

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**CONTA-ME UM CONTO: UM PROCESSO INTERCULTURAL DE  
CONSCIENTIZAÇÃO E DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA**

**Ricardo Jorge Rodrigues Cardoso**

**Doutoramento em Educação – Educação e Interculturalidade**

2017

UNIVERSIDADE ABERTA



UNIVERSIDADE  
**AbERTA**  
[www.uab.pt](http://www.uab.pt)

**CONTA-ME UM CONTO: UM PROCESSO INTERCULTURAL DE  
CONSCIENTIZAÇÃO E DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA**

**Ricardo Jorge Rodrigues Cardoso**

**Doutoramento em Educação – Educação e Interculturalidade**  
**Tese de Doutoramento orientada pela Professora Doutora Darlinda Moreira**

2017

## **RESUMO**

Os projetos de educação centrados na promoção da autonomia e emancipação dos mais vulneráveis aparecem cada vez mais associados a um processo de contínua intervenção, onde a educação assume, por excelência, uma posição de mudança e de intervenção social.

Através da planificação de ações concretas com grupos e comunidades que estão numa situação de fragilidade social, este trabalho de investigação aborda as potencialidades que as ações educativas, circunscritas num projeto de intervenção social, podem ter para a transformação da realidade dos adultos envolvidos.

Com duas experiências educativas construiu-se, numa linha metodológica de investigação-ação participativa, um projeto de educação e intervenção social que permitiu simultaneamente conhecer, planificar, transformar, observar e refletir sobre o aumento da consciência crítica e autonomia de seis mulheres socialmente vulneráveis. O educador, aqui também investigador, promoveu espaços democráticos onde as participantes tiveram oportunidade de reinventar e partilhar narrativas e histórias de vida. Testemunhou-se o aumento da consciência que as participantes tinham de si próprias, numa partilha intercultural das suas experiências com outros elementos, bem como se promoveu um processo de aquisição de conhecimento numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida. Obteve-se ainda participação ativa de todas as mulheres, que foi aumentando ao longo de toda a investigação, resolução de problemas situacionais, aumento da consciência crítica face à diversidade social existente, maior aceitação face às diferenças dos outros e promoção de laços de solidariedade.

### **Palavras-Chave**

Narrativas, Aprendizagem ao Longo da Vida, Conscientização, Interculturalidade, Intervenção Social, Educação de Adultos.

## **ABSTRACT**

Education projects focused on promoting the autonomy and emancipation of the most vulnerable are increasingly associated with a process of continuous intervention, where education par excellence takes a position of change and social intervention.

This research approaches through the planning of concrete actions with groups and communities in a situation of social fragility, the potentialities and the educational actions, for the transformation of the adults reality involved in it, circumscribed in a project of social intervention.

With two educational experiences, a project of education and social intervention was constructed in a methodological line of participatory action-research that simultaneously allowed one to know, to plan, to transform, to observe and to reflect on the increase of the critical conscience and autonomy of six socially vulnerable women. The educator, also a researcher, promoted democratic spaces where the participants had the opportunity to reinvent and to share narratives and life stories. Participants' awareness of themselves, in an intercultural sharing of their experiences with other elements, and the promotion of a process of knowledge acquisition from a lifelong learning perspective were witnessed. There was also active participation of all women, which was increased throughout the investigation, solving of situational problems, increasing of critical awareness of the existing social diversity, greater acceptance of the differences of others and promotion of solidarity bonds.

## **Keywords**

Narratives, Lifelong Learning, Awareness, Interculturality, Social Intervention, Adult Education.

## **ABSTRACT**

Bildungsprojekte, die sich auf die Verbesserung und Förderung der Autonomie und Emanzipation der Schwächsten konzentrieren werden zunehmend mit einem kontinuierlichen Interventionsprozess in Verbindung gebracht, in dem Bildung par excellence eine Position von Wandel und sozialer Intervention einnimmt.

Durch die Planung von konkreten Handlungen mit Gruppen und Gemeinschaften, die sich in einer sozial schwachen Situation befinden, nähert sich diese Forschung durch die in dem Projekt sozialer Intervention beschriebenen Erziehungsmaßnahmen den verschiedenen Möglichkeiten der Verwandlung der Erwachsenenrealität an.

Mit der Methode der partizipatorischen Handlungsforschung wurde ein Projekt der Erziehung und sozialen Intervention mit zwei pädagogischen Experimenten erstellt, das auch gleichzeitig erlaubte, die Zunahme des kritischen Gewissens und der Autonomie von sechs sozial schwachen Frauen zu erkennen, zu planen, zu verwandeln, zu beobachten und zu reflektieren. Der Pädagoge, hier auch Forscher, förderte demokratische Räume, in denen die Teilnehmerinnen die Möglichkeit hatten, Erzählungen und Lebensgeschichten neu zu erfinden und zu teilen. Beobachtet wurden die Bewusstseinssteigerung der Teilnehmerinnen für sich selbst, ein interkultureller Austausch ihrer Erfahrungen mit anderen Elementen und die Förderung eines Prozesses des Erwerbs von Wissen aus der Perspektive des lebenslangen Lernens. Es gab eine aktive Beteiligung aller Frauen, die während der gesamten Untersuchung darin bestärkt wurden, situative Problematiken zu lösen, das kritische Bewusstsein und Verständnis für die bestehende soziale Vielfalt zu erhöhen, die Unterschiede anderer zu akzeptieren und Solidarität zu fördern.

## **Stichwörter**

Erzählungen, lebenslanges Lernen, Bewusstsein, Interkulturalität, soziale Intervention, Erwachsenenbildung.

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho de investigação a todos aqueles que, por razões várias, se encontram numa situação de vulnerabilidade social.

## **AGRADECIMENTOS**

Esta tese de doutoramento teve a orientação, o apoio e incentivo de várias pessoas. Sem elas este trabalho não teria sido possível.

Agradeço, em primeiro lugar, às 6 mulheres protagonistas deste trabalho que, ao longo dos últimos anos, acompanharam todo o trabalho mostrando total disponibilidade e interesse em participar. As narrativas que partilharam, convidaram-nos a viagens maravilhosas, onde a alegria dos dias luminosos, contrastaram com a tristeza imensa das estórias menos boas.

Agradeço à Sr.<sup>a</sup> Professora Doutora Darlinda Moreira, minha orientadora, pela disponibilidade, pelo incentivo, pelas conversas esclarecedoras, pela partilha de conhecimentos, pela confiança que depositou sempre no nosso trabalho.

Agradeço a António Carvalho (Tó-Bé), o melhor amigo que alguma vez tive. Pelas conversas sobre investigação científica, pela partilha de conhecimento, pela revisão de texto, pela companhia, pelo amor.

Agradeço ao meu pai Luís Cardoso, à minha mãe Josefina Rodrigues, à minha irmã Mara Cardoso, aos meus sobrinhos Rodrigo e Diana e a amiga do coração Teresa Ferraz (Té)

Por fim, agradeço à amiga e colega Marina Abreu, psicóloga clínica, que ao longo de todo o curso de doutoramento e não só, me mostrou que há uma forma de conseguirmos superar todos os obstáculos que nos aparecem na vida. Agradeço todas as conversas sobre os imensos mistérios da vida.

Agradeço também à Sara Veiga, à Regina Daurer e ao Romeu Fernandes pela preocupação e incentivo constantes.

A todos os que de alguma forma contribuíram para a concretização deste trabalho, e que eu não tive oportunidade de mencionar, o meu sincero agradecimento.

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS .....</b>	<b>VII</b>
<b>ÍNDICE .....</b>	<b>VIII</b>
<b>SIGLAS .....</b>	<b>X</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>CAP. I – INVESTIGAÇÃO, INTERVENÇÃO E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<i>I.1 - Teoria Crítica e a Escola de Frankfurt .....</i>	<i>22</i>
<i>I.2 - Paradigmas Científicos.....</i>	<i>28</i>
<i>I.3 - Da Educação ao Entendimento Intercultural .....</i>	<i>39</i>
<i>I.4 – A Relação Educativa no Processo de Intervenção Social .....</i>	<i>42</i>
<i>I.5 Mudar para incluir: da pobreza e exclusão social à participação e cidadania.....</i>	<i>53</i>
<i>I.5.1 – Pobreza e exclusão social.....</i>	<i>53</i>
<i>I.5.2 – Participação e cidadania .....</i>	<i>61</i>
<b>CAP. II EDUCAR PARA A MUDANÇA .....</b>	<b>65</b>
<i>II.1 - Educação de Adultos: a necessidade da permanente educação ao longo da vida .....</i>	<i>67</i>
<i>II.2 - Educação e Interculturalidade.....</i>	<i>75</i>
<i>II.3 - O Processo de Conscientização de Paulo Freire. ....</i>	<i>81</i>
<i>II.3.1 - A Cultura .....</i>	<i>81</i>
<i>II.3.2 - O Oprimido / Opressor .....</i>	<i>84</i>
<i>II.3.3 - O Educador .....</i>	<i>87</i>
<i>II.3.4 - A Conscientização.....</i>	<i>88</i>
<i>II.4 - As Narrativas de Histórias de Vida como Processo de Conscientização e de Educação .....</i>	<i>92</i>
<b>CAP. III PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>97</b>
<i>III.1 - A Investigação em Educação – Opções metodológicas.....</i>	<i>99</i>
<i>III.2 - A Investigação-Ação.....</i>	<i>104</i>
<i>III.3 – Investigação-ação Participativa .....</i>	<i>113</i>
<i>III.4 - Narrativas e Histórias de vida, - “estórias” e episódios de vida.....</i>	<i>115</i>
<i>III.4 - Grupo de discussão e outras técnicas.....</i>	<i>119</i>

CAP. IV CARACTERIZAÇÃO E DIAGNÓSTICO DO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO .....	125
IV.1 - <i>O Concelho de Vizela, Braga</i> .....	127
IV.2 - <i>Diagnóstico do Contexto: Problemas e Necessidades.</i> .....	128
IV.3 - <i>Os Sujeitos Participantes</i> .....	133
IV.4 - <i>Desenho do Projeto de IAP</i> .....	137
CAP. V ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS .....	145
V.1 - <i>Planificação e Descrição da I e II Experiência Educativa</i> .....	147
V.1.1 - <i>Descrição das sessões do 1.º Ciclo – I Experiência Educativa</i> .....	147
V.1.2 - <i>Análise e descrição do 1º Ciclo – I Experiência Educativa</i> .....	155
V.1.3 - <i>Análise e Avaliação do 1.º Ciclo – I Experiência</i> .....	182
V.1.4 - <i>Descrição das sessões do 2.º Ciclo – II Experiência Educativa</i> .....	185
V.1.5 - <i>Análise e descrição do 2.º Ciclo – II Experiência Educativa</i> .....	190
V.1.6 - <i>Análise e Avaliação do 2.º Ciclo – II Experiência Educativa</i> .....	215
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>221</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>231</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>247</b>

## **SIGLAS**

**A.T.L.** – Atividades de Tempos Livres

**C.C.** – Centro Comunitário

**C.D.** – Centro de Dia

**C.P.C.J.** – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

**E.R.I.** – Estrutura Residencial de Idosos

**I.A.P.** – Investigação – Ação Participativa

**I.E.F.P.** – Instituto de Emprego e Formação Profissional

**I.N.E.** – Instituto Nacional de Estatística

**I.P.S.S.** – Instituição Particular de Solidariedade Social

**I-A** – Investigação - Ação

**O.E.** – Objetivos Específicos

**O.G.** – Objetivos Gerais

**O.N.G.** – Organização Não Governamental

**O.N.U.** – Organização das Nações Unidas

**P.O.P.H.** – Programa Operacional Potencial Humano

**S.A.D.** – Serviço de Apoio Domiciliário

## **INTRODUÇÃO**

Importa referir alguns pontos importantes que se relacionam com as especificidades deste projeto. Em primeiro lugar, consideramos que este estudo transporta alguns aspetos inovadores que se prendem com as especificidades para o qual está voltado: a emancipação de indivíduos em situação de vulnerabilidade social. A partir daqui o que nos motiva não se resume apenas a generalizações do conhecimento, nem apenas em interpretar a subjetividade dos indivíduos para a podermos tornar objetiva. Acreditamos que a ciência obedece a regras de método, mas este tem que ser adaptado ao objeto do conhecimento, que no nosso caso, se refere à ação dos homens e mulheres. Nesta tentativa de adequar as metodologias àquilo que pretendemos conhecer e que resulta da ação dos sujeitos participantes, teremos que ter em conta fatores determinantes para a construção do conhecimento, assim como as especificidades do nosso “objeto de estudo” – a ação de homens e mulheres com características e contextos únicos, semelhantes a uma série de outros, mas singulares na forma como existem individualmente.

### **1. FORMULAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO PROBLEMA**

A globalização expõe-nos a uma série de desafios, sendo um deles a relação intercultural que se vive. O desenvolvimento económico e tecnológico não faz sentido se não estiver aliado a um crescimento e desenvolvimento social que privilegie as relações e o respeito pelas diferenças e especificidades culturais e sociais de determinado povo. Não se trata de um verdadeiro desenvolvimento global aquele que premeia o enriquecimento de algumas pessoas ao invés de toda a população.

O mundo assiste a uma crise económica e social como há muito não se via. É confrontado com uma série de novos fenómenos, por vezes repentinos, proporcionado pelas alterações perceptíveis por todos. Os países mais vulneráveis estão a assistir a situações de carência a todos os níveis. A balança, que deveria estar equilibrada entre ambas as partes

– económica e social -, irá tendencialmente acentuar ainda mais este desequilíbrio, assistindo-se a uma série de mudanças díspares que não estávamos habituados a ver.

A desqualificação social surge cada vez mais evidente e insistente. Os portugueses têm vindo a assistir, principalmente desde 2009, a um decréscimo da sua qualidade de vida devido à crise económica. As políticas de austeridade impostas pela União Europeia têm vindo a contribuir para a diminuição de rendimento disponível, afetando gravemente a vida económica e social. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística (2014), a taxa de desemprego no primeiro trimestre de 2014 atingiu os 15,1%, descendo para 13,9% no segundo trimestre. Com tão elevada taxa de indivíduos desempregados, muitos portugueses assistem irremediavelmente a uma situação de pobreza relativa que os empurra para uma situação à qual o país não consegue dar resposta.

Acrescente-se que Portugal é dos países da União Europeia com maior assimetria na distribuição de rendimentos dos seus agregados familiares. Em 2007, último ano com dados disponíveis a este nível, o coeficiente de Gini nacional, calculado tendo em conta o rendimento disponível por adulto equivalente, correspondia a 35,8%, mais 5,2 pontos percentuais que o conjunto dos 27 países (30,6%) (INE, 2009). A educação, a segurança social e a saúde vão sendo castigadas por esta crise, que deixa de ser apenas económica, passando a ser também social. É preciso encontrar soluções que promovam a reabilitação de pessoas que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Caso contrário, os efeitos negativos desta expansão global irão assumir contornos que colocarão em causa os direitos básicos dos homens e a sua democracia.

Este trabalho debruça-se sobre as pessoas que usufruem dos serviços de intervenção social de uma IPSS (instituição particular de solidariedade social) pertencente ao distrito de Braga, local onde o investigador desenvolveu a sua atividade profissional na qualidade de assistente social desde junho de 2011 até agosto de 2016. O número de indivíduos que procuravam os serviços orientados para a ação social daquela instituição em 2014, 2015 e 2016 representam mais do dobro dos números apresentados em 2011 e 2012. O principal problema destes indivíduos reside essencialmente na carência de recursos económicos para poderem fazer face às suas despesas básicas. Adicionalmente apresentam outros: problemas de foro psicológico (depressão), baixa autoestima e autoconfiança, ausência

de perspectivas em relação ao futuro e de capacidade de iniciativa e motivação, histórias de vida fragilizadas, falta de um processo educativo contínuo e, por fim, falta de envolvimento comunitário. Estes problemas poderão colocar estes sujeitos em risco de exclusão social devido à situação de pobreza que experienciam.

