapêutica surgiu do dinamismo do projecto educativo do Museu d' Arte de Fão da Câmara Municipal de Esposende que, desde a sua génese, tem vindo a desenvolver iniciativas de educação não-formal com grupos/comunidades locais, quer mais, quer menos vulneráveis à fragilidade e exclusão social constituindo-se, assim,

um espaço relevante de intervenção educativa e desenvolvimento comunitário.

Para viabilizar a implementação do projecto, o Museu d' Arte de Fão estabeleceu parceria com a Comunidade de Inserção Social de Esposende (C.I.S.E.) - Centro Terapêutico de Alcoolismo – Associação Esposende Solidário - que trabalha com grupos de mulheres alcoólicas em processo de recuperação e inserção familiar, social e profissional, a habitar a Comunidade durante longos períodos de tempo (entre 3 a 12 meses) com base num acompanhamento psicológico permanente.

SINALIZAÇÃO DO PONTO DE PARTIDA E DIAGNÓSTICO DE NECESSIDADES

Enquanto entidades promotoras de verdadeiros projectos de intervenção educativa na comunidade, quer o Museu d' Arte de Fão, quer a Comunidade de Inserção Social de Esposende trabalham no sentido de dotar os agentes sociais de conhecimentos e competências que lhes permitam tornar-se os protagonistas da trans(formação) necessária ao seu processo de emancipação e desenvolvimento, fazendo das suas necessidades, expectativas e recursos o ponto de partida de qualquer intervenção.

Uma vez que a Comunidade de Inserção Social tinha já definido o grupo com o qual iríamos trabalhar, a primeira fase do projecto consistiu no contacto directo com este grupo de pessoas, durante o qual procurámos conhecer as suas características, particularidades, necessidades, recursos, expectativas, etc.

Assim, para obtermos estas informações, com base num estudo de tipo exploratório, podemos destacar como técnicas de recolha de dados relevantes as conversas informais, quer com as mulheres pertencentes ao grupo, quer com as profissionais (psicólogas) que procediam ao seu acompanhamento na Comunidade de Inserção Social.

Esta interacção directa com a população-alvo permitiu-nos conhecer um pouco da história de vida de cada uma destas mulheres, as suas necessidades e expectativas pessoais relativamente a um processo de intervenção promotor da libertação dos constrangimentos que as mantinha vexadas na sua dignidade humana e cativas nas redes da exclusão e anomia pessoal e social.

A proximidade resultante desta escuta atenta tornou possível percepcionarmos as leituras e as significações que estas mulheres atribuem às suas experiências de vida pessoal e familiar; os seus sistemas de valores e referenciais normativos que servem de modelo às suas motivações e acções e as suas visões/interpretações da vida e do mundo. Permitiu, de igual modo, criar um clima de confiança e empatia, incontornável a um projecto de intervenção deste tipo, do nosso ponto de vista inalcançável através de técnicas metodológicas científica e academicamente mais aceites mas muito mais distantes e redutoras como são os inquéritos e/ou entrevistas. Como sabidamente refere Gadotti (2002), em educação o importante são os vínculos, são as relações que criamos com o outro.

Decorrente e favorecida por este ambiente de diálogo, a observação directa não participante revelou-se também uma técnica relevante uma vez que permitiu captar e analisar os “comportamentos [da população-alvo] no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (Campenhoudt e Quivy, 1992, p. 196). A observação dos comportamentos dos actores deu-nos a possibilidade de cruzar a linguagem corporal e comportamental com a linguagem verbal e averiguar da sua sintonia.

A pesquisa bibliográfica para aprofundar conhecimentos sobre problemas de exclusão social, alcoolismo e terapias de recuperação e inserção social, foi também uma técnica im-

portante, pois como referem Campenhoudt e Quivy (1992) “é indispensável tomar conhecimento de um mínimo de trabalhos de referência sobre o mesmo tema ou, de um modo mais geral, sobre problemáticas que lhe estão ligadas. [Esta pesquisa] contribuiu consideravelmente para alargar o campo das ideias (...) e predispõe a colocar boas questões, a adivinhar o que não é evidente e a produzir ideias [novas]” (pp. 50-51).

