

ISABEL TIMÓTEO

EDUCAÇÃO SOCIAL E RELAÇÃO DE AJUDA
REPRESENTAÇÕES DOS EDUCADORES SOCIAIS
SOBRE AS SUAS PRÁTICAS



Tese de Mestrado em Psicologia realizada sob a
Orientação da Professora Doutora Ana Bertão

UNIVERSIDADE DE ÉVORA

2010

**EDUCAÇÃO SOCIAL E *RELAÇÃO DE AJUDA* – REPRESENTAÇÕES
DOS EDUCADORES SOCIAIS SOBRE AS SUAS PRÁTICAS**

RESUMO

Neste estudo, parte-se dos discursos dos educadores sociais, produzidos no grupo de discussão, para se conhecer as suas representações face à *relação de ajuda* que desenvolvem com as populações. Problematizou-se o conceito, analisaram-se os discursos buscando os paradigmas que orientam as intervenções, as definições de *relação de ajuda*, os seus objectivos, e o perfil dos educadores sociais que desenvolvem esta modalidade de intervenção.

As conclusões apontam para a necessidade da reflexão acompanhar a acção do educador social; para a co-existência de diferentes concepções sobre a *relação de ajuda*, variando de acordo com as orientações paradigmáticas do educador, a sua própria experiência profissional, o seu perfil pessoal e profissional. Surge reforçada a ideia de que é na relação teoria-prática que se vão configurando as práticas de intervenção, adequando-as aos sujeitos com quem se desenvolvem e activando processos internos, ao nível das capacidades e competências, pessoais e interpessoais, dos educadores sociais.

SOCIAL EDUCATION AND THE *HELPING RELATIONSHIP*

HOW SOCIAL EDUCATORS VIEW THEIR PRACTICE

Abstract

The starting point in this study is the social educators' speeches produced in the discussion group, to let us know how they view the helping relationship they develop with the populations. The concept was held as a problem needing clarification, and the speeches were analysed with a view to making understandable the paradigms, the objectives and the definitions of the helping relationship that guide their interventions; the profiles of the professionals in the group that develop this modality of intervention were also analysed.

The conclusions point to the need of reflection going along with the social educator's acting. They also point to the presence in the group of different conceptions of the helping relationship, varying with the educator's paradigmatic orientation, her/his own professional experience, her/his personal and professional profile. One strong idea emerges: the intervention practices get their configuration in the relation theory-practice, in the process of making them adequate to the subjects with whom they are developed, and also because they activate the social educators' internal processes, at the level of capacities and competences, both personal and interpersonal.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - Enquadramento Teórico.....	5
CAPÍTULO 1. A Educação Social	6
1. Percursos e perspectivas em Educação Social	7
1.1. Educação Social Transformadora e Transformativa.....	12
1.2. Investigação-Acção.....	16
2. A profissão, o curso e a formação.....	19
2.1. Problemas de uma profissão recente: o papel da formação.....	20
2.2. A formação na ESE.....	21
2.3. A prática como impulsionadora das reconfigurações da profissão: âmbitos e funções do educador social	24
3. Perfil do Educador Social.....	30
3.1. A pessoa do Educador Social	31
3.2. Perfil de formação na ESE.....	34
CAPÍTULO 2. A <i>Relação de Ajuda</i> em Educação Social.....	37
1. Alguns contributos.....	38
2. Contornos e características.....	46
3. O profissional da <i>relação de ajuda</i> – a Pessoa	58
4. Uma relação partilhada e co-construída.....	63
PARTE II – O Estudo – A <i>relação de ajuda</i> nas práticas dos educadores sociais..	69
CAPÍTULO 3. Opções Metodológicas e Procedimentos	70
1. Os grupos de discussão e a significação dos discursos produzidos.....	76
2. Procedimentos	84
3. Os sujeitos participantes no estudo	90

CAPÍTULO 4. Organização, Análise e Discussão dos discursos dos educadores sociais.....	102
1. A definição de categorias.....	102
2. Discussão	110
2.1. A produção de discursos sobre a <i>relação de ajuda</i> e a interacção entre todos os participantes.....	110
2.2. Grandes orientações da <i>relação de ajuda</i> – dos paradigmas e valores à sua definição.....	117
2.3. Características da <i>relação de ajuda</i>	126
2.4. Algumas estratégias adoptadas na <i>relação de ajuda</i>	132
2.5. O perfil do Educador Social.....	137
2.6. Da formação inicial à formação contínua	143
CONCLUSÕES.....	148
BIBLIOGRAFIA.....	153
ÍNDICE DE ANEXOS.....	
Anexo 1. Carta enviada aos participantes no estudo.....	2
Anexo 2. Grelha de Análise dos Questionários.....	3
Anexo 3. Caracterização geral dos participantes no estudo.....	8
Anexo 4. Caracterização individual dos participantes no estudo	10
Anexo 5. Quadro-síntese da Análise de Conteúdo dos Grupos de Discussão.....	19
Anexo 6. Transcrição da primeira sessão do Grupo de Discussão	22
Anexo 7. Transcrição da segunda sessão do Grupo de Discussão	37
Anexo 8. Grelhas de Análise de Conteúdo do Grupo de Discussão.....	45
Anexo 9. Lembrança oferecida aos participantes do Grupo de Discussão .	76

À Rosa,

à Deolinda e

à Ana

pelas reflexões, pelas visões do homem, do educador e do mundo, com quem me encontro e me vou situando enquanto educadora social e enquanto pessoa.

Em especial, à Ana, minha orientadora, pelos desafios, pelas descobertas, pelos lugares seguros que me ajudaram a ir mais além.

Até sempre!

Introdução

Com este estudo pretende-se contribuir para a conceptualização da *relação de ajuda* enquanto possibilidade de acção dos educadores sociais, comprometida com a capacitação dos sujeitos e com a sua mudança pessoal e social. A opção por estudar a *relação de ajuda* associada à prática dos educadores sociais prende-se com motivações e interesses de ordem pessoal, que tornam necessariamente este processo vivido e expressam a sua “não neutralidade” (Santos: 10). A actual ligação à formação dos educadores sociais, a par de uma ligação afectiva com a profissão (devida também à formação inicial de base neste mesmo curso e à experiência profissional na área), tem vindo a revelar-se um permanente desafio no que se refere ao questionamento sobre os sentidos e os contornos da actuação do educador social. A necessidade de aprofundamento de um conjunto de questões que se colocam a esta nova profissão impulsionou a decisão sobre uma investigação ligada a este grupo profissional que se concretiza, neste trabalho, no aprofundamento de questões ligadas à *relação de ajuda* enquanto vector de acção do educador social. A concepção dos educadores sociais como profissionais de intervenção social que podem desenvolver *relações de ajuda* de qualidade com as pessoas, individualmente ou em grupo, não num registo assistencialista mas próximo de um paradigma crítico e emergente, com vista à sua capacitação e à emergência do sujeito capaz de ser protagonista no processo de mudança pessoal e social, requer a clarificação do conceito *relação de ajuda*, dos seus pressupostos e dos processos que caracterizam esta mesma relação.

Parte-se dos discursos dos próprios educadores sociais, que evidenciam, por sua vez, as suas representações face à *relação de ajuda* que desenvolvem com as pessoas, para conhecer e compreender as concepções de *relação de ajuda*, os seus fundamentos, as suas características e as suas estratégias.

Definimos três objectivos gerais para este estudo: Conhecer e compreender as concepções dos educadores sociais sobre a *relação de ajuda* em Educação Social, incluindo as representações que têm de si enquanto sujeitos activos na configuração desta relação; Conhecer os processos através dos quais se desenvolve a *relação de ajuda*; Problematizar o papel da formação inicial e contínua na configuração da *relação de ajuda*.

Conhecer as representações dos educadores sociais sobre a *relação de ajuda* implica conhecer a visão que têm do mundo, dos sujeitos com quem interagem e de si mesmos, mais especificamente da *relação de ajuda* como campo de acção do Educador Social e de si como elementos activos na construção desta *relação de ajuda*. Indo para além de uma perspectiva demonstrativa e explicativa, partimos do pressuposto de que a imagem que têm de si, da sua acção profissional e dos outros vai contribuir para configurar a relação (de ajuda, também) que vão estabelecer com os sujeitos. Vários autores sublinham a contribuição das representações no processo de formação e orientação das condutas e da comunicação (Jodelet, 1989; Moscovici, 1978). Dito de outra forma, as representações preparam as pessoas para pensar e agir.

Importa clarificar que a presente análise das representações dos educadores sociais se faz a partir dos seus discursos, sem ter observado e estudado o campo psicossocial em que desenvolvem as suas práticas, nomeadamente o espaço social e institucional da sua intervenção profissional, e os outros actores desta *relação de ajuda*, o que se traduziria, certamente, numa análise mais completa.

Recuperando a hipótese introduzida por Moscovici (1978) de que cada universo tem três dimensões: a *atitude*, a *informação* e o *campo de representação* ou *imagem* (*idem*:67), com esta investigação, organizamos um conjunto de *informações* recolhidas no grupo de discussão, dando “forma” ao campo da *representação /imagem* que os educadores sociais possuem a respeito da *Relação de Ajuda* em Educação Social, o que revela, assim, *atitudes* face à profissão. O grupo de discussão é o espaço de excelência para a recolha e co-construção dos significados e a análise de conteúdo interpretativa é o método privilegiado para perceber como são produzidas as imagens e atribuídos os sentidos à *relação de ajuda*.

Na primeira parte do trabalho, designada de Enquadramento Teórico, procura-se contextualizar e esclarecer teoricamente a Educação Social (Capítulo 1) e a Relação de Ajuda (Capítulo 2).

No primeiro capítulo, começa-se por problematizar as diferentes perspectivas em Educação Social para, posteriormente, clarificar a concepção do que designámos de Educação Social Transformadora e Transformativa.

Sendo recente a profissão do Educador Social, o lugar da sua intervenção precisa de ser explorado nos espaços da acção psicossocial, nos quais se encontram outros profissionais, e, neste sentido, a *relação de ajuda* enquanto estratégia de intervenção psicossocial precisa de ser (re)pensada e (re)configurada à luz dos quadros teóricos da Educação Social. Importa ainda analisar a formação dos Educadores Sociais e o desenvolvimento de um conjunto de competências que os habilita para o recurso desta técnica de intervenção.

Tomando como ponto de partida a dimensão da relação na acção do educador social, debruçamo-nos sobre as funções do educador social e, por fim, sobre o perfil deste profissional que se pretende activo, interventivo e reflexivo, capaz de se colocar como sujeito na relação.

No segundo capítulo, parte-se de uma revisão da literatura sobre *relação de ajuda*, com contributos oriundos essencialmente da psicoterapia, para conceptualizar a *relação de ajuda* em Educação Social. Reflecte-se sobre uma relação educativa que visa a mudança do sujeito e do ambiente social em que se move, aproximando-se muitas vezes de uma relação terapêutica que promove a autonomia pessoal e social, e o desenvolvimento de competências que transforma o sujeito num actor crítico capaz de intervir na realidade. Referimo-nos a uma *relação de ajuda* essencialmente social e afectiva, co-construída por educador social e sujeito(s), pelo que se torna necessário compreender a responsabilidade do educador social neste processo.

A segunda parte do trabalho é dedicada à apresentação e discussão do estudo desenvolvido com os educadores sociais sobre as suas práticas na *relação de ajuda*. Esclarece-se as opções metodológicas deste estudo (Capítulo 3) decorrentes do paradigma *interpretativo* (Frederick Erickson referido por Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin, 1990) ou *compreensivo* (Herman, 1983

referido por Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin, 1990), na medida em que se trata de um paradigma que enfatiza a natureza socialmente construída da realidade, que considera o meio social como local de produção de sentido e de valorização e, enquanto paradigma de investigação, concebe a produção de conhecimentos como um processo de construção de novos significados e representações, a partir do que os diferentes sujeitos participantes oferecem da situação em que vivem. Desenvolve-se teoricamente os Grupos de Discussão, enquanto espaço privilegiado de partilha de experiências e de ideias, lugar para a produção de discursos e de co-construção de conhecimentos, explicitando-se a análise de conteúdo interpretativa (Bardin, 2004) como método para a sistematização e análise dos discursos. Apresenta-se, ainda, o processo de preparação, funcionamento e dinamização das duas sessões do grupo de discussão, incluindo a clarificação do processo de inclusão dos participantes no grupo.

No último Capítulo (Capítulo 4), designado Organização, Análise e Discussão dos Discursos dos Educadores Sociais, analisam-se os discursos produzidos e discutem-se os resultados. O recurso à análise de conteúdo interpretativa orientou a análise da informação, que resultou na discussão geral em torno de cinco eixos: grandes orientações da *relação de ajuda* – dos paradigmas e valores à sua definição; características da *relação de ajuda*; estratégias da *relação de ajuda*; o perfil do educador social; a formação inicial e a formação contínua.

Nas conclusões, apresentam-se as principais limitações deste trabalho e ensaia-se uma visão da *relação de ajuda* que resulta das representações dos educadores sociais das suas práticas e das reflexões produzidas no grupo de discussão e enquadradas pelos referenciais teóricos da educação social.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPITULO 1

A Educação Social

Tratando-se de uma área de intervenção social relativamente recente, a Educação Social tem vindo a consolidar-se no tecido socioeducativo português (Carvalho e Baptista, 2004) e no âmbito das profissões do Trabalho Social pelo reconhecimento de novas exigências que se colocam à intervenção social.

A expansão da educação social, enquanto resposta psicossocial e educativa aos problemas da contemporaneidade, fica a dever-se a causas de várias ordens: complexidade crescente das sociedades e consequente aumento dos sectores desfavorecidos; agudização dos fenómenos de exclusão social e da falência dos processos assistenciais e de intervenção tradicionais; maior consciência da responsabilidade face aos novos problemas sociais; emergência de novas políticas sociais e novas formas do Estado Providência; mudanças do conceito de educação (Petrus, 1998; Carvalho e Baptista, 2004). Segundo Martínez (1991, in Petrus, 1998) a democratização das sociedades e a exigência dos sistemas de protecção social têm sido, possivelmente, os dois principais factores do desenvolvimento da educação social, num cenário de progressiva valorização dos direitos humanos onde os ideais humanitários, de igualdade e de justiça social impulsionam o estabelecimento de medidas de política social. Conforme a Declaração de Montevideu evidencia no seu primeiro ponto,

“reafirmamos a existência da educação social como um saber específico orientado para garantir o exercício dos direitos dos sujeitos (...) que requer o nosso permanente compromisso nos níveis éticos, técnicos, científicos e políticos” (AIEIJ, 2005).

As mudanças no conceito de educação aparecem identificadas por outros autores como a principal causa da eclosão e expansão da educação social (Petrus,

1998; Esteban, 1999). Ao deixar de ser património exclusivo da escola e ao aproximar-se da dimensão social, a educação passa a definir-se como sistema aberto a novas populações, a novos contextos, adquirindo uma função permanente: uma educação que seja para todos e durante toda a vida, conforme preconiza a UNESCO. Coube à educação social, de acordo com estes mesmos autores, a par de outras profissões, a responsabilidade de contribuir para o desenvolvimento das novas dimensões e funções da educação.

1. PERCURSOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO SOCIAL

Muitas têm sido as concepções de Educação Social propostas, quer considerando as diferentes visões dos autores que se têm debruçado sobre esta matéria, quer considerando as tradições históricas da Educação Social. É possível encontrar concepções que consideram a Educação Social como *didáctica do social*, como *adaptação*, como *socialização*¹, como *transmissão dos valores educativos*, como *prevenção e controlo social* ou ainda, e numa outra perspectiva, como *trabalho social e educativo*, como *ajuda a pessoas ou grupos em situações de maior vulnerabilidade social*, como *aquisição de competências sociais* (Cabanas, 1998; Esteban, 1999; Parcerisa, 1999; Petrus, 1998; Pérez Serrano, 2003). Díaz (2006) refere mesmo que, mais do que assistirmos a uma evolução conceptual, temos assistido a diferentes formas de a interpretar. As aceções que aproximam a educação social do primeiro conjunto de concepções, enquanto lógicas de socialização, tendem a atribuir-lhe um sentido normativo na medida em que a colocam como meio de promoção da integração social por via da aprendizagem social, da adaptação às normas vigentes: “*tornar-se membro da sociedade*”, “*conseguir a perfeita integração social*”, como referem Baena, Saénz e Cabana

¹ A opção por incluir a concepção de *Educação Social como socialização* neste conjunto de concepções deve-se à sua proximidade com os significados de ajustamento social e de adaptação à ordem que parece predominar no uso deste conceito presente na literatura consultada. Petrus (1998) refere-se a socialização como “*o longo processo que conduz à correcta inserção do indivíduo na vida do grupo*”, sendo a educação social “*o complexo mecanismo graças ao qual um indivíduo assume os valores, as normas e os comportamentos do grupo em que deseja integrar-se*” (*idem*:21). Acrescenta ainda que a educação social será a “*educação da personalidade nos seus aspectos sociais, na sua capacidade de adaptar-se à vida social e aos grupos a que pertence, possuindo os desejáveis sentimentos sociais, atitudes sociais e um comportamento que respeite as normas convivenciais*” (*idem*:71).

(2002), “*formar nos grupos pautas comportamentais de convivência*” (Cabanas, 1998) são expressões que parecem ilustrar este sentido adaptativo. Não obstante a importância de alguns pressupostos que enformam este conjunto de concepções - como o entendimento do processo de socialização como um processo que prevê por um lado, a necessidade de viver em colectivo, e por outro lado, a reflexão e decisão individual, a consciência pessoal e o sentido de responsabilidade do sujeito, a tolerância e a cooperação - ao adoptar somente por este conjunto de concepções - enquanto lógicas de socialização - estamos a atribuir um carácter meramente instrumental à educação social. Este carácter instrumental assume especial expressão na concepção de educação social como *didáctica do social*, concebida como um conjunto de estratégias e de intervenções sócio-comunitárias no meio social, uma espécie de ciência da intervenção face aos problemas sociais (Petrus, 1998). A ideia de que perante um problema social só interessa a sua solução inibe o questionamento acerca da origem destes mesmos problemas e acerca dos princípios éticos que suportam determinadas soluções (Diaz, 2006). Também a educação social entendida como *prevenção e controlo social* se inscreve igualmente numa lógica de “evitamento” e de “tratamento” dos problemas sociais. A preocupação com o controlo do desvio coloca-a ao serviço da ordem social (dominante) como a seguinte frase de Petrus (1998) parece ilustrar:

“*A educação social entendida como prevenção do desvio social, e como controlo desse mesmo desvio, supõe um conjunto de procedimentos utilizados pelas sociedades mais avançadas a fim de que todos os seus membros observem aquelas normas de conduta consensuais e catalogadas como necessárias para conseguir a ordem social*” (*idem*: 28).

Subscrevendo Isabel Baptista (1998), os educadores sociais não podem ser vistos como uma espécie de *guardas de fronteira* a quem caberá vigiar as margens definidas pela sociedade e reencaminhar os transgressores.

Explorando agora o segundo conjunto de concepções - como *trabalho social e educativo*, como *ajuda a pessoas ou grupos em situações de maior vulnerabilidade social*, como *aquisição de competências sociais* - iniciamos com a concepção de educação social como trabalho social e educativo. É habitual os

educadores sociais definirem-se como *trabalhadores sociais* (Petrus, 1998; Baptista, 2001) seja pela partilha de características com as acções de outros trabalhadores sociais, como os técnicos de serviço social, seja pela referência ao mesmo território de intervenção. Este trabalho social é, contudo, concebido desde uma perspectiva educativa – a expressão “*profissionais do trabalho social e educativo*” ganha cada vez mais consenso (Canastra, 2009) - e afasta-se do registo assistencialista evidenciando, deste modo, uma nova dimensão do trabalho social: o compromisso educativo. Referimo-nos, por um lado, a um compromisso educativo, necessariamente orientado para o desenvolvimento, com o papel do sujeito e dos grupos no processo de superação das suas dificuldades sociais (Armengol, 1995), nomeadamente a sua participação na vida comunitária e social e, por outro lado, com a mudança da realidade social injusta e com uma maior incidência sobre as causas que geram essas mesmas desigualdades. A participação social, como eixo central do trabalho social e educativo, é perspectivada como um direito de inserção e como um meio de integração social activa por via da construção da identidade e da valorização pessoal e sociocultural. Segundo Carvalho e Baptista (2004), a lógica propriamente educativa da educação social surge em alternativa à lógica estratégica da acção política que prevalece, de uma maneira geral, no trabalho social, embora este seja também configurado a partir do contexto institucional em que se inscreve. Ao contrário de uma concepção de educação social que visa a socialização dos sujeitos (entendida como ajustamento social e adaptação à ordem), como vimos no conjunto de concepções anteriores, esta concepção de *Trabalho Social e Educativo* parece acentuar a dimensão educativa e educadora que qualifica o trabalho social. Tal como outros educadores exercem a sua actividade profissional em determinados sectores do ensino, são os educadores sociais que estarão especialmente preparados para desenvolver uma acção educativa em espaços sociocomunitários (Baptista, 1998).

Esta concepção de educação social como *trabalho social e educativo* assenta na necessidade de se encontrar novas respostas educativas perante os novos desafios que emergem da sociedade contemporânea e que não se compadecem com respostas da intervenção tradicional assistencialista.

Também a educação social como *aquisição/desenvolvimento² de competências sociais*, inspirada nas teorias da comunicação e no interaccionismo simbólico, tem como objectivo a educação para a participação social. Deste modo, a ênfase dada aos processos que garantam e qualifiquem a integração social acentua a dimensão educativa a que nos referíamos no parágrafo anterior. A educação social será a acção educativa com vista à capacitação dos sujeitos, dos grupos e das comunidades para uma integração social consciente. Educar para a participação social implica intervir e provocar mudanças a nível pessoal, interpessoal e nos diferentes sistemas onde o sujeito se move, como a família, a escola, a instituição, procurando mudanças de atitude e gradualmente mudanças de culturas ou de subculturas que obstaculizem a participação social e em última análise, que obstaculizem o desenvolvimento. Ainda que esta concepção possa ter semelhanças com a concepção de educação social como socialização, Petrus (1998) recorda uma característica que as diferencia claramente: a necessária reflexão por parte do sujeito para compreender a sua realidade e a do grupo em que vive.

A educação social é também considerada como acção socioeducativa ou *ajuda educativa* a pessoas ou grupos em situação de maior vulnerabilidade social ou em situação de risco. Vários autores apontam a excessiva relação entre a educação social e a intervenção junto de actores que vivem nas “margens” da sociedade, nas áreas-limite de exclusão social, de risco ou de inadaptação social (Petrus, 1998) que corresponderiam à *educação social reeducadora*, segundo a classificação de Cabanas (2000 referido por Baena, Saénz e Cabanas, 2002) ou ainda à *educação social especializada*. Considerando que estes sectores constituem campos de especial interesse na sociedade de bem-estar e compreendendo ainda a necessária priorização de necessidades, a educação social tem funções não menos importantes que não se esgotam neste âmbito de intervenção: a promoção da qualidade de vida de todos os cidadãos e a adopção de estratégias de prevenção de desequilíbrios sociais.

² Acrescentamos esta segunda designação, “*desenvolvimento* de competências sociais”, pela importância de considerar as competências que os sujeitos já detenham e, num processo mais dinâmico do que estático (que parece caracterizar a expressão “*aquisição* de competências sociais”), partir delas seja para a sua consolidação, seja para a sua redefinição, ou para a construção pessoal de novas competências sociais.

Estas diferentes concepções não parecem estar desligadas das duas tradições históricas da Educação Social (Cabanas, 1998), uma que a perspectiva como formação para a socialização e a segunda como forma educativa do trabalho social ou como acção social. A primeira tradição histórica, que terá dado origem ao conceito clássico de educação social, remonta a dois pedagogos: Adolfo Diesterweg (1790-1866), pedagogo alemão, e Ruiz Amado (1861-1934), pedagogo espanhol. Os seus contributos - histórica, política e socialmente contextualizados - referem-se a uma educação social como uma das componentes da educação do ser humano e que se confunde com educação moral, religiosa e política. Pretende inserir o indivíduo no seu grupo e *ensinar-lhes* as regras de convivência que poderão ir desde as práticas de justiça, cooperação e solidariedade ao incremento do seu sentido patriótico. À mercê de determinadas crenças ou ideologias, a Educação Social tanto se apresentava como uma educação social de base cristã “*que procura educar o homem como naturalmente destinado a viver em sociedade*” (Ruiz Amado, 1920 cit. por Cabanas, 1998:74), como um meio de socializar as populações para a educação socialista, conforme a apropriação que a ex-República Democrática da Alemanha fez da obra pedagógica de Diesterweg como meio de propaganda ideológica. O segundo momento histórico que contribuiu para reconfigurar a educação social refere-se ao período pós 1ª guerra mundial na Alemanha, marcado por um agravamento de problemas humanos colectivos e pela definição de novas medidas de intervenção. Gerou-se um movimento pedagógico especialmente preocupado com os jovens – surgimento de várias organizações juvenis, de lugares educativos e de universidades populares – num ambiente de forte produção legislativa sobre a protecção de crianças e jovens e, pela primeira vez nesta matéria, o princípio educativo sobrepõe-se ao princípio punitivo. A educação social assume-se a partir desta data especialmente dedicada a populações em situações de conflito social, nomeadamente os jovens, seja numa perspectiva preventiva seja numa outra de recuperação de jovens em risco e/ou em situação de exclusão social. Também a educação de adultos teve um forte impulso neste período (cf. Petrus, 1998).

Assistimos deste modo a um alargamento de fronteiras da educação social, para além da genérica formação para a socialização, situando-se em novos contextos e desenvolvendo-se com outras populações específicas, nomeadamente crianças e jovens em situação de risco. Terá sido, provavelmente, este alargamento

que possibilitou a gradual amplitude que a educação social tem vindo a assumir, podendo desenvolver-se hoje em dia com populações de todas as idades, com base em lógicas de prevenção, nomeadamente primária ou de reinserção psicossocial social e em diferentes contextos.

1.1. Educação Social Transformadora e Transformativa³

Perante as diferentes visões e conceitos de educação social, importa esclarecer qual a perspectiva que se adopta neste trabalho. Considerando os contributos anteriormente expostos da Educação Social como *trabalho social e educativo* e como *desenvolvimento de competências sociais* e ainda que a Educação Social é também “*expressão da responsabilização da sociedade diante dos problemas humanos que a percorrem*” (Carvalho e Baptista, 2004:11): defendemos uma Educação Social como educação emancipatória, transformadora e transformativa que se afirma em ruptura com o registo assistencialista (de base positivista) e parte de uma visão de um mundo que se deseja mais igualitário, solidário, inclusivo e democrático, firmado no paradigma sócio-crítico, e tendo por base a visão do ser humano como capaz de se olhar e olhar o mundo de forma crítica e informada e capaz de resolver os seus problemas, num quadro de valores necessariamente inteligíveis e conscientes.

³ Partiu-se dos contributos de Coimbra de Matos (2004) sobre o perfil do analista como objecto transformacional, “*transformador e transformativo que transforma o outro e se transforma*” (idem: 30), e de Giroux (1990) quando se refere aos *educadores ou intelectuais transformativos*, capazes de integrar pensamento e acção e de, reflexiva e criticamente, contribuir para uma intervenção consciente e transformativa. A Educação Social que apresentamos pretende-se transformadora das realidades sociais injustas e incapacitantes do pleno desenvolvimento do ser humano e da própria sociedade, e simultaneamente, necessita de ser, ela própria, transformativa, assumindo a permanente ligação à vida e às suas constantes reconfigurações sociais, assumindo-se igualmente como resposta social em desenvolvimento, devidamente ancorada numa permanente reflexão sobre o sentido da sua existência.

Encontramos estes referentes nos Paradigmas⁴ Crítico e Emergente, ou “*paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente*” (Santos: 1996: 37), um paradigma ainda em construção e alternativo ao paradigma dominante⁵, que decidimos aqui incluir neste capítulo pela pertinência dos seus contributos para a Educação Social que aqui se defende. Uma das suas características centrais, em relação à qual a educação social se permitiu deliberadamente influenciar, é a manifestação de preocupações com a utilidade da produção do conhecimento e com a construção de respostas adequadas aos problemas, apresentando-se como alternativo ao positivismo. Segundo Boaventura Sousa Santos (*idem*) não se trata apenas de um paradigma científico (o de um conhecimento prudente) mas tem de ser também um paradigma social (para uma vida decente). Daqui resulta uma das quatro teses identificadas pelo autor para caracterizar este paradigma: “*todo o conhecimento visa constituir-se em senso comum*”. Ao colocar o conhecimento científico em diálogo com o senso-comum, a ciência pós-moderna está a ressituar-se na vida quotidiana, ensinando a viver e produzindo saber prático. Intimamente associada a esta tese está uma outra, “*todo o conhecimento é local e total*”: resulta da necessidade de não compartimentar o universo, nomeadamente de não parcelarizar o saber científico. Todo o conhecimento é local, porque parte de questões contextualizadas de um determinado grupo social, e simultaneamente total, tendo como horizonte a totalidade universal (*idem*).

⁴ Tomando como ponto de partida a aceção de Ritzer (1975, in Bogdan, Biklen, 1994) em que paradigma “*consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou preposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação*” (*idem*: 52), e de Kuhn (1971, in Lima, 1993: 66) sendo as convicções e respectivos pressupostos uma espécie de pano de fundo de uma determinada visão do mundo, referimo-nos a Paradigma como um modo de pensar o mundo, às orientações e fundamentos teóricos que podem dar consistência e coerência a todo o processo de investigação. Como refere Lima (2003): “*ao mesmo tempo que um paradigma representa uma moldura teórica e prática para a actividade científica, ele é também expressão de relações “no mundo”, da maneira como o olhamos e como o projectamos no futuro*” (*idem*:82).

⁵ Face às distintas versões que aparecem na literatura, no que respeita às classes de paradigmas existentes, parte-se da proposta de Boaventura de Sousa Santos (1996), que parece estar de acordo com a versão dos dois paradigmas de Valles (1997): por um lado o paradigma clássico, racionalista e positivista e Paradigma emergente, alternativo, construtivista e interpretativo (*idem*. 52).

Entendemos assim, como objectivos prioritários da educação social:

- Contribuir para a redução dos desequilíbrios e desigualdades sociais, assumindo um compromisso com a democracia, a justiça social, os direitos humanos;
- Estimular novas formas de cooperação, de solidariedade, de participação cívica social e política;
- Facilitar e possibilitar o desenvolvimento pessoal e a emergência e capacitação dos sujeitos, perspectivando-os como actores e autores da sua vida e do seu mundo;
- Potenciar os recursos pessoais dos sujeitos;
- Potenciar e estimular o desenvolvimento endógeno e a activação dos recursos comunitários na mobilização do tecido social;
- Desenvolver um sentido crítico acerca das diferentes situações sociais e de co-responsabilização na vida social, cívica e política;

Os contributos centrais de áreas disciplinares das ciências sociais, como a Psicologia e a Sociologia, permitem considerar a Educação Social como uma possibilidade simultaneamente de investigação e de acção psicossocial, desejavelmente integrada e plural acompanhando a complexidade da realidade social nas suas múltiplas dimensões, que se pode desenvolver individualmente, em grupo ou com uma comunidade. A sua aproximação à teoria crítica⁶, enquanto educação emancipatória, de reconstrução radical do significado da emancipação humana, permite ir para além da reprodução social e cultural, em busca da produção reflexiva de novas formas de conceber o mundo e de nos situarmos nele, onde o caminho do desenvolvimento e da aprendizagem seja feito pelos actores,

⁶Não existe uma única teoria crítica e muitos autores em diferentes disciplinas podem assumir-se como teóricos críticos, no entanto Conceição Nogueira (2001: 55) identifica características comuns às diferentes perspectivas: a renúncia ao positivismo, a presença da crítica às instituições sociais existentes e a proposta de linhas de acção para a libertação social e individual. Nas ciências sociais aparece como uma visão alternativa à ciência moderna, num discurso próximo dos pós-modernistas, consistindo numa abordagem baseada na reflexividade, no constante auto-questionamento e onde as questões normativas são encaradas como centrais. Como os restantes discursos pós-modernos, procuram distanciar-nos e tornar-nos cépticos acerca das crenças relativas à verdade e ao conhecimento. Encontramos na pedagogia crítica preocupações com igualdade e justiça social, perspectivando mudanças não só no contexto onde se intervém, mas mobilizando os actores sociais a envolverem-se em mudanças sociais para além deste contexto.

capaz de reflectir sobre si e sobre a sua vida e de agir nela e sobre ela, é única, irrepetível e com características que a diferenciam dos demais, sendo o sujeito da educação. Neste sentido, a educação enquanto processo de (re)descoberta, essencialmente dialógica e interpessoal, é em larga medida, auto educação. O desenho e desenvolvimento de projectos em educação social podem ser uma das possibilidades de impulsionar estes processos de descoberta e de desenvolvimento a que nos referimos. O conceito de Projecto em Educação Social procura graduar a utopia, esboçando um compromisso entre o possível e o desejável (Boutinet, 1997). Significa que o projecto, na sua dimensão operatória, constitui sempre um compromisso com as necessidades identificadas no decurso da análise da realidade psicossocial, onde as oportunidades são confrontadas com as metas desejáveis, devidamente ancoradas em valores, que rumam à mudança. O Projecto em Educação Social, o mais participado possível, parte de um estudo holístico do contexto, capaz de despertar diálogos e interpretações dos diferentes actores sociais acerca da (sua) realidade social, de identificar necessidades, recursos e potencialidades. Seguindo a espiral da pesquisa, procura-se construir reflexão a partir da e na acção, identificando necessidades de pesquisa que qualificam a própria reflexão e revertem a favor da acção. Um projecto sólido na sua fundamentação, pertinência e coerência interna, e simultaneamente aberto na forma como se organiza, flexível e permeável à participação de novos actores, à identificação de novas necessidades e às constantes mutações sociais.

1.2. A Investigação-Acção

Tendo em conta as metas de transformação social que a Educação Social preconiza e as suas orientações paradigmáticas, é habitual encontrarmos na literatura a associação da Educação Social às metodologias⁷ qualitativas (Pérez Serrano, 2003; Carvalho e Baptista, 2004), nomeadamente com a Investigação Participativa, ou Investigação – Acção.

⁷ *Metodologia segundo Pedro Demo (Esteves, 1986) “corresponde a um corpo misto de conhecimentos onde se interligam, para além das técnicas próprias de uma disciplina científica ou apropriáveis por ela, elementos teóricos e epistemológicos subjacentes quer àquelas quer à prática no seu conjunto das investigação disciplinar, de modo a traçar a lógica de aproximação à realidade.” (idem:252)*

Podemos situar a Investigação-Acção, enquanto investigação naturalista e qualitativa, no grupo das investigações *Humanista – Interpretativa*⁸, em oposição às investigações empírico-analíticas (Almeida e Freire, 2003), sendo a realidade psicossocial considerada como dinâmica, fenomenológica e contextualizada, e condição *sine qua non* a participação dos sujeitos envolvidos na investigação e a valorização do seu entendimento acerca do mundo e das coisas, pelo que o sistema de valores e de crenças é considerado.

Kurt Lewin é citado várias vezes como o pai conceptual da Investigação-Acção, com a perspectiva da intervenção na dinâmica de grupos sob a forma de Investigação Acção. Segundo este autor a *action-research* baseia-se “*numa acção de nível realista sempre seguida por uma reflexão autocrítica objectiva e uma avaliação de resultados*” (Esteves, 1986: 265) e é movida pelo espírito da dupla recusa “*nem acção sem investigação nem investigação sem acção*” (*ibidem*).

Rosa Lima (2003) identifica três pressupostos metodológicos da Investigação-Acção que podemos considerar como referenciais para a Educação Social: primeiro que todos os sujeitos podem produzir conhecimentos úteis para a construção da sua vida; o segundo pressuposto coloca a reflexão crítica sobre a realidade dos sujeitos como um bom ponto de partida para a aprendizagem e, por último, a participação na análise e tomada de decisões favorece a responsabilização⁹. Como refere,

⁸ Considerando a versão dos dois paradigmas de Valles (1997), incluímos esta metodologia no paradigma *emergente, alternativo, construtivista e interpretativo*. Frederick Erickson, por sua vez, refere-se a um paradigma interpretativo (Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin, 1990), para designar o conjunto das abordagens qualitativas, onde o objecto de análise é formulado em termos de acção, uma acção que abrange o comportamento físico e os significados que lhe atribuem o actor e os que interagem com ele. Outros autores referem-se a um Paradigma Compreensivo, como Herman (1983 cit in: idem), cujas grandes linhas são a subjectividade, a cultura e o meio social e como local de produção de sentido e de valorização. Com diferentes denominações, todos são anti-positivistas e partilham características de um paradigma pós-moderno.

⁹ Giroux (1990), ao referir-se a contextos e actores de educação formal, salienta como objectivo principal da pedagogia crítica “*potenciar a los alumnos para que eles mismos intervengam en su propia formação e transformar los rasgos opressivos de la sociedad en su conjunto que hacen necesaria intervencion*” (idem: 13). É aqui valorizada a capacidade de intervenção dos actores que, se munida de uma linguagem crítica que os capacite para uma compreensão do seu mundo como uma forma de política cultural, como uma tarefa pedagógica que leva a sério as relações sociais, de classe, sexo e poder, contribui para uma intervenção consciente e transformativa, que ajude também os estudantes a reconhecer as implicações políticas e morais das suas próprias experiências.

“estes pressupostos podem resumir-se em dois: um, racionalista, de que a aprendizagem e o conhecimento favorecem a mudança, e um, de carácter afectivo, de que as relações pessoais que valorizam todas as partes são mobilizadoras da vontade e da razão” (idem: 318-319).

Os editores de Handbook of Action Research – Participative Inquiry and Practice, Peter Reason e Hilary Bradbury (2000, in Lima, 2003) definem esta forma de pesquisa como

“um processo democrático, participativo, que diz respeito ao desenvolvimento do saber prático para propósitos humanos dignos, fundamentado numa visão do mundo participativa” (idem:316).

A possibilidade de apoiar, sempre que possível, os projectos de educação social na metodologia de Investigação-Acção reveste-se de particular significado pelos encontros entre ambas no que se refere aos seus objectivos - capacitação, emancipação e mudança social - e pelos seus referentes paradigmáticos - a rejeição de noções positivistas de racionalidade, objectividade e verdade e a produção de conhecimento útil. Tratando-se de investigação e de acção social que pretende mudança, requer um cuidado e rigor extremos para que se cumpra face ao que reclama: rigor quanto às linhas orientadoras, pressupostos e fins a que se destina, rigor quanto às características metodológicas. Também a relação dialéctica entre teoria e prática, característica da Investigação-Acção, parece qualificar a Educação Social, sendo a prática social o ponto de partida desta construção, devidamente apoiada teoricamente, permitindo construção de novas teorias que revertem por sua vez sobre a prática. A *espiral auto-reflexiva* (Carr, 1995) traduz a relação dinâmica entre planificação, acção, observação e reflexão: os diferentes momentos do processo da Investigação-Acção estão relacionados entre si, a acção guia-se retrospectivamente pela reflexão e prospectivamente até à observação e reflexão futuras. Acresce ainda a defesa de uma transformação da acção por meio da auto-transformação crítica dos participantes, incluindo os próprios educadores sociais que devem analisar criticamente as suas práticas e os seus entendimentos. Moser (in Lima, 2003) na articulação que estabelece entre a sociologia crítica e a investigação-acção, reforça o facto de a construção do objecto de pesquisa não

partir de preocupações de carácter científico, mas de preocupações sociais e políticas.

A Investigação-Ação tem sido objecto de críticas que se prendem com as suas características tais como “*o peso da subjectividade nas suas análises e conclusões (...) (e) pouca capacidade de fundamentar conclusões no sentido da sua generalização ou da descrição dos fenómenos ao longo do tempo e do espaço*” (Almeida, e Freire, 2003: 28), são no entanto críticas feitas à luz de uma perspectiva positivista. António Joaquim Esteves (1983: 270) alerta também para dois extremos que se devem evitar, a *falácia populista* que pressupõe que a população tudo sabe e a *falácia paternalista* de técnicos e investigadores que julgam tudo saber. Ora, a aproximação de ambas as perspectivas - por um lado, a consideração do potencial da população e, por outro lado, o investimento de investigadores e interventores sociais na investigação social - poderá resultar num equilíbrio para a produção de conhecimento útil, contextualizado e participado.

2. A PROFISSÃO, O CURSO E A FORMAÇÃO

A Educação Social é já uma profissão consolidada em diversos países europeus e da América Central e do Sul apesar de assumir configurações diferenciadas, aspecto que não está desligado das perspectivas formativas igualmente diferenciadas. Temos por um lado modelos de formação com tendência a definir áreas de especialidade da educação social, como a *educação especializada* na França, Bélgica, Holanda e Suíça, dirigida essencialmente a populações com dificuldades específicas, como por exemplo crianças e jovens em situações de risco¹⁰; por outro lado modelos com tendências polivalentes que floresceram em países como Espanha e Portugal e que prevêm um campo lato de intervenção, incluindo a prevenção primária, secundária e terciária junto de populações com ou sem dificuldades (Pérez Serrano, 2003; Sedano, 1994).

¹⁰ O bacharelato em Educação Social iniciou em 1993 com base nesta perspectiva, no entanto, a atenção à pluralidade das necessidades sociais rapidamente aproximou este curso do segundo modelo de formação, prevendo um campo lato de intervenção.

2.1. Problemas de uma profissão recente: o papel da formação

Apesar da sua relativa consolidação no contexto social, a educação social depara-se com um conjunto de problemas considerados por alguns autores como próprios de uma profissão relativamente recente: a indefinição de um campo de trabalho, do papel e das funções dos profissionais e, ainda, a sobreposição de tarefas com outros profissionais (Parcerisa, 1999; Romans, Petrus e Trilla, 2003). Sendo um campo profissional jovem, heterogéneo e em constante desenvolvimento, vários autores não deixam de considerar que a educação social tem vindo a conquistar um reconhecimento social e prestígio ocupacional (Perez Serrano, 2004; Baptista, 2001; Romans, Petrus e Trilla, 2003) especialmente com o reconhecimento dos estudos de nível superior.

Um dos componentes considerados centrais no desenvolvimento de uma cultura profissional é a formação inicial e continuada (Parcerisa, 1999) que, ao contribuir para a formação e construção identitária dos educadores sociais, concorre com especial significado para a configuração da profissão. Considerando os desafios que se colocam ao educador social decorrentes da permanente transformação das sociedades actuais e da emergência de novas necessidades sociais, destacam-se os seguintes objectivos da formação contínua em educação social: preparação dos educadores sociais para fazer frente às novas exigências em relação aos desafios da globalização; preparação para a adaptação permanente da profissão; prevenção de estagnações profissionais; promoção da análise crítica da sua experiência e desenvolvimento pessoal bem como a maturidade. (Romans, Petrus e Trilla, 2003; Rodríguez, 1999). Também o código deontológico para a profissão do educador social em Portugal, aprovado em 2001 no II Fórum Nacional de Educação Social promovido pelo Conselho Nacional de Educação Social, estipula que este profissional tem *“o direito e o dever ao seu desenvolvimento profissional, através de actividades de formação permanente, sendo também promotor da sua auto-formação e actualização científica e metodológica tal como agente activo na inovação e investigação sócio-educativa”*.

2.2. A formação na ESE

Em Portugal, foi com a abertura dos bacharelatos em Educação Social nas Escolas Superiores de Educação do Instituto Politécnico do Porto¹¹ e de Santarém, em 1993, que se iniciou um novo ciclo para a educação social enquanto formação superior, evoluindo de uma perspectiva técnica da Educação Social (até à data, existiam somente formações técnico-profissionais de nível III) para uma perspectiva simultaneamente de intervenção e de investigação psicossocial. em Educação Social, Segundo o Relatório de Avaliação Externa do curso de Educação Social, de Junho de 2002, a criação do curso veio preencher uma lacuna nas profissões de ajuda, facto que terá provocado o aparecimento de cursos similares em instituições de ensino públicas e privadas. Desde então, várias outras instituições de ensino superior têm formado educadores sociais (incluindo cursos com outras designações como *educação sócio-profissional* e *educação social gerontológica*) estimando-se, segundo dados da Associação Profissional de Educadores Sociais (APES¹²) de 2009 (www.apes.pt consultado a 12 de Dezembro de 2009), que nos últimos anos saem para o mercado de trabalho cerca de 400 novos profissionais por ano.

O bacharelato inicial da ESE, com três anos de duração, essencialmente dirigido à formação de profissionais de intervenção psicossocial capazes de intervir junto de jovens em situação de risco, dá lugar em 2001 à licenciatura bi-etápica em Educação Social¹³, reconhecendo, deste modo, a diversidade de abordagens necessárias face aos novos contextos de intervenção e à pluralidade de populações. De acordo com a Proposta de Adequação da Licenciatura em Educação Social (Bertão et al, 2006), impunham-se alterações à organização geral do curso, designadamente:

¹¹ O bacharelato em Educação Social na ESE foi criado pela portaria nº 1207/93 de 16 de Novembro.

¹² A APES é o primeiro organismo associativo que surgiu em Portugal – que veio substituir o Conselho Nacional de Educação Social (CNES) constituído em 1999 – e apresenta-se com o intuito de representar os profissionais de educação social e contribuir para promover a profissão. Actualmente, para além da APES, existe a Associação Profissional dos Técnicos Superiores de Educação Social (APTSES). Ambas as associações estão inscritas na Associação Internacional de Educadores Sociais (AIEJI).

¹³ A licenciatura bi-etápica em Educação Social da ESE é criada pela portaria nº 23/2002 de 4 de Janeiro.

1. “as características do tecido social português que apresentavam, tal como agora, um alto índice de situações de risco social e um aumento acelerado de populações de diferentes níveis etários necessitados de apoio social diversificado;

2. o aumento de medidas de política social a nível público e privado, enquadradoras das situações de carência e riscos sociais, que elevavam o nível de empregabilidade dos formados em Educação Social e que se materializava, em 1998, no facto de nenhum educador social formado por esta Escola se encontrar no desemprego e de todos exercerem actividade na área para que foram formados;

3. a crescente procura destes profissionais por instituições públicas e privadas da área social, atestada pelas múltiplas ofertas de emprego chegadas à coordenação do Curso de Educação Social e às quais, frequentemente, não era possível dar resposta por falta de diplomados;

4. a crescente complexidade e diversidade de tarefas que são solicitadas aos profissionais no terreno, o que levava à necessidade de dotar o curso de áreas disciplinares adicionais e justificava a criação de um 2º ciclo de estudos conducente à licenciatura;

5. a elevada procura desta formação, quer pelos candidatos ao Ensino Superior, quer pelos diplomados que se encontravam no terreno e que manifestavam o desejo legítimo de ampliarem e aprofundarem os seus conhecimentos e obterem o grau de licenciatura, quer ainda por diplomados em cursos profissionais de educação social já a exercerem a sua actividade profissional nesse âmbito e que desejavam prosseguir estudos frequentando um curso pós-laboral em Educação Social que lhes conferisse o grau de Licenciatura.” (*idem*: 5-6)

A licenciatura bi-etápica incluía dois ciclos de formação, o bacharelato (com três anos de formação) e a licenciatura (com dois anos de formação), com dois ramos no segundo ciclo: Acção Social Escolar e Educação Social. Com o segundo ciclo pretendeu-se aprofundar as competências desenvolvidas no primeiro ciclo e dotar de uma formação mais específica os futuros profissionais, tendo em conta a pluralidade de desafios que se lhes colocavam.

No ano lectivo 2007-2008 entrou em vigor a licenciatura em Educação Social adequada a Bolonha. Num esforço de reorganização do curso de cinco anos, com 300 ECTS, para um curso de três anos, com 180 ECTS, procurou-se manter aspectos da matriz de formação da licenciatura bi-etápica, nomeadamente reforçando duas áreas de formação que marcam a identidade do curso na ESE:

1. “uma que incide particularmente na formação a nível pessoal e social (nos domínios do “saber-ser” e “saber-fazer”), de modo a desenvolverem-se as competências necessárias à prática profissional, com recursos a metodologias que permitam mudanças na pessoa do aluno, a nível das competências de interacção, da comunicação, da leitura da realidade, da empatia e respeito pelo outro, entre outras, de forma a repensarem-se estereótipos, preconceitos, anteciparem-se acções, consciencializarem-se atitudes, aspectos de extrema importância nos profissionais de relação.

2. A outra, que incide essencialmente numa matriz metodológica dos projectos de Educação Social que possibilita a participação activa de todos os sujeitos envolvidos, tornando-os agentes das suas próprias mudanças e intervenientes activos e críticos nos processos de transformação da realidade social.” (*idem*: 10).

Para formar educadores sociais capazes de intervir ao nível da prevenção, da capacitação de pessoas e colectivos, na organização e dinamização de grupos e de instituições para a mudança de quotidianos e de projectos de vida, com a licenciatura em Educação Social na ESE pretende-se que os futuros profissionais desenvolvam as seguintes competências genéricas:

- “Integrar uma sólida base de conhecimentos nos domínios que concorrem para a cientificidade da profissão, desenvolvendo as capacidades de análise e síntese
- Recolher, seleccionar e interpretar informação relevante para a fundamentação de juízos e decisões
- Mobilizar conhecimentos para a análise das situações e para a fundamentação das decisões com vista à resolução criativa de

problemas, tendo em conta a diversidade e promovendo a autonomia

- Promover o exercício reflexivo da profissão e a construção de modos de coordenação, que tenham na base um pensamento crítico e autónomo acerca dos aspectos sociais, científicos e éticos
- Utilizar as tecnologias da informação e da comunicação
- Comunicar, oralmente e por escrito, de modo adequado com públicos diversificados
- Actualizar os seus conhecimentos e perspectivar o seu desenvolvimento/ formação ao longo da vida” (*idem*:11-12).

Nas várias propostas curriculares, o enquadramento conceptual do curso é baseado essencialmente nos contributos teóricos da Psicologia e da Sociologia e o currículo alia a formação científica e prática à formação pessoal do educador social, integrando unidades curriculares teóricas, teórico-práticas, práticas e seminários. As restantes áreas científicas do curso são a Investigação, Educação e Intervenção Social; as Políticas Públicas; as Tecnologias da Informação e da Comunicação e as Ciências da Linguagem. É notória a referência a metodologias que prevêm a participação activa dos alunos na sua própria formação e o investimento na formação pessoal do educador social.

2.3. A prática como impulsionadora das reconfigurações da profissão – diversidade de âmbitos de intervenção e de funções do educador social

A profissão do educador social tem vindo a ser construída ao longo dos tempos, em grande medida, a partir das práticas dos próprios educadores sociais (Pérez Serrano, 2003). É no tecido sociocultural, nas instituições e nos projectos de cariz psicossocial e educativo, que estes profissionais desenvolvem e mostram as suas competências e, por outro lado, é nestes mesmos espaços socio-institucionais que se vão configurando práticas de intervenção, seja dando resposta a

necessidades emergentes, seja implementando determinadas medidas de política social.

Tratando-se de um profissão de intervenção social com clara intencionalidade prática de transformação social, é no terreno que podemos acompanhar os processos de reconfiguração da profissão. O que fazem os educadores sociais nos seus locais de trabalho? Como o fazem? Para quê? Com que resultados? Como produzem conhecimento?

É esta mesma via prática de configuração da profissão que tem permitido aos diferentes autores que se debruçam sobre esta matéria, classificar os âmbitos de intervenção do educador social, também denominados de espaços profissionais. Tradicionalmente são considerados três âmbitos em educação social: educação especializada, educação permanente e de adultos e animação sociocultural (Esteban 1999; Petrus, 2001). A educação especializada inclui a educação desenvolvida em contextos e com pessoas com dificuldades específicas; a educação permanente inclui intervenção com população idosa, educação e formação laboral, educação familiar, entre outros; por último, a animação sociocultural inclui animação para o tempo livre, educação cívica, acções educativas colectivas e comunitárias, entre outras possibilidades.

Sendo várias as classificações propostas e os critérios que lhes subjazem, identificamos na pluralidade de âmbitos de intervenção propostos as seguintes possibilidades (não se tratando de categorias mutuamente exclusivas): a) intervenção com população de todas as faixas etárias; b) intervenção com pessoas e colectivos com problemas específicos (por exemplo, população toxicodependente, pessoas que se prostituem); c) intervenção ao nível da prevenção primária, secundária e terciária; d) intervenção em meio aberto (como o âmbito comunitário ou a rua), semi-aberto (como os centros de dia) e fechado (como lares de infância e juventude); e) intervenção em contextos diversificados como a rua, o bairro, a escola, a família, a comunidade, a instituição; f) intervenção que incide sobre áreas de inserção social, profissional, de saúde, de cultura, de educação, de formação permanente, de ócio (Pérez Serrano, 2003; Petrus, Romans e Trila, 2003; Romani, 1998).

A identificação das funções do educador social é uma tarefa difícil se tomarmos em consideração a diversidade de contextos de intervenção.



abordagens e de populações envolvidas. A um nível mais global e considerando o conjunto de possibilidades de intervenção do educador social, Petrus (1994) destaca as seguintes funções: detecção e análise dos problemas sociais e das respectivas causas; relação e diálogo com os sujeitos; reeducação num sentido lato; organização e participação na vida quotidiana e comunitária; animação grupal comunitária; promoção de actividades socioculturais; formação, informação e orientação. Romani (1998), por sua vez, organiza a diversidade de funções da seguinte forma: funções formativas; de promoção e de desenvolvimento; de relação comunicativa e de mediação; de orientação e de informação; de desenho, planificação e avaliação; de gestão, organização e administração.

Considerando que o educador social apoia, em larga medida, a sua intervenção no estabelecimento de relações e que as características e contornos desta relação decorrem de orientações paradigmáticas em que o educador social se situa, importa compreender que funções pode o profissional assumir, partindo desta dimensão da intervenção - relacional.

Acresce ainda o facto deste trabalho relacional se desenvolver desejavelmente, muitas das vezes, próximo do quotidiano dos sujeitos. Esta proximidade aparece na literatura como uma das características da acção dos educadores sociais que exige destes, por um lado, a capacidade de intencionalizar e individualizar a acção, personalizando-a e tornando-a significativa para os sujeitos, por outro, a responsabilidade de dar maior continuidade e unidade a esta mesma acção em torno dos diferentes momentos da vida do sujeito. Numa nota enviada pela AIEJI, em 1985, ao Conselho da Europa e à Comissão da Comunidade Europeia sobre a definição de educador social, pode ler-se

“ o educador partilha com estas mesmas pessoas (jovens ou adultos incapacitados ou desadaptados ou em perigo social) as diferentes situações espontâneas ou organizadas da vida quotidiana, seja dentro das instituições residenciais ou de serviços, seja no ambiente natural de vida através de acção continuada e conjunta com a pessoa no seu ambiente.” (cit. por Sedano, 1994:38/39).

Segundo Capul e Lemay (2003) a situação que torna específica a acção educativa dos educadores sociais é precisamente a partilha quotidiana da vida com

uma criança, um adolescente ou um adulto - ou um grupo de crianças, de adolescentes, de adultos – que permite, por sua vez, uma intervenção simultânea junto dos sujeitos e do ambiente em que se movem e uma acção em tempo real, permitindo ainda que estes sujeitos se situem melhor perante eles próprios e perante o seu meio envolvente.

Assume-se a relação como um espaço intersubjectivo, de natureza afectiva, co-construída entre educador social e sujeitos da acção. Uma relação que se desenvolve essencialmente a partir dos afectos e que, por isso mesmo, perpassa o registo consciente e inconsciente, que invoca momentos e heranças da história de vida do educador e do sujeito, desejos conscientes e inconscientes, pensamentos e afectos. Conforme refere Postic (1990),

“a relação educativa é o conjunto de relações sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objectivos educativos, numa dada estrutura institucional, relações essas que possuem características cognitivas e afectivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história” (idem: 12).

Esta relação pode ser uma oportunidade educativa e terapêutica de cada um se descobrir na relação com o outro, que exige do educador social um questionamento contínuo e uma atitude reflexiva, de forma a não contaminar uma relação actual com as marcas de uma história relacional do passado que nada têm a ver com os interlocutores do presente, mas estando consciente e capaz de perceber aquilo que no discurso do outro é efeito de outras relações.

Tomando, assim, como ponto de partida a dimensão da relação na acção do educador social, destacamos as seguintes funções que lhe podem ser atribuídas:

- Função de mediação¹⁴: é uma das funções essenciais de qualquer relação educativa e refere-se ao estabelecimento de *pontes* entre *“um ser actual e um ser em devir”* (Capul e Lemay, 2003: 112), entre sujeitos e entre sujeitos e o seu meio. A nível individual, procura criar as melhores condições para que um sujeito possa

¹⁴ Também encontramos referência à função de acompanhamento que parece assumir contornos semelhantes à função de mediação.

beneficiar das ocasiões da vida quotidiana, construindo a sua própria maneira de ser e de fazer, reinventando-se e reinventando o seu mundo: *“A mediação é (...) esta arte do “entre-dois” em que o educador funciona como o intermediário privilegiado entre o que ainda não é mas se constitui silenciosamente e o que virá numa série de gestos combinatórios, por ter sabido situar-se em devido tempo entre um estímulo forte e um organismo desejoso de o utilizar”* (idem: 113). A nível colectivo, pode facilitar a emergência e clarificação de mensagens confusas, deformadas ou reservadas e incitar os participantes a (re) descobrirem novas formas de sociabilidades, a promover relações positivas, impulsionadoras de criatividade e de solidariedade (Carvalho e Baptista, 2004). Já em contexto institucional pode mediar projectos de desenvolvimento pessoal e comunitário.

- Funções de análise da realidade psicossocial ou função avaliativa: refere-se à capacidade de observar e de analisar, de compreender uma pessoa, um grupo, uma realidade sociocultural segundo as suas necessidades, as suas potencialidades, os seus limites e constrangimentos. É a partir da continuidade da relação – que se pretende que seja significativa - que o educador estabelece com os sujeitos que poderá criar condições para o aprofundamento deste conhecimento, considerando a intersubjectividade da construção do conhecimento e o papel dos sujeitos neste processo;
- “Função maiêutica” (Esteban, 1999): supõe a participação e a co-participação dos sujeitos da acção nos processos de educação social, considerando que as pessoas são potencialmente capazes de se desenvolverem e de, endogenamente, construir processos de descoberta e compreensão de si e dos outros. A função maiêutica define-se como função de optimização das condições culturais, de promoção, de estimulação da participação e exige do educador social o seu papel dialogante e dialógico;
- “Função auxiliar do eu” (Capul e Lemay, 2003): reveste-se de especial significado junto de indivíduos em situação de particular

fragilidade como perdas de controlo, fugas ou refúgio num mundo fechado. O educador, “*ao substituir-se momentaneamente ao eu que se desagrega*” (*idem*: 107) - seja facilitando o distanciamento de uma situação que provoca demasiada ansiedade, seja investindo na manutenção do estado físico da pessoa, orientando na direcção de uma actividade percebida como securizante ou ainda prestando intenso apoio emotivo - pode evitar deste modo riscos que poderiam comprometer a vida pessoal e social criando, paralelamente, condições para que a pessoa reconstitua as suas forças adaptativas;

- “Função projectiva” (Capul e Lemay, 2003): é identificada pelos autores como uma função que outros profissionais do trabalho social e educativo, para além dos psicoterapeutas, podem assumir. A pluralidade de papéis que o educador social assume muitas das vezes – dinamiza actividades, coloca certas interdições, propõe certas direcções, desempenha um papel de mediação relativamente ao meio envolvente – pode levar o sujeito a projectar nesta relação actual e no actual cenário, outras relações passadas ou ausentes. Estas projecções podem ser um recurso essencial na acção educativa no aprofundamento do conhecimento do sujeito e na atribuição de novas significações.

Com base nestas funções, o educador social pode aumentar a intencionalidade da sua acção no que se refere aos processos relacionais, reunindo condições para que a mudança desejável se construa de forma mais sólida e consistente, numa *relação de ajuda* centrada no(s) sujeito(s) e capaz de se constituir como uma base segura para a educação e para o desenvolvimento.

3. PERFIL DO EDUCADOR SOCIAL

Se pretendemos uma educação social capaz de favorecer o desenvolvimento integral da pessoa e o pleno desenvolvimento das comunidades, o educador social, enquanto actor que detém responsabilidades claras neste processo, assume-se como sujeito activo, interventivo e reflexivo, capaz de contribuir para transformar a realidade social.

Deste modo, a formação de *educadores transformativos*, na concepção de Giroux (1990) - capazes de integrar o pensamento crítico com a prática quotidiana, onde os interesses políticos e normativos que estão expressos no dia-a-dia são tidos em conta, bem como os processos culturais - é simultaneamente uma responsabilidade das instituições de formação¹⁵ e do próprio educador social na sua formação contínua, entendida enquanto formação integral do educador social. O educador social precisa assim de desenvolver um conjunto de competências e de reunir um conjunto de características que contribuem para desenhar o seu perfil profissional.

“a profissão de educador social exige não apenas uma preparação ampla, flexível e plural, como algumas características pessoais específicas que tornem possível o desempenho deste complexo papel. Sua formação deverá articular a polivalência necessária para assumir diversas funções e papéis, além da necessária especialização exigida pelas diversas áreas de actuação” (Martinez, 1995 cit. por Romans, Petrus e Trilla, 2003:134)

Este perfil profissional forma-se não só a partir de conhecimentos gerais e específicos (remetem para a dimensão do *saber*) e do uso de determinadas técnicas de análise e de intervenção social (*saber fazer*), como também de todas aquelas dimensões próximas das atitudes e das características da pessoa do educador social (*saber ser e saber estar*) e que dotam, por sua vez, a educação social de um cariz plural. Assim, neste processo, está também em causa o próprio educador social enquanto pessoa: a sua personalidade, as suas expectativas, os seus sonhos, os seus

¹⁵ Recorda-se o desafio de McLaren (1977): “queremos que nossas escolas criem uma cidadania passiva e livre de riscos, ou uma cidadania politizada, capaz de lutar por várias formas de vida pública e informada por uma preocupação com igualdade e justiça social?” (idem:190).

afectos, os seus conflitos, as suas crenças, a sua história são aspectos que em muito influenciam a forma como este profissional lê a realidade psicossocial e como se relaciona com os outros (Veiga, 2009). Estas dimensões assumem especial importância ao considerarmos a acção do educador social como um trabalho essencialmente relacional, interactivo e afectivo, onde habitualmente se diluem os limites entre o educador social enquanto pessoa, enquanto profissional e enquanto ser social. O caminho será o da tomada de consciência desta complexidade, de um progressivo auto-conhecimento que permita ao educador social investir afectivamente nas relações sem medo de se perder nelas. Referimo-nos à necessidade de manter um duplo olhar (Capul e Lemay, 2003) em relação ao outro e em relação a si mesmo. Ser simultaneamente capaz de escutar o outro, no discurso manifesto e no discurso latente, e estar disponível para se olhar a si mesmo, “*ousando interrogar-se sobre o que é e o que faz no encontro com o outro*” (*idem*: 102).

3.1. A pessoa do Educador Social

No âmbito destas duas últimas dimensões do perfil profissional, *saber ser* e *saber fazer*, vários autores evidenciam as características desejáveis dos educadores sociais. A maturidade e o equilíbrio pessoal – a um nível mais interno – a capacidade crítica e criativa e, ainda, a capacidade de trabalho em equipa, são provavelmente as características mais destacadas pelos autores (Carvalho e Baptista, 2004; Sedano, 1994; Petrus, 1993, ref. por Romans, Petrus e Trilla, 2003; Rodriguez, 1999). Alguma maturidade afectiva parece determinante para que o educador social seja capaz de integrar os seus afectos, de lidar com eventuais conflitos internos, sem prejudicar o outro mas de modo a que consiga ser seu elemento de suporte. Está em causa também a saúde mental (Rodriguez, 1999) e segurança que o educador precisa de sentir na sua acção psicossocial, transmitindo-a, genuinamente ao outro e construindo a relação como um espaço de segurança e de conforto. Rodriguez (*idem*) acrescenta ainda a exigência do educador social ser consciente das suas capacidades e dos seus limites de modo a que “*não se sinta o único responsável sobre tudo o que ocorre ao seu redor nem indispensável para solucionar um problema*” (*idem*:167).

Petrus (1993, in Petrus, Romans e Trilla, 2003), evidencia o carácter optimista, dinâmico e aberto à colaboração; a capacidade de comunicar com os outros e de basear a comunicação com estes na cooperação e no respeito mútuo. São características que parecem reforçar a necessidade do educador social estar disponível para construir a relação e o projecto de educação social, atento ao sujeito da acção. Ser optimista em relação às potencialidades do outro, baseando-se na *linguagem da possibilidade* de Paulo Freire (2004), possibilidade do que pode ser construído, do que parecia até ao momento impossível para o sujeito; investir este optimismo de alguma curiosidade como “*inquietação indagadora*” na descoberta de algo novo, na procura de respostas e na formulação de novas questões, desejavelmente num ambiente de cooperação que pode contribuir para que o sujeito se coloque mais como sujeito e menos como objecto da intervenção.

Rodriguez (1999) destaca, por sua vez, a par da maturidade, a responsabilidade perante o outro e perante os problemas sociais. A educação é uma forma de intervenção no mundo (Freire, 2004), não é neutra, e a acção dos educadores está comprometida com a tarefa de promover o desenvolvimento social, denunciando práticas sociais que impeçam o ser humano de viver com dignidade e com qualidade de vida.

O perfil do educador social aponta para a capacidade de, a partir de uma intencionalidade educativa, centrar a sua acção no(s) sujeito(s) da intervenção, consciente de que a relação é afectiva e co-construída, perspectivando a mudança pessoal e social de forma crítica e reflexiva.