## **2. DEFINIÇÃO E DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO**

É importante circunscrever o campo de investigação no espaço sociogeográfico e no tempo. Definir e delimitar a “razão do estudo” não parte de uma decisão sem fundamentação. É necessário que o investigador compreenda a sua margem de manobra, os prazos e recursos de que dispõe para o trabalho de investigação, os contactos e informações com que pode contar, bem como as suas próprias aptidões para o desenvolvimento da investigação.

Este estudo de investigação científica parte da realidade de uma - instituição particular de solidariedade social do distrito de Braga, para a qual o investigador desempenhou funções na qualidade de assistente social, focada num grupo pertencente aos seus utentes, mais concretamente aos pertencentes às respostas sociais de Centro Comunitário (C.C.) e Serviço de Apoio Domiciliário (S.A.D.), que se encontrem numa situação de vulnerabilidade biopsicossocial.

## **3. A QUESTÃO DA INVESTIGAÇÃO**

Uma investigação envolve sempre um problema, que necessariamente tem de ser formalmente explicado pelo investigador, cuja abordagem implica igualmente a formulação de uma questão de investigação que, independentemente da perspectiva metodológica a seguir, é fundamental porque “centra a investigação numa área ou domínio concreto; organiza o projeto, dando-lhe direção e coerência, delimita o estudo, mostrando as suas fronteiras e guia a revisão da literatura para a questão central” (Coutinho, 2013 p. 49).

Para elaborar uma questão de investigação, convém atender a uma série de critérios que Quivy & Campenhoudt (2013) referem como importantes para a sua formulação: as qualidades de clareza com que a questão de investigação é feita; as qualidades de exequibilidade, que se prendem com o carácter realista ou irrealista que a questão deixa antever; as qualidades de pertinência “que dizem respeito ao registo (explicativo, normativo, preditivo) da questão de investigação” (Quivy & Campenhoudt, 2013 pp. 35-38).

Sendo assim, a questão de investigação formulada para este estudo é a seguinte: “Qual o papel que as narrativas e histórias de vida desempenham no processo de conscientização social e da diversidade sociocultural de um grupo de sujeitos socialmente vulneráveis?”

Na decomposição da nossa questão de investigação, emergem as seguintes questões de investigação de índole operacional:

- a. No processo de narrar a sua própria história de vida, o sujeito demonstra ter mais consciência dos seus próprios problemas?
- b. As razões pelas quais os sujeitos se encontram numa situação de vulnerabilidade social é perceptível nas narrativas?
- c. Nas atividades educativas com histórias de vida, os sujeitos participantes mostram ou desenvolvem atitudes positivas face à diversidade sociocultural?
- d. Nas atividades educativas com histórias de vida, os sujeitos participantes identificam relações entre as situações relatadas nas histórias de vida e as situações vividas na comunidade onde se encontram?
- e. A partilha das histórias de vida, em contextos educativos, promoverá um aumento da qualidade das relações interpessoais e comunitárias?

#### **4. OS OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO**

Para Perez (2008), os objetivos são o propósito que prevemos alcançar na execução de determinada ação. São os responsáveis pela coerência do plano da ação, assim como o ponto central de referência para este tipo de projeto de investigação-ação participativa.

Desta forma, e com o objetivo de concretizar as perguntas acima elencadas, definimos para esta investigação os seguintes objetivos:

- 1) Adquirir elementos enriquecedores para a fundamentação teórica, aprofundando o conhecimento da realidade social sobre a qual este estudo se debruça;
- 2) Identificar a existência de um processo de conscientização dos indivíduos participantes;
- 3) Analisar de que forma as histórias de vida podem promover a interação sociocultural e comunitária;
- 4) Contribuir para a divulgação das histórias de vida como ferramenta de reflexão e crítica para poder compreender a situação em que se encontra;
- 5) Desenvolver conhecimento para os sujeitos participantes do projeto e para outras IPSS/ONG/associações e comunidade científica;
- 6) Emancipar, libertar, melhorar, transformar a vida dos sujeitos participantes do projeto investigativo;

#### **5. A ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO**

Este projeto de investigação está organizado em duas grandes partes. A primeira, relativa ao enquadramento teórico, elenca as problemáticas subjacentes ao que se pretende investigar, traduzindo-se num estado de arte que enuncia as principais ideias teóricas relativas aos temas que compõem esta parte. No primeiro capítulo optamos por abordar as áreas teóricas que sustentam as nossas escolhas epistemológicas e definir os principais pilares que sustentam a forma como conduzimos metodologicamente esta investigação.

No segundo capítulo desta primeira parte, debruçamo-nos sobre os temas da educação e da mudança, da educação ao longo da vida, da educação e da interculturalidade, do processo de conscientização de Paulo Freire e das possibilidades que a partilha de narrativas poderá resultar nos indivíduos.

Na segunda parte, relativa ao projeto prático deste trabalho, começamos por sustentar as nossas opções metodológicas, explicando de que forma os métodos e as técnicas se enquadram na investigação. No capítulo seguinte caracterizamos o local onde a investigação decorreu e os sujeitos participantes, damos conta dos principais problemas e necessidades e apresentamos um desenho de projeto. Por fim, ainda antes das considerações finais, fizemos a análise descritiva e a interpretação dos resultados obtidos.

*“Ai, Senhor das Furnas,  
Que escuro vai dentro de nós.  
Rezar o terço ao fim da tarde  
Só para espantar a solidão.  
Rogar a Deus que nos guarde,  
Confiar-lhe o destino na mão  
Que adianta saber as marés,  
Os frutos e as sementeiras,  
Tratar por tu os ofícios,  
Entender o suão e os animais,  
Falar o dialecto da terra,  
Conhecer-lhe o corpo pelos sinais?  
E do resto entender mal,  
Soletrar assinar em cruz,  
Não ver os vultos furtivos,  
Que nos tramam por trás da luz.  
Ai, Senhor das Furnas,  
Que escuro vai dentro de nós.  
A gente morre logo ao nascer  
Com olhos rasos de lezíria.  
De boca em boca passar o saber,  
Com os provérbios que ficam na gíria.  
De que nos vale esta pureza,  
Sem ler fica-se pederneira.  
Agita-se a solidão cá no fundo,  
Fica-se sentado à soleira,  
A ouvir os ruídos do mundo  
E a entendê-los à nossa maneira.  
Carregar a superstição  
De ser pequeno ser ninguém  
E não quebrar a tradição  
Que dos nossos avós já vem”*

(Carlos Tê)



# **CAP. I – INVESTIGAÇÃO, INTERVENÇÃO E EDUCAÇÃO**



Este trabalho de investigação em educação e interculturalidade assenta numa perspetiva teórica baseada numa ciência social crítica, contrapondo-se à teoria tradicional de origem cartesiana. Esta afirmação merece uma série de reflexões em relação ao desenvolvimento das ciências sociais na história, mas correríamos o risco, se assim o fizéssemos, de nos desviarmos daquilo que, neste capítulo, é a nossa intenção: colocarmo-nos teoricamente num quadro que nos posicione, suportando os desenvolvimentos posteriores deste trabalho que aqui se desenvolve.

Claro que a nossa posição só é possível, devido a todo o caminho que as ciências sociais percorreram durante cerca de 200 anos. Os cientistas sociais sofreram um complexo de inferioridade no ato de comparação com cientistas das ciências da natureza. Tinham como ideal, e ainda hoje muitos têm, o “rigor” das chamadas ciências exatas. Nos dias de hoje existe uma maior consciência em relação ao facto de não haver uma “correspondência entre conhecimento científico e cálculo rigoroso”. As ciências da natureza têm cada vez mais consciência em relação à “natureza problemática do seu objeto de estudo e dos seus procedimentos”. Sabemos também que os cientistas sociais, longe de estarem a um nível inferior, tentavam desbravar caminho e, portanto, passaram por situações menos positivas na tentativa de elevar o estudo social a algo cientificamente considerável (Ferraroti, 2013 p. 11).

Com o desenvolvimento das ciências sociais, algumas áreas científicas comprovaram que o conhecimento não é um estado, mas sim um processo complexo que implica que o homem vá articulando a sua prática com o conhecimento que vai adquirindo, assim como a sua vivência, experiência e representações simbólicas.

Interessa-nos perceber que no contínuo processo de desenvolvimento histórico, as ciências sociais depararam-se com um problema de reconhecimento da sua cientificidade. Este contexto acaba por «empurrar» as novas ciências para a busca de leis universais que tinham como base um tipo de casualidade formal e que privilegiava o “como funciona as coisas” em vez de “qual o agente ou qual a finalidade das coisas”. (Santos, 1990, p. 16). Mesmo assim, houve lugar a autores que se inclinaram para um método que fosse diferente do das ciências naturais, pressupondo que toda a ação humana é sempre mutável e singular e a mesma nunca pode deixar-se encerrar em leis.

A passagem do século XIX para o XX foi um período muito importante para a história das ciências sociais. É nesta altura, sob o comando de Émile Durkheim, que a sociologia se organiza em França e, com Max Weber, na Alemanha e que se vê concretizada nos Estados Unidos da América, mais propriamente em Chicago. Por esta altura, Sigmund Freud inventa a psicanálise, enquanto Franz Boas e Marcel Mauss formam as primeiras gerações de antropólogos. Todo este desenvolvimento foi acompanhado pelo surgimento de associações e revistas profissionais, que seriam veículos de informação e iriam, de certa forma, cristalizar as ciências do homem. O período compreendido entre 1880 e 1920 poderá ser considerado como o período clássico da sociologia. Foi neste curto período que a sociologia se vê proliferada, quer na Europa, quer na América do Norte, instituindo-se assim como disciplina (Turner, 2002).

As questões filosóficas e teóricas que se relacionam com o que nos deixou Kant e Hegel foram muito importantes para o desenvolvimento da sociologia e da educação. Os cientistas sociais têm-se preocupado com a “natureza problemática” das ciências sociais e da relação com as ciências da natureza, e também com as diferenças entre “compreensão dos fenómenos sociais e o encontro de explicações causais para esses mesmos fenómenos” (Turner, 2002 p.21).

Mas a ciência, ou seja, o conhecimento, deve-se essencialmente à revolução que se iniciou quando Gallileu Galilei se apaixonou pelos astros e começou a questionar-se sobre a sua existência; quando Roger Bacon lançou as bases da ciência experimental; quando Isaac Newton criou as leis da gravitação universal e William Harvey descobriu como o sangue circulava no corpo humano. Deve-se também aos exploradores que, à deriva nos mares, procuravam novas terras e das investidas que faziam, traziam mapas, desenhos e alguns exemplares de plantas, de animais, de paisagens e a recordação de povos nunca antes vistos. A ciência progredia como nunca.

### **I.1 - Teoria Crítica e a Escola de Frankfurt**

A teoria crítica surge na década de 30 do século XX e começa por refletir preocupações contextuais, nomeadamente as repercussões que se sentiam devido ao capitalismo.

Defende que a procura do conhecimento não ocorre apenas por um interesse explicativo da realidade, determinado e causal. Esta busca tem como processo a criticidade da realidade, permitindo colocar em aberto as questões da reprodução e da denominação social.

A teoria crítica tecia duras críticas à abordagem positivista ou lógico-empirista adotada pelas ciências sociais e humanas e ao seu modelo de único método lógico. Tal como referem Torres & Morrow (1997) esta abordagem positivista torna-se inepta para explicitar as características do social.

A análise crítica desta teoria social reincidia também a uma “(...) estratificação social largamente auto-reprodutora e largamente baseada no capital económico e nas suas ligações a outros capitais que tende a manter os actores sociais” nas mesmas posições sociais, não lhes permitindo condições de acesso ao desenvolvimento (Lima, 2003 p. 36).

As ciências sociais e humanas estavam mais próximas de um interesse histórico-hermenêutico, abrindo assim um espaço diferencial entre as ciências naturais. Ao ser humano é intrínseco um conhecimento “crítico e emancipatório”, que permite conhecer para mudar, promover uma ou um conjunto de ações (Torres & Morrow, 1997 p. 37).

A teoria crítica era uma corrente apenas intelectual e teórica que promovia a denúncia dos aspetos negativos da modernidade. Também conhecida por Escola de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm Benjamin, entre outros), esta corrente surgiu da obra de Max Horkheimer e de Theodor W. Adorno, “Dialectic of the Enlightenment”, (1944), traduzida para o Inglês em 1972, nascendo por oposição à teoria tradicional vigente – “Discours de la méthode”, (1637) de Descartes. A teoria crítica “é uma doutrina caracterizada pela conceptualização formal, pela lógica dedutiva e pela referência à experiência”. Não se trata de uma teoria que comungue com a investigação empírica, mas, ao mesmo tempo, não é totalmente desinteressada por ela (Therborn, 2002. p. 55).

No âmago da teoria crítica, enquanto teoria, está assente o conceito de troca marxista, que originará, para além da Europa, a “verdadeira sociedade capitalista globalizante”. Apesar deste conceito ser comumente identificado como meramente economicista, é necessário considerar o processo de formação social, não só em termos económicos, mas

também o funcionamento do Estado e o desenvolvimento da verdadeira democracia e associativismo (Therborn, 2002. p. 56).

Lima, (2003, p. 38) destaca alguns interesses e características da teoria crítica:

- O futuro é pensado a partir do presente com a sua história, procurando situar os fenómenos sociais historicamente;
- Tece uma dura crítica à forma única de se encarar a ciência, apontando o positivismo como tendo um papel essencialmente técnico e uma racionalidade meramente instrumental;
- Põe a descoberto as tensões e as ambiguidades entre a sociedade civilizada e a natureza humana. Para a teoria crítica é inerente à natureza humana a “busca de felicidade, a necessidade da solidariedade dos outros e a simpatia” (Calhoun, 2002, in Lima, 2003 p. 38).
- O quotidiano é encarado como fonte de desafios, pois é o «local» ideal para o surgimento de novas interrogações, novas ideias e novos pontos de vista;
- Considera a ação humana intersubjetiva, complexa e heterogénea, criticando a forma como o conhecimento positivista se dedica a ação do homem e de que forma a tenta compreender;
- A compreensão do viver humano terá que “incluir o diálogo intersubjetivo e intercultural na apreciação das narrativas e do raciocínio nelas implícito”;

No início da Escola de Frankfurt, o tema da educação nunca apareceu como área merecedora de investigação e/ou observação. Tal como nos indica Raymond Morrow e Carlos Torres (1997), este parece ser um facto muito estranho, pois a educação deveria ser vista como processo para a não reprodução social. Mais tarde, Horkheimer, nos seus primeiros comentários programáticos relativamente àqueles que seriam os objetivos gerais do instituto de investigação que inaugurou (Instituto Para Pesquisa Social - *Institut*

*für Sozialforschung*), deixou clara a intenção de investigação das questões da pedagogia e da educação. Mas antes, em 1930, Horkheimer faz referência aos objetivos do instituto como sendo estes:

Não foi só no interior da filosofia social, num sentido mais restrito, mas igualmente nos círculos sociológicos e da filosofia que, gradual e cada vez mais claramente, as discussões sobre a sociedade se cristalizaram em torno de uma questão que não só é atualmente importante, como também a versão actual dos mais antigos e importantes problemas filosóficos: designadamente, a questão da relação entre a vida económica da sociedade, o desenvolvimento psíquico dos indivíduos e, no sentido mais restrito, as transformações nos domínios culturais. A estes pertencem não só os denominados conteúdos espirituais da ciência, da arte e da religião, mas também a lei, os costumes, as modas, a opinião pública, os desportos, os passatempos, o estilo de vida, etc.