Os dados que conseguimos recolher evidenciaram que estávamos em presença de um grupo-alvo que, além de partilhar um problema comum (alcoolismo), partilhava também um conjunto de problemas que eram transversais a todas as suas histórias de vida:

- . contexto sócio-económico e familiar vulnerável;
- . baixo nível de escolaridade;
- . baixos níveis de auto-confiança e de auto estima;
- . grande sentimento de culpabilidade;
- . sentimentos e emoções negativas.

FINALIDADE E OBJECTIVOS DO PROJECTO

Esta primeira fase de contacto directo com o grupo-alvo de intervenção revelou estarmos em presença de um grupo de mulheres que, fundamentalmente, precisavam de recuperar a confiança em si próprias, aumentar a auto-estima, (re)construir uma identidade nova, re(inventar) um novo auto-conceito e elevar o amor-próprio. Por outras palavras, um grupo a necessitar de (re)construir um alicerce afectivo-volitivo de sentimentos e emoções positivas gerador de forças de mudança de atitudes e comportamentos. No intuito de irmos ao encontro dos seus problemas e necessidades e, de algum modo, promover a alteração

dos seus modos de vida traçámos como fim último ou finalidade do nosso projecto: a (re) criação do eu individual/colectivo através de uma oficina de escrita terapêutica.

Tendo em conta que como ensina Hameline (1998) os objectivos permitem “tornar operacional a *démarche* voluntária do projecto” (p.39), ou seja, proporcionam as directrizes para que se torne possível atingir a finalidade traçada, delineando os planos e os programas de acção de forma mais pormenorizada, conjuntamente com a população-alvo elegemos como objectivos a alcançar com este projecto:

- envolver a população-alvo num programa sociocultural e educativo contribuindo para reactivar competências da cultura escrita;
- criar uma oficina de escrita terapêutica;
- potenciar a aquisição de competências e o desenvolvimento de estratégias promotoras de auto-estima, auto-confiança e responsabilização.

PLANEAMENTO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJECTO. A OFICINA DE ESCRITA TERAPÊUTICA

Em colaboração com as profissionais que acompanhavam o processo de recuperação e inserção familiar e social do grupo-alvo, na Comunidade de Inserção Social, procurámos através de uma metodologia de investigação-acção-participativa que, para além da investigação e intervenção pressupõe a participação efectiva da população-alvo (Ander-Egg, 1990), encontrar algumas respostas fundamentais à elaboração de um qualquer programa: o que queríamos fazer? como o queríamos fazer? que mudanças desejávamos realizar? (Martínez, Quintana, Rueda, 2006). Assim, num clima descontraído de diálogo e compreensão, encetámos um processo de intervenção educativa, onde das

ideias que foram surgindo, aquela que foi ganhando mais adeptos e consistência foi a da criação de uma oficina de escrita terapêutica a decorrer ao longo de várias sessões que teriam lugar, uma vez por semana, no Museu d' Arte de Fão.

A oficina de escrita terapêutica revestiu-se de uma experiência educativa não-formal, um espaço de convívio e de educação/formação onde privilegiámos experiências fomentadoras do diálogo, da interação, da capacidade de ouvir envolvendo e implicando os agentes-actores em todas as decisões a tomar: a escolha do título da história, do contexto em que decorre, das personagens e dos seus nomes, do problema à volta do qual se constrói a história, dos factores facilitadores e dos factores oponentes à solução do problema e do final da história.