Porque nos referimos a uma relação que não pode ser distanciada, tal como nenhuma educação o pode ser, mas supõe uma implicação controlada e continuamente problematizada, citamos A. Lebon (refer. por Capul e Lemay, 2003), a propósito da psicoeducação:

“ o que faz com que a psicoeducação seja revolucionária é justamente o facto de ela ter feito da partilha da relação e da acção educativa no quotidiano, que se considera com frequência banal e insignificante, uma ciência e uma arte. Ela é também revolucionária lembrando a todos que o sujeito está no centro de toda a intervenção e que todos os seus gestos, as suas palavras e os seus silêncios constituem uma linguagem; daí que escutar esta linguagem e permitir-lhe existir é favorecer a criação de uma identidade, a emergência de uma autonomia. Permitir

esta linguagem é partilhar a vida quotidiana do sujeito e criar, a prazo, condições de actualização do que melhor há nele” (idem: 105).

Parece importante sublinhar a importância dos educadores sociais, enquanto profissionais que investem na relação, dispõem de lugares de reflexão sobre as suas práticas como forma de desenvolvimento pessoal e profissional e, conseqüentemente, de qualificação da acção psicossocial. A *supervisão*, enquanto possibilidade de formação de profissionais reflexivos, desenvolva-se individualmente ou em grupo, pode desempenhar este papel. Face à existência de vários modelos de formação (Capul e Lemay, 2003a), partimos da concepção de Lemay (*idem*), para quem o objectivo da supervisão é “*ajudar o educador a obter uma melhor compreensão de si próprio na relação com o trabalho que se efectua*” (*idem*:97). A supervisão, não no sentido de um controlo mas no sentido de um “*olhar sobre as suas próprias acções*” (*ibidem*), pode, deste modo, apoiar o educador nesta tomada de consciência, no (re)conhecimento das suas ressonâncias afectivas, na avaliação das suas atitudes e na melhor utilização dos seus próprios recursos, adquirindo aos poucos o rosto de uma auto-supervisão regularmente alimentada pelo encontro com o supervisor. Está simultaneamente centrada no educador social, enquanto actor que constrói a *relação de ajuda* com os sujeitos, e na sua acção psicossocial junto dos sujeitos da acção, nomeadamente, nas situações de *relação de ajuda*. Tratando-se de supervisão externa, o supervisor, elemento exterior à organização onde o educador social trabalha, pode ser ainda elemento de apoio relativamente a todos os sentimentos do educador social que envolvam diferentes dinâmicas relacionais da organização, como por exemplo, com a Direcção.

Situando-se a acção do educador social numa dimensão essencialmente intersubjectiva, torna-se necessário incluir uma referência ao lugar da ética¹⁶ neste processo. A reflexão ética na prática do educador social assume particular relevo quando nos referimos ao profissional reflexivo. Como tarefa permanente, a reflexão ética a partir das situações do quotidiano - reflexão durante a acção e sobre a acção - que Sarah Banks (1997) designa de *ética prática*, traduz a constante

¹⁶ Partimos de uma concepção lata de *ética* enquanto reflexão filosófica sobre a moral: “conjunto de princípios que governam a conduta individual e social” (Banks, 1997: 18).

actividade criativa que se exige aos profissionais de intervenção social, nomeadamente ao educador social. As situações do quotidiano exigem respostas contextualizadas num diálogo permanente entre a teoria e a prática, “*que concilie a universalidade dos princípios com a singularidade das situações*” (idem:183), e desafiam o profissional – quando está atento e disponível para estes processos de aprendizagem - à clarificação e construção da sua ética profissional. Através 1) do confronto do educador social consigo próprio, nomeadamente com os seus códigos implícitos, onde as emoções jogam um papel determinante, 2) da confrontação com a sua equipa de trabalho e com os princípios da instituição em que se enquadra, 3) da identificação dos dilemas éticos que emergem no quotidiano, e da complexidade das contradições que lhes são inerentes - o educador social vai desenvolvendo a sua capacidade crítica de análise das situações, de interpelação de valores profissionais e de discernimento sobre a(s) orientação (ões) possível(eis) que encaminha(m) para uma determinada decisão. É a reflexão ética que abre caminho para o desenvolvimento de práticas reflexivas dos educadores sociais, capazes de reflectir sobre a prática e de aprender a partir dela, de reconhecer dilemas éticos e analisá-los e, essencialmente, de reconhecer a sua responsabilidade nestes processos.

“Partimos de uma imagem de profissional reflexivo, em permanente escuta, gerador de conhecimento, e recusamos a imagem do profissional estático que só é consumidor de conhecimento e que não favorece a criação de recursos de vida” (Declaração de Barcelona – 2001, *Ética e Qualidade na Acção Socioeducativa*, in Carvalho e Baptista, 2004).

3.2. Perfil de formação na ESE

A formação dos educadores sociais na ESE continua ao longo das diferentes propostas curriculares, e apesar das limitações resultantes do rácio professor/aluno que o aumento de *númerus clausus* implicou, a investir na

experiência singular de cada estudante (sujeito-aprendente¹⁷) privilegiando a singularidade face à globalidade e a investir no desenvolvimento de competências que permitam aos estudantes “*agir espontaneamente, de forma crítica e reflexiva, nas várias situações e contextos profissionais*” (Bertão et al, 2006: 14). Um dos quatro núcleos de formação disciplinar do novo plano de estudos adequado a Bolonha é precisamente um núcleo formado por disciplinas que “*potenciam o crescimento psico-afectivo da pessoa do Educador Social que lhe permitem uma maior consciencialização dos fenómenos afectivos e dos grupos*” (*idem*:13), onde se incluem unidades curriculares como *Seminário de Dinâmica de Grupo, Formação Pessoal e Social* e *Sociodrama em Educação Social*. Com este núcleo de disciplinas procura-se contribuir para que cada estudante aprofunde o conhecimento de si, identifique os seus desejos, as suas motivações, as suas resistências, colocando-se como actor consciente das suas responsabilidades na relação que desenvolve com os sujeitos.

Destacam-se algumas competências específicas que o educador social deverá adquirir com a sua formação na ESE (*idem*) e que parecem ilustrar o seu perfil que aqui desenvolvemos:

- “Conhecer-se e tomar consciência do modo como está nas interações, e como as suas características pessoais afectam as dinâmicas relacionais
- Analisar e compreender a realidade social de forma a identificar recursos e potencialidades nas estruturas sociais, nas comunidades, nos grupos e nos indivíduos, bem como as suas áreas de maior vulnerabilidade
- Dominar estratégias e técnicas de dinamização/acção socioeducativa e psicossocial, no âmbito da prevenção e com populações de maior fragilidade, tendo em conta o desenvolvimento dos indivíduos, grupos e comunidades
- Trabalhar em equipa: intencionalizando processos de organização, de diálogo, de liderança e de participação de todos

¹⁷ Recordar-se Boaventura Sousa Santos (1996), quando afirma que “*todo o conhecimento é auto-conhecimento*”, evidenciando a centralidade do sujeito na produção de conhecimento e recusando a distinção dicotómica entre sujeito e objecto.

- Conceber, desenvolver e avaliar, de forma contínua e final, projectos de educação social, adequados ao contexto real
- Criar um clima que favoreça o desejo de aprender” (*idem*: 11-12).

Com este conjunto de competências pretende-se que os estudantes se desenvolvam enquanto profissionais e enquanto pessoas para intervir adequadamente nas várias situações profissionais e com as diversas populações relativamente ao “saber”, “saber-ser”, “saber-estar”, “saber-fazer” “saber-aprender”.

CAPÍTULO 2

A Relação de Ajuda em Educação Social

A *relação de ajuda* apresenta-se como uma possibilidade de acção psicossocial que o educador social leva a cabo na sua tarefa de contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos, dos grupos e das comunidades. Como vimos no capítulo anterior, defendemos uma Educação Social que se situa num paradigma emergente, crítico e reflexivo, que pretende contribuir para uma maior justiça social e igualdade de oportunidades. Para tal, a emergência do sujeito capaz de ser protagonista da sua vida e do (seu) mundo, capaz de pensar o mundo e de o (re)definir, é fundamental. Debruçamo-nos agora sobre a importância da *relação*, essencialmente social e afectiva, como elemento privilegiado de criação de condições para a auto-análise e para a análise social, para o desenvolvimento que aqui se defende. Se o sujeito se constrói na relação com o outro, é importante tornar clara a responsabilidade do educador neste processo, feito de vínculos, de projecções, de encontros e de desencontros.

No longo processo de criação de condições para superar dificuldades e de procura de alternativas, a interacção entre educador social e sujeito(s) deve ser encarada como uma paragem necessária sobre a qual vale a pena reflectir (em prol da qualidade da acção do educador social e, conseqüentemente, em prol dos sujeitos). Recusamos, assim, a superficialidade da *relação* estabelecida entre os interlocutores, uma vez que é na qualidade desta *relação* que o projecto de educação social se vai apoiar. O educador social pretende contribuir para uma mudança que se traduz em diferentes âmbitos, dependendo dos problemas em questão, e se aumentar igualmente a intencionalidade dos processos relacionais, necessários para essa mudança, o educador social reúne condições para que a mudança se construa de forma mais sólida e consistente.

É necessário construir uma relação que alimente a criação de condições que garantam que a mudança se vá perpetuar. Uma relação que, para ser uma efectiva base de apoio, se inscreva num tempo suficientemente longo para que se criem laços, cumplicidades e para que se valorizem os processos necessários para a mudança. Uma relação que

a) se apoie na descoberta das capacidades, na valorização das potencialidades e na mobilização dos recursos internos e externos para lidar com as dificuldades;

b) procure capacitar a pessoa para analisar a sua situação, tornando inteligíveis e conscientes processos que até então obstaculizam a acção;

c) procure construir novas formas para lidar com problemas, incentivando os processos de mudança (internos e externos);

d) se baseie na confiança, em si e no outro, de modo a que o sujeito se possa libertar de vínculos marcados essencialmente pela dependência e crie novas relações cunhadas essencialmente pela autonomia, liberdade e capacidade de tomar decisões.

1. ALGUNS CONTRIBUTOS

De entre os autores que adoptam a expressão propriamente dita, *relação de ajuda*, é imperativo começar por referir Carl Rogers. Este autor, reconhecendo que são muitas as designações adoptadas, tais como *entrevistas de tratamento*, *entrevistas de ajuda* e *entrevistas de aconselhamento* (1989: 21), esta última frequentemente adoptada em contextos pedagógicos, prefere referir-se a *ajuda psicológica* ou a *relação de ajuda* (*ibidem*), apesar de considerar que todas têm o mesmo método de base: uma série de consultas com um indivíduo com o fim de o ajudar a mudar as suas atitudes e comportamentos (*ibidem*). Com o livro *Counselling and Psychotherapy*, publicado em 1942 e traduzido para francês com o título *La relation d'aide et la psychothérapie*, Carl Rogers (1989) contribuiu para aumentar o rigor conceptual da *relação de ajuda* e para clarificar o seu significado, ao debruçar-se sobre o sentido e os processos da *relação de ajuda*. Com este contributo, desafiou profissionais, investigadores e estudantes a desenvolverem

pesquisas que lhes permitam aprofundar e aperfeiçoar os conhecimentos sobre os modos de ajudar um outro. Como refere no prefácio à primeira edição:

*“Ele (o livro) tenta expor a minha convicção de que a ajuda psicológica é um procedimento susceptível de conhecimento, de predição, de compreensão, um procedimento que pode ser apreendido, testado, apurado, a melhorar.”*¹⁸ (1989:17).

Para o autor, a *relação de ajuda psicológica* contempla toda a relação em que *“pelo menos uma das partes tenta promover na outra o desenvolvimento, a maturidade, um melhor funcionamento e uma maior capacidade de enfrentar a vida”* (Rogers, 1970:43). Trata-se de uma relação que procura criar condições no outro para que, ele próprio, consiga atingir níveis de compreensão em relação a si e em relação aos problemas que lhe permitam sentir-se capaz de lidar com eles e de os resolver:

*“A relação de ajuda é uma relação permissiva, estruturada de maneira precisa, que permite ao cliente adquirir uma compreensão dele próprio a um nível que o torna capaz de progredir à luz da sua nova orientação.”*¹⁹ (Rogers, 1989 :33)

Para Carl Rogers (1989), uma *relação de ajuda* que seja intensiva, realizada com êxito e que se enquadre num quadro conceptual claro, aproxima-se da psicoterapia, pelo que recusa a distinção entre ambas com base na superficialidade da primeira. Estipula algumas condições necessárias para que a *relação de ajuda psicológica* ocorra, tais como: 1) A regularidade dos encontros; 2) Ter alguma capacidade de exercer controlo sobre a sua própria vida de forma a poder caminhar efectivamente no sentido da resolução prática do problema; 3) Ser relativamente independente (de um controlo familiar, por exemplo e em termos

¹⁸ Tradução livre de *“Il tente d'exposer ma conviction que l'aide psychologie est un procédé susceptible de connaissance, de prédiction, de compréhension, un procédé qui peut être appris, testé, apuré, a amélioré ».*

¹⁹ Tradução livre de *“La relation d'aide est une relation permissive, structurée de manière précise, qui permet au client d'acquérir une compréhension de lui-même à un degré qui le rende capable de progresser à la lumière de sa nouvelle orientation ».*

emocionais); 4) Ser capaz de exprimir as suas tensões (apesar de o autor reconhecer que não é absolutamente necessário um desejo consciente de ajuda); 5) Estar isento de instabilidade excessiva, particularmente de natureza orgânica; 6) Possuir uma inteligência que o capacite para apurar a sua auto-compreensão e fazer face a situações existenciais. Define ainda, de grosso modo, um intervalo de idades situado entre os 10 e os 60 anos, no qual considera estarem reunidas condições de alguma independência e de uma certa “*plasticidade adaptativa*” (Rogers, 1970:84).

Para Jesus Madrid Soriano (2005) a *relação de ajuda* é um encontro pessoal entre uma pessoa que pede ajuda para modificar alguns aspectos do seu modo de pensar, de sentir e de actuar e outra pessoa que quer ajudá-la, dentro de um marco interpessoal adequado. O uso da designação *relação de ajuda* por parte do autor deve-se, essencialmente, a três motivos: primeiro, por se situar num marco de referência mais amplo, comparativamente a *Psicoterapia* ou *Orientação*²⁰, referente a todos os âmbitos da vida humana; segundo, por considerá-la mais compreensível por parte da pessoa que dela pode necessitar e, por último, por salientar a importância da “relação” (*idem*: 74).

Também Jacques Salomé (1995) quer enfatizar a relação viva que está presente numa *relação de ajuda*, feita de vínculos, de interacções recíprocas que vão construindo os caminhos da relação e da ajuda, razão pela qual opta igualmente por referir-se a *relações de ajuda*, enfatizando a diversidade que estas construções múltiplas permitem. Segundo o autor,

“a entrevista de ajuda tem por objectivo a compreensão profunda (ou nova) do que se passa com o demandante, a descoberta da maneira como ele experimenta a situação que lhe causa problema, a clarificação progressiva de sua experiência de vida e a busca de meios e recursos que permitam uma mudança” (*idem*:112).

Para Salomé, a entrevista de ajuda justifica-se sempre que se pretender compreender uma pessoa, um problema humano, um comportamento, favorecer a tomada de decisão ou clarificar uma escolha.

²⁰ O autor considera a Psicoterapia e Orientação como um tipo de *relação de ajuda* (2005)

Gerard Egan (1982) entende as relações de ajuda como um percurso no qual se procura ajudar as pessoas a lidar com as suas situações-problema, que podem existir entre pessoas e entre estas e os âmbitos e sistemas sociais das suas vidas, de forma mais efectiva:

*“ajudar os clientes a descobrir que tipo e grau de problem management é possível é (...) uma parte central do processo de ajuda”*²¹ (1982: 33).

O modelo proposto, Problem-Management Model, apoia-se num mapa cognitivo organizado em três estádios: o estádio I referente à clarificação do problema; o estádio II à definição de objectivos baseado num entendimento dinâmico; o último estádio concretiza-se na facilitação da acção. Trata-se de um modelo desenvolvimental, sistemático e cumulativo, tendo como consequência que o sucesso de um dos estádios depende da qualidade dos anteriores.

Destacam-se como principais contributos do modelo de Gerard Egan o papel activo e protagonista da pessoa em situação de ajuda e a preocupação com a acção. Por outro lado, o autor explora as competências do profissional da *relação de ajuda* como algo necessário para que o profissional consiga efectivamente apoiar as pessoas a dar pequenos passos que lhes vão permitindo gerir a sua vida de forma mais efectiva. É neste sentido que uma boa *relação de ajuda*, sendo muito importante, não é, no entanto, a finalidade do processo mas o meio para apoiar a pessoa a resolver as situações-problema com que se depara.

A responsabilidade da própria pessoa envolvida no processo de ajuda é um valor central deste modelo que se vai revendo ao longo do processo. No primeiro momento, em que se pretende a clarificação do problema não só para o profissional mas também para a própria pessoa, Egan refere que *“os clientes deviam deter a maior parte possível do processo de ajuda”*²² (*idem*: 37).

²¹ Tradução Livre de *“helping clients discover what kind and degree of problem management is possible is (...) a central part of the helping process”*

²² Tradução Livre de *“Clients should “own” as much of the helping process as possible”*

*“Idealmente, a ajuda não é algo feito para o cliente mas sim com o cliente”*²³ (*ibidem*).

Neste sentido, a relação a construir será aquela que melhor responda às necessidades do indivíduo. No que respeita ainda ao papel protagonista do sujeito, salienta-se no estágio II a importância deste ser gradualmente mais capaz de escutar, principalmente de se escutar a si próprio, de forma mais cuidadosa, menos defensiva, e mais assertiva (Egan, 1982: 40). Neste segundo momento pretende-se que o profissional seja capaz de desencadear a construção de novas compreensões e de facilitar a definição dos objectivos. Do ponto de vista da pessoa em situação de ajuda, ela deverá desenvolver novas perspectivas de si própria, do ambiente e da interacção eu-eu e eu-ambiente (*idem*) e definir objectivos. Este é o momento de “juntar as peças” que poderiam estar dispersas e/ou distorcidas, numa óptica integrada de compreensão geral do problema e, por outro lado, de fazer a ponte para a acção, através da definição de objectivos. À medida que o processo de ajuda avança, o protagonista deverá ver cada vez com mais clareza a necessidade da acção. Egan (1982) recorda que alguns processos de ajuda nunca chegam ao estágio III (ou equivalente) porque os profissionais consideram que a acção é só da responsabilidade do cliente. E, em algumas situações, pode de facto acontecer que a pessoa seja capaz de o fazer sem a ajuda do profissional. Contudo, o desejável será que haja espaço e tempo para acompanhar a pessoa nesta fase que é considerada pelo autor um importante momento de apoio, ajudando-a na clarificação de estratégias e de meios para levar a cabo os objectivos definidos e nas tomadas de decisão, dando suporte durante esta fase de mudança e avaliando o processo em conjunto com a própria pessoa. É, como ao longo de todo o processo, um momento de mobilização de recursos da pessoa em situação de ajuda, em que esta vai alcançando níveis de cooperação com o processo de ajuda e consigo própria, envolvendo-se na compreensão da situação, na definição de objectivos e no encontro de formas de os alcançar.

Centrando-se no ambiente social, importa explorar também o contributo de Hutchinson e Stadler (1975) sobre o aconselhamento associado a uma abordagem radical - *Social Change Counseling*. Nesta perspectiva, o profissional

²³ Tradução Livre de *“Ideally, helping is not something being done to the client but rather with the client”*

assume-se como agente de mudança num processo de apoio que visa a reconstrução / mudança social. Esta ênfase dada à mudança social, como alternativa às terapias que procuram o ajustamento da pessoa ao seu meio, é a característica central desta proposta. Uma mudança que se perspective para além dos resultados individuais e que lance contributos para mudanças nos grupos de que os indivíduos fazem parte e na sociedade. Como os autores referem, urge encontrar alternativas viáveis para ultrapassar situações intoleráveis e injustas, que têm na sua origem factores de ordem social e cultural. Defendem que se encontre outra orientação para o aconselhamento, alternativa às perspectivas que procuram o ajustamento social e que se dirigem a mudanças individuais, que perspective mudanças sociais e que coloque os sujeitos que procuram ajuda como actores destas mesmas mudanças, grande parte delas, de âmbito colectivo.

*“Temos ensinado os clientes a ajustarem-se a um mundo que precisa de mudança”*²⁴ (*idem*: xi).

A perspectiva *Social Change Counseling* decorre de dois movimentos americanos que surgiram na década de 1960: o movimento designado por *Radical Therapist Collective* que investiu nas organizações de auto-ajuda junto de colectivos oprimidos (homossexuais, mulheres, reclusos...) com o fim de ajudar à sua libertação; e o movimento de Psiquiatria Radical, protagonizado por Claude Steiner (s/d Corsini), que se apresentou, simultaneamente, como uma teoria dos distúrbios emocionais humanos e um método para lidar com eles, baseando-se no pressuposto de que os problemas das pessoas também são resultado de influências opressivas das instituições, e que, se à opressão se juntar o isolamento social e a mistificação, as pessoas entram em estado total de alienação. Apresenta uma proposta de empoderamento que pode ser conquistado pela conjugação de três factores: um estilo de vida cooperativo; a progressiva tomada de consciência das causas das situações-problema e a capacidade de agir para mudar as actuais condições e vida das pessoas.²⁵

²⁴ Tradução livre de *“We have taught clients to adjust to a world which needs changing”*

²⁵ Para maior aprofundamento, ver por exemplo Steiner, C. (1975) *Readings in Radical Psychiatry*. New York: Grove Press

A proposta dos autores parte do pressuposto de que muitos dos problemas que as pessoas encontram não são pessoais mas resultam de influências e de efeitos sociais. Este pressuposto põe em evidência a relação estreita e interdependente entre pessoa e ambiente e o papel central deste último, nomeadamente das instituições, na génese de muitos problemas considerados como “pessoais”, como por exemplo os múltiplos estereótipos raciais, de classe e de sexo que condicionam os percursos de vida das pessoas e dos grupos.

Recuperando a importância da distinção entre funções latentes e manifestas das instituições, esta abordagem pressupõe um questionamento activo acerca do papel desempenhado pelas instituições, especialmente no que se refere às funções latentes. Questionam, por exemplo, se estes organismos estarão a contribuir de modo sub-reptício para a manutenção da ordem social, e, se for assim, se as profissões de ajuda estarão a tornar-se instrumentos de ajustamento e de controlo social, ao serviço das orientações dominantes. Ora, estando a prática dos Educadores Sociais associada, em larga medida, a situações de exclusão social em que as preocupações de inserção e de inclusão lideram a acção, mediadas muitas vezes por medidas de política social, torna-se premente recuperar estas reflexões de modo a evitar que estas mesmas práticas estejam ao serviço de uma qualquer inserção, melhor dizendo, ao serviço de uma inserção que é desenhada pelas orientações dominantes, pelas instituições e, em última análise (aquela sobre a qual nos debruçamos neste trabalho), pelos profissionais da *relação de ajuda*. Pelo contrário, o papel activo das próprias pessoas em situação de exclusão deve ser o elemento catalizador da mudança, para o qual concorra a atitude facilitadora do profissional da *relação de ajuda*. Por outro lado, o facto de os educadores sociais desempenharem as suas funções como elementos mediadores entre as pessoas e as instituições (nas quais exercem a sua profissão e quantas vezes se sentem na obrigação de as representar), justifica uma redobrada atenção às preocupações lançadas pelos autores. É importante alimentar a reflexividade acerca das suas práticas para que o Educador Social encontre o seu lugar nesta mediação e se posicione de acordo com o que defende.

Para Halleck (1971, in Hutchinson e Stadler, 1975), cabe à própria pessoa tomar a decisão sobre se vale a pena a mudança. No entanto, para que a pessoa seja capaz de mudar um ambiente opressivo, o autor considera que deve reunir três condições: “*força psicológica; consciência do que o ambiente lhe está a provocar*

e motivação para mudar o ambiente”²⁶ (*idem*: 13). Mais uma vez torna-se pertinente recordar que, não raras vezes, são os problemas sociais que condicionam os problemas pessoais que levam pessoas a procurar ajuda de ordem psicossocial, pelo que esta ênfase na mudança social perspectiva a intervenção desde a raiz dos problemas sociais. Halleck considera, assim, que o activismo social e político pode ser um resultado legítimo da intervenção psicológica.

Para estimular a consciência social e política, o trabalho em grupo aparece como um recurso facilitador da mudança, por permitir processos de identificação e de partilha, um sentido de comunidade com aqueles que têm problemas similares. Por outro lado, para provocar mudanças nos sistemas sociais é pouco provável que o trabalho individual produza suficiente energia, tempo, conhecimento e influência. O trabalho do profissional pode incidir na formação de grupos, facilitando acções colectivas que os membros destes mesmos grupos decidirem fazer. As actividades que estes grupos podem fazer serão tantas quantas aquelas que eles próprios entenderem contribuir para o esclarecimento e para a mudança: encontros públicos de divulgação ou denúncia da sua causa, petições, demonstrações, contactos directos com entidades envolvidas nos problemas (*idem*). Colocar a possibilidade de recorrer a pessoas de grupos minoritários para confrontar pontos de vista, leituras da realidade e dos problemas sociais é uma outra estratégia que os profissionais podem activar, neste caminho de uma “auto-educação” progressivamente mais autêntica e comprometida. A expressão *conselheiro activista* traduz precisamente este significado. Considerar a possibilidade de contribuir para alterar ou inovar o funcionamento das instituições pode também reverter a favor de melhores respostas sociais.

Parte deste processo, que os autores referem como sendo terapêutico, pode incidir na compreensão de como as pressões políticas, sociais e económicas levam as pessoas a sentir e a agir de determinado modo, por vezes culpando-se, isolando-se, e na descoberta e aprendizagem deste processo de análise social. Percorrido este caminho, a pessoa poderá ter, pelo menos, três possibilidades: a manutenção do problema, apesar de ter sido adquirida uma compreensão das suas causas; o ajustamento à situação-problema, que se decorre, por exemplo, de novas aprendizagens que permitiram à pessoa manter-se na situação-problema mas lidar

²⁶ Tradução livre de ” *his/her psychological strength; an awareness of what the environment is doing to him/her; and motivation to change the environment*”

com ela de outra maneira; e a mudança dos estímulos ambientais que foram identificados como fonte do problema, através da acção a nível político, social ou económico (1975). É nesta última possibilidade que os autores consideram que se cumpre o *Social Change Counseling*. A tomada de consciência e compreensão do problema é um momento necessário, bem como a partilha de sentimentos e de preocupações, mas não deve desmobilizar as pessoas de intervir no sentido da mudança, não só a sua, mas a mudança do problema social que foi entretanto identificado.

São propostas ainda algumas técnicas adicionais, como a troca de papéis que pode despoletar *insights*²⁷, tomadas de consciência dos sentimentos que acompanham os papéis que estão a ser experimentados.

2. CONTORNOS E CARACTERÍSTICAS DA *RELAÇÃO DE AJUDA*

Encontramos na revisão bibliográfica um conjunto de perspectivas alargadas do conceito, que se referem a uma *relação de ajuda* que pode ocorrer em diferentes contextos sociais e envolver diferentes actores que não somente os profissionais tradicionalmente associados a estas práticas (como os psicólogos), mas também outros profissionais de saúde e de educação, entre os quais educadores sociais, professores e outros educadores, enfermeiros, técnicos de serviço social.

Jesus Madrid Soriano (2005) refere-se a *relação de ajuda* como um fenómeno universal que se pode manifestar em todos os contextos da vida, contribuindo para a existência de redes de ajuda eficazes, necessárias para a não patologização dos problemas afectivos. Parte assim do pressuposto de que a

²⁷ “Em inglês significa “visão interior”. (...) Trata-se de uma “intuição” que pode aparecer tanto no animal como no homem. (...) No *insight*, o campo perceptivo reorganiza-se totalmente, num instante, os seus diferentes elementos são vistos em novas relações uns com os outros. O sujeito não pode dizer através de que mecanismos fez essa reconstrução, mas parece-lhe impensável que não se possa ver aquilo que ele vê. O *insight* caracteriza-se pela sua evidência, pelo seu carácter imediato e também pela sua verdade, pelo seu valor adaptativo. Opõe-se ao raciocínio discursivo, que caminha mais lentamente através dos diferentes momentos do pensamento.” (*Dicionário de Psicologia Michel e Françoise Gauquelin*, 1971 Edições Verbo: Lisboa.)

comunicação capaz de produzir efeitos terapêuticos pode ocorrer nas interações que se verificam no dia a dia, ou seja, que as relações humanas no seu sentido lato podem ter uma função terapêutica, pronta a ser desenvolvida e mobilizada para a resolução de problemas. Neste sentido, o papel dos profissionais não será só o de intervir em situações de maior gravidade, que necessitam de ajuda profissional, mas, a nível preventivo, deverão dedicar-se a *“formar pessoas de todos os ambientes nas atitudes e capacidades de ajuda, para que estas possam prestar uma ajuda eficaz em muitas situações a que só elas podem ter acesso”*²⁸(2005: 75). Coloca assim o profissional como formador ao nível do desenvolvimento de competências de pessoas, cidadãos comuns que podem, por sua vez, desenvolver relações de ajuda com outras; e como facilitador da construção das referidas redes de ajuda.

Também Carl Rogers (1980, in Madrid Soriano, 2005) explica a mudança do seu pensamento inicial da *terapia só para terapeutas* para uma visão mais ampla, ao dar-se conta da repercussão positiva que as suas publicações tiveram nas pessoas em geral, embora inicialmente as dirigisse só a terapeutas:

“o impacto obrigou-me a abandonar a minha limitada perspectiva que me fazia pensar que o que escrevia só interessava aos terapeutas. (...) Creio que tudo o que escrevi desde então, considera que o que é válido entre um terapeuta e seu cliente, também pode sê-lo num matrimónio, numa família, numa escola, uma administração, ou uma relação entre culturas e países” (Rogers, 1980, in Madrid Soriano, 2005: 80)²⁹.

Na mesma linha de pensamento, Robert Carkhuff (1971, in Madrid Soriano, 2005: 81) considera que a *relação interpessoal de ajuda* pode estender-se a toda a relação na qual uma pessoa que tem um problema estabelece uma relação

²⁸ Tradução Livre de *“formar personas de todos los ambientes en las actitudes y habilidades de ayuda, para que estas puedan prestar una ayuda eficaz en muchas situaciones en que solo ellas pueden tener acceso”*.

²⁹ Tradução Livre de *“el impacto me obligó a abandonar mi limitada perspectiva, que me hacia pensar que lo que escribía solo interessaba a los terapeutas. (...) Creo que todo lo que he escrito desde entonces, considera que lo que es válido entre un terapeuta y su cliente, también puede serlo en un matrimonio, una familia, una escuela, una administración, o una relación entre culturas y países”*

específica, complementar, com uma outra. Assim, pode ocorrer em diferentes contextos e, mais uma vez, pode envolver diferentes actores. Defende que existe um *núcleo comum* em todas as relações de ajuda, nas quais as *dimensões interpessoais primárias* permanecem as mesmas, pelo que se debruça sobre os elementos que elas têm em comum.

Na abordagem das Terapias de Apoio, alguns autores reportam-se ao terapeuta em sentido lato (Bloch, 1999; Egan, 1982) como sinal do seu amplo uso por parte de outros profissionais, como trabalhadores sociais, comunitários educadores, professores e técnicos de reabilitação.

Carl Rogers (1989) distingue tratamento directo de tratamento indirecto, ocorrendo o primeiro no contacto face a face com o cliente e o segundo na resolução de problemas identificados através da acção no meio físico e social (quando, por exemplo, algum factor do ambiente é responsável pelo problema). Situa a *relação de ajuda* no primeiro grupo de abordagens terapêuticas, o tratamento directo, a par de outras terapias, como as terapias de expressão e o psicodrama, entre outros. Distingue ainda a *relação de ajuda* de outros tipos de acção que procuram prevenir o desenvolvimento de problemas. O autor vai assim clarificando os limites da *relação de ajuda*, procurando demonstrar que este modelo de apoio é um dos modelos possíveis e não “a solução para todos os problemas” porque não é adequado a todas as situações. No sub-título *La Relation d'Aide comme Relation Unique* do livro *La Relation d'Aide et La Psychotérapie*, Rogers (1989), distingue-a de outro tipo de relações, nomeadamente da relação pai/filho, marcada por laços afectivos profundos e por uma permanência de “completa devoção” subjacente que não caracteriza a *relação de ajuda*. Também não se trata de uma relação amigo/amigo na medida em que não existe uma completa e igual reciprocidade, ou de uma relação típica professor/aluno marcada pela diferenciação hierárquica de estatuto, em que o primeiro ensina e o segundo aprende.

A concepção de *relação de ajuda* como um tipo de relação complementar é partilhada por diferentes autores. Martín Buber (1973, in Madrid Soriano, 2005:83) explica que na relação professor/aluno, terapeuta/paciente, é necessário manter sempre a distinção entre a função de um e de outro, só assim é possível ter em conta a diferença que já existe entre ambos na relação que desenvolvem.

Coimbra de Matos (2004) considera a relação terapêutica como sendo “*maciça e objectivamente assimétrica*” (2004:32), estando a responsabilidade da terapia e da educação principalmente do lado dos psicoterapeutas e dos educadores, como veremos adiante.

Uma outra questão que importa colocar prende-se com o sentido terapêutico das relações de ajuda. Marina Guerra e Lígia Lima (2005) propõem como critério de distinção de ambas as designações (*terapêutico* e *não terapêutico*) a formação do profissional, devendo a acção terapêutica ser desenvolvida por um técnico com formação em saúde mental, habitualmente o psicólogo (Guerra e Lima, 2005). Nesta perspectiva, a acção terapêutica³⁰ incide sobre problemas do campo da saúde mental, enquanto a acção não terapêutica diz respeito aos problemas de ordem “*educacional ou de desenvolvimento pessoal*” (*idem*:30). Por exemplo, os grupos de encontro (tal como definidos por Carl Rogers) são considerados pelas autoras como estando entre os grupos terapêuticos e os não terapêuticos, na medida em que “*não têm como objectivo primeiro trabalhar situações patológicas de saúde mental*” (2005:31) mas podem tratar-se de grupos terapêuticos, dependendo dos “efeitos terapêuticos” que exerçam nos seus membros.

Segundo estas mesmas autoras, os grupos terapêuticos podem ter orientações teóricas várias, enquanto os não terapêuticos nunca se situam em orientações psicodinâmicas (*idem*). Contudo, verificamos que são várias as influências de orientação psicodinâmica para o trabalho social (Payne, 2002), seja ele desenvolvido individualmente ou em grupo e para a Educação (Bertão, 1999), o que nos permite admitir a possibilidade de a *relação de ajuda* (apesar de, numa escala terapêutico – não-terapêutico, se aproximar desta última) poder construir-se igualmente mobilizando alguns contributos desta corrente teórica e, embora não utilizando a técnica analítica, poder utilizar um saber teórico que permita perceber o desenvolvimento do ser humano e o funcionamento dos indivíduos e dos grupos. Esta capacidade está igualmente condicionada pela formação inicial e contínua do profissional, por um lado, em áreas e domínios científicos específicos que lhe forneçam as bases conceptuais a este nível e o capacitem para a sua mobilização e,

³⁰ Apesar de as autoras se referirem somente ao trabalho com grupos (os grupos terapêuticos e os não terapêuticos), consideramos aqui que podemos estender a reflexão para o domínio individual da intervenção.

por outro, na sua formação pessoal que, conforme veremos, se reveste de particular significado se considerarmos a co-construção como uma das características centrais da *relação de ajuda*.

Conforme refere Margaret Yelloly (1980, referida por Payne, 2002: 116) foi com base na teoria psicodinâmica que o trabalho social veio prestar maior atenção aos sentimentos e aos factores inconscientes e foi esta teoria que contribuiu para que se questionasse a tradicional ênfase dada somente aos pensamentos e às acções, ou seja, ao *fazer*. Esta mesma autora considera que o trabalho social tem vindo a preocupar-se mais com a compreensão do comportamento como reflexo de interacções e de movimentos que ocorrem dentro das mentes das pessoas. Outros contributos desta corrente para o trabalho social são visíveis na importância atribuída à compreensão da história de vida dos sujeitos, nomeadamente no que se refere às relações infantis e às privações maternas (Payne, 2002), bem como aos mecanismos subjacentes ao estabelecimento das relações interpessoais.

No que diz respeito à relação entre a psicanálise e a educação³¹, já Freud se referia à importância de uma *educação* (familiar, escolar e social) *psicanaliticamente esclarecida* (Bertão, 1999: 26), que capacite o educador, que trabalha com crianças, para a) melhor compreender a criança, as suas motivações inconscientes, a importância da sua história de vida; b) se compreender a si próprio, conhecendo, não só “*a criança do aluno mas também a criança que traz recalcada em si e que ressurge em qualquer momento*” (*idem*:33); c) se consciencializar da influência que a relação que estabelece com a criança terá na sua aprendizagem (*ibidem*). Ora, estes aspectos estão igualmente presentes na educação com adultos.

“A psicanálise, colocando ao serviço da educação um corpo de saber e uma técnica específica, permite, ao educador, um conhecimento do funcionamento do aparelho psíquico e alerta-o para a importância das relações interpessoais na construção da personalidade do indivíduo, para a necessidade de estabelecer relações empáticas com os seus alunos e para o interesse do auto-conhecimento,

³¹ Não é nosso objectivo explorar esta relação. Para mais informações consultar Bertão, 1999.

de forma a permitir uma melhor compreensão das suas emoções” (Bertão, 1999: 32)

Também a análise da relação pedagógica com base nos mecanismos transferenciais e contra-transferenciais, desenvolvidos mais à frente, são contributos da psicanálise que vieram enriquecer a análise da relação pedagógica (Bertão, 1999) e que podem ser importantes dispositivos de leitura da realidade. O educador social pode analisar-se na relação que estabelece com os sujeitos e ler esta mesma relação de forma dinâmica, construída por ambos, educador social e indivíduo(s),

“num jogo de espelhos, de imagens que se reflectem e devolvem mutuamente e que terão de ser constantemente analisadas e compreendidas para que possam ser colocadas ao serviço do crescimento dos indivíduos e não bloqueadoras desse mesmo crescimento” (idem:35).

Voltando ao sentido terapêutico das relações de ajuda, e mais uma vez apoiando-nos nas reflexões produzidas com base no trabalho em grupo, salientamos a concepção de Zimerman sobre o grupo terapêutico:

“Todo o grupo que tiver uma tarefa a realizar e que puder, através desse trabalho operativo, esclarecer suas dificuldades individuais, romper com os estereótipos e possibilitar a identificação dos obstáculos que impedem o desenvolvimento do indivíduo e que, além disso, o auxilie a encontrar suas próprias condições de resolver ou se enfrentar com seus problemas é terapêutico” (Zimerman e col., 1997 citado por Bertão, 2008:pp)

A partir desta análise de Zimerman, e reflectindo sobre a *relação de ajuda* que educador social e sujeito(s) podem construir, podemos afirmar que, a) se a *relação de ajuda* se apoia na descoberta das capacidades, na valorização das potencialidades e na mobilização dos recursos internos e externos para lidar com as dificuldades; b) se procura capacitar a pessoa para analisar a sua situação, tornando inteligíveis e conscientes processos que até então obstaculizam a acção; c) se procura encontrar novas formas para lidar com problemas e encetar processos de

mudança (internos e externos); então ela tem, de alguma forma, um cariz terapêutico.

Ana Bertão (2008) acrescenta que “*as funções educativas e as funções terapêuticas têm fronteiras pouco claras no trabalho de vários profissionais*”, nomeadamente no trabalho do educador social, salientando os elementos que ambas têm em comum: a) ambas se centram na relação que se constrói entre os participantes; b) ambas visam o desenvolvimento e a aprendizagem. A oscilação entre o pólo educativo e o pólo terapêutico pode fazer-se dependendo dos objectivos da intervenção e da profundidade da acção, da formação do profissional, da sua capacidade intuitiva e da sua disponibilidade interna.

A determinação da profundidade e dos objectivos das diferentes relações de ajuda é um dos pontos de partida que permite planear a acção de forma mais adequada às necessidades identificadas. Para esta reflexão partimos do contributo das psicoterapias de apoio e de aconselhamento.

No que refere à profundidade das psicoterapias, Irving Weiner, psicólogo de orientação dinâmica, distingue entre psicoterapia de “descoberta” e psicoterapia “de apoio” (1995: 433). A primeira, como o nome indica, remete-nos para a exploração em profundidade dos conflitos inconscientes e das experiências dolorosas que os geraram. A psicoterapia de apoio orienta-se para o reforço das defesas psicológicas e para a resolução de problemas. Nesta mesma ordem de ideias, também os objectivos da primeira visam uma maior compreensão de si próprio e reorganização da personalidade e os da segunda, uma melhoria de funcionamento, sem perspectiva de “uma mudança significativa de personalidade”. A maior parte das psicoterapias de apoio ocorrem quando não há vantagens em que ela se dirija à destruição das defesas, à reelaboração das experiências anteriores, no sentido do alcance de *insights* profundos; por exemplo, no trabalho com adolescentes, fase da vida em que a estrutura da personalidade está geralmente em formação (Weiner, 1995), ou outra população que apresente uma maturidade cognitiva e emocional que não permita tal profundidade. Dependendo necessariamente do nível e orientação da formação do profissional, podemos considerar que uma psicoterapia de apoio pode, no entanto, trazer mudanças que ultrapassam a estabilização e melhoria de funcionamento e se reportam também a mudanças internas, alcançadas em função do grau de profundidade da própria

psicoterapia. Não querendo colocar a opção pelo tipo de relações terapêuticas numa escala de *maior* ou *menor* alcance, as psicoterapias de apoio e a *relação de ajuda* podem justificar-se dependendo dos objectivos emergentes que despoletaram a procura de apoio, como a resolução de um problema identificado, eventualmente mais numa perspectiva do “aqui e agora”, concentrando esforços na educação e no desenvolvimento. Mais uma vez, tal não significa que, pese embora a clareza deste objectivo, não se possa ir aumentando a compreensão que a pessoa tem de si própria, conseguindo alcançar *insights* com base na interpretação do presente (mais do que do passado). Weiner (1995) estipula como objectivo da psicoterapia com adolescentes proporcionar

“uma experiência emocional nova que lhes fortalecerá as funções do ego, aumentando, assim, o seu controlo sobre as situações de vida e permitir-lhes efectuar uma síntese adaptativa do carácter” (idem:434).

Esta síntese adaptativa de carácter refere-se à capacidade de os jovens controlarem as suas tensões, conseguindo relacionar-se realisticamente com os adultos e, ainda, à mobilização das “*energias criativas e produtivas*” (*ibidem*) para áreas recompensadoras. É neste sentido que a psicoterapia se orienta para a colaboração no desenvolvimento global do jovem. Para que o controlo sobre as situações de vida se verifique é importante que o jovem vá alcançando alguns níveis de compreensão, como já referido, sobre si próprio, sobre as suas atitudes, sentimentos e comportamentos. Esta linha orientadora contribui para que o jovem possa desenvolver um olhar crítico sobre si, passo importante para continuar este caminho rumo às interacções com os outros, com o que o rodeia e com o mundo.

Sidney Bloch (1999) refere-se à psicoterapia de apoio para designar um tipo de terapia na qual o suporte dado pelo terapeuta³² é o elemento central desta relação e, em sua opinião, ocorre a maior parte das vezes com pacientes com perturbações psiquiátricas crónicas. A incapacidade, temporária ou permanente, que caracteriza estas e outras situações (como experiências de perdas) “exige”, à semelhança de um acto de sobrevivência, uma necessidade de suporte externo, de “ajuda psicológica” de um outro que “*carrega o paciente, ajuda a sustê-lo e a*

³² *terapeuta* em sentido lato.

apoiá-lo” (*idem*: 298). Gilbert e Ugelstad (1994, in Bloch, 1999) propõem uma definição de psicoterapia de apoio que passa por “*fortalecer o potencial para um melhor e mais maduro funcionamento do ego tanto em tarefas de adaptação como de desenvolvimento*” (*idem*).

Sidney Bloch situa as terapias de apoio num dos extremos de um espectro que oscila entre as terapias de apoio e as expressivas (“*interpretativa, orientada para o insight, dinâmica, expressiva*” (1999:299), sendo possível uma mistura de movimentos ao longo deste espectro que variam de acordo com o grau de dificuldade do paciente e com o progresso clínico. Tal significa que uma terapia de apoio pode ir assumindo contornos que se aproximam das terapias expressivas. Também Bateman *et al* (2003:190), aludindo a contextos psiquiátricos e a situações de doença mental, consideram ambas as possibilidades, enquadrando no extremo exploratório do espectro psicoterapêutico uma combinação entre a terapia social e a psicoterapia intensiva e no extremo das terapias de apoio, um conjunto de cuidados de longo prazo necessários para pacientes crónica e gravemente incapacitados. Werman (1984, in Bloch) refere que a gravidade da situação e a vulnerabilidade associada impedem o recurso a formas de psicoterapia que envolvam a aquisição de *insight* como factor terapêutico central.

É possível verificar que Sidney Bloch estipula objectivos das terapias de apoio que visam o melhor ajustamento possível, o que implica pequenas mudanças, como

“promover a melhor adaptação psicológica e social possível restaurando e reforçando as suas capacidades de enfrentar (...) os desafios da vida” ou *“torná-lo consciente da realidade da sua situação de vida”* (Bloch, 1999: 300).

O principal risco da terapia de apoio identificado pelo autor é a manutenção da dependência que incapacite a pessoa de alcançar pequenas mudanças e de assumir responsabilidade pelas tomadas de decisão e pelas acções. Nesta terapia, a dependência pode assumir contornos mais evidentes e persistentes e impedir que se alcancem objectivos que passem necessariamente por “*promover a auto-suficiência ao máximo possível e transferir alguma da fonte de apoio para a família e outros íntimos*” (*idem*: 314). Este mesmo autor alerta para o “abandono ao trabalho”, como consequência da não definição de objectivos, da ausência de

supervisão que sujeitam as terapias de apoio a uma rotinização de acções crescentemente ocupacionais e despidas de intencionalidade.

O alcance de *insights* já foi sendo aqui apresentado como um objectivo característico das psicoterapias, situação que se pode estender às *relações de ajuda*. Também o modelo genérico de aconselhamento apresentado por Patterson e Eisenberg (1988) assenta numa abordagem que visa o *insight*,

“porque o controle do cliente sobre o seu próprio destino aumenta à medida que ele passa a ter maior compreensão das relações entre o eu e o ambiente” (1988:2).

É neste seguimento que a mudança aparece como um dos preceitos fundamentais da ajuda efectiva, a par de uma concepção de pessoa que pede ajuda como actor envolvido no processo de *“tornar-se mais completo e possuir um quadro de funcionamento individual saudável ou pleno”*³³ (*idem*: 5). Ter consciência de que o aconselhamento deve levar à mudança diminui o risco de a própria pessoa o considerar apenas uma conversa agradável, independentemente das muitas formas que esta mudança possa assumir, seja uma mudança de comportamento, de construtos pessoais (os autores referem-se a *“modos de elaborar a realidade, incluindo o eu ou preocupações emocionais relacionadas com essas percepções”* (*idem*:20) ou relacionada com a capacidade de tomada de decisões.

O lugar central que é atribuído a cada indivíduo no processo de aconselhamento e a ênfase dada ao seu potencial, decorre também da teoria do *self* de Carl Rogers. Esta teoria estipula que a visão que a pessoa tem de si própria, no seu próprio meio, condiciona o seu comportamento e a sua satisfação pessoal, pelo que, se as suas percepções são a realidade para ela, será este o ponto de partida e a linha orientadora do processo, cabendo ao conselheiro proporcionar condições que estimulem a autodescoberta, a confiança e o crescimento pessoal, aproximando-se de *“facilitador de crescimento pessoal”* (*idem*: 19). Este modelo de aconselhamento, com contributos óbvios da Abordagem Centrada na Pessoa de

³³ Encontram-se aqui semelhanças com a concepção de *educação* de Paulo Freire que visa, entre outros aspectos, que as pessoas se tornem *“mais completamente humanas”* apesar de esta designação se estender, para além da dimensão individual, aos domínios sociais e políticos. Este aspecto é desenvolvido no Capítulo 1. – Educação Social.

Carl Rogers, visa em primeira-mão ajudar as pessoas a clarificarem os seus próprios objectivos e a serem capazes de construir planos de acção que permitam alcançá-los.

O início da interacção é um momento importante para a construção da *relação de ajuda*. Para Weiner (1995), que explora a psicoterapia com adolescentes, a tarefa mais importante do terapeuta na primeira consulta é conseguir que o jovem se apresente na segunda sessão (Weiner, 1995: 436). Dadas as resistências iniciais desta população no início dum processo terapêutico, a maior parte das vezes encaminhados /acompanhados por adultos, o desafio consiste precisamente em procurar centrar nestes dois elementos (terapeuta/adolescente) a razão do trabalho terapêutico. Para que se comece a perspectivar continuidade desta relação, segundo Weiner, o terapeuta deve planificar as primeiras sessões de modo a que o jovem esteja à vontade, permitindo o seu bem-estar, a motivá-lo para além do superficial e do óbvio e a conseguir que o adolescente reconheça e respeite o seu papel na determinação do processo.

Ciente das resistências que poderão existir face a uma entrevista, e dos sentimentos de insegurança sobre o que esperar daquele momento, uma forma de favorecer o bem-estar passa por centrar as primeiras entrevistas na informação factual, não pedindo explicações do comportamento ou elaboração de emoções (Weiner: 436). A orientação da entrevista por parte do terapeuta pode ser aqui mais incisiva para que o outro possa, desde cedo, construir uma ideia sobre o que o espera: quais são as preocupações do terapeuta, com o que se interessa, como é que o terapeuta aborda o cliente, etc. Pode assim guiar a entrevista com perguntas abertas que requeiram respostas fáceis, dando também oportunidade ao outro de marcar o ritmo da entrevista. A esta condução inicial da entrevista Weiner chama de “*abordagem directiva não provocatória*” (*idem*: 438). Estes primeiros momentos de “conversa agradável” podem, no entanto, ser enganosos, se não se passa, mais cedo ou mais tarde, para o confronto com os problemas, com os sentimentos difíceis de exprimir. Só assim a *relação de ajuda*, tal como a psicoterapia, pode provocar compreensão e mudança. Então, logo que o terapeuta sinta que a outra pessoa já aceita esta evolução na psicoterapia, os desafios ganham lugar, bem como a interpretação de alguns aspectos, mesmo sendo inicialmente dirigidos para questões mais superficiais. Desafios que devem transmitir interesse e

não descrédito, na tentativa de que o outro comece a participar no (cada vez mais seu) processo relacional e terapêutico. Também a vontade expressa pela pessoa em voltar a encontrar-se com o profissional permitirá começar a assumir a sua parte da responsabilidade neste processo, sendo sinal de motivação e de participação activa no processo de ajuda. Weiner recorda alguns estudos que evidenciam a estreita relação entre o sentimento de empenho na terapia por parte do adolescente (incluindo a percepção de a ter escolhido e de nela permanecer voluntariamente) e o benefício que dela retira (Bastien & Adelman, 1984; Adelman, Kasser-Boyd & Taylor, 1984, in Weiner, 1995: 444). Estes contributos vêm reforçar, por um lado, a importância de a *relação de ajuda* ser vivida pelo sujeito como sendo sua, o que favorece a participação e a responsabilização; por outro lado, a necessária co-construção que caracteriza a relação de ajuda, cabendo ao profissional facilitar, de modo adequado ao sujeito, a sua imersão neste processo. Estas são, aliás, características centrais da acção do Educador Social, intimamente ligadas aos pressupostos metodológicos³⁴ da sua acção, dos quais destacamos: a) a capacidade que os sujeitos têm de produzir conhecimentos úteis para a construção do seu projecto de vida; b) a participação na análise e na tomada de decisões que favorece a responsabilização e capacita o sujeito para ser actor do seu projecto de vida (Lima, 2003). O desenvolvimento da relação terapêutica dependerá, segundo Weiner, da forma como os terapeutas conseguem

“manter uma corrente regular de comunicação durante as sessões, promover a identificação positiva do paciente consigo e regular as preocupações que os adolescentes inevitavelmente têm acerca das implicações da relação terapêutica na sua independência psicológica” (1995: 445).

O papel que o profissional assume é decisivo no processo de ajuda. A actividade do profissional varia necessariamente de acordo com a pessoa que está à sua frente, podendo no entanto considerar-se que, genericamente, as crianças e os adolescentes necessitam de maiores níveis de actividade do que os adultos. Esta actividade refere-se à condução das sessões, facilitando o processo de comunicação: evitar silêncios embaraçosos, reagir rapidamente aos elementos que

³⁴ Referentes à Investigação-Ação e à Investigação-Ação-Participativa

vão emergindo, mantendo as sessões activamente participadas. Assim, a “*abordagem directiva não provocatória*”, na concepção de Weiner (1995), vai prosseguindo, igualmente, ao longo dos encontros de forma a “*manter a rede de comunicação*” (*idem*: 446). Pode ainda materializar-se em inúmeras acções que se revelam facilitadoras da interacção e dos canais de comunicação, como a realização de jogos, por exemplo, desde que decorram de interesses e de necessidades da pessoa ou de oportunidades que surgem no “aqui e agora”. A flexibilidade do profissional é fundamental para que possa adequar-se às situações, não perdendo de vista os objectivos da interacção e, simultaneamente, valorizando e integrando no processo terapêutico actividades mundanas. Desta forma, o terapeuta aproxima-se do mundo da pessoa que procurou ajuda. Vimos já (Capítulo 1.) como a acção dos educadores sociais está a maior parte das vezes próxima ou mesmo presente nos contextos de vida das pessoas. Esta rentabilização de acções do quotidiano, intencional e enquadrada pelos objectivos imediatos ou de médio e de longo prazo do apoio, é uma oportunidade constante na acção do Educador Social. Outra estratégia para manter a corrente de comunicação é a frontalidade do profissional, mais profícua com crianças e adolescentes: evitar ambiguidades, afirmando pensamentos e respondendo claramente a determinados pedidos, sempre que tal se considere necessário, por exemplo sempre que os comentários e as interpretações parciais ou alusões mais dúbias sejam sentidas como mistificação ou fuga por parte do outro.

3. O PROFISSIONAL DA *RELAÇÃO DE AJUDA* – A PESSOA

A formação e o perfil do profissional foram já aparecendo como elementos decisivos na orientação e profundidade das relações de ajuda. O educador, enquanto pessoa, coloca-se activamente na relação que desenvolve com os sujeitos trazendo consigo a sua personalidade, o seu estilo, o seu temperamento, os seus pensamentos e afectos.

Para Jacques Salomé (1995), o profissional deve desenvolver uma escuta activa, conhecer as relações de força, os constrangimentos circunstanciais do indivíduo, permitir ao outro integrar novas compreensões, desenvolver a sua capacidade de escolha e de mudança. Numa perspectiva Rogeriana, a não

directividade³⁵ da entrevista facilita o papel activo e pró-activo da pessoa. A focalização no outro pressupõe uma atitude de interesse aberto, da maior disponibilidade e abertura possíveis, de não julgamento, uma intenção autêntica de compreender o outro, na sua própria língua, na significação particular que lhe atribui, deixando que o discurso emerja do próprio; pressupõe ainda uma atitude de não-defesa e de lucidez sobre os seus próprios sentimentos.

Gerard Egan (1982) alerta para a necessidade de distinguir bons técnicos de bons *helpers*³⁶. Alguns profissionais podem ser funcionais no que respeita ao domínio específico da sua profissão mas não ter desenvolvido, por um lado, competências necessárias para uma *relação de ajuda* efectiva que aumente a credibilidade do processo de ajuda e por outro, uma concepção global de ajuda baseada numa perspectiva holística do ser humano que pretende ajudar as pessoas a lidar com as situações de crise com algum desembaraço, como seres humanos inteiros (1982:4). Considera que as competências do profissional necessárias para o Processo de Ajuda são as competências necessárias para a vida (*idem*). Só assim se concebe igualmente que este profissional possa ser genuíno na relação que estabelece; é igualmente neste sentido que surge uma outra característica defendida por Egan: a disponibilidade efectiva. Alerta ainda para os riscos do profissional ser um especialista apenas num dos momentos do processo: ou no domínio do estabelecimento da relação de empatia, de confiança com a pessoa e sem capacidade de propor e delinear objectivos educativos e terapêuticos; ou no suporte ao nível da acção, por vezes antecipada quando não estão reunidas condições que a suportem. Defende profissionais de *ajuda* capazes de conceber este processo como “orgânico”, integrado e total.

*“Os conselheiros mais eficientes são os que possuem um repertório mais vasto de respostas e que sabem usá-las de maneira socialmente inteligente”*³⁷ (*idem*:55)

³⁵ De acordo com Salomé, esta expressão foi várias vezes “*mal compreendida, assimilada ao laxismo, à não intervenção, à passividade benevolente e neutra*” (1995:114), razão pela qual C. Rogers adoptou outras designações como “centração sobre o cliente” ou “entrevista não defensiva”, procurando reforçar as atitudes não-directivas como posições activas.

³⁶ Optou-se por manter a expressão original, face à dificuldade em traduzi-la de forma fidedigna.

³⁷ Tradução livre da citação “*The most effective counselors are those who have the widest repertory of responses and who can use them in a socially intelligent way*”

Esta capacidade de, criativamente, adequar as respostas às pessoas e às situações está também associada ao conceito de espontaneidade desenvolvido por Moreno: a capacidade de enfrentar cada situação nova, de dar uma resposta renovada diante de uma situação velha ou de encontrar uma resposta perante uma situação nova.

São ainda consideradas qualidades de base do processo de ajuda o respeito pelos valores das pessoas que procuram apoio, a prioridade conferida à auto-responsabilidade destas pessoas, a confidencialidade, entre outros.

Egan destaca também a importância do diálogo e da escuta activa - a escuta das mensagens verbais e não verbais das pessoas que procuram ajuda, apoiada por um constante questionamento para si próprio acerca dos sentidos destas mensagens (como refere, por ex.

“Qual é o cerne daquilo que esta pessoa está a tentar comunicar?”³⁸

(1982: 65)

Para Hutchinson e Stadler (1975) a abordagem de aconselhamento aproxima-se de uma forma de estar na vida, de *Ser* e de *Estar* mais do que *Fazer*, não pode ser protagonizada por profissionais de *relação de ajuda* que não tenham alguma consciência política ou que ignorem as grandes questões sociais, sendo esta condição necessária para conseguir, com as pessoas, explorar as implicações sociais e políticas deste trabalho conjunto. Propõem então uma cuidada e permanente auto-análise acerca das suas motivações para o exercício destas funções, uma reflexão sobre o seu papel, valores e atitudes, nesta dinâmica de aconselhamento, questionando, por exemplo, a imparcialidade e o background cultural, social e político do profissional. Torna-se importante clarificar que, para os autores, o estilo do profissional na relação com o(s) sujeito(s) tende a ser informal, marcado pelo recusa da regra de que este não pode falar das suas experiências, por uma menor rigidez acerca dos tempos e lugares em que os encontros devem ocorrer (*idem*:64), de modo a que o “produto” resultante da terapia seja, muitas vezes, construído por ambos.

³⁸ Tradução livre da citação “*What is the core of what this person is trying to communicate?*”

As preocupações com a descentralização do poder devem também orientar a acção dos profissionais (*idem*:51). Os próprios membros da comunidade são as primeiras pessoas que melhor podem identificar os seus problemas e a quem deve ser dada a oportunidade de decidir quais os rumos da mudança e, conseqüentemente, de intervir directamente nesta mesma mudança.

Coimbra de Matos (2004) destaca algumas condições básicas da personalidade do terapeuta que contribuem para a sua qualidade enquanto psicanalista ou psicoterapeuta (*idem*: 32) e que nos parecem extensíveis a outros profissionais que desenvolvam *relações de ajuda*: a um nível mais interno, uma boa constituição narcísica que impeça o uso abusivo do outro para reparar falhas narcísicas próprias; predomínio do sujeito como o alvo do investimento pessoal; predominância do princípio da incerteza e de tolerância à dúvida, abrindo espaço à perspectiva do outro; atracção pelo novo e pelo desconhecido, entusiasmo; domínio da solidariedade sobre a competição; predomínio da identificação por complementaridade sobre a identificação por similaridade; motivação para a construção de uma relação de trabalho.

Tal como para o terapeuta, quanto mais o profissional que desenvolve uma *relação de ajuda* se conhecer a si próprio e se trabalhar como pessoa, por um lado, e, por outro, quanto mais aumentar os níveis de intencionalidade na *relação de ajuda*, compreendendo e identificando os pressupostos-base desta relação, mais capaz está de construir uma relação útil para o(s) sujeito(s), desde que detenha igualmente um corpo de saber teórico e metodológico que o oriente no processo.

O Educador Social apresenta-se, assim, na *relação de ajuda* como pessoa com características próprias e com determinados quadros de leitura da realidade, dos problemas pessoais e sociais e da própria *relação de ajuda* enquanto meio de desenvolvimento, que vão condicionar a forma como se coloca perante os outros. Contudo, importa realçar, conforme refere Carl Rogers (1975), que as características do terapeuta, os seus sentimentos e atitudes, que podem humanizar a relação que ele vai estabelecer com outra pessoa, são mais importantes do que a sua orientação teórica.

Mais tarde, quando escreve “Tornar-se Pessoa”, Carl Rogers conclui que “as atitudes (do terapeuta) que consistem em recusar-se como pessoa e em tratar o outro como objecto não têm grandes possibilidades de servir para alguma coisa” (1970:51), afirmando a recusa da impessoalidade do terapeuta e da

mecanização da *relação de ajuda*. Assim, no domínio das características que a relação deve assumir, destacam-se quatro variáveis do profissional que contribuirão para uma eficaz *relação de ajuda*: um nível elevado de compreensão e empatia; um grau elevado de aceitação positiva incondicional, total autenticidade e congruência do conselheiro e, por último, a existência de concordância entre a intensidade afectiva da reacção do terapeuta e a expressão afectiva do paciente.

A *relação de ajuda*, para ser centrada no sujeito, supõe que exista por parte do profissional reflexão e trabalho a nível pessoal que o habilitem a construir uma *relação* totalmente centrada no outro. Como refere Rogers

“a minha capacidade de criar relações que facilitem o crescimento do outro como uma pessoa independente mede-se pelo desenvolvimento que eu próprio atingi.” (1970:59).

Nesta linha de questionamento pessoal, Rogers formula um conjunto de reflexões que permitem acompanhar o seu pensamento acerca das características do conselheiro, possibilitando a construção de uma *relação de ajuda*. A congruência traduz-se na capacidade de o profissional ser autêntico na relação com o sujeito, exprimindo os seus sentimentos e atitudes e decorre, por sua vez, de uma outra capacidade, a de “saber ouvir e aceitar o que se passa em si mesmo”. O profissional pode assim dedicar-se completamente ao outro porque “*não tem medo de se perder a si mesmo*” (1970:46). Uma outra característica, a consideração positiva incondicional, consiste no interesse que efectivamente se tem pelo outro, pela opção de *estar ligado a ele*, receptivo para aceitar e compreender o que o paciente lhe transmite. Por último, a empatia, ou a compreensão por empatia, é alcançada quando o terapeuta consegue apreender os sentimentos e reacções do paciente *tal como o paciente os vê* e consegue comunicar esta compreensão ao paciente.

Estas características do profissional são simultaneamente condições de crescimento psicológico da pessoa com quem está a construir a *relação de ajuda*. Ao colocar-se como sujeito na relação, e ao olhar o outro igualmente como sujeito, o Educador desperta progressivamente no outro o interesse de construir a relação entre duas pessoas, de se entregar à relação estando mais aberto a si mesmo e aos outros, reconhecendo-se, descobrindo-se, apercebendo-se dos seus sentimentos e

aceitando-se ou definindo novas metas. Pode reorganizar-se assim a concepção que tem de si mesmo, garante de um crescimento psicológico.

4. UMA *RELAÇÃO* PARTILHADA E CO-CONSTRUÍDA

No quadro da psicoterapia e da psicanálise, encontramos uma concepção da relação terapêutica útil para compreender a *relação de ajuda*, como envolvimento mútuo por parte do terapeuta e do sujeito que beneficia da terapia (Bateman, 2003; Coimbra de Matos, 2004). Coimbra de Matos (2004) refere-se a uma “*relação de intimidade implícita partilhada*” (2004:29), característica do processo psicanalítico/psicoterapêutico, em que o terapeuta, longe de ser *tela vazia* (Bateman et al, 2003) é simultaneamente objecto transformador e objecto transformativo, que transforma o outro e se transforma (Coimbra de Matos, 2004:30). A empatia e a resposta afectiva e efectiva são duas operações mentais do terapeuta que permitem construir esta relação partilhada. A empatia, ou *colocar-se na pele do outro*, permite conhecer e compreender melhor o outro, as suas emoções, as suas atitudes e as suas perspectivas. A resposta afectiva abre caminho à interpretação da relação que está a ser construída entre ambos (Coimbra de Matos, 2004).

Nesta relação co-construída, na qual cabe ao terapeuta conduzir e interpretar os movimentos terapêuticos, destacam-se três elementos: a aliança terapêutica, a transferência e a contra-transferência (2003:77).

A aliança terapêutica refere-se à boa relação que deve caracterizar qualquer processo de cooperação, marcada pela confiança, pela empatia e pela predominância dos objectivos que se pretendem alcançar com a terapia.

A transferência refere-se à mobilização de determinados sentimentos, “*pulsões, atitudes, fantasias e defesas*” (Greenson, 1967 In Bateman, 2003:78) associados a experiências passadas, para novas situações. Trata-se de um processo essencialmente emocional na medida em que sentimentos vividos com pessoas significativas do passado são deslocados (inconscientemente), ou reactivados, para a relação actual, passando a norteá-la. No fundo, traduz a influência de “*padrões do passado*” (2003:77) na elaboração de novas respostas. Nas *relações de ajuda*, a pessoa que procura ajuda pode colocar-se perante o profissional com diferentes

papéis, ou mobilizando diferentes partes de si (partes de criança, de adulto, de pai) e pode, simultaneamente olhar o profissional como se fosse essa tal figura significativa que despertou em si a necessidade de se apresentar (inconscientemente) com esse determinado papel.