(Morrow & Torres, 1997, p. 205).

Desta lista é clara a ausência de objetivos relativos à pedagogia e à educação. De acordo com os apontamentos de Horkheimer do final dos anos 20, publicados apenas em 1934, o autor faz referência à posição social, indicando que, quanto mais elevada esta for, “mais facilmente crescerão a inteligência e outros tipos de talento”. Sendo assim, para Horkheimer, o sistema educativo serve para reforçar as vantagens de classe e “distorce o processo de aprendizagem no interesse de uma forma de controlo social baseada na «moralidade burguesa».” Embora os temas referentes à educação fossem menos frequentes dos que eram dedicados à família, por exemplo, as revistas de investigação começam a dar alguma importância, principalmente devido ao contexto social existente. Tratavam de assuntos como “a relação entre família e a educação, a da educação proletária, e a dos efeitos da transformação nazi sobre as instituições sociais germânicas” (Morrow & Torres, 1997, pp. 205-206).

Com a instalação do fascismo na Alemanha, muitos dos responsáveis pelo Instituto de Frankfurt foram para os EUA. Fugiam de um totalitarismo político e não só: também do totalitarismo da indústria cultural que não permitia o afloramento da criatividade, contribuindo para a produção de consumidores passivos e acríticos de “simulacros” de arte que se limitavam apenas a “entreter”. Assim a razão começava a falhar, enquanto concepção inicial “de instrumento para problematizar os fins e determiná-los, e não

apenas como mera reguladora de relação entre meios e fins, instrumental” (Lima, 2003, p.40).

Desta forma, Horkheimer e Adorno ficaram rodeados de uma espécie de pessimismo. Mas o recurso a Paul Willis e Henry Giroux e ao conceito de resistência é uma mais-valia para não identificarem o real apenas como se tratasse do que é possível, mas antes a procurarem outras possibilidades, numa ótica de educação emancipatória. “Por oposição à heteronomia, permite passar de reprodução social e cultural para a produção de negatividade relativamente às contradições e à força constrangedora das estruturas instaladas e suas dinâmicas.” (Lima, 2003 pp. 40-41). Resulta numa produção de resistência e otimismo que permite, de forma crítica e reflexiva, pensar novas formas de conceber e estar para e com o mundo. No esforço de ligar a teoria crítica à necessidade de uma emancipação social e política, a Escola de Frankfurt redefine a sua própria noção de racionalidade ligando o pensamento e a ação com o desejo de libertar a comunidade ou a sociedade como um todo (Lima, 2003)

Alguns desenvolvimentos da teoria crítica da Escola de Frankfurt são muito relevantes para o desenvolvimento do trabalho social ativista contemporâneo, pois servem de base ao desmantelamento da opressão da sociedade capitalista e dos processos sociais de dominação. Em consonância com a postura epistemológica de Marx, a ciência social crítica ocupa-se principalmente da relação entre o pensamento e a ação. Para os cientistas sociais críticos, a reflexão racional proporciona uma base vital para a ação radical. Aqui a ação serve para mobilizar os oprimidos para que possam participar nos processos de transformação pessoal e social (Healy, 2001).

Mesmo que a teoria marxista tenha sido a base de maior importância para a teoria crítica, esta também se apropriou de uma série de outros pensamentos, ideias e correntes que não estão relacionadas de maneira explícita com Marx, mas que enformaram os seus princípios de forma adequada e que contribuíram de forma crescente para um maior e melhor desenvolvimento do criticismo e da sua teoria. Exemplo disso são o feminismo radical, o feminismo socialista, o feminismo marxista, as teorias antirracistas e a teoria da libertação e da pedagogia do oprimido de Paulo Freire (Ibidem).

O conhecimento crítico não se opõe de forma a rejeitar o conhecimento que não enforma em si a mudança e a emancipação dos indivíduos. Bem pelo contrário, tenta, numa fase inicial, mostrar que esse conhecimento é parcial e precisa de ser discutido e pensado de forma a poder ser integrado na perspetiva crítica. A este conhecimento não crítico, Horkheimer denomina por “teoria tradicional” (Nobre, 2008).

Mas este interesse emancipatório de Horkheimer e Adorno, expresso na sua intenção teórica crítica, passa por um período controverso devido a uma série de acontecimentos, nomeadamente pelo surgimento do fascismo e do nazismo e pela constatação de que, na União Soviética, o comunismo mostrou, ao contrário daquilo que era esperado, num regime totalitário. A revolução que se esperava por parte dos trabalhadores, no sentido de se libertarem, buscando melhores condições de vida, tornou-se utópica (Souza & Mattos, 2007).

Horkheimer pretendia com a primeira versão da teoria crítica, apreender concetualmente

(...) as esferas da vida cultural quotidiana (des kulturellen Alltagsleben), e das lutas sociais, mas a terminologia da sua filosofia da história, de inspiração marxista não permitia que essas esferas fossem adequadamente explicadas e explicitadas porque ela contemplava apenas a dimensão social do trabalho.”

(Saavedra, 2007, p. 96)

Já Adorno conseguiu dar uma outra dimensão à teoria, levando-a para lá da excessiva valorização da dimensão do trabalho, mas mesmo assim não obteve um resultado positivo, pois passou, na sua tese, a considerar todas as dimensões de ação social como se se tratasse de um prolongamento da dominação humana da natureza (Saavedra, 2007).

Neste trabalho, interessa-nos, tal como a Lima (2003) o potencial de “análise crítica relativamente a uma estratificação social largamente auto-reprodutora e largamente baseada no capital económico e nas suas ligações a outros capitais” interessa-nos também, através da dialética negativa de Adorno, a esperança de que há domínios na esfera das nossas vidas que até então não foram devidamente bem explorados e a partir das quais se podem projetar novas formas de se estar, de resolver problemas. (Lima, 2003, p. 36).

## I.2 - Paradigmas Científicos

O paradigma positivista, o paradigma interpretativo e o paradigma sócio-crítico são modelos que servem de referência ao ato científico durante um período e contexto histórico, social e económico. Cada um destes modelos tem em si o contributo das mais vastas áreas do conhecimento, contribuindo para cada um deles outras ideologias, doutrinas, filosofias, crenças.

Neste capítulo abordaremos e caracterizamos cada um deles de forma a podermos dar sentido às nossas opções epistemológicas neste trabalho. Apesar do paradigma dominante tender a esgotar-se nas ciências sociais, é graças a este modelo científico os principais desenvolvimentos das ciências sociais enquanto ciência.

**Figura I.1 – Os Principais Paradigmas Científicos**

	Positivista	Interpretativo	Sócio-crítico
Denominações	Empírico-analítico Objetivista Realista Quantitativo Racionalista	Humanista Naturalista Hermenêutico Qualitativo Fenomenológico	Crítico Orientado à mudança Investigação-ação Emancipatório Ciência crítica da educação
Fundamento teórico	Positivismo Pós-positivismo Empirismo	Fenomenologia Interacionismo simbólico Antropologia	Teoria crítica Praxeologia
Natureza da realidade (ontologia)	Única Objetiva Estática Dada Fragmentável Convergente Externa Observável Sujeita a uma ordem	Múltipla Dinâmica Construída Holística Divergente Interna Subjetiva	Múltipla Dinâmica Construída Holística Divergente Evolutiva Interativa Comparticipada Histórica
Lógica	Hipotético-dedutiva	Indutiva/descritiva Interpretativa	Indutiva
Tipo de conhecimento	Generalizações Leis nomotéticas Técnico	Explicação ideográfica Hipóteses de trabalho Prático/indutivo	Explicação ideográfica Emancipador Para a mudança Prático
Finalidade da Investigação	Descrever Analisar Explicar	Compreender Interpretar Descobrir significados	Libertar Emancipar Melhorar

	Prever Controlar fenómenos Verificar teorias Construir teorias Procurar leis	Elaborar hipóteses de trabalho	Transformar Criticar Identificar mudanças
<b>Ética</b>	Extrínseca	Intrínseca	Intrínseca
<b>Relação sujeito/objeto</b>	Independente Distanciados Neutralidade Investigador Externo	Dependência Inter-relacionados Implicação do investigador	Inter-relação por compromisso Investigador é mais um dos participantes
<b>Estilo de investigador</b>	Interventivo	Seletivo	Participativo
<b>Desenho do estudo</b>	Determinado	Emergente	Negociado

Fonte: Adaptado de Coutinho (2013).

O desenvolvimento das ciências sociais, no séc. XIX, estava inserido no domínio das ciências naturais sob o signo de um modelo de racionalidade global. As ciências sociais, devido a dificuldades no seu reconhecimento enquanto ciência, viram-se “empurradas” para a busca de leis universais que se baseavam num tipo de causalidade formal “que privilegia o como funciona das coisas em detrimento de qual o agente ou qual o fim das coisas” (Santos, 1987, citado em Lima, 2003, p. 66).

O conhecimento que resulta desta forma de se conceber ciência no social é funcionalmente útil, pois tem como propósito dominar e transformar a realidade social, mas não tem qualquer preocupação com a compreensão dos fenómenos “e com a sua integração numa visão englobante das relações”. Relativamente ao objeto das ciências naturais, que se pensava “inerte, estável e autónomo relativamente ao observador, as ciências sociais têm como objeto uma realidade claramente fluida, instável, em permanente condição de vir a ser, de devir histórico” (Lima, 2003, p. 66). O conhecimento, seja ele social ou físico, está geralmente, condicionado num postulado a que se dá o nome de paradigmas<sup>1</sup>, podendo definir-se também como um “conjunto articulado de postulados, de valores conhecidos, de teorias comuns e de regras que são

<sup>1</sup> Thomas Kuhn, atribuiu significado ao conceito de paradigma, na sua obra *The Structure of Scientific Revolution (1962)* e define-o como sendo um conjunto de crenças, valores e como um modelo de como se pode e deve investigar num determinado contexto (Coutinho, 2013, p.6).

aceites por todos os elementos de uma comunidade científica num dado momento histórico” (Coutinho, 2013, p. 9).

A configuração de cada paradigma científico depende de respostas e perguntas no âmbito ontológico, epistemológico e metodológico em relação à origem da realidade que se pretende conhecer e do que pode ser conhecido, da relação entre o investigador/pesquisador e o seu objeto de estudo e o que é necessário fazer para se conhecer, quais os procedimentos a tomar (Guba, 1990, citado em Lima, 2013).

Sendo assim, um paradigma científico é uma espécie de guia que permite a um grupo de investigadores a possibilidade de acordo face à natureza de determinada realidade a estudar, da validade das questões a colocar e da legitimidade dos métodos e técnicas a empregar na própria investigação (Jacob, 1987, citado em Amado, 2013).

A investigação em ciências sociais começou por seguir o paradigma positivista e todo o seu ideal nasceu do pensamento de Augusto Comte, considerado o primeiro representante deste movimento. Este paradigma, também apelidado por quantitativo, racionalista ou empiricista, encontrou na metodologia experimental o instrumento mais eficaz para prever e controlar os fenómenos. Assim, sob a demanda deste modelo, o investigador deverá procurar saber “(...) colocar as questões à natureza e ver como ela lhe responde” no mundo objetivo, que opera segundo leis naturais (Guba, 1990, citado em Coutinho, 2013, p. 11).

Este modelo global era também totalitário, negando “o carácter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautavam pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (Santos, 1990, p. 36). Esta é uma das características principais deste paradigma, constituindo também a razão principal pela qual simboliza a rotura com os padrões que o sucederam.

No modelo de pensamento positivista, conhecer significa quantificar. Aqui, a cientificidade e o seu rigor regem-se por medições. As qualidades intrínsecas ao objeto do conhecimento são desqualificadas em prol das quantidades em que se podem traduzir. Portanto, o que não é quantificável é cientificamente irrelevante. A natureza teórica do conhecimento científico neste paradigma remete para a necessidade de formulação de

leis que podem ser observadas frequentemente e que tem como fim principal a previsão de comportamentos dos fenómenos (Ibidem).

Tal como refere Coutinho (2013), as ciências sociais, ao aceitarem este postulado aceitariam assim uma orientação nomotética em que o conhecimento que se pode adquirir se baseia em hipóteses causais que são ou podem ser comprovadas estatisticamente.

Na perspetiva do paradigma hipotético-dedutivo, o objetivo central do conhecimento é o de estabelecer relações causais entre as variáveis subjacentes a um determinado fenómeno e esse mesmo fenómeno. O que implica uma investigação que, partindo da teoria, começa por formular hipóteses e, seguidamente, avança pelo teste experimental e (ou) estatístico dessas hipóteses prévias (teoria para testar), procurando evidências empíricas que as corroborem ou infirmem.

(Amado, 2013, p. 33)

Amado (2013, p. 34) enuncia três perspetivas importantes (ontológica, antropológica e epistemológica) que caracterizam o paradigma positivista:

- i) Ontológica – a realidade humana e toda a sua ação, assim como o mundo físico, são tidos como uma realidade existente exterior à consciência dos homens, dependendo de variáveis externas, sendo “objetiva, descritível, baseada em padrões gerais e previsíveis”;
- ii) Antropológica – a ação do sujeito humano é condicionada por forças “exteriores e anteriores à sua consciência”, o que permite antever uma certa previsibilidade na sua ação. O homem é então um produto do ambiente social e natural onde se insere, “cientificamente caracterizável”, sendo comum e genérico a todos os homens sujeitos às mesmas condições. “(...) O diverso, o particular, o único e o específico, nada contam”;
- iii) Epistemológica – para se conhecer o mundo tal como ele é, será necessário perceber a causa ou as causas, “como se divide e como funciona. Tudo isto é passível de se concretizar através do método experimental e pelo

inquérito dirigido a amostras estatisticamente significativas”. Portanto, a análise social, tal como se procede nas ciências da natureza, deverá começar pela formulação de um problema, “pelo isolamento de variáveis entre si e do seu contexto, pela formulação de hipóteses (...)”. Tudo isto pode e deve ser experimentado para que se proceda à generalização de leis. A relação entre investigador e objeto de estudo tende a ser de independência, evitando, sempre que possível, qualquer contacto entre eles.

O movimento do positivismo lógico, também conhecido por neopositivismo, surge no séc. XX, tendo como base as teorias dos pensadores Auguste Comte (1798-1857), Bertrand Russell (1872-1970), Ludwin Wittgenstein (1889-1951) e Rudolf Carnap (1891-1970). Este movimento propunha novas propostas epistemológicas, sobretudo no uso da lógica da linguagem. Esta corrente ficou conhecida pelo mundo como Círculo de Viena. Para estes pensadores do positivismo lógico só o método científico é que garantia o verdadeiro conhecimento da aquisição da realidade, assim como para se fazer ciência teria que a objetividade do investigador permanecer neutra, evitando assim a subjetividade. Nesta linha de pensamento estava intrínseco o determinismo, a racionalidade, a impessoalidade e a previsão (Coutinho, 2013).

A incompatibilidade das ciências sociais com as ciências naturais parece ser cada vez mais óbvia, tanto no sentido restrito (metodologia e epistemologia), como no sentido lato (comunidade científica e população no geral). Boaventura Sousa Santos (1990) fala-nos de Ernest Nagel, na sua obra *The Structure of Science*, onde são expostos alguns obstáculos das ciências sociais devido à sua incompatibilidade com as ciências da natureza:

- i) As ciências sociais não disponibilizavam um conjunto de teorias explicativas onde pudessem, abstraindo-se do real, buscar a realidade de modo controlado e metodologicamente conduzido;
- ii) As ciências sociais não podem de todo estabelecer leis universais, pois a ação humana depende de condicionantes históricos e culturais;

- iii) As previsões nas ciências sociais não podem ser fiáveis, porque os sujeitos estão em constante modificação, à medida que mais conhecem dos outros sujeitos e do local onde pertencem;
- iv) Os fenómenos sociais são subjetivos. A subjetividade é uma característica da ação dos humanos. Como tal, esta característica não pode ser compreendida, captada e estudada pela objetividade dos métodos que se lhe impõem;
- v) As ciências sociais não são objetivas, pois o cientista social é sujeito de emoções, também ele passível de subjetividade.