Como esperávamos, o grupo optou por escrever uma história cuja temática versasse o problema que a todas era comum: o alcoolismo, ou seja, uma história reflexo das suas próprias histórias de vida. Face a esta situação, entendemos por bem promover com este grupo um processo formativo/educativo com base na metodologia das histórias de vida ou método (auto)biográfico, enquanto “um método de investigação-acção, que procura estimular a auto-formação, na medida em que o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajectória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e colectiva” (Nóvoa, 1988, p. 116).

Procurámos que este fosse um espaço onde as experiências de aprendizagem, formação e enriquecimento resultassem de uma acção conjunta dos elementos do grupo. Aplicando técnicas de brainstorming e dinâmica de grupo, a história foi sendo criada passo a passo numa metodologia conjunta individual/colectivo. Cada sugestão, cada passo da história representava um ciclo, uma etapa das suas histórias de vida e, neste sentido, proporcionava

a cada uma das participantes uma reflexão retrospectiva do seu percurso de vida permitindo a cada um dos elementos fazer aprendizagens e adquirir competências para uma mudança de atitudes e comportamentos. Convocando as palavras de António Nóvoa (1988) “a abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida” (p.117).

A história foi surgindo como o resultado da contribuição de cada um dos elementos, em última análise, o resultado de retalhos dos acontecimentos constituintes da história de vida de cada uma delas que, depois de objecto de análise e reflexão crítica por parte do grupo, ganhavam nova significação e nova redescricção na história colectiva que estávamos empenhadas em escrever. Pretendíamos que a oficina de escrita constituísse um processo terapêutico para esta população-alvo, um momento motivador e de aquisição de competências necessárias à transformação da sua realidade e, mais concretamente, à (re)construção de uma nova identidade autónoma e responsável.

Tendo como ideário a individualidade que atribuímos à protagonista da nossa história (a mulher em que cada um destes elementos do grupo estava empenhada em trans(formar-se), o processo formativo que tínhamos em curso preocupou-se “em desenvolver nas formandas as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação” (Idem, p. 129).

A partir de um processo de “reflexividade crítica” dos seus percursos de vida, procurámos “não ensinar às pessoas determinados conteúdos, mas sim trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas” (Idem, p. 129). Ao criarem a história estes agentes-actores estavam a reviver situações, contextos e relações problemáticas para a resolução das quais ne-

cessitavam em primeiro lugar trabalhar dentro de si mesmas “um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimentos), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes) (Idem, p. 128).

A oficina de escrita, enquanto momento de encontro de alteridades dispare, idênticas no entanto na dor e no sentimento de exclusão, constituiu-se um espaço de diálogo aberto, de verbalização, redacção e reflexão de sentimentos, emoções, medos e sonhos, de interacção e partilha de fragmentos de histórias de vida que, embora diferentes, eram escutadas e compreendidas na base de perfeito entendimento mútuo. Neste ambiente “a educação torna-se sedutora atractiva [e] a vontade de aprender, construir, transformar, desenvolver, actuar, agir, intervir aparecem como direito e cumplicidade” (Saraiva, 2007, p. 33).

A implicação das participantes foi total e fundamental na medida em que só a participação efectiva produz efeitos, ou seja, produz uma modificação de conhecimentos/atitudes, pois como Dominicé (1988) afirma, “não há formação sem modificação, mesmo que muito parcial, de um sistema de referências ou de um modo de funcionamento” (p. 53).

“Ninguém forma ninguém ... e a formação pertence de facto a quem se forma” (Nóvoa, 1988, p. 128), por esta razão esforçámo-nos em levar cada uma delas a implicar-se, participar, verbalizar, escrever, reflectir sobre o seu percurso de vida, a fazer uma análise retrospectiva, um balanço de vida, ou seja, a desenvolver um processo de autoformação participada, um processo de apropriação individual de novos conhecimentos, atitudes, comportamentos, numa permanente interacção com os outros elementos do grupo e com o mundo em geral.