Este conceito reforça também a construção conjunta das *relações de ajuda*, desta vez entre a parte do sujeito que solicita ajuda e que se revela na relação (por exemplo, a sua parte de criança) e a parte do Educador Social que o sujeito lhe atribuiu. A responsabilidade do Educador Social começa com a tomada de consciência de que está a ser olhado como se fosse uma figura significativa do passado do sujeito, e abrir as possibilidades de, a partir daí, construir uma nova relação, dando, contudo, oportunidade ao sujeito de (re)pensar as suas relações do passado evocadas.

As experiências de transferência ocorrem não só com o profissional mas com outras pessoas de um grupo terapêutico, como por exemplo no sociodrama, no psicodrama ou em grupos de encontro e de discussão.

Quando a transferência é positiva, podemos assistir a relações de suporte e de apoio, em que o Educador Social é sentido como alguém em quem se pode confiar e com quem se sente seguro.

A contratransferência permite-nos, em primeiro lugar, assumir que os sentimentos e atitudes do educador social são elementos que podem condicionar a comunicação e a relação e, em segundo lugar, que podem ser mobilizados para se conhecer melhor a si próprio, questionando e compreendendo por que determinadas situações despoletam em si determinados sentimentos; é também oportunidade para conhecer o outro, pois pode analisar os efeitos que o interlocutor provoca em si, envolvendo-o sempre que desejável, nesta análise. Não está a ser aqui adoptada a concepção de contratransferência como “obstáculo”, vista como contaminação do espaço terapêutico ou educativo com os problemas do terapeuta e do educador (Bateman, 2003:84) mas sim como um “*importante instrumento*” (*idem*:85). Porque “*os afectos não se encomendam, brotam espontaneamente*” (Coimbra de Matos, 2004: 28), é importante que, tal como o terapeuta, o educador social apure a capacidade de “*ouvir com o terceiro ouvido a mensagem que se esconde por detrás da superfície da comunicação*” (Bateman, 2003:84). Como refere Coimbra de Matos, conferindo um outro sentido à conhecida frase de Pascal,

“o coração tem razões que a própria razão desconhece mas tem que ser ouvido e até consultado” (2004: 28).

Esta importância dada ao lugar dos sentimentos do profissional da *relação de ajuda* na comunicação e na relação veio valorizar o aspecto dinâmico e interactivo da relação que se constrói entre ambos como motor de desenvolvimento e de mudança³⁹. Os sentimentos de contratransferência do educador social fazem parte da comunicação, consciente ou inconsciente, do sujeito porque podem provocar reacções neste, porque podem ser sentimentos que foram alimentados pelo papel que o sujeito lhe atribuiu (resultado da transferência do sujeito). Coloca-se, então, um outro desafio ao educador social: estar disponível para decifrar os conteúdos latentes da comunicação, mais ou menos inconscientes do ponto de vista do sujeito, colocando-os ao serviço do desenvolvimento.

“O diálogo do educador e da criança é duplo (...) a quatro vozes” (Mauco, 1967:191) é um diálogo de conscientes e inconscientes, feito de formas verbais manifestas e desejos que permanecem latentes, exprimindo-se numa linguagem mais subtil que é necessário estar atento para saber significar” (Bertão, 1999:36)

Na *relação de ajuda* individual estamos perante uma relação eu/outro, um *par* que constitui a *unidade relacional*, como refere Coimbra de Matos (2004: 35) ao explorar a relação terapêutica. Falámos de *relações de ajuda* co-construídas ao longo de vários encontros (tal como “a vinculação não se aplica a uma relação acidental ou a uma transacção de dependência meramente ocasional” (Ainsworth, 1976: 157) e, tendo em conta o grau de vulnerabilidade muitas vezes presente, este espaço pode assemelhar-se também ao “ambiente contentor” a que se refere Winnicott, podendo ser o educador social o elemento securizante, a *base segura*, para a pessoa que está a ser apoiada.

À semelhança da psicoterapia, o processo de ajuda constrói-se numa *relação de intimidade implícita partilhada* (Coimbra de Matos, 2004: 29) e, como vimos, lugar onde o educador social é não só transformador, mas também

³⁹ Na mesma ordem de ideias, recordamos o analista como objecto transformacional “transformador e transformativo que transforma o outro e se transforma” (Coimbra de Matos, 2004:30)

transformado. A força da ligação entre ambos, a confiança construída, vai desencadear a qualidade da vinculação que se constrói nesta díade. Tal como nos processos de vinculação que ocorrem na relação criança/mãe (ou outra figura cuidadora) - a origem das relações interpessoais! – em que o factor relacional se evidencia através da complementaridade dos papéis de ambos (a primeira que procura satisfação de necessidades de segurança, numa progressiva procura de contacto cada vez mais controlada pela criança, e a segunda que responde através da prestação de cuidados), a relação de segurança começa a ganhar lugar. É, aliás, a continuidade desta relação que permite que a mãe (ou o educador social na *relação de ajuda*) se transforme numa figura de vinculação.

A noção de *base segura* esteve subjacente ao estudo desenvolvido por Mary Ainsworth (in Soares, 1996b) designado por *Situação Estranha*⁴⁰, na medida em que procurou perceber como a mãe pode constituir um suporte para o bebé, que lhe permita sentir-se seguro e ser capaz de explorar o mundo. Baseia-se assim na hipótese de Blatz (1996 in Soares, 1996b:65) segundo a qual uma criança que sente segurança na relação com os pais, arrisca explorar o mundo desconhecido, porque a qualquer momento sente que pode voltar à sua protecção e segurança, ou seja, à sua base. Assentou ainda na ideia de que o bebé, quando vinculado à mãe, tende a reagir à separação desta, protestando.

Ainsworth concluiu que os bebés associados ao padrão *seguro* tinham em casa comportamentos mais positivos, como chorar menos, irritarem-se menos, enquanto os bebés enquadrados no grupo *inseguro* protestam mais com a

⁴⁰ A *Situação Estranha* consistiu num projecto de investigação longitudinal sobre o desenvolvimento da vinculação no primeiro ano de vida que, através de um procedimento laboratorial, permitiu observar bebés e suas mães. Inicialmente estas díades foram observadas nas suas casas, de seguida criou-se uma situação estranha (ou não familiar) constituída por uma sequência física de vários episódios que estimulasse de um modo mais intenso o comportamento do bebé: envolveu duas separações e duas reuniões breves entre bebé e sua mãe; quer o comportamento exploratório do bebé, quer a sua reacção a um estranho puderam ser observados na presença e na ausência da mãe; a resposta do bebé à reunião com a mãe, depois da sua ausência, pode ser comparada com a resposta ao regresso do estranho. Foram identificados três grupos: o grupo A, ou *inseguro-evitante*, inclui bebés que se caracterizam pelos seus comportamentos de evitamento em relação à mãe quando se verificam situações de reencontro; o bebé tem tendência a não manifestar nem resistência ao contacto físico com a mãe, nem a protestar com a sua ausência; verifica-se ainda que o estranho é tratado de modo semelhante à mãe; o grupo B, ou *seguro*, caracteriza-se pela procura activa de interacção com a mãe e pelo esforço do bebé em manter o contacto, poderá protestar ou não face à ausência da mãe, podendo ser um pouco confortado pelo estranho; o grupo C, ou *inseguro-ambivalente*, caracteriza-se pela coexistência de comportamentos de resistência activa à interacção com a mãe e de comportamentos de procura de contacto. (Soares, 1996b)

separação, apresentam um grau mais elevado de irritabilidade e mostram dificuldade na aceitação do contacto corporal (*idem*).

Os estudos de Ainsworth contribuíram para o conhecimento das relações de vinculação precoce e para poder compreender a importância da qualidade da vinculação para o desenvolvimento da criança. Como refere Isabel Soares (1996b), a acumulação de investigações sobre as implicações da qualidade das primeiras relações no desenvolvimento futuro da criança permitem-nos hoje não duvidar acerca das consequências da qualidade da vinculação precoce (Soares, *idem*:74).

Convém ter presente que nem todas as mudanças na organização da vinculação são permanentes, sendo importante analisar os processos de manutenção e mudança na qualidade da vinculação ao longo da infância, atribuindo-lhe assim um carácter processual.

Também Bowlby (1998) - para quem o comportamento de vinculação tem bases biológicas, sendo o bebé dotado de sistemas comportamentais que lhe permitem sobreviver e procurar segurança - ao abordar o medo humano numa perspectiva etológica, refere-se a um ambiente familiar seguro, essencial na defesa do perigo que a presença ou ausência de determinadas situações constituem, numa tentativa de evitar o estranhamento e de ficar sozinho. O bebé tem, desta forma, assim a possibilidade de, através de determinados comportamentos, manter ou estabelecer a proximidade com uma figura adulta, resguardando-se da situação de perigo.

“Há marcada tendência, nos seres humanos, tanto quanto em animais de outras espécies, de permanecer num lugar específico, familiar, e na companhia de pessoas específicas, familiares”(Bowlby, 1998:160).

Permanecendo num ambiente familiar, um animal ou um ser humano aprende a sobreviver, a alimentar-se, a abrigar-se, a aproximar-se das figuras de referência e a beneficiar da “acção social coordenada”. A dimensão relacional apresenta-se como central neste processo de segurança e sobrevivência.

Esta perspectiva permite atribuir a este sistema comportamental da vinculação a função de

“*apoiar a criança nas suas incursões pelo mundo e regular a dinâmica entre o comportamento exploratório e a procura de proximidade*” (Soares; 1996^b:40).

Este comportamento exploratório é assim interdependente do sistema de vinculação, uma vez que é a segurança resultante da relação de vinculação que torna possível a aprendizagem do meio.

Tal como na interacção criança/mãe, na *relação de ajuda*, a consolidação da relação só é possível numa relação segura que vai dando lugar a uma relação de reconhecimento e de apreço, como refere Coimbra de Matos (Coimbra de Matos, 2004) a propósito da relação terapêutica. Será esta relação construída numa base segura que contribuirá para facilitar o desenvolvimento do sujeito, a sua capacidade de enfrentar os seus fantasmas, os seus obstáculos internos, não ter medo do desconhecido (*idem*); podendo ser progressivamente transferida para o exterior, para outros meios, outros objectos significativos na vida da pessoa. A pessoa está, então, mais capaz de se ensaiar por novos caminhos, de ser mais espontânea, na concepção moreniana, de abrir novos caminhos para a mudança. Como refere Coimbra de Matos, a finalidade é a autonomia.

PARTE II

**O ESTUDO – A *relação de ajuda* na prática
dos educadores sociais**

CAPÍTULO 3

Opções Metodológicas e Procedimentos

Com este estudo pretende-se conhecer as representações dos educadores sociais sobre a *relação de ajuda* que desenvolvem com os sujeitos no âmbito sua acção profissional, e perspectiva-se ainda contribuir para a clarificação deste conceito, enquanto possibilidade de acção deste grupo profissional. Considerando que a profissão do educador social tem vindo a ser construída ao longo dos tempos, em grande medida, a partir das práticas dos próprios educadores sociais (Pérez Serrano, 2003), partimos dos discursos produzidos pelos próprios para:

- a) Conhecer e compreender as concepções dos profissionais sobre a *relação de ajuda* em Educação Social, incluindo as representações que têm de si enquanto sujeitos activos na configuração desta relação;
- b) Conhecer os processos através dos quais se desenvolve a *relação de ajuda*;
- c) Problematizar o papel da formação inicial e contínua na configuração da *relação de ajuda*.

Partiu-se para este estudo com um olhar privilegiado sobre os discursos dos educadores sociais, que podem evidenciar as suas representações face à *relação de ajuda* que desenvolvem com pessoas e grupos, numa procura constante de compreensão que se foi construindo durante duas sessões do grupo de discussão desenvolvido com seis educadores sociais⁴¹ formados pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. De todo o modo, pretendeu-se que a

⁴¹ Apesar de se ter perspectivado realizar o grupo de discussão com oito elementos, tendo todos eles respondido aos questionários, por motivos vários que serão explicados posteriormente, contámos com a participação de seis.

compreensão dos discursos destes profissionais decorresse sem intenções de generalização das representações que poderão evidenciar.

Recuperando a hipótese introduzida por Moscovici (1978) de que cada universo tem três dimensões: a *atitude*, a *informação* e o *campo de representação* ou imagem (*idem*:67), com esta investigação, organizamos um conjunto de *informações* recolhidas no grupo de discussão, dando “forma” ao campo da *representação /imagem* que os educadores sociais possuem a respeito da *Relação de Ajuda* em Educação Social, que pode revelar, assim, *atitudes* face à profissão. O grupo de discussão foi o espaço de excelência para a recolha e construção dos significados, permitiu perceber como são produzidas as imagens e atribuídos os sentidos à *relação de ajuda*. Pretendeu-se identificar o que está presente no discurso (espontaneamente) e o que não está, as associações, inclusões, discriminações (Moscovici, 1978), relações estabelecidas entre conceitos, que contribuam para uma compreensão mais detalhada acerca dos processos conducentes à organização das representações dos educadores sociais sobre a *relação de ajuda* e sobre si próprios como profissionais de *relação de ajuda*. A informação recolhida nos grupos de discussão e posteriormente analisada vale pelo que imediatamente mostra - que é o conjunto de ideias que os actores têm sobre a *relação de ajuda* - e vale igualmente pelo que indirectamente pode revelar, particularmente importante, as orientações que estes educadores sociais imprimem à sua acção psicossocial, nomeadamente às situações de *relação de ajuda*.

Importa clarificar que a presente análise das representações dos educadores sociais se faz a partir dos seus discursos, sem ter observado e estudado o campo psicossocial que a circunscreve, nomeadamente o espaço social e institucional da sua intervenção profissional, e os outros actores desta *relação de ajuda*⁴², o que se traduziria, certamente, numa análise mais completa. Contudo, recolhemos informação sobre o contexto profissional de cada um dos educadores sociais que integrou o grupo de discussão, por via indirecta, como a partir da análise documental, e pessoalmente, a partir dos contactos telefónicos e da análise das respostas individuais a um questionário, cujos objectivos serão apresentados de seguida.

⁴² Planeámos a realização de um grupo de discussão com população utente do Projecto Porto Feliz mas, em virtude do término antecipado do Projecto não nos foi possível dar continuidade a esta ideia.

A perspectiva em que sustentamos a nossa opção metodológica, inscreve-se no paradigma *interpretativo* (Frederick Erickson referido por Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin, 1990) ou *compreensivo* (Herman, 1983 referido por Lessard-Hébert, Goyette, e Boutin, 1990), na medida em que se parte para este estudo dos significados atribuídos por um grupo de educadores sociais sobre as suas práticas de intervenção psicossocial, especificamente sobre as *relações de ajuda* que desenvolvem. Trata-se de um paradigma que enfatiza a natureza socialmente construída da realidade, que considera o meio social, neste caso também o meio profissional, como local de produção de sentido e de valorização e, enquanto paradigma de investigação, concebe a produção de conhecimento como um processo de construção de novos significados e representações, a partir do que os diferentes sujeitos participantes oferecem da situação em que vivem.

As técnicas adoptadas para a recolha de informação foram o grupo de discussão e a passagem de um questionário e para a análise do material recolhido, baseamo-nos na análise de conteúdo.

Esclarecidas as opções metodológicas para este estudo, foram definidos alguns critérios para a inclusão dos participantes do grupo de discussão que permitiram tomar decisões sobre a sua constituição: terem concluído a formação em Educação Social na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto; considerarem desenvolver, no âmbito da sua intervenção em Educação Social, *relações de ajuda* com indivíduos ou grupos; intervirem em contextos favoráveis ao estabelecimento de interações próximas ou continuadas; representarem alguma diversidade de contextos de intervenção e, por último, terem concluído o curso em anos diferentes uns dos outros.

Os elementos do grupo de discussão têm em comum o facto de terem feito a sua formação em Educação Social na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (Bacharelato e/ou Licenciatura) em anos diferentes. Desta forma, analisaram-se as representações dos próprios sobre as suas práticas de *relação de ajuda*, considerando que todos tiveram a mesma formação de base, na mesma instituição de ensino, não obstante as várias alterações que o plano de

estudos foi sofrendo.⁴³ Esta opção prendeu-se, por um lado, com a intenção de, com este estudo, compreender as ligações da formação académica (perfil de formação, conteúdos de ordem teórica e metodológica, entre outros) com as suas representações actuais; por outro lado, partimos da percepção⁴⁴ da existência de alguma diversidade e diferenciação do perfil de formação dos educadores sociais, de escola para escola, o que introduziria novas variáveis neste estudo e a necessidade de cruzar os discursos com a formação de base de cada instituição de ensino, o que se traduziria num outro trabalho.

Todos os educadores sociais participantes no grupo de discussão identificaram as suas práticas com as da *relação de ajuda*. O questionário preenchido e devolvido antes da realização da primeira sessão do grupo de discussão permitiu, entre outros objectivos, aferir se os educadores sociais consideravam desenvolver *relações de ajuda* com a população com quem intervinham. Todos os elementos responderam afirmativamente à questão “Considera que desenvolve, no seu contexto profissional e enquanto educador(a) social, relações de apoio psicossocial / de ajuda com as pessoas?”.

Procurámos, por um lado, que os participantes intervissem em contextos e âmbitos diversificados evitando, desta forma, uma excessiva homogeneidade, que poderia levar rapidamente a consensos (Callejo, in Moita, 2001) e, eventualmente, obstaculizar a exploração em profundidade que daí poderia decorrer⁴⁵; por outro lado, que pudesse haver pelo menos dois participantes de contextos próximos, permitindo estabelecer algumas linhas de comparação. Procurou-se também que os contextos fossem favoráveis ao estabelecimento de interacções próximas e continuadas, individualizadas ou com grupos, onde o prolongamento no tempo das relações com os indivíduos permitisse recolher conteúdos relativos a diferentes momentos da *relação de ajuda*. Os contextos que

⁴³ No capítulo 1- A Educação Social – são apresentados os diferentes planos de estudos da formação em Educação Social na ESE desde 1993 até à data. Concluiu-se que estes diferentes planos mantêm a mesma matriz de formação.

⁴⁴ Esta percepção tem vindo a ser construída ao longo dos últimos anos, durante o desempenho de funções docentes na ESE, incluindo algumas oportunidades de contacto com outras instituições de formação, em encontros, congressos e, especialmente, da participação no grupo de docentes que elaborou a proposta de adequação do curso de Educação Social a Bolonha, em 1996.

⁴⁵ Acrescenta-se ainda que alguma diversidade de contextos de intervenção e de população, correspondendo ao vasto campo profissional do educador social, poderia permitir discutir as diferenças que a *relação de ajuda* poderia assumir.

poderiam reunir estas condições identificados à partida foram contextos residenciais, de acolhimento temporário ou permanente (fechados, semi-fechados ou abertos); contextos de intervenção comunitária em meio natural de vida e em ambiente institucional. Foi considerada a possibilidade de intervenção com população de todas as idades.

Procurou-se, por último, que o grupo fosse constituído por elementos que concluíram o curso em anos diferentes havendo, assim, diferenças no que se refere ao tempo de exercício profissional e à experiência acumulada e, ainda, no que se refere aos percursos profissionais. A diferença de sexo é a possível, tendo em conta que o curso é frequentado maioritariamente por estudantes do sexo feminino, havendo no grupo de discussão um elemento do sexo masculino e cinco do sexo feminino. De alguma forma, partiu-se também de uma rede de recursos e de contactos privilegiados com os educadores sociais formados na ESE, que resulta da relação desenvolvida com eles, enquanto colega de curso de uns (os educadores formados em 1996 e 1997) e enquanto professora dos restantes.

Alguns participantes conhecem-se, embora actualmente nenhum deles desenvolva entre si relações próximas e continuadas⁴⁶: F⁴⁷ e H foram do mesmo ano de curso e desde então não têm estabelecido contacto; D e E trabalharam durante 3 meses no mesmo projecto; G e E trabalham em instituições que, embora de diferentes âmbitos de acção, contactam com a mesma população. Das conversas tidas com cada um dos participantes, não se perspectivou que estas redes de relações pudessem inibir a livre expressão de ideias.

Foram efectuados contactos com cada um dos participantes, pessoalmente ou via telefone, momento em que se apresentou a proposta de participarem nesta investigação, se confirmaram alguns dados relativamente à situação profissional, se recolheram disponibilidades e se apresentou ainda os outros possíveis participantes

⁴⁶ Foi possível perceber estas redes de relações a partir de alguns contactos profissionais que mantemos com alguns elementos. Nos primeiros contactos telefónicos efectuados com participantes que poderiam conhecer outro elemento, deu-se informação da intenção de convidar esse outro conhecido para se despistar eventuais constrangimentos em participar no mesmo grupo de discussão. Nesta altura, foi possível perceber também que tipos de relação têm entre si.

⁴⁷ De modo a preservar a identidade de cada profissional, foram atribuídas letras a cada um dos participantes: A, B, C, D, E, F, G e H.

do grupo de discussão. Com esta última opção, informar da intenção de convidar outros elementos eventualmente conhecidos uns dos outros, pretendeu-se despistar eventuais constrangimentos que poderiam ser sentidos pelos participantes. Nesta altura, foi possível perceber algumas ligações que alguns elementos têm entre si (como por exemplo, trabalho de parceria entre as instituições de cada um dos participantes e frequência simultânea da licenciatura na ESE).

Posteriormente, foi enviada uma carta a cada participante que pretendia, simultaneamente, formalizar o convite (anexo 1), esclarecendo local, data e hora do grupo de discussão, e solicitar o preenchimento e devolução do questionário devidamente preenchido antes da realização da primeira sessão do grupo de discussão (enviou-se um envelope selado para o efeito). Com este questionário pretendemos obter respostas independentes, recolher informação de carácter sócio-profissional sobre a acção psicossocial que desenvolvem e, ainda, aferir se os educadores sociais consideravam desenvolver *relações de ajuda* na sua prática profissional. No que se refere aos conteúdos sobre a acção psicossocial e a *relação de ajuda*, o questionário foi organizado tendo em conta quatro eixos de análise (anexo 2): características da *relação de ajuda*; associação entre a *relação de ajuda* e a intervenção psicossocial; perfil do educador social enquanto profissional que desenvolve relações de ajuda e definição da *relação de ajuda* (o conteúdo dos questionários será analisado juntamente com a caracterização dos participantes).

O local para a realização do encontro foi a ESE⁴⁸, marca o aspecto comum a todos os elementos, que é simultaneamente um dos critérios para a selecção dos participantes – a formação em Educação Social nesta instituição de ensino. Não se trata propriamente de um espaço neutro, ao contrário do recomendado por Carlini-Cotrin (1996), na medida em que é o local de trabalho da investigadora, e na medida em que alguma associação de ideias entre os discursos produzidos e a instituição de formação podem condicionar as reflexões produzidas, no entanto, não se identificaram riscos para a investigação. Na ESE, optou-se pela realização do grupo de discussão no Centro de Intervenção Psicopedagógica

⁴⁸ Dirigiu-se uma carta à Direcção da ESE a solicitar o uso das instalações para efeitos da realização das duas sessões do grupo de discussão, que teve resposta positiva.

(CIP)⁴⁹ por reunir condições favoráveis para um trabalho em grupo: é um espaço acolhedor, suficientemente espaçoso para reunir cerca de nove pessoas e com material amovível que permite organizar o espaço colocando as cadeiras em círculo viradas para o centro. Situa-se ainda numa zona da Escola mais tranquila em termos de movimentação da comunidade escolar, o que reduz a probabilidade de interferências e ruídos durante as sessões e permite a gravação em formato áudio.

Finda a primeira sessão do grupo de discussão, foi proposta e agendada com a presença de todos os participantes uma segunda sessão a decorrer daí a um mês. O principal objectivo da marcação de uma segunda sessão do grupo de discussão prende-se com a potencialidade desta técnica: a produção conjunta de opiniões e de reflexões (Carlini-Cotrim, 1996; Gondim e Bahia, 2002; Valles, 1997), tendo-se considerado que um segundo momento de metacomunicação sobre os discursos produzidos na sessão anterior poderia incentivar processos de maior reflexividade e de algum aprofundamento, co-construídos com os sujeitos deste estudo.

1. OS GRUPOS DE DISCUSSÃO E A SIGNIFICAÇÃO DOS DISCURSOS PRODUZIDOS

O uso dos grupos de discussão como técnica de investigação qualitativa tem vindo a reconfigurar-se ao longo dos tempos, sendo usado em diversas disciplinas científicas com objectivos muito diversos (Ibañez, 1994; Valles, 1997). Apesar do seu vasto uso no campo da investigação de mercados e do marketing (a maioria na área dos estudos de mercado, sobre bens de consumo e ainda na avaliação de audiências), onde a técnica tem as suas origens (Valles, 1997) detemo-nos aqui sobre os grupos de discussão usados na investigação social.

Na opinião de Krueger (1991), o grupo de discussão é uma espécie de conversa “cuidadosamente planeada”, desenhada para se recolher e produzir

⁴⁹ O Centro de Intervenção Psicopedagógica (CIP), criado em Abril de 1988, é um centro de intervenção nas áreas psicopedagógicas e psicoterapêuticas e tem sido parceiro em vários projectos de investigação, nacionais e europeus, no domínio da psicologia e da educação (http://www.esec.ipp.pt/servicos/index_cip.html consultado a 30 Março de 2010).

informação de uma área específica de interesse, suficientemente flexível de modo a ajustar-se aos contributos dos elementos do grupo, mas que deve seguir algumas questões orientadoras do tema em discussão. Os grupos de discussão produzem informação qualitativa, possibilitando o conhecimento de atitudes, de percepções e de opiniões, e permitem ainda observar a interacção social bem como investigar a complexidade das atitudes e experiências dos participantes relatadas pelos próprios (Ibañez, 1994). Não se pretende generalizar as conclusões obtidas com o grupo de discussão ao universo dos elementos representados mas parte-se do pressuposto que o material que se pode obter neste contexto espelha a realidade social de um grupo cultural, na medida que permite *“reflectir e refractar (a nível micro) uma sociedade e uma história”* (Hughes & DuMont, 1993, in Moita, 2001:24). Ibañez (1994) refere-se ao grupo de discussão como uma técnica que permite interpretar os conteúdos latentes dos discursos produzidos, centrando-se na análise de como os discursos permitem inferir as representações ideológicas, os valores e os afectos.

Com esta técnica pretende-se provocar os discursos, independentemente da sua “verdade”: qualquer discurso é o discurso possível para aquela pessoa naquele momento, tendo em conta ainda que está em contexto de grupo. Apesar de a forma e o contexto do grupo de discussão serem “manipulados” pelo investigador – que decidiu a constituição do grupo, o local, o tema – as interacções que ocorrem entre os elementos são as possíveis naquele momento. É um “mundo social empírico” (Woods, 1999, citado por Moita, 2001), onde

“(os elementos) interagem entre si, desenvolvem entendimentos e significados, envolvem-se em acções conjuntas e respondem uns aos outros (...) organizam-se para resolver problemas que surgem nas circunstâncias em que se encontram” (idem: 25).

O grupo de discussão privilegia ainda a perspectiva dos actores e as relações sociais e, tratando-se de uma situação em grupo, facilita o intercâmbio das (diferentes) posições dos indivíduos. Uma das potencialidades do grupo de discussão é precisamente o facto de se apoiar na interacção entre os participantes para recolher dados a partir de tópicos facilitados pelo mediador, pressupondo que os participantes constroem opiniões na interacção com os restantes (Carlini-

Cotrim, 1996). O grupo de discussão tem na sua essência esta característica que o torna distinto da entrevista grupal: a produção conjunta de opiniões e de reflexões (Carlini-Cotrim, 1996; Gondim e Bahia, 2002; Valles, 1997). Não se trata de um processo onde se pretende somente ouvir a opinião de cada um e comparar as respostas, num jogo de pergunta – resposta, mas onde se promove o debate e a construção de ideias. Um elemento pode ser convidado, pelo facilitador ou a propósito de uma intervenção de outro participante do grupo, a emitir opiniões sobre um assunto em relação ao qual nunca tenha pensado. Pode igualmente mudar de opinião ou fortalecer a sua posição inicial perante argumentos e opiniões do grupo. Esta potencialidade do grupo de discussão, a produção de informação, determinou, em grande medida a opção por este método.

O número de elementos recomendados para a constituição dos grupos de discussão varia entre cinco a dez elementos, de acordo com a proposta de Ibañez (1994), enquanto Krueger (1991) considera que o nº ideal se situa entre sete e dez. Canales e Peinado (1994, in Moita: 2001) e Krueger (1991) recomendam grupos reduzidos quando os participantes têm experiências intensas com o tema da discussão ou quando se trata de especialistas, e grupos mais alargados quando a informação é abordada de modo mais superficial. O limite superior justifica-se tendo em conta um número de canais de comunicação não tão elevado que permita a contribuição de todos os elementos e que não bloqueie as oportunidades de todos poderem intervir.

Os elementos não devem ser conhecidos uns dos outros (Santos, 2003), ou não devem pertencer ao mesmo círculo de amizade ou trabalho (Carlini-Cotrim, 1996), de forma a favorecer a livre expressão de ideias. Desta forma, é possível reduzir o receio de cada participante quanto aos eventuais impactos que a expressão das suas opiniões pode ter posteriormente. Como referem Carlini-Cotrim (1996), a franqueza e a profundidade da troca de experiências são especialmente ricas pelo facto dos seus participantes não terem nenhum compromisso posterior e, acrescenta-se, prévio (*idem*, s/p). É ainda recomendado na literatura que a duração do Grupo de Discussão oscile entre uma hora a duas horas, embora alguns autores recomendam o máximo de uma hora e meia.

Temos consciência que ao analisar somente os discursos e as representações dos elementos participantes desta investigação, sem os cruzar com a observação das práticas levadas a cabo por estes, não estamos a analisar as práticas efectivamente desenvolvidas por estes educadores sociais⁵⁰. Aspectos como a racionalização - para oferecer uma “cara”, um “estilo” coerente ao mediador - e a adopção do discurso “correcto” podem mascarar práticas desenvolvidas que, se investigadas, se revelariam, eventualmente, opostas aos postulados defendidos na oralidade. Ainda assim, conforme refere Gallego (1995, in Moita, 2001) a interacção existente nos grupos de discussão pode diluir parcialmente a racionalização. Pelo facto de o indivíduo partilhar a responsabilidade com o grupo (que se pode manifestar no uso da 1ª pessoa do plural) e por esta técnica facilitar a percepção das vivências personalizadas como vivências do grupo, os elementos tendem a sentir-se menos observados e com menos necessidade de racionalizar os discursos. Importa, ainda assim, ter presente alguns processos ligados à influência social que condicionam a discussão nos grupos, como a apreensão face à avaliação, e a influência normativa (Gondim e Bahia, 2002). O primeiro está relacionado com o medo da desaprovação social que pode comprometer a sinceridade das opiniões: quanto mais o indivíduo se sentir objecto de avaliação, mais necessidade pode sentir de se proteger na revelação de aspectos mais pessoais, por exemplo. A influência normativa está relacionada com a comparação que se faz com as normas ou padrões sociais e pode, igualmente, condicionar determinadas manifestações e opiniões. Desde a adopção de atitudes extremadas, na esperança de obter melhor avaliação do grupo, até ao evitar emitir uma opinião divergente que se crê não ser aceite pelos outros participantes, vários exemplos podem ilustrar a influência normativa.

O grupo de discussão foi o espaço de excelência para a recolha e construção dos significados, permitiu perceber como são produzidas as imagens e atribuídos os sentidos à *relação de ajuda*, a análise das representações dos

⁵⁰ Morgan (1997, in Gondim e Bahia, 2002) prevê como uma das modalidades dos grupos focais o seu uso como uma “proposta multi-métodos qualitativos”, que integra os seus resultados com os da observação participante e da entrevista em profundidade.

profissionais, por sua vez, fez-se a partir dos discursos produzidos no grupo de discussão.

Conhecer as representações dos educadores sociais sobre a *relação de ajuda* significa conhecer a visão que têm do mundo e de si mesmo, mais especificamente da *relação de ajuda* como vector de acção do Educador Social (refere-se ao *valor transitivo* da representação na concepção de René Kaës (in Jodelet, 1989) e de si como elementos activos na construção desta *relação de ajuda* (*valor reflexivo* da representação (*idem*)⁵¹, indo para além de uma perspectiva demonstrativa e explicativa⁵², partimos do pressuposto de que a imagem que têm de si, da sua acção profissional e dos outros vai contribuir para configurar a relação (de ajuda, também) que vão estabelecer com os sujeitos. Vários autores sublinham a contribuição das representações no processo de formação e orientação das condutas e da comunicação (Jodelet, 1989; Moscovici, 1978). Dito de outra forma, as representações preparam as pessoas para pensar e agir.

“De uma forma geral, é lícito afirmar que os sistemas de disposições, integrando representações e valores, sem deixarem de ser tributários de condições específicas de surgimento e reprodução, funcionam igualmente de modo activo, isto é, interferem nas dinâmicas sociais, nomeadamente através das modulações de estratégias e comportamentos dos actores.” (Almeida, 1990:1)

As referências fundamentais utilizadas neste estudo para compreender as representações sociais são Moscovici (1978 e 2003) e Jodelet (1989). Entendemos, com base neste referencial, que as representações são conhecimentos socialmente construídos sobre a realidade e partilhados nas interacções entre os grupos na vida quotidiana. São importantes na forma de conhecimento da vida social, na medida

⁵¹ René Kaës (in Jodelet, 1989) debruça-se sobre o conceito de representação social na psicanálise: *“La forme verbale correspondante peut prendre une valeur intransitive (représenter, dans son opposition à agir par la voie de la décharge motrice ou somatique), transitive (représenter quelque chose) ou reflèxive (se représenter, ou se mettre en représentation à soi-même) »* (in Jodelet, 1989:89).

⁵² Recordemos Durkheim (in Jodelet, 1989) quando afirmava que podemos explicar os fenómenos a partir das representações e das acções que desencadeiam.

em que se constituem processos cognitivos e afectivos, através dos quais os homens interpretam os objectos da realidade.

“A representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo em vista um objectivo prático e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (Jodelet, 1989 :36).⁵³

As representações resultam do confronto da actividade mental do sujeito e das relações complexas que estabelece com o objecto e, neste sentido, adquirem a forma de modelo interactivo que dá visibilidade aos objectos (Moscovici, 1978). São as representações sociais que orientam os indivíduos na identificação e definição dos objectos, na compreensão e interpretação desses objectos e na organização das possíveis atitudes e formas de comunicar face a esses objectos, uma vez que se constituem como uma forma de conhecimento interpretativo.

Segundo Moscovici (2003), na base da construção social que os indivíduos fazem da realidade, estão dois mecanismos, a ancoragem e a objectivação. O primeiro consiste na inserção do objecto de representação num marco de referência preexistente e familiar; o segundo consiste na materialização dos elementos da representação. A ancoragem é um processo de clarificação e de nomeação, que tenta “ancorar ideias estranhas (...) colocando-as num contexto familiar” (Moscovici, 2003: 60). No fundo, trata-se de um processo que situa ideias ou objectos estranhos num padrão familiar de leitura da realidade, sendo possível representar um objecto por referência a experiências e a esquemas de pensamento pré-existentes. A ancoragem facilita a interpretação de características, a compreensão das interacções e motivos subjacentes às interacções das pessoas, constituindo-se, desta forma, como organizador das relações sociais. A objectivação, como o próprio nome indica, consiste na transformação de algo abstracto em algo concreto, na reprodução de um conceito numa imagem, “na arte de transformar uma representação na realidade da representação” (*idem*:71). Como refere o autor, os nomes que inventamos para dar forma abstracta a determinados

53 Tradução livre de “La représentation sociale c’est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique, et concourant a la construction d’une réalité commune a un ensemble social. »

fenómenos, tornam-se o fenómeno e este mecanismo caracteriza a tendência do ser humano de controlar o mundo.

Vala (2000), ao analisar o estudo de Moscovici acerca da representação social da psicanálise, identifica na objectivação a existência de três momentos: construção selectiva; esquematização e naturalização. É através da construção selectiva que se escolhe determinada informação em detrimento de outra. Trata-se de um processo selectivo baseado em critérios culturais e normativos, uma vez que, por um lado, a informação, as crenças e as ideias em torno de um determinado objecto social não são iguais em todos os grupos; e, por outro lado, o sujeito ou os grupos só retêm o que está de acordo com os seus valores. Pode dizer-se que a construção selectiva simplifica as informações que circulam acerca do objecto. Assim, as representações exprimem e estão de acordo com os interesses e os valores grupais.

A esquematização consiste na organização dos elementos constituintes da representação. Estes elementos estão organizados no sentido de formarem um padrão de relações estruturadas. A esquematização compreende uma dimensão imagética ou figurativa, isto é, para cada elemento existe uma imagem correspondente, sendo isto que permite a materialização dos conceitos. A dimensão figurativa ou icónica é o que permite a projecção para o exterior e o diálogo sobre o objecto representado. Através da introdução do processo de naturalização, os conceitos e respectivas relações constituem-se como categorias naturais e adquirem materialidade. É através de imagens e metáforas que o abstracto dá lugar ao concreto e que os sistemas representativos ganham um estatuto de evidência. A reificação de categorias e conceitos pode tornar-se um risco real deste processo de naturalização: tornam-se inquestionáveis e muitas vezes resistentes à mudança.

Para além dos aspectos cognitivos, tem-se em conta o aspecto afectivo, na medida em que o conhecimento não se limita à percepção, incluindo também o pensamento simbólico. Neste sentido, e numa abordagem mais lata, recorda-se Jodelet (1996) quando atribui cinco características fundamentais às representações sociais: têm um carácter imagético; têm um carácter simbólico e significativo; têm um carácter construtivo; e, por último, têm um carácter autónomo e criativo. Estas características configuram uma visão holística das construções mentais que os

sujeitos elaboram da realidade onde interagem. Para René Kaës (in Jodelet, 1989) a construção da representação joga-se no processo de representação de um objecto ausente, entre a presença e a ausência.

Se as representações são construídas na relação com o outro na realidade quotidiana, então, são-no não só histórica, social, cultural e politicamente contextualizadas, como também assumem a diversidade de atitudes, de fenómenos, de sujeitos, em toda a sua imprevisibilidade. Significa, por um lado, que devem ser compreendidas numa dada realidade, na qual ocorrem as interações, por outro, que o sentido atribuído por um sujeito a um objecto não é neutro, nem imutável ou uniforme. O conhecimento é, então, dinâmico e sujeito a constantes transformações.

A análise de conteúdo foi a forma privilegiada de sistematizar e organizar o conteúdo do grupo de discussão. Apresenta-se como

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2004:37).

Utilizamos a análise de conteúdo interpretativa que se caracteriza como um conjunto de técnicas de análise dos discursos (Bardin, 2004) cujo objectivo é a inferência de novos conhecimentos que fundamentam a compreensão que, nesta investigação, se refere às representações dos educadores sociais sobre as suas práticas na *relação de ajuda*. A opção pela análise da enunciação (*idem*) pretende apreender diversos níveis subentendidos, ao contrário de uma análise de conteúdo que se apoia essencialmente no registo semântico elementar, considerando, deste modo, a complexidade da presença simultânea de vários elementos em análise. Neste sentido, na transcrição do grupo de discussão procurámos conservar o máximo de informação, tanto linguística (registo da totalidade dos significantes) como paralinguística (anotação dos silêncios, perturbações da palavra, outros

aspectos emocionais, como o riso, o tom irónico, etc.). É necessário ter em conta que a produção da fala é um processo, não sendo possível considerar o material de estudo como um dado isolado, “*como um enunciado imobilizado, manipulável, fragmentável*” (Bardin, 2004:164), como a análise de conteúdo clássica considerava. A produção colectiva dos discursos que ocorrem nos grupos de discussão vem reforçar a necessidade de preservar esta concepção de análise de conteúdo.

Será a análise de conteúdo que permitirá explicitar e sistematizar o conteúdo dos grupos de discussão. A codificação, a transformação dos dados brutos da transcrição dos grupos de discussão, que se faz “*por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer (...) acerca das características do texto*” (idem:103). Este é um processo que exige uma leitura atenta e criativa face a possíveis ligações que contribuem para que se vá atribuindo sentido a estas mesmas leituras. É por isto mesmo que são necessárias várias leituras da transcrição dos grupos de discussão que permitem a constituição de novas categorias, mas sobretudo, de novas relações.

2. PROCEDIMENTOS

Partindo da concepção anteriormente apresentada de grupo de discussão, na dinamização do grupo de discussão, procurou-se provocar o surgimento de discursos sobre as *relações de ajuda* e facilitar as interações entre os participantes de modo a que houvesse produção conjunta de opiniões, de reflexões e confronto de pontos de vista, num ambiente reflexivo e permanentemente ligado às práticas profissionais de cada um. Assumindo uma posição de facilitadora do processo, tentou-se reduzir o nível de directividade na condução da sessão, com o intuito de facilitar o surgimento de novos conteúdos, embora ligados ao tema, e de opiniões divergentes.

Seguiu-se a proposta de Gondim e Bahia (2002) sobre a importância do moderador de um grupo de discussão organizar um roteiro com questões

orientadoras ou tópicos para a discussão, relacionadas com a investigação, Como referem, um “bom roteiro” é aquele que “*não só permite um aprofundamento progressivo (técnica do funil), mas também a fluidez da discussão, sem que o moderador precise intervir muitas vezes*” (*idem*: s/p). Para permitir que a discussão fluísse, a moderadora precisou de controlar as suas intervenções, fazendo-o sempre que facilitava o processo em curso, seja introduzindo novas questões, seja solicitando esclarecimentos, aprofundando determinados pontos, conduzindo a discussão para um próximo tópico, entre outras preocupações, não menos importantes, como estar atento à distribuição o mais equitativa possível das intervenções, e a eventuais monopolizações do debate.

Foram definidos tópicos de discussão que permitiram dar uma orientação prévia tanto à primeira sessão do grupo de discussão como à primeira leitura dos registos. Estes tópicos decorrem de leituras sobre *relação de ajuda* e da progressiva organização do objecto de estudo, que, por sua vez, foi dando lugar à formulação de algumas questões orientadoras, e baseiam-se essencialmente nos principais temas predefinidos, considerados relevantes para serem explorados no grupo de discussão.

Conforme se verá, esta definição prévia de tópicos de discussão não determinou a análise dos registos (tal como a pré-definição de questões orientadoras não determinou o desenvolvimento do grupo de discussão), tendo as categorias sido construídas posteriormente, e estes decorreram da leitura atenta do material produzido no grupo de discussão.

Os tópicos de discussão predefinidos foram Definições de *relação de ajuda*; Objectivos da *relação de ajuda*; Características da *relação de ajuda*; Estratégias da *relação de ajuda*; Perfil do educador social; relação com formação inicial e com formação contínua⁵⁴. Partiu-se igualmente da intencionalidade de compreender com a análise dos discursos produzidos, as orientações paradigmáticas dos educadores sociais quadros teóricos que enformam os discursos sobre as práticas.

⁵⁴ Alguns destes tópicos correspondem a questões colocadas nos questionários (definições; características; perfil do educador social) que permitirá cruzar os discursos produzidos no grupo de discussão com as respostas individuais ao questionário.

Neste seguimento, as questões orientadoras usadas para a orientação da primeira sessão foram:

Tópicos de discussão	Questões orientadoras
Definições	O que é uma <i>relação de ajuda</i> ?
	Sobre que dimensões (sociais, familiares, relacionais, emocionais...) pode incidir uma <i>relação de ajuda</i> desenvolvida por um educador social?
Objectivos	O que se pretende alcançar com as <i>relações de ajuda</i> ?
Características	Quais são as suas principais características?
Estratégias	Como se desenvolve?
Perfil do educador social	Que características pessoais do educador social são valorizadas?
	Que condições são necessárias à criação de relações próximas?
	Porque é que está numa profissão de <i>relação de ajuda</i> ?
Relação com formação de base / contínua	Que relação entre formação académica / contínua e capacidade para desenvolver “relações de ajuda”?
Dificuldades	Que dificuldades se colocam ao desenvolvimento de relações de ajuda?

Iniciou-se a primeira sessão com uma introdução relativa ao tema em discussão (representações dos educadores sociais sobre as suas práticas na acção psicossocial, na *relação de ajuda* com as pessoas). Gabriela Moita (2001) chama a

atenção para o risco de formação de resistências de se clarificar num primeiro momento que se pretende que falem de si próprias (enquanto pessoas e profissionais). Para o objectivo a que nos propusemos, tornou-se imprescindível abordar as dimensões pessoais do profissional que estabelece esta relação, estando conscientes de que a partilha de reflexões, de experiências pessoais e de sentimentos associados, seria tanto maior, quanto o nível de confiança existente no grupo e que, mesmo com uma cuidada orientação da sessão por parte do moderador, a realização de duas sessões poderiam ser poucas para alcançar alguma confiança. Foi ponderada a possibilidade de, numa fase de aquecimento, começar por propor a discussão em torno do tema central e com o decorrer da discussão, de acordo com o grau de profundidade que se fosse construindo, explorar a dimensão pessoal da pessoa do Educador Social.

Na primeira sessão procuramos que a primeira parte fosse menos orientada para as questões-chave, deixando fluir a discussão a partir dos contributos dos elementos do grupo (propondo que falassem entre si sobre o tema proposto, começando por onde quisessem). Previa-se que as questões orientadoras fossem um dos motores da discussão procurando obter discursos sobre alguns conteúdos considerados necessários para o estudo da *relação de ajuda*. No entanto, veio a verificar-se que, espontaneamente, o grupo introduziu novos temas para debate (como as dificuldades sentidas, a relação com a formação, estratégias adoptadas em situações de *relação de ajuda*, entre outras) que correspondiam precisamente a algumas das questões-chave. Eventualmente influenciada pela dinâmica de funcionamento, com um nível bastante satisfatório de intervenções espontâneas, não colocámos todas as questões que tinham sido previstas. De certa forma, levanta-se a dúvida, relacionada com o uso da técnica, sobre a adequação entre uma dinamização mais directiva, através da colocação de algumas questões, e o próprio conceito do grupo de discussão. Outras situações houve em que se entendeu que o discurso permitia colocar questões que introduziam um novo tema. Alguns dos temas não debatidos foram colocados na segunda sessão.

Finda a primeira sessão do grupo de discussão, interpretado e analisado o seu conteúdo, realizámos, em conjunto com os mesmos participantes, uma análise conjunta do material que foi produzido, clarificando algumas das interpretações

construídas pela moderadora que podem ser igualmente analisadas e (re)configuradas pelo grupo, buscado no colectivo o(s) sentido(s) dos discursos. A moderadora teve, assim, oportunidade de avaliar com o grupo a pertinência das suas interpretações, podendo confirmá-las ou reorientá-las. Mas, mais importante, é o facto de o grupo, ao aprofundar a discussão, se envolver na análise e na metacomunicação das suas próprias reflexões, produzindo novas reflexões. Desta forma, os grupos de discussão podem ser ainda mais promotores da auto-reflexão e da transformação, evoluindo de “dispositivos de controlo” para “dispositivos de promoção” (Ibañez, 1991 in Valles, 1997).

Este momento foi igualmente utilizado para recolha e aprofundamento de novos conteúdos.

As conclusões e interpretações que foram consideradas úteis para serem devolvidas ao grupo, foram:

- Salvaguardando o facto de ter sido o tema principal e proposto por mim, a *relação* ocupa um lugar central no vosso discurso (frequência com que adoptam a expressão, identificação espontânea de características e de estratégias, associação com objectivos). Revêem-se nesta devolução?
- Ao longo da discussão é notório o uso indiferenciado das expressões apoio / intervenção psicossocial, acompanhamento psicossocial e *relação de ajuda*. Que leitura fazem desta constatação?⁵⁵
- Os conteúdos que emergiram nos discursos que ilustraram as diferenças entre a *relação de ajuda* e um outro tipo de relação (procurando defini-la por oposição a...) foram: a relação assistencial, percepção do sujeito como “coitadinho”; a dependência dos sujeitos em relação aos educadores sociais. Querem acrescentar alguma coisa?
- Os indicadores de avaliação evocados com mais frequência nos discursos para perceber os efeitos da *relação de ajuda* centram-se no discurso dos

⁵⁵ O uso indiferenciado destes termos poderá ser em larga medida consequência de igual indiferenciação adoptada pela investigadora no início do processo (no questionário é colocada a seguinte questão: “considera que desenvolve, no seu contexto de acção profissional e enquanto educador(a) social, relações de apoio psicossocial/ de ajuda com as pessoas?”) no entanto pretende-se, nesta fase, esclarecer esta mesma indiferenciação e perceber se são atribuídos novos significados.

sujeitos. O facto de trazerem expressões dos sujeitos que traduzem satisfação, indicação de evolução, de mudança, ou de regressão, o que poderá traduzir, na opinião do grupo?

- Entre um discurso centrado nos objectivos imediatos a alcançar com a *relação de ajuda* que estabelecem (adesão a acções definidas pelos técnicos, assumir compromissos, requisitos para visitas domiciliárias...) e nos objectivos a médio/longo prazo (em última análise, deixar de precisar do apoio que têm actualmente, a mudança), os contributos parecem situar-se mais na primeira categoria.

- será que falar de *relação de ajuda* orienta o foco da nossa atenção para a relação em si (confiança, empatia, pequenos compromissos) afastando a ideia de *relação de ajuda* como um meio para alcançar algo (processos de mudança)?

- A imersão do educador social nas relações será tão intensa, absorvendo-o de tal forma que não deixa espaço para se distanciar a níveis que permitam centrar-se nos processos de mudança/melhoria /superação de dificuldades?...

- A intencionalidade da acção desenvolvida, presente nos discursos, aparece também mais associada a estes objectivos de curto prazo e menos às finalidades. Porquê?⁵⁶

- A relação de poder, assimétrica, que existe entre o educador social e os sujeitos parece ser também uma preocupação e uma dificuldade. Revêem-se nesta devolução?

- A referência a emoções apareceu mais associada aos sujeitos com quem trabalham do que aos educadores. Que lugar ocupam os afectos do educador social na *relação de ajuda*?

- Porque é que a D diz que aprendeu muito pouco sobre apoio psicossocial e *relação de ajuda* quando frequentou o curso na ESE?

- Como acham que os sujeitos com quem trabalham fariam da *relação de ajuda* que vocês estabelecem com eles?

- Que características individuais consideram ser necessárias para qualificar a *relação de ajuda*?

⁵⁶ Este conjunto de questões não foi colocado

- O modo como estão na *relação de ajuda* com os sujeitos com quem trabalham é diferente do modo como estão nas relações no geral? O que as diferencia?
- Porque estão numa profissão de *relação de ajuda*?

Ambas as sessões foram gravadas em formato áudio e transcritas de seguida.

3. OS SUJEITOS PARTICIPANTES NO ESTUDO

Os elementos que responderam ao questionário foram oito, apesar de só seis terem participado no grupo de discussão. Caracterizamos no entanto, neste momento, todos os elementos que responderam ao questionário incluindo os dois que, por motivos pessoais e profissionais, não compareceram ao grupo de discussão⁵⁷ (anexo 3 – caracterização geral dos participantes do estudo). Desenvolvem funções de educação social em quatro âmbitos diferentes de acção: intervenção com indivíduos e famílias no âmbito do Rendimento Social de Inserção (RSI)⁵⁸ (elementos A, E, H); Intervenção com crianças e jovens em Centros de Acolhimento Temporário (CAT) (elementos B e F); Intervenção com pessoas que se prostituem (elemento E⁵⁹); Intervenção com população sem-abrigo e toxicod dependente (elementos C, D e G).⁶⁰

⁵⁷ Um elemento (B) desmarcou a sua presença no grupo de discussão no próprio dia da 1ª sessão e outro elemento (C), por motivos pessoais, comunicou a sua decisão de desistir de colaborar na investigação poucos dias antes da 1ª sessão do grupo de discussão.

⁵⁸ O Rendimento Social de Inserção é uma medida de política social (Decreto-Lei nº 42/2006 D.R. I Série-A de 23-02) que consiste basicamente numa Prestação Pecuniária, incluída no subsistema de solidariedade do sistema público de Segurança Social, e num Programa de Inserção que corresponde, por sua vez, a um conjunto articulado de acções, “estabelecidas de acordo com as características e condições dos beneficiários, destinadas à integração social, laboral e comunitária” dos titulares, bem como dos membros do seu agregado familiar

⁵⁹ O elemento E acumula dois trabalhos (conforme anexo 4 - caracterização individual dos participantes no estudo)

⁶⁰ Para mais informação, consultar anexos 4 e 5, respectivamente a caracterização geral dos participantes e caracterização individual dos participantes.

Os três elementos que intervêm no âmbito do RSI apresentam algumas especificidades que importa realçar: A, com onze anos de experiência profissional, mesmo tendo mudado de âmbito de intervenção (da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, para o Programa Especial de Realojamento (PER) e mais tarde para o RSI) continua a trabalhar com a mesma população – residente em empreendimentos de habitação social do concelho; por outro lado, no âmbito do PER, baseou-se em práticas de animação comunitária que continua a tentar desenvolver com as mesmas famílias no âmbito do RSI. Ao nível da formação académica, A, possuindo o bacharelato em Educação Social desde 1996, voltou a ESE em 2002, depois de seis anos de experiência profissional, para concluir a licenciatura bi-etápica. H está no seu primeiro emprego no primeiro ano de trabalho após a conclusão da licenciatura. O elemento E, a trabalhar desde 2003 na área de formação, integra uma equipa do Rendimento Social de Inserção numa Associação de Desenvolvimento Local com população cigana beneficiária do RSI e acumula funções num Centro de Apoio a Pessoas que se Prostituem, da responsabilidade da Associação para o Planeamento da Família (APF)⁶¹.

Dos dois elementos que trabalham em Centros de Acolhimento Temporários (CAT), enquadrados na modalidade de acolhimento de curta duração (de acordo com a Lei de Protecção de Crianças e Jovens em Perigo, Lei nº 147/99 de 1 de Setembro), B trabalha com crianças e jovens situação de perigo⁶² dos 0 aos

⁶¹ A APF tem por objectivos fundamentais “a promoção da Saúde, Educação e Direitos nas áreas da sexualidade e planeamento familiar para ajudar as pessoas a fazerem escolhas livres e responsáveis na sua vida sexual e reprodutiva” (<http://apf.pt/apf.php?area=300&mid=001> consultado a 20 de Setembro de 2009). Já com 40 anos de existência e uma vasta intervenção, tem contribuído para que se alcancem alterações legais e políticas no âmbito do planeamento familiar, da educação sexual e dos direitos sexuais e reprodutivos. Para além da investigação e da elaboração de inúmeros estudos, da tomada de posições públicas, da promoção de debates sobre questões do interesse público, desenvolve vários projectos regionais ligados à formação, ao atendimento a jovens, ao apoio à educação sexual nas escolas, ao aconselhamento telefónico no âmbito da sexualidade e gravidez não desejada, à intervenção em zonas de maior pobreza e trabalho com populações em situação de vulnerabilidade social.

⁶² Considera-se que uma criança ou jovem está em perigo quando se encontra numa das seguintes situações: “a) está abandonada ou vive entregue a si própria; b) sofre maus-tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais; c) não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal; d) É obrigada a actividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento; e) está sujeita, de forma directa ou indirecta, a comportamentos que afectem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional. Assume comportamentos ou se entrega a actividades ou consumos que afectem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação.” (Lei nº 147/99 de 1 de Setembro)

18 anos e F com adolescentes e jovens igualmente em situação de perigo dos 12 aos 21 anos de idade.

Dos três elementos que intervêm com população toxicod dependente e sem abrigo, dois (C e D) trabalham no mesmo projecto, Projecto Porto Feliz⁶³, embora com funções diferenciadas e em programas distintos: C é coordenadora de uma equipa intermediária de reabilitação do Programa Livre de Drogas e D é técnica intermediária de reabilitação do Programa de Redução de Danos. O elemento G trabalha num Centro Social que visa o combate ao isolamento e exclusão social de grupos ou indivíduos confrontados com situações de exclusão, marginalidade e pobreza. Trabalha essencialmente com população sem-abrigo que está alojada na unidade residencial.

No que se refere ao ano de conclusão do curso, e para efeitos de caracterização dos elementos do grupo quanto ao tempo de experiência profissional, foi considerada a conclusão do grau que precedeu o início da actividade profissional na área, seja bacharelato, ou licenciatura⁶⁴. Todos os elementos trabalharam ininterruptamente desde o início da sua actividade profissional (que correspondeu, à excepção do elemento C, ao período pós conclusão do curso) até à data do preenchimento do questionário. O tempo de experiência profissional dos participantes na área da educação social varia entre um e onze anos, tendo sete deles uma experiência igual inferior a quatro anos (D e E com quatro anos, F com três anos, G com dois anos e H com um ano), e três

⁶³ O projecto resulta do plano municipal de combate à exclusão social, aprovado pela Autarquia em Junho de 2002 (<http://www.bonjoia.org/?Pag=actividades&SPag=ppf> consultado a 20 de Setembro de 2007) e surge da vontade da autarquia em travar o fenómeno dos arrumadores de carros, a maioria toxicod dependentes que encontram nesta actividade uma forma de obter dinheiro para alimentar os consumos. O programa tem como objectivos específicos: “no plano comunitário, diminuir as zonas de exclusão social, nomeadamente as unidades territoriais dos arrumadores, dos sem-abrigo e os espaços urbanos geradores de exclusão social; e no plano individual, restituir uma adequada qualidade de vida aos actores sociais excluídos, nomeadamente aos toxicod dependentes, aos delinquentes, aos marginais em geral” (ibidem). Foi financiado pela Autarquia, pelo Instituto da Droga e das Toxicod dependências, da responsabilidade do Ministério da Saúde e pela Segurança Social. Foi extinto em 2007, após o IDT ter denunciado o contrato, devido a divergências quanto à filosofia do programa.

⁶⁴ Conforme foi explicado no capítulo 1, o curso de Educação Social na ESE formou educadores sociais com o grau de bacharelato entre 1996 e 2001, tendo iniciado neste mesmo ano novo plano de estudos que conferia o grau de licenciatura (licenciatura bi-etápica). Em 2003 saíram os primeiros licenciados em Educação Social formados pela ESE.

participantes uma experiência superior a dez anos (A com onze anos de experiência, B e C com dez anos). Trata-se de um grupo maioritariamente constituído por pessoas que concluíram o curso mais recentemente, na sua segunda metade de existência (entre 2003 e 2007). Três dos oito participantes concluíram o curso no seu primeiro período de funcionamento (só nos dois primeiros anos) e, como os dois elementos que não chegaram a participar no grupo de discussão são precisamente dos que concluíram o curso há mais tempo, só contámos com um elemento com mais de dez anos de experiência. A notícia da ausência de um deles no próprio dia não permitiu encontrar em tempo útil outro participante (como partimos da rede de contactos pessoais e profissionais para a selecção dos elementos e como houve menos contacto com pessoas que concluíram o curso entre 1998 e 2002, tornou-se uma tarefa mais difícil).

Independentemente dos contextos de intervenção, é interessante notar que todos os elementos perspectivam a *relação* como a base da sua intervenção, embora fundamentem esta ideia de maneira diferenciada. C, a trabalhar com população adulta, sem-abrigo e toxicodependente, refere *julgo que a relação assume um papel fundamental, basilar: a relação está para o educador social como estão os alicerces para um construtor*⁶⁵, destacando ao longo das várias respostas a importância da empatia, da confiança e da escuta activa como pressupostos desta mesma relação; D, na mesma área, considera *imprescindível a construção de uma relação de confiança*, pois só assim é possível a concretização das suas funções; já F, a trabalhar com jovens num centro de acolhimento temporário, faz depender o clima de confiança que se construa entre educador social e jovem, da segurança que se conseguir imprimir à relação e do vínculo que se criar entre educador social e jovem: *se a relação não é positiva ou não tem segurança, o vínculo estabelecido será sempre muito precário, não se criará o clima de confiança necessário a uma intervenção psicossocial*. O elemento A, a trabalhar com famílias no âmbito do RSI e com comunidades de empreendimentos de habitação social, coloca a relação igualmente como a base da sua acção, desta vez evidenciando os seus pressupostos e orientações metodológicas: *a relação*

⁶⁵ Todas as expressões em *itálico* do ponto 2. deste capítulo são transcritas dos questionário e podem ser consultadas no anexo 2- organização das respostas dos participantes ao questionário.

estabelecida é de grande importância uma vez que os objectivos da intervenção devem partir das pessoas e ser para as pessoas de acordo com as suas reais necessidades, respeitando as suas características e vulnerabilidades. Este é o elemento com mais tempo de experiência profissional do grupo. O elemento G, a trabalhar com população adulta sem-abrigo, coloca a relação como a base onde se desenvolve a comunicação com os sujeitos que é, por sua vez, *fulcral no desempenho da (sua) intervenção.* A definição de *relação de ajuda* que este elemento propõe evidencia igualmente o lugar da comunicação na relação, a par da singularidade da acção: *relação sui generis, única, que implica poder comunicativo, argumentativo, de troca e de trocaajuda.* Já a educadora social E, a trabalhar no âmbito do RSI com população cigana, parece atribuir à *relação de ajuda* um papel instrumental face à intervenção psicossocial, na motivação do utente *para uma mais fácil e rápida adesão à intervenção, à mudança, às actividades propostas.* Apresenta esta função da *relação de ajuda* como oposta a uma outra que se basearia na coacção: *se esta intervenção for baseada na obrigação, na imposição, haverá adesão por parte do utente mas a mudança não ocorrerá pois ele não interiorizou nem deu a importância devida ao que aconteceu.*

Interessa, no entanto, antecipar os riscos de perspectivar a *relação de ajuda* limitando-a a ser um meio para cativar o utente para as actividades, quer dizer, a concepção de *relação de ajuda* como meio de ajustamento social revela um objectivo de muito curto prazo, ficando-se pela adesão às actividades. Por outro lado, ao dar ênfase somente à necessária adesão dos sujeitos às actividades não se questiona o sentido, pertinência e adequação destas mesmas actividades, correndo o risco de focar a avaliação somente na adesão dos beneficiários e não no funcionamento das actividades. A definição de *relação de ajuda* que E propõe, permite, de alguma forma, concluir que aquela educadora social destaca, como ponto de partida desta relação, *a pessoa, as suas características e necessidades para, junto com ela, se estruturar um projecto de vida, uma intervenção, o mais aproximada possível das suas verdadeiras necessidades,* o que contribui para relativizar a observação anterior. Também H, no mesmo âmbito de intervenção, RSI, caracteriza a relação que tem com a população como uma relação de *proximidade* e de *confiança* e parece atribuir a estas características uma função facilitadora da adesão do utente à intervenção: *a relação próxima que*

estabelecemos com os utentes vai permitir que eles confiem no técnico e adotem uma postura de colaboração ao longo da intervenção. À semelhança de E, também os discursos produzidos por H situam a *relação de ajuda* como meio de adesão e colaboração do utente em relação a algo, concebendo “a intervenção” como algo exterior ao sujeito. Permite supor que o sujeito se apresenta alheio a qualquer possibilidade de construir esta intervenção com o profissional. H optou igualmente por propor uma definição de *relação de ajuda* centrada na actuação do educador social, não prevendo qualquer contributo do sujeito na construção da relação: *actuar tendo como base uma perspectiva integradora que permita a inserção social da pessoa com a qual intervimos.*

As definições de *relação de ajuda* e de apoio psicossocial incluíram conteúdos que poderíamos situar nas características, incluindo alguns processos, e nas metas da *relação de ajuda*. As metas parecem ilustrar diferentes níveis de graduação da utopia (desde metas de curto alcance a outras que se referem a fins últimos e desejáveis): são definidas por A como a *melhoria da qualidade de vida e a mudança*; C refere-se ao *desenvolvimento e à autonomia do indivíduo e do grupo*; D postula a *integração nas várias dimensões sociais e a autonomia do indivíduo e do grupo*; E refere-se à *estruturação de um projecto de vida* e H à *inserção social*. Comparando as expressões elegidas por elementos que intervêm no âmbito do RSI, com o mesmo enquadramento em termos de medida de política social, note-se a diferença entre A e E, ou ainda entre A e H. Enquanto A evidencia a finalidade última, E opta por reforçar o objectivo estratégico associado às suas funções, a estruturação de um projecto de vida; H, por sua vez, reproduz uma meta vulgarmente veiculada nos discursos dos profissionais desta área, a inserção social.