A impossibilidade das ciências sociais quantificarem, generalizarem e objetivarem a ação humana tem que ver com a própria essência do ato social, no geral, e educativo, em particular. Não será possível que um modelo de racionalidade científica conceba o mundo como ordenado e que obedeça à previsibilidade de acontecimentos quando a realidade social é subjetiva, aberta e indeterminada (Coutinho, 2013).

Sendo assim, a ciência social terá sempre como característica a subjetividade e está voltada para o estudo dos fenómenos sociais. Por conseguinte, terá que utilizar métodos de investigação que se coadunem com as suas especificidades enquanto ciência. A utilização de métodos qualitativos não deverá anular a utilização dos quantitativos, contudo, a abordagem qualitativa privilegia a obtenção de um conhecimento “intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético” (Santos, 1990, p. 39).

Devido à inoperacionalidade da ciência social ainda enquadrada numa metodologia positivista, surgiu, na década de 70, essencialmente nos Estados Unidos da América, um novo paradigma científico que trouxe às ciências sociais uma nova forma de se fazer representar. Também designado por paradigma “hermenêutico, naturalista, ou ainda construtivista” (Creswell, 1994; Crotty, 1998; Guba, 1990), o paradigma interpretativo começou a ganhar cada vez mais entusiastas, resultando numa verdadeira explosão de pesquisas no âmbito deste novo referencial (Flick, 1998, citado Coutinho, 2013). O paradigma interpretativo vai basear-se na perspetiva fenomenológica resultante dos

trabalhos dos filósofos Edmund Hesserl e Alfred Schutz, o interacionismo simbólico de Herbert Mead e na etnometodologia de Harold Garfinkel (Coutinho, 2013).

Numa relação diametralmente oposta ao paradigma positivista, o interpretativo afasta-se deste nestes aspetos, segundo Amado, 2013:

- i) Ontologia – os fenómenos sociais resultam de um sistema complexo de interações que os homens têm entre si e com a natureza. Assim, serão os contextos a predizer e a significar os objetos, atitudes e ações, dando sentido e validade. Aqui, o investigador deverá procurar compreender “as realidades complexas e múltiplas a partir das perspetivas dos participantes”, não esquecendo que ele próprio é também um construtor do mundo por ele estudado, implicando, portanto, a tónica das suas vivências, história de vida, da sua experiência;
- ii) Antropologia – os seres humanos resultam da própria ação e da dos outros sujeitos, devido à sua imersão na cultura e sociedade de que fazem parte. É dualmente um produtor e produto de cultura;
- iii) Epistemologia – as investigações dos fenómenos sociais centram-se no “modo como elas são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios atores com o objetivo de passar do registo descritivo de condutas, gestos, expressões, afirmações (...)” e à sua compreensão e interpretação em que tudo isto de dá. Esta abordagem debruça-se essencialmente sobre os “significados” que os sujeitos dão às ações em que se empenham. Obviamente que a atribuição de significado é intersubjetiva, pois depende dos significados que o investigador e o investigado poderão partilhar na interpretação que cada um deles pode dar ao sentido socioculturalmente construído. A metodologia encerra um conjunto de métodos e técnicas que possam adaptar-se flexivelmente ao contexto e aos atores que fazem parte do processo de aquisição da realidade. Aqui, a necessidade do investigador interpretativo é de

particularizar o conhecimento, ao invés de trabalhar no sentido de criar generalizações do conhecimento.

Neste paradigma, as questões da sociedade e da educação procuram mergulhar no íntimo dos sujeitos, a fim de perceber como interpretam as diversas situações que vivenciam, e compreender qual o significado que tem para eles. Se a ação humana tem uma qualquer intencionalidade, há que a desmantelar descobrindo e investigando os seus significados num determinado contexto social. Há que buscar os significados profundos que existem nos comportamentos que se constroem na interação humana (Idem).

O paradigma fenomenológico-interpretativo permitiu a abertura de novas portas e novas formas de pensar a ciência, como por exemplo os paradigmas sócio-crítico e o pós-moderno surgem a partir da década de noventa do século XX. Esta mudança de pensamento em relação à ciência é um processo normal na história das ciências, pois novos problemas vão sendo postos em questão e, por conseguinte, surgem novas teorias e formas de se conceber e apreender o conhecimento (Amado, 2013).

Tal como o paradigma positivista, também o interpretativo foi e é alvo de constantes críticas. O terceiro paradigma, conhecido por sócio-crítico, surge no âmbito da investigação particular das ciências da educação e da sociologia. Agrupa um conjunto de muitos autores para quem o paradigma interpretativo não solucionou quase nada porque “mudou as regras, mas não a natureza do jogo” (Martens, 1997, citado em Coutinho, 2013, p. 19).

O paradigma sócio-crítico, também apelidado de emancipador, inscreve-se numa perspetiva contrária ao paradigma positivista. Este paradigma, a que Boaventura Sousa Santos (1990) refere como “Paradigma Emergente – paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente” (Idem, p. 36), remete-nos para uma visão que defende que, em ciências sociais, todos os participantes são passíveis de ser sujeitos e objetos da pesquisa. Eles são “pessoas reais”, “sentipensantes”, que têm uma leitura individual da sua experiência, a qual deverá ser tomada em consideração. Assim, este padrão ou modelo emergente defende a ideia de que a ciência não descobre, ela cria, para que o ato criativo seja protagonizado por cada cientista (Lima, 2003).

Estas posturas críticas das ciências sociais têm como base a obra e pensamento de Karl Marx e um conjunto de filósofos da primeira metade do século XX, designados por Escola de Frankfurt<sup>2</sup>, em que se destacam Georg Lukács (1885-1971), Herbert Marcuse (1898-1979), Theodor Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973) e Jürgen Habermas (1929). Defendiam que a ação ou a atividade prática do indivíduo sobre o ambiente que o rodeia, ou seja, “práxis, produção, ou trabalho”, é a base para a transformação física do mundo e a forma como pensamos. Defendiam uma ciência que promovesse uma investigação politicamente comprometida com as mudanças sociais positivas e necessárias (Amado, 2013, p. 51).

A teoria crítica na investigação, tal como refere Kemmis (1998), implica: ter consciência que o conhecimento é poder e não algo puramente instrumental e técnico; a forma como cada sujeito vê o mundo é resultado da sua própria racionalidade, facto que acaba por condicionar a leitura que faz do mundo que o rodeia. As noções de “objetividade”, de “verdade” e de “facto” passam a ser relativas e adquirem novo sentido.

Também Santos (2002) reforça este carácter de rompimento com os paradigmas positivistas, indicando que os objetos das ciências sociais e humanas são efetivamente seres humanos, “agentes competentes, que interpretam o mundo que os rodeia para melhor agirem nele e sobre ele.” Desta forma, os atores sociais movimentam o seu conhecimento da forma reflexiva que “têm dos contextos da ação à produção de ações ou interações e, nessa medida, a «previsibilidade» da vida social não «acontece», é «feita acontecer» em resultado das aptidões conscientemente aplicadas dos agentes sociais” (Giddens, 1980, p.87 citado por Santos, 2002, p. 63).

Nesta perspetiva, a investigação em ciências sociais será sempre mediada pelos valores do sujeito participante e do sujeito participante que investiga. Nesta dualidade estarão inerentes, tal como refere Amado, (2013)

(...) a intercomunicação, o objetivo da investigação é a transformação da sociedade, de modo a alcançar-se a verdadeira autonomia da humanidade – portanto, orientada por interesses éticos, políticos, emancipatórios (que não deixam de assumir a necessidade de prever, a que

---

<sup>2</sup> Ver capítulo “Teoria Crítica e a Escola de Frankfurt”

responderá a ciência e a técnica, e a necessidade de entender e de interpretar, a que responderá a hermenêutica<sup>3</sup>.

(Amado, 2013, p.53)

Esta abordagem, ao contrário das existentes até então (positiva e interpretativa), permite-nos introduzir, no processo investigativo, a “ideologia”. A investigação social feita no âmbito dos paradigmas positivista e interpretativo continha uma intencionalidade de interesses sociais. Veja-se, por exemplo, o interesse técnico que a investigação em ciências exatas tinha com os seus métodos e técnicas técnico/instrumental (interesse capital e de produção). Veja-se também o paradigma interpretativo, que não tendo métodos e técnicas rígidos, privilegia a prática favorecendo a compreensão da ação humana no processo da comunicação. Habermas (1968) refere que nem um nem o outro paradigma indica, na sua intencionalidade investigativa, o desejo, através dos métodos e técnicas de mudar o mundo rumo à justiça e liberdade. Existe, através do paradigma sócio-crítico, a tentativa de desmascarar as ideologias que sustentam o status social e dificultam o acesso ao conhecimento de grupos socialmente mais desfavorecidos. A teoria crítica rejeita, portanto, um conhecimento objetivo. O conhecimento, na perspectiva positivista, é sempre de cariz técnico ou de intencionalidade de comunicação prática (interpretativo), e ainda de um interesse “crítico emancipatório” (paradigma sócio-crítico) (Coutinho, 2013).

Os critérios para a avaliação da qualidade centrada no paradigma sócio-crítico resumem-se a três (Guba e Lincoln, 1994, citado em Amado, 2013):

- Contextualização histórica, socioeconómica, cultural e de género;
- Grau em que o estudo incide na “erosão da ignorância”, na libertação dos preconceitos e na compreensão da diversidade;

---

<sup>3</sup> Hermenêutica assume significados com tónicas diferentes dependendo do contexto onde está inserida. Veja-se por exemplo, a hermenêutica crítica da ciência que importa como processo de análise da própria ciência para que esta seja compreensível. (Santos, 2002). Veja-se também o significado do dicionário de língua portuguesa que se refere a hermenêutica como interpretação de textos (primitivamente, da Bíblia, por extensão, interpretação de qualquer outro texto, histórico, jurídico), também entendido como a arte de interpretar (Dicionário de Língua Portuguesa, 2012).

- Grau de estímulo para a ação e para a transformação da estrutura existente.

Também nós, enquanto sujeitos de investigação no âmbito dos processos educativos, temos em mente a mudança, a tentativa de melhorar a qualidade de vida de indivíduos, que, por razões várias, se encontram numa situação de vulnerabilidade social. A perspetiva crítica da investigação na qual nos circunscrevemos faz-nos olhar a realidade para que a mesma não seja apreendida sem contexto histórico, social, económico e político.

Para Carr e Kemmis (1988) ter em conta a componente crítica na investigação social implica: i) o saber é poder e não algo simplesmente técnico; ii) a noção de “objetividade”, de “verdade” e de “facto”, adquire novas óticas, novos sentidos, devido à compreensão que cada ator faz do próprio mundo, baseado também na sua própria racionalidade; iii) a aceitação das interpretações ideológicas, mesmo as sujeitas a um olhar analítico; iv) a identificação de políticas sociais, que embora pareçam estar distantes da nossa ação quotidiana, influenciam as nossas tomadas de decisão; v) igual estatuto para a natureza teórica e para a natureza prática. Qualquer intervenção tem que ser baseada na prática de uma ação teórica sólida (Coutinho, 2013, p. 21).

Apesar deste paradigma apresentar uma série de semelhanças com o paradigma interpretativo, imprime, na sua intenção, a inclusão de uma componente ideológica, o que lhe confere um cariz mais interventivo. A sua fundamentação teórica é essencialmente baseada na teoria crítica, tal como já referimos, principalmente a partir da segunda geração da Escola de Frankfurt. As metodologias que promovem ações para a mudança, como são exemplos a investigação-ação participativa, são, em boa dose, manifestações deste paradigma científico.

Para os críticos, tal como refere Bisquerra, (2009), é fundamental que o poder se centre na sociedade e na função da escola. Criticam a posição dos educadores por serem cúmplices da reprodução de um sistema social desigual e incentivam os investigadores sociais, principalmente os da área da educação, a promoverem a justiça social. Neste sentido, a finalidade última dos processos de investigação passam por transformar

socialmente as práticas educativas e por quebrar a ideia de que a investigação tem que estar separada dos compromissos políticos.

O paradigma Sócio-crítico é o paradigma que imprime um forte carácter autorreflexivo, considerando que o conhecimento se constrói sempre por interesses que partem das necessidades dos grupos, promovendo a autonomia racional e libertadora do ser humano e convidando os participantes para a participação e transformação social. Utiliza a autorreflexão e o conhecimento interno para que cada ator, participante numa ação, possa, em parceria com os outros elementos do grupo, tomar consciência do seu papel. Aqui o conhecimento desenvolve-se mediante um processo de construção e reconstrução sucessiva da teoria e da prática (Alvarado & García, 2008).

Para nós, a investigação em ciências sociais, e em particular em educação, tal como na perspetiva crítica, parte do princípio que o conhecimento é contextualizado por condições específicas. Este trabalho que aqui apresentamos surge no âmbito de vivências que nos permitiram experimentar realidades que, convocando o interesse científico, gostaríamos de mudar.

### **1.3 - Da Educação ao Entendimento Intercultural**

O trabalho de investigação para a mudança que aqui se apresenta, já o escrevemos, reflete de forma constante o significado de ciência, abordando os vários pressupostos conceptuais que foi tendo ao longo do tempo. Neste tempo em que vivemos, o do conhecimento e o da informação, é importante indicarmos o que entendemos por educação e interculturalidade nos parâmetros de uma sociedade que, devido à globalização e urbanização crescentes, passou a conhecer novas formas de estar, de se fazer, inviabilizando, por seu turno, as estruturas comunitárias tradicionais, promovendo novas formas de vida em comum. Apesar dos ganhos associados a esta forma de desenvolvimento cada vez mais universal, comum e alargada, a livre circulação de bens e serviços poderá ser a responsável também, apesar de contraditório, pela solidão

psicológica e social, impondo situações de verdadeira vulnerabilidade (Carvalho & Baptista, 2004).

As questões que se relacionam com os altos níveis de desemprego e do emprego precário lançam muitos indivíduos para situações de pobreza irremediáveis, de exclusão social e de outros problemas que vão experimentando devido à condição pela qual irrompem, levando-os, muitas vezes, ao flagelo da toxicodependência e dos sem-abrigo. A profundidade da crise económica pela qual passamos é uma ameaça ao equilíbrio entre os estados e um constante estímulo à falência do Estado-providência. Desta crise, são forçados um sem número de indivíduos a emigrar, que, em difíceis condições, aumentam o jogo exógeno e endógeno das exclusões e um reforço para os comportamentos xenófobos e autoritários que se podem dar nos países de destino.

O cenário existente faz-nos pensar sobre as formas que tanto a educação como a interculturalidade podem assumir, para que se repensem novas formas de agir, de educar, de promover o bem-estar entre os humanos, num mundo cada vez mais globalizado. Para que isto seja possível, consideramos que a produção de conhecimento em educação e interculturalidade deverá atender às seguintes intenções:

1. Mudar através da capacitação dos grupos sociais – porque os grupos sociais, que se encontram numa situação de fragilidade, podem, através de um processo educativo, aprender o que precisam para aumentar a qualidade das suas vidas. Neste processo, podem também aprender a valorizar, o que sabem (Lima, 2003; Moreira, 2002) para poderem mobilizar o seu conhecimento para a prática. Desta forma, as relações humanas serão repensadas no dia-a-dia revendo-se na vida política, económica e familiar. Através da capacitação dos grupos sociais, promove-se o diálogo que, na ótica de Freire (1980), é a via por onde homens e mulheres constroem um mundo mais humano, voltando a fazer o que já existe, promovendo e projetando um futuro que falta transformar-se.
2. Promover o entendimento intercultural – a consciência de coexistência é uma das muitas intenções da educação e interculturalidade que tem tido uma expressão crescente num contexto de verdadeira azáfama, no que respeita à forma e

velocidade com que a informação se produz. A globalização vem exigir que a compreensão humana não se confine só e apenas à nossa realidade cultural; antes, ela abre-nos a necessidade de percebermos o mundo numa ótica intercultural. No âmbito dos processos de educação está subjacente um melhor conhecimento dos outros e de nós próprios (Moreira, 2012).

