

ABERTURA DAS PRÁTICAS DA INTERVENÇÃO SOCIAL AO TERRITÓRIO: UM DISPOSITIVO DE PESQUISA E FORMAÇÃO

Izabel Galvão *

Christine Delory-Momberger **

Jean-Claude Bourguignon ***

Jean-Jacques Schaller ****

RESUMO

Este artigo relata aspectos de uma pesquisa-ação-formação realizada junto a entidades sociais situadas no interior da França. A pesquisa teve o duplo objetivo de investigar as possibilidades de maior abertura das práticas de intervenção aos recursos dos territórios e às demandas de seus habitantes, e de promover a reflexão dos profissionais sobre o sentido de suas ações. O artigo situa esta problemática no contexto das políticas sociais atuais e destaca a originalidade do dispositivo criado, descrevendo suas etapas e modalidades formativas. Por meio da análise dos enunciados dos profissionais envolvidos, mostra como a experiência de pesquisa por eles realizada provocou um deslocamento que favoreceu mudanças na postura e práticas profissionais, e como a prática do registro escrito e do trabalho coletivo representaram meios privilegiados de desenvolvimento da reflexividade.

Palavras-chave: Biografização. Escrita. Políticas sociais. Reflexividade. Sentido.

ABSTRACT

THE OPENING OF SOCIAL INTERVENTION PRACTICES IN LOCAL TERRITORY : AN EDUCATIONAL AND RESEARCH DEVICE.

The present article reports aspects of an action research-training conducted along with social agencies located in the French countryside. The study had the dual purpose of investigating the possibilities of introducing intervention practices to

* Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP. Professora na Universidade Paris 13/Nord. Pesquisadora no Centro Interuniversitário EXPERICE. Endereço para contato: 1, rue de Chablis. 93000 Bobigny, França. izabel.galvao@univ-paris13.fr

** Doutora em Educação pela Universidade Paris 8/Vincennes. Professora na Universidade Paris 13/Nord. Vice-diretora do Centro Interuniversitário EXPERICE. Presidente da ASIVHIF. Diretora da revista internacional de pesquisa biográfica *Le sujet dans la cité*. Endereço para contato: 99, avenue Jean-Baptiste Clément. 93430 Villentaneuse, França. delory@lesujetdanslacite.com

*** Adido linguístico. Professor na Universidade Paris 13/Nord. Secretário de redação de *Le sujet dans la cité*. Endereço para contato: 99, avenue Jean-Baptiste Clément. 93430 Villentaneuse, França. bourguignon@club-internet.fr

**** Doutor em sociologia pela Ecole en Hautes Etudes en Sciences Sociales/EHESS. Professor na Universidade Paris 13. Pesquisador no Centro Interuniversitário EXPERICE. Diretor do Master *Politiques sociales, territoires et stratégies de direction* da Paris 13. Endereço para contato: 99, avenue Jean-Baptiste Clément. 93430 Villentaneuse, França. schaller@univ-paris13.fr

the resources and the demands of local inhabitants and to promote professional reflection on the meaning of their actions. The article aims to approach this problem in the context of current social policies and to highlights the originality of the developed device, describing its stages and modalities. It demonstrates, resorting to the statements of professionals involved, how their own research experience brought about a shift that favored changes in personal attitudes and in professional practices; it also demonstrates how the practices of taking written records and implementing collective work became privileged means for the development of reflexivity.

Keywords : Biographical writing. Social policies. Reflexivity. Meaning.

Políticas sociais e desafios para a formação

Ao escolhermos realizar essa pesquisa-ação com organismos sociais implantados no interior da França buscávamos, entre outras coisas, pôr em destaque o tema da ruralidade e da visibilidade que este universo oferece para as dinâmicas de solidariedade. Contudo, este tema ofuscou-se ante a noção mais abrangente de território. Dada a superação das clivagens entre rural e urbano, definimos o rural como expressão de uma urbanidade que busca favorecer a comunicação entre indivíduos e o deslocamento de seus recursos e seus bens. Desta urbanidade (rural) vai decorrer toda a organização social do território e as modalidades de sua exploração. O território é então “um espaço comunitário ao mesmo tempo funcional e simbólico, onde práticas e uma memória coletiva construídas ao longo do tempo permitiram definir um ‘Nós’ diferenciado e um sentimento de pertencimento” (SENCÉBÉ, 2008, p. 37).

As interrogações que atravessaram a investigação-formação que abordamos neste artigo dizem respeito à articulação entre as práticas educativas e seus territórios, sejam eles rurais ou urbanos: como as práticas se apoiam nos potenciais de um lugar e nos sinais de solidariedade e dinamismo emitidos por seus habitantes? No âmbito da intervenção social, essas perguntas favorecem a necessária reflexão sobre desafios que as políticas sociais atuais colocam para as entidades associativas e seus profissionais.

“Intervenção social” é a designação, na França, do campo que reúne todo um conjunto de ações e equipamentos sociais de “solidariedade coletiva” dirigidos a populações em situação de vulnerabili-

dade social, econômica ou cultural. Esse campo é regido por políticas públicas e efetivado, em grande parte, por associações privadas sem fins lucrativos¹ missionadas, subvencionadas e controladas por diferentes instâncias do poder público. A despeito da profissionalização já bem consolidada, trata-se de um domínio ainda depositário de engajamento e militância, historicamente capaz de identificar e acolher demandas sociais emergentes.