Destaca-se a definição de *relação de ajuda* de C que diferencia a relação com a equipa da relação com os utentes. Com a equipa de trabalho, e eventualmente devido às suas funções de supervisora técnica, C assume como sua responsabilidade desencadear processos reflexivos no seio da equipa de profissionais sobre as suas práticas, concebendo a relação que estabelece com eles como uma *relação de ajuda, facilitadora na introdução de compreensibilidade e reflexão acerca das práticas profissionais da equipa*. A outra definição refere-se à relação que desenvolve com os utentes do projecto: *é uma relação que, tendo uma*

proximidade e distanciamento óptimo e baseada em pressupostos tais como a empatia, a confiança e a escuta activa, procura, numa lógica de participação, promover o desenvolvimento e a autonomia do indivíduo ou grupo. Nesta última definição é possível constatar a preocupação de C em equilibrar a proximidade com o distanciamento, em envolver de forma participada os sujeitos e, por último, a finalidade de promover a autonomia e o desenvolvimento do indivíduo ou grupo. Esta concepção lata de *relação de ajuda*, transversal a mais do que um contexto e englobando diferentes actores, parece coerente com a resposta de C à questão sobre a importância da relação, quando refere que *a relação está para o educador social, como estão os alicerces para um construtor.*

À excepção da definição do elemento B que é demasiado vaga – *é ser “potencial” de mudança* - que parece evidenciar a meta da *relação de ajuda*, todas as restantes definições evidenciam os processos pelos quais se desenvolve a *relação de ajuda* e parece haver relação entre estas opções e as funções que desempenham, por um lado e, por outro lado, entre estas opções e o seu posicionamento face à intervenção social e ao sujeito. No âmbito do seu trabalho com população sem-abrigo e toxicodependente, no *Programa Porto Feliz*, D refere-se à sua principal função como de *gestão do quotidiano dos indivíduos*, cabendo-lhe, enquanto técnica intermediária de reabilitação, a responsabilidade de orientar actividades ocupacionais e coordenar reuniões comunitárias, prestar um apoio directo e diário aos utentes, contribuindo para a organização do seu quotidiano. D desenvolve uma relação com os utentes do projecto, individualmente ou em grupo, muito próxima do seu quotidiano - em espaço residencial, nos apartamentos de reinserção social que o projecto dispõe, nos contextos das actividades ocupacionais e em outros contextos onde os indivíduos se movam, como contextos de saúde - e marcada por uma interacção continuada e intensa. Deste modo, entende-se que D se refira por várias vezes à *relação empática, de ajuda na resolução de conflitos e de apoio no percurso de tratamento e de reinserção social dos indivíduos*. A gestão dos conflitos intra e interpessoais é precisamente a dificuldade que refere ter. Define *relação de ajuda* como *a apresentação de uma figura técnica que escute os problemas e as necessidades dos indivíduos ou do grupo, encontrando, em conjunto com eles, soluções, com vista à sua (re)integração nas várias dimensões e autonomizando-o em todo esse percurso.* O elemento F, a trabalhar com jovens num centro de acolhimento

temporário, define-se como *técnico de vinculação* e assume funções de *animação e dinamização de tempos livres, organização de espaços, treino de competências sociais*. A relação que constrói com os jovens é uma relação que pretende promover o *sentimento de segurança* dos jovens, construindo-se na base de um *vínculo seguro* e de um clima de *confiança*. Evidencia como características da relação que estabelece com os jovens *a honestidade, a confiança mútua e a clareza*. Define a *relação de ajuda* como uma *relação baseada na reciprocidade, pelo menos até determinado nível*. Acrescenta, *se for reduzida a um “serviço”, assentará sempre no princípio da necessidade. Por outro lado, havendo troca efectiva na relação estabelecida com o sujeito, criam-se as condições para que a relação se baseie no princípio da confiança*. Este elemento desdobrou e clarificou alguns contornos e características da *relação de ajuda* enfatizando, por lado, como vimos, o educador social como figura de vinculação dos jovens e, por outro, a relação como uma co-construção entre jovem e educador social (ao contrário de H, como vimos anteriormente). Estes vão ser, como se verá, os principais contributos de F no grupo de discussão.

Outras características e referências a processos que se encontram nas definições de *relação de ajuda*: o distanciamento óptimo entre educador social e sujeito; a importância da participação do(s) sujeito(s) nos processos inclusive na *relação de ajuda*.

É possível verificar que há um conjunto de características que os participantes atribuem à *relação de ajuda* que desenvolvem nos seus contextos de intervenção que são comuns: a *proximidade* (referida por seis pessoas), a *confiança* (incluindo a *confiança mútua*) e a *empatia* (referidas por cinco pessoas). Diríamos que são as palavras mais vezes repetidas ao longo dos questionários, tendo em conta que algumas voltam a ser referidas na definição de *relação de ajuda* e no perfil do educador social. As restantes características são - *disponibilidade para a escuta, companheirismo* (referidas por duas pessoas); *aceitação, honestidade e clareza, compreensibilidade e reflexividade* (características não repetidas).

No que se refere à questão sobre as características que os educadores sociais consideram ter e que os perfilam para desenvolver relações de ajuda,

organizámos as respostas em três categorias: características do domínio científico, características de personalidade e do domínio da técnica, embora nem sempre fosse possível situar as respostas numa única categoria. Apesar da questão ser formulada colocando o educador social que responde ao questionário como sujeito da acção, houve pelo menos uma resposta (de B) que se refere aos educadores sociais no geral e não a si própria; outro elemento não respondeu.

Parece haver, no geral, algum equilíbrio entre as características das três categorias. Os elementos B, D e H não se referem explicitamente a características de personalidade embora a *capacidade de trabalhar numa equipa multidisciplinar* referida pelo elemento H possa implicar determinadas características de personalidade ou estilos relacionais que poderão ter sido convocados na resposta à questão, embora não tenham sido expressos.

As educadoras sociais A e G não incluem qualquer característica relacionada com o domínio da técnica num movimento que, por razões de ordem diferente, vale a pena esclarecer. A primeira evidencia, ao longo das respostas ao questionário, um foco nos pressupostos da educação social e nas orientações da *relação de ajuda* e, assumindo alguma coerência com esta matriz, evidencia em primeiro lugar (pela ordem em que as escreveu e pelo número de características apresentadas) nas suas características pessoais a *criatividade* e o *sentido crítico*, e em segundo lugar a *Informação e Formação especializada*. G enfatizou a importância dos processos de comunicação na *relação de ajuda* e na resposta a esta questão, é interessante ter optado por evidenciar as características de personalidade (a *versatilidade* e a *capacidade comunicativa*) e não, por exemplo, as características do domínio da técnica que poderiam igualmente ilustrar o *poder da comunicação*, como refere. Nesta mesma ordem de ideias, é também nas características de personalidade que vai encontrar resposta quanto às potencialidades e recursos que considera ter para desenvolver relações de qualidade, a *agilidade e dinamismo nas interações*. Numa perspectiva diferente das anteriores, as características de personalidade referidas pelo elemento E - *ser extrovertida*, a *simpatia* e a *capacidade de sorrir* - a par do uso da *linguagem da população, estar próxima dela e mostrar disponibilidade para a escuta* merecem ser analisadas recordando outras respostas dadas ao questionário, como a perspectiva de que *a relação torna mais fácil a adesão do utente à intervenção, à mudança, às actividades propostas*. Levanta-se a hipótese de que, para E, a

simpatia do profissional, o uso do sorriso e da linguagem da população são uma forma de conquistar a população para *aderir às actividades* e para desenvolver a empatia (característica da *relação de ajuda* evidenciada por este elemento).

A resposta de C à questão relativa às suas características parece integrar o *saber ser* com o *saber estar* e com o *saber fazer*, quando refere que considera que apresenta *uma postura presente, disponível e atenta, nomeadamente para escutar, mediar, intervir, conter, aproximar, perceber, sinalizar*.

Ainda a capacidade de criar uma relação empática, a par da capacidade de escuta, são recursos ou potencialidades identificados por vários educadores sociais. Curiosamente, a *falta de empatia* é identificada por F como uma fragilidade ou dificuldade, mas não nos foi possível interpretar em quê e onde reside esta dificuldade. Coloca-se, inclusive, a hipótese de este elemento ter interpretado a pergunta como se fosse colocada sem se referir a si especificamente mas genericamente aos educadores sociais. A destaca ainda a capacidade de *aceitação da diferença*, D distingue a *postura assertiva*, G, na sua linha de raciocínio em torno da comunicação, refere-se mais uma vez à *agilidade* e *dinamismo nas interações sociais*.

Ao nível do conhecimento científico, B destaca ainda *os conhecimentos na área da Dinâmica de Grupo e da Psicologia* e D refere-se a um *conhecimento teórico da realidade* (interpretado por nós como conhecimento sobre a problemática da toxicodependência). Outros conteúdos poderiam estar situados em ambas as categorias - conhecimento científico e domínio da técnica - como a *capacidade empática* (referida em várias respostas) ou o *investimento na procura de soluções com os indivíduos e grupos*, características que decorrem de orientações teóricas. Conforme vimos na 1ª parte deste trabalho, a empatia é, antes de mais e no sentido rogeriano, uma característica e uma atitude do profissional que supõe que exista por parte deste reflexão e trabalho a nível pessoal, mas algumas respostas que incluíram a empatia não pareceram estar formuladas de forma a evidenciar as características mais pessoais do educador social.

As dificuldades e fragilidades que os participantes consideram ter para desenvolver relações de qualidade são muito diversificadas mas parece-nos possível agrupá-las, grosso modo, em dificuldades de ordem pessoal e de ordem

mais genérica, estas últimas que se prendem, na maioria das vezes, com razões externas a si. Nas dificuldades pessoais, encontramos algumas que parecem situar-se nas competências relacionais, como a dificuldade em *manter o distanciamento afectivo para conseguir reflectir sobre a intervenção*, referida por B, e a dificuldade em *gerir os conflitos intra e interpessoais* de D. O elemento A partilha a *frustração* que sente por *não obter resultados rápidos*; C refere-se ao *burnout* e H partilha o *sentimento de incapacidade perante a complexidade de algumas situações*, sentimento esse atribuído à falta de experiência (H é a profissional que concluiu o curso há menos tempo). O elemento E refere uma dificuldade semelhante a esta mas formulada de forma completamente distinta, que permite aproximá-la do segundo grupo, de ordem genérica, associando a dificuldade em saber *como intervir com populações tão diversificadas* (está desde há pouco tempo com população cigana e acumula este trabalho com um outro com pessoas que se prostituem) à *formação académica geral que obriga à procura de conhecimento específico*. As dificuldades que parecem residir em dificuldades exteriores aos sujeitos são a *dificuldade em individualizar a acção devido ao número elevado de pessoas em acompanhamento* (a educadora social A acompanha famílias beneficiárias do RSI); a *falta de tempo e falta de espaço físico* referida por G a intervir com população sem abrigo em ambiente residencial; por último as dificuldade associadas à *cultura organizacional* identificadas por C.

Conforme já fomos ilustrando, alguns questionários parecem ter uma matriz comum nas diferentes respostas possível de identificar pela consistência das respostas e pela ênfase dada a alguns conteúdos: as respostas de A evidenciam alguns pressupostos da relação e ajuda em educação social: o respeito pela pessoa, pelo seu papel central, activo e protagonista; C destaca a reflexividade do educador social associada à sua formação pessoal e social; F reforça a co-construção da relação e a consciência de si como elemento de vinculação; G atribui especial ênfase à qualidade e aos atributos da comunicação com o outro.

No geral, trata-se de um grupo constituído por elementos com algumas afinidades entre si em termos conceptuais:

- Embora atribuindo razões diferenciadas, todos os participantes colocam a relação como a base de qualquer intervenção;

- Algumas das características da *relação de ajuda* são identificadas pela maioria dos participantes: a *confiança*, a *proximidade* e a *empatia*;

- As potencialidades/recursos e as fragilidades/dificuldades mais valorizadas referem-se a competências relacionais e comunicacionais;

- Quase todos, à excepção de dois elementos, evidenciam os objectivos da *relação de ajuda* (sem ter sido questionado explicitamente) na definição que propõem e, com designações e enfoques diferentes, e graduando mais ou menos a utopia, revelam consciência dos fins últimos e de longo alcance que a *relação de ajuda* pode prever: *a qualidade de vida, a autonomia, o desenvolvimento e capacitação das pessoas*.

-Três elementos (C, F, G) antecipam, nas respostas às questões, o equilíbrio necessário entre a proximidade e o distanciamento;

- A maioria prevê que as relações de ajuda podem desenvolver-se individualmente ou em grupo;

Algumas singularidades dos contributos dos diferentes elementos permitem antecipar uma diversidade e heterogeneidade, desejáveis para o debate de ideias que se pretende com o grupo de discussão:

- Dois elementos (E e H) atribuem um papel instrumental à *relação de ajuda* como meio de ajustamento do indivíduo ao projecto ou de adesão às actividades;

- Alguns elementos referem-se a uma relação co-construída.



CAPÍTULO 4

Organização, Análise e Discussão dos discursos dos educadores sociais

Neste capítulo será esclarecida a forma como foi organizada a informação, no que se refere aos critérios e opções tomadas na definição de categorias e sub-categorias e aos conteúdos que estão em discussão em cada uma dessas mesmas categorias. Apesar de alguma fragmentação que a análise de conteúdo pode provocar na análise dos discursos, tentar-se-á, por um lado, clarificar as ligações entre as categorias e, por outro, já na discussão, e de acordo com o defendido teoricamente, ler e interpretar os movimentos das duas sessões.

1. A DEFINIÇÃO DE CATEGORIAS

Após várias leituras dos textos (processo recorrente ao logo da análise), a primeira tentativa de organização da informação seguiu as pistas iniciais que orientaram, em traços gerais, a discussão, o que permitiu dar uma primeira orientação à leitura. Rapidamente se percebeu que os temas emergentes foram muito para além destas pistas, tendo-se passado a uma etapa de construção de categorias e sub-categorias definidas à posteriori. Sublinhando nos textos transcritos as falas a integrar em cada categoria, usando cores diferentes para cada uma, procurou-se facilitar a identificação do material. Esta informação foi organizada em grelhas correspondentes a cada categoria (anexo 5 – Categorias de análise – quadro síntese). Deste modo, a interpretação e análise dos discursos dos educadores sociais produzidos no grupo de discussão construiu-se a partir desta organização e a partir da leitura dinâmica das duas sessões do grupo de discussão. Constatou-se que nem sempre foi fácil a organização de categorias e de sub-categorias, os limites entre algumas categorias nem sempre são claros, o que levou a que alguns discursos aparecessem repetidos e servissem a mais do que um eixo de análise. No entanto, considerando o grupo de discussão um processo de co-

construção de sentidos, a discussão global permitiu ultrapassar esta dificuldade sentida com a organização da informação, procurando no movimento das sessões a compreensão desses mesmos sentidos, possíveis ligações entre discursos, processos de interinfluência e possíveis evoluções.

Procurou-se compreender os discursos dos participantes tendo em conta o seu enquadramento nos *quadros paradigmáticos*, pretendendo-se, desta forma: conhecer os quadros de leitura da realidade adoptados por estes educadores sociais; perceber a forma como vêem os sujeitos; perceber como perspectivam a *relação de ajuda* que desenvolvem com eles. Os discursos foram analisados em relação a dois paradigmas de investigação e intervenção em ciências sociais, *Paradigma Assistencialista* e *Paradigma Emergente*. Esta opção resulta essencialmente de uma interpretação dos discursos produzidos como estando próximos de cada um destes paradigmas, com a consciência de que o quadro de leitura dos dados foi certamente influenciado pela reflexão construída acerca destes paradigmas na relação com a Educação Social⁶⁶. Tratando-se de paradigmas opostos, permite-nos clarificar os diferentes quadros de referência. Cada paradigma (categoria) está organizado em determinadas características (sub-categorias), sendo, algumas delas, antípodas das características do outro paradigma. Esta polaridade de algumas características só não se estende a todas elas porque esta análise foi realizada a partir dos discursos que efectivamente surgiram. Por exemplo, como não surgiram discursos que evidenciassem o objectivo de uma *relação de ajuda* num paradigma assistencialista, não se identifica uma característica que corresponda ao oposto de *Objectivo da relação de ajuda: mudança pessoal e transformação social*.

⁶⁶ Recordar-se que, conforme desenvolvido no capítulo 1, face à diversidade de propostas e de classificações de paradigmas de investigação em ciências sociais, se partiu da proposta de Boaventura de Sousa Santos (1996) e da versão dos dois paradigmas contrapostos, de acordo com Valles (1997): por um lado o “paradigma clássico, racionalista e positivista” e por outro, o “paradigma emergente, alternativo, naturalista, interpretativo” (idem: 52). Como neste trabalho se pretende conhecer os paradigmas de investigação e de intervenção, e considerando que o paradigma positivista tem ligações estreitas com a intervenção de cariz assistencialista, de acordo com os contributos de Garcia e Bracho (2003), entendeu-se organizar a reflexão em torno dos paradigmas assistencialista e emergente.

Categorias *Paradigma Assistencialista* e *Paradigma Emergente* e respectivas sub-categorias

categorias	P. ASSISTENCIALISTA	P. EMERGENTE
Sub-categorias	Controlo Social / Coacção	Cooperação
		Consciência e perspectiva crítica da relação de poder
	Representação do sujeito como incapaz	Valorização das potencialidades do sujeito
	Subsidiodependência – responsabiliza o sujeito pela dependência de apoios sociais	
	Paternalismo	Participação e papel activo do sujeito
	⁶⁷	Objectivo da relação de ajuda: Mudança pessoal e transformação social

Procurou-se também conhecer o *quadro de valores* dos participantes e do grupo. A categoria com o mesmo nome refere-se a todos os contributos dos educadores sociais que ilustrem os seus valores de referência no que concerne: aos

⁶⁷ Podíamos considerar que o objectivo da *relação de ajuda* à luz de um paradigma assistencialista seria a inserção social. De certo modo, foi possível reunir alguns elementos com a análise dos questionários que permitiram chegar a esta conclusão. Recorde-se as metas definidas por dois dos educadores sociais consideradas de curto alcance, considerando o largo espectro de graduação da utopia que pode apoiar a educação social.

sujeitos com quem desenvolvem relações de ajuda; a si enquanto profissionais com responsabilidades nesta relação; à *relação de ajuda* propriamente dita. Considera-se valor como tudo aquilo que rompe com a nossa indiferença, que nos move para alcançar determinadas metas (Luque Dominguez, 2001), num sentido mais restrito refere-se às convicções fundamentais, a preferências, preocupações que orientam uma determinada leitura do mundo.

Os valores *solidariedade, justiça social e respeito pelo outro* pressupõem a existência de uma consciência social dos problemas emergentes. Têm entre si uma fronteira permeável, na medida em que a solidariedade também se revê nas situações de justiça ou de injustiça que se produzem (por isto, autores como V. Camps (1990, in Luque Dominguez, 2001) preferem falar de justiça solidária) e o respeito pelo outro parece orientar as atitudes de solidariedade e de justiça social⁶⁸.

Foram identificados outros valores, como o *paternalismo e a autoridade (autoritarismo)*, próximos de sentidos mais caritativos e, conforme veremos, aparecem associados a discursos também incluídos no paradigma assistencialista. As origens da ajuda ao outro estão de facto nas práticas sociais de origem caritativa, nomeadamente na caridade cristã, e talvez esta origem contribua para compreendermos porque alguns profissionais manifestam alguma relutância em referir-se a *relações de ajuda*, precisamente pelo distanciamento que querem manter da caridade.

⁶⁸ Segundo Garcia Roca (1995, in Luque Dominguez, 2001) só se pode falar de verdadeira solidariedade quando se verifica a coexistência de quatro características, que o autor designa como quatro tradições culturais (idem: 35): o sentimento de compaixão, a atitude racional do reconhecimento, o imperativo moral da universalização e a implicação responsável. O sentimento de compaixão traduz-se na sensibilidade de se deixar afectar por determinadas situações. É uma condição necessária para a solidariedade mas só por si não é suficiente, correndo o risco de tornar semelhantes os conceitos de solidariedade e de caridade. Então, é o reconhecimento do outro, não como simples vítima, mas como pessoa com dignidade que pode orientar a atitude solidária num duplo e complementar sentido: atendendo às carências e limitações mas também às capacidades e potencialidades. A solidariedade implica a descoberta de que todos os bens humanos são universais, onde o importante não é atender às carências pontuais, mas, “na órbita dos direitos humanos” (idem:36), basear-se na dignidade de todos os seres humanos. Por último, o sentido de solidariedade está intimamente ligado à responsabilidade já que vivemos num mundo que é de todos e que exige partilha. Conforme refere Ricardo Marín (idem) “o mais genuíno dos valores é o ideal (...) que se converte num mundo de possibilidades até ao infinito” (idem:26).

A categoria *definições* refere-se a todas as tentativas dos participantes de definir o que é a *relação de ajuda* e pretende-se, com a organização desta informação, conhecer as concepções de *relação de ajuda* do grupo de educadores sociais. Tendo em conta que as definições de *relação de ajuda* podem incluir conteúdos vários relativos a mais do que uma dimensão (em que se baseia, o que é, o que pretende⁶⁹), e que os discursos dos educadores sociais se referem a estas diferentes dimensões, optou-se, por razões ligadas à organização da informação, por construir três sub-categorias que decorrem da definição de *relação de ajuda* defendida neste trabalho:

- a) Descoberta das capacidades e valorização das potencialidades (em que se baseia);
- b) Capacitação da pessoa para analisar a sua situação (o que pretende);
- c) Construção de novas formas de lidar com o problema, incentivando a processos de mudança pessoal e social (o que pretende).

No entanto, os discursos dos educadores sociais não se esgotaram nestas dimensões e serão devidamente cruzados com as orientações paradigmáticas que evocam.

A primeira subcategoria, *descoberta de capacidades e valorização das potencialidades*, procura evidenciar a *relação de ajuda* como uma relação que parte essencialmente dos recursos internos e externos do sujeito, precisamente das capacidades, potencialidades, redes de suporte e outros recursos de ordem cultural e simbólicos. Traduz a preocupação de considerar neste processo o potencial do sujeito, tornando-o inteligível para o educador social e para o sujeito, ponto de partida para investir na sua capacitação e para que o sujeito possa ser actor e autor do seu projecto de vida. Desta forma, a *relação de ajuda* que se vai construir alcançará tanto mais os objectivos a que se propõe, quanto mais contribua para que o sujeito seja capaz a) de se conhecer a ele próprio, b) de reconhecer capacidades para lidar com os desafios que se lhe colocam, c) de construir e de mobilizar redes de suporte social.

⁶⁹ Deixa-se para a categoria *estratégias* conteúdos relativos à forma como se faz, como se desenvolve.

A segunda subcategoria, *capacita a pessoa para analisar a sua situação*, refere-se à *relação de ajuda* como facilitadora da descoberta e da construção dos meios necessários para que a pessoa possa ler e interpretar a sua vida ou o seu problema e ser mais capaz de os enfrentar.

Pretende-se ainda, com a *relação de ajuda*, a *construção de novas formas de lidar com o problema, incentivando processos de mudança pessoal e social*, contribuindo, por um lado, para que as pessoas desenvolvam a espontaneidade, no sentido que Moreno (1975) defendeu: a capacidade de enfrentar cada situação nova, de dar uma resposta nova diante de uma situação velha ou encontrar uma velha resposta que se adequa a uma situação nova; por outro, para que as pessoas se capacitem para poderem também alterar um ambiente opressivo, intervindo sobre as causas sociais de determinados problemas sentidos como pessoais.

Na verdade, a compreensão mais alargada do que é a *relação de ajuda* decorrerá da análise global dos discursos, incluindo a análise de outras categorias: dos *paradigmas* que marcam as diferentes visões do conceito e enquadram as definições, das suas *características* que contribuem para esclarecer quais as propriedades da *relação de ajuda*, das *estratégias* que permitem, por exemplo, aprofundar a compreensão sobre os meios a partir dos quais se capacita a pessoa para analisar a sua situação e como se procura construir com ela novas formas de lidar com o problema, entre outras. No entanto, e em síntese, podemos dizer que com a categoria *definições* pretende-se compreender as concepções de *relação de ajuda* que emergem no grupo.

As *características* da *relação de ajuda*, como já foi dito, esclarecem as propriedades do conceito. No discurso dos educadores sociais foram identificadas várias características que foram, por sua vez, agrupadas em nove subcategorias: *Proximidade e Continuidade* (apesar de poderem ser consideradas características distintas uma da outra, foram integradas na mesma subcategoria porque também os discursos dos educadores sociais revelaram esta associação), *Totalidade*; *Participação*; *Cooperação e Reciprocidade*; *Complementaridade*; *Individualidade e Confiança*. A *Proximidade e Continuidade* são conceitos que parecem coexistir, na medida em que a proximidade física e afectiva do educador social com os

sujeitos da acção, se constrói com a continuidade dessa mesma acção, sendo ambos elementos facilitadores da construção de uma relação de qualidade. A *Totalidade* refere-se à perspectiva sistémica. A *Participação*, concebida como direito e dever de cidadania, inclui todos os discursos que evidenciam o papel activo do sujeito, desejavelmente na tomada de decisões. Parte-se de uma concepção de participação que se inscreve num quadro de democracia participativa, indo muito além de uma “técnica de gestão” ou de uma “tecnologia pedagógica” (Licínio Lima, 1992 in Lima, 2003). A *Cooperação* entre educador social e sujeitos e a *reciprocidade* das interacções entre ambos ilustra de alguma forma a co-construção da *relação de ajuda*. Por outro lado, a *Complementaridade* evidencia essencialmente o papel do profissional na *relação de ajuda*. A *Individualidade*, por sua vez, refere-se ao respeito pelo sujeito na sua singularidade e à adequação da acção do educador social a esta característica e, por último, a *Confiança*, marca a disponibilidade de ambos para a co-construção da *relação de ajuda*.

As *estratégias* adoptadas pelos educadores sociais em situações de *relação de ajuda* incluem todas as referências dos participantes a atitudes do educador social, a métodos de intervenção e a acções levadas a cabo que permitam compreender como se desenvolve a *relação de ajuda*. A informação foi organizada em sete subcategorias: *Escuta activa e Empatia; Consideração positiva incondicional; Compreensão da situação, da(s) pessoa(s) e dos problemas; Educação, Diálogo, Problematização e Desocultação; Trabalho em grupo e trabalho cooperativo; Avaliação contínua, de impacto e auto-avaliação*. Algumas destas subcategorias, por se referirem igualmente a atitudes, identificadas por Carl Rogers, do profissional da *relação de ajuda* (a capacidade de desenvolver uma *Escuta activa e a Empatia; a Consideração positiva incondicional*), poderiam estar organizadas noutra categoria, como por exemplo, na que foi designada como *Papel ou Perfil* do Educador Social. Considerou-se, no entanto, que se enriquece a análise das estratégias adoptadas se se incluir nesta reflexão estas características que são estratégias centrais que permitem, por sua vez, construir uma *relação de ajuda* assente em pilares consistentes e com vista a alcançar determinados objectivos. Neste seguimento, importa também perceber de que forma as estratégias adoptadas permitem alcançar os objectivos identificados da *relação de ajuda*. Na perspectiva de *relação de ajuda* que desenvolvemos neste trabalho, mais

do que o domínio das técnicas, importa que o profissional tenha consciência de que a forma como se vai colocar na relação – incluindo as suas atitudes e convicções - irá influenciar o rumo da *relação de ajuda*. De certo modo, este foi um quadro de referência na leitura e análise dos discursos dos educadores sociais, prestando mais atenção a estas atitudes do educador social como estratégias, procurando, no entanto, identificar possíveis métodos e técnicas mais concretos.

Por terem surgido espontaneamente várias referências a dificuldades que são sentidas pelos próprios, construiu-se uma categoria com o mesmo nome – ***Dificuldades*** - que evidencia a manifestação de dúvidas, de indecisões, de dificuldades ou de situações que provocam mal-estar. Estas são: *Desconfiança da população*; função de *Controlo Social* dos educadores sociais; *Instabilidade dos projectos* (refere-se por uma lado à curta duração dos projectos de intervenção social e, por outro lado, à manutenção do posto de trabalho); *Implicação e desgaste pessoal*; *Pressões institucionais*; *Ausência de espaços de reflexão*, incluindo a ausência de suporte da equipa de trabalho, de formação ou de supervisão. Importa conhecer como evoluiu a discussão acerca destas dificuldades, que leituras e interpretações foram construídas, e compreender o que elas traduzem acerca das representações dos educadores sobre as suas práticas. Precisamente por terem surgido a par de outros conteúdos, as dificuldades serão analisadas ao longo do ponto deste capítulo (Discussão).

A análise do ***perfil do educador social*** que desenvolve relações de ajuda partiu de referências dos próprios a características de personalidade ou a características ligadas ao seu comportamento na relação com os sujeitos, ou ainda e estilos pessoais. A importância da organização desta informação radica na concepção de que o educador, enquanto pessoa, coloca-se activamente na relação que desenvolve com os sujeitos trazendo consigo o seu estilo de contacto com o outro, o seu temperamento, pensamentos e afectos. Esta categoria está organizada nas seguintes subcategorias: *Segurança*; *Disponibilidade e Implicação*; *Criatividade*; *Rigor e exigência*; *Reflexividade em relação a si próprio e auto-conhecimento*.

O ***papel do educador social*** refere-se a funções e papéis que os educadores sociais evidenciam nos seus discursos, quando se referem às suas

práticas profissionais, especificamente em situações de *relação de ajuda*: *Figura significativa e de vinculação*; *Apoio na reflexão e na acção*; *Mediadores*; *Técnico da relação* e *Técnico do quotidiano*.

A representação que os educadores sociais têm de si enquanto profissionais que desenvolvem relações de ajuda também foi analisada tendo em conta a forma como se diferenciam ou se identificam com outros profissionais de áreas afins, do campo da intervenção psicossocial. Partindo de indicadores, tais como semelhanças ou diferenças de funções e de competências, a categoria *relação com outros profissionais* foi organizada em três subcategorias: *necessidade de diferenciação*, de vincar a especificidade do educador social pela distinção de determinadas competências; partilha de competências com outros profissionais e relativização da diferenciação; ambiguidade na definição de competências.

A análise da *relação entre os discursos e a formação académica* pretende contribuir para uma reflexão sobre a construção de representações dos educadores sociais à luz da sua formação inicial na Escola Superior de Educação. Organizou-se a informação tendo em conta todas as referências à sua formação, de acordo com: a *Valorização dos contributos da formação académica* e a *Distância e desvalorização da formação em relação à prática profissional*.

2. DISCUSSÃO

Pretende-se que a discussão dos resultados seja feita a partir da análise de conteúdo dos discursos produzidos no grupo de discussão e, sempre que se revele pertinente, complementar-se-á com o material recolhido com os questionários.

2.1. A produção de discursos sobre a *relação de ajuda* e a interação entre todos os participantes

O grupo de discussão foi marcado pela vivacidade das intervenções, por uma interacção fluida, com poucos momentos de silêncio, que emergiu a partir de algumas das intervenções da mediadora e dos contributos espontâneos dos participantes. Essencialmente na primeira sessão, verificou-se que vários elementos colocaram questões uns aos outros, encadearam reflexões e discutiram pontos de vista distintos entre si. Alguns momentos de conversa cruzada, e outros de emergência simultânea de mais do que um assunto, não permitiram que se desenvolvesse o raciocínio e a reflexão, o que, por um lado, evidencia a fluidez da discussão mas, por outro, revelou-se num obstáculo nem sempre possível de controlar pela moderadora. Noutros momentos foi possível conduzir a discussão em torno daquilo que foi considerado importante para a investigação. Por exemplo, quando se discutiam diferentes concepções acerca do sujeito, concretamente sobre as competências que têm à partida, imediatamente no seguimento da intervenção do elemento E, *as mulheres ciganas são todas preguiçosas*, o elemento A interveio trazendo uma leitura alternativa do problema em questão – procurando compreender a motivação e as razões não manifestas da pessoa - mas a discussão continuou no registo anterior. Por termos considerado que o seu contributo trazia um novo conteúdo útil à discussão, optou-se por facilitar a continuação da intervenção de A, *A estava a abrir caminho para outra discussão: mais importante do que saber ou não saber é... (GD1.5:46)*⁷⁰ (anexo 5 – transcrição da 1ª sessão do grupo de discussão). Apesar da intervenção da mediadora ter permitido que A clarificasse e desenvolvesse o seu comentário, não resultou, no entanto, em nenhum aprofundamento ou questionamento do assunto por parte de outros elementos.

As intervenções da mediadora procuraram essencialmente manter o rumo da discussão, ora fazendo ligações entre o que estava a ser dito e os objectivos da investigação (por exemplo, quando H levanta o problema da subsidiodependência, *com aquela mentalidade que muitos têm – se eu começar a trabalhar, perco o RSI, não perco? – são raros os que começam a trabalhar (GD1.9:16)*, questionou-se

⁷⁰ Esta sinalética deverá ser lida da seguinte forma: *sessão. página: linha (participante)*. Por exemplo, a sinalética *GD1.5:46 (A)* significa que o discurso foi produzido na 1ª sessão, encontra-se na página 5, linha 46 da transcrição dessa mesma sessão e foi produzido pelo participante A. A letra correspondente a cada participante só é identificada no fim quando não foi referida imediatamente antes.

qual considerava ser o seu papel, explorando assim as atitudes do educador social), ora introduzindo novos pontos para o debate. Verifica-se ainda que as intervenções do mediador surgiram também para evidenciar contributos considerados importantes, para clarificar determinados conteúdos ou convidando os elementos à interpretação.

A segunda sessão do grupo de discussão foi mais orientada do que a primeira, tendo a mediadora adoptado um papel mais directivo na devolução ao grupo das conclusões e interpretações da sessão anterior e na colocação de novos tópicos para debate que não haviam sido devidamente explorados. No essencial, traduziu-se numa maior ocorrência de momentos de pergunta e resposta, principalmente na primeira parte da segunda sessão, imprimindo uma dinâmica diferente na discussão, com o risco de se aproximar de uma entrevista colectiva. A cada questão colocada pela mediadora, o grupo organizava-se de forma a que todos conseguissem responder, numa passagem quase mecânica da palavra, o que resultou inicialmente numa menor discussão de ideias⁷¹. A título de exemplo, não se obteve a reflexão pretendida sobre a possível indiferenciação *relação de ajuda / apoio psicossocial*. No entanto, e por outro lado, esta orientação mais directiva resultou face aos objectivos pretendidos permitindo por exemplo, recolher respostas curtas e focadas sobre o lugar central que a relação ocupa na prática dos educadores sociais, validando a interpretação anterior: *“a base” da intervenção, o início e o suporte de tudo e o instrumento do nosso trabalho*. À medida que o grupo foi “aquecendo” e que o mediador também optou por continuar a facilitar o debate em torno dos conteúdos que surgiam nos discursos dos educadores sociais, o confronto de ideias, o desenvolvimento de algumas delas e outras ligações foram surgindo, transformando-se o espaço inicial que se arriscou a estar próximo de uma entrevista colectiva numa discussão realizada em grupo, o que caracteriza o grupo de discussão.

⁷¹ Após a leitura atenta da transcrição da sessão, a mediadora tomou consciência que, por um momento, “deixou cair” uma intervenção espontânea do elemento G, como se alimentasse, desta forma, a dinâmica de interacção no grupo em função da pergunta-resposta: este elemento tentou intervir sobre o assunto em questão (*“faz-me lembrar...”* GD2:5-15), foi interrompida e não mais deu continuidade ao raciocínio.

No geral, é visível o surgimento de contributos que procuram interpretar e contribuir para a compreensão de determinadas situações expostas por outros. No seguimento da exposição de E quanto à dificuldade que sente em trabalhar com as famílias ciganas, e quando convidada pela moderadora a clarificar qual o obstáculo ao acompanhamento a que se refere, surgem várias interpretações: da própria, que designa como a *desconfiança da população cigana* em relação aos profissionais (GD1.4:9) (faltou esclarecer com E se a desconfiança se devia ao facto dos profissionais serem profissionais ou serem não ciganos⁷²); de D que coloca as diferenças culturais e de F que se refere à relação de poder que dificulta o estabelecimento de uma relação de confiança. Várias interpretações foram construídas, que se poderão constituir como hipóteses a explorar, contribuindo eventualmente para novos olhares sobre a realidade psicossocial. A seguir a esta intervenção, a participante E parece deslocar o foco da sua interpretação: na primeira intervenção focou-se na dificuldade como sendo exclusivamente da população cigana, na intervenção seguinte já coloca o foco da análise do ponto de vista dos profissionais e da própria medida de política social: *e não é só isso, eu levo atrás de mim a Segurança Social, o Governo, as leis, eu tenho que obrigar a pessoa a fazer aquilo: se ela não quiser, eu posso cortar o RSI* (GD1.4:13). Este exemplo, salvaguardando eventuais processos de influência social⁷³, permite ainda supor que o próprio grupo poderá ter contribuído para que o elemento E construísse novas concepções, novas interpretações, apesar de não serem suficientes para uma alteração qualitativa da interpretação⁷⁴.

Para além da influência mútua, é possível dizer que, não só alguns elementos do grupo, como o próprio grupo, produziram novas reflexões alimentadas pelo debate e pela diversidade de opiniões: F comenta *eu nunca pensei*

⁷² Verifica-se alguma recorrência de E na produção de discursos que induzem à existência de preconceitos preocupantes e de concepções sobre a população com quem trabalha, como quando refere *“nós temos o nosso dia a dia estruturado, temos uma família, um emprego, amigos, sonhos, temos uma vida estruturada, dentro do que estruturada significa, a pessoa que estamos a ajudar não tem a vida dela estruturada como nós, tem muitos problemas que a acompanham e então, dependendo do tempo que permanece no grupo dos desestruturados, dos excluídos...”* GD1:7-49.

⁷³ Após a nova interpretação de E, em consonância com a de F, vários elementos reforçam a mesma ideia e acenam positivamente.

⁷⁴ No que se refere aos quadros de leitura da realidade, os discursos produzidos por este elemento parecem revelar uma representação do sujeito como alguém incapaz, e uma representação de si enquanto profissional como elemento de controlo social.

nisto, estou agora a tentar equacionar (GD1:13-14) quando procura contra-argumentar a opinião do elemento E de que o educador social não deve ser uma referência para os sujeitos com quem trabalha. Fruto da sua experiência profissional com jovens adolescentes, F desenvolveu e aprofundou a sua reflexão, fundamentando porque é que considera que se deve partir da concepção de que o profissional pode ser visto pelo jovem como uma referência: porque a relação que quer construir com os jovens é uma relação de vinculação, porque não se deve ter medo da dependência que os jovens manifestem pelo profissional. Eventualmente, este raciocínio de F poderá ter sido um contributo para que E interrogasse alguns lugares-comuns que vai trazendo no seu discurso. Ou ainda, depois das apresentações iniciais, onde alguns já incluíram discursos sobre a intervenção psicossocial que desenvolvem e sobre a relação, D comenta, de alguma forma, as intervenções anteriores, quando diz *acho que não há uma definição universal de acompanhamento psicossocial, será um pouco do que cada um de nós aqui disser, dentro do contexto em que estamos inseridos* (GD1.3:20). Acrescenta-se ainda um outro exemplo que parece ilustrar a construção conjunta de reflexões, ligado a alguma tomada de consciência da necessidade dos educadores sociais terem oportunidades de supervisão que os apoie a eles, enquanto pessoas e profissionais, na leitura e análise da realidade psicossocial e na intervenção propriamente dita. Em diferentes momentos do grupo de discussão e no seguimento de diferentes assuntos, vão surgindo discursos que evidenciam a falta de espaços de reflexão sobre a acção, a falta de suporte emocional aos técnicos e ajuda na análise que fazem da realidade e das relações. Quando se discutia a influência do trabalho nas relações pessoais e na própria pessoa do educador social, o elemento A refere que *as pessoas precisam de almofadas emocionais, até porque depois conseguem (as instituições) ter técnicos com outra bagagem* (GD2.5:56) (anexo 6 – transcrição da 2ª sessão do grupo de discussão), G. reforça, *quando há reuniões é por causa de horários, horas extra, não há esta partilha* (referindo-se à partilha que estava a vivenciar na sessão do grupo de discussão) (GD2.5:62) e D. desenvolve a necessidade que sente de formação complementar. Num outro momento do grupo de discussão, fala-se da necessidade de orientação associada à necessidade de ter feedbacks sobre a intervenção, *reforços positivos, reconhecimento*. Surgiram ainda outros conteúdos sob a forma de dificuldades, ligados essencialmente ao modo de agir, de organizar a prática, *ia toda contente trabalhar com famílias e calha-me*

logo familias ciganas, é complicado porque não sei como fazer (GD1.6.51 E) que evidenciam necessidades de supervisão e desencadearam no grupo uma espécie de análise conjunta dessas mesmas dificuldades. Destaca-se ainda os comentários de alguns participantes no final da segunda sessão, *faz-nos bem, é importante, é isto que falta*, proferidos após os agradecimentos finais da moderadora e já num momento de despedida.

As questões que colocaram uns aos outros foram de ordem diferente, por um lado, questões colocadas por quem está a procurar compreender outro ponto de vista, como as perguntas de esclarecimento que D coloca a A, procurando compreender como se trabalha no âmbito da animação comunitária e como as pessoas participam voluntariamente nas acções⁷⁵ (GD1.4:31); por outro lado questões decorrentes do confronto de ideias, que foram várias: D pergunta *quem diz que os ciganos querem ser como os portugueses?* (GD1.7: 20); logo de seguida H coloca uma das poucas questões de cariz mais reflexivo, *quem diz que nós é que estamos bem?* (GD1.7:28). A questão que D coloca a G, *olha, tu conheces-te?* GD1.7:8 pareceu ter um impacto importante. Passamos a transcrever o diálogo onde surgiu esta questão:

G - Mas queria pegar numa coisa que disseste (para A) há pouco sobre a relação, quando estás com a pessoa, o que está por traz. Eu apesar de trabalhar com sem abrigo, sinto isso, há sempre coisas que nos escapam, uma pessoa pensa que os conhece muito bem, mas há uma reviravolta completa e afinal...e eu estou diariamente com eles, mas acabo sempre por ter uma novidade, um dado novo. É uma relação complicada e a comunicação é muito importante, nós somos seres dialogantes por excelência e devemos aproveitar este poder de comunicação, porque é a 1ª etapa a estabelecer com a população. O meu grande obstáculo é esse e é o que eu sinto ainda hoje: às vezes uma pessoa pensa que conhece e domina bem aquela realidade mas aparece sempre algum dado que... afinal...

D – eu sinto isso nas relações... tiram-te o tapete!

G – completamente!

D - olha, tu conheces-te?

⁷⁵ Foi o mesmo elemento D que, na primeira parte da primeira sessão desabafou “*querer outros voos*” (GD1.4:22), referindo-se tanto a novas experiências profissionais como a formação complementar (GD1.12:27).

G – pois...

(Risos)

D – eu acho que a prática nos cega...que chegamos a um ponto, temos uma necessidade enorme de estereótipos e de ...aquela população age assim, aqueles são desconfiados então os ciganos... (GD1. 6,7: 50-13)

O elemento G evidenciara o seu sentimento de insegurança por trabalhar com sujeitos (sem-abrigo) e numa realidade que ela julga conhecer mas que constantemente a surpreende; D questiona a concepção de partida que G adoptou ao expressar aquele sentimento, como se se tratasse de um conhecimento do outro acabado e completo, como se o outro, tal como ela própria, fosse um produto acabado, *Olha, tu conheces-te?*, G responde “*pois...* GD1.7:9. De alguma forma, D recoloca a questão que se centrara no conhecimento do outro para se passar a centrar no conhecimento de si e do outro.

A disponibilidade, mais de uns do que de outros, para ouvir outras leituras, para construir no próprio grupo de discussão reflexões em torno de determinados conteúdos constituiu uma mais valia do grupo.

A segunda sessão foi menos marcada pelo debate vivo no que se refere a manifestações de diferentes posicionamentos e opiniões e à sua discussão, eventualmente devido a mais do que um motivo: a presença de menos dois elementos do grupo (E e F)⁷⁶, estando apenas quatro educadores sociais; estes dois elementos que faltaram são precisamente aqueles que abertamente confrontaram ideias entre si, apesar de não terem sido os únicos; devido também ao perfil pessoal de cada um dos presentes. Havendo uma alteração da composição do grupo, surgem necessariamente alterações nas interações. Algum desequilíbrio de forças (verifica-se alguma afinidade entre os elementos A, D e G e as discordâncias ocorriam precisamente entre estes três elementos e o elemento H⁷⁷) terá

⁷⁶ O elemento E telefonou no próprio dia a avisar que não poderia participar por motivos de doença e o elemento F foi chamado de urgência ao Centro de Acolhimento Temporário por motivos de doença de um dos jovens, muito próximo do início da sessão.

⁷⁷ Tendo em conta a análise feita sobre os paradigmas de referência destes educadores sociais, e considerando que E e H partilham concepções fundamentais sobre a sua prática próximas de um

contribuído para uma discussão mais amena, menos focada na argumentação sobre a diferença de opiniões, no entanto é possível constatar a diversidade de perspectivas e a partilha de diferentes leituras, o que permite supor que H não se sentiu inibida ao ponto de não manifestar opinião. A grande diferença está no facto de não se ter desenvolvido estas diferenças, elas eram notadas mas não debatidas. Por exemplo, quando o elemento D está a falar do impacto que o seu trabalho está a ter em si, dizendo concretamente *estou-me a tornar uma pessoa mais fria, mais relativa, menos sensível* GD2.4:25, H e G fazem leituras opostas que não discutem entre si, a primeira refere-se à “pena” que sente pelas pessoas, *no início pensamos, coitadinho e tal mas depois apanhamo-lo a mentir e à descarada!*, G diz, *não sei se é isso, é apego*. O elemento D comenta *nunca fui muito de ir pelo coitadinho* e avança na sua intervenção, trazendo outros conteúdos, desta vez evidenciando os impactos positivos do trabalho na dimensão pessoal, como a maturidade pessoal e profissional. Foi opção da mediadora não evidenciar esta diferença para não susceptibilizar o elemento H, uma vez que o cenário mais provável seria o de algum isolamento deste elemento face aos restantes. No entanto, prevalece um sentimento de alguma insatisfação por não ter despoletado no grupo uma oportunidade de discussão que poderia provocar mudança, a mudança de H, tornando o grupo mais formativo. Para a análise que foi feita posteriormente, estes dados recolhidos revelaram-se, como veremos, extremamente úteis.

2.2. Grandes orientações da *relação de ajuda* - Dos paradigmas e valores à sua definição

As convicções e respectivos pressupostos que o educador social detém sobre a educação social (e também sobre o(s) sujeito(s) com quem trabalha e sobre si próprio), funcionam como pano de fundo de uma determinada visão do mundo que vai, por sua vez, influenciar as suas concepções sobre a *relação de ajuda* e as orientações que possa imprimir à sua acção. Neste momento de análise e de discussão, pretende-se compreender a relação entre, por um lado, os paradigmas e valores dos educadores sociais e, por outro, as definições de *relação de ajuda*.

quadro assistencialista, supõe-se que se o elemento E estivesse presente poderia “coligar-se” a H em algumas das análises que foram proferidas.

Verifica-se que, na generalidade, os discursos dos seis elementos participantes no grupo de discussão se mantêm, ao longo das duas sessões do grupo de discussão, próximos do mesmo paradigma: E e H no paradigma assistencialista⁷⁸ (anexo 8 – grelhas de análise de conteúdo dos grupos de discussão) e A, D, F e G no paradigma emergente, o que permite, por um lado, concluir da constância e consistência dos quadros de referência de cada um deles, por outro lado, permite verificar que duas sessões não foram suficientes para provocar mudanças significativas concretamente em H⁷⁹, considerando que partimos do pressuposto que seria desejável para a qualidade da intervenção social a sua proximidade com o paradigma emergente. No entanto, apesar da larga maioria de unidades discursivas e das concepções da participante E parecerem situar-se no paradigma já referido, assistencialista, ocorrem pelo menos dois contributos na primeira sessão (considerados aqui residuais⁸⁰) que traduzem alguma mudança no sentido da *valorização das potencialidades do sujeito e descoberta das suas capacidades*, (estes últimos pressupostos do paradigma emergente). Como já foi referido, a alteração do discurso de E em relação à discussão sobre a desconfiança da população cigana (GD1.4:8), em que este elemento deslocou o foco da sua interpretação da responsabilidade exclusiva da população cigana na construção de uma relação de desconfiança, para uma segunda interpretação focada também no papel dos profissionais e na própria medida de política social, *e não é só isso, eu levo atrás de mim a Segurança Social, o Governo, as leis, eu tenho que obrigar a pessoa a fazer aquilo, se ela não quiser eu posso cortar o RSI* (GD1.4:13), permitiria supor que este elemento construiu novas concepções, que ampliou o seu leque de análise de forma mais adequada à complexidade da intervenção psicossocial. No entanto, estas possíveis novas concepções não são suficientes para uma alteração qualitativa da interpretação e

⁷⁸ A análise das respostas aos questionários já tinha permitido esboçar esta interpretação, neste caso a partir do papel instrumental atribuído à *relação de ajuda* como meio de ajustamento do indivíduo ao projecto ou de adesão às actividades.

⁷⁹ Recorda-se que o elemento E faltou à segunda sessão.

⁸⁰ Note-se que E não participou no segundo grupo de discussão, o que não permitiu aprofundar a recolha de dados e recolher outros elementos que permitissem perceber se teria havido algum questionamento ou alguma alteração de perspectivas e de concepções.

reforçam, por sua vez, uma concepção acrítica do seu papel enquanto elemento de controlo social.

Os exemplos de *controlo social/coacção* traduzem ausência de perspectiva crítica na análise do seu papel enquanto profissionais que medeiam a relação das pessoas com o Estado e operacionalizam medidas de política social, evidenciando, desta forma, uma aceitação “cega” do seu papel, por exemplo: *nós já tivemos formações e tínhamos mesmo que dizer que se faltassem duas vezes (as beneficiárias do Rendimento Social de Inserção) perdiam o RSI, se não, elas não iam. Tivemos que usar da ameaça* (GD1.4:39 H). A inevitabilidade do uso da ameaça pressupõe a) o compromisso primeiro da educadora social com a instituição em conseguir levar os beneficiários a participar na formação⁸¹, processo este acompanhado de uma ausência total de reflexão sobre a pertinência e adequação destas formações aos beneficiários; b) uma representação do beneficiário que o coloca como sujeito incapaz de tomar decisões conscientes⁸² e, por último, c) uma representação de si como elemento de controlo social. Apesar de não ter sido explorado nesta situação concreta como surgiu a formação (resulta de uma boa avaliação das necessidades dos beneficiários? inclui as necessidades identificadas pelos próprios?), alguma experiência acumulada no contacto com equipas de RSI permite afirmar que, em algumas situações, o processo de preparação da formação e de selecção dos participantes é perverso do ponto de vista das orientações metodológicas que se defendem neste trabalho. Considerando esta realidade e para interferir na alteração do rumo destas práticas, o questionamento⁸³ do sentido e dos objectivos das acções, do papel desempenhado pelas instituições, nomeadamente no que se refere às suas funções latentes (Hutchinson & Stadler, 1975), pode revelar-se extremamente útil, tratando-se, por

⁸¹ A participação do beneficiário na formação no âmbito do protocolo RSI resulta do compromisso assumido pelo próprio, a maior parte das vezes contractualizado por ambas as partes (beneficiário e técnico do RSI), no Programa de Inserção. Pode ser de vária índole (actividades da vida diária, de desenvolvimento de competências pessoais e sociais, educação parental, etc) e varia de instituição para instituição.

⁸² É pelo facto de esta afirmação revelar esta representação do sujeito beneficiário do RSI que aparece repetida na sub-categoria *representação do sujeito como incapaz*.

⁸³ As estratégias organizadas na sub-categoria *Educação/Diálogo/Problematização/Desocultação* evidenciam as unidades discursivas que surgiram nos grupos de discussão sobre o questionamento.

isto mesmo, de um meio eficaz de avaliação contínua. A preocupação exclusiva em levar os beneficiários a participarem na formação (com rigor, a aderir à formação) não permite, por um lado, abrir um espaço de reflexão e de compreensão sobre as razões dos próprios para faltarem, por outro lado, não permite que os beneficiários sejam envolvidos activamente neste processo, desencadeando reflexões mais profundas sobre os sentidos do programa de inserção na vida das pessoas e sobre o seu papel neste processo.

É possível verificar que o elemento A, a trabalhar no mesmo âmbito de intervenção que E e H, (Rendimento Social de Inserção), representa a sua relação com os sujeitos e o seu próprio papel de maneira diferente, e revela *consciência e perspectiva crítica da relação de poder* que tem com os sujeitos e das lógicas de controlo social que ameaçam guiar a sua acção, *é tudo por medida e por contratos, falta uma certa sensibilidade para perceber que há um contexto subjacente que é preciso trabalhar mais. É a questão da normalização: não cumpre, corta!* (GD2.3:39 A), assumindo-se inclusive mais como porta-voz das famílias do que do Estado: *somos mediadores entre a família e o Estado, o poder, estamos aqui para ajudar, estamos do vosso lado (famílias)* (GD2.2:30 A). É, então, possível afirmar que mesmo em âmbitos de acção das principais áreas administrativas de bem-estar social (neste caso no Protocolo RSI, no combate à exclusão social e com preocupações prementes de inclusão/inserção social) o profissional pode enquadrar a sua acção num paradigma emergente. Dito de outra forma, mesmo em âmbitos de acção onde os educadores sociais representam o Estado, concretamente as medidas de política social que o Estado pretende implementar, desempenhando com maior probabilidade acções de controlo social⁸⁴, estes profissionais podem priorizar outros pressupostos, próximos de um paradigma crítico e emergente, como a consideração do sujeito como sujeito activo e crítico e não como objecto da intervenção, ou como a concepção de si, enquanto profissional com consciência crítica acerca das suas funções e da relação de poder que pode desenvolver com o sujeito da intervenção. Um outro aspecto que pode concorrer para esta

⁸⁴ Estas acções de controlo social resultam essencialmente da preocupação em cumprir metas ou objectivos definidos pelas instituições. No âmbito do RSI podem traduzir-se em metas de inserção social por via do emprego ou então por via da escolarização, concretizando-se, por exemplo, em atitudes do profissional exclusivamente orientadas para o cumprimento do Programa de Inserção, quanto à inserção no mercado de trabalho ou ao aumento da escolaridade; pressionar para que o beneficiário procure e consiga emprego; encaminhando para oportunidades formativas no âmbito das Novas Oportunidades, entre outras.

diferenciação entre A, por um lado, e E e H, por outro, pode ser o tempo de experiência profissional: enquanto A trabalha na área desde 1996, E trabalha desde 2003 e H iniciou a sua acção profissional em 2006. Eventualmente, também a experiência profissional de A, marcada por uma diversidade de contextos e de populações (ATL, CPCJ, RSI) terá contribuído para alguma maturação do seu papel enquanto educadora social e reflexividade no que se refere à forma de a entender. Neste mesmo sentido, devido à experiência profissional mas também devido à forma como esta experiência foi lida e integrada, o elemento A faz questão de evidenciar no seu discurso a importância do recurso a algumas estratégias da animação comunitária, como a intervenção cooperativa com colectivos e pequenos grupos com vista à sua capacitação. Mesmo no domínio do RSI, o discurso de A revela preocupações em desenvolver trabalho colectivo com as famílias.

Pelos danos que traz para a intervenção psicossocial e para o sujeito da acção, o *controlo social* e a *relação de poder* foram identificados como dificuldades de alguns educadores sociais, embora não reconhecida por alguns (E e H) e perspectivada por outros de forma crítica (A, F e G).

Uma outra característica do paradigma assistencialista encontrada na análise dos grupos de discussão é a *representação do sujeito como incapaz* que está intimamente relacionada com a característica anterior, na medida em que legitima a adopção de determinadas atitudes de coacção ou de controlo social, como vimos com o exemplo da “ameaça”. Da mesma forma, a concepção que o educador social tem da pessoa como alguém que “*não sabe cuidar da casa, não tem regras de higiene* (GD1.5:31 H), parece legitimar atitudes suas de imposição para adopção de determinados comportamentos por parte do sujeito. É, aliás, neste seguimento, que surgem expressões verbais como “incutir” (GD1.6:7 E) e (GD1.6:29 E), ou “fazer ver” (GD1.9:20 H) que revelam concepções teóricas (nomeadamente sobre Educação) e metodológicas (neste exemplo, essencialmente centradas na acção do educador social) que só lhes permitem *perspectivar a mudança a partir da acção do educador social e do seu poder sobre os sujeitos: Nós tentamos incutir para esta questão da cidadania, dos deveres e dos direitos, tentamos chamá-los à realidade* (GD1.6:29 E). Recordar-se que, segundo Garcia e Bracho (2003), o centramento da intervenção na acção do trabalhador social é precisamente uma das características da intervenção assistencialista-prestacional. Enquanto os objectivos

forem definidos somente do ponto de vista do educador social, não se foca a atenção e os esforços no sujeito que pode ser protagonista dos processos de mudança. Enquanto a preocupação for “incutir regras de higiene” (para além de partir de uma concepção de educação e de desenvolvimento com a qual não concordamos, na medida que será a partir de movimentos internos, como a consciencialização, que a mudança se verifica, mais do que a partir de processos exógenos) parte-se do pressuposto de que o sujeito é incapaz de ler e de analisar a sua realidade social, de definir objectivos de vida e de conceber estratégias para os alcançar. Veja-se a diferença de perspectiva, compreensiva, reflexiva e interpretativa, quando A refere *eu não diria que são preguiçosas, diria que a autoestima delas está tão em baixo que não há motivação para... Se eu não tenho motivação para acordar os meus filhos, para cuidar deles, também não tenho motivação para limpar uma casa... acho que passa por percebermos um pouco isto e se não tratarmos as questões mais importantes, não vale a pena... mais importante que fazer ou não fazer (...) é o porquê de não o fazer”* (GD1.5:35).

É igualmente neste registo que observamos discursos por parte de E e de H que revelam uma atitude **paternalista** em relação aos sujeitos. Quando questionada sobre qual considera ser o seu papel quando presencia relações de abuso de poder do homem cigano com a mulher cigana (concretamente em relação ao exemplo: *o homem acorda e diz “vai-me aquecer o leite, vai-me fazer o café!”*), o elemento E responde *Oh senhor e porque não pede por favor? A sua mulher fica mais contente e vê-a com um sorriso na cara durante o dia. Falar assim, mal acorda de manhã, ... não fale assim se faz favor! Vamos lá a ver como é que vocês falam um com o outro!* (GD1.6:23 E).

Em contrapartida, os contributos que evidenciam, por um lado, **valorização das potencialidades do sujeito e da descoberta das capacidades** e, por outro lado, **a participação e papel activo do sujeito**, com um maior número de ocorrências e de autores, ilustram as preocupações de ordem metodológica já referidas (a investigação-acção o mais participada possível). Estes educadores sociais partem de uma perspectiva do ser humano como potencialmente capaz: *Tem pessoas com tanto valor que não se conseguem exprimir* (GD2.8:14 A); *vejo a família com uma dinâmica diferente porque vêem que têm potencialidades que*

desconheciam, e nós conseguimos fazer isto, que é muito difícil...(GD1.8:26 A), rumo a uma acção que procura criar condições para que o sujeito seja mais capaz de, participada e autonomamente, (re)construir o seu projecto de vida: *fazer com que essa pessoa eleve a sua auto estima, comece a pensar noutras coisas que não só os seus problemas, se sinta mais alegre, mais forte* (GD1.8:43 E); *a pessoa é protagonista da vida dela, não sou eu que digo: “projecto de vida está a sair do forno”, o técnico orienta mas a pessoa em causa é que tem que descobrir o seu caminho, não sou eu que devo dizer” o melhor para si é fazer isto”* (GD1. 9:31 D).

Podemos considerar que a maioria dos valores que foram identificados a partir da análise dos grupos de discussão (*Solidariedade, Justiça Social e Respeito*), tratando-se de valores democráticos (Luque Domínguez, 2001), e apesar do seu largo espectro, aproximam de alguma forma a Educação Social dos fins que defendemos neste trabalho, comprometida com uma realidade social mais justa e equilibrada. A preocupação solidária, aqui considerada na sua dimensão educativa, procura avançar num modelo de sociedade capaz de gerar dinâmicas sociais responsáveis e justas. Mais do que a tolerância⁸⁵ (característica também encontrada na revisão bibliográfica) destaca-se a íntima união entre a solidariedade e a implicação responsável, e entre a solidariedade e o valor da universalização, ou seja, da igual dignidade da pessoa humana. Quando A refere *entendo esta profissão como um desafio, poder ajudar, poder melhorar a vida das pessoas, não num carácter assistencialista* GD2.8:12, e tendo em conta ainda os seus outros contributos ao longo da discussão, nomeadamente a preocupação com as injustiças e as acções empreendidas para procurar resolver algumas delas, está de alguma forma a manifestar a sua atitude solidária, responsabilmente solidária,

⁸⁵ De acordo com Glória Perez (1997, in Luque Dominguez, 2001) a tolerância tem diferentes significados que têm acompanhado a evolução das sociedades. A autora considera que o conceito está hoje distante da sua origem etimológica -“tolerare” significa capacidade de aguentar, sofrer, resignar-se perante uma situação de adversidade ou de contrariedade – e que se aproxima da noção de respeito pelo outro e de aceitação. Já Murga (1994, in idem) define-a como “*virtude que permite suportar e aguentar aquilo que poderia não suportar-se*” e Ibáñez (1984, in idem) diz que parte da decisão de quem tolera de “*permitir tal fenómeno, sem aprová-lo expressamente e podendo chegar a respeitá-lo*”. Salvaguardando o não aprofundamento do significado do conceito, optou-se por não o considerar, tendo em conta o risco que ele parece comportar de assumir alguma superioridade de quem tolera em relação a quem é tolerado.

provavelmente alcançada por via de um duplo contributo, difícil de delimitar, consciência de cidadania e exercício solidário da profissão⁸⁶.

Os valores que designamos de *Paternalismo* e de *Autoridade* parecem sustentar os discursos atrás reproduzidos nas características do paradigma assistencialista de E e de H, embora se perspetive que os seus autores, se fossem convidados a identificar as suas orientações paradigmáticas e os seus valores de referência de entre estes apresentados, se situariam no paradigma emergente e nos valores solidariedade, justiça social e respeito. Parece-nos, no entanto, que são paradigmas e valores antagónicos e que a verificar-se esta inconsistência, que aqui é tão somente apresentada como uma hipótese, seria interessante compreender os mecanismos que a sustentam.

As tentativas de explicar o que é a *relação de ajuda* aproximam-se, na generalidade, da definição proposta neste trabalho de *relação de ajuda*⁸⁷, verificando-se que quatro dos seis elementos do grupo de discussão trazem contributos que ilustram cada uma destas subcategorias. Em relação aos outros dois elementos do grupo, é possível verificar que um deles, H, produz um discurso alternativo e oposto a esta definição, no seguimento das diferenças já notadas no que se refere aos paradigmas e aos valores, e não existem contributos suficientes de G que permitam analisar sobre esta matéria.

Na primeira sub-categoria, *apoia-se na descoberta de capacidades, na valorização das potencialidades*, procurámos evidenciar a *relação de ajuda* como uma relação que parte essencialmente dos recursos internos e externos do sujeito, precisamente das capacidades, potencialidades, redes de suporte e outros recursos de ordem cultural e simbólicos. Alguns discursos dos participantes destacam a preocupação com a descoberta das capacidades das pessoas com quem trabalham, *veja a família com uma dinâmica diferente porque vêem que têm potencialidades*

⁸⁶ Tal como se crê ser difícil delimitar a dimensão pessoal da profissional.

⁸⁷ Conforme foi desenvolvido no capítulo 2., a *relação de ajuda* defendida neste trabalho é aquela que: a) se apoia na descoberta das capacidades, na valorização das potencialidades e na mobilização dos recursos internos e externos para lidar com as dificuldades; b) procura capacitar a pessoa para analisar a sua situação, tornando inteligíveis e conscientes processos que até então obstaculizam a acção; c) procura *construir novas formas para lidar com problemas*, incentivando os processos de mudança (internos e externos).

que desconheciam (GD1.8:26 A), ou ainda, *Isto passa por ajudar o utente a desenvolver as capacidades que tem* (GD1.3:23 D). O elemento A evidencia também a necessidade de o educador social contribuir para “dar voz” ao sujeito: *Existem pessoas com tanto valor que não se conseguem exprimir* (GD2.8:14 A). Este contributo surge no momento final da segunda sessão, pouco depois da mediadora ter perguntado porque estão numa profissão que implica desenvolver relações de ajuda; o elemento A diz entender esta relação *como um desafio, poder melhorar a vida das pessoas, não num carácter assistencialista* (GD2.8:11) e concretiza este desafio na responsabilidade, que identifica como sua, de valorização das potencialidades dos sujeitos.

Partindo desta preocupação presente na primeira subcategoria, a segunda, ***capacita a pessoa para analisar a sua situação***⁸⁸, refere-se à *relação de ajuda* como facilitadora da descoberta / construção dos meios necessários para ler e interpretar a sua vida ou o seu problema e ser mais capaz de a enfrentar: ser gradualmente mais capaz de escutar e de se escutar a si própria (Egan, 1982); compreender-se a si própria; desenvolver novas perspectivas de si, do problema e do contexto, *“começarem a questionar-se se querem estabelecer um projecto de vida (...) pelo menos que a ajudemos a pensar nisso”* (GD1.8:49 E); desenvolver processos de tomada de consciência, *resolvidos esses problemas, e estou com ela há quase um ano, a senhora começa a abrir-se, diz que o sonho dela é ter uma menina mas sabe que está com dificuldades... começo a achar que ela está com consciência dos problemas* (GD2.2:21 A).

Pretende-se, ainda, com a *relação de ajuda*, ***construir novas formas de lidar com o problema, incentivando processos de mudança pessoal e social***. Esta última sub-categoria é, no fundo, a meta da *relação de ajuda*, evidente nos discursos dos participantes: *eu tenho uma função muito específica, ajudá-lo a vencer obstáculos, seja em termos escolares, laborais, seja nas questões ligadas aos processos judiciais* (GD1.5:12 F); *estamos com pessoas que estão a necessitar de ajuda, de emancipação, de melhoria da sua situação* (GD2.2:49 A). No que diz

⁸⁸ Não é demais destacar que este processo resulta essencialmente da relação de confiança estabelecida.

respeito às dimensões a que a mudança se refere, pessoais e sociais, e apesar de ser difícil delimitar as fronteiras entre ambas, verifica-se que surgem maioritariamente discursos que se focam no sujeito: *As mudanças que se esperam relacionam-se com o sujeito, o que ele precisa de mudar na conduta dele* (GD2.1:35 D); *o que é que isto vai trazer de mudança para eles? Em que vai fazer com que as pessoas adquiram mais competência?* (GD2.1:28 A). Como refere G, *sinto que trabalho muito mais o EU do que propriamente o que está à volta. Mas (...) nunca podemos desligar-nos de todo o contexto circundante* (GD2.1:42). Os conteúdos que podem ilustrar a dimensão social referem-se a uma preocupação de ordem sistémica, revelando preocupações com a totalidade⁸⁹ da análise e da intervenção: *É ver o individuo como um só e como um todo, é a família, é o bairro, é o centro de saúde onde não consegue ir, a escola onde não consegue entrar (...) a Câmara.* (D1.1:42 A); *é estar no sistema da pessoa, no sistema onde ela está inserida, com vista à mudança* (GD1.3:46 A).