3. Estimular uma consciência crítica – não é possível passar de uma consciência ingénuo para uma consciência crítica sem que antes esteja implícita uma obra educativa. A conscientização leva o homem à práxis e implica, tal como nos refere Oliveira & Carvalho (2007 p. 229):

a) O desenvolvimento enquanto pessoa e a necessidade de, responsabilmente, comprometer-se com o novo evento;

b) “a conquista da consciência transitivo-crítica ao longo de uma progressão de descobrimentos relacionais”;

4. Libertar, mudar e emancipar – porque é através do diálogo educativo que se promove, com uma perspectiva crítica e libertadora, a mudança dos homens da sua situação de opressão e/ou vulnerabilidade social. É suposto haver aqui uma ação de compromisso de inter-relação que permita aos sujeitos reconhecerem-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser mais. É através da ação e reflexão, reconhecendo previamente uma qualquer dependência, que se pode libertar, emancipar (Freire, 1987).

Nestes pressupostos que indicamos anteriormente, a educação que temos como intenção é aquela que parte do princípio que a natureza humana não é determinada por estruturas ou princípios inatos. Interessa-nos conhecer para melhor atuar na emancipação sociocultural e pela ação dos oprimidos. Mesmo não sendo determinado, todos os sujeitos são regulados pelo contexto sociocultural onde vivem. Mas a “originalidade da existência humana” existe no facto de se ter consciência das suas particularidades, pois com a sua consciência crítica, poderá, se bem com um conhecimento que vem da convivência com outros sujeitos, enfrentar as situações “limite superando-as por meio da

luta solidária e coletiva pela transformação das realidades condicionantes” (Zitkoski, 2006, p. 63).

Portanto, a produção de conhecimento em educação e interculturalidade, na nossa perspectiva, terá que promover resoluções de problemas de determinado sujeito, ou grupo de sujeitos, numa ação concertada.

O investigador em ciências da educação trabalha mais em processos do que em objetos e mais em dinâmicas do que com estados específicos; a sua própria observação modifica a situação observada; as entidades observadas (artefactos e humanos) envolvem no tempo a partir das dinâmicas de interações recíprocas; os processos de interação dinâmica entre entidades são processos de percepção, de ação, de representação que constituem objetos mentais, simbólicos e não simbólicos, os sujeitos são dotados de intencionalidade; são motivados por valores animados por finalidades e projetos interessantes para eles; os artefactos são parte integrante do ato de aprender da mesma maneira que os aspetos cognitivos.

(Linard, 2004, citado em Robertis, 2011, p. 47).

Neste âmbito surge a questão de como se processam os intercâmbios de conhecimento entre o educador e os sujeitos do conhecimento. Ou seja, de que forma o educador, ao apoiar as suas intervenções que faz no âmbito do relacionamento que vai tendo com os atores sociais, poderá ter mais ou menos êxito. Depende essencialmente de um plano de intervenção pré-estabelecido, ou a sua prática terá, à medida que a mesma se for desenrolando, que se adaptar à realidade que é subjetiva e que está em constante mudança?

#### **I.4 – A Relação Educativa no Processo de Intervenção Social**

Um novo olhar emerge determinado por um conjunto de transformações complexas muitas delas imprevisíveis, de índole económico, social e político, que posiciona os interventores sociais frente a uma nova forma de se agir. A evolução da intervenção social ao longo da sua história começa pelas próprias interrogações que resultavam da própria prática, assim como o conhecimento que resulta dessa prática; das aquisições

teóricas e dos “instrumentos de análise das diferentes ciências humanas”; e das mudanças que temos vindo a assistir, políticas e sociais, a nível global e as suas consequências (Pascal, 2011, p. 40).

Para que se intervenha socialmente, o educador estabelece uma relação com o(s) sujeito(s) que voluntariamente aceitam tomar parte de um processo de melhoria, de desenvolvimento, e por isso é inevitável não abordarmos a educação social neste trabalho. Não nos iremos debruçar sobre os desenvolvimentos teóricos que explicam a génese da educação social nem sobre as suas dificuldades em marcar uma posição enquanto profissão e ciência. Ao invés, interessa-nos as possibilidades que a mediação educativa nos permite na relação educativa; na animação dos grupos educativos; na animação das atividades e na conduta dialogal.

A educação representa, cada vez mais, uma frente na dinâmica social que, nos últimos tempos, permitiu que a ação social deixasse de pertencer única e exclusivamente aos sistemas políticos, transferindo-a para “estruturas especializadas e diretamente vocacionadas para o acompanhamento humanizado das situações de rotura ou pré-ruptura”. Estas Estruturas foram, aos poucos, privilegiando toda a ação que se dedicou à prevenção e inserção de indivíduos, em vez da indiferença e repressão (Carvalho & Baptista, 2004, p. 11).

Partimos do princípio que a condição humana é inacabada, reconhecendo, tal como Baptista (2005), como característica inerente ao indivíduo, a sua plasticidade, a sua capacidade de evolução positiva, de aperfeiçoamento principalmente a capacidade inata de outorgar um sentido, um destino, a esse processo. A mesma autora refere ainda que,

O homem é um ser em projecto, como sublinhava Sartre, e a humanidade é o projecto do homem. A crença na educabilidade decorre desta constatação. Os dois conceitos, perfectibilidade e educabilidade, estão intimamente ligados, considerando que o segundo deriva do primeiro, no sentido em que o homem é educável na medida em que é, intrinsecamente, capaz de auto-aperfeiçoamento.

(Baptista, 2005, p. 75).

Consideramos, portanto, que a relação educativa terá que ter como característica essencial a possibilidade de partilha entre o educador e uma criança, um adolescente, um adulto ou um grupo de crianças, de adolescentes e/ou adultos, para que seja possível situarem-se melhor perante eles próprios e perante o seu mundo envolvente. Salvaguardando todas as especificidades que brotam, tal como defende Capul & Lemay (2003, p. 95), das “múltiplas condições de existência, à diversificação das idades e dos problemas apresentados, que a situação que torna específica a acção educativa é a partilha quotidiana da vida”.

“Os profissionais da educação, quer pelo seu perfil, quer pela sua formação, quer pela exigência a que procuram corresponder na vida quotidiana, são agentes cruciais em qualquer processo de mudança.” (Samagaio, sd, p.20). Esta autora salienta que o mesmo acontece com o educador social e o trabalho de projeto, onde desempenha um papel “simplesmente difícil”, em que procura envolver a população, estimular a sua participação para o desenho e desenvolvimento de um projeto coletivo, e, acima de tudo, consciencializar todos para a mudança. Logo, é importante pensar que na educação e na intervenção social é promovida a alteração da natureza comportamental de outra pessoa, influenciando o seu percurso de vida, muitas vezes.

Ao contrário do médico, terapeuta ou do juiz, o educador assume na relação o duplo estatuto de alguém que está directamente implicado e, ao mesmo tempo, impedido de tomar partido ou de dar a solução. Cabe-lhe, sobretudo, escutar e estar atento, criando situações de encontro e de proximidade favoráveis à emergência de respostas pessoais por parte dos educandos, os verdadeiros protagonistas da ação. Para isso terá que promover relações interpessoais baseadas no princípio ético da distância ótima. Ou seja, numa distância que permita garantir a conjugação equilibrada entre racionalidade, sensibilidade e serenidade

(Carvalho & Baptista, 2004, p. 93).

Procuremos então entender em que se apoia o estabelecimento de uma relação educativa. Recorremos a Capul e Lemay (2003) que, na obra «Da Educação à Intervenção Social», referem a função de acompanhamento, a função avaliativa, a função de modificação de comportamento e a função de mediador como condições para que se estabeleça o desenvolvimento da relação segundo as funções do educador:

- A função de acompanhamento – o acompanhamento por parte do educador, que é, de facto, um mediador entre o(s) sujeito(s) e o seu meio ambiente, tenta, respeitando e escutando o outro e sabendo que deve impor limites, estar presente o suficiente, ser útil, tornar-se significativo e suficientemente afastado para que não imponha a sua direção por excesso de presença e de imposição.
- A função avaliativa – o educador tem a função avaliativa, ultrapassando em muito o aspeto relacional. Só a partir de uma escuta atenta e de uma observação sistémica de tudo o que foi trabalhado é que se pode apreciar as aptidões e os limites de um participante. Só assim será possível propor um campo, um possível caminho, tendo em vista o desenvolvimento do sujeito assente na avaliação realizada.
- A função de modificação de comportamento – também em educação existe a possibilidade de modificação, não sendo apenas campo das áreas de intervenção, como a medicina e a psicologia. A aprendizagem de determinadas condutas, novas formas de estar e ser, a aquisição de novas competências do saber-estar, saber-fazer e saber-ser, parecem ter acoplados em si uma função que modifica o comportamento dos sujeitos.
- A função de mediador – ser-se mediador é literalmente pôr-se no meio. O educador é sempre o sujeito que, no estabelecimento de uma ponte entre um sujeito atual e o que aspira aprender, promove o seu processo de evolução. É também aquele que pressente a ausência de palavras num processo qualquer de mediação e que garante, pela sua própria presença, que um espaço de paz e de busca constante de soluções possa ser construído, sempre com o objetivo que permita aos protagonistas participar no espaço nem muito vazio nem muito obstruído.

A relação educativa entre participantes e o interventor social tende a ter características específicas, previamente pensadas e definidas para que a mudança chegue a efetivar-se. Esta relação educativa tem que ser estruturada e é da responsabilidade do interventor social que a adaptará às circunstâncias em que a mesma ocorre. Cristina de Robertis

(2011) aponta três passos que considera fundamentais para a estrutura de uma relação entre o interventor e o(s) sujeito(s) participante(s):

- I. A estruturação no tempo – consiste em negociar com o(s) participante(s), a periodicidade dos seus encontros e a duração destes, assim como a duração de todo o processo;
- II. A utilização do espaço – a escolha do local onde o(s) participante(s) se podem encontrar com o interventor social, pois poderá ter uma influência direta na relação que se promove entre as partes. Deverá ser escolhido um espaço tendo em consideração o que se pretende trabalhar;
- III. A focalização em objetivos de trabalho – os objetivos para a mudança são negociados com o grupo com o indivíduo em si. Muitas das vezes os sujeitos apresentam uma série de problemas e necessidades, cabendo ao interventor ajudar à sua priorização, para que sejam trabalhados os que são considerados mais importantes, mais urgentes.

À relação que se estabelece entre o interventor e o(s) sujeito(s) é inerente, à partida, uma intenção de intervenção e, portanto, parece-nos de todo importante que façamos aqui uma breve reflexão para que possamos atribuir significado ao que na nossa linha de pensamento nos parece ser a intervenção social. A necessidade de um novo olhar que emerge determinado por um conjunto de transformações complexas, muitas delas imprevisíveis de índole económico, social e político, obriga a um novo posicionamento dos interventores sociais frente a uma nova forma de se agir.

A evolução da intervenção social ao longo da sua história começa pelas interrogações que resultavam da sua própria prática, assim como pelo conhecimento que resulta dessa prática, das aquisições teóricas e dos “instrumentos de análise das diferentes ciências humanas” das mudanças políticas e sociais que temos vindo a assistir a nível global e das suas consequências (Pascal. 2011, p. 40).

E intervenção é, tal como refere o dicionário de língua portuguesa (2012), o ato de se intervir, através da ação ou pela palavra; é onde existe intercessão, mediação e uma ação concertada.

Robertis (2011, p. 137) define intervenção como “vontade de agir”, ou seja, “fazer voluntariamente parte de uma ação a fim de a determinar, de a infletir”.

Para Moura (2006) intervenção é um trabalho que implica uma qualquer ligação direta com o sujeito, tendo como objetivo central a transformação da situação e da resolução do problema.

Numa primeira fase, o interventor social deverá conhecer “a cultura do sistema-cliente” e as suas principais especificidades. Este deverá ter consciência que, para que a sua ação produza efeito, será necessário conhecer-se a si próprio e que faça uma “autovigilância” rigorosa sobre a forma como atua. (Carmo, 2007)

Só a partir desta autoscopia permanente é possível controlar a sua ação, necessariamente emoldurada pela cultura que interiorizou que lhe moldou um conjunto de valores e atitudes próprios, os quais condicionam o seu modo de ver o Mundo e a Vida e os seus comportamentos, traduzidos em opiniões e condutas profissionais. Nenhuma intervenção social é inócua, decorrendo da postura do interventor como cidadão e como pessoa.

(Carmo, 2007, p.45).

As intervenções diretas são aquelas que acontecem quando ambas as partes estão frente-a-frente (interventor e cliente), estão presentes em todo o processo de intervenção, e são, se bem que em papéis diferentes, atores do processo em si. As indiretas são aquelas que se realizam basicamente na ausência do sujeito participante. Aqui, o interventor é o único ator, sendo a outra parte unicamente beneficiária. (Robertis, 2011)

No nosso caso, centramo-nos na intervenção direta. Robertis (2011) classifica diferentes formas de intervenção direta como:

- 1) Acolher-Apoiar-Acompanhar – nesta primeira fase, o interventor social tem o papel de se utilizar a si próprio como instrumento de intercâmbio para que o processo de acolhimento, que será o primeiro ato social a ter com o(s) participante(s).
- 2) Informar-Orientar-Educar – o interventor procura compensar as eventuais carências do grupo ou do indivíduo munindo-o de toda a informação essencial, nomeadamente legislação, direitos e deveres, etc., procurando posteriormente

orientar, reconhecendo de imediato o lugar que se ocupa no momento. Procura também, num processo implicitamente educacional, levar conhecimentos, favorecer a aprendizagem dos sujeitos nos seus papéis sociais ou na ultrapassagem de obstáculos/problemas e desenvolver, através de atividades lúdicas, culturais e de lazer, competências para a possível reinserção social.

- 3) Persuadir-Influenciar – a influência que o interventor pode ter nos sujeitos com os quais intervém é causada normalmente pelo jogo das comunicações e das inter-relações que estabelece. O conselho, a confrontação e a persuasão contribuem para que os sujeitos possam mudar determinada conduta.
- 4) Relacionar-Criar novas oportunidades – o interventor terá como objetivo alargar os horizontes da rede relacional dos sujeitos, ampliando os seus quadros de vida, permitindo-lhes o acesso a novas experiências. Desta forma, o interventor fará com que o estabelecimento de relações seja facilitado, estimulando os sujeitos para que possam explorar a si próprio e o seu meio até então desconhecido, informando a possibilidade de utilização de equipamentos sociais que estejam disponíveis.

Portanto, intervir socialmente (é também uma ação) e/ou um conjunto de ações que se promovem de forma organizada e formal, que pretende responder a qualquer necessidade social e comunitária, que incide diretamente com a interação dos indivíduos e que aspira uma legitimação pública e social (Fantova, s.d).

A intervenção social, em primeiro lugar, substancia-se “no conjunto de intervenções sociais, públicas e privadas, face aos problemas sociais” (Rodrigues, 2003), sendo assim é o conjunto de iniciativas voltadas para pessoas “mais desfavorecidas ou em risco de vulnerabilização”. A intervenção social indica “os dispositivos e técnicas facilitadoras e de acompanhamento dos processos de inserção social”. Por conseguinte, a ação social é encarada como um conjunto de procedimentos que, através de métodos, “se ocupa do seguimento socioinstitucional dos destinatários com vista a estimular, acompanhar e avaliar os percursos para a integração”.