De uns dez anos para cá, esse campo confronta-se com a aceleração do desengajamento do Estado e da instalação de uma tecnocracia hipergestionária que propõe a “racionalização” e a “qualidade-total” como noções-chave para a modernização de um setor considerado como “arcaico” e muito “dispendioso” (CHAUVIÈRE, 2009). Essas injunções em relação à eficácia, à *performance* e à rentabilidade incidem diretamente sobre a atividade dos profissionais cujos meios de ação são cada vez mais sujeitos ao controle tecnocrático. Se, como “trabalhadores da sombra” (LHULIER, 2010), a questão do reconhecimento social sempre foi problemática para eles, esse contexto traz a dificuldade e mesmo a impossibilidade de que se reconheçam no seu próprio trabalho. A maneira autoritária e vertical (SCHALLER, 2006) pela qual essas orientações são transmitidas também incide sobre o sentido que o trabalho adquire para os profissionais.

Em situações de formação continuada, essa problemática pode ser percebida por meio de queixas difusas pelas quais os profissionais exprimem um mal-estar e um sentimento de estarem despossuídos de sua capacidade de ação. Esse sentimento de impotência remete ao descompasso entre os meios de ação de que dispõem e as demandas

¹ O estatuto jurídico dessas associações depende de uma lei de 1901.

das pessoas a que se destinam suas ações. Essas situações também trazem à tona o sentimento de solidão dos profissionais, o qual remete, por sua vez, a um contexto que tende a valorizar somente competências individuais, deixando em segundo plano a dimensão do coletivo, pilar importante dessas culturas profissionais. Além desse contexto das políticas sociais, a precarização social confronta os profissionais a relações cada vez mais exigentes no que se refere ao investimento pessoal (ION, 2009).

Da consideração desses elementos decorrem algumas perguntas para orientar a formação continuada dos trabalhadores sociais: como inverter a tendência à “racionalização” gestionária em curso no campo profissional e em formações a ele associadas? Como se afastar de um funcionamento pelo qual as solicitações da instituição formadora correm o risco de serem percebidas como injunções administrativas e desencadearem respostas estereotipadas sem valor formativo? Como ajudar os profissionais a desenvolver seu próprio processo de aprendizagem e sua capacidade de autorreflexão nesse contexto de transformação e de instrumentalização que ameaça obscurecer, para os profissionais, a percepção do *sentido* de suas ações?

Convênio entre Universidade e entidades sociais

As Associações de Salvação da Infância e Adolescência são entidades dirigidas a crianças e adolescentes vítimas de violência, em situação de risco, em conflito com a lei, em situação de errância, entre outros, assumindo duas missões contraditórias: a proteção da infância e a prevenção da delinquência. Suas ações desdobram-se em diferentes formas de intervenção, seja em estabelecimentos como abrigos, internatos ou centros de retenção, ou em meio aberto, como educação de rua, serviço de orientação e medidas socioeducativas, serviço de formação e inserção profissional etc. É um parceiro importante do Departamento, instância pública administrativa responsável pela implementação das políticas sociais no território francês.

Apoiada num convênio estabelecido entre Salvaguardas de três departamentos do oeste da França

e o Departamento de Educação da Universidade de Paris 13/Nord², a pesquisa-ação-qualificante (RAQ) que se realizou entre março 2008 e outubro 2009 tinha por objetivo a transformação da relação entre instituições, profissionais da ação social e os territórios nos quais exercem suas ações. Esse trabalho situa-se na corrente da pesquisa-ação, uma vez que essa corrente remete, como orientação geral, à intenção de levar em conta a voz dos profissionais e/ou atores locais na produção de saberes ligados a suas práticas, sejam elas profissionais ou sociais, e na transformação das práticas e representações a elas subjacentes.

Nesse sentido, o estabelecimento desse convênio pode ser visto como um chamado para a abertura de um espaço de participação social sobre os territórios nos quais as associações exercem suas missões. Conforme uma fórmula que sintetiza a curvatura de mudança almejada pela RAQ, trata-se de passar da “perícia individual à competência coletiva”, da lógica descendente de um domínio *sobre* os outros e com frequência *no lugar* dos outros (os “beneficiários”) a uma lógica de ação coletiva conduzida com os “habitantes”, catalizando e mobilizando seus saberes e competências.

O termo qualificante associado a esta pesquisa-ação designa a articulação entre uma investigação – a ser realizada pelos trabalhadores sociais – e uma formação de nível universitário³. Assim, os profissionais das Salvaguardas tinham um triplo estatuto: profissionais em formação continuada⁴, pesquisadores aprendizes, estudantes universitários. Tendo em vista que buscávamos estabelecer uma coerência entre a dimensão formativa e investigativa, algumas questões se impuseram: como um dispositivo de formação que visa a transformar as práticas da ação social, como uma verdadeira consideração de um território e de seus habitantes, pode adequar-se a seu objeto integrando esse princípio em sua própria concepção e estrutura? Como transpor e atualizar no próprio processo de

² Sob coordenação de Jean-Jacques Schaller.