AVALIAÇÃO

Dado que o nosso projecto pressupôs que a sua concepção, execução e avaliação se re-

alizaria na base de um trabalho e diálogo interactivos (agentes-actores e profissionais), optámos por uma avaliação interna ou auto-avaliação que envolveu toda a equipa, ou seja, um processo avaliativo no qual, para além da avaliação feita pelos profissionais, foi dada uma atenção muito especial à avaliação feita pelos destinatários do projecto.

Não obstante o facto de não descurarmos a análise dos resultados obtidos ou objectivos alcançados com o desenvolvimento do projecto, efectivamente, valorizámos de forma especial a análise do processo de intervenção - avaliação processual. Assim, através de metodologias qualitativas, realizámos uma avaliação de carácter transversal, adquirindo, a avaliação no nosso projecto fundamentalmente, “a função de regular o dispositivo da intervenção que se adapta e reformula, de acordo com as necessidades dos parceiros e a evolução do processo” (Silva, 1996, p. 217).

Cientes de que nós, os profissionais, somos apenas catalizadores sociais que trabalham com as pessoas da comunidade rumo à transformação social, procurámos em primeiro lugar conhecer o contexto onde pretendíamos intervir, ou seja, realizar uma avaliação diagnóstica das necessidades da população-alvo, a partir da qual delineámos o programa de intervenção.

Ao longo do decurso da implementação do projecto levámos a cabo uma avaliação formativa no sentido de nos fornecer informações que permitissem “a tomada de decisões para melhorar a aplicação e o desenvolvimento do que estávamos a fazer” (Ander-Egg, 2000, p. 268). Esta avaliação permanente das acções permitiu reajustar e adequar o programa sempre que isso se evidenciou necessário. Por meio desta avaliação contínua, foi possível acompanhar o processo de re(criação) das próprias individualidades que as mulheres, lenta mas convictamente, estavam a levar a cabo, assim como detectar quais os aspectos em que

necessitávamos insistir mais, devido às dificuldades que elas iam evidenciando.

A avaliação do processo permitiu que os elementos do grupo-alvo fossem compreendendo as mudanças que estavam a conseguir operar em si mesmas e, este facto, era um reforço e um incentivo muito positivo e permitiu aos profissionais medir a eficácia, a qualidade e a eficiência do programa permitindo a sua reorientação sempre que considerado oportuno.

No final da intervenção realizámos uma avaliação final com o objectivo de averiguar se, e até que ponto, tínhamos alcançado os objectivos a que nos tínhamos proposto. A observação directa, as discussões em grupo com a equipa do projecto e as conversas informais com o grupo-alvo davam indicações inequívocas acerca das mudanças de atitudes e comportamentos.

A história co-construída, integral e totalmente, por um grupo de mulheres com escasos recursos de cultura letrada, representava a vitória que nunca tinham imaginado ser possível, tendo-se tornado, simultaneamente, um factor promotor e incentivador das muitas outras transformações a operar. À medida que iam atribuindo à protagonista da história, virtudes, atitudes e comportamentos de alguém que vence uma crise, que enfrenta a vida numa perspectiva construtiva e positiva, interiorizavam processos de empowerment, de capacitação de novas competências que iam fomentando a re(construção) de um eu mais enriquecido e emancipado.

Estamos conscientes que as trans(formações) conseguidas não podem, de modo algum, ser entendidas numa perspectiva isolada enquanto produtos exclusivos da oficina de escrita, mas sim como resultado do projecto global de que fizemos parte levado a cabo pela Comunidade de Inserção Social. Estamos também conscientes de que a avaliação do impacto social desta co-construção de

novas individualidades só será passível de ser verificada a médio-longo prazo com base na sustentabilidade das novas atitudes e comportamentos do grupo-alvo.

ANÁLISE REFLEXIVA

Com base nos princípios que devem orientar uma qualquer iniciativa de intervenção comunitária, propusemo-nos levar a cabo um projecto de intervenção com a comunidade a frequentar, à data, a Comunidade de Inserção Social. Partimos, assim, da premissa de que todas as pessoas deveriam ter uma presença activa em todo o processo de intervenção, e incluso, que as decisões e as acções a desenvolver para a resolução dos problemas deveriam, maioritariamente, ser tomadas por elas.