A ação social tende a visionar a vida social como algo que não pode ser programado. A ação social permite que se relacione a criatividade social com as condições que levam à inovação e às novas formas de se entenderem os processos de desenvolvimento, marcados pela incerteza e pela diversidade de possibilidades (Secreto; Carneiro; Bruno, 2008).

Já o caráter organizado e formal que a intervenção social deve ter permite diferenciar-se do apoio que acontece em família e entre amigos, ou ainda de iniciativas informais que se dão em comunidade. Contudo, fazer esta distinção não quer dizer que se desvalorize o apoio que se dá nas redes sociais. Bem pelo contrário. O que se pretende, tal como nos explica Fantova (s.d), é poder analisar concretamente as possibilidades de interação entre as realidades para que ambas possam ser melhoradas.

Ainda com o raciocínio de Fernando Fantova em relação à intervenção social, esta vai-se configurando na medida em que se diferencia do acompanhamento informal que já referimos em cima. Isto acontece, de facto, à medida que o acompanhamento se vai tecnicizando, exigindo um maior conhecimento específico e profissionalizado. Assistimos também, em alguns contextos, à nomeação de intervenção social para designar um campo onde se desenvolveu uma qualquer política social e onde houve mão da proteção social. Todavia, a intervenção social foi uma parte desse processo e não o seu todo (Idem).

Na tentativa de procurar novas formas de produzir conhecimento e na obrigatoriedade de nos distanciarmos da conceção positivista das ciências, eis que nos deparamos com novas metodologias de investigação e ação devido à necessidade que as ciências sociais têm em responder a problemas da sociedade. Colocamos a intervenção social que promovemos neste trabalho exatamente aqui: entre a necessidade de responder aos problemas dos indivíduos, promovendo, através de ações, o seu bem-estar, e a necessidade de promover o conhecimento da ação por si, num processo que investiga enquanto age e que aceita o ator social como preponderante no processo.

Quase todos os pressupostos epistemológicos de uma teoria da acção se demarcam, ponto por ponto, dos pressupostos da ciência tradicional. Pretende-se ensaiar uma sociologia da significação e da acção com o retorno do actor ao primeiro plano e aceita-se a multiplicidade de pontos de vista dependendo de quem observa, o que não implica o abandono da neutralidade e da objetividade. Mas, e sobretudo, critica-se a explicação causal, porque se considera que esta é incapaz de entender a acção humana, e valoriza-se a observação e a descrição dos factos, neste sentido, caminha-se para a reabilitação do senso comum, considerando-se que o conhecimento científico não é a única forma de conhecimento.

(Guerra, 2010, p. 43).

Sendo assim, as metodologias de investigação e de acção “apresentam como elemento fulcral da estratégia de conhecimento a relação entre o cientista e o seu objecto de estudo”, privilegiando a mudança desejada. Aquele que intervém socialmente deverá criar condições que promovam uma análise conjunta do problema, assim como uma tomada de consciência das condições que o fizeram acontecer (Idem).

Na prática, qualquer processo de intervenção social deverá ter alocado um projeto de intervenção. O diagnóstico, a planificação, a aplicação/execução e a avaliação fazem parte de um conjunto de ações que levam a intervenção social a um patamar de qualidade desejado.

Adotamos a estrutura das fases da elaboração de um projeto de Perez (2008) (ver fig. 2) que, na sua obra “Elaboração de Projetos Sociais”, nos explicita cada passo a tomar:

- I. Diagnóstico – é a fase em que se reconhece a situação em si e o problema em questão. Aqui o interventor social deverá ter o cuidado de examinar e auscultar a realidade a estudar; as pessoas, o meio envolvente e as circunstâncias e características que poderão influenciar diretamente o projeto. É necessário que o interventor social possa elucidar todos os envolvidos no processo dos problemas que detetaram. O grande objetivo do diagnóstico é o conhecimento da realidade, daí ser uma fase de vital importância para a elaboração do projeto. É nesta fase que se deve detetar as necessidades, estabelecer as prioridades, fundamentar o projeto, delimitar o problema e localizar a realização do projeto, assim como definir a sua área de intervenção, rever o estado de arte e fazer uma previsão, quer da população, quer dos recursos;

- II. Planificação – surge após a consciencialização do diagnóstico, entretanto já realizado, e serve essencialmente para determinar o que se deve fazer e introduzir organização e racionalidade à ação que se pretende promover. É aqui onde são traçados planos para a execução do projeto, tendo como principais objetivos determinar os resultados que se pretendem obter, elaborar as normas de atuação de cada um dos intervenientes, prever as situações possíveis e preparar estratégias corretivas, ou seja, a planificação consiste em antecipar, tentando vislumbrar o que se poderá desenrolar no futuro. É nesta fase que deverão ser definidos os objetivos gerais e específicos, a metodologia a adotar, as ações, as atividades, as técnicas, os instrumentos e definir uma calendarização, bem como os recursos materiais e humanos disponíveis;
- III. Aplicação/Execução - esta é a fase em que se põe em prática o projeto e em que se acompanha controladamente o mesmo. É a fase prática do processo de intervenção social.
- IV. Avaliação – aqui chegados, tentaremos responder à pergunta: o que conseguimos? Esta é uma etapa, acima de tudo, de reflexão, e será aqui onde serão avaliados os resultados das ações que se realizaram na execução do projeto de intervenção social. Ao contrário da avaliação que nasceu de uma tradição positivista na investigação educativa, aqui a avaliação existe para melhorar, ou seja, a avaliação não é um fim, mas sim um meio para melhorar sistematicamente a ação social e para se fazer um uso mais adequado dos recursos disponíveis. Os passos para que a avaliação se dê efetivamente têm que passar por uma avaliação do diagnóstico, ou seja, se a questão/problema inicialmente levantada é a mais correta. Passa também por uma avaliação do processo que analisa se o caminho corrido para solucionar determinado(s) problema(s) foi o mais correto, tendo em vista a resolução dos objetivos definidos. Por fim, a avaliação final, que é caracterizada por uma avaliação de todos os elementos que proporcionaram a execução do projeto em si.

**Figura I.2 - Fases da Elaboração de um Projeto Social**

<b>Diagnóstico</b>	<b>Detetar Necessidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Detetar necessidades</li> <li>▪ Estabelecer prioridades</li> <li>▪ Fundamentar o projeto</li> <li>▪ Delimitar o problema</li> <li>▪ Localizar o projeto</li> <li>▪ Rever a bibliografia</li> <li>▪ Prever a população</li> <li>▪ Prever os recursos</li> </ul>
<b>Planificação</b>	<b>O que fazer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Objetivos:</b> Gerais/Específicos</li> <li>▪ <b>Metodologia:</b> Atividades / Técnicas e instrumentos / Definir a população / identificar a amostra / Recolha de Dados / Análise de Dados</li> <li>▪ <b>Calendarização</b></li> <li>▪ <b>Recursos:</b> humanos / Materiais / Financeiros</li> </ul>
<b>Aplicação Execução</b>	<b>Fazer</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Desenvolvimento do Projeto</b></li> <li>▪ <b>Acompanhamento do Projeto</b></li> <li>▪ <b>Controlo do Projeto</b></li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<b>O que foi alcançado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Avaliação diagnóstico</b></li> <li>▪ <b>Avaliação Processo</b></li> <li>▪ <b>Avaliação final</b></li> </ul>

Fonte: Adaptado de Perez (2008)

Para que a intervenção social se providencie é necessário que, cada vez mais, os interventores sociais possam intervir junto das comunidades, grupos e famílias para que as necessidades sentidas possam ser satisfeitas. No campo da educação e da intervenção social devemos quais os destinatários da promoção destes projetos. Com quem trabalhamos a melhoria das condições? Quem são estes homens e mulheres que

queremos formar? Quem queremos que participe para a mudança e para a sua inclusão social?

Quer a educação, quer o trabalho social, são áreas de ação que precisamente por o serem, incidem sobre eles “juízos de eficácia”. “A primeira ao corporizar expectativas de realização pessoal e vantagens de ordem profissional”. A segunda, pelo facto de corresponder a “propósitos de participação na vida social de que indivíduos ou grupos são, ou podem ser, privados por razões de natureza diversa” (Carvalho, 2008, p. 20).

## **1.5 Mudar para incluir: da pobreza e exclusão social à participação e cidadania**

### ***1.5.1 – Pobreza e exclusão social***

Os primeiros estudos sociais sobre a pobreza deram-se essencialmente nos finais do séc. XVIII, em Inglaterra,<sup>4</sup> no auge do desenvolvimento da Revolução Industrial, não obstante a pobreza já estar referenciada na Antiguidade e na Idade Média (Toscano, 1993). Até à Revolução Industrial predominou uma perspetiva “moralista e normativa da religião católica” (Toscano, 1993, p. 305) sobre o que era a pobreza. Neste sentido, os pobres eram considerados, de alguma forma, um mal necessário, pois permitia aos “não pobres” uma prática que relacionava a caridade para merecimento da salvação das suas almas. Nesta altura, a pobreza era vista como um aspeto integrante da vida humana, algo natural, que era inevitável.

Hunter (s.d citado em Aranda, 2009) define a pobreza como uma tríade de insuficiência material, de invalidez física e de um modelo de vida ligado à marginalidade, fazendo

---

<sup>4</sup> Já na Idade Média, se haviam criado muitos hospitais, hospícios, leprosas, gafarias e outras instituições, essencialmente direcionadas para o acolhimento daqueles que, na altura, mereciam compaixão por se encontrarem doentes e por não poderem trabalhar. Mas foi só a partir do séc. XVI que se foi instalando uma outra visão que Toscano denomina como “visão urbano-municipalizante” e se referia num “sentimento de depuração, recenseamento e policiamento social”. Assim, passavam a existir medidas repressoras e punitivas pelos municípios para aqueles que, até então, se consideravam como falsos pobres, ou seja, os vagabundos (Toscano, 1993 p.308).

referência aos vagabundos e imigrantes das cidades onde a Revolução Industrial teve o seu foco.

Entretanto o trabalho torna-se agora o objeto a observar para a definição e a aceitação da pobreza. Posteriormente, com o capitalismo, os pobres criam uma nova identidade, pois esta foi fortemente relacionada com a classe operária, à qual onde uma larga maioria dos pobres pertencia. Surge então uma nova visão sobre a pobreza, a estruturalista, que vê a pobreza como fruto das relações aos níveis social e económico, resultado esta dos mecanismos de exploração e dominação capitalista, geradores de desigualdades sociais (Toscano, 1993).

Foi já no século XX que se passou a utilizar o termo “limiar da pobreza” para ressaltar que os pobres eram aqueles cujos rendimentos ou ração calórica eram inferiores ao mínimo estabelecido. A Organização das Nações Unidas definia a pobreza pela acessibilidade à alimentação. Mas, ao longo do tempo, esta forma de estabelecer e parametrizar a pobreza foi posta em causa porque as normas de alimentação são relativas, dependendo diretamente das regiões onde se inserem, assim como dos modelos de consumo e, claro está, dos hábitos culturais. Nos anos 70, a Organização Internacional dos Trabalhadores alargou o conceito de pobreza, definindo-a como a incapacidade de satisfazer as necessidades básicas. Foi assim que o conceito de satisfação meramente material deu lugar a um outro: a pobreza passou a ser igualmente definida pela privação de direitos e possibilidades.

A partir desta altura, a ideia de que a pobreza só afeta os que estão mais abaixo na estrutura social deixa de fazer sentido. O conceito de pobreza torna-se mais complexo e abrangente nas duas décadas que se seguem, passando a ser valorizados aspetos como o isolamento, bem-estar e vulnerabilidade (Santos, 1992).

De facto, parece ser muito complexo apresentar um perfil para se poder descrever uma pessoa pobre. Anthony Giddens (2001) apresenta a mesma questão, indicando que a face da pobreza é diversa e encontra-se em constante mutação – um indivíduo pobre, nos dias de hoje, não tem as mesmas características que um sujeito pobre de há 200 anos. Contudo, existe uma probabilidade de que existam determinadas categorias sociais mais

vulneráveis a este fenómeno. Este autor faz referência a duas explicações sobre a pobreza que são opostas, mas ambas cheias de significado: as teorias que consideram os indivíduos pobres responsáveis pela sua própria situação e, por outro lado, as teorias que defendem que o fenómeno de pobreza deverá ser encarado como produção e reprodução pelas forças estruturais da sociedade.

Oscar Lewis (1961, citado em Giddens, 2001, p. 319) acreditava na existência de uma “cultura da pobreza” entre pessoas pobres. Este autor indica que a pobreza nada tinha que ver com inadequações que se davam de uma forma individual, mas de uma “atmosfera social e cultural mais lata na qual as crianças pobres são socializadas”. A cultura da pobreza é, na realidade, transmitida entre gerações, porque desde cedo que as camadas mais jovens de indivíduos pertencentes a essa cultura não veem razão para aspirar a algo mais, pois não existem pontos de referência para conseguirem deixar de ser pobres.

Mais tarde, esta ideia defendida por Lewis teve um novo desenvolvimento pelo sociólogo americano Charles Murray, que explica que existem aqueles que são pobres, mas não têm “culpa própria” – viúvos, órfãos ou portadores de deficiências; e os outros, pertencentes a uma categoria diferente: “cultura da dependência”. Entenda-se por cultura da dependência todos aqueles pobres que dependem das provisões da segurança social, não querendo entrar no mercado do trabalho. Murray defende que, “em vez de se orientarem para o futuro e lutarem por uma vida melhor, os dependentes da segurança social contentam-se em aceitar as ajudas. O estado-providência corroe o estímulo das pessoas para trabalharem” (Murray, 1984, citado em Giddens, 2001, p. 319).

Mas a segunda abordagem que tenta explicar a pobreza responsabiliza os processos sociais como sendo os que produzem condições de pobreza difíceis de superar. Fatores como a classe social, o género, a etnia, profissão e a escolaridade moldam muitas vezes a forma como os recursos são distribuídos. Existe falta de ambição entre os pobres, que por muitos é apelidada de “cultura de dependência”, mas isto deve-se a algo que resulta da consequência de uma situação que foi condicionada por fatores estruturais de uma sociedade (Giddens, 2001, p. 320).

Parece-nos que esta segunda abordagem se debruça, de forma mais abrangente, sobre a realidade a que nos propomos investigar. Caso contrário, parecer-nos-ia difícil que o trabalho social fosse eficiente na tentativa de encontrar formas para dissipar a pobreza. Mas não basta apenas a prática dos trabalhadores sociais para que este problema se dissipe. É necessário que existam políticas sociais emergentes, que reformulem a forma como se estabelece, na prática, este tipo de trabalho.

De facto, entendemos que a cultura de dependência acima referida existe, mas como sendo causada por um sistema essencialmente assistencialista, e também porque o Estado, que se diz de mérito, não garante nem promove o acesso universal a bens, serviços e emprego.

O conceito de pobreza evidencia uma progressiva desmultiplicação em várias dimensões que enquadram várias perspetivas deste conceito. Sendo assim, surge uma grande diversidade de noções que a pobreza pode assumir: pobreza absoluta/relativa, pobreza objetiva/subjetiva, pobreza tradicional/nova pobreza, pobreza rural/urbana, pobreza temporária/duradoura (Rodrigues, s.d., p. 86).

Para Paugam (2003), a pobreza não é somente o estado em que se encontra um sujeito que tem ou precisa de colmatar as suas necessidades económicas. Corresponde também "a um estatuto social com especificidades, que é inferior e desvalorizado e que marca profundamente a identidade dos que a experimentam" (Paugam, 2003, p. 23).