³ Diplomas que correspondiam à licenciatura *Inserção e intervenção social sobre os territórios* e ao master *Educação, formação, intervenção social*, dependendo do nível de estudo anterior dos profissionais.

⁴ Na França, a formação continuada é um direito do trabalhador – assegurado por lei desde 1971, e é efetuada por centros de formação ou universidades.

formação a mudança de olhar e de postura visadas pela pesquisa-ação? Explicitado ainda de outra maneira: como fazer da formação uma ilustração e uma experiência dos princípios de horizontalidade, de fazer conjunto e de inteligência coletiva reivindicados pela pesquisa-ação?

Etapas da pesquisa-ação

Com uma duração de dezoito meses, a pesquisa-ação reuniu 25 profissionais atuando em diferentes estabelecimentos e serviços das associações parceiras. Esses profissionais representam uma grande variedade de cargos e funções que, para comodidade do leitor brasileiro, designaremos como educadores sociais. No âmbito da Universidade, a pesquisa mobilizou uma dezena de professores e pesquisadores, sendo em número de seis a equipe que acompanhou mais de perto a operação. A formação realizou-se em alternância, num esquema bastante comum no âmbito da formação continuada: os educadores continuaram exercendo suas atividades profissionais e durante uma semana por mês eram liberados para as aulas e as atividades de campo. O ritmo das semanas de formação alternavam aulas de cunho teórico ou metodológico, momentos de reflexão e de construção coletiva e tempos de pesquisa e de intervenção sobre os territórios escolhidos.

O dispositivo desenvolvido previa a realização de um trabalho de campo pelos educadores, o qual visava a identificar as forças vivas de um território, reconhecer as formas de solidariedade que nele se organizam coletivamente e realizar, em conjunto com habitantes, modalidades de debate e de ação em torno de temas sociais identificados como centrais àquele território.

1) Construção de pesquisa-ação

Essa primeira etapa teve por objeto constituir o grupo de *profissionais* em grupo de *pesquisa*. Tratou-se efetivamente de “constituir o grupo” permitindo aos “indivíduos” (profissionais em formação e pesquisadores universitários) encontrar nele seus lugares, criando condições de ligação e identificação pessoal e profissional, mediante atividades e suportes diversos (troca de experiências, diário de bordo, narrativas profissionais); mas tratava-se

sobretudo de levar o grupo a constituir-se como grupo de “pesquisadores”, dotando-se para isso de instrumentos metodológicos comuns (observação, técnicas de entrevista, coleta de dados) e uma “cultura comum”, construída em torno de alguns conceitos-chave emblemáticos da pesquisa.

Essa cultura comum foi edificada em torno de duas grandes temáticas principais: a primeira, em torno e baseada no par verticalidade/horizontalidade, que problematiza as relações de poder e dominação que dividem o mundo social entre *experts* e profanos, os que sabem e os que não sabem, e que opõe à verticalidade política, administrativa e técnica, a vertente horizontal representada pelos princípios de inteligência coletiva, de mutualização de recursos e de competências (SCHALLER, 2006). A segunda edificou-se em torno e com base na injunção de *fazer junto com os habitantes*, que visa a uma mudança de postura nos princípios profissionais: de um lado, convidando a levarem em conta o conjunto do tecido humano, dos recursos e das potencialidades que compõem um território (e não somente a população tradicionalmente visada pela ação social, apreendida pelo prisma de seus déficits e dificuldades); de outro lado, solicitando modalidades de ação que engajem a participação ativa dos habitantes na abordagem de assuntos e problemas que lhes concernem.

Paralelamente à construção desses elementos de um repertório comum, os profissionais dividiram-se em três equipes (em razão da origem geográfica) para realizar o trabalho de campo. A constituição do campo da pesquisa recobre tanto a escolha de um “território” quanto a determinação de temáticas pertinentes para encaminhar e orientar a pesquisa-ação sobre esse território. Esses recortes temáticos – parentalidade, partilha de saberes, relações intergeracionais num contexto de urbanidade rural, respectivamente – correspondem a uma primeira apreensão do terreno escolhido, ligados sobretudo às preocupações profissionais dos membros dos grupos e que eles constituem em “hipóteses” de observação e de pesquisa para uma primeira exploração do campo. Todas essas temáticas serão revistas e modificadas, ou simplesmente remanejadas, em virtude de um (re)conhecimento mais exato das realidades do território.

2) *Um tempo de exploração do “território” e de seus recursos*

Ao longo da segunda etapa, que ocupou os quatro meses seguintes, os educadores foram postos em situação teórico-investigativa para explorar a complexidade de um “território” a fim de apreender suas características e potencialidades. Ela se constitui numa fase de dupla descoberta para os educadores: descoberta de um território e seus habitantes, mas também descoberta dos questionamentos disciplinares e “científicos” (sociológicos, econômicos, demográficos, etc.) ligados a esta busca de conhecimento. Esses estudos de campo recorrem a uma multiplicidade de procedimentos: identificação e cartografia dos lugares, exploração e observação dos espaços públicos, coleta de dados históricos, demográficos, socioeconômicos e, sobretudo, entrevistas com os “atores locais” – vereadores, responsáveis institucionais, representantes associativos e “habitantes”, estes últimos com frequência entrevistados em seus próprios domicílios. Em todos esses encontros, a ênfase foi dada à compreensão das modalidades de convivência, das necessidades e expectativas de pessoas, das redes de ajuda mútua / solidariedade, das possibilidades de construção coletiva.