Outros discursos, essencialmente produzidos por H e também por E, revelam outras orientações na definição de *relação de ajuda*, evidenciando características como a *persuasão e a coacção, a imposição de mudanças por parte do educador social* (ao contrário do centramento aqui defendido no sujeito) que se aproximam de um paradigma assistencialista⁹⁰. Não definimos, no entanto, uma outra sub-categoria que enquadrasse esta perspectiva de *relação de ajuda* por considerarmos que seria muito semelhante às características do paradigma assistencialista e que, por este motivo, se traduziria numa repetição.

2.3. Características da *relação de ajuda*

As características atribuídas à *Relação de Ajuda* que mais se destacam no discurso do grupo são, precisamente, a *proximidade e a continuidade*, por um lado, e a *cooperação /reciprocidade das relações*, por outro. No que se refere ao

⁸⁹ A *Totalidade* é uma das características identificadas da relação de ajuda.

⁹⁰ O *Controlo social e a coacção*, bem como a *Imposição de mudanças por parte do educador social* são duas subcategorias da categoria Paradigma Assistencialista.

primeiro conjunto de características, constata-se que a proximidade física e afectiva, bem como a continuidade da intervenção, são elementos facilitadores da construção de uma relação de qualidade⁹¹, onde as marcas da empatia e da confiança e segurança para falar dos mal-estares ou de áreas de maior fragilidade estão presentes, *que permita que a pessoa fale daquilo que está mal na família* (GD1.3:37 A); *que se crie uma relação de empatia* (GD1.11:16 F). Estas características são ainda indicadores do valor que estes educadores sociais atribuem à construção de um conhecimento aprofundado dos sujeitos e dos seus contextos de vida: *eu esforço-me por estar mais tempo no terreno, nos empreendimentos com as pessoas e menos na Câmara* (GD1.3:35,36 A); este mesmo elemento, A, respondia no questionário *é também uma relação de proximidade uma vez que a intervenção é realizada junto da população*. O elemento F identifica-se desde o início como *técnico de vinculação* (GD1.1:43) ou *figura de vinculação* (GD1.1:45) relacionando estes conceitos com a proximidade afectiva existente entre ele e a população com quem trabalha (jovens em situação de risco) e com a confiança que se foi consolidando entre ambas as partes. A facilidade com que os jovens recorrem a F quando têm *uma necessidade, um problema* (GD1.1:45) é identificado como indicador desta confiança.

É provavelmente esta proximidade ao quotidiano dos sujeitos e a manutenção de uma relação continuada que permite compreender a expressão, por variadas vezes adoptada pelos próprios Educadores Sociais (pelos elementos A, D, E, F), *técnico de proximidade*.

Grande parte dos contributos que designamos como de *cooperação, reciprocidade das relações*, ocorreram em momentos do grupo de discussão em que se confrontavam diferentes pontos de vista. Por exemplo, face a uma sequência de afirmações de E e de H que evidenciavam situações de persuasão e de coacção social na relação com os sujeitos, *Tivemos que usar da ameaça* ou *Temos que obrigar*, o elemento F desenvolve o pensamento em torno de uma concepção alternativa, evidenciando o seu afastamento de um raciocínio assistencialista, como já vimos, defendendo uma relação marcada pela cooperação e não pela coacção,

⁹¹ Recordar-se que a proximidade aparece igualmente na literatura como uma das características da acção dos educadores sociais que exige destes, por um lado, a capacidade de intencionalizar e adequar a acção, por outro, a responsabilidade de dar maior continuidade e unidade a esta mesma acção em torno dos diferentes momentos da vida do sujeito (conforme Cap. 1 deste trabalho)

pela reciprocidade das interações, por uma relação afectiva e co-construída e não por uma relação em que só compete a uma das partes aprender: *Uma relação é um caminho de dois sentidos e mesmo esta questão da ajuda..., pode ser uma palavra muito pesada, se eu venho aqui de propósito para te dar algo, isso não é altruísmo, isso é sublinhar o meu poder nesta relação* (GD1.4:48). Surgem vários contributos que evidenciam esta concepção de relação co-construída, o que se traduz num contributo útil para este estudo, aliás em consonância com as respostas individuais ao questionário.

Evidenciando a relação complementar entre as duas características - *cooperação, reciprocidade das relações* e a *complementaridade existente entre educador social /sujeito* - por um lado, é a cooperação que permite em larga medida a co-construção da relação e do projecto em causa (profissional, familiar, escolar, de vida), por outro lado, é a complementaridade que vem sublinhar a responsabilidade do Educador Social na relação com o(s) outro (s) sujeito (s). Sem se tratar de uma completa e igualitária reciprocidade, *assim, seria uma relação de amizade*, como referiu A (GD2.4:2), é importante que a colaboração ocorra num patamar de alguma igualdade, essencialmente no que se refere a relações de poder, que crie condições para a construção de um clima de cooperação, onde o sujeito(s) se sinta mais sujeito mas também onde se torne inteligível para ambos onde reside a complementaridade da relação: nomeadamente na especificidade do papel profissional do educador, no que se refere à sua capacidade de ser empático, autêntico, congruente, etc . É esta cooperação que permite, entre outros aspectos, que *em conjunto (seja) delineado o plano de intervenção de mudança* (GD1.3:40 A). É possível constatar que a maioria destes educadores se vêem como sujeitos na relação, destacando a sua veia metodológica, a investigação participativa: que aprendem com os sujeitos, que também se dão a conhecer, que investem afectivamente na relação, como refere F, *Uma relação é um caminho de dois sentidos* (GD1.4:48). São essencialmente estas características - *cooperação, reciprocidade das relações* - que traduzem a co-construção da relação, onde o educador é simultaneamente objecto transformador e transformativo, que transforma o outro e se transforma, como referem alguns autores (Coimbra de Matos, 2004; Bateman, 2003) a propósito da relação terapêutica. Referimo-nos a uma concepção de *relação de ajuda como envolvimento mútuo*. Destaca-se ainda o lugar que esta reciprocidade ocupa no estabelecimento da *confiança*, ingrediente

fundamental neste processo, *eu estive ali a absorver, a aprender e ele sentiu-se importante, isto vai criar confiança, se há confiança há interacção, se há interacção é mais fácil que um esteja aberto ao outro* (GD1.5:9 P). Recorda-se que a confiança, incluindo a *confiança mútua*, surge também como a característica mais presente, a par da *proximidade*, nas respostas individuais ao questionário. Um dos problemas que foi identificado por um dos elementos do grupo, E, que influencia a confiança desejável que se quer imprimir à relação prende-se com a instabilidade e duração dos projectos: *acho que é este o problema, nós estabelecemos relação com as famílias, o projecto acaba, é avaliado, vem mais financiamento, vêm novos técnicos e começa tudo outra vez, a relação de confiança é partida a meio e começa tudo outra vez* (GD1.9:12 E). A duração dos projectos e a rotatividade em termos de trabalho, e consequente instabilidade que implica para os próprios profissionais e, em última análise, para a própria população, pode constituir-se numa força exógena com um peso significativo na configuração da *relação de ajuda*, e eventualmente, condicionar a disponibilidade afectiva de alguns profissionais para estabelecimento e consolidação da confiança de uma relação que pode ser quebrada.

É notória também a consciência da maior parte dos participantes da complementaridade da relação, no que se refere ao “distanciamento necessário” (referido por G na resposta ao questionário, na caracterização da relação que estabelece com as pessoas com quem trabalha) e às responsabilidades do educador na condução da acção educativa com os sujeitos. Precisamente depois de diferenciar a *relação de ajuda* de uma relação de amizade, A refere *Temos que espelhar no outro aquilo que ele próprio está a sentir e devolver questões para que a pessoa consiga chegar à resposta* (GD2.5:2). Acrescenta-se, ainda, apesar de não ter emergido no grupo de discussão, a importância da complementaridade manter viva a predominância dos objectivos que se pretendem alcançar. A consciência da existência de papéis complementares entre o educador e o sujeito (e a necessária coerência com a prática educativa), permite associar a *relação de ajuda* à necessidade de encontrar respostas que contribuam para o alcance dos objectivos definidos para uma determinada situação. Em última análise, haverá *relação de ajuda* enquanto se justificar o trabalho rumo aos fins que se pretendem alcançar. Recorde-se o risco identificado por Sidney Bloch (1999) do “abandono ao

trabalho”, ou seja, da rotinização de acções crescentemente ocupacionais e despidas de intencionalidade, como consequência da não definição de objectivos. Mas esta relação que agora se esboça (complementaridade / predominância dos objectivos), só por si, não permite diferenciar uma *relação de ajuda* que se constrói num quadro assistencialista, e que perpetue no tempo a dependência do sujeito em relação ao educador social, de uma outra que se construa com vista à transformação e mudança pessoal e social. Significa que, dependendo do paradigma que orienta e sustenta toda a *relação de ajuda*, os educadores sociais irão definir objectivos que podem somente alimentar a dependência do sujeito em relação ao educador social e configurar uma complementaridade entre ambos que afirma mais o poder deste sobre o primeiro (quadro assistencialista) ou, em alternativa, irão definir objectivos que perspectivam (pequenas⁹² ou grandes) mudanças e que constroem a complementaridade tornando inteligível para ambos o papel de um e de outro, num respeito pela individualidade, interesses, necessidades e motivações de cada um. Uma complementaridade que coloca o sujeito como actor na *relação de ajuda*, na compreensão da sua própria vida, na descoberta de estratégias e na redefinição de objectivos e, por outro lado, que atribui ao educador a responsabilidade de co-interpretar e co-significar os movimentos da relação, devidamente apoiado teoricamente, considerando-se que a construção de sentidos é sempre feita no espaço intersubjectivo da relação.

Uma outra característica valorizada no grupo de discussão foi a *individualidade*, o respeito pela pessoa na sua singularidade: *temos que deixar de encarar aquela pessoa que está à nossa frente como mais um utente, mais um cigano, mas passar a encará-los com a especificidade que tem, como ser único individual, que vamos conhecendo no dia a dia mas que nos vai continuar a surpreender* GD1.7:45 (D). A análise das respostas ao questionário permitiu ainda constatar que uma preocupação partilhada por duas pessoas – sendo que a preocupação foi interpretada como reveladora de consciência crítica dos seus autores - consiste, precisamente, na dificuldade em individualizar a intervenção e

⁹² Recorde-se os contributos de Sidney Bloch (1999) sobre as terapias de apoio (desenvolvidos no Capítulo 2) que visam um melhor ajustamento possível como “promover a melhor adaptação psicológica e social possível” (idem:300) ou “torná-lo consciente da realidade da situação da vida” (ibidem), perspectivam pequenas mudanças, por vezes as únicas possíveis num determinado momento ou com uma determinada população, como com pessoas com doença mental crónica.

atender às características específicas dos sujeitos. Tratando-se de dificuldades de ordem diferente, revelam preocupação com a necessidade de criar condições para que se considere a individualidade dos sujeitos. O elemento A refere-se ao excesso de trabalho, concretamente ao número elevado de pessoas que tem em acompanhamento no âmbito do RSI, assunto que foi também abordado espontaneamente no grupo de discussão, que não permite conhecer em profundidade o sujeito e construir a intervenção de acordo com as suas particularidades. Já o elemento F identifica a *tendência de olhar a população como um todo* como uma dificuldade que sente que resulta na desvalorização das singularidades. É possível que F se tenha referido a esta dificuldade não como uma dificuldade sentida mas identificada em relação a outros profissionais ou instituições, porque a sua participação no grupo de discussão em nada permite supor que F desconsidere os sujeitos na relação que estabelece com eles. É este elemento, que se intitula de *técnico de vinculação*, que enumera vários exemplos da dinâmica de funcionamento da casa que evidenciam valorização do sujeito e da sua individualidade, por ex: *Este miúdo que vem do Marco tem várias dificuldades na escola, até de relacionamento, mas percebe muito de agricultura, de jardinagem, mesmo muito! Um dia estava com ele na escola e ficámos três quartos de hora a falar das plantas, das árvores, ele disse-me a certa altura para plantar... eu estive ali a absorver, a aprender e ele sentiu-se importante, isto vai criar confiança, se há confiança há interacção, se há interacção é mais fácil que um esteja aberto ao outro (GD1.5:5).*

Um outro aspecto que contribui para consolidar a existência de preocupações com a individualidade resulta da predominância do valor *respeito*, comparativamente aos outros valores, que surge numa ligação próxima com a individualidade: 1) respeito pelo papel protagonista do sujeito neste processo educativo, *Mas quem é que quer que o utente faça o tratamento? é o técnico ou é o utente?* (GD1.8: 12 D) e 2) respeito pelo seu espaço e pelo seu tempo, *no meu contexto, mais uma vez, devemos ter muito cuidado em não esquecer que aquele sítio, que é o meu local de trabalho, é a casa daquelas pessoas (GD1.14:17 F).*

Estreitamente ligada à individualidade e ao respeito está a *participação e papel activo do protagonista*, característica da *relação de ajuda* identificada a

partir de vários registos discursivos produzidos ao longo dos dois grupos de discussão por três dos cinco participantes. Estes registos revelam igualmente preocupações de ordem educativa no que se refere ao lugar que o sujeito ocupa na *relação de ajuda* e no processo global de inserção social, incluindo o seu papel activo nas tomadas de decisão: *onde o jovem possa ter espaço para pensar no seu projecto de vida desde logo ou ainda, o que é que eu quero fazer? Onde é que eu quero estar daqui a 5 anos? São perguntas que colocam muitas vezes pela primeira vez, também não há grande espaço para isso na vida quotidiana* (GD1.13:15 F); *a pessoa é protagonista da vida dela, não sou eu que digo: “projecto de vida está a sair do forno”, o técnico orienta mas a pessoa em causa é que tem que descobrir o seu caminho, não sou eu que devo dizer 2o melhor para si é fazer isto”* (GD1. 9:31 C).

2.4. Algumas estratégias adoptadas na *relação de ajuda*

As estratégias identificadas aproximam-se mais de atitudes do que de técnicas. Tendo em conta que o educador social - a forma como se apresenta na relação, incluindo as suas atitudes fundamentais e convicções - irá influenciar o rumo da *relação de ajuda*, parece importante para a qualidade da relação desenvolvida compreender como os discursos dos educadores sociais evidenciam as suas atitudes face ao outro e face à relação. No entanto, importa compreender também, tanto quanto a produção de discursos o permita, como se concretizam estas atitudes, até porque é fundamental que os profissionais as transportem para a relação.

É, por vezes, difícil de definir com rigor a fronteira entre determinadas estratégias, possivelmente devido à necessária coexistência de algumas delas, devendo-se a este facto a repetição de algumas unidades discursivas em subcategorias diferentes. Por exemplo, é fundamental partir do que se escuta para questionar, logo, é a *escuta activa* - considerada como a escuta das mensagens verbais e não verbais das pessoas que procuram ajuda, apoiada por um constante questionamento para si próprio acerca dos sentidos destas mensagens (Egan, 1982) – necessariamente pautada por uma atitude investigativa, que vai criar condições para que se desenvolva uma compreensão aprofundada da situação, das pessoas e dos problemas. Este nível elevado de *compreensão* pode estar, por sua vez,

intimamente ligado à noção de *empatia*, na medida em que se procura construir uma compreensão que parta da capacidade de apreender os sentimentos e reacções do outro *tal como este os vê* (compreensão empática). Alguns discursos foram interpretados como sendo reveladores de mais do que uma estratégia, por exemplo, o contributo de G: *é sempre aquela procura constante de entender o outro, perceber o que é que levou àquela situação* (GD2.1:41) foi incluída nas estratégias *escuta activa e compreensão da situação, das pessoas, dos problemas*.

Obtivemos poucos conteúdos relativos a discursos directos ou contados a partir de experiências concretas⁹³, entre os educadores sociais e a população com quem trabalham que permitisse compreender de facto como se manifesta a *escuta activa e a empatia*. Os conteúdos produzidos permitem somente compreender as suas concepções, concretamente, a valorização da escuta, da escuta activa e da empatia como ingredientes centrais da *relação de ajuda*. Por exemplo, alguns discursos evidenciam a necessidade de partir dos quadros de referência das pessoas com quem estão a desenvolver uma *relação de ajuda*: *Temos que espelhar no outro aquilo que ele próprio está a sentir* GD2.5:2 (A); *É aquela questão de nos colocarmos no lugar do outro* GD2.3:8 (D). No diálogo com a pessoa, é importante que o educador social tenha presente o pensamento da pessoa, de modo a que a sua intervenção seja, inicialmente, reflexo desse pensamento. Esta devolução permitirá que o outro se sinta escutado e compreendido; contribui para que se centre na sua própria experiência e, eventualmente, reconheça aspectos não percebidos anteriormente; e convida o sujeito a participar de forma activa na relação, na medida em que este se sente autor da *relação de ajuda*. É neste sentido rogeriano que podemos afirmar que a abordagem centrada na pessoa está de alguma forma patente nos discursos de alguns educadores sociais, revela a representação que têm da *relação de ajuda* e das suas atitudes nesta relação.

Os contributos dos educadores sociais ligados à *escuta activa e empatia* surgem por parte das mesmas pessoas que valorizaram a *compreensão da situação, da pessoa, dos problemas*. Esta última estratégia, refere-se ao investimento na análise interpretativa e crítica da realidade psicossocial e engloba

⁹³ A partir deste facto, pensou-se que uma outra possível alteração do papel do mediador do grupo de discussão poderia consistir precisamente na colocação de algumas questões que permitissem aos participantes exemplificar determinadas concepções que transmitem, mesmo correndo o risco de nos aproximarmos ainda mais de um papel directivo.

diferentes dimensões de análise: considerando tanto a dimensão objectiva de existência (a pessoa e a sua circunstância), como a forma como a pessoa significa a sua própria vida e se significa a si próprio, a dimensão subjectiva e interpretativa. Resulta, em larga medida, de uma atitude investigativa do educador social, de permanente questionamento, que procura compreender o outro, a relação entre os diferentes factores que contribuem para uma determinada situação sentida/considerada problemática e que inscreve esta reflexão num quadro contextualizado. Como refere G, *é sempre aquela procura constante de entender o outro, perceber o quê que levou àquela situação* (GD2.1:41), dito por outras palavras, e recordando Carl Rogers (1970), um nível elevado de compreensão traduz-se numa das variáveis-chave que contribui para uma *relação de ajuda* eficaz. Deste modo, é a atitude investigativa que vai contribuir para que se desenvolva:

1) um olhar plural, apoiado teoricamente, sobre a(s) pessoa(s) e o(s) problema(s), compreendendo as diferentes dimensões que engloba e a forma como se manifestam nos diferentes domínios da vida da pessoa;

2) um olhar atento às dimensões ocultas e latentes desses mesmos problemas;

3) um olhar auto-crítico em relação a si próprio, educador social, enquanto elemento que contribui activamente para configurar a *relação de ajuda* e a compreensão que o sujeito construirá da sua situação⁹⁴.

É possível encontrar discursos dos educadores sociais participantes no grupo de discussão que reflectem esta estratégia, considerada nestas três características enunciadas. No que se refere à existência de um olhar plural em relação ao sujeito e à realidade psicossocial, é possível identificar contributos que revelam alguma compreensão apoiada teoricamente: *o senso comum considera que os deslocados da sociedade são excluídos, mas são excluídos de acordo com o paradigma social vigente* (GD1.7: 25 F); *podemos pensar nos contextos de onde vêm estes jovens, vêm de contextos familiares muito instáveis, de ambientes muito pouco securizantes* (GD1.13:3 F); ou ainda, *Quando se verifica uma mudança interna, primeiro há um conflito, uma crise, tipo o que é que eu estou aqui a fazer?*

⁹⁴ Recordar-se, a este propósito, o conceito de *ética prática* (Sarah Banks, 1997), a reflexão ética a partir das situações do quotidiano, que traduz a constante actividade investigativa e criativa que se exige aos profissionais de intervenção social, nomeadamente ao educador social.

O que é que eu fiz no passado? Porque é que a vida foi assim? Esse questionamento, aquela revolta com ele próprio (...) e quando ele consegue exteriorizar, resolver, das duas uma, ou continua ou dá o salto (GD2.2:2 C).

O olhar atento e curioso para além do que é manifesto, numa constante procura de razões mais significativas, embora latentes, revela-se de extrema importância para a profundidade da análise psicossocial e para a orientação que a *relação de ajuda* vai assumir. Após a afirmação de E, *as ciganas são todas preguiçosas* (referindo-se à ausência de cuidados de higiene com a casa e com os filhos e ainda ao incumprimento de horários), o elemento A comenta: *não diria que são preguiçosas, diria que a auto estima delas está tão em baixo que não há motivação para...se não tenho motivação para acordar os meus filhos, para cuidar deles, também não tenho motivação para limpar uma casa. Acho que passa por percebermos um pouco isto e se não tratarmos as questões mais importantes não vale a pena...* (GD1.5:35), evidenciando em primeiro lugar a preocupação em compreender as razões de determinado comportamento e a consequente recusa de inscrever a sua acção numa dimensão superficial que, neste exemplo concreto, seria baseada no problema manifesto ligado às questões de falta de higiene e de não cumprimento de horários. A intensidade do conector de discurso usado num momento posterior do grupo de discussão ainda em relação a esta matéria – *a questão da higiene para mim é altamente secundária* (GD1.9:50 A), parece ilustrar a clareza do seu raciocínio nesta matéria. Como refere, *nós entramos e sentimos o caos que existe na casa, mas (principalmente) na pessoa, que não se cuida, sente-se mal, deprimida, não tem capacidade para...* (GD1.5:50 A). A preocupação com a motivação da pessoa permitirá definir um rumo da *relação de ajuda* orientado, de facto, para a pessoa, estimulando processos de suporte, de auto-descoberta, de tomada de consciência de si e da sua vida. Parece não estar desligado desta preocupação o interesse que efectivamente se tem pelo outro - **consideração positiva incondicional** - *outros dizem: “este pessoal, esta gente...”* (referindo-se à comunidade cigana) *e eu não sou muito assim, não me sinto distanciada deles em termos institucionais* (GD2.4:5 A).

Desta forma, o educador social pode aproximar-se de um *“facilitador de crescimento pessoal”* (Patterson e Eisenberg, 1988: 19). A mesma educadora social, A, explica as práticas correntes dos trabalhadores sociais, incluindo os educadores sociais que não desenvolvem este olhar para além do manifesto, como

falta de sensibilidade dos profissionais: *falta uma certa sensibilidade para perceber que há um contexto subjacente que é preciso trabalhar mais* (GD2.3:40 A), em vez de proferir informações como *aquele indivíduo não quis trabalhar, recusou a medida* (RSI).

Por último, a compreensão da pessoa e dos problemas aparece, no discurso de alguns dos educadores sociais, associada à auto-reflexão e auto-crítica: *Criamos, sem querer, demasiadas expectativas. As pessoas não correspondem porque não podem, muitas vezes não querem, é aquele o equilíbrio deles, é o modo de vida que têm, não conhecem outro* (GD1.8:30 A).

Porque se pretende que o educador social seja não só capaz de compreender e analisar a realidade psicossocial mas também de construir esta análise com os próprios sujeitos e reverter este conhecimento a favor de alguma mudança, as estratégias *Educação, Diálogo e Problematização* e *Trabalho em grupo, Trabalho cooperativo*, parecem ilustrar este trabalho com o outro. É em larga medida a partir do diálogo que a relação intersubjectiva se constrói, que se educa, que se descobrem novas formas de ler e de agir, que se alcançam novos patamares de compreensão e que se definem metas.

Quando o elemento A refere que *A relação deveria passar por ajudar as pessoas a ter pequenas vitórias que a ajudem a sentir-se capaz e a começar depois a questionar-se se quer estabelecer um projecto de vida, se é aquilo que quer para ela, pelo menos que a ajudemos a pensar nisso* (GD1.8:48) evidencia o sentido educativo da sua acção, uma educação endógena que crie as possibilidades para a construção conjunta de conhecimento (Freire, 2004), devidamente apoiado numa prática de questionamento e de reflexividade, que Paulo Freire designaria de relação dialógica (*idem*), aberta, curiosa, indagadora e não passiva. Mesmo que por vezes esta educação se construa numa relação mais apoiada pelo profissional, onde seja este que precise de *explicar à pessoa quais são as vantagens, o que melhora na vida dela, quais os ganhos e as perdas com esta mudança de vida*, como refere o elemento D (GD1.9:28). Ambos os contributos nos recordam a função de mediação do educador social no que se refere ao estabelecimento de *pontes* entre *“um ser actual e um ser em devir”* (Capul e Lemay, 2003: 112).

Os contributos do elemento A permitem ainda reflectir sobre as potencialidades de uma *relação de ajuda* desenvolvida em colectivo e numa lógica cooperativa. É notória a sua preocupação de trabalhar com as famílias, mesmo no

âmbito do RSI, não só numa perspectiva de acompanhamento individual do beneficiário, nem só de acompanhamento do agregado familiar, mas de trabalho colectivo com várias famílias, a maior parte do tempo nos próprios empreendimentos de habitação social (nos espaços comuns, na rua, nas entradas, nas casas das famílias e no gabinete que a autarquia tem no empreendimento): *Então organizamos as famílias, as entradas, as pessoas estão naquele dia connosco, falamos das questões da entrada, do cumprimento do regulamento, das questões que vão surgindo, as pessoas vão falando espontaneamente e é um momento de muita aproximação e de democracia (...) dizem o que pensam, trazem episódios da vida diária e nós discutimos com elas* (GD1.10:33).

Em consonância com a diversidade de perspectivas da relação de ajuda e de acordo com o que já foi sendo dito, é evidente a referência a outras estratégias próximas da *persuasão e da coacção*, a maioria das vezes associadas a práticas de controlo social com os beneficiários do Rendimento Social de Inserção, como já foi analisado: *tinhamos mesmo que dizer que se faltassem duas vezes perdiam o RSI, senão elas não iam. Tivemos que usar da ameaça* GD1.4:39 (H).

2.5. O perfil do educador social

Vimos já nos capítulos 1 e 2 como as características do profissional são de suma importância para a qualidade da relação e simultaneamente condição de crescimento psicológico da pessoa com quem está a construir a *relação de ajuda*. Ao colocar-se como sujeito na relação, e ao olhar o outro igualmente como sujeito, o Educador desperta progressivamente no outro o interesse de construir a relação entre duas pessoas, de se entregar à relação estando mais aberto a si mesmo e aos outros, reconhecendo-se, descobrindo-se, apercebendo-se dos seus sentimentos e aceitando-se ou definindo novas metas. Algumas destas características já foram sendo identificadas nesta análise e discussão dos dados⁹⁵, tais como a empatia e a escuta activa ou a consideração positiva incondicional, na medida em que enquanto

⁹⁵ Recordar-se ainda a análise feita a partir do diálogo entre G e D (GD1.6,7:50-13) onde esta última recoloca a questão que se centrara no conhecimento do outro para se passar a centrar no conhecimento de si e do outro (na página 110 deste trabalho).

características do profissional da *relação de ajuda* condicionam a opção por determinadas estratégias de acção e inscrevem-se numa determinada concepção de *relação de ajuda*. Há, no entanto, outros atributos do profissional da *relação de ajuda* que foram identificados a partir da análise dos discursos produzidos nas duas sessões do grupo de discussão que apresentamos de seguida.

Alguma **segurança** e confiança em si e no outro são características fundamentais do educador social, intimamente ligadas à sua maturidade afectiva (Rodríguez, 1999; Petrus, 2003, in Petrus, Romans e Trilla, 2004). A educadora social D relaciona a coerência das suas atitudes com uma maior segurança interna, *acho que aumentou a minha segurança, a minha coerência. Um cuidado que tenho, que creio ter a ver com a segurança, é ser coerente entre aquilo que digo e aquilo que faço, é a mesma coisa na relação pais-filhos, aumentou a certeza de que deve haver uma coerência, apesar de termos que ser flexíveis, mas antes de abrirmos a boca termos a ideia do que vamos dizer porque vamos cumprir.* (GD2.4:36) e chega mesmo a avaliar práticas de colegas seus como negligentes devido à excessiva fragilidade e à insegurança, (GD2.6:42). Os contributos do elemento F sobre o educador social como técnico de vinculação reforçam a articulação entre a segurança e confiança em si deste profissional e a construção de uma relação segura que contribuirá para facilitar o desenvolvimento do outro, *a qualidade de técnico de vinculação...creio que é tentar criar um ambiente estruturante e, desde logo, securizante, onde o jovem possa ter espaço para pensar no seu projecto de vida desde logo* (GD1.13:14). É a relação segura que vai dando lugar a uma relação de reconhecimento e de apreço, como refere Coimbra de Matos (2004), tal como F. nos vai recordando nos vários momentos em que valoriza estes processos da construção da relação, *e mandam uma mensagem 4 ou 5 meses depois “Então está bom, Dr.?” É porque há ali qualquer coisa importante, tivemos ou temos algum significado, é um pedido de ajuda por vezes (...) e isto é resultado dessa relação, é bom que tenha sido estabelecida...* (GD1.14:23).

A **disponibilidade e a implicação pessoal** que a actividade profissional exige para alguns são simultaneamente sinónimas de desgaste pessoal. A e D identificam como problema *levar trabalho para casa*, referindo-se a preocupações relacionadas com as pessoas com quem trabalham: *exige muito de nós, como pessoas* (GD1.9:52 A); *é um problema muito grande para mim e para os meus*

colegas de trabalho (GD1.10:9 D). Assumindo que a disponibilidade para investir na relação pode tornar-se numa vantagem para a qualidade da relação mas que se torna, simultaneamente, factor de desgaste, parece-nos importante recordar as vantagens de os profissionais que desenvolvem relações de ajuda disporem de espaços de reflexão, nomeadamente da supervisão, a que nos referimos no Cap. 1 e que será analisada de seguida ainda neste capítulo.

A *reflexividade* do educador social tem sido convocada na análise dos dados e na sua discussão precisamente pelo seu papel central na *relação de ajuda*. O educador social, ao colocar-se na relação como sujeito, precisa, como vimos, de estar disponível para se conhecer e para se descobrir, num processo permanente de auto-análise e de construção pessoal. Destacamos um dos contributos de D que parece ilustrar esta disponibilidade de, reflexivamente, se conhecer na relação com o(s) outro(s), *Às vezes encontro utentes da casa e dizem-me “olhe, ontem cheguei tarde para a tarefa”;* *acho que se adaptam às pessoas e como sabem que estou atenta à tarefa, justificam-se. “Você colocou-me na escala?” e por acaso não fui eu, mas eles criam logo rótulos. Por um lado facilita, por outro, sou a má da fita, a castradora... Às vezes fazem queixinha “com o outro técnico não é assim”. Assim, nós vamo-nos conhecendo.* (GD2.6:52). Acrescentamos mais um exemplo que evidencia a consciência de D sobre a forma como se coloca como sujeito na relação, *Acho que transfiro muito para os utentes... Às vezes tenho esse feedback, “és mesmo dura!”, então os utentes chamam-me sargento! (risos) Acho que as coisas vão acontecendo sem dar conta disso...* (GD2.5:38).

Por outro lado, esta mesma competência reflexiva estende-se à capacidade de ler e interpretar a realidade psicossocial⁹⁶, e de *apoiar o outro na reflexão e na acção*. Cita-se mais uma vez, o elemento D, *acho que por norma quando se verifica uma mudança interna, primeiro há um conflito, uma crise, tipo o que é que eu estou aqui a fazer? O que é que eu fiz no passado? Porque é que a vida foi assim? Esse questionamento, aquela revolta com ele próprio, essa fase ou essas fases, encontramos muito no indivíduo, e quando ele consegue exteriorizar, resolver, das duas uma, ou continua ou dá o salto. É na fase da crise que se calhar nós somos mais importantes ou conseguimos mais dar conta da mudança. Quando*

⁹⁶ Uma das sub-categorias das estratégias em relação de ajuda é precisamente a *compreensão da situação, das pessoas, dos problemas*.

é que começa a mudança? É na fase da reflexão ou já na concretização? (GD2.2:5).

O distinto posicionamento de H face aos restantes elementos é uma constante neste grupo de discussão. Retratando necessariamente a diferente qualidade das reflexões, cabe ilustrar uma outra diferença de perspectivas entre D e H relacionada com a questão do Educador Social como pessoa e profissional provido de afectos na relação com os sujeitos. Enquanto a primeira refere *aquilo que fazemos é aquilo que somos e nós somos também emoção. A ideia é termos noção daquilo que somos, dos estados de espírito, das sensações que temos no momento e tentar gerir. Se estou mais irritada vou ter que lidar com isso.* (GD2.5:5), H comenta, *tem que ser controlado! Aparece cada situação à nossa frente que temos que ser neutros, apanhar uma mãe alcoólica que é negligente com os filhos, o que dá vontade é chamá-la à razão, temos que nos abstrair se não, não se consegue* (GD2.5:12).

Pensando no perfil do educador social face a outros profissionais, cabe aqui incluir algumas reflexões sobre a representação que têm de si enquanto técnicos da relação e técnicos do quotidiano.

A expressão *técnico da relação* adoptada por alguns dos educadores sociais aparece recorrentemente associada a uma especificidade do educador social. Como refere o elemento D, numa tentativa de definir a intervenção psicossocial e a *relação de ajuda*⁹⁷, *Passa por valorizar e fomentar a relação, daí sermos o chamado técnico da relação, da gestão do conflito* (GD1.3:31). Nesta sua intervenção, refere-se igualmente ao educador social como *técnico do quotidiano*, atribuindo-lhe um significado semelhante. A expressão *técnico da relação*, fluentemente presente nos discursos dos educadores sociais e na literatura (Baptista, 2001; Carvalho e Baptista, 2004), acaba por se constituir como uma categoria natural no discurso deste grupo profissional e adquire materialidade, tornando equivalentes a realidade e o conceito (Vala, 2000:467). Se à expressão

⁹⁷ Numa fase em que a questão, tal como foi colocada pela mediadora, influenciou a indiferenciação dos dois conceitos, apesar de os considerarmos distintos. Conforme é explorado no Capítulo 1, a *relação de ajuda* é uma forma de intervenção psicossocial.

técnico da relação se associa o profissional Educador Social, assistimos a um processo de naturalização na adopção desta expressão: Educador Social = *técnico da relação*⁹⁸ sobre o qual consideramos necessário reflectir. Estaremos perante um processo de naturalização, segundo a concepção de Vala (2000), segundo o qual os conceitos e respectivas relações constituem-se como categorias naturais e adquirem materialidade, ganhando um estatuto de evidência? Significará esta naturalização que cabe só ao educador social este papel de *técnico da relação*? A reificação de categorias e conceitos pode tornar-se um risco real deste processo de naturalização: tornam-se inquestionáveis e muitas vezes resistentes à mudança. Eventualmente, por se tratar de uma profissão recente, ainda à procura de um espaço próprio no tecido das profissões sociais e educativas, assiste-se a atitudes dos educadores sociais que caminham, por vezes, numa busca desenfreada de especificidades e de saberes-específicos que ajudem a legitimá-la enquanto profissão e que se traduzem em necessidades de reificar relações entre conceitos, como esta relação: Educador Social = *Técnico da relação*. No entanto, cabe questionar: Querer-se-á desta forma acelerar processos de construção de identidade profissional à custa da monopolização de uma característica partilhada por muitos outros profissionais das ciências sociais e da intervenção psicossocial? A relação, apesar de poder ser desenvolvida e configurada de modos muito diferentes, transmuta-se em instrumento de trabalho de muitos profissionais das ciências sociais e humanas e não nos parece justo e adequado monopolizar esta característica atribuindo-a somente ao educador social. Acresce ainda uma segunda preocupação que se prende com os riscos que a instalação deste processo de naturalização pode trazer para a qualidade da acção do educador social. Se se passa a adoptar fluentemente esta designação, sem acompanhar este processo de um debate sobre a qualidade da relação, sobre os seus pressupostos, objectivos, características, métodos e técnicas - risco existente em larga medida pela urgência da implantação da educação social como profissão e pela função apaziguadora que ocupa junto de muitos educadores sociais preocupados com o seu papel específico nas equipas multidisciplinares – pode-se estar, desta forma, a contribuir para alguma estagnação da reflexão em torno da educação social, enquanto prática empenhada em qualificar as relações sociais.

⁹⁸ Acresce ainda o facto desta associação entre educador social e *técnico da relação* poder traduzir-se numa simplificação das suas funções, reduzidas à dimensão técnica da sua actuação.

Esta necessidade de alguns educadores de monopolizarem o papel de *técnico da relação* não está desligada da necessidade de se *diferenciarem de outros profissionais da área do trabalho psicossocial*, por vezes com base em representações de si e dos outros profissionais bastante redutoras, como a reflexão de E, *eu tenho a sorte ou o azar de ter uma assistente social que é chata, acho que ela deveria ter sido educadora social, porque tem sempre os papéis atrasados, gosta muito mais de fazer visitas* (GD1.10:47); ou, ainda, quando o mesmo elemento lamenta a imposição por parte da direcção em relação à estipulação de horários para atendimento à população justifica deste modo, *porque esta instituição está habituada a assistentes sociais, estipulam horas, limites, marcações* (GD1.13:30). Na mesma ordem de raciocínio, H comenta num outro momento do grupo de discussão, *Com o assistente social é diferente, não tem tempo para falar. São só papéis* (GD2.7:35), provavelmente como resultado da sua experiência profissional. Outras opiniões emergem no grupo de discussão que parecem transmitir alguma tranquilidade face à partilha de competências e de funções com outros profissionais de áreas afins, são os mesmo que relativizam a diferenciação. Respondendo ao comentário de H, A acrescenta, *eu não concordo com isso (...) tenho assistentes sociais que têm uma postura de abertura, de diálogo, de receptividade. Há educadoras sociais que eu conheço que trabalham só na base do papel. Tem a ver com características pessoais e com a forma como se está com as pessoas. Esta questão do educador social ser mais próximo, não é bem assim, há outros profissionais que o fazem. Aprendi muito com outros profissionais e acho que há educadores sociais que falham bastante. Há que pensar. Não sei se é da formação ou do contacto pessoal, da maneira de ser de cada um.* (GD2.7:37). Também D, quando se refere à importância da capacidade de escuta na *relação de ajuda* faz questão de destacar, *não só para o educador social mas para qualquer outro técnico que faça acompanhamento psicossocial* (GD1.3:29). A experiência profissional de 11 anos de A, a par da diversidade de contextos de intervenção, bem como de equipas de trabalho que integrou, poderão ter contribuído para esta representação acerca de si e dos outros profissionais, na medida em que poderá ter estabelecido um maior número de contactos diversificados com profissionais de diferentes áreas. Mesmo D, com uma experiência mais reduzida, *intervinha num contexto profissional com uma equipa alargada e formada por profissionais com formações distintas (psicólogos, técnicos*

de serviço social, técnicos psicossociais, psicopedagogos, professores, educadores sociais).

Integrada também no perfil profissional, está a incorporação e mobilização de conteúdos científicos e técnicos adquiridos ao longo da formação inicial ou contínua. Também as respostas ao questionário evidenciaram a presença nos discursos dos educadores de conceitos como empatia, capacidade de escuta, assertividade, eventualmente adquiridos com a formação inicial. Um dos elementos evidencia a importância da sua formação na área da dinâmica de grupo e em psicologia, outro destaca a sua formação pessoal e social e outro ainda evoca a capacidade de interpretar a realidade como um recurso que tem para o desenvolvimento de práticas de qualidade. As orientações metodológicas que estão presentes nos discursos dos educadores poderão também resultar da formação inicial.

2.6. Da formação inicial à formação contínua

As referências à formação académica são poucas ao longo das duas sessões, no entanto, é possível diferenciar dois tipos de contributos: aqueles que valorizam a formação académica e aqueles que a desvalorizam ou evidenciam distância entre a formação e o *terreno*. Um dos contributos aparece estritamente relacionado com o perfil profissional do educador social e com a sua formação pessoal, evidenciando processos endógenos de descoberta e de construção pessoal: *eu tenho muito a agradecer a uma pessoa que é a professora R L, e também a professora A B, que são pessoas fabulosas que me ensinaram a usar a nossa criatividade, que é o trunfo da animação sócio-comunitária* (GD1.12:15 A). O outro contributo, do mesmo elemento, faz referência ao uso de técnicas aprendidas durante a formação, *eu até procuro ter uma postura diferente no atendimento, não estar na secretária, “diga lá...”, tento não escrever (durante um apoio psicossocial), aquelas técnicas que aprendemos, da postura ser diferente, ir mais vezes a casa* (GD2.2:37).

A propósito da necessidade de supervisão, de que falaremos de seguida, a participante D, que manifesta por várias vezes algum desgaste em relação ao trabalho, refere, *saimos da faculdade e no terreno, muitas das coisas que tens que fazer no teu dia a dia passam a léguas do que aprendeste na faculdade e tu*

precisas de reforço positivo nalguns momentos, de reconhecimento, de orientação (GD2.6:64). Já na primeira sessão tinha iniciado os seus contributos da seguinte forma – imediatamente a seguir à questão colocada sobre o que é o acompanhamento psicossocial - *eu acho que aprendi muito pouco o que é isto enquanto cá andei, mesmo muito pouco.* (GD1.3:20). É como se, para esta educadora social, a necessidade de formação contínua e de supervisão, por várias vezes clarificada ao longo das sessões, fosse resultado de um fracasso da formação inicial. De alguma forma, D. parece não considerar que determinadas necessidades formativas precisam de encontrar resposta na formação contínua e não na formação inicial. Recordam-se alguns objectivos da formação permanente, desafios que se colocam ao educador social: preparação para a adaptação permanente da profissão; prevenção de estagnações profissionais; promoção da análise crítica da sua experiência e desenvolvimento pessoal bem como a maturidade. (Romans, Petrus e Trilla, 2003; Rodríguez, 1999).

Uma das dificuldades sentidas por alguns elementos, que surgiu recorrentemente ao longo das duas sessões, prende-se com a necessidade que os educadores sociais manifestam de terem algum suporte emocional e com a ausência de orientação nas suas acções, particularmente em momentos de maior insegurança. Conforme perspectivámos no 1º Capítulo, a Supervisão, enquanto lugar de reflexão sobre as práticas dos profissionais e enquanto oportunidade de formação pessoal e social, pode constituir uma mais-valia para qualificar a acção psicossocial dos profissionais. Referimo-nos a uma supervisão, no sentido de Lemay (2003a) simultaneamente centrada no educador social, enquanto pessoa que constrói a relação de ajuda com os sujeitos, dotado de afectos e de emoções e centrada na sua acção psicossocial junto dos sujeitos da acção, nomeadamente, nas situações de *relação de ajuda*. Os elementos A e G, elementos que considerámos serem dos mais reflexivos, evocam constantemente esta necessidade.

Na segunda sessão falava-se a determinada altura do lugar dos afectos do educador social na relação com o outro, diferenciava-se de uma relação de amizade mas reconhecia-se (a maioria dos participantes) *que aquilo que fazemos é aquilo que somos e nós somos também emoção* (GD2.5:5 D). Surgem as dificuldades: A recorda uma situação em que não conseguiu conter as lágrimas, D, por sua vez, reflecte sobre o seu estado de maior “frieza emocional”, oscilando entre a

vantagem de deste modo se proteger mais e a desvantagem de poder estar a perder sensibilidade, surge uma outra situação de suicídio (relatada por A) e analisa-se simultaneamente o desgaste emocional e a ausência de orientação. O elemento A partilha *As nossas instituições não nos apoiam muito. Deveriam estar mais atentas aos profissionais que têm e dar mais almofadas emocionais, porque as pessoas precisam, até porque depois conseguem ter técnicos com outra bagagem e as instituições não nos dão tempo para parar e reflectir* (GD2.5:54); G acrescenta, *as instituições deveriam cuidar mais dos técnicos* (GD2.5:55). Um pouco mais à frente, A refere, *temos reuniões mas só discutimos as questões técnicas!* GD2.5:61, G reforça que no seu caso, *quando há reuniões é por causa de horários, horas extra, não há esta partilha e por vezes temos mesmo necessidade de falar* (GD2.5:62).

Neste seguimento, D identifica a falta de formação complementar e a falta de orientação sobre como fazer em determinadas situações, esclarecendo que não acha *que (lhe) devam dizer tudo o que (tem) que fazer, a autonomia é importante e é bom que a tenhamos* (GD2.6:65) mas refere que lhe falta reforço positivo, reconhecimento e orientação (já na primeira sessão D dizia, *preciso de me agarrar o mais rapidamente possível a um apoio teórico, uma formação, um mestrado ou qualquer coisa*. GD1.11:26). O elemento H acrescenta que acaba por sentir necessidade de partilhar alguns aspectos da sua prática com quem não trabalha consigo, com os amigos, *que não podem dar sugestões (...) desabafar com amigos que não conhecem aquela realidade, não ajuda muito... não dão muitas sugestões de como intervir* (GD2.6:9).

Existe ainda um outro conjunto de discursos que, apesar de não terem sido proferidos pelos seus autores explicitamente como necessidade de supervisão, evidenciam necessidades formativas. A participante H partilha, *o complicado é fazê-los, levá-los a pensar, a reflectir, como é que chegaram ali. No caso das famílias com quem eu trabalho, é muito complicado, eles querem é ver resolvido o dinheiro, resolver aquelas coisas imediatas, as dívidas, estão cheios de dívidas, claro!, e não querem ligar à parte subjectiva, não querem falar... eu estou a conversar com eles, mas eles "E olhe, quanto àquilo?" e às vezes não consigo falar com eles, porque é só dinheiro, dinheiro, dinheiro... e o importante (quer dizer, também é importante...) eu não consigo levá-los a reflectir, é muito complicado chegar àquele ponto para eles falarem muito...* (GD2.2:7-12).

Também a participante E, em relação a quem vamos identificando várias dificuldades relacionadas com o seu recente trabalho de intervenção com população cigana (existência de preconceitos; discurso paternalista) parece relacionar a determinada altura a dificuldade que sente em trabalhar com esta população com o choque cultural, *As crianças de etnia cigana fazem o que querem, não há controle por parte dos pais, então os adolescentes tomam conta da casa. No realojamento, os filhos mais velhos foram os que ficaram com a suite porque podiam arranjar uma mulher e tinham que ficar com o quarto melhor, a família cigana funciona um pouco ao contrário. Nós tentamos inculcar para esta questão da cidadania, dos deveres e dos direitos, tentamos chamá-los à realidade, por exemplo eles dizem que nós somos os portugueses e eles são os ciganos e eu pergunto-lhes vocês nasceram onde? Aqui em Espinho. Então são portugueses também, têm a vossa cultura que devem manter, que tem coisas muito bonitas mas se estão a usufruir dos direitos portugueses, também têm que cumprir alguns deveres, é a questão da escolaridade obrigatória, que é muito complicada, da inserção profissional, que é muito complicada, é a questão da relação familiar que também é muito complicada. Nessa área estamos mais atentos ao que estavas a dizer (para A), como é que a família funciona lá, mas como é uma área que não dominamos, ninguém estuda a cultura cigana, sabemos pouco sobre eles, é preciso dar um passo de cada vez, perceber o que se passa lá dentro, com quem podemos falar, sobre o quê e o que podemos impor. O problema é que nos obrigam a impor tudo por igual, seja cigano ou não cigano. A nossa prática deveria ser igual. A grande dificuldade que estou a ter... ia toda contente, trabalhar com famílias, e calha-me logo famílias ciganas, é complicado porque não sei como fazer, está a ser muito complicado...*(GD1.6:26-42). O que esta educadora social parece não conseguir fazer espontaneamente é analisar as suas atitudes, compreendendo que a forma como interpreta as situações e como interage com as populações está a contribuir para configurar um determinado estilo de *relação de ajuda* e de intervenção psicossocial, mas está consciente de que precisa de alterar as suas acções, de que não deveria agir de igual modo com as pessoas independentemente da sua cultura e histórias de vida, contudo, afirma que não sabe como fazê-lo.

A formação do profissional reflexivo a que nos referimos ao longo deste trabalho parece exigir oportunidades de formação contínua, de desenvolvimento pessoal e profissional, que contribuam para trabalhar a pessoa do educador social.

CONCLUSÕES

O debate em torno de conteúdos ligados à Educação Social, e sobre esta área recente de intervenção social propriamente dita, tem crescido nos últimos tempos acompanhando o progressivo reconhecimento social da profissão e a consequente responsabilidade social que assume. Neste percurso, reveste-se de particular importância a passagem de uma perspectiva técnica da Educação Social para uma outra perspectiva simultaneamente de investigação e de intervenção sobre os problemas sociais e humanos, impulsionada pelo surgimento de novos cursos de níveis de ensino mais elevados. Num ambiente de produção crescente sobre a Educação Social, vários conteúdos estão em análise e em discussão, tendo tido este estudo intenções de contribuir para o debate, neste caso, centrado na *relação de ajuda* como possibilidade de acção dos educadores sociais.

Constatámos que a *relação de ajuda* é considerada por todos os educadores sociais participantes neste estudo como a base da sua acção, o que nos reportou para a necessidade de explorar em profundidade este conceito, pelo seu papel central, e entendê-lo na ligação com a diversidade de contextos de intervenção do educador social. Aproximamo-nos da possibilidade de as configurações da *relação de ajuda* não variarem essencialmente de acordo com o contexto de intervenção, considerando que os discursos produzidos no grupo de discussão parecem ser independentes destes contextos, mas variarem com especial significado de acordo com as orientações paradigmáticas do educador, com a sua própria experiência profissional e com o seu perfil pessoal e profissional.

Constatámos que co-existem duas principais orientações paradigmáticas da *relação de ajuda* nos discursos dos educadores sociais, uma que se apoia num paradigma assistencialista, marcado por uma representação do sujeito como incapaz e por uma representação de si como elemento de controlo social; e outra que se aproxima dos referentes de um paradigma crítico e emergente, apoiando-se na valorização das potencialidades do sujeito, numa relação de cooperação para, reflexivamente, alcançar patamares graduais de mudança pessoal e social. A

adoção da expressão *relação de ajuda* associada à prática dos educadores sociais corre riscos de ficar despida de conteúdo ou de ocultar diferentes significados, se não forem clarificados os seus pressupostos, as suas principais características e os sentidos que os profissionais lhe atribuem e que contribuem, por sua vez, para configurar as suas práticas de intervenção.

Não obstante a presença de orientações globais da *relação de ajuda*, eventualmente resultantes da formação inicial e contínua e das próprias culturas profissionais que vão sendo construídas no terreno (só assim se entende a similaridade entre algumas perspectivas sobre a *relação de ajuda*), cada sujeito parece ter um papel significativo na (re)configuração da Educação Social, enquanto profissão que visa desenvolver *relações de ajuda*, o que nos permite concluir acerca da singularidade presente nestes processos. A capacidade dos educadores sociais, incluindo os que participaram neste estudo, se colocarem, na generalidade, como sujeitos numa relação co-construída - aprendem com os sujeitos, dão-se a conhecer e conhecem-se na relação com o outro, investem afectivamente na relação, entre outros aspectos - remete para a importância do seu perfil pessoal e profissional. Referimo-nos a um perfil global e integrado que decorre tanto de orientações teóricas, metodológicas e técnicas, da socialização profissional (dimensão não explorada neste estudo), como também de características de personalidade e de estilos relacionais, tornando-se difícil separar a dimensão pessoal da dimensão profissional.

Verificou-se também que cada participante do grupo de discussão define *relação de ajuda* a partir da sua própria experiência profissional reflectida e dos seus principais quadros paradigmáticos de referência, ilustrando as concepções, as características e as estratégias desta relação a partir de inúmeras situações do seu quotidiano profissional. A reflexão sobre a experiência profissional e sobre as práticas de *relação de ajuda* parece ser simultaneamente o principal elemento estruturador das orientações que atribuem à *relação de ajuda*, e uma necessidade e condição para que cada educador social se converta num profissional reflexivo. A experiência profissional parece ainda impulsionar a alteração das representações não só acerca do seu trabalho mas também acerca do trabalho dos outros, veja-se a diferença de concepções sobre outros profissionais de áreas afins: educadores sociais que contactaram com mais profissionais e de áreas diferenciadas ao longo

da sua experiência profissional, não revelam necessidade de se diferenciarem deles com base em limites, por vezes, redutores, como a necessidade de monopolizarem o papel de *técnico da relação*. Esta questão do significado atribuído por parte de alguns educadores sociais à expressão *técnico da relação* parece reforçar a necessidade de se desenvolver o debate sobre esta matéria no seio deste grupo profissional.

Um outro resultado desta investigação parece estar estreitamente relacionado com as opções metodológicas, concretamente com os resultados formativos que o envolvimento de cada educador social no grupo de discussão provocou. Por um lado, porque fomos colocando a hipótese de que a partilha e a co-construção de reflexões em colectivo possa ter desencadeado reconstruções e reelaborações por parte de alguns dos educadores sociais acerca dos conceitos e dos significados que detinham à partida; por outro lado, porque a discussão evocou em cada um reflexões que, por estarem estreitamente associadas às suas experiências pessoais e profissionais, pareceram ter uma ressonância pessoal. Foram ainda produzidos discursos que evidenciaram a necessidade dos educadores sociais terem oportunidades de partilha e de supervisão em relação às suas práticas, esboçando-se, a determinada altura, alguma comparação com o próprio grupo de discussão. Recordam-se as necessidades de alguns elementos terem suporte afectivo seja de elementos da sua equipa de trabalho, seja de elementos externos à instituição ou projecto onde trabalham, que os ajude a lidar com situações do quotidiano, com dificuldades sentidas na interacção com os sujeitos, e de terem orientações específicas para a sua acção, inclusive a partir da formação contínua. Referimo-nos a oportunidades formativas que, podendo assumir diferentes formatos, sejam contextualizadas e pertinentes para as necessidades dos profissionais, capazes de orientar a sua prática, capacitando-os para a transformação da acção por via da sua própria auto-transformação, estabelecendo diálogos permanentes entre a teoria e a acção e entre estas e o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional.

Aproximamo-nos de uma definição de *relação de ajuda* que parece emergir simultaneamente das concepções de alguns educadores participantes neste

estudo. Desejavelmente coerente com a concepção da própria educação social, encontra no paradigma crítico e emergente (Santos, 1996) os seus principais referentes e apoia-se nos contributos centrais da psicologia e da psicoterapia - pelo seu extenso e pertinente património teórico e empírico no domínio do funcionamento do ser humano e das relações interpessoais – e nos contributos da teoria crítica – pela pertinência das reflexões sociológicas acerca do questionamento da ordem social dominante, das relações de poder e da mudança social que se faz a par de uma mudança pessoal.

Neste sentido, a *relação de ajuda*, assente em princípios como a liberdade do sujeito, a autonomia, a participação, apoia-se na descoberta das capacidades, na valorização das potencialidades e na mobilização dos recursos internos e externos para lidar com as dificuldades; procura construir novas formas para lidar com problemas; baseia-se na confiança, em si e no outro. Visa simultaneamente a mudança pessoal e a mudança dos contextos onde actores se movem, esta última que se dá, em grande medida, por via da sua capacitação para agirem sobre o seu meio.

Por fim, incluímos algumas reflexões sobre os limites deste estudo e sobre algumas questões que emergiram.

Um dos principais limites desta investigação reside no facto do estudo da *relação de ajuda* se ter centrado nos discursos dos educadores sociais sem cruzar com as perspectivas dos actores sociais com quem estes profissionais intervêm. Tratando-se de uma relação co-construída por ambas as partes e necessariamente intersubjectiva, como fomos fundamentando ao longo do trabalho, de algum modo fragmenta-se a análise desta co-construção não considerando os outros intervenientes, igualmente sujeitos activos neste processo. No entanto, considera-se que algum aprofundamento do papel do educador social neste processo de *relação de ajuda* com o(s) sujeito(s), necessariamente complementar, revela-se pertinente pela responsabilidade que o educador assume em relações por vezes com pessoas fragilizadas e em extrema situação de vulnerabilidade social.

Uma segunda questão prende-se com a possível continuidade das sessões do grupo de discussão. Tendo-se constatado que o grupo de discussão teve uma dimensão formativa e que poderá ter sido útil também para os educadores sociais,

questionamos como teria sido se tivéssemos realizado mais sessões, num ambiente de reflexão acerca das suas práticas, de si e dos outros sujeitos da acção, eventualmente levando a novas conceptualizações e a alterações das suas práticas profissionais.

Bibliografia

ALMEIDA, L. e FREIRE, T. (2003) *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios Edições.

ALMEIDA, J. (1990) *PORTUGAL Os próximos 20 anos Valores e Representações Sociais*. Vol. VIII. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

AINSWORTH, M.S. (1976) Relações Objectais, dependência e vinculação: uma análise teórica das relações da criança com a mãe In RAJECKI, D.W. et al (1976) *As Ligações Infantis*. Amadora: Livraria Bertrand.

ARMENGOL, C. (1995) *Los profesionales que forma la Diplomatura en Educación Social*. Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa (1995) Nº1. Barcelona: Fundació Pere Tarrés. Pp.15-25

ARROTEIA, J; MARTINS, A; VAZ, A. Relatório de avaliação Externa do Curso de Educação Social da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. CONSELHO DE AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO, Comissão de Avaliação Externa. Junho de 2002.

BAENA, M. P.; SAÉNZ, J.; CABANAS, J. M. (2002) *Pedagogía Social*. Madrid: UNED.

BANKS, S. (1997) *Ética y valores en el trabajo social*. Barcelona: Paidós

BAPTISTA, I. (1998) *Profissão: Educador. Educadores Sociais: quem são e o que fazem?* Jornal A Página da Educação, nº 71, Setembro de 1998. p. 21.

BAPTISTA, I. (2001) *Educação Social: um espaço Profissional com valor e com sentido*. Universidade Portucalense (Org.) Espaço(s) de construção de identidade profissional. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Pp.55-60

BATEMAN, A. e al. (2003) *Princípios e Prática das Psicoterapias*. Lisboa: Climepsi Editores.

BARDÍN, L. (1991) *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BERTÃO, A. (1999) Psicanálise e Educação. In BERTÃO, A., FERREIRA, M.S. e SANTOS, M.R. (Org.) (1999) *Pensar a Escola sobre os Olhares da Psicologia*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento. pp.25-42.

BERTÃO, A. (2008) *Eu e o Outro ou o Encontro comigo na cadeira do Outro: Processos Identificatórios e Mudança*. Lição não publicada apresentada no âmbito da candidatura ao concurso de provas públicas para professor-coordenador da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

BERTÃO, A. ARAÚJO, D. TIMÓTEO, I. (2006) *Proposta de Adequação da Licenciatura em Educação Social ao Processo de Bolonha*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. (Documento não publicado apresentado ao Ministério da Ciência e do Ensino Superior)

BLOCH, S. (1999) *Uma introdução às psicoterapias*. Lisboa: Climepsi Editores.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. (1994) *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

BOUTINET, J.P. (1997) *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.

BOWLBY, J. (1998) *Separação, Angústia e Raiva*. São Paulo: Martins Fontes.

CABANAS, J. M. (1998) Antecedentes históricos de la educación social In Petrus (1998) *Pedagogia Social*. Barcelona: Editorial Ariel S.A. pp.67-91.

CANASTRA, F. (2009) *O perfil formativo do(a) educador(a) social – uma experiência de investigação a partir do enfoque biográfico-narrativo*. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 49/8.

CAPUL, M.; LEMAY, M. (2003) *Da Educação à Intervenção Social*. 1º vol. Porto. Porto Editora

CAPUL, M.; LEMAY, M. (2003a) *Da Educação à Intervenção Social*. 2º vol. Porto. Porto Editora

CARR, W. (1995) *Una teoría para la educación – hacia una investigación educativa crítica*. La Coruña: Morata.

CARVALHO, A.D. e BAPTISTA, I. (2004) *Educação Social – Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.

COIMBRA DE MATOS, A. (2004) *Saúde Mental*. Lisboa: Climepsi Editores.

DIAZ, A. (2006) *Uma aproximação à pedagogia – Educação Social*. Revista Lusófona de Educação, 7. pp. 91-104.

DELGADO, J. & GUTIÉRREZ, J. (1994) *Métodos e Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.

EGAN, GERARD (1975) *The Skilled Helper. Model, Skills and Methods for Effective Helping*. California: Graphic Typesetting service.

ESTEBAN, J. O. (Coord.) (1999) *Educación Social Especializada*. Barcelona: Ariel Educación.

ESTEVES, A. J. A (1986) *Investigação-Accção* In SILVA, A. e PINTO, J. (1986) *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento. pp. 251-278.

FREIRE, P. (2004) *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

GARCIA, T. e BRACHO, C. (Coords.) (2003) *Introducción al trabajo social*. Madrid: Alianza Editorial

GIROUX, H. A. (1990) *Los profesores como intelectuales – hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.

GUERRA, M. e LIMA, L. (coord.) (2005) *Intervenção Psicológica em Grupos em Contextos de Saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.

HUTCHINSON, M. STADLER, D. (1975) *Social Change Counseling: A Radical Approach*. Boston: Houghton-Mifflin.

IBÁÑEZ, J. (1992) *Más allá de la sociología*. Madrid: Siglo XXI de España Editores

IBÁÑEZ, J. (1994) Como se realiza una investigación mediante grupos de discusión In FERNANDO, M. G.; IBÁÑEZ, J. e ALVIRA, F. (1994) *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Universidad. pp. 569-581.

JODELET, D. (1989) *Les Representations Sociales*. Paris : Press Universitaire de France.

KRUEGER, K. (1991) *El grupo de discusión. Guía práctico para la investigación aplicada* Madrid: Pirámide.

LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G. e BOUTIN, G. (1990) *Investigação Qualitativa – fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LIMA, R. (2003) *Desenvolvimento levantado do chão... com os pés assentes na terra* Desenvolvimento Local – Investigação Participativa Animação Comunitária.

Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

LÓPEZ, J. (1995) *Educación Social y Sociedad Educadora*. Educación Social. Revista de Intervención Socioeducativa (1995) N°1. Barcelona: Fundació Pere Tarrés. Pp.102-108.

LUQUE DOMINGUEZ, P. A. (Coord.) (2001) *Educación Social y Valores Democráticos – Claves para una Educación Ciudadana*. Barcelona: PPU.

MADRID SORIANO, J.M. (2005) *Los procesos de la relación de ayuda*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

MARC, E. (1992) *Le guide pratique des nouvelles thérapies*. Paris : Editions Retz.

MARROQUÍN PÉREZ, M. (1982). *La Relación de ayuda en Robert R. Carkhuff*. Bilbao: Mensajero.

MCLAREN, P. (1977) *A vida nas escolas – uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. São Paulo: Artes Médicas.

MOITA, G. (2001) *Discursos sobre a Homossexualidade em Contexto Clínico: a Homossexualidade dos dois lados do espelho*. Tese de Doutoramento não publicada. Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar da Universidade do Porto.

MORENO, J.L. (1975) *Psicodrama*. São Paulo: Editora Cultrix

MOSCOVICI, S. (1984) *Psychologie Sociale*. Paris : Press Universitaire de France.

MOSCOVICI, S. (2003) *Representações Sociais – Investigações em Psicologia Social*. Petrópolis: Editora Vozes.

MOSCOVICI, S. (1978) *A Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

NOGUEIRA, C. (2001) *Um novo olhar sobre as relações sociais de género – feminismo e perspectivas críticas na psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Goulbenkian.

PARCERISA, A. (1999) *Didáctica en la educación social. Enseñar y aprender fuera de la escuela*. Barcelona: Graó.

PATTERSON, E. EISENBERG (1988) *O Processo de Aconselhamento*. São Paulo: Martins Fontes Editora

PAYNE (2002) *Teoria do Trabalho Social Moderno*. Coimbra: Quarteto Editora

PÉREZ SERRANO, G. (2003) *Pedagogía Social. Educación Social*. Narcea Ediciones: Madrid.

PETRUS, A. (1998) *Pedagogia Social*. Barcelona: Editora Ariel, S.A.

POSTIC, M. (1990) *A relação pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora.

RODRIGUEZ, I. (1999) El educador social especializado, ética y profesión. In ESTEBAN, J. O. (Coord.) (1999) *Educación Social Especializada* Barcelona: Ariel Educación (pp. 165-170).

ROGERS, C. (1970) *Tornar-se Pessoa*; Lisboa: Moraes Editores.

ROGERS, C. (1989) *La relation d'aide et la psychothérapie*. Paris : Les Editions ESF.

ROMANI, J. (1998) *Concepto, Formación y Profesionalización de: el educador social, el trabajador social y el pedagogo social*. Valência: Nau Libres.

RUBIO, R.; ARETIO, L. ; CORBELLA, M. (1993) *Teoría de la educación. Educación Social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

SILVA, A. e PINTO, J. (1986) *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

SALOMÉ, J. (1995) *Relação de Ajuda – Guia para acompanhamento psicológico de apoio pessoal, familiar e profissional*. Petrópolis: Editora Vozes.

SANTOS, B. S. (1996) *Um Discurso sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento

SANTOS, N. (2005) *Projectos de Investigação em Psicologia: Guia para a sua elaboração e execução*. Núcleo de Estudantes de Psicologia da Universidade de Évora.

SOARES, Isabel (1996^a) *Vinculação: questões teóricas, investigação e implicações clínicas*. Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria, n.º 11, Associação Portuguesa de Psiquiatria da Infância e da Adolescência. pp. 35-71.

SOARES, Isabel (1996^b) *Representação da Vinculação na idade adulta e na adolescência*. Braga: Universidade do Minho.

STOETZEL, J. (1963) *Psicologia Social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

VALA, J. (1986) A Análise de Conteúdo, In SILVA, A. e Pinto, J. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. Pp

VALA, J. (2000) Representações Sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano In VALA, J, & Monteiro (Coords) *Psicologia Social*. Lisboa: Fundação Callouste Gulbenkian. (Pp.457-502)

VALLES, M. (1997) *Técnicas Cualitativas de Investigación social: reflexión metodológica e práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

VEIGA, S (2009) *Palcos de Conhecimento, Espaços de Transformação – Contributos da Metodologia Sociodramática para a Formação dos Educadores Sociais*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Universidade de Évora.