A pobreza absoluta ocorre quando não existem condições básicas que permitam sustentar uma existência física saudável. As pessoas carecem de requisitos fundamentais para a existência humana, tal como comida, abrigo e roupa. Na pobreza relativa há uma comparação com o padrão de vida geral prevalecente numa determinada sociedade. Este conceito diz que as necessidades humanas não são iguais para todos, o que lhe confere uma determinada subjetividade e relatividade (Xiberras, 1993).

A pobreza objetiva baseia-se num modelo de referência que caracteriza as situações de pobreza. Já no caso da pobreza subjetiva são as personagens e os grupos sociais que estão em cena que idealizam a perceção e perspetiva de pobreza (Rodrigues, s.d., p.88).

A pobreza tradicional está associada essencialmente ao mundo rural, que se encaixa num estatuto inferior e menosprezado. Por seu turno, a nova pobreza está relacionada económica e tecnologicamente com os seus efeitos de produção, refletindo-se assim na evolução crescente de desemprego e na debilidade do emprego (Idem).

A pobreza rural e a pobreza urbana distinguem-se essencialmente pelo espaço envolvente, ou seja, pela existência de um locus diferente. A pobreza rural está diretamente ligada à baixa produtividade agrícola, assim como a inexistência de alternativas a outras atividades económicas. Esta afeta sobretudo a população idosa. Já a pobreza urbana afeta diversos grupos sociais. As suas causas estão principalmente ligadas à falta de qualificações, que se refletem em baixos rendimentos e no desemprego. Outro dos fatores relevantes é a situação de doença ou situações de problemáticas sociais diversas, tais como toxicodependência, alcoolismo, marginalidade e deficiência (Ibidem, p.89).

A pobreza temporária associa fluxos de saída e de entrada no estado de pobreza, tendo um carácter delimitado no tempo. Pobreza duradoura apresenta um processo em espiral da própria pobreza, ou seja, pobreza gera pobreza (Ibidem, p.90).

Atualmente já se possui conhecimento relativo aos grupos sociais que estão mais vulneráveis à pobreza e à exclusão social. Definir estas categorias sociais desfavorecidas é ter em atenção a sua particular fragilidade face a situações de pobreza, pelo facto de estes ocuparem os lugares inferiores na sociedade.

Alfredo Bruto da Costa (1998, p. 27) dá-nos uma definição de pobreza como sendo “uma situação de privação resultante de falta de recursos”. Aqui é importante ressaltar que “privação e falta de recursos” são termos entre os quais existe uma relação de causa e efeito. Sublinha ainda que, para aqueles que são pobres, a falta de recursos é algo que se sente constantemente, acabando por dar origem àquilo a que denomina como “privação múltipla”. Esta situação poderá de facto ser agravada pelo tempo que os indivíduos experimentam tal situação, assim como a intensidade que vai adquirindo à medida que o tempo vai passando. Defende também que os pobres não têm, de todo, as necessidades básicas garantidas, e aqui as necessidades básicas não são apenas a alimentação,

habitação e saúde, mas também a realização pessoal, onde o indivíduo tem a possibilidade de escolher e participar ativamente na vida social e política.

Ser-se pobre implica também estar-se excluído dos sistemas sociais, económicos e políticos. As relações sociais são limitadas. A não existência de condições económicas limita ou impede o acesso a bens e serviços. A participação política e cívica não é exercida de forma confortável. É ainda vivenciar perdas simbólicas (perda da autoestima, perda de sentimentos de pertença, perda de identidade social e pessoal) e manifestar atitudes conformistas, sendo estas últimas muitas vezes confundidas com comodismo e preguiça. A pobreza constitui, além do mais, um problema de cidadania (Ibidem, p. 38).

Estas inúmeras aceções que a pobreza pode assumir conduzem, tal como já foi referido, a situações múltiplas de vulnerabilidade social, que se agravam principalmente devido à crise económica e social que se experiencia atualmente. A exclusão social aparece de forma abrupta e muitas vezes sem avisar. Mas é necessário entender o que isto poderá significar.

Falar de exclusão social é falar de um conceito muito recente, alvo de diferentes utilizações e suscetível de diferentes significados. Bader Sawaia, (2001), como organizador da obra “As artimanhas da exclusão – análise psicossocial e ética da desigualdade”, começa logo por nos alertar para o cuidado que devemos ter no uso do conceito de exclusão:

Exclusão é tema da atualidade, usado hegemonicamente nas diferentes áreas do conhecimento, mas pouco preciso e dúbio do ponto de vista ideológico. Conceito que permite usos retóricos de diferentes qualidades, desde a conceção de desigualdade como resultante de deficiência ou inadaptação individual, falta de qualquer coisa, um sinónimo do sufixo sem (less), até a de injustiça e exploração social.

(Ibidem, p. 7).

A exclusão social é um processo sócio histórico que se configura pelos recalcamientos, a todos os níveis sociais, que um indivíduo pode viver numa perspetiva do eu, com sentimento, significados e ações. A exclusão social é a forma pela qual os indivíduos podem ser afastados do pleno envolvimento na sociedade, para fora ou para a periferia

da mesma. São todos aqueles que não participam dos valores e das representações sociais dominantes (Fernandes, 1995, citado em Rodrigues, s.d).

Estas duas problemáticas – pobreza e exclusão social – são aqui tratadas em diferentes estados porque pode existir pobreza sem que para tal o sujeito esteja numa situação de exclusão social, assim como um indivíduo excluído socialmente não tem que ser pobre (Costa, 1998).

Robert Castel (citado em Costa, 1998) refere que a exclusão é um percurso descendente e que envolve sucessivas ruturas do indivíduo com a sociedade de que faz parte. Indica também que exclusão é a fase mais extrema do processo de marginalização, pautada pela rutura com o emprego, laços afetivos e familiares. Desta forma, a exclusão pode assumir a autoexclusão pelo sentimento de incapacidade que o indivíduo poderá experimentar no processo, pois sente dificuldade em remediar a sua situação atual mudando o futuro.

A exclusão social é um fenómeno complexo e heterogéneo, defende Costa (1998). Este autor subdivide a exclusão social em cinco áreas distintas. A “económica”, que se relaciona com a privação de uma série de bens, essencialmente por falta de recursos, sobrepondo-se ao fenómeno da pobreza. A “social”, quando a exclusão resulta da privação relacional, do isolamento e até mesmo da falta de autonomia pessoal. Os idosos, por exemplo, são um exemplo deste tipo de exclusão que, por vários motivos, se isolam nas suas casas, perdendo os laços sociais. A exclusão “cultural” tem que ver com questões de aceitação de comunidades imigrantes e fenómenos de racismo e xenofobia. A quarta área que o autor indica é a “patológica”, que se relaciona com problemas de saúde mental e física que poderão levar o indivíduo a quebrar os laços de afeto que tem com o grupo de pares e com a família. Por fim, os comportamentos “autodestrutivos” são comportamentos limite que o indivíduo poderá ter: alcoolismo, toxicodependência e prostituição. Todos estes tipos de exclusão que Bruto da Costa categoriza poderão aparecer agrupados, sobrepostos e com relações de causa efeito entre eles.

Este autor, na mesma obra, agrupa os domínios e classifica-os como “social”, “económico”, “institucional”, “territorial” e das “referências simbólicas”. No domínio do social são representados os sistemas em que as pessoas se inserem. Divide-se em

“imediatos e restritos” (a família, por exemplo), “intermédios” (associações culturais e recreativas, grupo de amigos), e “amplos” (a comunidade onde se insere, a política). O segundo domínio que o autor identifica é o económico e neste domínio existem três tipos de sistemas: “mecanismos geradores de recursos”, que incluem, por sua vez, o mercado de trabalho (salários), o sistema da segurança social (pensões) e os ativos; o “mercado de bens e serviços”; e o sistema de poupanças. Há o domínio “institucional”, onde se inserem dois sistemas: os “prestadores de serviços” e as “instituições ligadas com direitos cívicos e políticos”. O domínio “territorial” faz referência à exclusão que poderá existir num país ou região, por exemplo. No domínio das “referências simbólicas”, estamos perante a perda da identidade do indivíduo e, por conseguinte, da “identidade social”, “autoconfiança, sentido de pertença à sociedade”. Refere ainda que, mais uma vez e apesar de categorizados, os sistemas e domínios criados podem aparecer sobrepostos, pois são todos interdependentes. Salva-guarda que, quando fala em grau de exclusão social, é com o objetivo de indicar que nem sempre estamos perante a falta de acesso a todos os sistemas sociais básicos.

A exclusão social é definida pela negação, pela falta de recursos, pela perda de referências ou pela inexistência de oportunidades. A exclusão é, de facto, um processo de desconstrução que vai ocorrendo de fora para dentro e do indivíduo para a sociedade. É também uma construção social, um produto de práticas sociais que modificam a relação que os sujeitos têm com eles próprios e com todos os que participam na sociedade.

A exclusão social é, portanto, um fenómeno de natureza multidimensional e estrutural, que não é redutível à falta de um rendimento, por exemplo. Ela acontece essencialmente em contextos de fraco crescimento económico, de poucas perspetivas da diminuição do desemprego, do constrangimento no aumento das despesas públicas, mas também acontece em contextos onde se verifica o enfraquecimento do papel do suporte das famílias e da sociedade em geral.

### ***1.5.2 – Participação e cidadania***

Embora muitos estudos se debrucem sobre a questão da participação, são poucos aqueles que analisam concretamente a forma como na prática as pessoas participam,

Sofre-se de uma grande lacuna de conhecimentos sobre processos de conscientização, de expressão e de organização colectiva dos vários grupos sociais. Como se processa a tomada de consciência de si e do seu grupo social? Como se disponibilizam as energias para uma acção colectiva? Como se constrói um processo de intervenção em que os vários actores sociais, população, serviços públicos, outras instituições locais têm diferentes domínios dos saberes, da palavra, dos recursos? Como se constrói, na base de uma relação de parceria, a comunicação entre estes atores e a população? Porque não se mobilizam de igual forma os diversos parceiros? Como se identificam e se negociam interesses contraditórios? Quem ganha e quem perde num processo negocial face ao desenvolvimento? Mesmo não havendo conflitos, como se confrontam objectivos diferentes, se negociam os recursos, que são sempre escassos, e como se estabilizam os consensos?

(Guerra, 2006, p. 8).

É um tema de reflexão importante para a construção de conhecimento deste trabalho: conhecer e entender como é que é construída a ação individual e coletiva nas sociedades atuais.

A um nível macroscópico, podemos encarar, tal como refere Vieira (2015), a participação como o ato de praticar a cidadania, ou seja, a forma como os atores intervêm no seu dia-a-dia, na “vida institucional” e na “vida pública”. Já a nível “microscópico”, as “práticas participativas institucionais e comunitárias requeridas para uma sociedade democrática envolvem tanto profissionais quanto os decisores” e os restantes cidadãos em processos exclusivos de aprendizagem. Nos processos de intervenção social, os sujeitos inseridos em comunidades e/ou grupos intervêm com consciência para a mudança em que acreditam (Vieira, 2015, p. 105).

A participação social ganha um novo fôlego, essencialmente a partir dos anos 60 do século passado, em França, nas mais variadas esferas sociais. Esta participação social alicerçou a sua existência, em grande parte, sob a forma de associações representadas por grupos de pessoas, com os mais variados propósitos, recaindo sobretudo nas áreas do trabalho, da política e do lazer. Este movimento de associativismo passa, desde então, a

ter cada vez mais adeptos, tornando-se um indicador claro no que respeita a uma maior democratização e participação (Coelho, 2008.).

Participar requer uma aprendizagem e aquisição de competências, que são, tal como Vieira (2015) indica, construídas a “partir da interacção-ação dos actores” e refletidas, por sua vez, nos papéis que desempenham na sociedade (políticos, académicos, interventores sociais, educadores, etc.). Também Santos Silva (1998) defende a tese de que a participação advoga ao desenvolvimento criando as condições materiais e intelectuais necessárias para que os sujeitos possam aumentar as suas qualificações através da educação, da informação, da comunicação, etc.

A necessidade de manter as comunidades dinâmicas “(...) suportadas por relacionamentos vivos, em que as pessoas se interessam pelas pessoas e se sentem corresponsáveis pelo melhor viver de todos (...)”, aparece, cada vez mais, como fator primordial para a participação-desenvolvimento (Lima, 2003, p. 243).

Assim, a nossa posição enquanto investigadores, educadores e interventores sociais assume uma postura que tentar decifrar, redescobrimo novas formas de poder ser e de vir a ser; e construindo novas formas de cooperação entre os sujeitos e as organizações, “entre sociedade e Estado, fazendo da cidadania um lugar político, onde os cidadãos são estado com o Estado”. Intervir socialmente resulta, a nosso ver, num “exercício de construção de cidadania, como um processo particular de aprendizagem e treino de competências pessoais, sociais e políticas” (Vieira, 2015, p. 106).

Nesta perspetiva, não há intervenção social sem se incluir em todo o processo de ação social, os seus participantes como colaboradores de percurso e autores do discurso. Tal como se idealiza na utopia da sociedade democrática, onde não há poder sem povo, defendemos que não há intervenção social sem tornar os beneficiários das medidas de política social em interventores em causa própria, pois sem utopia não há caminho, nem será possível sobrevivermos no dia-a-dia.

(ibidem).

Assim, e tentando ir ao encontro do pensamento de Barroso (1995, p.31), “a participação não é um ritual que se reserva para grandes momentos. A participação é um modo de

vida que permite resolver, favoravelmente, a tensão sempre existente entre o individual e o colectivo, a pessoa e o grupo, na organização”. Rosa Lima (2003, p.323) acrescenta que a participação “refere-se a todo o contexto da vida humana, começa na esfera doméstica, passando pelo contexto de trabalho até à esfera pública”.

Para Carvalho & Baptista (2004), o “direito de inserção” deve corresponder ao “dever de implicação”. Aqui, os indivíduos são os responsáveis pelas ações que implicam a decisão do seu destino. São atores privilegiados de um viver comum. A implicação de políticas de investimento deverá ser orientada para que os atores sociais possam desenvolver-se em plenitude, tal como foi definido na Cimeira Mundial do Desenvolvimento Humano (Copenhaga, 1995). Neste âmbito, a participação dos sujeitos na decisão e na orientação do seu caminho é uma prioridade fundamental, mas isto só acontece com a forte aposta no ideal de uma cidadania ativa, inseparável da existência de uma sociedade inclusiva.

A cidadania ativa requer participação na sociedade, ou seja, o indivíduo relaciona-se com outros indivíduos que partilham interesses diferentes e, logo por aí, surgem diferentes questões importantes. Haddad (2003) refere a importância do respeito em relação a essas diferenças, assim com a superação das desigualdades sociais e a capacidade de comunicar e procurar consenso em decisões que beneficiem a sociedade no geral. Boaventura Sousa dos Santos (1997, citado em Haddad, 2003.), salienta que,

(...) das diferentes versões de uma dada cultura deve ser escolhida aquela que representa o círculo mais amplo de reciprocidade dentro dessa cultura, a versão que vai mais longe no reconhecimento do outro. As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza.

(Idem, p. 2)

Ser-se cidadão é, antes de mais, ter consciência do nosso papel transformador e emancipador, comprometido com a igualdade e participação num projeto coletivo.

Cidadania pode ser vista em duas perspetivas. Por um lado, é o exercício de poder através de um grupo de indivíduos que se unam para lutar pelo reconhecimento e conquista de direitos em determinada área. Por outro lado, o poder e a cidadania,

como área ideal de liberdade e exercício dos direitos democráticos que vão para lá dos limites do institucional, da legislação de determinado país (Sandia & Rojas, 2012).