Para a realização do trabalho de campo, durante dois dias da semana, as atividades eram descentralizadas, cada equipe reunindo-se em local próximo ao seu terreno empírico. Num desses dois dias, a equipe contava com a participação da dupla de pesquisadores universitários que acompanhavam mais de perto cada campo. E os dias em que o grupo todo se reunia em Laval, município sede da formação, constituíam-se na ocasião de confrontar e trocar entre as três equipes, de preparar a próxima etapa do trabalho de campo (inclusive aquelas que ocorriam fora do tempo previsto para tal, e que foram muitas), de se dotar – mobilizando as contribuições dos pesquisadores universitários – de um ou outro instrumento de observação ou de análise, ou ainda aprofundar determinada dimensão nocional (“território”, “identidade” etc.). É também durante esse momento que começam a ser formulados, pelas equipes de campo, os “pontos de controvérsia” (LATOURET, 2006), que sintetizam as observações feitas sobre o território ou que nascem dos encontros com os habitantes – é, por exemplo, a questão

das relações entre “antigos” e “novos” habitantes, a das fronteiras internas a um mesmo território e os recortes socioeconômicos que elas delimitam, a questão das relações intergeracionais e do “lugar” da juventude, assim como a das identidades e das representações mútuas em contextos socioculturais múltiplos. A apreensão das especificidades do território permite às equipes ajustar os temas escolhidos para uma primeira abordagem dele; ante as hipóteses elaboradas no início, existem nesse momento paisagens bem reais e concretas, pessoas e rostos, palavras e narrativas, um território habitado e encarnado.

3) *Um tempo de criação e animação de um “espaço de debate”*

Esse terceiro período, que se estendeu durante os seis últimos meses da formação (janeiro a junho 2009), corresponde mais particularmente ao objetivo de transformação próprio à pesquisa-ação, objetivo que se traduz pela busca de um “fazer junto com os habitantes”, implicando uma evolução das posturas profissionais e das práticas de intervenção. Para cada território escolhido, a finalização desse processo deveria adquirir a forma de um “espaço de debate” organizado em torno de uma questão comum reconhecida como particularmente significativa e reunindo um leque mais amplo possível de atores (habitantes, vereadores, responsáveis institucionais, membros de associações não governamentais, etc.). O desafio era o de passar da “perícia individual à competência coletiva”, de uma lógica de tratamento individual fundada sobre um saber *expert* e sobre a relação que ele instala, a uma dimensão coletiva que faça emergir “comunidades de problemas” e que encontre nos recursos de um território os meios de se apropriar “solidariamente” dessas questões comuns e de trazer respostas para elas.

Cada equipe lançou mão de recursos distintos para aos poucos dar corpo ao sentimento de uma comunidade de interesses e projetos: uma festa para montar um “álbum do bairro”, uma exposição de fotos tiradas na festa, atividades lúdicas e de troca de saberes na praça, encontros na casa dos habitantes ou em cafés frequentados por estes, etc. Foi com base na partilha de momentos de troca e convívio que se estabeleceu um laço de confiança entre os estudantes-pesquisadores e os habitantes,

mas também entre estes últimos, e que o espaço de debate pôde se inscrever e adquirir consistência.

Modalidades da formação

A preocupação em pautar o dispositivo em parâmetros coerentes com a problemática conceitual nos levou a privilegiar o trabalho em grupo e o registro escrito como modalidades especialmente fecundas para o desenvolvimento da reflexividade.

A escrita dos profissionais foi solicitada não com um exercício a “ser entregue” para dar conta da apropriação de conteúdos propostos, mas como um *trabalho* que participa da elaboração do pensamento (OLSON, 1998) e da tentativa de compreender o sentido das ações (CIFALI & ANDRE, 2007). Nossas solicitações apoiaram-se na função heurística da escrita – destacando seu impacto sobre a cognição – em detrimento de sua função de transcrição segundo a qual a escrita ocupa lugar secundário e sem efeito na compreensão e na reflexão (REUTER, 2004).

A escrita ocupou lugar central na experiência de campo, pois era preciso tomar notas das observações, das entrevistas, dos encontros: além de um caderno de campo pessoal, os educadores produziam registros para poder partilhar as observações com outros membros da equipe, de maneira a permitir a todos o acesso ao conjunto dos dados. No final, produziram coletivamente um relatório abordando a problemática, o percurso metodológico, e os resultados obtidos.

Além desses textos mais voltados para a produção dos dados acerca de um território, os educadores foram solicitados numa escrita mais propriamente reflexiva, por meio do diário de bordo que acompanhou os 18 meses da formação e da dissertação individual que deviam realizar para obtenção do diploma universitário.

Depositário dos questionamentos e das reflexões suscitadas pelas aulas e pelas diferentes leituras realizadas, das interrogações, descrições e realizações ligadas ao trabalho de campo, das tensões entre a formação e o retorno em meio profissional, da emergência de emoções, da análise de inter-relações entre o grupo, do trabalho de coconstrução coletiva deste dispositivo inovador, o diário de bordo permitiu aos educadores estabelecer conexões entre

os diferentes elementos da formação e contribuiu para registrar suas experiências e o processo de transformação da sua postura profissional.