Com este projecto procurámos, em primeiro lugar, levar estas mulheres a acreditarem que possuíam capacidades (muitas delas adormecidas) e recursos endógenos que apenas necessitavam de, em conjunto, trabalhar e organizar para transformarem as suas vidas.

Implicámo-nos de forma a desenvolver com este grupo-alvo um processo de conscientização, no sentido utilizado por Paulo Freire (1975), quando se refere à forma como as pessoas, mediante o trabalho em grupo, podem reconsiderar os significados da realidade existente transformando-a. A conscientização implicou um processo de desvelamento de acontecimentos presentes na vida pessoal e social através do diálogo constante e participativo entre todos os envolvidos no projecto (agentes-actores e profissionais), de modo a que o grupo-alvo tomasse consciência dos seus problemas mas, também, das suas potencialidades e, a partir desta constatação, se mobilizasse no sentido da superação das situações problemáticas.

Numa metodologia de reflexão-acção, a mobilização para a mudança foi fomentada através de discussões e/ou trabalhos de gru-

po e a planificação e execução conjunta de actividades. Mediante este processo de conscientização, de reflexão retrospectiva dos seus percursos de vida e dos seus problemas, estas mulheres foram sendo capazes de atribuir novos significados às suas vidas (re)criando pouco a pouco uma nova, ou parcialmente nova, auto-imagem.

Efectivamente, as acções levadas a cabo foram promovidas por este grupo de mulheres que partilhavam problemas, relações e interesses. O grupo foi o espaço de reflexão e planificação, o contexto de reflexão e actuação acerca do que era considerado problemático e das acções adequadas à superação dos problemas. Foi também dentro do grupo que se desenvolveram as relações afectivas que serviram de suporte à reflexão e à acção (León e Montenegro, 1998, cit in Martínez et al, 2006).

Como podemos observar os projectos de intervenção comunitária assumem, por um lado, a incontornável interacção dos processos de investigação e de acção propondo a simultaneidade do processo de conhecer e de intervir, ou seja, a simultaneidade de um procedimento reflexivo, controlado e crítico que tem por finalidade estudar algum aspecto da realidade sendo que este estudo é já um modo de intervenção e, por outro lado, que os destinatários devem participar em todas as fases do projecto de investigação-acção (Ander-Egg, 2000).

Participar activa e efectivamente pressupõe ter “ferramentas” para poder participar. Aqui se centra o papel dos profissionais, dinamizar, apoiar, fazer desabrochar no grupo-alvo saberes, conhecimentos e técnicas através de dinâmicas de grupo, de instrumentos de investigação, reflexão conjunta, discussão, busca e comparação de informações numa relação horizontal e de mútuo enriquecimento (Martínez et al, 2006).

Desta interacção constante resulta o confronto de dois tipos de inteligibilidade dife-

rentes e complementares, “um modo de pensamento de forte carácter existencial e próximo da vida, mais vivido do que pensado”, (Ander-Egg, 2000, p. 84) (emocional, simbólico) próprio dos agentes-actores e um modo de “pensamento empírico/lógico/racional, que se polariza no objectivo, utiliza instrumentos, vale-se de uma série de meios de controle e expressa-se de maneira abstracta” (Ibidem), próprio dos profissionais. Da união destas duas formas de interpretar o mundo surge um novo produto – o conhecimento do qual o grupo de trabalho dispõe para a reflexão e para acção.

Como, também, nos é dado constatar “o desenvolvimento de trabalhos grupais no seio dos processos de investigação-intervenção (...) pressupõe que a condição do conhecimento da realidade [e da sua transformação] se dá num processo partilhado e participativo entre as distintas pessoas envolvidas” (Idem, p. 65).