WEINER, Irving (1995). *Perturbações Psicológicas na Adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Bibliografia electrónica

ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE EDUCADORES SOCIALES (AIEJI) (Novembro de 2005) *Marco conceptual de las competencias del educador social*. (www.aeiji.net, consultado a 4-09-2009)

CARLINI-COTRIM, B. (1996) *Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias*. Revista de Saúde Pública. Vol. 30 nº 3. São Paulo (http://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0034-89101996000300013&script=sci_arttext consultado em 06-01-2006)

GONDIM, S. (2002) *Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos*. Universidade Federal da Bahia. (consultado em <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/24/03.doc> a 06-01-2006)

WELLER, Vivian (2006) *Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método*. Educação e Pesquisa V. 32 nº 2. São Paulo (consultado em www.scielo.br a 29-12-2006)

ANEXOS

ISABEL TIMÓTEO

Elemento A
(morada)

ASSUNTO: Projecto de Investigação *Educadores Sociais – representações sobre as suas práticas*

Cara A.,

No seguimento da última conversa telefónica venho confirmar a realização do grupo de discussão no próximo dia **19 de Janeiro, sexta-feira, pelas 21h, no CIP* (Centro de Intervenção Psicopedagógica) na Escola Superior de Educação** e solicitar que preencha o questionário, que segue em anexo, e que o envie por correio até ao próximo dia 18 (segue também um envelope selado para o efeito).

Quero também manifestar mais uma vez o meu apreço por ter aceite o convite para colaborar neste projecto e pelo seu contributo para pensar as práticas dos educadores sociais.

Obrigada e até dia 19!

*Combinamos ponto de encontro no patamar de entrada da ESSE, 5 minutos antes do início

Porto, 12 de Janeiro de 2006

Organização das respostas dos participantes aos Questionários

eixos de análise	CARACTERÍSTICAS DA RA	RELAÇÃO ENTRE RA E INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL		PERFIL DO EDUCADOR SOCIAL				DEFINIÇÃO DE RA	
		a) como caracteriza a sua relação com as pessoas/grupos com quem trabalha?	b) qual é para si a importância da relação que estabelece com as pessoas face aos objectivos específicos da intervenção psicossocial?	c) quais considera serem as potencialidades/recursos e fragilidades/dificuldades que tem para desenvolver relações de qualidade com estas pessoas?	d) Descreva três características do educador social que o perfilam para desenvolver relações de apoio psicossocial com as pessoas, seja ao nível do conhecimento científico, das características de personalidade ou do domínio da técnica.	Conhecimento científico	Domínio da técnica		Características de personalidade
questões									e) para mim, uma relação de ajuda ou de apoio psicossocial é:
participantes									
	A	<p>Acetiação Empatia Proximidade</p>	<p>Os objectivos da intervenção devem partir das pessoas e ser para as pessoas de acordo com as suas reais necessidades, respeitando as suas características e vulnerabilidades</p>	<p>Capacidade de acetiação da diferença Criação de uma relação de empatia Procura de motivação para a mudança</p>	<p>Alguna frustração na dificuldade em obter resultados rápidos Dificuldade em individualizar a intervenção devido ao número elevado de pessoas em acompanhamento</p>	<p>Informação / Formação especializada</p>	<p>Características de personalidade</p> <p>Criatividade</p> <p>Sentido crítico</p>	<p>O estabelecimento de uma relação de empatia e acetiação para que sejam diagnosticadas as vulnerabilidades e necessidades do indivíduo/grupo e assim delineada uma intervenção com vista à melhoria da qualidade de vida dos intervenientes, numa perspectiva de mudança</p>	

eixos de análise		PERFIL DO EDUCADOR SOCIAL					DEFINIÇÃO DE RA
questões	CARACTERÍSTICAS DA RA	RELAÇÃO ENTRE RA E INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL	c) quais considera serem as potencialidades/recursos e fragilidades/dificuldades que tem para desenvolver relações de qualidade com estas pessoas?		d) Descreva três características do educador social que o perfilam para desenvolver relações de apoio psicossocial com as pessoas, seja ao nível do conhecimento científico, das características de personalidade ou do domínio da técnica.	e) para mim, uma relação de ajuda ou de apoio psicossocial é:	
		b) qual é para si a importância da relação que estabelece com as pessoas face aos objectivos específicos da intervenção psicossocial?	Potencialidades/Recursos	Fragilidades/Dificuldades	Conhecimento científico	Domínio da técnica	Características de personalidade
B	Pautada pelo afecto Próxima Companheirismo e ajuda	A relação é a base de qualquer intervenção	NR	Dificuldade em manter o distanciamento afectivo para conseguir reflectir sobre a intervenção	Formação na área da dinâmica de grupo e da psicologia	É um técnico do terreno, por isso próximo da população alvo	É ser "potencial" de mudança
C	Proximidade Empatia Compreensibilidade e reflexividade	Assume um papel basilar: a relação está para o educador social como estão os alicerces para um construtor	Formação técnica e profissional Formação e desenvolvimento pessoal e social	Burnout Cultura organizacional	Postura presente, disponível e atenta, para escutar, mediar, intervir, conter, aproximar, perceber, sinalizar	Postura presente, disponível e atenta, para escutar, mediar, intervir, conter, aproximar, perceber, sinalizar	Uma relação que, tendo uma proximidade/distanciamento óptimo e baseada em pressupostos tais como a empatia, a confiança e a escuta activa, procura, numa lógica de participação, promover o desenvolvimento e a autonomia do indivíduo ou grupo

eixos de análise		PERFIL DO EDUCADOR SOCIAL						DEFINIÇÃO DE RA
questões	CARACTERÍSTICAS DA RA	RELAÇÃO ENTRE RA E INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL	c) quais considera serem as potencialidades/recursos e fragilidades/dificuldades que tem para desenvolver relações de qualidade com estas pessoas?			d) Descreva três características do educador social que o perfilam para desenvolver relações de apoio psicossocial com as pessoas, seja ao nível do conhecimento científico, das características de personalidade ou do domínio da técnica.		e) para mim, uma relação de ajuda ou de apoio psicossocial é:
	RA	RA	Potencialidades/Recursos	Fragilidades/Dificuldades	Conhecimento científico	Domínio da técnica	Características de personalidade	
D	a) como caracteriza a sua relação com as pessoas/grupos com quem trabalha?	b) qual é para si a importância da relação que estabelece com as pessoas face aos objetivos específicos da intervenção psicossocial?	Formação académica Capacidade de escuta Postura assertiva	Dificuldade de gerir os conflitos intra e interpessoais	Conhecimento teórico da realidade	Uso de uma comunicação adequada e assertiva	Apresentação de uma figura técnica que escute os problemas /necessidades do indivíduo/grupo, encontrando, em conjunto com eles, soluções, com vista à (re)integração nas várias dimensões e autonomizando-o em todo esse percurso	Engloba um apoio global ao utente, onde é tida em conta a pessoa, as suas características (para se perceber de que forma pode ser trabalhado) e as suas necessidades, para junto com ela se estruturar um projecto de vida
			NR	Formação académica geral obriga à procura de conhecimento específico para intervir com populações tão diversificadas	Investir, na prática, na procura de soluções com os indivíduos / grupos	Utilizar a “linguagem” da população, estar próxima dela e mostrar disponibilidade e para a escuta		
E	Empatia Confiança Proximidade Disponibilidade de para a escuta	A relação torna mais fácil e rápida a adesão do utente à intervenção, à mudança, às actividades propostas	NR	Formação académica geral obriga à procura de conhecimento específico para intervir com populações tão diversificadas				

		PERFIL DO EDUCADOR SOCIAL					DEFINIÇÃO DE RA	
eixos de análise	CARACTERÍSTICAS DA RA	RELAÇÃO ENTRE RA E INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL	Potencialidades/ Recursos	Fragilidades/ Dificuldades	Conhecimento científico	Domínio da técnica	Características de personalidade	
		questões	a) como caracteriza a sua relação com as pessoas/grupos com quem trabalha? b) qual é para si a importância da relação que estabelece com as pessoas, face aos objectivos específicos da intervenção psicossocial? c) quais considera serem as potencialidades/recursos e fragilidades/dificuldades que tem para desenvolver relações de qualidade com estas pessoas?					
participantes								
F	Honestidade Confiança mútua Clareza	Se a relação não é positiva ou não tem segurança, o vínculo será sempre muito precário, não se criará um clima de confiança necessário à intervenção psicossocial	Formação académica Experiência de terreno Capacidade de estabelecer e explorar linhas de comunicação	Falta de empatia Tendência de olhar a população como “um todo”, menosprezan do a individualidade de cada um	NR	NR	NR	Deve ser baseada na reciprocidade, pelo menos até determinado nível. Se for reduzida a um “serviço”, assentará sempre no princípio da necessidade. Havendo troca efectiva, criam-se condições para que a relação se baseie no princípio da confiança.
G	Proximidade Confiança mediada por uma determinada distância	Somos mesmo técnicos relacionais, o poder/valor da comunicação é fulcral no desempenho da intervenção	Riqueza social Agilidade e dinamismo nas interações	Falta de tempo Espaço físico			Versátil Comunicadora e comunicativa Orientadora	Relação “sui generis”, única, que implica poder comunicativo, argumentativo e de troca e entreatajuda

eixos de análise		PERFIL DO EDUCADOR SOCIAL				DEFINIÇÃO DE RA		
questões	CARACTERÍSTICAS DA RA	RELAÇÃO ENTRE RA E INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL	PERFIL DO EDUCADOR SOCIAL			DEFINIÇÃO DE RA		
	a) como caracteriza a sua relação com as pessoas/grupos com quem trabalha?	b) qual é para si a importância da relação que estabelece com as pessoas face aos objetivos específicos da intervenção psicossocial?	c) quais considera serem as potencialidades/recursos e fragilidades/dificuldades que tem para desenvolver relações de qualidade com estas pessoas?	d) Descreva três características do educador social que o perfilam para desenvolver relações de apoio psicossocial com as pessoas, seja ao nível do conhecimento científico, das características de personalidade ou do domínio da técnica.	e) para mim, uma relação de ajuda ou de apoio psicossocial é:			
participantes			Potencialidades/Recursos	Fragilidades/Dificuldades	Conhecimento científico	Domínio da técnica	Características de personalidade	
	H	Proximidade Confiança	A relação vai permitir que os utentes confiem no técnico e adoptem uma postura de colaboração	Pouca experiência enquanto educadora social conduz a um sentimento de incapacidade perante a complexidade de algumas situações	Empatia – compreender os sentimentos do outro para saber como se sente			Actuar tendo como base uma perspectiva integradora que permita a inserção social da pessoa com a qual intervimos
			Possibilidade de intervir directamente no domicílio permite um conhecimento mais eficaz e realizar um projecto de intervenção mais adequado à situação			Saber escutar	Capacidade de trabalhar numa equipa multidisciplinar	

CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS ELEMENTOS PARTICIPANTES NO ESTUDO

CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO POR SEXO, ÂMBITO DE INTERVENÇÃO E ANO DE CONCLUSÃO DO CURSO

Participante	Sexo	Âmbito(s) de acção	Conclusão do curso	Observ.
A	F	Intervenção com indivíduos e famílias no âmbito do Rendimento Social de Inserção (RSI) e da Divisão de Habitação Social da Autarquia, com famílias residentes em empreendimentos de habitação social e com as comunidades dos empreendimentos	Bacharelato 1996 Licenciatura 2004	
B	F	Intervenção com crianças e jovens em situação de risco/perigo em Centro de Acolhimento Temporário	Bacharelato 1997	Faltou às duas sessões
C	F	Intervenção com população sem-abrigo e toxicodependente no projecto de combate à exclusão social.	Bacharelato 1997 Licenciatura 2003	Desistiu
D	F	Intervenção com população sem-abrigo e toxicodependente no projecto de combate à exclusão social.	Licenciatura 2003	
E	F	Intervenção com indivíduos e famílias beneficiárias do RSI - população cigana; Intervenção com Pessoas que se prostituem num Centro de Apoio a	Licenciatura 2003	Faltou à segunda sessão

		Pessoas que se prostituem.		
F	M	Intervenção com crianças e jovens em situação de risco/perigo em Centro de Acolhimento Temporário	Bacharelato 2004 Licenciatura 2006	Faltou à segunda sessão
G	F	Intervenção com população sem-abrigo num Centro Comunitário	Licenciatura 2005	
H	F	Intervenção com indivíduos e famílias beneficiárias do RSI	Licenciatura 2006	

CARACTERIZAÇÃO INDIVIDUAL DOS PARTICIPANTES NO ESTUDO
(efectuada com base nos contactos iniciais, via telefone ou pessoalmente, e nas
respostas aos questionários)

O **elemento A** é a pessoa com mais tempo de experiência profissional e a que concluiu há mais tempo o curso (há 11 anos). No entanto, retomou recentemente a ligação à ESE, tendo ingressado na licenciatura bietápica em 2002, através de um plano de transição, concluindo-a em 2004. Assim, as ligações com a formação académica deverão ser analisadas considerando este percurso, concretamente estes dois momentos de formação, o bacharelato e a licenciatura. O seu percurso profissional é essencialmente marcado pelo trabalho com crianças e famílias, beneficiárias do Rendimento Social de Inserção¹, realojadas em empreendimentos de habitação social da responsabilidade da autarquia onde exerce funções. Depois de um primeiro ano de trabalho na área das actividades de tempos livres, e de outros três anos no âmbito da Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, desenvolve funções nos empreendimentos de habitação social da autarquia desde 2000, inicialmente acompanhando as famílias realojadas no âmbito do Programa Especial de Realojamento (PER) e, mais tarde, acompanhando as mesmas famílias, enquanto beneficiárias do RSI. Destaca-se, nesta última fase do seu percurso profissional, a que foi mais considerada na investigação - seja pelos contributos que A trouxe em relação à sua prática profissional, seja pelas reflexões que produziu -, uma intervenção no âmbito da animação comunitária, essencialmente com colectivos ou pequenos grupos, em acções cooperativas de capacitação dos indivíduos e das famílias, no que se refere a conteúdos ligados à gestão do quotidiano e à (re)definição de projectos de vida. As reuniões e encontros para organização “das entradas” dos prédios, no que se

¹ O Rendimento Social de Inserção é uma medida de política social (Decreto-Lei nº 42/2006 D.R. I Série-A de 23-02) que consiste basicamente numa Prestação Pecuniária, incluída no subsistema de solidariedade do sistema público de Segurança Social, e num Programa de Inserção que corresponde, por sua vez, a um conjunto articulado de acções, “estabelecidas de acordo com as características e condições dos beneficiários, destinadas à integração social, laboral e comunitária” dos titulares, bem como dos membros do seu agregado familiar.

refere a tarefas, regras de utilização dos espaços comuns são um exemplo recorrentemente trazidos por A para ilustrar o trabalho colectivo. O elemento A destaca como características da *relação de ajuda* a *aceitação*, *empatia* e *proximidade*, mobilizando estas mesmas características nas respostas às restantes questões e desenvolvendo as ideias a partir destas palavras-chave. São estas características que vão permitir desenhar e desenvolver a acção psicossocial *de acordo com as reais necessidades das pessoas, respeitando as suas características e vulnerabilidades, com vista à melhoria da qualidade de vida dos intervenientes, numa perspectiva de mudança*. Verifica-se que A responde às questões do questionário evidenciando aqueles que considera serem alguns dos pressupostos da *relação de ajuda* em educação social: o respeito pela pessoa, o seu papel central, activo e protagonista. No que se refere às características que a perfilam para desenvolver relações de ajuda com as pessoas, A valoriza em primeiro lugar (pela ordem em que as escreveu e pelo número de características apresentadas) as características de personalidade, a *criatividade* e o *sentido crítico*, em segundo lugar as características ao nível do conhecimento científico, *Informação e Formação especializada*.

O elemento B não chegou a participar em nenhuma sessão do grupo de discussão, desmarcou a sua presença no próprio dia e hora da 1ª sessão e não foi convidado para participar na 2ª sessão porque se entendeu que a sua presença poderia estar desenquadrada dos restantes elementos, na medida em que seria dada continuidade aos conteúdos da primeira sessão. Concluiu o bacharelato há 10 anos, desde então tem tido diversas experiências profissionais, com populações diferenciadas, estando, desde 2006, a trabalhar num centro de acolhimento temporário com crianças e jovens dos 0 aos 18 anos. A análise do questionário permite ver que descreve as suas principais funções como sendo de *dinamização de actividades e acompanhamento escolar*, não tendo sido possível reunir mais elementos que permitissem aprofundar o conhecimento neste domínio. Qualifica a *relação de ajuda* como *muito próxima, de companheirismo e pautada pelo afecto*. A *proximidade* parece ser uma característica dominante nas respostas às questões, como característica da *relação de ajuda* e do perfil do educador social: *é um técnico do terreno, por isso, próximo da população alvo*. Define *relação de ajuda* como a *“base” de qualquer intervenção, como “potencial” de mudança*.

O elemento C concluiu o bacharelato em 1997, iniciando a sua actividade profissional em 1998 e concluiu a licenciatura em 2003. Recorde-se que, por motivos pessoais, C não chegou a participar no grupo de discussão. Entre 1998 e 2002 trabalhou em vários projectos e instituições sempre com crianças e jovens, em Centros de Animação, Centro Comunitário e Centro Infantil. Desde 2002 até à data desenvolve funções de educação social e de coordenação de uma das equipas Intermediárias de Reabilitação do Projecto Porto Feliz². O projecto resulta do plano municipal de combate à exclusão social, aprovado pela Autarquia em Junho de 2002 (<http://www.bonjoia.org/?Pag=actividades&SPag=ppf> consultado a 20-09-2007) e surge da vontade da autarquia³ em travar o fenómeno dos arrumadores de carros, a maioria toxicodependentes que encontram nesta actividade uma forma de obter dinheiro para alimentar os consumos. O programa tem como objectivos específicos: “no plano comunitário, diminuir as zonas de exclusão social, nomeadamente as unidades territoriais dos arrumadores, dos sem-abrigo e os espaços urbanos geradores de exclusão social; e no plano individual, restituir uma adequada qualidade de vida aos actores sociais excluídos, nomeadamente aos toxicodependentes, aos delinquentes, aos marginais em geral” (ibidem). Caracteriza e define a relação que desenvolve com as pessoas e grupos com quem trabalha a dois níveis, com a equipa de trabalho e com os utentes do projecto. Com a equipa de trabalho, e eventualmente devido às suas funções de supervisora técnica, C assume como sua responsabilidade desencadear processos reflexivos no seio da equipa de profissionais sobre as suas práticas, concebendo a relação que estabelece com eles como uma *relação de ajuda, facilitadora na introdução de compreensibilidade e reflexão acerca das práticas profissionais da equipa*. A outra definição refere-se à relação que desenvolve com os utentes do projecto: *é uma relação que, tendo uma proximidade e distanciamento óptimo e*

² O projecto Porto Feliz organizava-se em dois grandes campos operacionais: o Centro de Investigação dos Problemas Sociais, centrado no estudo do fenómeno da exclusão no próprio terreno onde ela prolifera; a Unidade de Intervenção Sócio-Sanitária, que tem como objectivos motivar para a adesão ao programa, tratar e reinserir os sujeitos e é composta por duas equipas, a Equipa de Vinculação e a Equipa Intermediária de Reabilitação. Os profissionais da primeira equipa são considerados os elementos pivot no processo de adesão, tratamento e reinserção dos utentes do projecto. As funções dos técnicos intermediários de reabilitação serão descritas no corpo do texto.

³ Foi financiado pela Autarquia, pelo Instituto da Droga e das Toxicodependências, da responsabilidade do Ministério da Saúde e pela Segurança Social. Foi extinto em 2007, após o IDT ter denunciado o contrato, devido a divergências quanto à filosofia do programa.

baseada em pressupostos tais como a empatia, a confiança e a escuta activa, procura, numa lógica de participação, promover o desenvolvimento e a autonomia do indivíduo ou grupo. Nesta última definição é possível constatar a preocupação de **C** em equilibrar a proximidade com o distanciamento, em envolver de forma participada os sujeitos e, por último, a finalidade de promover a autonomia e o desenvolvimento do indivíduo ou grupo. Esta concepção lata de *relação de ajuda*, transversal a mais do que um contexto e englobando diferentes actores parece justificada com a resposta de **C** à questão sobre a importância da relação: *a relação está, no meu entender, para o educador social, como estão os alicerces para um construtor.* **C** considera que a sua formação, *técnica, profissional mas também a formação e desenvolvimento pessoal* que tem vindo a adquirir são um valioso potencial para desenvolver relações de qualidade. Descreve ainda um conjunto de outras características que a perfilam para desenvolver estas relações de qualidade, *a capacidade de escuta, capacidade empática, apresentar-se como uma figura presente, disponível e atenta, para escutar, mediar, intervir, conter, aproximar, perceber, sinalizar.* Já as fragilidades /dificuldades que identifica prendem-se com razões de ordem diferente, *o burn-out e a cultura organizacional.*

O elemento **D** concluiu a licenciatura em 2003 e desempenha, desde então, funções de educação social na Equipa Intermediária de Reabilitação do Projecto Porto Feliz. Porto. Durante os dois primeiros anos, trabalhou numa das vertentes do projecto de redução de danos, de baixo limiar, desde então trabalha na vertente livre de drogas. **D** refere-se à sua principal função como de *gestão do quotidiano dos indivíduos*, cabendo-lhe, enquanto técnica intermediária de reabilitação, a responsabilidade de dinamizar actividades ocupacionais e reuniões comunitárias, prestar um apoio directo e diário aos utentes, contribuindo para a estruturação do seu quotidiano. O trabalho dos profissionais desta equipa desenvolve-se por turnos, ao longo das 24h do dia, em espaço residencial, nos apartamentos de reinserção social que o projecto dispõe, nos contextos das actividades ocupacionais e em outros contextos onde os indivíduos se movam, como contextos de saúde. Desta forma, **D** desenvolve uma relação com os utentes do projecto, individualmente ou em grupo, muito próxima do seu quotidiano e marcada por uma interacção continuada e intensa, essencialmente nos espaços

residenciais, de gestão das interações e da sociabilidade e de apoio individual. Refere-se à *relação de ajuda* como *imprescindível para construir um relação de confiança* que, por sua vez, permite concretizar as suas funções. Para **D**, a *relação de ajuda* caracteriza-se por ser uma *relação empática, de ajuda na resolução de conflitos e de apoio no percurso de tratamento e de reinserção social dos indivíduos*. Define-a como *a apresentação de uma figura técnica que escute os problemas e as necessidades dos indivíduos ou do grupo, encontrando, em conjunto com eles, soluções, com vista à sua (re)integração nas várias dimensões e autonomizando-o em todo esse percurso*. Evidencia, desta forma, a importância da mediação (na resolução de conflitos) e da comunicação (destacando a capacidade de escuta do educador social) na *relação de ajuda*, identificando ainda *o uso de uma comunicação adequada e assertiva* como uma das características que a perfilam para desenvolver relações de ajuda com os sujeitos. Coloca o sujeito com um papel activo neste percurso co-construído com os profissionais, que tem como fim a sua autonomização e reintegração mais plena possível. Considera que o *conhecimento teórico da realidade* é um dos recursos que tem para desenvolver relações de qualidade, a par da *capacidade de investir, na prática na procura de soluções com os indivíduos ou grupos*, como potencialidade.

O **elemento E** concluiu a licenciatura também em 2003. Iniciou o seu percurso profissional na área no projecto Porto Feliz, onde trabalhou três meses, apesar de não ter construído reflexões a partir desta experiência profissional. Desde Abril de 2004 que trabalha com pessoas que se prostituem e, a partir de Novembro de 2006, acumula este trabalho com o acompanhamento de população cigana, beneficiária do RSI. Especialmente no grupo de discussão, **E** parte desta última e mais recente experiência profissional para desenvolver as suas reflexões, dar exemplos e levantar dificuldades. O seu trabalho com pessoas que se prostituem consiste actualmente na organização e dinamização acções de formação de iniciação à informática e à Internet, enquadrado num Centro de apoio a pessoas que se prostituem, da responsabilidade da Associação para o Planeamento da Família (APF)⁴, a funcionar desde 1996. Este Centro tem como

⁴ A APF tem por objectivos fundamentais “a promoção da Saúde, Educação e Direitos nas áreas da sexualidade e planeamento familiar para ajudar as pessoas a fazerem escolhas livres e responsáveis na sua

finalidade a promoção e a qualidade de vida desta população e são prestados serviços de apoio psicológico, social e de enfermagem, dispondo ainda de sala de convívio, lavandaria e balneários. As funções de E associadas à formação das pessoas que se prostituem enquadra-se num projecto designado *Clique Tique* que procura, por um lado, intervir na redução de danos e riscos associados à prática prostitucional e, por outro, e numa lógica de prevenção em sentido amplo, criar alternativas e apoiar na redefinição/reestruturação de projectos de vida ([http://www.apf.pt/cms/files/conteudos/RA2004\(1\).pdf](http://www.apf.pt/cms/files/conteudos/RA2004(1).pdf)) Os objectivos específicos deste projecto têm em vista a familiarização com as TIC (Tecnologias da Informação e da Comunicação) e a generalização do seu uso por parte da população apoiada pelo Centro; a certificação de competências básicas em tecnologias da informação; o desenvolvimento das relações pessoais e da construção identitária; o desenvolvimento de comportamentos que conduzam ao crescimento e realização pessoal e, por último, a inclusão social, contribuindo, por via das novas tecnologias, para o exercício da cidadania (idem). O acompanhamento psicossocial dos beneficiários do RSI desenvolve-se numa associação de desenvolvimento local com vários eixos de intervenção, sendo um deles o apoio a minorias étnicas e culturais. E identifica como características da *relação de ajuda, a empatia e a confiança*; diz preferir *construir relações de proximidade que esbatam a barreira entre técnico e utente* e destaca ainda a *disponibilidade para a escuta*. Parece atribuir à *relação de ajuda*, construída com base nestas características enumeradas, um papel instrumental face à intervenção psicossocial, na motivação do utente *para uma mais fácil e rápida adesão à intervenção, à mudança, às actividades propostas*. Apresenta esta função da *relação de ajuda* como oposta a uma outra que se basearia na coacção: *se esta intervenção for baseada na obrigação, na imposição, haverá adesão por parte do utente mas a mudança não ocorrerá pois ele não interiorizou nem deu a importância devida ao que aconteceu*. E parece não conseguir, no entanto, antecipar os riscos de perspectivar a *relação de ajuda* como um meio para cativar

vida sexual e reprodutiva” (<http://apf.pt/apf.php?area=300&mid=001>). Já com 40 anos de existência e uma vasta intervenção, tem contribuído para que se alcancem alterações legais e políticas no âmbito do planeamento familiar, da educação sexual e dos direitos sexuais e reprodutivos. Para além da investigação e da elaboração de inúmeros estudos, da tomada de posições públicas, da promoção de debates sobre questões do interesse público, desenvolve vários projectos regionais ligados à formação, ao atendimento a jovens, ao apoio à educação sexual nas escolas, ao aconselhamento telefónico no âmbito da sexualidade e gravidez não desejada, à intervenção em zonas de maior pobreza e trabalho com populações em situação de vulnerabilidade social.

o utente para as actividades: concebe-a como facilitadora do ajuste e da adaptação do utente à intervenção e às actividades, revelando um alcance de muito curto prazo - a adesão às actividades; ao dar ênfase somente à sua adesão às actividades não questiona o sentido, pertinência e adequação destas mesmas actividades, focando a avaliação somente para a adesão dos beneficiários e não para o funcionamento das actividades. A definição de *relação de ajuda* que propõe, permite, de alguma forma, concluir que E destaca, como ponto de partida desta relação, *a pessoa, as suas características e necessidades para, junto com ela, se estruturar um projecto de vida, uma intervenção, o mais aproximada possível das suas verdadeiras necessidades*, o que contribui para relativizar a observação anterior. Quanto às características que considera ter, que a perfilam para desenvolver uma relação de qualidade, E destaca as características de personalidade, *ser extrovertida, a simpatia, adaptar-se a situações novas e imprevistas* e acrescenta o *uso de uma linguagem próxima daquela que a população adopta* que permite a proximidade defendida pela educadora social.

O elemento F, o único participante do grupo de discussão do sexo masculino, concluiu o bacharelato em 2004, momento a partir do qual iniciou funções de educação social num centro de acolhimento temporário de crianças e jovens (CAT). Continuou com a frequência da licenciatura imediatamente no ano a seguir à conclusão do bacharelato e concluiu-a em 2006. Até à data da investigação, mantém-se a trabalhar no mesmo local, com funções acrescidas, a partir de 2006, de coordenador adjunto. O CAT onde trabalha acolhe dezasseis adolescentes e jovens do sexo masculino em situação de perigo⁵ com idades compreendidas entre os 12 e os 21 anos de idade. Os CAT enquadram-se na modalidade de acolhimento de curta duração, prevendo um prazo de acolhimento não superior a seis meses (de acordo com a Lei de Protecção das crianças e jovens

⁵ Considera-se que um acriança ou jovem está em perigo quando se encontra numa das seguintes situações: “a) está abandonada ou vive entregue a si própria; b) sofre maus-tratos físicos ou psíquicos ou é vítima de abusos sexuais; c) não recebe os cuidados ou a afeição adequados à sua idade e situação pessoal; d) É obrigada a actividades ou trabalhos excessivos ou inadequados à sua idade, dignidade e situação pessoal ou prejudiciais à sua formação ou desenvolvimento; e) está sujeita, de forma directa ou indirecta, a comportamentos que afectem gravemente a sua segurança ou o seu equilíbrio emocional. Assume comportamentos ou se entrega a actividades ou consumos que afectem gravemente a sua saúde, segurança, formação, educação ou desenvolvimento sem que os pais, o representante legal ou quem tenha a guarda de facto se lhes oponham de modo adequado a remover essa situação.” (Lei nº 147/99 de 1 de Setembro)

em perigo, Lei nº 147/99 de 1 de Setembro), não obstante assistir-se frequentemente a renovações sucessivas das medidas de acolhimento. O elemento **F** define-se como *técnico de vinculação* e assume funções de *animação e dinamização de tempos livres, organização de espaços, treino de competências sociais*. É possível compreender a sua concepção de técnico de vinculação nas respostas às diferentes questões. A relação que constrói com os jovens é uma relação que pretende promover o *sentimento de segurança* dos jovens, construindo-se na base de um *vínculo seguro* e de um clima de *confiança*. Evidencia como características da relação que estabelece com os jovens a *honestidade, a confiança mútua e a clareza*. Define a *relação de ajuda* como uma *relação baseada na reciprocidade, pelo menos até determinado nível*. Acrescenta, *se for reduzida a um “serviço”, assentará sempre no princípio da necessidade*. *Por outro lado, havendo troca efectiva na relação estabelecida com o sujeito, criam-se as condições para que a relação se baseie no princípio da confiança*. Este elemento desdobrou e clarificou os contornos e características da *relação de ajuda* enfatizando, por lado, como vimos, o educador social como figura de vinculação dos jovens e, por outro, a relação como uma co-construção entre jovem e educador social. Estes vão ser, como se verá, os principais contributos de **F** no grupo de discussão.

O elemento **G** concluiu a licenciatura em 2005 mantendo-se, desde então a trabalhar como educadora social num dos projectos de um Centro Social que visa o combate ao isolamento e exclusão social de grupos ou indivíduos confrontados com situações de exclusão, marginalidade e pobreza. Trabalha essencialmente com população sem-abrigo que está alojada na unidade residencial orienta *acções sócio-educativas* com vista a uma ocupação dos tempos livres dos indivíduos que contribua para se lançarem pontes na redefinição de projectos de vida, dinamiza cursos de formação. Define a *relação de ajuda* como uma *relação “sui géneris”, única que implica poder comunicativo, argumentativo, de troca e de entreaajuda*. As suas respostas, embora sucintas comparando com as de outros participantes, centram-se essencialmente na importância da comunicação. Considera que a relação que estabelece com os sujeitos é de *extrema importância*, na medida em que os educadores sociais são *técnicos relacionais e o poder ou o valor da comunicação é fulcral para a intervenção psicossocial*. Caracteriza a sua

relação com os sujeitos como uma relação de *proximidade* e de *confiança mediada por uma determinada distanciação que permite melhor avaliar as situações*. Destaca como características que a perfilam para desenvolver relações de qualidade, essencialmente características ligadas à personalidade, como a *versatilidade* e a *capacidade comunicativa*. É também nas características da personalidade que vai encontrar respostas quanto às potencialidades e recursos que considera ter desenvolver estas relações de qualidade, a *agilidade e dinamismo nas interações*. Já as fragilidades e dificuldades são externas a G: *a falta de tempo e o espaço físico*.

O elemento **H** é o educador social que concluiu a formação mais recentemente, em 2006. Desde então, integra uma equipa multidisciplinar que trabalha no âmbito do RSI, numa Instituição Particular de Solidariedade Social. Nesta equipa, **H** é gestor de caso de xxxx famílias, trabalha com elas essencialmente em atendimento e em visitas domiciliárias. **H** considera esta possibilidade de intervir directamente no domicílio dos utentes, uma potencialidade, que *permite um conhecimento mais eficaz da pessoa e da família e realizar uma intervenção mais adequada à situação e ao problema*. Caracteriza a relação que tem com a população como uma relação de *proximidade* e de *confiança* e parece atribuir a estas características uma função facilitadora da adesão do utente à intervenção: *a relação próxima que estabelecemos com os utentes vai permitir que eles confiem no técnico e adoptem uma postura de colaboração ao longo da intervenção*. À semelhança de **E**, também **H** limita a meta da *relação de ajuda* à adesão e colaboração do utente em relação a algo, “a intervenção”, que se concebe, desta forma, como algo exterior ao sujeito. Permite supor que o sujeito se apresenta alheio a qualquer possibilidade de construir esta intervenção com o profissional. **H** optou igualmente por propor uma definição de *relação de ajuda* centrada na actuação do educador social, não prevendo qualquer contributo do sujeito na construção da relação: *actuar tendo como base uma perspectiva integradora que permita a inserção social da pessoa com a qual intervimos*. No entanto, **H** destaca como finalidade da relação a inserção social do sujeito. Destaca a *empatia*, a *capacidade de escuta* e a *capacidade de trabalhar numa equipa multidisciplinar* como as características que a perfilam para desenvolver relações de qualidade.

**ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS GRUPOS DE DISCUSSÃO
QUADRO-SÍNTESE DAS CATEGORIAS E SUB-CATEGORIAS**

RELAÇÃO DE AJUDA	
Categorias	Sub-categorias
Paradigmas	Assistencialista
	Controlo Social / Coacção
	Representação do sujeito como incapaz
	Impõe mudanças /aprendizagens a partir da acção do Educador Social
	Paternalista
	Subsidioidependência – responsabiliza o sujeito pela dependência de apoios sociais
	Cooperação
Alternativo/Emergente	Consciência e perspectiva crítica da relação de poder
	Valorização das potencialidades do sujeito e da descoberta de capacidades
	Participação e papel activo do sujeito
	Objectivos: Mudança pessoal e transformação social
Quadro de valores	Solidariedade, Justiça Social e Respeito
	Caridade
Definições	Descoberta de capacidades e valorização das potencialidades
	Capacitação da pessoa para analisar a sua situação
	Construção de novas formas de lidar com o problema, incentivando processos de mudança pessoal e social
Características	Proximidade e continuidade

	Totalidade
	Participação e Papel activo do protagonista
	Cooperação / Reciprocidade
	Complementaridade
	Individualidade
	Confiança
Estratégias	Escuta activa e Empatia
	Consideração positiva incondicional
	Compreensão da situação / da(s) pessoa(s) / dos problemas
	Educação / Diálogo/ Problematização/ /Desocultação
	Trabalho em grupo /trabalho cooperativo
	Avaliação contínua, de impacto e auto.avaliação
	Persuasão / Coacção
	Desconfiança da população
	Controlo social
	Instabilidade dos projectos
Dificuldades	Implicação e desgaste pessoal
	Pressões institucionais
	Ausência de espaços de reflexão (suporte da equipa de trabalho, de formação ou de Supervisão)
	Segurança
Perfil do Educador Social	Disponibilidade e implicação

	<p>Criatividade</p> <p>Rigor e exigência</p> <p>Reflexividade em relação a si próprio, Auto-conhecimento</p> <p>Curiosidade</p>
Papel do Educador Social	<p>Figura significativa / de vinculação</p> <p>Apoio na reflexão e na acção</p> <p>Mediadores</p> <p>“Técnico da relação”</p>
Relação com outros profissionais da área do trabalho psicossocial	<p>Necessidade de diferenciação, de vincar a especificidade do ES pela relação de proximidade que este profissional estabelece com os sujeitos</p> <p>Partilha de competências com outros profissionais e relativização da diferenciação</p> <p>Ambiguidade na definição de funções</p>
Relação com formação académica	<p>Valorização de contributos da formação académica</p> <p>Distância e desvalorização da formação académica em relação à prática</p>

Nº linha

- 1) IT – Pretende-se com este grupo de discussão partir dos vossos discursos sobre as vossas práticas para
- 2) se pensar sobre a figura e o papel do educador social. Que figura? Útil ou não nos processos de
- 3) mudança e no apoio psicossocial juntos dos indivíduos. Se é que podemos dizer assim... ou podemos
- 4) dizer relação de ajuda, relação de apoio, não sei... A ideia era podermos discutir tudo isto a partir das
- 5) várias experiências, do que têm pensado e do que
- 6) pode também surgir aqui. Até porque o que surgir aqui é produto de uma reflexão em grupo e
- 7) nunca é só uma produção individual.
- 8) Este espaço pretende ser um ponto de partida para começar a organizar algumas ideias a partir
- 9) das práticas dos ES e também perceber o que é específico, o que não é. Porque aqui estão só
- 10) ES, mas ES que trabalham em diferentes contextos com outras pessoas (alguém diz: profissionais) e
- 11) muito diferentes uns dos outros, também
- 12) Não sei se querem começar por apresentar-se...
- 13) ? - Acho que sim
- 14) A - Para nos conhecermos melhor
- 15) IT - Então força
- 16) A – Começo eu? O meu nome é A, acabei o curso em 96, fui da turma da I
- 17) e fomos as primeiras a concluir o curso de ES aqui na ESE do Porto. Trabalho desde essa
- 18) altura, 1º com crianças em ATL com idades entre os 6 e os 12 anos em contexto paroquial.
- 19) Entretanto, no ano seguinte, passei a trabalhar na CM Valongo, integrada no projecto Crescer, do
- 20) programa Ser Criança. Foi uma época de muitas candidaturas nesta área... e comecei a fazer
- 21) acompanhamento a famílias que estavam a ser acompanhadas no âmbito da Comissão de
- 22) Protecção de Menores (na altura era assim que se chamava).
- 23) Depois integrei os quadros da Câmara, onde estou até esta data.
- 24) Tive um percurso que passou pela animação sócio-comunitária, pela dinamização de actividades
- 25) com crianças que residiam nos empreendimentos habitacionais da Câmara, agora acompanho as
- 26) famílias que estão realojadas nestes empreendimentos, não só as crianças mas as famílias, no
- 27) âmbito do rendimento social de inserção, da acção social... pronto...
- 28) *(entra a E)*
- 29) A - Não sei se querem saber algum pormenor?
- 30) Pronto, é este o meu trabalho
- 31) IT – começamos mesmo agora, a A está a apresentar-se
- 32) (era a E que estava ao lado e todos olharam à espera que ela falasse)
- 33) E – o que digo? Qual foi a apresentação?
- 34) IT – Talvez seja melhor continuar outra pessoa, uma vez que a E acabou de chegar.
- 35) D - podias-me ter dito
- 36) IT – o que?
- 37) D – que ela (E) vinha
- 38) IT – tu sabias...
- 39) *(risos e cumplicidade entre E e D)*
- 40) F – Chamo-me F e trabalho na Casa do x, que é um centro de acolhimento
- 41) temporário para jovens dos 12 aos 18. Acabei a licenciatura em 2006 mas trabalho desde 2004,
- 42) desde sensivelmente o fim do Bacharelato. Sou ES, portanto.
- 43) O meu trabalho... eu sou entre outras coisas, uma das mais importantes, técnico de vinculação,
- 44) sou encarregado de educação, faço o acompanhamento das actividades da casa, sou a figura de
- 45) vinculação privilegiada na instituição. Se o jovem tem uma necessidade, um problema, vai ter, ou
- 46) desejavelmente, parece que vai ter comigo...
- 47) Sou também director adjunto da casa, desde há seis meses, que é só mais trabalho, não é nada de
- 48) interessante. O mais interessante é mesmo a parte da intervenção junto da população.
- 49) Esta é a única experiência profissional que eu tive, para além das Práticas Integradas. No 3º ano
- 50) estive na Casa da Brincadeira, na Quinta da Bonjóia, no âmbito do Urban II e depois no ano

Nº linha

- 1) seguinte foi na Fundação Lar Evangélico com uma população idêntica, com adolescentes, um
- 2) trabalho um bocado de animação, dos tempos livres e de gestão dos espaços da casa.
- 3) **H** – Sou H, terminei a licenciatura em 2006, trabalho na Fundação Padre Luís
- 4) com uma população que é beneficiária do rendimento social de inserção e presto apoio
- 5) psicossocial a cerca de 120 famílias. Claro que não a todos mas temos 120 acordos de inserção.
- 6) **A** – quantas equipas são?
- 7) **H** – uma
- 8) **A** – não pode ser
- 9) **H** -É verdade, é verdade!
- 10) **A** – mas de lei são 40 a 60 famílias!
- 11) **H** – tive ontem reunião e a xxx disse que são entre 150 a 200
- 12) **E** – também tenho ideia de serem 40 a 60. Trabalho numa equipa
- 13) Se eu com 60 digo que é impossível, imagino tu?
- 14) As minhas famílias chegam para as tuas, são todas de etnia cigana! (risos)
- 15) Diz no decreto-lei “criação de equipas multidisciplinares do RSI” e este número de famílias
- 16) já é para uma equipa a tempo inteiro, com os três técnicos: assistente social, psicólogo e educador
- 17) social ... (*imperceptível*)
- 18) **IT** – (interrompi) E, queres continuar a apresentar-te?
- 19) **E** – Sou E, acabei a licenciatura em 2003, no 1º ano em que saíram os primeiros
- 20) licenciados. A minha experiência profissional passa pelo Porto Feliz, população
- 21) toxicodependente em recuperação e também alcoólicos em recuperação, depois houve uma
- 22) tentativa de trabalho com terceira idade, que era o que eu queria, falhada. Desde aí trabalho
- 23) numa instituição que trabalha na área da prostituição desde o final da licenciatura. No Porto
- 24) Feliz eu fazia trabalho de técnica de vinculação... técnica intermediária de reabilitação, era uma
- 25) **TIR** e fazia o acompanhamento directo da população, acompanhava nas actividades durante o
- 26) dia e à noite nas casas de acolhimento.
- 27) No Espaço Pessoa, projecto de apoio à Prostituição, a prostitutas e prostitutas do Porto, faço
- 28) mais ligado ao meu estágio, fiz um estágio na área a cidadania e prostituição, para a população-
- 29) utente exercer os seus direitos de cidadania, na continuidade concorremos a um programa que é
- 30) o *Clic-Solidário*, foi aceite e temos lá o *Clic-Tic*, que é formação inicial nas novas tecnologias,
- 31) ou seja, fazer com que a nossa população prostituta possa sair da infoexclusão, também
- 32) devido às baixas escolaridades que possuem. É um pouco difícil, é, é difícil tirar as pessoas da
- 33) rua e do seu trabalho e então temos muita população de leste que sabe do curso por parceiros, e
- 34) como é horário pós-laboral dá-lhes jeito. Tenho lá muita população de leste.
- 35) De dia também estou numa associação em Espinho, Associação para o Desenvolvimento do
- 36) Concelho de Espinho, numa equipa multidisciplinar do RSI a trabalhar com 60 beneficiários, em
- 37) que faço também apoio psicossocial.
- 38) Dentro do possível, tentamos fazer um acompanhamento mais rotineiro no dia a dia das famílias,
- 39) para isso seleccionamos algumas famílias com quem fazemos um trabalho mais diário, são as que
- 40) ficam do outro lado da linha e é muito fácil ir ter com elas porque que são poucas
- 41) Com as outras 60 é mais trabalho de gabinete e de grupo, podemos abranger todas as famílias
- 42) as dinâmicas são dirigidas às competências parentais, onde englobamos o casal às mulheres,
- 43) economia e gestão doméstica, higiene da casa, essas coisas...
- 44) **D** – Chamo-me D, também faço parte da 1ª turma de licenciados da ESE, no 5º ano da
- 45) licenciatura fui fazer estágio no Projecto Porto Feliz e lá fiquei, vai fazer 4 anos. A E foi
- 46) dizendo muitas das coisas que nós lá fazemos. Sou Técnica Intermediária de Reabilitação, faço
- 47) acompanhamento, intervenção psicossocial junto de população toxicodependente e sem abrigo.
- 48) Estive num período de 2 anos, 3... num vertente de redução de danos de baixo-limiar,
- 49) que é a Vila Nova, uma estrutura que passou a fazer parte do Porto Feliz desde 2003, neste momento
- 50) voltei à parte livre de drogas, e pronto.

Nº linha

- 1) **H** – Sou **H**, saí no ano de 2005 e nesse mesmo ano comecei a trabalhar num
- 2) projecto ???, que é o xxx, em Espinho, no Centro Social de xxx. Trabalho com
- 3) uma psicóloga, o nosso trabalho passa por um acompanhamento psicossocial em outras
- 4) vertentes com uma população sem-abrigo. Temos outras acções, nomeadamente
- 5) acompanhamento a casos de HIV SIDA, apoio multifacetado mesmo até em termos de cuidados
- 6) domiciliários.
- 7) Uma outra acção tem a ver com a dinamização de acções sócio-educativas. Temos uma
- 8) parceria com a Associação da E e de vez em quando também nos deslocamos aos bairros
- 9) sociais do concelho de Espinho e fazemos algumas acções sócio educativas, no sentido do que
- 10) disseste (*dirigindo-se a E*), na economia doméstica e outros temas. Por exemplo, em termos de saúde,
- 11) no ano passado fizemos o rastreio ao colesterol e da tensão arterial.
- 12) O nosso trabalho vai estar muito mais visível com a abertura de um centro acolhimento
- 13) temporário, é uma estrutura nova em todo o concelho de Espinho que vai, neste caso, acolher 10
- 14) pessoas. Esta é uma fase muito complicada, de selecção, entrevistas de ver que casos poderão,
- 15) de alguma forma, vir a pertencer a este centro de acolhimento.

- 16) **IT** – eu proponha que nos fossemos interrompendo à medida que tivessem algo para dizer
- 17) Apoio psicossocial, acompanhamento psicossocial, intervenção psicossocial, acções sócio
- 18) educativas... o que é isto? de que falamos?
- 19) (*silêncio, cruzam olhares e sorriem*)

- 20) **D** – eu acho que aprendi muito pouco o que é isto enquanto cá andei, mesmo muito pouco. E
- 21) acho que não há uma definição universal de acompanhamento psicossocial, será um pouco do
- 22) que cada um de nós aqui disser, dentro do contexto em que estamos inseridos. No Porto Feliz,
- 23) trata-se de acompanhar pessoas (*ri e arrasta a palavra*) no seu dia a dia, o que faz de nós técnicos
- 24) do quotidiano, no sentido de uma orientação, de uma ajuda que visa a reinserção do utente na
- 25) vida activa. Isto passa por ajudar o utente a desenvolver as capacidades que tem e passa por
- 26) devolver-lhe a identidade social, por ex. nós tratamos da documentação do utente (do BI que
- 27) perdeu, do cartão de contribuinte que perdeu ou vendeu, por aí fora...)
- 28) Também posso dizer, através do desenvolvimento das actividades ocupacionais, pela capacidade de
- 29) escuta que é também acompanhamento psicossocial, muito importante não só para o educador
- 30) social mas para qualquer outro técnico que faça o tal acompanhamento psicossocial
- 31) Passa por valorizar e fomentar a relação, daí sermos o chamado técnico da relação, da gestão do
- 32) conflito...
- 33) **E** – da proximidade...

- 34) **A** – o que acho que entendo por acompanhamento psicossocial, é o facto de o educador
- 35) social, pelo menos eu esforço-me para que seja assim, ser um técnico de proximidade. Eu
- 36) esforço-me por estar mais tempo no terreno, nos empreendimentos com as pessoas e menos
- 37) na Câmara. Quando começo a acompanhar uma família procuro estabelecer uma relação de
- 38) proximidade que permita que a pessoa fale daquilo que está mal na família, algo ali não
- 39) corre da melhor maneira, para que fale dos seus problemas, para que seja feito o diagnóstico da
- 40) situação, para em conjunto ser delineado o plano de intervenção de mudança, que visa todas estas
- 41) áreas que a D falou. Acompanhar a pessoa para que ela própria consiga chegar a patamares
- 42) de mudança, consiga dizer *cheguei até aqui, agora vou até acolá...* Acho que é isso, é ver
- 43) o individuo como um só e como um todo, é a família, é o bairro, é o centro de saúde onde não
- 44) consegue ir, a escola onde ele não consegue entrar porque tem estes conflitos com os
- 45) professores, a Câmara que é uma entidade que está acima e tem que estar ao mesmo nível. O
- 46) acompanhamento psicossocial é isto: É estar também no sistema da pessoa, no sistema onde ela
- 47) está inserida, com vista à mudança
- 48) **E** – posso falar dos obstáculos ao acompanhamento? Ou estou a andar para a frente? Porque nunca
- 49) tinha tido esta noção, sempre achei que o acompanhamento psicossocial não era tão
- 50) difícil de fazer chegar até às famílias. A população toxicodependente ou na população que

Nº linha

- 1) exerce a prática prostitutiva, é uma população que está habituada a ter técnicos, a estar com eles,
- 2) a trabalhar com eles e não têm porque temer os técnicos. Nas famílias – não sei se sentiste
- 3) a mesma coisa - há aquela desconfiança, há o fiscal que vai lá e então
- 4) **F** – o Doutor...
- 5) **E** - entrar nas casas deles, ver o que eu tenho aqui, o que não tenho, “*nós não vos*
- 6) *mentimos*”. Então estabelecer aquela relação de proximidade, de empatia que é tão necessária
- 7) para que eles confiem em nós e nós neles...
- 8) **IT** – que nome dás a esse obstáculo?
- 9) **E** – é a desconfiança, a falta de confiança
- 10) **D** – ou a cultura
- 11) **F** – posso dizer uma coisa? mas existe aqui uma relação de poder, é difícil estabelecer uma
- 12) relação de confiança, seja em que contexto for, quando existe uma relação de poder
- 13) **E** – e não é só isso, eu levo atrás de mim a Segurança Social, o Governo, as leis, eu tenho
- 14) que obrigar a pessoa a fazer aquilo, se ela não quiser eu posso cortar o RSI...
- 15) (*vários reforçam a mesma ideia, acenam afirmativamente*)
- 16) **IT** – quer dizer que sentem que existe sempre uma relação de poder?
- 17) **E** – tentamos desmistificar isso junto das pessoas mas é muito complicado... com esta
- 18) população, com aquela que já está habituada a trabalhar connosco acho que há uma troca, nós
- 19) enriquecemos com eles e eles connosco
- 20) **D** - Eu acho que na relação de ajuda o poder está sempre em algum lado. Vou
- 21) contextualizar no meu local de trabalho, porque infelizmente já conheço esta realidade,
- 22) infelizmente porque quero outros voos! Temos duas pessoas, um técnico e um utente e ele sabe
- 23) que o técnico tem autoridade, mas eu não preciso de o dizer, está subentendido, eu tenho um poder
- 24) e posso recorrer a ele sempre que necessário. A riqueza do meu desempenho estará sempre que
- 25) eu não tiver que dizer claramente “*atenção, sou eu que mando*”, pela intervenção do técnico o
- 26) utente subentende uma relação de autoridade legitimada
- 27) **E** – (*imperceptível*)
- 28) **A** – é curioso, eu pensava assim: bem, quando eu começar a trabalhar com as famílias, eu
- 29) vou dar apoios económicos... Mas na animação não há nada, não vamos dar nada, vamos
- 30) trabalhar os grupos, o que eles querem ??? Já não há aquela relação de poder
- 31) **D** - Desculpa interromper, mas eu quero perceber... as pessoas tinham que ir porque tinham
- 32) o RSI ?
- 33) **A** – Não, já trabalhei sem ser com RSI ou rendimento mínimo, só a animação,
- 34) trabalhávamos por exemplo temas que debatíamos
- 35) **D** – e as pessoas entravam livremente, sem contrapartida?
- 36) **IT** – como se fosse possível estabelecer uma relação menos mediada pelo poder quando a
- 37) participação das pessoas é espontânea?
- 38) **A** – sim, claro!
- 39) **H** – nós já tivemos umas formações e tínhamos mesmo que dizer que se faltassem duas vezes
- 40) perdiam o RSI, senão elas não iam. Tivemos que usar da ameaça...
- 41) (*Ruído*)
- 42) **E** - Temos que obrigar, senão elas não vão! E tendo que obrigar, cai tudo!
- 43) **F** – o poder está sempre presente, mesmo que para nós esteja subentendido para o utente, ou
- 44) para a pessoa, não está. Poderá estar de alguma forma no tratamento, ou por ter que se deslocar
- 45) ao nosso espaço, ou por estarmos a invadir o espaço deles. No meu contexto específico, são
- 46) menores de idade, estão à nossa guarda, sob a nossa tutela, por isso a relação de poder existe de uma
- 47) forma mais vincada, do que propriamente noutros contextos profissionais, mas isto pode
- 48) ser de certa forma esbatido se a relação for... Uma relação é um caminho de dois sentidos e
- 49) mesmo esta questão da ajuda, pode ser uma palavra muito pesada, se eu venho aqui de propósito
- 50) para te dar algo, isso não é altruísmo, isto é sublinhar o meu poder nesta relação. Temos que
- 51) estar abertos à aprendizagem, à actividade que vem do doutro lado, de forma a que eles possam
- 52) ser úteis e a ensinar-nos alguma coisa... pode ser o exemplo da linguagem, é evidente que não
- 53) podemos fazer a apologia da linguagem errada, mas temos que estar abertos às pequenas, nós

Nº linha

- 1) falamos disto em Teoria da Comunicação, ou em Comunicação e Acção, não é propriamente a
- 2) língua, mas algumas características do dialecto, do espaço de onde as pessoas vêm. Temos vários
- 3) miúdos de bairros sociais do Porto, um miúdo que vem de Loures, outro do Marco de
- 4) Canavezes, de um contexto rural. O que eles têm que perceber é que nós estamos abertos à
- 5) aprendizagem. Um exemplo interessante: este miúdo que vem do Marco tem várias dificuldades
- 6) na escola, até de relacionamento, mas percebe muito de agricultura, de jardinagem, mesmo
- 7) muito! Um dia estava na escola com ele e ficámos três quartos de hora a falar das plantas,
- 8) das árvores, ele disse-me os nomes, a altura certa para plantar... eu estive ali a absorver, a aprender
- 9) e ele sentiu-se importante, isto vai criar confiança, se há confiança há interacção, se há interacção
- 10) é mais fácil que um esteja aberto ao outro.
- 11) **IT** - Continua a ser uma relação de ajuda?
- 12) **F** - É uma relação de ajuda, mas não é uma relação de um sentido. E é evidente que eu
- 13) tenho uma função muito específica, ajudá-lo a vencer obstáculos, seja em termos escolares,
- 14) laborais, entrada no mercado de trabalho, seja nas questões ligadas aos processos judiciais,
- 15) muitos têm processos tutelares educativos, eles estão com a justiça à perna, seja quanto às
- 16) competência sociais, aprendizagem para a vida quotidiana, como vocês fazem com as mulheres,
- 17) aprender a passar a ferro, a cozinhar, a lavar uma casa, essas coisas.
- 18) **E** - não gosto muito de dizer isso
- 19) **F** - está bem, o português pode ser outro, mas os factos serão sempre os mesmos,
- 20) independentemente do modo...
- 21) **E** - uma vez fui a uma apresentação de equipas de RSI de S. João da Madeira e fiquei um
- 22) pouco escandalizada porque todas as apresentações tocaram um aspecto, foi uma educadora
- 23) social, uma assistente social e um psicólogo que falaram, a educadora social disse que ajudou as
- 24) mulheres a fazer os sacos para os meninos levarem para o campo de férias, ensinou a mulher a
- 25) pegar na vassoura para varrer, a mim custa-me pensar que trabalhamos com pessoas
- 26) coitadinhas, que não sabem,
- 27) **F** - eles não são coitadinhos, isso é a tua interpretação...
- 28) **E** - é, desculpa, tu é que me fizeste pensar nisto. Se calhar não fazem da maneira que nós
- 29) sabemos, precisam de uns ajustes mas sabem fazer
- 30) **F** - não, não sabem, pelo menos alguns dos jovens com quem eu trabalho...
- 31) **H** - pela apresentação das casas que vou ver, muitas não sabem, não têm regras de higiene
- 32) **E** - não têm regras, mas sabem, são é muito preguiçosas
- 33) **H** - se sabem fazer, é muito mal...
- 34) **E** - as ciganas são todas preguiçosas
- 35) **A** - eu não diria que são preguiçosas, diria que a auto estima delas está tão em baixo que
- 36) não há motivação para... Se não tenho motivação para acordar os meus filhos, para cuidar deles,
- 37) também não tenho motivação para limpar uma casa... acho que passa por percebermos um
- 38) pouco isto e se não tratarmos das questões mais importantes, não vale a pena..... mais
- 39) importante que fazer ou não fazer é...
- 40) **F** - um pequeno à parte: estou a falar de jovens adolescentes em que não sabem porque não
- 41) aprenderam
- 42) **D** - tiveram a sua socialização primária mal resolvida
- 43) **E** - aí é diferente, tens toda a razão
- 44) **F** - apesar de haver alguns que sabem e ensinam aos colegas. Muitos vêm com hábitos de
- 45) higiene muito bons, muito próximos dos nossos parâmetros
- 46) **IT** - A A estava a abrir caminho para outro assunto: Mais importante do que saber ou não
- 47) saber é...
- 48) **A** - O porquê de não o fazer. Tenho muitos exemplos de senhoras que acompanho, acho
- 49) que é complicado... tenho colegas que o fazem, *mostre-me a sua cozinha, a sua despensa, tem que*
- 50) *limpar...* isso não é importante, nós entramos e sentimos o caos que existe na casa, mas na
- 51) pessoa... que não se cuida, sente-se mal, deprimida, não tem capacidade para e acho que nós
- 52) temos que tentar, acho que estava a tentar dizer qual é o potencial daquelas pessoas, daquela
- 53) família, o que podem mudar, passa muitas vezes por uma violência doméstica escondida, é um
- 54) alcoolismo escondido, é o marido que chega e agride a mulher, ela não quer dizer e no dia seguinte
- 55) não tem capacidade para fazer nada... é na relação que vamos descobrindo estas coisas 5

Nº linha

- 1) que não são ditas à primeira, nem à segunda, nem à terceira, só mais tarde... depois de algum
- 2) tempo de estabelecer uma relação de confiança é que eles nos vão dizendo estas coisas, *não*
- 3) *diga nada ao meu marido, não comente com ninguém*, e sabem que não vamos comentar mas
- 4) que as vamos ajudar
- 5) **E** – por exemplo na comunidade cigana eles foram todos realojados recentemente. Eu
- 6) entrei já na fase de realojamento, não acompanhei bem a saída das casas abarracadas, que é
- 7) um nome chique para casas a cair. É muito difícil incutir regras de higiene, como tem que
- 8) estar limpo. Se bem que no meio daquelas 25 famílias havia uma que tinha a casa
- 9) impecavelmente limpa e era de etnia cigana, as outras desmazelaram-se porque as condições
- 10) da casa não ajudam, ficam mesmo em cima da praia...
- 11) **D** – não tem a ver com serem ciganos
- 12) **E** – não... não nos esqueçamos que a mulher cigana não é ninguém, não é nada, tem que
- 13) estar acordada para quando o marido acorda fazer as coisas, o que ele pede... Quando vou
- 14) fazer as visitas domiciliárias, elas pedem-me, não posso ir cedo para não acordar o homem
- 15) cigano. Já muitos problemas tivemos nós porque tínhamos que o acordar para ir à consulta,
- 16) ou buscar um documento e a nós não diz nada, mas a mulher leva pela certa ou ouve pela certa.
- 17) Agora no realojamento vamos apostar mais na limpeza da casa, da higiene pessoal, até porque
- 18) têm água quente e essas coisas todas e quando vamos fazer a visita domiciliária estamos atentos a
- 19) esta questão. Não há aquela violência doméstica declarada, porque elas já nascem e são
- 20) ensinadas para serem submissas, apesar de algumas estarem a levantar a cabeça, e acho muito
- 21) bem. O homem acorda e diz *vai-me aquecer o leite, vai-me fazer café*, e elas fazem!
- 22) **IT** – qual consideras que é o teu papel?
- 23) **E** – quando estamos nas casas dizemos *Oh Sr. e porque não pede por favor? A sua mulher*
- 24) *fica mais contente e vê-a com um sorriso na cara durante o dia, falar assim mal acorda de*
- 25) *manhã... não fale assim se faz favor... vamos lá a ver como é que vocês falam um com o outro. As*
- 26) crianças de etnia cigana fazem o que querem, não há controle por parte dos pais, então os
- 27) os adolescentes tomam conta da casa. No realojamento, os filhos mais velhos foram os que
- 28) ficaram com a suite porque podiam arranjar uma mulher e tinham que ficar com o quarto melhor,
- 29) a família cigana funciona um pouco ao contrário. Nós tentamos incutir para esta questão da
- 30) cidadania, dos deveres e dos direitos, tentamos chamá-los à realidade, por exemplo eles dizem nós
- 31) somos os portugueses e eles são os ciganos e eu pergunto-lhes vocês nasceram onde?
- 32) Aqui em Espinho. Então são portugueses também, têm a vossa cultura que devem manter, que
- 33) tem coisas muito bonitas mas se estão a usufruir dos direitos portugueses, também têm que
- 34) cumprir alguns deveres, é a questão da escolaridade obrigatória, que é muito complicada, da
- 35) inserção profissional, que é muito complicada, é a questão da relação familiar que também é
- 36) muito complicada. Nessa área estamos mais atentos ao que estavas a dizer (para A), como
- 37) é que a família funciona lá, mas como é uma área que não dominamos, ninguém estuda a cultura
- 38) cigana, sabemos pouco sobre eles, é preciso dar um passo de cada vez, perceber o que se passa
- 39) lá dentro, com quem podemos falar, sobre o quê e o que podemos impor. O problema é que nos 40)
- obrigam a impor tudo por igual, seja cigano ou não cigano. A nossa prática deveria ser igual
- 41) A grande dificuldade que estou a ter... ia toda contente, trabalhar com famílias, e calha-me
- 42) logo famílias ciganas, é complicado porque não sei como fazer, está a ser muito complicado
- 43) **F** – ter práticas iguais para culturas muito diferentes, desde logo não é igual. A relação de
- 44) um lado é muito mais opressiva do que do outro por isso é que é um trabalho perdido, a
- 45) população cigana está presente na Europa há muito tempo
- 46) Existem paradigmas culturais diferentes, só são (texto em falta)
- 47) **G** – o que acho que também que acontece muitas vezes é a discriminação pela positiva.
- 48) Lembro-me de uma imagem de banda desenhada, a propósito dos ciganos em que estava uma
- 49) rapariga a ouvir música cigana e estava *ah!... os ciganos são misteriosos... acho que se faz muita*
- 50) discriminação pela positiva. Mas queria pegar numa coisa que disseste (A) há pouco sobre a
- 51) relação, quando estás com a pessoa, o que está por traz. Eu apesar de trabalhar com sem
- 52) abrigo, sinto isso, há sempre coisas que nos escapam, uma pessoa pensa que os conhece muito
- 53) bem, mas há uma reviravolta completa e afinal... e eu estou diariamente com eles, mas acabo

Nº linha

- 1) sempre por ter uma novidade, um dado novo. É uma relação complicada e a comunicação é
- 2) muito importante, nós somos seres dialogantes por excelência e devemos aproveitar este poder
- 3) de comunicação, porque é a 1ª etapa a estabelecer com a população. O meu grande obstáculo
- 4) é esse e é o que eu sinto ainda hoje: às vezes uma pessoa pensa que conhece e domina bem aquela
- 5) realidade mas aparece sempre algum dado que... afinal...
- 6) **D** – eu sinto isso nas relações... tiram-te o tapete!
- 7) **G** – completamente!
- 8) **D** - olha, tu conheces-te?
- 9) **G** – pois...
- 10) risos
- 11) **D**– eu acho que a prática nos cega... que chegamos a um ponto, temos uma necessidade enorme
- 12) de estereótipos e de ...aquela população age assim, aqueles são desconfiados então
- 13) os ciganos...
- 14) **IT** – porque é que quando nos tiram o tapete, quando ficamos surpreendidos com as pessoas, com
- 15) a realidade, isto questiona a relação de ajuda?
- 16) **H** – se põe em causa?
- 17) **F** – questiona a forma como a relação está a ser estabelecida, pelo menos como nós
- 18) pensamos que está a ser estabelecida. Aprendemos nesta escola que o projecto deve partir das
- 19) necessidades de uma população específica (risos de todos), isto enfim...
- 20) **D** – quem diz que os ciganos querem ser como os portugueses? Porque é que não podem ser
- 21) diferentes?
- 22) **H** - Quem disse que nós é que estamos bem?
- 23) **F** - Não querem, porque se quissem
- 24) **D** - Quem disse que nós é que estamos bem? Porque é que não podem ser diferentes?
- 25) **F**– o senso comum considera que os deslocados da sociedade são os excluídos, mas são
- 26) excluídos de acordo com o paradigma social vigente, que tem a ver com questões culturais,
- 27) políticas, económicas, morais. Falar é muito simples, não é fácil haver heterogeneidade na
- 28) organização social, é interessante e desejável, A heterogeneidade é interessante mas pode abalar
- 29) as fundações de uma sociedade. A população cigana tem especificidades muito ricas, tem um
- 30) orgulho muito grande na sua história, isto é muito saudável, até seria interessante aprendermos
- 31) alguma coisa com eles, mas isso é outra história, mas aceitá-los na sua diferença, às vezes
- 32) provoca dificuldades. Eles vêm ocupar o meu terreno e eu já olho de maneira diferente, podem
- 33) exigir outro tipo de participações, se consomem nesta sociedade pagam impostos, por outro
- 34) lado não querem estar inseridos na organização social, na protecção social
- 35) **IT** – estava a pensar, a propósito deste exemplo, quando nos tiram o tapete, o que eu entendi foi,
- 36) quando não conhecemos tudo da pessoa e nos surpreendemos com o que ela nos traz e
- 37) pensávamos que afinal conhecíamos este todo, a pessoa no seu todo, se isto tem alguma coisa
- 38) a ver também com a relação de poder? Deveríamos saber tudo desta pessoa?