Como texto escrito no presente, ele permite a biografização escriturária imediata das experiências vividas durante a formação. Deve, portanto, manter-se o mais próximo de uma vivência, de um sentimento, de um pensamento do momento. Não se trata de querer dar conta de modo exaustivo de uma “vivência real”, ao contrário, o diário se aceita como fragmentário. Entretanto esses fragmentos constituem ao longo do tempo um conjunto que permite religar um percurso e que contém momentos preciosos de percepção de situações, de reflexividade e de tomada de consciência que podem se revelar marcantes no momento da redação da dissertação ou, mais tarde, no momento da releitura. O diário possui ainda uma capacidade de antecipação; às vezes ideias que são anotadas nele escapam momentaneamente à consciência explícita do diarista. É somente no momento da releitura que este discerne relações, reconhece linhas, reconstrói um caminho. O fato de escrever permite dar forma a todos esses momentos que poderiam permanecer fugitivos ou mesmo desaparecer, permitindo àquele que escreve se apropriar e, por meio da escrita, tornar-se *sujeito* de sua vivência imediata.

Cada um lê o mundo à luz de suas próprias experiências e das aprendizagens que pôde fazer, cada um diz o mundo com as palavras próprias a seu mundo mental, social, cultural, histórico e a seu imaginário. Contudo o ponto de vista expresso é sempre ligado a um aqui e agora e a releitura do diário leva a reconhecer ao mesmo tempo esse incessante movimento de biografização (DELORY-MOMBERGER, 2005) – que faz mover e transforma as emoções e opiniões – e o lugar que este ocupa para o sujeito que o experimenta ou o concebe.

Solicitado no âmbito da formação, o diário de bordo não se confunde com o diário íntimo escrito *para si*. Ele é lido pelos professores/pesquisadores universitários e também partilhado com os colegas. A escrita socializada do diário de bordo obriga a levar em conta a dimensão grupal do processo de formação e participa da coconstrução de um coletivo. A leitura partilhada do diário evidencia uma pluralidade de olhares, permite a confrontação de

opiniões, de análises e de vivências singulares, e a construção de um saber coletivo e de uma cultura específicas ao grupo e à formação. Enfim, o diário de bordo é o registro da implicação do profissional em sua formação. Ele permite, aliás, tomar consciência de uma eventual sobreimplicação que pode decorrer do investimento intelectual ou afetivo mobilizado, das perturbações provocadas, das transformações sentidas mas ainda não analisadas de sua postura profissional. A alternância entre formação – campo de pesquisa – e campo de exercício profissional é, às vezes, difícil de conjugar e pode ser clarificada pela escrita regular do diário. A formação é um tempo privilegiado de aquisição de conhecimentos, de descobertas, de questionamentos e de reconcentração sobre si que abre a possibilidade de se ressituar nos seus ambientes profissionais.

O diário de bordo constituiu o material bruto do qual deveriam emergir os elementos da dissertação individual. A recomendação para esse texto buscou diferenciar-se das instruções mais usuais que exigem um tratamento objetivo de uma problemática ligada ao campo profissional, solicitando dos educadores da RAQ uma escrita implicada mediante a reflexão sobre suas práticas com base em uma experiência de campo realizada coletivamente: eles foram solicitados a fazer uma “releitura” da pesquisa coletiva, retomando passagens mais significativas para cada um, articulando-as a suas interrogações profissionais e fazendo-as dialogar com referências teóricas pertinentes.

No acompanhamento dado à produção dessas escritas reflexivas, lugar central foi atribuído ao trabalho de identificação biográfica, de elaboração conceitual e de exploração teórica e prática de uma questão profissional, reconhecida pelo próprio indivíduo como campo de projeção, de valor, de interrogação quanto à sua prática profissional, a sua evolução e ao “sentido” que ele lhe dá. O trabalho de reflexividade operado sobre o percurso deve contribuir para a emergência de uma espécie de eixo central da narrativa e de motor da prática profissional. A *questão profissional* não se reduz a um questionamento meramente “técnico” ou “metodológico” tocante às práticas (mesmo se ela pode recobrir aspectos técnicos e metodológicos). Trata-se de uma preocupação que é significativa

da orientação e do valor dados a sua prática profissional e que implica então o sentido para si e para os outros que assumem o exercício do ofício, que se traduz em interrogações sobre as maneiras de ser e sobre as maneiras de fazer profissionais e que têm ou podem ter repercussões diretas sobre as práticas. A explicitação da questão profissional requer então um trabalho aprofundado de investigação, de formulação, de conceitualização, por um lado com base em um eixo diacrônico numa identificação biográfica que busca reconhecer as formas evolutivas que ele tomou ao longo de um percurso profissional; por outro lado, sobre um eixo sincrônico no rescenciamento e na articulação de aspectos que ele implica em diferentes planos.