Estes projectos, apostando fundamentalmente na implicação, envolvimento, participação e compromisso colectivo dos sujeitos-actores, na superação dos seus problemas e concretização das suas expectativas, mediante o reforço das competências e saberes endógenos e a aquisição de novas ferramentas de acção, permitem evoluir de uma política social meramente assistencialista para uma postura activa e emancipatória da mudança e trans(formação) social.

A nossa intervenção mediante uma gestão participada/descentralizada e com uma forte base de auto e co-responsabilização, permitiu que este grupo de mulheres realizasse uma auto-reflexão crítica que possibilitou a tomada de consciência das relações, situações e acontecimentos importantes e formadores e das relações, situações e acontecimentos (des) estruturantes dos seus percursos de vida para, em seguida, iniciarem um processo de mudança.

Se bem que o projecto da oficina de escrita terapêutica tenha sido apenas um singelo

contributo para uma mudança significativa e substancial na vida destas pessoas, do ponto de vista da intervenção mais alargada levada a cabo pela Comunidade de Inserção Social, somos levados à constatação inequívoca de que a intervenção comunitária é uma excelente modalidade de intervenção socioeducativa para a promoção do desenvolvimento individual/colectivo, muito especialmente se tivermos em conta grupos e comunidades para os quais o sistema educativo formal não tem conseguido encontrar resposta.

REFERÊNCIAS

- Ander-Egg, E. (1990). *Repensando la investigación- acción participativa*. México: Editorial Ateneo.
- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología e práctica de la animación sociocultural*. Madrid: Editorial CCS.
- Barbero, M. J., Cortès, F. (2005). *Trabajo comunitario – organización y desarrollo social*. Madrid: Alianza Editorial.
- Carrasco, G. J. e Dujo, G. A. (1997). Planteamiento sociopolítico de la educación de adultos en sociedades desarrolladas. In Carrasco, G. J. (Coor). *Educación de adultos* (pp.1-22). Barcelona: Editorial Ariel.
- Carreras, S. J. , Molina, G. J. (2006). *Pedagogia social. Pensar a pedagogia social como profissão*. Madrid: Alianza Editorial.
- Delors, J. (1996). *L'Éducation – un trésor est caché dedans. Rapport à L'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris: Ed. UNESCO.
- Dominicé, P. (1988). O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In Nóvoa, A. Finger, M. (Coord). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp.51-61). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Erdozain, A.I. (1992). Los valores básicos de una sociedad y el desarrollo comunitario. *Pedagogia Social*, 7, 115 -129.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Gadotti, M. (1997). *Um legado de esperança*. S. Paulo: Cortez Editora.
- García, C. J., Sánchez, G. M. (1997), In Carrasco, G. J. (Coord). *Educación de adultos* (pp.271-286). Barcelona: Editorial Ariel.
- Hameline, D. (1988). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*. Paris: ESF Editeurs.
- Martínez, M .M.,Quintana, M.K., Rueda.I.L., (2006). Acción comunitaria desde la psicología social. In Úcar, X. Berñe L.A. *Miradas y diálogos en torno a la acción comunitaria* (pp. 57-88). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Nóvoa, A. (1988). A formação tem que passar por aqui. As histórias de vida no projecto prosalus. In Nóvoa, A. Finger, M. (Coord). *O método (auto)biográfico e a formação* (pp.107-130). Lisboa: Ministério da Saúde.
- Quivy, R., Campenhoudt, L.V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Saraiva, A. (2007). Da importância do silêncio. Uma prática de educação de adultos e intervenção comunitária. In Antunes, M.C. (Coord). *Educação de adultos e intervenção comunitária* (pp.31-36).Coimbra: Edições Almedina.

Silva, M.I.R.L. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias de investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

UNESCO. (1997). *Cinquième conférence internationale sur l'éducation des adultes – la déclaration d'Hambourg l'agenda pour l'avenir*. Hambourg: Ed. UNESCO.