- 39) **E** – Não, eu acho que às vezes nos colocamos em causa quando isso acontece, não fiz bem
- 40) esta avaliação, tomei por certo uma primeira avaliação, mas acho que vai acontecer sempre...
- 41) **D** – eu acho que ridículo é pensarmos que um dia vamos conseguir saber tudo da pessoa, e
- 42) isto é teoria, a prática cega-nos, nós temos que perceber que o que está na nossa frente é, um
- 43) utente, não, uma pessoa, imprevisível como eu por vezes sou. Tu conheces-me de uma forma,
- 44) a E de outra, a minha família de outra, não costumo agir da mesma forma contigo ou com a
- 45) minha irmã, se eu um dia deixar cair uma das minha máscaras, tu ficas, a D assim... temos de
- 46) deixar de encarar aquela pessoa que está à nossa frente como mais um utente, mais um
- 47) cigano, mas passar a encará-los com a especificidade que tem, como ser único individual, que
- 48) vamos conhecendo no dia a dia mas que nos vai continuar a surpreender
- 49) **E** – essa mais qualquer coisa são os factores que não temos em conta, nós temos o nosso dia
- 50) a dia estruturado, temos uma família, um emprego, amigos, sonhos, temos uma vida
- 51) estruturada, dentro do que estruturada significa, a pessoa que estamos a ajudar não tem a
- 52) vida dela estruturada como nós, tem muitos problemas que a acompanham, se calhar não se

Nº linha

- 1) sente pessoa como nós e então dependendo do tempo que permanece no grupo dos desestruturados,
- 2) dos excluídos, dos que precisam de mais ajuda e que têm alguém para os ajudar, no outro lado, eles
- 3) vão criando defesas, é como nos animais, e às vezes surpreendem-nos, reagem de formas
- 4) intempestivas, contam-nos coisas que não estamos à espera, e fazem coisas contrárias ao
- 5) acompanhamento que estavam a ter, estamos a fazer tudo direitinho e tudo leva a crer que a pessoa
- 6) encontrou o seu caminho, o seu projecto de vida e chega a uma altura e desaparece...
- 7) E eu vejo isso no Espaço Pessoa, estava a acompanhar um utente, que tem problemas
- 8) psiquiátricos, que ficou de repente sem a família, chega ao Porto não sabe da mãe, quer tirar
- 9) documentos, quer fazer tudo... chega uma certidão de nascimento, e vamos tirar os documentos,
- 10) desapareceu, acontece o mesmo com os toxicod dependentes, vamos fazer o internamento, sim,
- 11) vamos, está marcado, chega o dia, desaparece!

- 12) D – mas quem é que quer que o utente faça o tratamento? é o técnico ou é o utente?
- 13) F – creio que a resposta à pergunta inicial é sim, tem a ver com a relação de poder. Aquilo
- 14) que eu estava a tentar dizer, se a relação, se a diferença ou a distancia se esvanece, se há um
- 15) equilíbrio, a pessoa tem mais à vontade para falar, para se dar a conhecer. As pessoas são todas 16)
- 16) imprevisíveis, nos conhecemo-nos agora, de certeza que é mais fácil eu achar uma atitude tua
- 17) imprevisível do que a tua irmã, porque te conhece melhor do que eu necessariamente. Não
- 18) deixamos de ser todos seres individuais, irrepitíveis e muito imprevisíveis, às vezes somos
- 19) surpreendidos ou deixamos surpreender, ou porque não investimos, mas também é complicado
- 20) trabalhar com 120 famílias, é complicado com 40

- 21) IT – Pensando nas práticas de cada um, onde sentem que leva esta relação de ajuda, ou não leva?
- 22) Começamos pelo apoio psicossocial, fomos passando para a questão da relação propriamente dita,
- 23) e agora, qual é o caminho da relação? Pensando no dia a dia, a partir do que aconteceu ontem, ou
- 24) hoje...

- 25) A – Umás vezes pode não levar a lado nenhum, outras pode levar a sítios que não estamos à
- 26) espera. O melhor que me pode acontecer é ouvir a família dizer *olhe estou a fazer coisas que*
- 27) *nem pensei que conseguia fazer e nem pensei ter consciência que conseguia*, e vejo a família
- 28) com uma dinâmica diferente porque vêm que têm potencialidades que desconheciam, e nós
- 29) conseguimos fazer isto, que é muito difícil... conseguem um equilíbrio que não estavam a ter é o
- 30) melhor que pode acontecer numa relação de ajuda. Agora, quando a família não muda... acho
- 31) que criamos, sem querer, demasiadas expectativas, as pessoas não correspondem porque não
- 32) podem, muitas vezes não querem, é aquele o equilíbrio deles, é o modo de vida que têm, não
- 33) conhecem outro. Acabamos com a nossa frustração pessoal, estou a trabalhar bem, o que estou a
- 34) fazer mal, para mim isso é ficar sem o tapete.
- 35) E – não sei se é inato, não sei porquê que acontece, nunca senti aquilo que me diziam *vais*
- 36) *levar as coisas para casa, não vais deixar de pensar nisso, vais ficar muito desiludida quando*
- 37) *não conseguires alguma coisa*, não sei se sou melhor que os outros, superior aos outros, sei que
- 38) meti na cabeça que não quero grandes vitórias, apenas pequenas. Com cada pessoa que me
- 39) aparece no caminho tento só pequenas vitórias, porque um projecto de vida demora muito tempo a
- 40) ser estabelecido, se nós demoramos muitos anos a pensar o que queremos ser quando
- 41) formos grandes e a canalizar as nossas energias para conseguir isso porquê que queremos que
- 42) uma família, ou uma pessoa, consiga fazer isso num ano, ou em dois anos? É praticamente
- 43) impensável! O meu papel é pequenas vitórias, fazer com que essa pessoa eleve a sua auto-
- 44) estima, comece a pensar noutras coisas que não só os seus problemas, fique alegre, se sinta mais
- 45) alegre, mais forte mais capaz porque conseguiu fazer. Por exemplo, o curso de informática, para
- 46) mim foi uma alegria enorme quando uma utente de 62 anos ficou radiante por escrever uma
- 47) frase sem erros e saber onde estavam as letras no teclado, andou a dizer vários dias, *Dra. eu*
- 48) *consegui, não consegui?* Próximo passo! Outra utente que fique contente por... A relação
- 49) deveria passar por ajudar as pessoas a ter pequenas vitórias que a ajudem a sentir-se capazes e a
- 50) começar depois a questionar-se se quer estabelecer um projecto de vida, se é aquilo que quer para
- 51) ela, mas pelo menos que a ajudemos a pensar nisso.

Nº linha

- 1) IT – e com os outros, onde tem levado esta relação?
- 2) H - Ainda não tive assim nenhuma vitória, porque são imensas famílias, estou a conhecer
- 3) cada uma aos pouquinhos, não conheço todas. A minha equipa foi nova e não tive ninguém para
- 4) me dar pormenores, sou eu que estou a descobrir ... a ainda não estabeleci nenhum
- 5) projecto com nenhuma família
- 6) E – este é também um problema das equipas do RSI, do trabalho social, esta equipa que
- 7) existe há algum tempo, porque eu conheço uma educadora social que trabalhou lá, a Ana Paula
- 8) H – sim, estou a substituí-la
- 9) E – eu tive uma vantagem, a equipa onde estou agora fez-me um bom resumo das famílias e
- 10) eu sabia o que se passava com elas e eu entrava na casa e perguntava *o João foi à escola?* Em
- 11) vez de perguntar outra vez, para me contarem outra vez, a uma técnica nova, mais outra acho
- 12) que este é o problema, nós estabelecemos a relação com as famílias, o projecto acaba, é
- 13) avaliado, vem mais financiamento, vêm novos técnicos e começa tudo outra vez; a relação de
- 14) confiança é partida a meio e começa tudo outra vez, entras agora tens que começar outra relação
- 15) IT - ??
- 16) H - A maior vitória é acabar com a subsidiodependência, com aquela mentalidade que
- 17) muitos têm *Se eu começar a trabalhar perco não perco?* Têm um medo terrível, todos os
- 18) beneficiários têm esse medo, são raros aqueles que iniciam ou POC's ou começam a trabalhar
- 19) IT - E qual é o vosso papel?
- 20) H - É persistir, insistir, fazer ver, vão começar a trabalhar mas vão ganhar mais do que se
- 21) tivessem em casa sem fazer nada, a receber uma prestação que é mínima, tentar um pouco
- 22) mudar essa mentalidade, não sei como, mas talvez a persistência...

- 23) D – só uma achega a isso, eu lembro-me que o Dr. Marques Teixeira, que foi um dos
- 24) mentores do Porto Feliz, psiquiatra no Conde Ferreira, numa altura reuniu connosco e disse-nos
- 25) uma coisa: há pessoas que não querem deixar as drogas, temos que respeitar, há pessoas que não
- 26) querem deixar de ser prostitutas, temos que respeitar, quem nos garante a nós que a vidinha que
- 27) levamos com tudo organizado é a correcta? E outra coisa: está a dizer-me para eu ir trabalhar,
- 28) para quê? O que é que eu ganho com isso? Temos que ter a sensibilidade de explicar à pessoa
- 29) quais são as vantagens, o que melhora na vida dela, quais os ganhos e as perdas com esta
- 30) mudança de vida? A minha vitória, não é uma vitória, é uma realização pessoal, não posso traduzir
- 31) isso num troféu, a pessoa é protagonista da vida dela, não seu que digo: *projecto de*
- 32) *vida está a sair do forno*, o técnico orienta mas a pessoa em causa é que tem que descobrir o seu
- 33) caminho, não sou eu que devo dizer o melhor para si é fazer isto... isto é só teoria o que eu
- 34) estou aqui a dizer, é tão difícil, porque queremos sempre que aquela pessoa siga o que eu acho que
- 35) é o ideal, *você não deve levar do seu marido*, que o projecto de vida daquela pessoa seja o meu,
- 36) dos meus ideais, é tão complicado mas mais uma vez a prática cega-nos!
- 37) A – tenho um caso, que ainda hoje estive a trabalhar e que me está aqui... eu levo muito
- 38) trabalho para casa! (para E), estou a acompanhar um casal de 60 e tal anos de etnia cigana e
- 39) estas famílias estão em crise, os filhos estão a consumir drogas e eles não sabem lidar com o
- 40) problema, os velhinhos ciganos muito respeitados já não é assim. O filho é consumidor e é
- 41) terrível, bate na mãe, já deu uma facada na cabeça, assisti a uma discussão, quando ía negociar o
- 42) acordo de inserção com ele, chamei a GNR, não se fez nada mas como é crime público nós
- 43) devemos tomar as devidas precauções. A Sra. não quer apresentar queixa, diz que está tudo
- 44) bem, não quer mudar aquela situação porque quer proteger o filho. Há questões que nos
- 45) obrigam a intervir no imediato que é complicado... Na GNR ele tem muitos processos- crime. O
- 46) que me preocupa é que estes idosos estão em risco, em perigo, ele pode matá-los, ele está
- 47) com uma desorganização mental, não consegue verbalizar as coisas, é extremamente perigoso,
- 48) anda sempre com armas... Eu pergunto, como é que estas pessoas conseguem aguentar estas
- 49) situações limite que há coisas básicas que ainda são mais difíceis de trabalhar... não sei se estou a
- 50) fazer-me entender... A questão da higiene para mim é altamente secundária aqui, primeiro é
- 51) preciso tirar este indivíduo, e em principio ele vai ser preso nos próximos dias, já fiz o relatório
- 52) para o ministério público, e é difícil não levar trabalho para casa, isto faz-nos pensar, será que ela
- 1) vai estar viva, será que não vai? É um trabalho que eu gosto muito de fazer mas que exige

Nº linha

- 2) muito de nós, como pessoas não sei se sentem isso...
- 3) E – posso corrigir o que disse há pouco, felizmente não tive situações tão graves a esse ponto para
- 4) levar trabalho para casa
- 5) D - O quê?
- 6) E -felizmente não tive situações tão graves a esse ponto para levar trabalho para casa
- 7) D – não levas?
- 8) E – para já não! Acho que ficava... Será que vai ser hoje à noite?
- 9) D – isso é um problema muito grande, para mim e para os meus colegas de trabalho e depois
- 10) infelizmente, ou não, os nossos amigos são os nossos colegas de trabalho! Depois nós
- 11) encontramos-nos e é horrível, são conversas completamente esquizofrénicas.
- 12) IT – à volta do local de trabalho?
- 13) D – completamente!
- 14) E - Isso é terapia de grupo
- 15) D - Será? É doentio...
- 16) E – ao exteriorizar essas coisas estão a ajudar-se uns aos outros
- 17) A – às vezes também nos rimos, *fiz um papanicolau à cabeça! o médico diz que está tudo*
- 18) *bem...* O que eu acho que é importante, como educador social, onde está o aspecto inovador
- 19) disto tudo? Também temos assistentes sociais a fazer o que eu faço. Gosto de trabalhar estas
- 20) famílias em contexto de grupo...Nós trabalhamos as entradas, os condomínios dos
- 21) empreendimentos e sem querer estas temáticas vêm à baila, juntam-se e falam destas questões.
- 22) Cada um está a ser acompanhado ou pelo RSI ou pela Acção Social, ou pela Comissão de
- 23) Protecção e trazem estas questões e acabam por encontrar pontos comuns e é onde eu vou buscar
- 24) este aspecto inovador para a intervenção, vou aproximar-me das famílias
- 25) IT – era por aí que estavas a fazer a distinção com o assistente social, com a forma como ele pode
- 26) trabalhar estas questões...
- 27) A - sim, trabalho com uma assistente social e ela queria, na altura que fui trabalhar com
- 28) ela, algo de inovador, era sempre a mesma coisa, precisávamos de qualquer coisa... já
- 29) trabalhamos estas famílias há seis anos e não era algo que me agradasse muito trabalhar o RSI,
- 30) gosto mais de trabalhar com a família num contexto mais informal, sem haver a pressão de ter que
- 31) cumprir um plano, tento fazê-lo sem que seja só uma obrigação, mas algo que elas queiram
- 32) mesmo fazer.
- 33) Então organizamos as famílias, as entradas, as pessoas estão naquele dia connosco, falamos das
- 34) questões da entrada, do cumprimento do regulamento, das questões que vão surgindo,
- 35) as pessoas vão falando espontaneamente e é um momento de muita aproximação e de democracia,
- 36) F – isso é fundamental!
- 37) A - dizem o que pensam, trazem episódios da vida diária e nós discutimos com elas. É
- 38) muito interessante, não se pode fazer as vezes que gostaríamos
- 39) IT – Nesta questão do apoio psicossocial, da relação de ajuda sentem que há diferença na forma
- 40) como os outros profissionais trabalham? Há especificidade do ES?
- 41) H – Eu sinto muito isso. A Assistente Social tem tantas coisas para fazer relacionadas com a
- 42) burocracia, sempre atarefada, não tem tempo para...Então o ES tem os 5 dias da semana,
- 43) de manhã e de tarde, para poder intervir com a família, para o psicólogo não tem esta liberdade
- 44) como nós temos para intervir com a família porque tem os atendimentos
- 45) Só mesmo o ES, na minha opinião, é o técnico que está mais próximo
- 46) F – ss força!
- 47) E - Eu tenho a sorte ou o azar de ter uma assistente social que é chata, acho que ela deveria
- 48) ter sido educadora social porque tem sempre os papeis atrasados, gosta muito mais de fazer
- 49) visitas, e vamos sempre as duas, ela tem mais ligação com as famílias porque já as acompanha
- 50) desde o início e anteriormente na segurança social, aí os nossos papeis quase que se colam,
- 51) apesar de ela ficar algumas vezes presa no gabinete...
- 52) Agora, uma coisa... Fui vaiada e tudo... nesse encontro das equipas do RSI porque falaram de
- 53) integrar uma ajudante familiar nas equipas do RSI
- 54) A ajudante familiar seria... dizem eles, uma pessoa que estaria no dia a dia com a família em que
- 55) ajudaria a fazer as actividades da casa. Só! E eu perguntei: há necessidade de termos mais uma

10

Nº linha

- 1) pessoa, agora que temos o ES, que finalmente aparece nas equipas multidisciplinares, que é
- 2) um técnico de proximidade por excelência, que trabalha com a família, há necessidade de vir
- 3) MAIS UMA PESSOA trabalhar ainda mais de perto com a família? Não se perderá a essência
- 4) do ES? Não quero tirar importância às outras áreas, mas o ES que é o técnico de maior
- 5) proximidade, vindo uma ajudante familiar não se perderá...
- 6) Interpretaram tudo ao contrário...
- 7) IT – o que se perdia?
- 8) E - a ajudante familiar começaria a ser a pessoa mais próxima da família e nós passaríamos para
- 9) um papel mais técnico, perderíamos relação de proximidade, empatia, confiança, porque
- 10) vinha uma pessoa que era mais do que nós, estava mais próxima do que nós, que estava mais
- 11) com eles, então nós íamos ser afastados para um segundo plano, seríamos empurrados para um
- 12) papel mais técnico, mais de doutor... acho que era este o risco que nós corríamos
- 13) IT – Há diferença nas profissões? É uma questão de personalidade?
- 14) F – No meu contexto em concreto, creio que se nota a diferença do ES porque são os
- 15) técnicos de vinculação. Somos dois na equipa, Um de nós vai à escola, nas questões do dia a dia
- 16) estamos presentes e isto faz com que se crie uma relação de empatia, ao fim a o cabo eles
- 17) passam 2 ou 3 horas por dia connosco, é muito tempo!
- 18) E - Para a pergunta que fizeste acho que as duas respostas são válidas: é personalidade e
- 19) também cada profissão tem as suas especificidades...
- 20) IT – a propósito do que o F dizia, parece que outra coisa são as contingências institucionais que
- 21) vão moldando o papel do educador social
- 22) ???
- 23) F - O papel em concreto do ES vai sendo criado no terreno
- 24) H –é uma questão de constantes readaptações
- 25) F – a sociedade também está sempre em mudança
- 26) D – Eu preciso de me agarrar o mais rapidamente possível a um apoio teórico, uma
- 27) formação, um mestrado ou qq coisa. Na realidade não se pode falar muito na especificidade do
- 28) ES, cada vez mais se trabalha em equipa multidisciplinar com diferentes profissionais e os
- 29) papéis vão-se definindo na prática, vão-se fundindo e complementando, se calhar é a instituição
- 30) que o acolhe que define o que quer que aquele técnico faça. Não é por acaso que se ouve, há um
- 31) ES na cadeia, na cadeia? Surpreende-nos...
- 32) IT – É curioso porque o F refere-se no início ao ES como figura de vinculação, a E,
- 33) acto falhado ou não, diz também técnico de vinculação em vez de técnico intermediário (sorrisos)
- 34) de reabilitação que a D também fala
- 35) F – técnico de proximidade...
- 36) IT – sim, técnico de proximidade, o que é específico desta...
- 37) F – creio que é a relação individual, a relação interpessoal, neste contexto concreto estou com
- 38) pessoas que estão a crescer, estou também a moldar a sua personalidade e nós somos
- 39) figuras de referência
- 40) D – acho que o que marca é o nosso orgulho
- 41) F – a minha conclusão é essa, as especificidades..., concordo com o que dizias, (ruído???) o
- 42) carisma da instituição
- 43) E – sabes o que acho? Os psicólogos, quer queiramos quer não, têm formação
- 44) completamente diferente
- 45) D – será? Claro que têm competências que não temos, não vamos por aí!
- 46) E – nós somos psicólogos de algibeira, naquele momento estamos a fazer de psicólogos,
- 47) escuta activa, a ouvir, a tentar ver o que podemos apanhar para tentar ajudar, agora o que
- 48) acho... uma coisa que noto de diferente: eu vou com a pessoa a um sítio sem nada, vou eu para o
- 49) que a pessoa precisar, enquanto o psicólogo vai com conhecimento que tem, com o peso de
- 50) ser psicólogo, a assistente social vai com a segurança social atrás dela, tem aquele peso da lei, do
- 51) que tem que ser feito e eu não tenho nada. Não me preocupo com ter que cortar ou não
- 52) D - Será que não são eles que vão com o rótulo de que nós ES
- 53) E – ou eu
- 54) D – nós somos diferentes, psicólogo vai cheio de conjecturas

11

Nº linha

- 1) **F** – nas outras escolas, nos outros cursos
- 2) (falam ao mesmo tempo????)
- 3) **D** – ainda bem
- 4) **A** - Eu tenho uma perspectiva mais negativa
- 5) **D** - Mais do que esta? (risos)
- 6) **A** – acho que o nosso perfil é um pouco ambíguo, tocamos a psicologia, a sociologia,
- 7) **D** – sabemos tudo e não sabemos nada
- 8) **A** - então somos pau para toda a colher, sabemos estar com crianças, com idosos, com
- 9) famílias e acabamos por não nos centrarmos em nada concreto. Quem trabalha numa Câmara que
- 10) segue muito as decisões políticas, que mudam de um dia para o outro, corremos o risco de nos
- 11) tornarmos juguete no meio destas pessoas todas. Qual é o trunfo da ES? Para já, varia
- 12) bastante de instituição para instituição, já orientei muitos educadores sociais, e têm formações
- 13) muito diferentes, e vejo pessoas vindas da Portucalense com um discurso muito centrado nas
- 14) medidas, nos apoios, muito parecido com serviço social, vejo a Frassinetti nas animações e vejo
- 15) nós aqui com um espírito muito, eu tenho muito a agradecer a uma pessoa que é a professora
- 16) Rosa Lima, e também a Prof Ana Bertão, que são pessoas fabulosas, que me ensinaram a usar a
- 17) nossa criatividade, que é o trunfo na animação sociocomunitária, a questão da comunidade, dos
- 18) grupos. Não podemos achar que os outros técnicos não são também técnicos de proximidade, os
- 19) técnicos de serviço social também o fazem, vão a casa das pessoas, estão com elas. Há aqui muita
- 20) indefinição, não sabem o que faz o ES
- 21) **D** – e nós sabemos?
- 22) **A** – nós também ficamos naquela dúvida, porque afinal conseguimos fazer o trabalho da
- 23) Assistente Social...
- 24) **D**- estava a explicar às pessoas da minha aldeia, tiraste o curso em quê? ES. Ah! Serviço
- 25) Social! não me dei ao trabalho de explicar! Eram pessoas, que se eu explicasse eram capazes de
- 26) perceber perfeitamente. Nós sabemos o que é o ES? Temos que beber muito de teoria... fiz uma
- 27) pós graduação em 2005 e estou a necessitar de uma forma urgente...
- 28) **E** – queres que te diga qual é a definição de ES? Quando me perguntam eu digo e O que é um Ed.
- 29) de Infância? Acompanha a criança no seu desenvolvimento e eu comparo isso a nós,
- 30) acompanhamos um determinado grupo social no seu desenvolvimento.
- 31) **F** – tínhamos uma professora: Maria José Araújo, e lembras-te (para H) de numa aula ter
- 32) surgido a questão, o que estamos aqui a fazer, quem somos? eram questões muito existenciais,
- 33) e então ela perguntou o que é um engenheiro mecânico, e nós não conseguíamos
- 34) responder, questionou profissões socialmente muito respeitadas, legitimadas então disse, quando
- 35) perguntarem o que é um ES, vocês têm que responder É um educador social, para as pessoas
- 36) acharem que vocês estão muito convencidos (risos) acho que isto é importante e eu fiz isto, se
- 37) estou convencido daquilo que sou
- 38) **D** – eu digo isso aos outros, mas pergunto, já agora qual é a sua opinião? (risos)
- 39) **F** – o educador social é essencialmente técnico de proximidade
- 40) **IT** – gostava de voltar à figura de vinculação, quando falavam da figura de vinculação como
- 41) figura de referência. No dia a dia sentem-se figuras de referência? Imaginando a pessoa no centro
- 42) e nós podemos estar mais próximos ou mais afastados, que lugar de referência ocupamos
- 43) para aquelas pessoas?
- 44) **D** – nós temos lá a figura de técnico de vinculação que na teoria foi chamado de técnico de
- 45) referência, na prática, acho que o técnico que está na casa de abrigo, no Conde é mais técnico de
- 46) referência para aquele utente, está muito mais presente, está ali todos os dias, é capaz de ir à loja
- 47) do cidadão tirar o BI e à noite tem um horário (riso), somos muito mais técnico
- 48) **IT** – por estar presente?
- 49) **D**– com a relação acabamos por ser, há pouco falou-se da imprevisibilidade ou não, somos só
- 50) nós que os vamos conhecendo, o utente também vai antecipando reacções nossas e isso é
- 51) cumplicidade entre os dois, eu consigo antecipar mais ou menos o que ele é capaz de fazer e ele o
- 52) que a **D** é, já consegue antecipar algumas atitudes
- 53) **E** - O que é ser técnico de referência? Pode-me levar a pensar que sou ...
- 54) **H** – modelo?...
- 55) **E** – sim, modelo, é isso? Isso eu não sou, não quero!

12

Nº linha

- 1) **F** – mesmo que não queiras, muitas vezes és. Num contexto com adolescentes somos referência
- 2) pelas coisas boas e pelas coisas más. Técnico de vinculação... podemos pensar nos
- 3) contextos de onde vêm estes jovens, vêm de contextos familiares muitos instáveis, de ambientes
- 4) muito pouco securizantes e a primeira coisa que acho que nos compete oferecer é um espaço que
- 5) seja estruturante, acolhedor e onde as pessoas possam ser respeitadas na sua individualidade.
- 6) Quando recebemos os processos de um adolescente que foi institucionalizado, vem tudo
- 7) sobre a situação familiar, quantos irmãos tem, se tem doenças ou não, se tem processos tutelares
- 8) educativos, como está em termos de escolaridade, todas as informações que são fundamentais,
- 9) mas não em qual é o prato preferido... mas não obstante nós procuramos (não só os educadores,
- 10) toda a equipa) ter todas estas informações, para que o jantar na casa seja aquilo que ele
- 11) gosta, que aquelas pessoas da equipa, são os monitores, que estão lá 24 sobre 24 horas... e se
- 12) é necessário qq coisa, por mais pequena que seja, é com eles que os jovens vão ter - estes são os
- 13) técnicos de proximidade
- 14) Eu nunca pensei nisto, estou agora a tentar equacionar ... a qualidade de técnico de vinculação,
- 15) creio que é tentar criar um ambiente estruturante e desde logo, securizante, onde o jovem possa ter
- 16) espaço para pensar no seu projecto de vida desde logo, o que é que eu quero fazer, onde é
- 17) que eu quero estar daqui a 5 anos, são perguntas que colocam, muitas vezes, pela 1ª vez, também
- 18) não há grande espaço para isso na vida quotidiana . Penso que é este o papel do técnico de
- 19) vinculação, Se calhar tentar vincular à instituição, num primeiro momento, tentar criar um
- 20) ambiente que dê espaço para a individualidade, passa por serem poucos, haver a liberdade de
- 21) colocarem o que querem na parede e sermos nós próprios a cultivar isto.
- 22) Por exemplo, o outro educador social que está comigo, o U , tem uma cultura musical
- 23) interessante e procura envolver os rapazes nisto, eles gostam de música, levar a uns concertos,
- 24) fazer umas coisas, irem a aulas de músicas. Como há um miúdo mais pequenito que é do
- 25) Benfica e sabe que eu também sou e quando há resultados manda-me um sms, isto é muito
- 26) importante na relação, ter alguém com quem posso partilhar uma coisa que me faz feliz,
- 27) seja a que horas for...
- 28) **E** – e pegando nisso que estás a dizer... estar disponível a qualquer altura, lá no gabinete não
- 29) temos horário de atendimento e têm-nos chamado à atenção: têm que colocar horário de
- 30) atendimento na porta, têm que limitar atendimentos àquela hora... porque esta instituição está
- 31) habituada às assistentes sociais, estipulam horas, limites, marcação. Nós estamos numa sala
- 32) à parte as pessoas passam pela recepção, mas não têm que ir às meninas pedir para falar
- 33) connosco, já sabem onde é a nossa sala e passam directamente, eu acho que isso é importante. No
- 34) entanto, o futuro da equipa está a ser posto em causa, porque numa suposta renovação de
- 35) contrato, por mais dois anos, a equipa terá que ser inserida num novo centro comunitário, pq terá
- 36) que ser regida segundo as normas do centro comunitário, para haver uma
- 37) só intervenção... chocou-me muito... o que é uma mesma intervenção, a que está
- 38) regulamentada na instituição?, só baseada em assistentes sociais, em atendimentos e não
- 39) baseada na proximidade
- 40) A assistente social que trabalha comigo é mal vista porque é amiga dos ciganos, está disponível
- 41) para os ciganos, porque vai a casa dos ciganos
- 42) **D** - Amiga...
- 43) **E** – nunca nenhuma assistente social os tinha habituado a isso, quando eu concordo com ela, com
- 44) a prática dela e também quero fazer isso e sou contra os moldes do atendimento porque acho que
- 45) é perder a essência do que é a proximidade, o que é a vinculação
- 46) **D** – mas o que é ser amiga, atenção! é tornar as outras pessoas dependentes de mim? Ela é amiga
- 47) dos ciganos, o que é isso?
- 48) **E** – ela é conhecida como a amiga dos ciganos, é o rótulo que lhe dão, ela não se considera
- 49) amiga, considera-se disponível
- 50) **A** – sobre o técnico de referência, queria dizer o seguinte: pelo facto de acompanharmos
- 51) a família não fazemos parte dela, não fazemos parte do sistema familiar. A nossa opinião começa
- 52) a contar muito para aquela família, elas perguntam, quando se pensa em mudar de
- 53) empreendimento, o que acha? Qual é a sua opinião, se eu mudar? E nós devolvemos e a sra., o
- 54) que é que sente? acha que devia mudar, porquê?
- 55) ? - É a estratégia! (risos de todos)

13

Nº linha

- 1) **A** - para não alimentar aquela dependência em relação a nós, *faça assim, que é o melhor*
- 2) *para si...* a nossa opinião conta muito como orientação para aquela família
- 3) **E** - é o vínculo!
- 4) **IT** - com a preocupação de não criar dependência?
- 5) **A** - Sim porque podemos ser substituídos por outros e é complicado
- 6) **D** - e não temos esse direito!
- 7) (Silêncio)
- 8) **IT** - há mais algum assunto que tenha a ver com as nossas práticas no terreno, relacionado com a
- 9) relação, que queiram trazer antes de acabarmos?
- 10) (silêncio)
- 11) **F** - Há aqui algumas opiniões um pouco divergentes que têm a ver com a população com quem
- 12) trabalhamos, que é necessariamente diferente.
- 13) Queria pegar nesta questão do ser amigo, nós aprendemos muito a ter muito cuidado com as
- 14) relações emocionais, dependências emocionais, estabelecer uma dependência é muito mau mas
- 15) não creio que devamos ter medo de assumir uma relação, de proximidade, se é amigo, se é
- 16) colega, seja o que for, isso não palavras, mas a pessoa sentir que existe uma relação marcada...
- 17) No meu contexto, mais uma vez, devemos ter muito cuidado em não esquecer que aquele sítio que
- 18) é o meu local de trabalho, é a casa daquelas pessoas, para muitos deles é o primeiro espaço onde
- 19) existe alguma estabilidade emocional e nós temos necessariamente um papel importante ali.
- 20) Se me mandam estas mensagens em SMS, alguns são viciados, que é uma problemática
- 21) nova que vai aparecendo, se telefonam, alguns que já saíram e ficaram aí perdidos em pensões
- 22) pagas pela segurança social e estão pouco diferentes do que estavam antes de ser
- 23) institucionalizados, e mandam uma mensagem 4 ou 5 meses depois, *então está bom Dr?* é porque
- 24) há ali qualquer coisa importante, tivemos ou temos algum significado, é um pedido de ajuda, por
- 25) vezes. O facto de virem ter connosco é porque temos algum significado e isto é um resultado dessa
- 26) relação, é bom que tenha sido estabelecida...
- 27) **IT** - mais alguma coisa?
- 28) (silêncio)
- 29) **IT** - Esta discussão não foi excessivamente orientada para questões específicas de propósito e
- 30) com o sentido de ir percebendo o que surge espontaneamente, apesar de saber que já há algo que
- 31) a pode ter influenciado, os contactos telefónicos, o questionário que preencheram (no fim falo
- 32) contigo E e contigo D).
- 33) Aqui foi-se orientando a discussão de acordo com as vossas práticas, a relação de assimetria ou
- 34) não, a relação de poder ou não, o fim e os motivos desta relação que estabelecemos com a
- 35) pessoa e as características desta relação, de acordo com as contingências profissionais, com as
- 36) nossas características pessoais, embora tenha aparecido pouco, com a necessidade ou não de nos
- 37) diferenciarmos em relação a outros profissionais...
- 38) A ideia é a de que a partir de discursos produzidos num ambiente pouco orientado, de ideias que
- 39) surgem numa construção conjunta, se pudesse perceber o que é que na nossa prática valorizamos
- 40) quando falamos de nós, quando falamos de nós na relação com os outros e quando falamos dos 41)
- 41) outros - população com quem trabalhamos. Foi isto que aqui surgiu
- 42) O grupo de discussão era uma possibilidade, o mais aberta e participada possível, e à medida que
- 43) fomos trabalhando nisto, juntamente com a minha orientadora, fomos vendo que poderia fazer
- 44) sentido, se vocês aceitassem e estivessem de acordo, que houvesse um 2º momento de discussão
- 45) para poder validar alguns resultados a que podemos chegar deste sessão, ou seja eu posso a partir
- 46) daqui, cruzando com várias leituras que fiz, sobre relação de ajuda, sobre apoio
- 47) psicossocial, com ideias da psicologia e da sociologia retirar daqui alguns contributos (linguagem,
- 48) associação de ideias, ausências) e relacionar com o que poderá ser uma possível conceptualização
- 49) da relação de ajuda para os educadores sociais, posso também fazer isso aqui numa outra sessão,
- 50) trazendo algumas conclusões e validarmo-las ou não. É quase metacomunicar sobre o que
- 51) aconteceu aqui.
- 52) Por isso, a proposta que faço é esta, e faço-a pela primeira vez a todos porque nos contactos que
- 53) tive convosco nunca coloquei esta questão.

Nº linha

- 1) Para mim não tenho dúvidas que foi muito útil poder ouvir, e neste momento é um ouvir um
- 2) pouco distanciado para poder pensar de uma outra maneira, e não tenho dúvida que os contributos
- 3) têm muito a ver com o assunto em questão por isso perguntava então se há disponibilidade ou não
- 4) para nos encontrarmos uma segunda vez?
- 5) (acenam afirmativamente)
- 6) ?- Sim
- 7) IT - Marcamos já?
- 8) IT - Dentro de um mês?

FIM

2ª Sessão do Grupo de Discussão

Local: (CIP) da Escola Superior de Educação. Dia 18 de Fevereiro

Duração: 2h

Nº linha

- 1) **IT** – Bom, a ideia com a realização de mais esta sessão era podermos ver em conjunto se queremos reformular algumas ideias, se queremos pensar melhor sobre o porquê de terem surgido algumas ideias no último encontro, e outras não; há também algumas questões que gostava de vos colocar hoje, por isso creio que a sessão poderá ser mais orientada por mim comparativamente com a primeira, mas há sempre espaço para deixarem fluir aquela associação de ideias que foi a riqueza do último grupo de discussão. O facto de não haver um fio condutor permitiu fazer tantas ligações quantas as que nos acompanham no dia a dia, e também permitiu tornar a discussão o menos fragmentada possível, apesar de quando fazemos análise de conteúdo já fragmentamos demasiado a ideias...
- 2) Bom, aproveitemos mais um encontro...
- 3) A primeira questão que gostava de ver convosco é que a questão da *relação* ocupou um lugar central no vosso discurso.
- 4) Às vezes de uma forma mais direccionada, até porque a maior parte de vocês já tinham preenchido o questionário que se direccionava para a relação, mas mesmo assim foi 1 elemento central da discussão. Seja porque com muita frequência se adoptou este termo, seja porque esteve associado aos objectivos, às estratégias. Aquilo que gostava de vos perguntar é se se revêem nesta devolução e se acham que esta é uma palavra-chave do nosso quotidiano?
- 5) **D** – A relação? Sem dúvida, porque trabalhamos com o outro e isto diz tudo.
- 6) Acho que é o instrumento do nosso trabalho
- 7) **G** - é a base, tem outros ingredientes. Num bolo há sempre uma base, a relação é isso, depois é preciso juntar outras coisas, um pouco mais de açúcar...
- 8) **A** – acho que é o início de tudo, só depois da relação estar construída é que se pode conseguir o resto. É o início e é o suporte de tudo
- 9) **IT** – Apareceram também vários elementos discursivos, uns que valorizavam mais os processos de mudança internos, outros os processos de mudança externos dos sujeitos. E até com algum equilíbrio, dependendo de quem trazia estes contributos. Gostava de perguntar como sentem que costuma ser no dia a dia a atenção que damos aos processos de mudança internos. Os externos mais rapidamente surgem como meta, são o sinal de mudança. Que lugar ocupam os processos de mudança internos das pessoas no dia a dia?
- 10) **A** – acho que há tendência de esquecer um pouco... noto que na intervenção que faço (e agora estou com RSI, com apoios económicos, com coisas mais básicas... com luz e a água e a renda...) depois de ter terminado o atendimento com aquela pessoa, penso e os outros elementos da família? e o que é que isto vai trazer de mudança para eles? Em que vai fazer com que as pessoas adquiram mais competência e que não dependam constantemente destes apoios? Mas a tendência é devido às pressões externas, esquecer a questão interna, que tem que ser a base, é como a questão da relação. Há tendência para esquecer porque temos que dar resposta, as solicitações das pessoas também se relacionam com a parte externa e demoramos mais tempo a conseguir chegar à parte interna.
- 11) É aqui que a relação entra!
- 12) **D** – a minha experiência é precisamente o contrário, no meu local de trabalho, porque é muito o indivíduo, não trabalho directamente com a família, praticamente não tenho qualquer contacto em termos directos. As mudanças que se esperam relacionam-se com o sujeito, o que ele precisa de mudar nele, na conduta dele, nos comportamentos.
- 13) **A** – onde trabalhas?
- 14) **D** – Porto Feliz
- 15) **G** – eu vou na linha da Carla, o facto de trabalhar com esta população, em que as redes mais próximas não existem, ou estão camufladas, ou são super-frageis, faz com que o indivíduo em si seja mais ???, é sempre aquela procura constante de entender o outro, perceber o quê que levou àquela situação, ir buscar o factor familiar, o trabalho, outras questões. Sinto que trabalho muito mais o EU do que propriamente o que está à volta. Mas acaba por haver aqui uma relação, ainda que seja distante, bastante frágil, ela existe, nunca podemos desligar-nos de todo o contexto circundante.
- 16) **IT** – mesmo nesta dimensão individual, se distinguirmos duas coisas, uma é o comportamento, o que se faz, o que é manifesto, a outra são os processos internos de mudança que ainda não se manifestam, que não se revêem, ainda, na acção... será que prestamos atenção a estas mudanças internas que não se manifestam?
- 17) **G** – se calhar não é logo perceptível. Acho que ao longo do tempo de contacto, para estar com a pessoa, para a pessoa, vamos sentindo isso. Não acredito que seja numa fase inicial
- 18) **IT** – porquê?
- 19) **G** – Às vezes coloco-me esta questão, porque não conseguimos olhar para a mudança da pessoa? Não sei se haverá factores mais importantes, falo pelo meu contexto... evitar passar fome, precisa de roupa, precisa de banho. Se calhar começar por aí, para depois chegar a coisas mais dele e a pequenas mudanças, se calhar acabamos por ser manipuladores, entre aspas, ou não, depende da perspectiva, acredito que não é algo perceptível no início. É depois de muito contacto, de muita relação...

- 1) **D** – mais do que dar conta das mudanças internas do indivíduo, acho que por norma quando se verifica uma mudança
2) interna, primeiro há um conflito, uma crise, tipo o que é que eu estou aqui a fazer? O que é que eu fiz no passado? Porque
3) é que a vida foi assim? Esse questionamento, Aquela revolta com ele próprio, essa fase ou essas fases, encontramos
4) muito no indivíduo, e quando ele consegue exteriorizar, resolver, das duas uma, ou continua ou dá o salto. É na fase da
5) crise que se calhar nós somos mais importantes ou conseguimos mais dar conta da mudança. Quando é que começa a
6) mudança? É na fase da reflexão ou já na concretização?
- 7) **H** – o complicado é fazê-los, levá-los a pensar, a reflectir, como é que chegaram ali. No caso das famílias com quem eu
8) trabalho, é muito complicado, eles querem é ver resolvido o dinheiro, resolver aquelas coisas imediatas, as dívidas, estão
9) cheios de dívidas, claro!, e não querem ligar à parte subjectiva, não querem falar... eu estou a conversar com eles, mas
10) eles “E olhe, quanto àquilo?” e às vezes não consigo falar com eles, porque é só dinheiro, dinheiro, dinheiro... e o
11) importante (quer dizer, também é importante...) eu não consigo levá-los a reflectir, é muito complicado chegar àquele
12) ponto para eles falarem muito...
- 13) **A** – Eu agora estou com o RSI, estou há pouco tempo, e existe um instrumento, o ACA (risos de cumplicidade) aquela
14) ficha enorme... Significa *Acolher, Conhecer e Agir*. É um instrumento de trabalho que tem que se preencher e
15) cumprir... Há uma parte da ficha que tem vulnerabilidades e potencialidades; as vulnerabilidades é fácil de preencher, e
16) tal, muitos problemas, e quando chegamos às potencialidades e há uma dificuldade. Tem uma parte que pede para
17) dizermos se tem consciência dos problemas: raramente consigo escrever que tem consciência dos problemas, porque o
18) emaranhado é tal, é tão complexo que as pessoas não têm consciência, chegar até aí é muito difícil. Estou com uma
19) família muito complicada, muito desestruturada, não tinha água, não tinha luz, não tinha nada. Resolvidos esses
20) problemas, e estou com ela há quase um ano, a senhora começa a abrir-se, diz que o sonho dela é ter uma menina mas
21) sabe que está com dificuldades, que o contexto... e começo a achar que ela está com consciência dos problemas e começa
22) a abrir-se internamente. E é um pouco isso... Mas é uma coisa que leva muito tempo e que é difícil de conseguir... já me
23) estou a perder, já não sei...
- 24) **IT** – não, não, estás a dizer como as pessoas se colocam para analisar os seus processos de mudança e como se
25) disponibilizam para poder...
- 26) **A** – e, sobre isso, há famílias que nos instrumentalizam e nós estamos a representar
- 27) **D** – o dinheiro
- 28) **A** – sim, o dinheiro, e é assim, confiar em nós... nós também não confiamos logo no início. Vem agora esta senhora, vou
29) explicar os meus problemas internos... o meu percurso de vida... é complicado! E depois há tendência “olhe, e uma
30) máquina de lavar?” Temos que começar a desmontar esta questão e pensar, bem, nós somos mediadores entre a família e
31) o estado e o poder, estamos aqui para ajudar, estamos do vosso lado e é difícil as pessoas perceberem que temos que ter
32) esta postura, não estamos acima e agora vamos dar o dinheiro, eu tento trabalhar assim mas às vezes é difícil. Por isso é
33) que digo que preferia estar noutra contexto de animação comunitária, não estar com as questões dos apoios económicos,
34) que é muito importante para a família, é garantir a sobrevivência delas, mas num contexto menos formal chega-se mais à
35) família. Quando estamos com crianças é mais fácil porque as coisas não são tão formais. Eu até procuro ter uma postura
36) diferente no atendimento, não estar na secretária, diga lá... tento não escrever, aquelas técnicas que aprendemos, da
37) postura ser diferente, ir mais vezes a casa, posso-me sentar? Então como estão as coisas? Vou-me aproximando... tento
38) quebrar este gelo formal que existe para chegar mais às questões internas.
- 39) Tento fazer isso, às vezes é difícil
- 40) **IT** – Notou-se que usamos aqui indiferenciadamente várias expressões, aparentemente tendo o mesmo significado,
41) Relação de Ajuda, Apoio Psicossocial, Intervenção Psicossocial, Acompanhamento Socioeducativo, etc. (sorrisos e risos)
42) Gostava de perguntar, primeiro, que leitura fazem disto, o que vos parece que traduz e, segundo será que existe ou não
43) uma terminologia mais adequada?
- 44) **G** - De entre estes termos?
- 45) **IT**- Ou outros, eventualmente...
- 46) **A** – eu gosto de *relação de ajuda*, agora isto também é de modas, a questão do acompanhamento psicossocial, da
47) intervenção psicossocial
- 48) **IT** – porquê?
- 49) **A** - Porque acho que no fundo estamos a desenvolver uma relação de ajuda, estamos com pessoas que estão a necessitar
50) de ajuda, de emancipação, de melhoria da sua situação, se não, não estaríamos com aquela família
- 51) **D** – eu acho que... relação de ajuda dá um carácter...
- 52) **G** - um pouco assistencialista!
- 53) **D** - se calhar
- 54) **G** - Estas expressões têm a ver com mudança dos tempos, da própria Educação Social ou do Serviço Social, da área do
55) Trabalho Social em geral. Se calhar são termos que a seu tempo são usados,
- 56) **IT** – ???
- 57) **G** – (se calhar prefiro) intervenção psicossocial, provavelmente... Acho que o próprio termo está gasto
- 58) **IT** – Qual?
- 59) **G** – todos eles! (risos) todos eles estão gastos porque estão a tentar dizer o mesmo... Há outras expressões que caíram em
60) desuso... Se calhar é mesmo uma questão de moda, de acordo com veias, com fontes de inspiração

- 1) **IT** – Será que utilizar várias expressões para dizer a mesma coisa é uma fragilidade, não é, será uma coisa importante,
2) que valha a pena pensar?
3) **G** – acaba por ser uma certa mutabilidade, uma mudança, se calhar formas de pensar diferentes,
4) complementares...
5) **H** – a mim faz-me confusão, por exemplo, psicologia é só psicologia, não tem outros nomes. Se fosse só um nome não
6) havia aquela confusão, o que é isso? É a mesma coisa?
7) **D** – eu acho que não me importa muito o que chamo, mais importante que isso é a reflexão sobre o que eu faço, depois é
8) aquela questão de nos colocarmos no lugar do outro, daquele que re... com o qual nós fazemos a intervenção. Relação de
9) Ajuda, Apoio Psicossocial, o que é isso? o que fazemos com ele?
10) Acho que temos que nos questionar com isto mais do que propriamente com os conceitos, que são muitos e que acabam
11) por querer dizer a mesma coisa.
- 12) **IT** – A partir da leitura da transcrição do grupo de discussão, numa tentativa de procurar definir relação de ajuda por
13) oposição a..., aquilo que me pareceu que foi surgindo aqui no último encontro foi como oposição a uma relação
14) assistencial, como oposição a uma percepção do sujeito como coitadinho, que está relacionada com a anterior, embora
15) aparecesse vinculada, e como oposição à questão da dependência das pessoas em relação a nós. Acham que falta aqui
16) alguma coisa?
17) É um pouco como aquela expressão “não sei por onde vou, só sei que não vou por aí”, quando nos identificamos com o
18) que não queremos fazer, com o que não somos, vamos definindo o que somos
- 19) **D** - Acho que se calhar falta, ou é complementar, o termos consciência de que por vezes, existem pessoas que não querem
20) ser ajudadas e pronto!
IT – sim, também surgiu...
- 21)
22) **D** - Temos que respeitar isso, nós temos tendência a dizer *os nossos utentes*, todos precisam da nossa ajuda e nós temos
23) um papel...mas há pessoas que não querem ser ajudadas, não querem mudar o quotidiano, não querem mudar o seu
24) percurso. Algumas querem continuar a consumir drogas e ponto!
- 25) **IT** – E nós não somos elementos de controlo social que, mesmo sem eles quererem, estamos lá para intervir?
26) **D** – Sempre, não é? De uma forma directa ou indirecta a tendência é essa
27) **A** – também somos um pouco normalizadores, aquilo que é a realidade normal,
28) **D** – a norma vigente
29) **A** – tentamos que as pessoas sigam aquele padrão e quase que as obrigamos a isso. E as pessoas têm as suas resistências,
30) não têm hábitos ou competências e nós ali sempre a tentar. Temos que ter leituras diferentes, as pessoas têm tempos
31) diferentes, sentimentos diferentes...
32) **D** – Lá na Casa da V.N. a realidade é um pouco diferente. O utente quando chega vem em fases de consumo,
33) completamente afastado das instituições de saúde e o primeiro objectivo é satisfazer as regras básicas de higiene,
34) alimentação, dormida, troca de seringas e não exigir que deixe as drogas, é o sujeito que quando decide dá o salto. Não há
35) tanta pressão em relação à outra vertente “Livre de Drogas” em que o objectivo é a abstinência. Um dos objectivos
36) principais é a reaproximação dos indivíduos às instituições de saúde, às regras básicas
37) **H** – No nosso caso há muita pressão porque caso elas não façam as coisas, não cumpram o que está estipulado, corta-se o
38) rendimento. Eles são mesmo obrigados. (risos... “enfim”) São forçados...
39) **A** – numa reunião do núcleo de inserção, por ex.: ah, porque aquele indivíduo não quis trabalhar, recusou a medida... é
40) tudo por medida e por contratos, falta uma certa sensibilidade para perceber que há um contexto subjacente que é preciso
41) trabalhar mais, é a questão da normalização, não cumpre, corta! Já há ali uma dependência de anos e é difícil, nós
42) sabemos disso.
- 43) **IT** – Os indicadores de avaliação que apareceram com mais frequência no vosso discurso, para perceber os efeitos da
44) relação de ajuda (está a resultar, não está, aquela questão das pequenas vitórias) centravam-se muito no discurso dos
45) sujeitos, trouxeram aqui a voz das pessoas para validar a avaliação do processo e do resultado. O que acham que isto
46) traduz na vossa opinião?
47) **D** - Confiança? Estou a reflectir nisso e acho que nós confiamos, desconfiando. Mais do que aquilo que dizem é o que
48) fazem, e nós temos esse privilégio porque estamos numa casa de abrigo, temos um contacto directo, grande proximidade
49) ao quotidiano das pessoas, 24 sobre 24h, enquanto vocês, estou a imaginar, fazem os atendimentos uma vez por semana,
50) ou vão a casa de vez em quando, nós não, estamos lá, dormimos na mesma casa que eles, durante o dia estamos em
51) alguns contextos com eles e então é importante o que eles dizem mas ... vamos confirmar na prática! E mesmo assim...
52) **A** – é participar um pouco do quotidiano deles, a minha situação é diferente, acaba por ser mais distanciada
53) **H** – só uma hora por semana, quando fazemos visitas e se eles estiverem...
54) **D** – nós encontramos grandes contradições entre aquilo que dizem e aquilo que fazem, para vocês se calhar o maior
55) instrumento é aquilo que eles dizem...
56) **G** – às vezes dizem aquilo que queremos ouvir
57) **D** – ou a interpretação daquilo que eles dizem...
58) **A** – no contexto de empreendimento de habitação social, vão lá várias pessoas, a polícia, os cobradores de dívidas, a
59) empresa municipal (rendas em atraso!) e as pessoas da Câmara, que somos nós. E de quem é que eles gostam? Que nós lá
60) vamos, os outros não e isso para mim é um ponto positivo na relação de ajuda, gostam que nós lá vamos, abrem as portas
61) **IT** – quando transmitem isso é um indicador de que as coisas estão a resultar?

- 1) **A** - sim, porque é um elemento positivo, estamos ali para ouvi-los, nunca ninguém me negou abrir a porta, pode acontecer, claro! Uma dificuldade que tenho neste momento é com algumas famílias de etnia cigana com quem é difícil de ganhar confiança. Os outros moradores também não gostam muito porque fazem barulho, põe a música alta, dançam à noite, é a cultura deles e é difícil integrarem-se. Não é um mar de rosas, é difícil entrar mas isto para mim é um aspecto positivo, outros dizem “este pessoal, esta gente...” eu não sinto muito assim, não me sinto distanciada deles em termos institucionais
- 2) **H** – eu tenho aquela situação...já cheguei a ouvir uma mãe com um filho que passou por nós e disse “se não te portas bem estas senhoras levam-te!” e têm muito a ideia de que vamos tirar os filhos...é engraçado...
- 3) associam-nos à CPCJ.
- 4) **A** - também já trabalhei com as crianças em contexto de ATL, estas crianças das famílias com quem trabalho e isso ajudou a aproximar-me das famílias. Crianças gostavam de estar em contexto de ATL, das brincadeiras
- 5) **G** – foi uma mais-valia
- 6) **A** – falar sobre educação, sobre drogas com as famílias, com fotografias “gosto desta fotografia porque me faz lembrar quando era pequena”, aquelas coisas que ajudaram bastante Por isso é que já há esta relação, se começasse sem isto não seria a mesma coisa, demorou muito tempo. Às vezes, perguntar a uma criança mais pequenina com quem não estive no
- 7) ATL “então estás bom? Sabes como me chamo?” “Sei, chamas-te Doutora!”
- 8) **H** –é como me chamam a mim...
- 9) **IT** – Nesta questão da a valorização dos discursos das pessoas, sentem que tem havido alguma evolução desde que começaram a trabalhar até hoje?
- 10) **D** – acho que se vai apurando tanto a perspicácia...mas depois também vai aumentando a desconfiança, ou falta de confiança...é engraçado...tu ouves mas confias, desconfiando porque a prática assim o diz (e depois também começamos a generalizar): estás com um utente na casa, ele está bem e depois vês que a EMIT dá positiva... são estas coisas que te fazem estar com o pé atrás...
- 11) **IT** – O que sentes em relação a isso?
- 12) **D** – sinto que me estou a tornar uma pessoa mais fria (ri), mais relativa, menos sensível. Também é bom para me proteger mas se calhar...
- 13) **IT** – isso já é a razão a falar
- 14) **D** - Dou-me mais conta disso quando estou a falar com pessoas fora da área da toxicod dependência, mesmo fora da intervenção social
- 15) **G**.- o discurso torna-se mais frio
- 16) **D** – é...
- 17) **G** -À medida que vou estando lá aumenta essa percepção, ao início há mais aquela
- 18) **H** - Pena
- 19) **G** - Não sei se é isso, é apego
- 20) **H** – pensamos coitadinho e tal...mas depois apanhamo-los a mentira e à descarada
- 21) **D** – acho que nunca fui muito de ir pelo coitadinho...acho que aumentou a minha segurança, a minha coerência, um cuidado que tenho, creio que tem a ver com a segurança, é ser coerente entre aquilo que digo e aquilo que faço, é mesma coisa na relação pais/filhos, aumentou a certeza de que deve haver uma coerência, apesar de termos que ser flexíveis, mas antes de abriremos a boca termos a ideia do que vamos dizer porque vamos cumprir
- 22) **G** - Depois por te acusar, não é?
- 23) **D** – nem tanto, eles fazem logo o rótulo: “aquela cuidado com ela!”
- 24) **A** - Tem a ver com as regras da casa?
- 25) **D** - Sim, A minha relação com eles é muito no dia a dia, na casa de abrigo e tem que haver mt negociação mas muita coerência
- 26) **D** - Eu nunca fui muito de facilitar, mas se calhar, e era um lado positivo também, era muito mais paciente, tentava agir na base da negociação,
- 27) **A** – Vocês não sentem que às vezes a nossa postura molda-se à pessoa que está à nossa frente? Às vezes estou com um idoso com 80 e tal anos e estou de uma maneira, estou com um alcoólico que bate na mulher e estou de outra. Não sei se será errado mas quando estou com um adolescente a postura também é outra...
- 28) **D** – quer queiramos quer não nós somos diferentes de acordo com as pessoas com quem estamos mas é muito importante no meu trabalho o critério da imparcialidade. Uma casa com 16 pessoas, estamos todos muito próximos, se eu adopto diferentes critérios é logo um foco de conflito
- 29) É uma grande gestão. Depois acontece... “então comigo aconteceu isto e com o outro não fez nada...” para eles só se faz o que é visível, o que se presencia e o cuidado que temos que ter é actuar em contexto de gabinete, em privado.
- 30) **IT** – Esta questão da postura diferente face às pessoas que têm à frente...
- 31) **A** – o tipo de comunicação que se estabelece com a pessoa é variável, há pessoas com competências, que percebem e organizam o discurso, há pessoas que são até débeis: “você tem que ir à consulta no dia x, às tantas horas....” “não percebi muito bem”..., volto a repetir... tenho que garantir que a informação é percebida
- 32) **IT** – não sei se isso tem a ver com a nossa disponibilidade para...
- 33) **A** – às vezes a questão que se coloca e que interfere com este trabalho é o que sentimos, não deve mas nós somos seres humanos
- 34) **IT** - já agora avanço com outra questão que me parece ter a ver com isto: ao procurar situar os conteúdos relativos às emoções, pareceu-me que eles estão mais presentes do lado dos sujeitos do que dos educadores sociais. Tudo o que surgiu relativamente às emoções foi sempre sobre o que as pessoas transmitiam, ou que achamos que elas sentem, que transmitem, como achamos que elas estão. Pergunto agora qual o peso dos afectos e das emoções do ES nesta relação?