A redação da dissertação individual foi para os profissionais a ocasião de se apropriar das conexões entre essa experiência como pesquisador-aprendiz e a reflexão sobre suas práticas e situações profissionais. Analisando suas experiências como pesquisadores, os trabalhadores sociais retomaram certas dimensões de suas práticas tanto para problematizar suas dificuldades como para imaginar outros modos de proceder. O posicionamento expresso na redação distanciou-se da denúncia ou da queixa, e inscreveu-se deliberadamente num desejo de se constituir como vetor de proposta e de transformação.

Deslocamentos no modo de olhar beneficiários e territórios

A RAQ favoreceu um conjunto de “deslocamentos” que atingiram tanto as modalidades da intervenção universitária como as práticas dos profissionais. A análise dos textos produzidos pelos profissionais (relatório coletivo de pesquisa, diário de bordo, dissertação individual) permite constatar que esses deslocamentos tiveram, por sua vez, ressonâncias no modo de olhar os beneficiários das ações educativas e seus territórios.

O primeiro desses deslocamentos, ao mesmo tempo geográfico e institucional, é menos formal do que parece e suficientemente raro para ser destacado: é o da instituição universitária deslocando-se para “fora de seus muros” e integrando uma instituição outra que ela mesma. Para além de sua dimensão simbólica e seus efeitos psicológicos não

negligenciáveis sobre os participantes (tanto para os pesquisadores universitários como para os estudantes), esse deslocamento da universidade ganha todo seu sentido frente à abordagem colaborativa da pesquisa-ação.

Entretanto o deslocamento que se encontra no cerne da RAQ e de sua dimensão formativa – do qual, de certo modo, dependem todos os outros – é o deslocamento ao qual são convidados os profissionais durante a pesquisa *de campo*. Esse deslocamento traduz-se, em primeiro lugar, no fato de realizar a pesquisa num território no qual não atuavam profissionalmente. Os profissionais buscaram uma situação que permitisse um ponto de vista “outro”, e o desenvolvimento de outros modos de ver, favorecendo o distanciamento de uma postura profissional marcada por formas de olhar e de fazer já bem arraigadas.

Em segundo lugar, a possibilidade de ocupar a posição de estudante-pesquisador foi ingrediente central desse deslocamento. Ao longo do trabalho empírico, toda vez que se preparavam para encontrar um habitante ou ator institucional, numerosos debates instalavam-se para saber como deviam se apresentar: trabalhadores sociais? Estudantes universitários? A cada vez a escolha foi a mesma: apresentavam-se em primeiro lugar como estudantes. O investimento dessa posição de estudante e pesquisador-aprendiz lhes permitiu se descolar da “pele” habitual:

A experiência de fazer parte desse coletivo de pesquisadores nos deu a possibilidade de sair de nossa pele e de nos arriscar a vestir uma outra pele (S., educadora social).

Esse posicionamento pouco usual deslocava o olhar dos outros sobre eles, mas também – e sobretudo – deles próprios sobre si mesmos. O estatuto de estudante e o investimento de um terreno “neutro” propicia que cada um se distancie da perspectiva habitual pela qual olha a vida de um bairro e seus “problemas”, favorecendo portanto um “desvio” em relação a suas práticas cotidianas, em direção à experimentação de outras lógicas de ação.

A multiplicidade de procedimentos utilizados para abordar o território levou os educadores a se interrogarem sobre o modo como veem o público com o qual intervêm. O princípio de ir buscar as

forças vivas de um território reverteu a postura habitual de focar as dificuldades e os pontos fracos para em seguida poder “tratá-los”. O fato de apoiarem-se em fontes pouco habituais, de colocar em comum os elementos obtidos, de deixar amadurecer hipóteses para tentar compreender as questões que atravessam um lugar e para identificar as demandas e recursos de seus habitantes nutriu interrogações sobre as situações nas quais estão implicados as crianças e os jovens que acompanham em seu trabalho educativo. A posição de pesquisador os distanciava da injunção de dever encontrar “soluções” imediatas para as dificuldades socioeducativas dos jovens, colocando-os numa situação mais propícia para descobrir os recursos e forças vivas dos lugares.

Em suas andanças pelo campo, os profissionais puderam encontrar habitantes em situação de isolamento e sofrimento, mas outros com grande capacidade de ação que participavam da tessitura de redes de solidariedade informais e pouco visíveis. O exercício de compreender e caracterizar alguns desses personagens deu concretude a esse processo de mudança de olhar, aguçando a atenção profissional sobre os sinais de dinamismo, às vezes tênues, que emitem os territórios.

O trabalho de campo evidenciou a necessidade de se levar em conta situações de configuração sempre complexas, intrincando dimensões históricas, sociais e familiares, afastando-as de um ponto de vista que, numa caricatura, vê o jovem como indivíduo sem história, e o meio social ou familiar sendo invocado somente para explicar a fonte das dificuldades encontradas. No sentido inverso dessa tendência, muitas interrogações foram formuladas. Por exemplo, num abrigo que acolhe jovens originários do meio rural, como o vínculo com esse território se transforma tendo em vista que, no internato, são as culturas urbanas a referência mais forte? Como cada um vive a tensão entre o desejo de mobilidade e o apego ao lugar de origem?

O modo de considerar a família também sofreu modificações. Tanto do ponto de vista de uma maior atenção para a compreensão de sua história, de sua dinâmica e de suas demandas, como do ponto de vista de um novo esforço para integrar a participação dos familiares nas ações educativas propostas.