- 1) **A** - Não podemos esquecer que estamos numa relação de ajuda e a questão pessoal não pode entrar nesta relação, não é
2) uma relação de amizade. Temos que espelhar no outro aquilo que ele próprio está a sentir e devolver questões para que a
3) pessoa consiga chegar às respostas. É evidente que temos uma bagagem de sentimentos que de alguma forma vão de
4) encontro àquilo que... mas não pode influenciar muito...
5) **D** - aquilo que fazemos é aquilo que somos e nós somos também emoção. A ideia é termos noção daquilo que somos, dos
6) estados de espírito, das sensações que temos no momento e tentar gerir. Se estou mais irritada vou ter que lidar com isso.
7) Acho que transfiro muito para as coisas de trabalho, às vezes sou tipo saco de box e acaba por passar para o utente, tento
8) que não passe mas de vez em quando eles dizem “está com uma cara!”... não sei se não questiono muito isto ou se não
9) dou conta de que estou a passar as emoções
10) **A** - “está cansada hoje!”
11) **IT** - o que acham sobre isto?
12) **H** - tem que ser controlado! aparece cada situação à nossa frente que temos que ser neutros, apanhar uma mãe alcoólica
13) que é negligente com os filhos, o que dá vontade é chamá-la à razão, temos que nos abstrair de tudo se não não se
14) consegue
15) **G** - faz-me lembrar
16) **A** - “vou-lhe ser sincera, gostei mais da psicóloga com quem falei no outro dia, contei-lhe o meu problema e ela até
17) chorou e percebeu o que se passava comigo”. Nós sabemos que há pessoas que escolhem esta área para se ajudarem a si
18) próprias e não pode ser. Há dias em que uma pessoa está triste mas não pode deixar transparecer
19) **D** - eu estou a ficar muito fria, mesmo em termos pessoais... ainda há pouco tempo o tio do meu pai morreu e eu até me
20) questiono, sinto mas ... acho que estou a ficar pedra, é incrível como este trabalho nos transforma...
21) **A** - já me aconteceu chorar no serviço, por exemplo, não foi com as famílias mas foi uma situação que nunca me vou
22) esquecer. No meu primeiro ano de trabalho, estava na Comissão e fui ver uma miúda, na véspera de Natal, dia 23 de
23) Dezembro, e ela estava cheia de piolhos, uma coisa horrorosa, cheia de papos, caroços, a mãe era prostituta e levava-a
24) para a prostituição, estava abandonada! A menina estava em perigo evidente, tinha o pescoço infectado e fui com ela às
25) urgências ... foi lá o delegado de saúde, retiraram-na para uma instituição, onde ainda está hoje. A miúda dizia-me “leva-
26) me contigo, para tua casa, leva-me para a Câmara”, aquele discurso apelativo e eu fui-me abaixo... cheguei à Câmara e
27) chorei... mas há que saber ligar
28) **IT** - como achas que reagirias se fosse hoje?
29) **A** - Se fosse hoje se calhar reagiria de maneira diferente, tenho mais conhecimento e saberia melhor o que fazer, a
30) in experiência assustou-me. Mas custou-me muito ver a menina a pedir para vir comigo... é terrível!
31) **D** - tendemos a relativizar quase tudo... já é tão natural. Nem é preciso dizer tenho que controlar esta emoção... Tive uma
32) fase em que contava algumas coisas aos meus colegas e eles diziam “eh... que situação!” e eu pensava, perante a reacção
33) deles, realmente...
34) Se estiver na situação reajo como se fosse exterior a mim, estou uma concha muito dura
35) **IT** - como te imaginas daqui a dez anos nesta matéria?
36) **D** - olha, espero daqui a dez anos não estar a trabalhar nesta área!
37) **IT** - mas as situações podem ser semelhantes...
38) **Carla** - sei lá... acho que transfiro muito os utentes... às vezes tenho esse feedback, “és mesmo dura”, então os utentes
39) chamam-me sargento! (risos) acho que as coisas vão acontecendo (as mudanças) sem dar conta disso. Daqui a 10 anos...
40) sei lá...
41) **IT** - a não precisar de ser sargento?
42) **D** - sei lá...
43) **H** - a maneira como falas... parece que gostas muito do que fazes mas depois dizes que não gostavas de trabalhar
44) **D** - eu gosto do que faço mas estou a falar... já me aconteceu situações de morte de utentes muito queridos mas... são
45) diferentes formas de reagir perante as coisas
46) **A** - nunca vos aconteceu uma situação de suicídio? Será que se tivesse atendido aquela senhora naquele dia... ficamos
47) com sentimento de culpa... é complicada lidar com estas questões. É como diaz a Carla, Não sei se estar sempre com as
48) mesmas pessoas, no mesmo contexto se será saudável...
49) **D** - pois. Será saudável?
50) **A** - é desgastante em termos pessoais.
51) **D** - afecta e condiciona a minha vida pessoal porque desgasta muito, implica grande disponibilidade para ouvir, para
52) desmontar muitas coisas, para reflectir com a pessoa... desgasta bastante... e gosto do que faço, só que... se calhar ainda
53) bem que sou assim...
54) **A** - as nossas instituições não nos apoiam muito. Deveria estar mais atenta aos profissionais que tem
55) **G** - deveria cuidar mais!
56) **A** - e dar mais almofadas emocionais, porque as pessoas precisam, até porque depois conseguem ter técnicos com outra
57) bagagem, e as instituições não nos dão tempo para parar e reflectir. Para discutir casos. Há instituições em que uma
58) pessoa diz “não empatizo com aquela pessoa” e passa o caso para outro colega, não acho isto mal! Tenho colegas que
59) dizem “não gosto daquela pessoa!” e porque não passar para outro colega? Não há esta abertura
60) **H** - não fazem reuniões?
61) **A** - temos reunião mas só discutimos as questões técnicas!
62) **G** - no meu caso, quando há reuniões é por causa de horários, horas extra, não há esta partilha e por vezes temos mesmo
63) necessidade de falar e só quando chegarmos a casa é que o fazemos. Faz falta, claro que faz!
64) **D** - os meus amigos são os colegas de trabalho, o que é muito bem também mas por vezes digo “não comeses já a falar
65) de trabalho!”. Não me posso queixar - temos reunião geral às 4^{as} feiras, são mais ou menos organizadas mas há espaço
66) para partilhar as nossas angústias, não muito mas há, dependendo da sensibilidade das pessoas que nos coordenam, da

- 1) capacidade para nos ouvir. O maior problema é na reciclagem, o que nos está a fazer falta são as formações complementares, reflectir sobre condutas. Falta por vezes assertividade por parte da coordenação para nos dizer, nisto não estiveste tão bem, acho que nos orientava melhor
- 2) **IT**- para ser mais formativo?
- 3) **D** – sim, sim ou individualmente ou em grupo. Se calhar os encontros eram mais ricos
- 4) **IT** – estava a pensar na experiência que é habitual os psicólogos terem, a supervisão e se não faria sentido outros profissionais também o terem. É um espaço de discussão de casos, de situações mas tem sempre duas dimensões, tanto discutem o caso como se discutem a si próprios nessa situação. Alguns locais de trabalho até proporcionam esta oportunidade, mas outros não mas parece ser uma necessidade
- 5) **H** – e depois partilhamos com quem não trabalha connosco, que não pode dar sugestões, enquanto se fosse no trabalho poderíamos ter outra orientação. Desabafar com amigos que não conhecem aquela realidade, não ajuda muito... Não dão muitas sugestões de como intervir
- 6) **D** – o que tem o seu lado positivo. O outro lado também é mau, quando estas a falar com uma pessoa na hora do lazer devias estar a falar não sei de quê e acabas por falar de trabalho. É mau!
- 7) **H** – na 4ª feira fizemos um jantar de trabalho e estávamos sempre a falar de trabalho... “vamos parar!”
- 8) (Conversa cruzada)
- 9) **A** – nós fazemos uma coisa engraçada, quando vamos todos jantar, também com telefonistas, falamos daquelas coisas mais caricatas que acontecem, “vou meter os papéis do suicídio”, “o papanicolau à cabeça”...acaba por funcionar como escape, é engraçado!
- 10) **G** – usar o humor para ultrapassar... (Silêncio)
- 11) **IT** - e sobre a interferência das características pessoais na relação com os outros?
- 12) (Silêncio)
- 13) **D** – há pouco quando falamos das emoções acabámos por falar nisto, se aquilo que fazemos é aquilo que somos, a nossa personalidade está sempre lá. Imaginemos que cada uma de nós tem que tomar uma determinada atitude, e sabemos todas qual é, a forma como a aplicamos é diferente e às vezes basta um olhar, “hei, já está com essa cara!”. Comunicamos muito e a comunicação não verbal mostra logo o que nós somos “hei, lá vem o mau feitio...” porque nos conhecem.
- 14) **A** - as pessoas vão-nos conhecendo e acabam por conhecer o nosso lado pessoal. Por exemplo, eu não sou muito de pensar e dizer “eu corto-lhe o rendimento! E às vezes lá ouço: “Mas você é muito meiga, tem que...”
- 15) Risos
- 16) **A** – acho piada, percebem que a pessoa não é assim muito de confrontar. Estava a pensar que o facto de te chamarem sargento no contexto em que estás se calhar faz todo o sentido. Temos uma administrativa que é chamada de sargento Vitorino, gostamos dela e trabalha bem. As pessoas captam a nossa maneira de ser
- 17) **G** - E adaptam-se muito, não é?
- 18) **H** -Eu sinto que gostava de ser mais má. Ao princípio tive alguns problemas... Às vezes dizem-me “Não podes ser assim, não podes ser tão meiga”, é a minha maneira de falar... não consigo ser tão rígida
- 19) **D** – não é rigidez, é assertividade. As pessoas confundem o autoritarismo, a arrogância, com a assertividade.
- 20) **A** – tenho colegas que dizem “mostre-me a sua dispensa, mostre-me a sua casa de banho para ver se está limpa” e eu detesto isto. Eu consigo dizer, ô Dona podemos ver a sua casa de banho, porque temos mesmo que ver, agora arrogância não gosto.
- 21) **D** – a Dra. Manuela Sampaio falava em ser doce e firme, momentos em que rimos e momentos em que é preciso firmeza...aquela regra básica de não dizer não, dizer de outra forma, dizer mas e logo de seguida transmitir o que realmente queremos dizer, criar estratégias para chegarmos ao objectivo. Por vezes percebo que alguns colegas, por serem tão flexíveis, tão frágeis, tão inseguros, acabam por ser negligentes. Às vezes combinamos que o fulano tal tem de melhorar nisto, falas com ele? Depois perguntamos se conversou e conversou mas não conversou, tentou que utente chegasse lá, ele não chegou e não teve coragem de insistir... percebes?
- 22) **H** – quando tenho que falar de certa coisa, eu falo, se houver aquele clima chego ao assunto...mas tive dificuldades, acho que estou melhorzinha, já consigo perceber melhor quando me estão a ocultar coisas, tentar puxar o assunto
- 23) Daqui a 10 anos está ultrapassado!
- 24) **H** – claro, espero que sim, nós temos que evoluir.
- 25) **D** – às vezes durante o dia estou noutra contexto que não em casa, no gabinete de apoio ao emprego, por exemplo e tento que neste espaço as questões andem à volta daquele assunto, às vezes encontro utentes da casa e dizem-me “olhe, ontem cheguei tarde para a tarefa mas...” acho que adaptam-se às pessoas e como sabem que estou atenta à tarefa, justificam-se.
- 26) “Você colocou-me na escala?” e por acaso não fui eu, mas eles criam logo rótulos. Por um lado facilita por outro, sou a má da fita, a castradora... Às vezes fazem queixinha... Com o outro técnico, não é assim...Assim nós vamo-nos conhecendo
- 27) **IT** – E isto preocupa-te? Deixa-te insegura?
- 28) **D** – às vezes deixa-me insegura. Eu preciso muito de ter feedbacks, fiz bem ou fiz mal? às vezes questiono e recebo um nin, às vezes sinto que me estão a tratar como um utente, é horrível, é muito mau!
- 29) **IT** – é defeito profissional tratar os colegas como utentes?
- 30) **D** – é. Não é falta de respeito, é falta de verdade
- 31) **G** – é falta de respeito...de alguma forma eles estão a subjugar-nos, a não levar a sério, não te dão uma resposta, não te dão 1 sugestão, 1 estratégia...
- 32) **D** – era importante porque saímos da faculdade e no terreno, muitas das coisas que tens que fazer no teu dia a dia passam a léguas do que aprendeste na faculdade e tu precisas de reforço positivo nalguns momentos, de reconhecimento e de orientação. Não acho que nos devam dizer tudo o que temos que fazer, a autonomia é importante, e é bom que a

- 1) tenhamos, mas em certos momentos quando se fazem perguntas concretas esperam-se respostas.
- 2) **G** – dão voltas e voltas...
- 3) **IT** – estava a pensar, tratam-nos a nós como nós tratamos os utentes e porquê que te desagrada quando te tratam do mesmo modo que os utentes? É desprestigiante?
- 4) **D** – não é desprestigiante mas ... sabes aquelas estratégias que falei há pouco, pois...mas... e o não nunca existe?
- 5) Pronto!
- 6) **IT** – e porquê que nós precisamos de usar estas estratégias com os utentes?
- 7) **D** – Porque temos tendência a usar estratégias generalizadas e depois então de conhecer é que sabes que podes brincar com aquela pessoa, ou não, ou ser mais formal, mais distante... enquanto que com o colega de trabalho eu gosto que me digam “Não, fizeste mal!” E há utentes que gostam disto, mas em termos gerais, com pessoas que conhecemos há pouco tempo, sobretudo aqueles que vêm conquistar o espaço, tal não acontece. Só com o avançar da relação, por exemplo, há pessoas que me perguntam “posso-lhe fazer uma pergunta? Porque estou à vontade consigo.” Já é manipulação! Já tenho que ser mais directiva. Com os meus colegas de trabalho quero isso.
- 8) **IT** – alguém quer dizer mais alguma coisa sobre isto?
- 9) (Silêncio)
- 10) **IT** – gostava que pensassem em algumas pessoas com quem trabalham no dia a dia e procurassem pensar como é que estas pessoas fariam da relação que estabelecem com elas?
- 11) Risos
- 12) ? – colegas de trabalho?
- 13) **IT** - não, utentes?
- 14) ?? –Ah!
- 15) **D** – na relação com os utentes eu sou muito crítica e tento ter muito cuidado, na relação com os colegas por vezes são os sacos de box. Nós de vez em quando vamos ouvindo feedbacks
- 16) **IT** – era ir para além disso, o que é que eles pensarão?
- 17) **A** – eu pergunto muitas vezes, depois de um certo tempo, o que estão a achar da intervenção, sente que a sua vida está a melhorar?, quero perceber se eles acham que vale a pena. Para algumas pessoas, aquelas mais resistentes, não acho que seja um elemento muito significativo de mudança, há outras que me dão feedback positivo. Provavelmente não há muito negativo porque as pessoas não o dizem. Uma ou outra situação acontece ter este feedback bom, um casal de idosos que tenho, às vezes no final de uma manhã complicada de trabalho vou ter com eles porque sabe bem! Que bom, veio ver-nos! As vezes é difícil perceber, as pessoas não sabem muito bem dizer e nós somos um pouco intrusivos e isto é complicado
- 18) **H** – eu acho que me vêem como a pessoa com que podem falar, “obrigada por ter falado comigo”, ficam mt contentes porque lhes faz falta falar dos seus problemas, alguém que os ouça, alguém que se sente, que olhe para eles nos olhos. Com o assistente social é diferente, não tem tempo para falar. É só papéis. A mim não me dizem que eu trato das contas e papeladas, porque não trato.
- 19) **A** – eu faço esse trabalho e não concordo totalmente com isso porque eu trato dos papeis e não concordo muito com isso. Tenho assistentes sociais que têm uma postura de abertura, de diálogo, de receptividade. Há educadoras sociais que eu conheço que trabalham só na base do papel. Tem a ver com características pessoais e com a forma como se está com as pessoas. Esta questão do ES ser mais próximo, não e assim, há outros profissionais que o fazem. Aprendi muito com outros profissionais e acho que há ES que falham bastante. Há que pensar, não sei se é da formação ou do contacto pessoal, da maneira de ser de cada um.
- 20) **G** – eu vou no seguimento da Susana. Às vezes sentimos que há feedback positivo, por vezes negativo mas é complicado responder a esta pergunta... o que ela pensa sobre a nossa intervenção, sobre a relação. Estamos a falar de futebol, depois já estamos a falar de coisas concretas... Procuo tentar saber o que pensam, o que posso melhorar no meu trabalho mas primeiro procuro isso com os meus colegas de trabalho, estamos em rede e procuro esse feed-back, em quê que posso mudar? Com os utentes, quando acho que há espaço para isso, que a relação está mais estabelecida, aí sim mas mesmo assim é complicado, não é tarefa fácil... é 1 questão de tempo
- 21) **D** – no meu trabalho é mais fácil porque eles contam tudo uns aos outros. Há um, que eu entro na casa e é logo, conta tudo. Confesso que me sabe bem quando há um colega meu que vem ter comigo e diz, aquele utente, Ainda ontem, foi um dia cansativo veio 1 colega ter comigo e disse-me “sabes, o utente x veio ter comigo a perguntar quando é que tu voltavas lá outra vez, preocupavas-te muito com eles, quando ele entrava com um cara mais foleira, tu ias logo ter com ele” recuperei tanta energia com isto porque eu passo este ar de dura mas ao mesmo tempo brinco com eles, e penso, será que é por aqui? Às vezes combinamos 1 medida em equipa, há 1 utente que esgotou todas as nossas estratégias e temos que actuar num outro nível e irrita-me por ter que ser eu a aplicar isso, não queria nada. Há 1 momento que questionamos, será que o meu colega...????
- 22) **A** – feedback curioso que tivemos... lá na Câmara tivemos uma inspecção aos empreendimentos e à actuação dos técnicos da Câmara nos empreendimentos e escolheram o local onde estou. Sou praticamente neutra, nem sequer sou do partido que está na Câmara e questiono muitas decisões políticas, mas há muito essa pressão. A oposição foi lá, chamou as pessoas e elas criticaram as rendas, a empresa municipal, as medidas políticas mas quanto aos técnicos não, eles ajudavam muito. Isto é positivo. Disseram-nos: foram lá mas nós dissemos que queremos estas técnicas connosco, que não as tirem de lá! Foi giro, foi interessante!
- 23) **D** – é a tal questão: é importante haver reconhecimento positivo e negativo, desde que haja.
- 24) **IT** – uma última questão, que vale no aqui e agora: porquê que estou numa profissão que implica uma relação de ajuda?

- 1) **D** – eu estou porque gosto muito, sabes? (ri), vira quase vício. Espero um dia sair daqui! Absorve tanto e é preciso tanta
2) energia, tanta disponibilidade que espero um dia ter um horário mais light, estar menos envolvida e menos próxima, mas
3) gosto muito do que faço.
- 4) **H** – o facto de ter que passar mais horas não encaro como... não tens vida própria! Não, se fico mais horas é porque
5) gosto daquilo que faço! Vai para o shopping, vai passear, és tão nova. Tenho tempo e gosto daquilo que faço. Posso
6) chegar a casa cansada mas sinto, dever cumprido. Mais um dia! Não me consegui imaginar veterinária ou enfermeira.
- 7) **D** – eu estava mesmo a falar da área de trabalho, gostava de ter gostado de economia mas não gosto... preferia qq coisa
8) com números, com papeis
- 9) **G** – comigo ainda era a questão de veterinária
- 10) **A** – qd era miúda gostava de ser banqueira...no fundo gosto de andar com pessoas, entendo esta profissão como 1
11) desafio, poder ajudar, poder melhorar a vida das pessoas, não num carácter assistencialista, uma coisa que hoje faço
12) pouco mas gosto muito é estar com as pessoas em grupo, fazer as reuniões de moradores: eles discutem dar-lhes voz,
13) poder. São pessoas que estão tão minorizadas, tão desvalorizadas... a forma como falam deles “aquele gente lá do
14) bairro” custa-me! Tem pessoas com tanto valor que não se conseguem exprimir. As pessoas revelam-se em grupo! Estão
15) mais protegidas, com outras pessoas iguais a eles, sentem que têm poder... Temos que gerir os conflitos mas gosto, é um
16) desafio
- 17) **D** – às vezes é amor, ódio! Nós temos essas reuniões com os utentes às 4^{as} feira e é... nós queremos ver Tv! Há muita
18) negociação ali no meio
- 19) **A** – hoje foi 1 discussão porque roubaram uma flor de plástico do patamar! É importante!
- 20) **H** – eu sempre quis ser jornalista mas como não pude, não tinha média, vim para o curso de educação social. Queria
21) desistir mas fui ficando...No 3º ano, a Sandra foi a pessoa que mais me incentivou a ficar. Confesso que não era uma
22) paixão louca, assolapada. Agora gosto mas gostava de ter mais experiência, ter a minha idade e ter mais 10 anos de
23) experiência! Teria muita mais confiança naquilo que faço...
- 24) **Susana** – nós nunca sabemos tudo, fiz agora um curso de violência doméstica...
- 25) (Silêncio)
- 26) **IT** – querem dizer mais alguma coisa?
- 27)
- 28) **IT** - Então, resta-me agradecer muito, são duas 6^{as} feiras à noite, nem sequer é 5^a, 4^a ou outro dia de semana. Para mim
29) foi importantíssimo, não tenho dúvidas que consegui pensar melhor as coisas ouvindo as pessoas falarem do seu dia a dia
30) e procurando escutar o mais possível
- 31) queria pedir-vos autorização para usar alguns excertos no trabalho final, apenas serão dadas algumas referências que não
32) comprometerão a confidencialidade destes momentos, como o tempo de experiência, área de trabalho que permitam
33) contextualizar os excertos.

GRELHAS DE Análise de Conteúdo dos Grupos de Discussão

Grelha 1 de Análise dos grupos de discussão relativa aos *Paradigmas em Educação Social*

Indicadores	Categorias	Sub-categorias	Unidades discursivas
Pressupostos e preposições da relação de ajuda evidenciados nos discursos	Paradigma Assistencialista	Controlo Social / Coacção	GD1.4:13 (E) eu levo atrás de mim a Segurança Social, o Governo, as leis, eu tenho que obrigar a pessoa a fazer aquilo, se ela não quiser eu posso cortar o RSI GD1.4:39 (H) nós já tivemos formações e tínhamos mesmo que dizer que se faltassem duas vezes perdiam o RSI, senão elas não iam. Tivemos que usar da ameaça...
		Representação do sujeito como incapaz	GD1.4:39 (H) nós já tivemos formações e tínhamos mesmo que dizer que se faltassem duas vezes perdiam o RSI, senão elas não iam. Tivemos que usar da ameaça... GD1.5:31 (H) pela apresentação das casas que vou ver muitas não sabem (cuidar da casa), não têm regras de higiene GD1.5:34 (E) as ciganas são todas preuçosas
		Imposição de mudanças por parte do Educador Social	GD1.6:7 (E) é muito difícil incutir regras de higiene, como tem que estar limpo. Se bem que no meio daquelas 25 famílias havia uma que tinha a casa impecavelmente limpa e era de etnia cigana, as outras desmazelaram-se porque as condições da casa não ajudam GD1.6:29 (E) Nós tentamos incutir para esta questão da cidadania, dos deveres e dos direitos, tentamos chamá-los à realidade GD1.9:20 (H) É persistir, insistir, fazer ver, vão começar a trabalhar mas vão ganhar mais do que se estivessem em casa sem fazer nada, a receber uma prestação que é mínima, tentar um pouco mudar essa mentalidade, não sei como, mas talvez a persistência...

		Paternalismo	<p>GD1.6:23 (E) Quando estamos nas casas dizemos <i>Oh senhor e porque não pede por favor? A sua mulher fica mais contente e vê-a com um sorriso na cara durante o dia, falar assim mal acorda de manhã... não fale assim se faz favor! Vamos lá a ver como é que vocês falam um com o outro!</i></p> <p>GD2.4:35 (H) pensamos: coitadinho e tal... mas depois apanhamo-los a mentir e à descarada!</p>
		Subsidiodependencia – responsabiliza o sujeito pela dependência de apoios sociais	<p>GD1.9:16 (H) a maior vitória é acabar com a subsidiodependencia, com aquela mentalidade que muitos têm. <i>Se eu começar a trabalhar perco (RSI) não perco? Têm um medo terrível, todos os beneficiários têm esse medo, são raros aqueles que iniciam ou POC's ou começam a trabalhar.</i></p>
	Paradigma Emergente	Cooperação	<p>GD1.3:40 (A) para em conjunto ser delineado o plano de intervenção de mudança</p> <p>GD1.4:50 (F) Temos que estar abertos à aprendizagem, à actividade que vem do doutro lado, de forma a que eles possam ser úteis e a ensinar-nos alguma coisa...</p> <p>GD1.5:9 (F) eu estive ali a absorver, a aprender e ele sentiu-se importante, isto vai criar confiança, se há confiança há interacção, se há interacção é mais fácil que um esteja aberto ao outro</p> <p>GD1.12:49 8 (D) não somos só nós que os vamos conhecendo, o utente também vai antecipando reacções nossas e isso é cumplicidade entre os dois, eu consigo antecipar mais ou menos o que ele é capaz de fazer e ele o que a C. é, já consegue antecipar algumas atitudes</p> <p>GD2,2:52 (G) (relação de ajuda dá um carácter) um pouco assistencialista</p> <p>GD2.5:38 (D)acho que transfiro muito para os utentes... às vezes tenho esse feed-back, “é mesmo dura!”, então os utentes chamam-me sargento</p> <p>GD2.6:225 (D) comunicamos muito e a comunicação não verbal mostra logo o que nós somos</p> <p>GD2.6:27 (A) As pessoas vão-nos conhecendo e acabam por conhecer o nosso lado pessoal. Por exemplo, eu não sou muito de pensar e dizer “corto-lhe o rendimento!” E às vezes lá ouço “mas você é muito meiga, tem que...”</p> <p>GD2.6:32 (A) As pessoas captam a nossa maneira de ser</p>

		<p>Consciência e perspectiva crítica da relação de poder</p>	<p>GD1.4:11 (F) mas existe aqui uma relação de poder, é difícil estabelecer uma relação de confiança, seja em que contexto for, quando existe uma relação de poder</p> <p>GD1.4:29 (A) Mas na animação não há nada, não vamos dar nada, vamos trabalhar os grupos, o que eles querem Já não há aquela relação de poder</p> <p>GD1.4:48 (F) Uma relação é um caminho de dois sentidos (...) se eu venho aqui de propósito para te dar algo, isso não é altruísmo, isso é sublinhar o meu poder nesta relação</p> <p>GD1.13:50 (A) pelo facto de acompanharmos a família não fazemos parte dela, não fazemos parte do sistema familiar. A nossa opinião começa a contar muito para aquela família, elas perguntam, quando se pensa em mudar de casa, <i>O que acha? Qual é a sua opinião?</i> e nós devolvemos <i>e a sra o que sente? Acha que devia mudar? Porquê?</i></p> <p>GD1.14:1 (A) para não alimentar aquela dependência em relação a nós</p> <p>GD2.30 (A) somos mediadores entre a família e o Estado, o poder, estamos aqui para ajudar, estamos do vosso lado (famílias)</p> <p>GD2.3:27 (A) também somos um pouco normalizadores (...) tentamos que as pessoas sigam aquele padrão e quase que as obrigamos a isso.</p> <p>GD2.6:37 (A) Tenho colegas que dizem “mostre-me a sua dispensa, mostre-me a sua casa de banho para ver se está limpa” e eu detesto isto. Eu consigo dizer “Ó Dona, podemos ver a sua casa de banho? Porque temos mesmo que ver? Agora, arrogância não gosto.</p>
--	--	--	--

		<p>Valorização das potencialidades do sujeito e da descoberta de capacidades</p>	<p>GD1.3:23 (D) Isto passa por ajudar o utente a desenvolver as capacidades que tem</p> <p>GD1.5:23 (E) a educadora social disse que ajudou as mulheres a fazer os sacos para os meninos levarem para o campo de férias (...) ensinou a mulher a pegar na vassoura para varrer, a mim custava-me pensar que trabalhamos com pessoas coitadinhas, que não sabem</p> <p>GD1.5:25 acho que estava a tentar dizer qual é o potencial daquelas pessoas, daquela família, o que podem mudar</p> <p>GD1.8:26 (A) vejo a família com uma dinâmica diferente porque vêm que têm potencialidades que desconheciam, e nós conseguimos fazer isto, que é muito difícil...</p> <p>GD1.8:43 é fazer com que essa pessoa eleve a sua auto estima, comece a pensar noutras coisas que não só os seus problemas, se sintam mais alegre, mais forte</p> <p>GD2.8:14 (A) Tem pessoas com tanto valor que não se conseguem exprimir</p>
		<p>Participação e papel activo do sujeito</p>	<p>GD1.8: 12 (D) Mas quem é que quer que o utente faça o tratamento? é o técnico ou é o utente?</p> <p>GD1. 9:31 (D) a pessoa é protagonista da vida dela, não sou eu que digo: <i>projecto de vida está a sair do forno</i>, o técnico orienta mas a pessoa em causa é que tem que descobrir o seu caminho, não sou eu que devo dizer <i>o melhor para si é fazer isto</i></p> <p>GD1.13:15 (F) onde o jovem possa ter espaço para pensar no seu projecto de vida desde logo, “o que é que eu quero fazer? onde é que eu quero estar daqui a 5 anos?” São perguntas que colocam muitas vezes pela 1ª vez, também não há grande espaço para isso na vida quotidiana</p> <p>GD2.3:23 (D) há pessoas que não querem ser ajudadas, não querem mudar o quotidiano, não querem mudar o seu percurso. Algumas querem continuar a consumir drogas e pronto</p> <p>GD2.8:12 (A) entendo esta profissão como um desafio, poder ajudar, poder melhorar a vida das pessoas</p>

		<p>Objectivos: Mudança pessoal e transformação social</p>	<p>GD2.1:28 (A) o que é que isto vai trazer de mudança para eles? Em que vai fazer com que as pessoas adquiram mais competência?</p> <p>GD2.2:49 (A) estamos com pessoas que estão a necessitar de ajuda, de emancipação, de melhoria da sua situação</p>
--	--	---	--

Grelha 2 de Análise dos grupos de discussão relativa ao Quadro de Valores

Indicadores	Categorias	Sub-categorias	Unidades discursivas	Participantes
-------------	------------	----------------	----------------------	---------------

<p>Convicções fundamentais sobre a relação de ajuda, preocupações.</p>	<p>Quadro de valores</p>	<p>Solidariedade, Social e Respeito</p>	<p>Justiça</p> <p>GD1.3:40 (A) para em conjunto ser delineado o plano de intervenção de mudança</p> <p>GD1.7:22 (G) Quem é que disse que nós é que estamos bem?</p> <p>GD1.7:24 (D) Quem é que disse que nós é que estamos bem? Porque é que não podem ser diferentes?</p> <p>GD1.8: 12 (D) Mas quem é que quer que o utente faça o tratamento? é o técnico ou é o utente?</p> <p>GD1.8: 12 (D) Agora, quando a família não muda...acho que criamos sem querer demasiadas expectativas, as pessoas não correspondem porque não podem, muitas vezes não querem, é aquele o equilíbrio deles, é o modo de vida que têm, não conhecem outro.</p> <p>GD1.9:25 (D) Há pessoas que não querem deixar as drogas, temos que respeitar; há pessoas que não querem deixar de ser prostitutas, temos que respeitar, quem nos garante a nós que a vidinha que levamos com tudo organizado é a correcta?</p> <p>GD1.9:46 (A) Há questões que nos obrigam a intervir no imediato (...) o que me preocupa é que estes idosos estão em risco, em perigo, ele pode matá-los, ele está com uma desorganização mental, não consegue verbalizar as coisas, é extremamente perigoso</p> <p>GD1.9:52 (A) é difícil não levar trabalho para casa</p> <p>GD1.13:19 (F) tentar criar um ambiente que dê espaço para a individualidade, passa por serem poucos, haver a liberdade de colocarem o que querem na parede</p> <p>GD1.14:17 (F) no meu contexto, mais uma vez, devemos ter muito cuidado em não esquecer que aquele sítio, que é o meu local de trabalho é a casa daquelas pessoas, para muitos deles é o primeiro espaço onde existe alguma estabilidade emocional</p> <p>GD2.1:51 (G) Não sei se haverá factores mais importantes, falo pelo meu contexto...evitar passar fome, precisar de roupa, precisar de banho</p> <p>GD2.3:19 (D) termos consciência que existem pessoas que não querem ser ajudadas e pronto!</p> <p>GD2.3:23 (D) Há pessoas que não querem ser ajudadas, não querem mudar o seu quotidiano, não querem mudar o seu percurso</p> <p>GD2.3:33 (S) a questão dos apoios económicos que é muito importante para a família, é garantir a sobrevivência deles</p> <p>GD2.5:24 (S) A menina estava em perigo evidente, tinha o pescoço infectado e fui com ela às urgências</p>	<p>(S, JV)</p>
--	--------------------------	---	--	----------------

			GD2.6:37 (S) Tenho colegas que dizem “mostre-me a sua dispensa, mostre-me a sua casa de banho para ver se está limpa” e eu detesto isto. Eu consigo dizer “Ó Dona, podemos ver a sua casa de banho? Porque temos mesmo que ver?” Agora, arrogância não gosto.	4 (S, C, P, JV)
		Caridade		

Grelha 3 de Análise dos grupos de discussão referente a Definições de Relação de Ajuda

Indicadores	Categorias	categorias	Unidades discursivas	Participantes
Tentativas de definição do que é a relação de ajuda	Definições	a) Apoia-se na descoberta de capacidades, valorização das potencialidades	<p>GD1.5:25 (A) qual é o potencial daquelas pessoas, daquela família, o que podem mudar (...) é na relação que vamos descobrindo</p> <p>GD1.8:26 (A) vejo a família com uma dinâmica diferente porque vêm que têm potencialidades que desconheciam, e nós conseguimos fazer isto, que é muito difícil...</p> <p>GD1.8:43 (A) fazer com que essa pessoa eleve a sua auto estima, comece a pensar noutras coisas que não só os seus problemas, se sintam mais alegre, mais forte</p> <p>GD1.3:23 (D) Isto passa por ajudar o utente a desenvolver as capacidades que tem</p> <p>GD2.8:14 (A) Existem pessoas com tanto valor que não se conseguem exprimir</p>	3 (S, I, C)

		<p>b) Capacita a pessoa para analisar a sua situação</p>	<p>GD1.8:49 (E) a relação deveria passar por ajudar as pessoas a ter pequenas vitórias que ajudem a sentir-se capazes, a começarem a questionar-se se querem estabelecer um projecto de vida (...) pelo menos que a ajudemos a pensar nisso</p> <p>GD1.9:28 (D) Temos que ter a sensibilidade de explicar à pessoa quais são as vantagens, o que melhora na vida dela, quais os ganhos e as perdas com esta mudança de vida.</p> <p>GD2.2:2 (D) Quando se verifica uma mudança interna, primeiro há um conflito, uma crise, tipo o que é que eu estou aqui a fazer? O que é que eu fiz no passado? Porque é que a vida foi assim? Esse questionamento, aquela revolta com ele próprio (...) e quando ele consegue exteriorizar, resolver, das duas uma, ou continua ou dá o salto.</p> <p>GD2.2:21 (A) resolvidos esses problemas, e estou com ela há quase um ano, a senhora começa a abrir-se, diz que o sonho dela é ter uma menina mas sabe que está com dificuldades... e começo a achar que ela está com consciência dos problemas e começa a abrir-se internamente.</p>	<p>3 (S, I, C)</p>
--	--	--	---	------------------------

		<p>c) Procura construir novas formas de lidar com o problema, incentivando processos de mudança pessoal e social</p>	<p>GD1.3:23 (D) no sentido de uma orientação, de uma ajuda que visa a reinserção do utente na vida activa.</p> <p>GD1.3:41 (A) - Acompanhar a pessoa para que ela própria consiga chegar a patamares de mudança, consiga dizer <i>cheguei até aqui, agora vou até acolá</i></p> <p>GD1.5:12 (F) eu tenho uma função muito específica, ajudá-lo a vencer obstáculos, seja em termos escolares, laborais, seja nas questões ligadas aos processos judiciais</p> <p>GD2.1:28 (A) o que é que isto vai trazer de mudança para eles? Em que vai fazer com que as pessoas adquiram mais competência?</p> <p>GD2.1:35 (D) As mudanças que se esperam relacionam-se com o sujeito, o que ele precisa de mudar na conduta dele</p> <p>GD2.2:6 (D) Quando se verifica uma mudança interna primeiro há um conflito, uma crise, tipo “o que é que eu estou aqui a fazer? O que é que eu fiz no passado? Porque é que a vida foi assim?” esse questionamento, aquela revolta com ele próprio (...) e quando ele consegue exteriorizar, resolver, das duas uma, ou continua ou dá o salto. É na fase da crise que se calhar nós somos mais importantes ou conseguimos mais dar conta da mudança. Quando começa a mudança? É na fase da reflexão ou já na fase da concretização?</p> <p>GD2.2:49 (A) estamos com pessoas que estão a necessitar de ajuda, de emancipação, de melhoria da sua situação</p>	<p>3 (S, C, P)</p>
--	--	--	--	----------------------------

Grelha 4 de Análise dos grupos de discussão referente a Características da Relação de Ajuda

Indicadores	Categorias	-categorias	Unidades discursivas	Participant es
<p>Características que são atribuídas à relação de ajuda</p>	<p>Características</p>	<p>Proximidade e continuidade</p>	<p>GD1.1:43 (F) faço o acompanhamento das actividades da casa</p> <p>GD1.2:25 (E) fazia o acompanhamento directo da população</p> <p>GD1.2:38 (E) Dentro do possível tentamos fazer um acompanhamento mais rotineiro no dia a dia das famílias</p> <p>GD1.3:23 (D) de acompanhar pessoas (ri e arrasta a palavra) no seu dia a dia, o que faz de nós técnicos do quotidiano</p> <p>GD1.3:35,36 (A) ser um técnico de proximidade, eu esforço-me por estar mais tempo no terreno, nos empreendimentos com as pessoas e menos na Câmara</p> <p>GD1.3:37 (A) quando começo a acompanhar uma família esforço-me por estabelecer uma relação de proximidade que permita que a pessoa fale daquilo que está mal na família</p> <p>GD1.11:16 (F) Um de nós vai à escola, nas questões do dia a dia estamos presentes e isto faz com que se crie uma relação de empatia, ao fim e ao cabo eles passam 2 a 3 horas por dia connosco, é muito tempo!</p> <p>GD2.1:53 É depois de muito contacto, de muita relação (que se chega a domínios mais pessoais do sujeito e a mudanças internas)</p> <p>GD2.3:47 (D) nós confiamos, desconfiando. Mais importante que aquilo que dizem é o que fazem e nós temos esse privilégio porque (...) temos grande proximidade ao quotidiano da pessoa</p> <p>GD2.4:10 (A) também já trabalhei com as crianças das famílias com quem trabalho e isso ajudou a aproximar-me das famílias. (...) Por isso é que há esta relação, se começasse sem isto não seria a mesma coisa, demorou muito tempo.</p>	<p>4 (S, I, C, P)</p>

	Totalidade	<p>GD1.3:43 (A) é ver o indivíduo como um só e como um todo, é a família, é o bairro, é o centro de saúde onde não consegue ir, a escola onde ele não consegue entrar porque tem estes conflitos</p> <p>GD1.3:46 (A) é estar no sistema da pessoa, no sistema onde ela está inserida, com vista à mudança</p>	1 (S)
	Participação e Papel activo do protagonista; relação centrada no protagonista	<p>GD1.8: 12 (D) Mas quem é que quer que o utente faça o tratamento? é o técnico ou é o utente?</p> <p>GD1. 9:31 (D) a pessoa é protagonista da vida dela, não sou eu que digo: <i>projecto de vida está a sair do forno</i>, o técnico orienta mas a pessoa em causa é que tem que descobrir o seu caminho, não sou eu que devo dizer <i>o melhor para si é fazer isto</i></p> <p>GD1.10:30 (A) gosto mais de trabalhar a família num contexto informal, sem haver a pressão de ter que cumprir um plano, tento fazê-lo sem que seja só uma obrigação, mas algo que elas queiram mesmo cumprir</p> <p>GD1.13:15 (F) onde o jovem possa ter espaço para pensar no seu projecto de vida desde logo, “o que é que eu quero fazer? onde é que eu quero estar daqui a 5 anos?” São perguntas que colocam muitas vezes pela 1ª vez, também não há grande espaço para isso na vida quotidiana</p> <p>GD2.3:23 (D) há pessoas que não querem ser ajudadas, não querem mudar o quotidiano, não querem mudar o seu percurso. Algumas querem continuar a consumir drogas e pronto</p> <p>GD2.5:17 (A) Nós sabemos que há pessoas que escolhem esta área para se ajudarem a si próprias e não pode ser!</p> <p>GD2.5:57 (A) Há instituições em que uma pessoa diz “não empatizo com aquela pessoa” e passa o caso para outro colega, não acho isto mal! Tenho colegas que dizem “não gosto daquela pessoa” e porque não passar para outra colega? Não há esta abertura</p>	3 (S, C, P)

		<p>Cooperação / Reciprocidade das relações /aprendizagem mútua</p>	<p>GD1.3:40 (A) para em conjunto ser delineado o plano de intervenção de mudança</p> <p>GD1.4:48 (F) Uma relação é um caminho de dois sentidos (...) se eu venho aqui de propósito para te dar algo, isso não é altruísmo, isso é sublinhar o meu poder nesta relação</p> <p>GD1.4:50 (F) Temos que estar abertos à aprendizagem, à actividade que vem do doutro lado, de forma a que eles possam ser úteis e a ensinar-nos alguma coisa...</p> <p>GD1.5:9 (F) eu estive ali a absorver, a aprender e ele sentiu-se importante, isto vai criar confiança, se há confiança há interacção, se há interacção é mais fácil que um esteja aberto ao outro</p> <p>GD1.12:49 8 (D) não somos só nós que os vamos conhecendo, o utente também vai antecipando reacções nossas e isso é cumplicidade entre os dois, eu consigo antecipar mais ou menos o que ele é capaz de fazer e ele o que a C. é, já consegue antecipar algumas atitudes</p> <p>GD2.5:38 (D)acho que transfiro muito para os utentes... às vezes tenho esse feed-back, “é mesmo dura!”, então os utentes chamam-me sargento</p> <p>GD2.6:225 (D) comunicamos muito e a comunicação não verbal mostra logo o que nós somos</p> <p>GD2.6:27 (D) As pessoas vão-nos conhecendo e acabam por conhecer o nosso lado pessoal. Por exemplo, eu não sou muito de pensar e dizer “corto-lhe o rendimento!” E às vezes lá ouço “mas você é muito meiga, tem que...”</p> <p>GD2.6:32 (D) As pessoas captam a nossa maneira de ser</p>	<p>3 (S, P, C)</p>
--	--	--	---	------------------------

		<p>Complementaridade Educador Social /sujeito</p>	<p>GD1.5:12 (F) eu tenho uma função muito específica, ajudá-lo a vencer obstáculos</p> <p>GD1.11:37 (F) neste contexto concreto estou com pessoas que estão a crescer, estou também a moldar a sua personalidade e nós somos figuras de referência</p> <p>GD2.5:2 (A) Temos que espelhar no outro aquilo que ele próprio está a sentir e devolver questões para que a pessoa consiga chegar à resposta</p> <p>GD2.5:51 (D) implica grande disponibilidade para ouvir, para desmontar muitas coisas, para reflectir com a pessoa</p>	<p>3 (S, C, P)</p>
		<p>Individualidade</p>	<p>GD1.7:42 (D) temos que perceber que o que está à nossa frente é um utente, não, é uma pessoa, imprevisível como eu por vezes sou.</p> <p>GD1.7:45 (D) temos que deixar de encarar aquela pessoa que está à nossa frente como mais um utente, mais um cigano, mas passar a encará-los com a especificidade que tem, como ser único individual, que vamos conhecendo no dia a dia mas que nos vai continuar a surpreender</p> <p>GD1.13:19 (F) tentar vincular à instituição num primeiro momento, tentar criar um ambiente que dê espaço para a individualidade, haver a liberdade de colocarem o que querem na parede e sermos nós próprios a cultivar isto.</p> <p>GD2.3:30 (A) Temos que ter leituras diferentes, as pessoas têm tempos diferentes, sentimentos diferentes</p>	<p>3 (S, C, P)</p>
		<p>Confiança</p>	<p>GD1.5:9 (F) eu estive ali a absorver, a aprender e ele sentiu-se importante, isto vai criar confiança, se há confiança há interacção, se há interacção é mais fácil que um esteja aberto ao</p>	<p>3 (S, C, P)</p>

			<p>outro</p> <p>GD1.6:2 (A) só depois de algum tempo de estabelecer uma relação de confiança é que eles nos vão dizendo estas coisas (situações de violência doméstica) <i>não diga nada ao meu marido</i></p> <p>GD2.2:28 (A) nós também não confiamos logo no início. Vem agora esta senhora, vou explicar os meus problemas internos... o meu percurso de vida... é complicado!</p> <p>GD2.3:47 (D) nós confiamos, desconfiando. Mais importante que aquilo que dizem é o que fazem e nós temos esse privilégio porque (...) temos grande proximidade ao quotidiano da pessoa</p>	
--	--	--	--	--

Grelha 5 de Análise dos grupos de discussão referente a Estratégias em Relação de Ajuda

Indicadores	Categorias	categorias	Unidades discursivas	Participantes
Referência a métodos de intervenção, acções	Estratégias	Escuta activa e empatia	<p>GD1.3:29 (D) capacidade de escuta que é também acompanhamento psicossocial, muito importante não só para o educador social mas para qualquer outro técnico que faça o tal acompanhamento psicossocial</p> <p>GD1.5:50 (A) nós entramos e sentimos o caos que existe na casa, mas (principalmente) na pessoa, que não se cuida, sente-se mal, deprimida, não tem capacidade para...</p> <p>GD2.1:41 (G) é sempre aquela procura constante de entender o outro, perceber o quê que levou àquela situação</p> <p>GD2.3:8 (D) é aquela questão de nos colocarmos no lugar do outro</p> <p>GD2.4:1 (A) estamos ali para ouvi-los</p> <p>GD2.5:2 (A) Temos que espelhar no outro aquilo que ele próprio está a sentir e devolver questões para que a pessoa consiga chegar à resposta</p> <p>GD2.5:51 (D) implica grande disponibilidade para ouvir</p>	3 (S, C, JV)
		Consideração positiva incondicional	GD2.4:5 (A) outros dizem: “este pessoal, esta gente...” (referindo-se à comunidade cigana) e eu não sou muito assim, não me sinto distanciada deles em termos institucionais	

		<p>Compreensão da situação / da(s) pessoa(s) / dos problemas</p>	<p>GD1.5:35 (A) não diria que são preguiçosas, diria que a auto estima delas está tão em baixo que não há motivação para...se não tenho motivação para acordar os meus filhos, para cuidar deles, também não tenho motivação para limpar uma casa. Acho que passa por percebermos um pouco isto e se não tratarmos as questões mais importantes não vale a pena...</p> <p>GD1.5:50 (A) nós entramos e sentimos o caos que existe na casa, mas (principalmente) na pessoa, que não se cuida, sente-se mal, deprimida, não tem capacidade para...</p> <p>GD1.7: 25 (F) o senso comum considera que os deslocados da sociedade são excluídos, mas são excluídos de acordo com o paradigma social vigente</p> <p>GD1.8:30 (A) Criamos, sem querer, demasiadas expectativas. As pessoas não correspondem porque não podem, muitas vezes não querem, é aquele o equilíbrio deles, é o modo de vida que têm, não conhecem outro.</p> <p>GD1.13:3 (F) podemos pensar nos contextos de onde vêm estes jovens, vêm de contextos familiares muito instáveis, de ambientes muito pouco securizantes</p> <p>GD2.1:41 (G) é sempre aquela procura constante de entender o outro, perceber o quê que levou àquela situação</p> <p>GD2.2:2 (D) Quando se verifica uma mudança interna, primeiro há um conflito, uma crise, tipo o que é que eu estou aqui a fazer? O que é que eu fiz no passado? Porque é que a vida foi assim? Esse questionamento, aquela revolta com ele próprio (...) e quando ele consegue exteriorizar, resolver, das duas uma, ou continua ou dá o salto.</p> <p>GD2.3:7 (D) acho que não me importa muito o que chamo, mais importante do que isso (designação da relação) é a reflexão sobre o que eu faço</p> <p>GD2.3:40 (A) falta uma certa sensibilidade para perceber que há um contexto subjacente que é preciso trabalhar mais</p> <p>GD2.8:14 (A) São pessoas que estão tão minorizadas, tão desvalorizadas... a forma como falam deles “aquela gente lá do bairro!” custa-me. Tem pessoas com tanto valor que não se conseguem exprimir.</p>	<p>4 (S, C, P, JV)</p>
--	--	--	---	----------------------------

		Educação / Diálogo/ Problematização/ /Desocultação	<p>GD1.3:37 (A) quando começo a acompanhar uma família procuro estabelecer uma relação de proximidade que permita que a pessoa fale daquilo que está mal (...) para que fale dos seus problemas</p> <p>GD1.8:48 (A) A relação deveria passar por ajudar as pessoas a ter pequenas vitórias que a ajudem a sentir-se capaz e a começar depois a questionar-se se quer estabelecer um projecto de vida, se é aquilo que quer para ela, pelo menos que a ajudemos a pensar nisso.</p> <p>GD1.9:28 (D) Temos que ter a sensibilidade de explicar à pessoa quais são as vantagens, o que melhora na vida dela, quais os ganhos e as perdas com esta mudança de vida.</p> <p>GD1.10:33 (A) Então organizamos as famílias, as entradas, as pessoas estão naquele dia connosco, falamos das questões da entrada, do cumprimento do regulamento, das questões que vão surgindo, as pessoas vão falando espontaneamente e é um momento de muita aproximação e de democracia (...) (10:37) dizem o que pensam, trazem episódios da vida diária e nós discutimos com elas.</p> <p>GD1.13:15 (F) onde o jovem possa ter espaço para pensar no seu projecto de vida desde logo, “o que é que eu quero fazer? onde é que eu quero estar daqui a 5 anos?” São perguntas que colocam muitas vezes pela 1ª vez, também não há grande espaço para isso na vida quotidiana</p> <p>GD1.13:50 (A) pelo facto de acompanharmos a família não fazemos parte dela, não fazemos parte do sistema familiar. A nossa opinião começa a contar muito para aquela família, elas perguntam, quando se pensa em mudar de casa, <i>O que acha? Qual é a sua opinião?</i> e nós devolvemos <i>e a sra o que sente? Acha que devia mudar? Porquê?</i> / (vários) <i>É a estratégia!</i> / S (14:1) para não alimentar aquela dependência em relação a nós, <i>faça assim, que é melhor para si!</i></p> <p>GD2.4:43 (D) Na casa de abrigo tem que haver muita negociação</p> <p>GD2.8: 18 (D) Nós temos reuniões com utentes à 4ª feira e é... “nós queremos ver TV!” há muita negociação ali no meio</p>	3 (S, C. P)
--	--	--	---	----------------

		Trabalho em grupo /trabalho cooperativo	<p>GD1.10:19 (A) Gosto de trabalhar estas famílias em contexto de grupo...Nós trabalhamos as entradas, os condomínios dos empreendimentos e sem querer estas temáticas vêm à baila, juntam-se e falam destas questões (...) é onde eu vou buscar este aspecto inovador da intervenção, vou aproximar-me das famílias</p> <p>GD1.10:33 (A) Então organizamos as famílias, as entradas, as pessoas estão naquele dia connosco, falamos das questões da entrada, do cumprimento do regulamento, das questões que vão surgindo, as pessoas vão falando espontaneamente e é um momento de muita aproximação e de democracia (...) dizem o que pensam, trazem episódios da vida diária e nós discutimos com elas.</p> <p>GD2.2:33 (A) preferia estar noutro contexto de animação comunitária, não estar com os apoios económicos – que são muito importantes – mas num contexto menos formal chega-se mais à família</p> <p>GD2.8:15 (A) As pessoas revelam-se em grupo! Estão mais protegidas, com outras pessoas iguais a elas, sentem que têm poder</p>	1 (S)
--	--	---	--	-------

		<p>Avaliação contínua, de impacto e auto-avaliação</p>	<p>GD1.6:2 (A) só depois de algum tempo de estabelecer uma relação de confiança é que eles nos vão dizendo estas coisas (situações de violência doméstica) <i>não diga nada ao meu marido</i></p> <p>GD1.8:26 (A) O melhor que me pode acontecer é ouvir a família dizer <i>olhe estou a fazer coisas que nem pensei que conseguia fazer e nem pensei ter consciência que conseguia</i>, e vejo a família com uma dinâmica diferente porque vêm que têm potencialidades que desconheciam, e nós conseguimos fazer isto, que é muito difícil...conseguem um equilíbrio que não estavam a ter, é o melhor que pode acontecer numa relação de ajuda</p> <p>GD1.8:30 (A) quando a família não muda...acho que criamos, sem querer, demasiadas expectativas, as pessoas não correspondem porque não podem, muitas vezes não querem, é aquele o equilíbrio deles...</p> <p>GD1.8:46 (E) foi uma alegria enorme quando uma utente de 62 anos ficou radiante por escrever uma frase sem erros e saber onde estavam as letras no teclado, andou a dizer vários dias, <i>Dra. eu consegui, não consegui?</i> Próximo passo!</p> <p>GD1.14:25 (F) O facto de virem ter connosco é porque temos algum significado e isto é um resultado desta relação, é bom que tenha sido estabelecida</p> <p>GD2.3:61 (A) isso para mim é um ponto positivo na relação de ajuda, gostam que nós lá vamos, abrem as portas</p> <p>GD2.7:26 (A) eu pergunto muitas vezes, depois de um certo tempo, o que estão a achar da intervenção, sente que a sua vida está a melhorar?</p> <p>GD2.7:45 (G) Procuo tentar saber o que pensam, o que posso melhorar no meu trabalho mas primeiro procuro isso com os meus colegas de trabalho (...) com os utentes, quando acho que há confiança para isso, quando a relação está estabelecida</p> <p>GD2.7.61 (A) Disseram-nos (os moradores do empreendimento): foram lá mas nós dissemos que queremos estas técnicas connosco, que não as tirem de lá!</p>	<p>4 (S, P, I, JV)</p>
--	--	--	---	----------------------------

			??? P (8:14) se a diferença ou a distância (técnico/utente) se esvanece, se há um equilíbrio, a pessoa tem mais à vontade para falar, para se dar a conhecer	
		Persuasão / Coacção	<p>GD1.4:42 (H) Temos que obrigar, senão elas não vão! E tendo que obrigar, cai tudo!</p> <p>GD1.9:20 (H) É persistir, insistir, fazer ver, vão começar a trabalhar mas vão ganhar mais do que se estivessem em casa sem fazer nada, a receber uma prestação que é mínima, tentar um pouco mudar essa mentalidade, não sei como, mas talvez a persistência...</p> <p>GD1.4:39 (H) tínhamos mesmo que dizer que se faltassem duas vezes perdiam o RSI, senão elas não iam. Tivemos que usar da ameaça</p>	1 (J)

Grelha 6 de Análise dos grupos de discussão referente a Dificuldades

Indicadores	Categorias	-categorias	Unidades discursivas	Participantes
Manifestação de dúvidas, indecisões, dificuldades ou mal-estar	Dificuldades			
		Desconfiança da população	GD1.4:9 (E) (obstáculo ao acompanhamento) é a desconfiança, a falta de confiança das pessoas no educador social	1 (I)
		Controlo social	<p>GD1.6:7 (H) é muito difícil incutir regras de higiene, como tem que estar limpo. Se bem que no meio daquelas 5 famílias havia uma que tinha a casa impecavelmente limpa e era de etnia cigana, as outras desmazelaram-se porque as condições da casa não ajudam</p> <p>GD1.6:60 (G) sobre a relação (...) há sempre coisas que nos escapam, uma pessoa pensa que os conhece muito bem, mas há uma reviravolta completa e afinal... e eu estou diariamente com eles... (7:5) uma pessoa pensa que os conhece e domina bem aquela realidade mas aparece sempre algum dado...</p> <p>GD2.2:26 (A) há famílias que nos instrumentalizam e nós estamos a representar o dinheiro</p> <p>GD2.3:27 (A) também somos um pouco normalizadores (...) tentamos que as pessoas sigam aquele padrão e quase que as obrigamos a isso.</p> <p>GD2.3:39 (A) é tudo por medida e por contratos, falta uma certa sensibilidade para perceber que há um contexto subjacente que é preciso trabalhar mais. É a questão da normalização: não cumpre, corta!</p>	3 (S, I, JV)
		Instabilidade dos projectos	GD1.9:12 (E) acho que é este o problema, nós estabelecemos relação com as famílias, o projecto acaba, é avaliado, vem mais financiamento, vêm novos técnicos e começa tudo outra vez, a relação de confiança é partida a meio e começa tudo outra vez	1 (I)

		<p>Implicação e desgaste pessoal</p>	<p>GD1.9:52 (A) é difícil não levar trabalho para casa (...) é um trabalho que gosto muito de fazer mas que exige muito de nós, como pessoas</p> <p>GD1.10:9 (D) isso é um problema muito grande (levar trabalho e preocupações para casa) para mim e para os meus colegas de trabalho</p> <p>GD2.5:52 (D) Desgasta bastante</p> <p>GD2.8:1 (D) Absorve tanto e é preciso tanta energia, tanta disponibilidade que espero um dia ter um horário mais light, estar menos envolvida e menos próxima, mas gosto muito do que faço.</p>	<p>2 (S; C)</p>
		<p>Pressões institucionais</p>	<p>GD2.1:30 (A) A tendência é, devido às pressões externas, esquecer a questão interna. (...) as solicitações das pessoas também se relacionam com a parte externa e demoramos mais tempo a conseguir chegar à parte interna.</p>	<p>1 (S)</p>

		<p>Ausência de espaços de reflexão (de suporte da equipa de trabalho, de formação ou Supervisão)</p>	<p>GD1.6:51 (E) A grande dificuldade que estou a ter... ia toda contente, trabalhar com famílias e calha-me logo famílias ciganas, é complicado porque não sei como fazer, está a ser muito complicado</p> <p>GD2.2:7 (H) o complicado é fazê-los, levá-los a pensar, a reflectir como é que chegaram até ali (...) eu não consigo levá-los a reflectir, é muito complicado chegar aquele ponto para eles falarem muito</p> <p>GD2.5:54 (A) As nossas instituições não nos apoiam muito. Deveriam estar mais atentas aos profissionais que têm e dar mais almofadas emocionais, porque as pessoas precisam, até porque depois conseguem ter técnicos com outra bagagem e as instituições não nos dão tempo para parar e reflectir.</p> <p>GD2.5:61 (A) temos reuniões mas só discutimos as questões técnicas!</p> <p>GD2.5:62 (G) no meu caso, quando há reuniões é por causa de horários, horas extra, não há esta partilha e por vezes temos mesmo necessidade de falar</p> <p>GD2.5:55 (G) (as instituições) deveriam cuidar mais dos técnicos</p> <p>GD2.5:67 (D) O maior problema é na reciclagem, o que nos está a fazer falta são as formações complementares, reflectir sobre as condutas</p> <p>GD2.6:42 (D) Por vezes percebo que alguns colegas, por serem tão flexíveis, tão frágeis, tão inseguros, acabam por ser negligentes.</p> <p>GD2.6:65 (D) tu precisas de reforço positivo nalguns momentos, de reconhecimento e de orientação. Não acho que nos devam dizer tudo o que temos que fazer, a autonomia é importante e é bom que a tenhamos</p> <p>GD2.7:10 (D) com o colega de trabalho eu gosto que me digam “não, fizeste mal!”</p>	<p>4 (S, C, I, J, JV)</p>

Grelha 7 de Análise dos grupos de discussão referente a Perfil do Educador Social

Indicadores	Categorias	categorias	Unidades discursivas	Participantes
Referência a características de personalidade do educador social ou estilos de contacto com o outro	Perfil do educador social	Segurança	GD2.4:36 (D) acho que aumentou a minha segurança, a minha coerência, um cuidado que tenho, que creio ter a ver com a segurança, é ser coerente entre aquilo que digo e aquilo que faço, é a mesma coisa na relação pais-filhos, aumentou a certeza de que deve haver uma coerência, apesar de termos que ser flexíveis, mas antes de abrímos a boca termos a ideia do que vamos dizer porque vamos cumprir. GD2.6:42 (D) Por vezes percebo que alguns colegas, por serem tão flexíveis, tão frágeis, tão inseguros, acabam por ser negligentes.	
		Disponibilidade e implicação	GD1.13:28 (E) lá no gabinete não temos horário de atendimento e têm-nos chamado à atenção <i>têm que limitar atendimentos aquela hora...</i> as pessoas passam pela recepção, não têm que ir às meninas pedir para falar connosco, já sabem onde é a nossa sala e passam directamente, eu acho que isso é importante GD2.5:51 (D) afecta e condiciona a minha vida pessoal porque desgasta muito, implica disponibilidade para ouvir, para desmontar muitas coisas, para reflectir com a pessoa	
		Criatividade	GD1.12:16 (A) a nossa criatividade é o trunfo da animação sociocomunitária	
		Rigor e exigência	GD2.7: 23 (D) na relação com os utentes eu sou muito crítica (consigo própria) e tento ter muito cuidado	

		<p>Reflexividade em relação a si próprio, Auto-conhecimento curiosidade</p>	<p>GD1.7:11 (D) eu acho que a prática nos cega...que chegamos a um ponto, temos uma necessidade enorme de construir estereótipos</p> <p>GD2.3:7 (D) acho que não me importa muito o que chamo, mais importante do que isso (designação da relação) é a reflexão sobre o que eu faço</p> <p>GD2.3:9 (D) Relação de Ajuda, Apoio Psicossocial, o que é isso? O que fazemos com ele? Acho que temos que nos questionar com isto mais do que propriamente com os conceitos, que são muitos e acabam por querer dizer a mesma coisa</p> <p>GD2.5:5 (D) Aquilo que fazemos é aquilo que somos e nós somos também emoção. A ideia é termos noção aquilo que somos, dos estados de espírito, das sensações que temos no momento e tentar gerir.</p> <p>GD2.5:7 (D) Acho que transfiro muito para as coisas do trabalho, às vezes sou tipo saco de box e acaba por passar para o utente, tento que não passe mas eles dizem “está com uma cara!”... não sei se não questiono muito isto ou se não dou conta que estou a passar as emoções</p> <p>GD2.5:38 (D) Às vezes tenho esse feedback, “és mesmo dura!”, então os utentes chamam-me sargento! (risos) acho que as coisas vão acontecendo sem dar conta disso...</p> <p>GD2.6: 52 (D) Às vezes encontro utentes da casa e dizem-se “olhe, ontem cheguei tarde para a tarefa” acho que se adaptam às pessoas e como sabem que estou atenta à tarefa, justificam-se. “Você colocou-me na escala?” e por acaso não fui eu, mas eles criam logo rótulos. Por um lado facilita, por outro, sou a má da fita, a castradora... Às vezes fazem queixinha “com o outro técnico não é assim”. Assim, nós vamo-nos conhecendo.</p>	<p>1 (C)</p>

Grelha 8 de Análise dos grupos de discussão referente a Papel do Educador Social

Indicadores	Categorias	categorias	Unidades discursivas	Participantes
Referência a funções, papeis atributos do educador social	Papel do Educador Social	Figura significativa / de vinculação	<p>GD1.12:45 (D) acho que o técnico que está na casa de abrigo, no Conde é mais técnico de referência para aquele utente, está muito mais presente, está ali todos os dias, é capaz de ir à loja do cidadão tirar o BI</p> <p>GD1.12:53 (E) O que é ser técnico de referência? Pode-me levar a pensar que sou .../JV (12:54) modelo?... / I (12:55) sim, modelo, é isso? Isso eu não sou, não quero! / P (13:1) mesmo que não queiras, muitas vezes és. Num contexto com adolescentes somos referência pelas coisas boas e pelas coisas más!</p> <p>GD1.13:14 (F) a qualidade de técnico de vinculação...creio que é tentar criar um ambiente estruturante e desde logo, securizante, onde o jovem possa ter espaço para pensar no seu projecto de vida desde logo</p> <p>GD1.14:23 (F) e mandam uma mensagem 4 ou 5 meses depois Então está bom Dr. ? é porque há ali qualquer coisa importante, tivemos ou temos algum significado, é um pedido de ajuda por vezes (...) e isto é resultado dessa relação, é bom que tenha sido estabelecida...</p> <p>GD2.7:33 (H) Eu acho que me vêem como a pessoa com quem podem falar “obrigada por ter falado comigo!”, ficam muito contentes porque lhes faz falta falar dos seus problemas, alguém que os ouça, alguém que se sente, que olhe para eles nos olhos</p>	4 (C, P, I, J)
		Apoio na reflexão e na acção	<p>GD1.9:28 (D) Temos que ter a sensibilidade de explicar à pessoa quais são as vantagens, o que melhora na vida dela, quais os ganhos e as perdas com esta mudança de vida.</p> <p>GD2.2:5 (D) É na fase da crise (do conflito interno) que se calhar nós somos mais importantes</p>	1 (C)

		Mediadores	GD2.30 (A) somos mediadores entre a família e o Estado, o poder, estamos aqui para ajudar, estamos do vosso lado (famílias) e é difícil as pessoas perceberem que temos que ter esta postura, que não estamos acima e agora vamos dar o dinheiro. GD2.4:45 (D) eu nunca fui muito de facilitar (em relação ao incumprimento das regras da casa de abrigo) mas se calhar, e era um dado positivo, era muito mais paciente, tentava agir com base na negociação	1 (S)
		“Técnico da relação”	GD1.3:31 (D) Passa por valorizar e fomentar a relação, daí sermos o chamado técnico da relação, da gestão do conflito...	
		“Técnico de proximidade”	GD1.3:35,36 (A) ser um técnico de proximidade, eu esforço-me por estar mais tempo no terreno, nos empreendimentos com as pessoas e menos na Câmara GD1.12:39 (F) O educador social é essencialmente técnico de proximidade	

Grelha 9 de Análise dos grupos de discussão referente a Relação com outros profissionais

Indicadores	Categorias	categorias	Unidades discursivas	Participantes
Referências a semelhanças, diferenças de funções e papéis de outros profissionais	Relação com outros profissionais da área do trabalho psicossocial	Necessidade de diferenciação, de vincar a especificidade do ES pela relação de proximidade que este profissional estabelece com os sujeitos	<p>GD1.10:41 (H) A Assistente Social tem tantas coisas para fazer relacionadas com a burocracia, sempre atarefada, não tem tempo para...Então o ES tem os 5 dias da semana, de manhã e de tarde, para poder intervir com a família, o psicólogo não tem esta liberdade como nós temos para intervir com a família porque tem os atendimentos</p> <p>GD1.10:47 (E) eu tenho a sorte ou o azar de ter uma assistente social que é chata, acho que ela deveria ter sido educadora social, porque tem sempre os papéis atrasados, gosta muito mais de fazer visitas</p> <p>GD1.11:2 (E) E eu perguntei: há necessidade de termos mais uma pessoa, agora que temos o ES, que finalmente aparece nas equipas multidisciplinares, que é um técnico de proximidade por excelência, que trabalha com a família, há necessidade de vir MAIS UMA PESSOA trabalhar ainda mais de perto com a família? Não se perderá a essência do ES? Não quero tirar importância às outras áreas, mas o ES que é o técnico de maior proximidade, vindo uma ajudante familiar não se perderá... (11:8) a ajudante familiar começaria a ser a pessoa mais próxima da família e nós passaríamos para um papel mais técnico, perderíamos relação de proximidade, empatia, confiança porque vinha uma pessoa que era mais do que nós</p> <p>GD1.11:49 (E) enquanto o psicólogo vai com conhecimento que tem, com o peso de ser psicólogo, a assistente social vai com a segurança social atrás dela, tem aquele peso da lei, do que tem que ser feito e eu não tenho nada. Não me preocupo com ter de cortar ou não (RSI)</p> <p>GD1.11:54 (D) nós somos diferentes, o psicólogo vai cheio de conjecturas</p> <p>GD1.13:30 (E) (Explicação sobre a imposição da direcção para que limitem horário de atendimento) porque esta instituição está habituada a assistentes sociais, estipulam horas, limites, marcações</p> <p>GD2.7:35 (H) Com o assistente social é diferente, não tem tempo para falar. É só papéis</p>	J, I, C

		<p>Partilha de competências com outros profissionais e relativização da diferenciação</p>	<p>GD1.3:29 (D) - capacidade de escuta que é também acompanhamento psicossocial, muito importante não só para o educador social mas para qualquer outro técnico que faça o tal acompanhamento psicossocial</p> <p>GD1.10:19 (A) também temos assistentes sociais a fazer o que eu faço</p> <p>GD1.11:27 (D) Na realidade não se pode falar muito na especificidade do ES, cada vez mais se trabalha em equipa multidisciplinar com diferentes profissionais e os papéis vão-se definindo na prática, vão-se fundindo e complementando, se calhar é a instituição que o acolhe que define o que quer que aquele técnico faça</p> <p>GD1.12:12 (A) já orientei muitos educadores sociais e tem formações muito diferentes, vejo pessoas vindas da Portugalense com um discurso muito centrado nas medidas, muito parecido com serviço social; vejo a Frassinetti nas animações e nós aqui com um espírito muito crítico (...) que é o trunfo da animação sociocomunitária</p> <p>GD1.12:18 (A) Não podemos achar que os outros técnicos não são também técnicos de proximidade, os técnicos de serviço social também o fazem, vão a casa das pessoas, estão com elas</p> <p>GD1.12:34 (F) quando perguntarem o que é um ES, vocês têm que responder <i>É um ES!</i> Para as pessoas acharem que estão muito convencidos, acho que isto é importante / C (12:38) Eu digo isso aos outros mas pergunto, <i>já agora qual é a sua opinião?</i></p> <p>GD2.7:37 (A) eu não concordo com isso (...) tenho assistentes sociais que têm uma postura de abertura, de diálogo, de receptividade. Há educadoras sociais que eu conheço que trabalham só na base do papel. Tem a ver com características pessoais e com a forma como se está com as pessoas. Esta questão do ES ser mais próximo, não é bem assim, há outros profissionais que o fazem. Aprendi muito com outros profissionais e acho que há educadores sociais que falham bastante. Há que pensar. Não sei se é da formação ou do contacto pessoal, da maneira de ser de cada um.</p>	<p>C, S, P</p>
--	--	---	---	----------------

		Ambiguidade na definição de funções	GD1.12:6 (A) acho que o nosso perfil é um pouco ambíguo, tocamos a psicologia, a sociologia / C (12:7) sabemos tudo e não sabemos nada / S (12:8) então somos pau para toda a colher, sabemos estar com crianças, com idosos, com famílias e acabamos por não nos centrar em nada concreto GD1.12:22 (A) nós também ficamos naquela dúvida porque afinal também conseguimos fazer o trabalho da assistente social	
--	--	-------------------------------------	--	--

Grelha 10 de Análise dos grupos de discussão referente a Relação com a formação

Indicadores	Categorias	subcategorias	Unidades discursivas	Participantes
Referências à formação académica na ESE	Relação com formação académica			
		Valorização de contributos da formação académica	GD1.12:15 (A) eu tenho muito a agradecer a uma pessoa que é a professora Rosa Lima, e também a professora. Ana Bertão, que são pessoas fabulosas que me ensinaram a usar a nossa criatividade, que é o trunfo da animação sócio-comunitária GD2.2:37 (A) eu até procuro ter uma postura diferente no atendimento, não estar na secretária, “diga lá...”, tento não escrever (durante um apoio psicossocial), aquelas técnicas que aprendemos, da postura ser diferente, ir mais vezes a casa	(A)

		<p>Distância e desvalorização da formação académica em relação à prática</p>	<p>GD1.3:20,21 (D) eu acho que aprendi muito pouco o que é isto (acompanhamento psicossocial) enquanto cá andei, mesmo muito pouco.</p> <p>GD1.14:13 (F) Queria pegar nesta questão do ser amigo, nós aprendemos muito a ter muito cuidado com as relações emocionais, dependências emocionais, estabelecer uma dependência é muito mau mas não creio que devamos ter medo de assumir uma relação, de proximidade, se é amigo, se é colega, seja o que for, isso não palavras, mas a pessoa sentir que existe uma relação marcada...</p> <p>GD2.6:64 (D) saímos da faculdade e no terreno, muitas das coisas que tens que fazer no teu dia a dia passam a léguas do que aprendeste na faculdade</p>	(C)

O melhor que me pode
acontecer é ouvir a família
dizer "olhe, estas a fazer coisas
que nem pensei que conseguirias e
nem pensei que conseguirias!"

A maior vitória seria
acabar com a
subsidiariedade...

Uma relação é um caminho
de dois sentidos e mesmo
esta questão da ajuda, pode
ser uma palavra muito perigosa.
Se eu vou ajudar alguém
para falar de "isto, isso ou aquilo"
altruismo, isso é substituir
o meu poder pela relação.

"Mostre-me a sua
cozinha, a sua despensa"
isto não é importante

A comunicação é muito importante,
nós somos seres dialógicos por
excelência e devemos aproveitar
este poder de comunicação

Tu contavas-te?

A pessoa é protagonista da vida dela,
há só em que digo "Projecto de vida,
está a sair do plano!"

A relação deveria passar por ajudar
as pessoas a ter opiniões próprias que
ajudem a construir-se capazes e
conscientes e responsáveis. É a
substituição do poder de vida.

Falar é muito simples!

Quer dizer que
nós é que estamos bem?

MARCO/08
Isabel Timóteo

Obrigada,

pelo tempo, pela disponibi-
lidade, pelos contributos!

e
sarejam-se nos relatos do
grupo...