Modalidades para ancorar a reflexividade

As perspectivas que o trabalho de campo e a posição de pesquisador permitiram exercer representaram um descolamento fecundo para a reflexão sobre as práticas profissionais, mais especificamente sobre os modos de olhar as crianças e jovens alvos de sua ação e os territórios. Essas perspectivas, formuladas na problemática de pesquisa, foram primeiro apreendidas de modo teórico e, em seguida, experimentadas de modo empírico. Além dessa dimensão conceitual, os elementos metodológicos que apoiaram o dispositivo de formação também tiveram participação importante nesse processo de reflexão sobre as práticas profissionais.

A intensa experiência de escrita proposta pela RAQ levou os profissionais a refletir sobre a natureza dos escritos profissionais que eles devem produzir normalmente. Em geral eles versam sobre o trabalho educativo, mas não favorecem, segundo os educadores, a apreensão da realidade de vida das pessoas acompanhadas e ficam então muito distantes da vivência do profissional. Esses textos traduzem o descompasso entre a ressonância afetiva que a relação provoca nos profissionais e uma linguagem demasiado administrativa ou cheia de jargões, que permite protegê-los dessas ressonâncias, escondendo-o atrás de uma suposta eficiência técnica. Podemos mesmo formular a hipótese de que quanto mais o profissional se sente desarmado para lidar com essa ressonância/relação, mais ele se entricheira atrás de termos técnicos, supostamente teóricos (MANNONI, 1979):

As propostas metodológicas para abordar o campo se instalaram na minha prática e passei a me autorizar a tomar nota de minhas impressões, minhas emoções na relação com outrem (C., educadora social).

O exercício de uma escrita mais “habitada” autoriza os profissionais a vislumbrar essa mesma relação com seus escritos profissionais. Eles desejam que seus escritos sejam mais do que papéis a preencher, que sejam um espaço de elaboração, que sejam úteis também para os jovens que acompanham.

Outro pilar da abordagem metodológica adotada, o trabalho em grupos foi mobilizado como

meio de favorecer a troca e a confrontação entre as “razões”, os “sentimentos”, as “interrogações” de uns e de outros, favorecendo a elaboração e a formulação do sentido que ganha para cada um a formação e o ofício. Do lado dos profissionais, a importância que a vivência grupal assumiu remete à solidão em que vivem os trabalhadores sociais em seu cotidiano profissional e à necessidade de se criarem laços que lhes “permitam sair do isolamento e contribuir para a construção coletiva de referenciais comuns de ação” (MIAS 2005, p. 2).

A importância dos “olhares cruzados” que o coletivo favoreceu foi destacada pelos profissionais como outro elemento que gostariam de ver transposto para seu cotidiano profissional. A mobilização em torno de desafios comuns colocados pelos territórios investigados produziu inteligência coletiva, deixando de lado as diferenças hierárquicas existentes entre os profissionais, todos igualmente mobilizados em torno de um mesmo projeto coletivo.

Nossa dinâmica de grupo de trabalho consolidada através das transmissões orais e os olhares cruzados favoreceu a emergência de espaços de inteligências coletivas (...) isto me livrou do sentimento de carregar tudo sozinha e me deu, ao contrário, a possibilidade de me sentir mais forte e mais sólida ante a instituição repleta de paradoxos (F., educadora social).

Algumas reflexões sugerem que o cruzamento de olhares e a inteligência coletiva que isso permite pode contribuir para o aumento da capacidade de ação - a intensidade do coletivo experimentado na RAQ ajudando os profissionais a sair de uma posição de queixa em relação às transformações que perturbam as referências do ofício, colocando-os numa posição mais propositiva:

Eu não entendo bem o que os responsáveis pelas políticas públicas querem dos educadores e trabalhadores sociais. Tenho a impressão de viver uma série de mudanças de orientação, de receber diretrizes um tanto confusas, de pular entre múltiplos temas de reflexão, projetos de intervenção, reorganizações internas, externas, na escala local ou nacional, etc. É difícil para mim seguir o que se passa, quanto mais compreendê-lo. As informações são afixadas, às vezes anunciadas em reuniões, mas raramente nós temos tempo de verificar juntos, no âmbito da

equipe, o que nós entendemos e como nós podemos apreendê-las concretamente. Não seria possível que o 'nós' de uma equipe que enxuga todas essas tempestades se debruce sobre isso? Tentar juntos fazer um resceneamento dessas famosas novas leis, criarmos, entre todos os membros de uma equipe, um mesmo nível de informação sobre as mudanças ocorridas para podermos aplicá-las e refletirmos sobre as mudanças a serem previstas (C., educadora social).

A despeito da imagem do trabalho social como meio em que a prática de reuniões é abundante, não basta ter uma rotina de reuniões instalada para que a qualidade do trabalho coletivo seja assegurada, pois essas reuniões podem facilmente cair numa rotina burocrática e se verem despidas de interesse educativo, se o cruzamento de olhares que dá sentido às trocas entre profissionais não é ele mesmo garantido. Outro risco possível do trabalho de equipe é o fechamento do olhar entre “*experts*”, excluindo profissionais cujo papel educativo não é reconhecido:

Por que essas separações entre, de um lado, a equipe educativa e, de outro, a equipe de serviços gerais? Por que os membros desta última não participam sistematicamente das reuniões de trabalho se eles têm uma presença igualmente importante junto aos jovens que acolhemos? Um melhor acompanhamento supõe um cruzamento entre diferentes olhares, debates entre os diferentes adultos que lidam com os jovens: esse é o primeiro passo para um convívio sereno e proveitoso (D., educador social).

A abertura da equipe educativa a outros olhares inclui também, nas proposições dos educadores, o ponto de vista dos maiores interessados, isto é, os jovens beneficiários e suas famílias.

Elementos de conclusão

Para a maior parte dos educadores, a entrada nessa “aventura” coincidiu com um momento de questionamento, de interrogação sobre o sentido de seu próprio trabalho, as motivações indo muito além da simples busca de um novo diploma. A busca de um espaço para refletir sobre as práticas foi uma das motivações partilhadas pelo grupo.

Para alguns as orientações propostas pela RAQ convergiam com suas preocupações e confortavam suas intuições; para outros a problemática da pesquisa e as noções a ela associadas representavam uma reviravolta em suas concepções anteriores e exigiram mais tempo para serem apropriadas. Numa metáfora utilizada por um educador, a pesquisa-ação representou um terreno fértil e fecundo em que germes puderam se desenvolver e crescer.

Para alguns a ampliação do olhar e o exercício da reflexividade levou à experimentação efetiva de novas práticas, numerosos foram os exemplos narrados nos textos escritos ou nos enunciados informais. Para outros, as novas perspectivas de atuação permaneciam em germe, precisando de mais tempo e de oportunidades institucionais mais favoráveis para eclodirem.

Os diferentes lugares ocupados pelos profissionais ao longo do processo, assim como a possibilidade de refletir coletivamente sobre os efeitos de deslocamentos produzidos, são ingredientes fundamentais para a consolidação de uma posição distante da instrumentalização e da atividade mecânica. O limite dessa experiência situa-se principalmente na transferência da capacidade de reflexão e das novas práticas que ela favorece aos outros profissionais das mesmas associações. A motivação original do convênio estabelecido entre a Universidade e as entidades sociais era uma transformação ampla das práticas em seus âmbitos. Todavia, falhas do dispositivo na implicação de instâncias hierárquicas intermediárias que poderiam ter favorecido a difusão dos efeitos produzidos e, sobretudo, os estragos provocados pela mentalidade gestonária que atingiu algumas das entidades com as quais trabalhamos dificultaram a difusão interna dos efeitos da RAQ.

A RAQ tocou em cheio nas tensões políticas que atravessam o campo do trabalho social, revelou as escolhas e as concepções de sociedade das quais os dispositivos são a tradução ou o sintoma; ela permitiu pôr à prova algumas novas formas que pode assumir o trabalho social na busca de participação democrática e articulação ao território, dando destaque à inteligência e à ação coletivas.

REFERÊNCIAS

- CHAUVIÈRE, Michel. Qu'est-ce que la "chandalisation"? **Informations Sociales**, Paris, n. 152, p. 128-134, 2009.
- CIFALI, Mireille; ANDRÉ, Allain. **Ecrire l'expérience**: vers la reconnaissance des pratiques professionnelles. Paris: PUF, 2007.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Histoire de vie et recherche biographique en éducation**. Paris: Anthropos, 2005.
- ION, Jacques. Travailleurs sociaux, intervenants sociaux: quelle identité de métier? **Informations Sociales**, Paris, n. 152, p. 136-142, 2009.
- LATOURET, Bruno. **Changer de société**: efaire de la sociologie. Paris: La Découverte, 2006.
- LHULIER, Dominique. Travail du négatif: travail sur le négatif. **Education Permanente**, Paris, n. 179, 2009-2, p. 39-57, 2009.
- MANNONI, Maud. **La théorie comme fiction**. Paris: Seuil, 1979.
- MIAS, Christine. L'autobiographie raisonnée, outil des analyses de pratiques en formation. **L'Orientation Scolaire et Professionnelle**, Paris, n.34-1, 2005. Disponível em: <http://osp.revues.org/index_538.html>. Acesso em: 28 set. 2009.
- OLSON, David. **L'univers de l'écrit**: comment la culture écrite donne forme à la pensée. Paris: Retz, 1998.
- REUTER, Yves. Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. **Pratiques**, Metz, n. 121-122, p. 9-27, 2004.
- SCHALLER, Jean-Jacques. Entre verticalité et horizontalité: une question pour l'évaluation des politiques sociales. In: BIARNÈS Jean; DELORY-MOMBERGER Christine (Orgs.). **L'acteur social**: le sujet et l'évaluation des politiques sociales. Nantes: Pleins Feux, 2006. p.37-51.
- SENCÉBÉ, Yves. Déclin(aisons) de l'appartenance dans les territoires de l'individualisme et de la mobilité. In: Filippova E.; Guérin-Pacé F (Orgs.). **Les lieux qui nous habitent**: identité des territoires, territoires des identités. Paris: L'aube/INED, 2008.

Recebido em 25.06.2011

Aprovado em 01.09.2011