Atualmente, cidadania assume um significado complexo, ainda que a sua designação formal se mantenha da noção original de cidadania da Grécia antiga, em que, para Aristóteles, o elemento chave da cidadania era a participação na esfera política da altura, o desenvolvimento pessoal e a possibilidade da convivência social (Carmo, 2014).

Mas o conceito de cidadania continua, nos dias de hoje, fortemente ligado ao facto de o indivíduo ter um conjunto de deveres e direitos, se bem que em sociedades democráticas esta questão estende-se também à participação cívica, cultural e política (Martins & Mogarro, 2010).

Para este trabalho interessa-nos mais o conceito evolutivo e dialético que a cidadania poderá ter entre compromissos e acordos entre o Estado e as instituições, entre os interesses públicos e corporativos e/ou privados, entre o individual e o coletivo, entre o universal e o cooperativo. Interessa-nos, portanto, ver a cidadania como o processo de conquista permanente de direitos formais e na implementação de políticas públicas (Sandia & Rojas, 2012).

## **CAP. II EDUCAR PARA A MUDANÇA**



O papel da educação no processo de mudança social remete-nos obrigatoriamente para a questão de “qual o papel da educação nas funções sociais”. Na ação educativa existem, tal como refere Tedesco (1995), duas posições extremas, ou pelo menos possíveis. Uma delas diz respeito à função reprodutora que a educação tem na ordem social, e a outra refere-se à possibilidade de promover mudança e progresso nos indivíduos e nas sociedades (Tedesco, 1995, p. 9).

Consideramos que tanto a função reprodutora na ordem social, como a promoção da mudança e progresso são posições que a educação pode tomar e que dificilmente podem existir em separado. Encaramos estas duas questões como complementares, pois acreditamos que uma existe na tentativa de colmatar a outra.

Como já referimos, a forma como abordaremos a educação neste estudo tem implícito, na sua base, decisões morais e políticas. Existirá de forma intencional e com um compromisso ético e político, claramente definido a favor da transformação dos grupos e dos indivíduos. A necessidade de repensarmos seriamente o mundo atual, remete-nos para uma discussão acesa sobre a real importância de humanizarmos o mundo, sobre a forma como educamos e praticamos a educação, sobre de que forma abordamos as relações humanas no dia-a-dia. “A afirmação histórica do ser humano como ser esperançoso e em busca de liberdade é a base para a construção da visão ética e política indispensável ao projeto” que promove nos sujeitos a sua transformação e a dos outros e a emancipação do “paradigma emancipatório da sociedade” (Zitkoski, 2006, p. 17).

## **II.1 - Educação de Adultos: a necessidade da permanente educação ao longo da vida**

Devido à sua importância, é quase impossível não teorizar sobre o fenómeno educativo e toda a ação que lhe é subjacente. Apesar de muitas das questões que se relacionam com a educação de adultos serem temas atuais, geradores de controvérsia entre autores e a dedicação de investigadores um pouco por todo o mundo, ela tem a sua génese num tempo mais remoto.

Os homens evoluíram socialmente, melhorando uma série de características essenciais à sua sobrevivência. Desde a forma como criavam e aprimoravam os seus instrumentos para a caça, passando pelas técnicas que foram desenvolvendo na agricultura, até à forma como deram continuidade à sua espécie. Tudo isto só foi possível graças ao aperfeiçoando da forma como comunicavam, da forma como trocavam experiências num exercício contínuo de ensinar e de aprender.

Aqui a Educação de Adultos é encarada, por um lado, como a conceção de educação de Paulo Freire, e, por outro, como a investigação participativa que tanto uma como a outra se revêm numa educação de adultos. E portanto, a educação é um processo, independente do seu cunho formal ou informal e mais ou menos participada durante a vida dos sujeitos (Lima, 2003; Moreira, 2002; Iturra, 1997). A perspectiva que temos da educação é válida para todas as idades e condições.

Começamos por procurar definições, significados e até mesmo interpretações de educação.

No dicionário da Língua Portuguesa, (2012), podemos encontrar que o significado de educação é o “acto ou efeito de educar”, e também “processo que visa o desenvolvimento harmónico do homem nos seus aspectos intelectual, moral e físico e a sua inserção na sociedade”. Encontrámos também a distinção entre educação: a “de base”, que é destinada às populações mais desfavorecidas e que tem como principais objetivos a instrução elementar e o ensino de higiene e de técnicas essenciais para o trabalho; e a educação “funcional”, que é a educação “que toma a necessidade da criança, o seu interesse em atingir um fim, como alavanca da atividade que desejamos despertar nela” (Dicionário de Língua Portuguesa, 2009, p. 580).

No dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa (2001) a palavra educação aparece com uma série de significados: i) ação de desenvolver no indivíduo, as suas capacidades intelectuais e físicas, assim como transmitir valores morais e normas de conduta que facilitam a sua integração social; ii) a formação que os indivíduos recebem, o resultado do desenvolvimento dessas capacidades; iii) o ato de receber ou de adquirir conhecimento, de desenvolver aptidões, de “formar e enriquecer

o espírito, de se instruir” (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, 2001, p. 1330).

De forma geral, o processo educativo, entendido como um procedimento social do dia-a-dia, continuado e múltiplo e que propõe integrar e relacionar cada sujeito com o grupo, permite, que a aprendizagem ao longo da vida, seja cada vez mais falada em várias estruturas educativas. A necessidade de um caráter múltiplo e continuado da educação promove a capacitação dos indivíduos com poder de participar socialmente, transformar saberes, comportamentos e valores (Moreira, 2002).

Ou seja, a educação e a literacia, definidos como anteriormente, alarga-nos a capacidade de nos “lermos” e de “lermos o mundo”, num sentido mais amplo.

É importante considerar a educação como um dos principais “motores” que favorecem o desenvolvimento humano, cultural e socioeconómico de um país - possui um papel decisivo no desenvolvimento da sociedade e em geral, através dela, se conquista a participação de todos os seus indivíduos. Compreendemos assim a Educação como fator decisivo na construção de uma sociedade mais capaz, justa e igualitária, capaz de promover uma sustentabilidade económica e, acima de tudo, um bem-estar social global.

O filósofo educacional Cipriano Luckesi (1994) aponta três formas possíveis de “olharmos” o sentido da educação: a educação como redenção, a educação como reprodução e a educação como forma de transformação das sociedades. Relativamente à perspectiva de educação como redenção, Luckesi indica que as sociedades serão vistas como um grupo de indivíduos que, através do convívio em concertação, vão atuando de forma a aumentar e veicular os valores éticos necessários para que haja uma convivência e harmonia social (Suárez, A. 2012).

Para Dermeval Saviani, (1987, citado em Suárez, 2012), a finalidade da educação redentora é “reforçar os laços sociais, promover a coesão social e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social”. Mesmo que a visão dos últimos autores sobre a educação tenha este cunho de desenvolvimento, numa ótica de bem-estar geral, é inevitável a controvérsia existente no papel da educação para as sociedades. Os processos de rápido desenvolvimento a que assistimos transformam a forma como a

educação se promove e como nós nos revemos nela. Neste quadro de constante mudança é impossível, tal como refere Claudinei & Saviani (2008), não reconhecer a importância de uma profunda discussão sobre o papel da educação na reprodução social e, contraditoriamente, sobre potencial da educação no e para o desenvolvimento social. Na terceira forma de encarar a educação de Luckesi aparece a educação que contribui para a transformação das sociedades.

Tradicionalmente tem-se considerado que a infância e a juventude são as únicas etapas em que o ser humano deveria realizar toda a escolarização. Tem-se também considerado a escola como única instituição capaz de transmitir o saber e de ter a responsabilidade de formar as novas gerações. Apesar dos adultos terem um processo educativo já reconhecido há muito, este era visto como de “segunda oportunidade” - orientado para aqueles adultos que, por razões várias, não tinham tido oportunidade de estudar enquanto jovens. Assim, a educação de adultos surge como um processo que serve para colmatar a falta de escolarização que deveria ser realizada outrora pelo adulto.

Desde há cerca de 5 décadas que os pressupostos descritos acima estão a ser questionados fortemente graças ao aparecimento de um novo paradigma: A Educação Permanente. Esta nova forma de se pensar a educação de adultos amplia o significado de educação, tornando-o num processo que acompanha todos os sujeitos quer no tempo, quer no espaço (Zayas & Capdevila, 2002).

Esta necessidade de aprender ao longo da vida prende-se essencialmente com dois fatores: um tem como principal referência a perspetiva antropológica referente à natureza humana, o outro as características da sociedade atual em que vivemos. (Zayas & Capdevila, 2002). Assim, hoje mais do que nunca, a Educação Permanente é uma exigência para que todos os indivíduos possam desenvolver todas as suas potencialidades, podendo lidar com todas as diversidades que a sociedade contém: competências pessoais, profissionais e sociais.

A educação de adultos é reconhecida como uma necessidade social, e não uma simples necessidade individual. É uma construção do séc. XIX e inclui uma diversidade de práticas alargadas: cursos de alfabetização, as iniciativas de educação de “segunda oportunidade”,

a formação profissional e as universidades sénior. Mas, quando falamos de educação de adultos, falamos também naquela que a experiência de vida nos oferece - a família, o jornal, o convívio com amigos, entre outros.

É após a Segunda Grande Guerra que a educação de adultos assume na sociedade um papel mais alicerçado, e desta vez com o protagonismo do Estado na sua promoção. Logo após este marco importante na história mundial, a educação de adultos desenvolve-se de uma forma exponencial, tornando-se importante no sentido em que enfatiza a vertente da educação cívica, na lógica da construção da paz e da tolerância entre as nações,

Atribuindo à Educação de Adultos o papel de encorajar a tolerância entre as nações, promover a democracia, criar uma cultura comum, englobando a elite e as massas, trazendo esperança aos jovens, e dar à população um sentimento de pertença a uma comunidade, não apenas nacional, mas mundial.

(Canário, 1999, p.12).

É indispensável que se criem processos de formação/educação que privilegiem alternativas mais solidárias, tendo como base a melhoria da Humanidade. A escola democrática só existe se os sujeitos participarem criticamente, tendo como base os valores da liberdade, da participação, da justiça e da solidariedade. E isto não passa apenas por criar,

(...) apenas lugares de profecia e de caridade onde corra leite e mel, mas, a partir de uma análise da realidade, arquitectar formas concretas de intervenção que valorizem o paradigma democrático, de matriz cultural, social e local da educação, centrado na transformação e emancipação da pessoa humana.

(Peres, 2010, p. 14).

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos, e melhoram as suas qualificações técnicas e profissionais ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional, existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática.

(Unesco, Declaração de Hamburgo, 1997).

Assim, a educação de adultos é um processo emergente e atual, mas que tem que envolver um processo de reforma e de reestruturação na forma em que a educação de adultos acontece. Seria de esperar que, com esta mudança, o acesso e a participação de todos os adultos numa educação inclusiva ocorresse num processo co-construído, revelando oportunidades de crescimento e desenvolvimento.

A Educação de Adultos começou a ganhar mais notoriedade nos países centrais do sistema mundial. O protagonismo do Estado na promoção deste processo educativo tinha em sua intenção a implementação do “fordismo”, resultando no aumento dos consumos, dos salários e da receita para o Estado. Este tempo de investimento teve o seu auge até à década de 70 do século passado (Rothes, 2005).

Em Portugal, a educação e formação de adultos sofreu uma evolução a partir da segunda metade da década de 80, marcadamente em 1986, altura da adesão do país à União Europeia. Esta adesão trouxe a Portugal elevadas verbas comunitárias que foram o salto para a aposta nesta área. Assim permitiram-se condições de financiamento que o setor nunca tinha conhecido, quer na vertente da formação profissional, quer nos domínios da escolarização compensatória, e até mesmo na intervenção socioeducativa, que beneficiou de programas destinados a promover o desenvolvimento rural e regional, assim como combater a pobreza e a exclusão social (Freitas, 2007).

De acordo com Lima (2005), a educação de adultos nunca foi objeto de políticas públicas e globais, finando-se por orientações heterogéneas, fragmentadas e de curto prazo. Desta forma, é possível perceber que, no quadro das políticas educativas, a educação de adultos nunca teve direito ao seu lugar de uma forma séria e continuada. Licínio Lima tem fundamento na sua afirmação, pois basta ter em conta as alterações realizadas, assim como as tutelas ligadas à educação de adultos. Pires (2007) aponta uma nova perspetiva, dando conta que esta forma de olhar a educação de adultos está a ser alvo de grandes mudanças, devendo-se isto ao facto de nos encontrarmos numa sociedade em rápidas e constantes alterações. O mesmo autor salienta mesmo que esta alteração tão rápida na sociedade é

(...) Suportada no Conhecimento e na Informação – que têm forte impacto na Economia e no Desenvolvimento – e que faz da esfera do trabalho e das organizações contextos de aprendizagem onde se constroem novos saberes e competências.

(Pires, 2007, p.7).

É na idade adulta que atingimos maturidade plena. A esta fase corresponde uma série de características impostas pela sociedade, assim como pela natureza evolutiva do ser humano. É nesta altura que consolidamos família, compramos casa e que exercemos a democracia na maior amplitude.

Ser-se adulto, tal como refere Sousa (2008) enquanto categoria social, é entender que esta fase da vida implica uma série de especificidades, problemas e características próprias que devem ser objeto de atenção, de estudo e de intervenção política e social. Esta autora refere também que o adulto não é um estágio estanque, mas algo que está em constante mudança de acordo com o seu contexto social e histórico.

Apesar de muitos autores e investigadores se terem debruçado sobre esta questão, não se adivinha fácil definir claramente qual a fase em que se passa a ser adulto. Mas, para a Educação de Adultos, não parece constituir um grande problema, dado que ficou definido, através da conferência de Montreal, que a aprendizagem tem que ser permanente e que a Educação de Adultos deverá ser para adultos de todas as idades. Difícil será, em alguns casos, delimitar a educação de jovens e a educação de adultos devido à complexidade deste mesmo assunto.

Sendo assim, e tal como nos conta Dias (1982, p.7) torna-se claro que o adulto “é compreendido no sentido de todo o homem que ultrapassou a fase da adolescência. Em termos educativos, corresponde ao indivíduo que terminou a fase da escolaridade básica, no atual estágio da sua evolução nos países avançados”, o que não se reflete na nossa realidade devido ao número elevado de indivíduos com baixa escolaridade que se torna adulto sem completar a escolaridade básica.

Já para Federighi e Melo (1999, p. 14), a Educação de Adultos é um conjunto de teorias, “estratégias, orientações e modelos organizacionais com o objetivo de interpretar, dirigir e administrar os processos de instrução individuais e colectivos ao longo de toda a vida.”

Mas, em qualquer das definições, Educação de Adultos é de facto um processo formativo de carácter formal, não-formal e informal que vai acontecendo ao longo da vida e que vai para além dos sistemas de ensino e de formação profissional tradicionais, pois projeta-se na realização dos indivíduos.

Associamos a prática da Educação de adultos à ideia de continuidade em educação. Contudo, não podemos confundir Educação de Adultos com Educação ao Longo da Vida ou Educação Permanente. Nos dias de hoje, entende-se a ideia de continuidade na educação não sendo apenas propriedade da Educação de Adultos, é, aliás, um processo intrínseco de toda a educação (Fernández, 1997).

A expressão Educação Permanente começa a surgir com maior regularidade no panorama nas décadas de 60 e 70 do século XX. Trata-se de um novo paradigma assente no princípio de que a educação deve estar presente desde o início e ao longo da vida de cada indivíduo. Apesar do pressuposto anterior não ser totalmente novo, pois, de certa forma, todo o ser humano não deixa de aprender até ao final da sua vida, é através da compreensão, da análise e da reflexão da sua própria experiência é que se produz mudanças substanciais nas suas atitudes, valores, competências e comportamentos.

Não é de estranhar, portanto, que em épocas passadas alguns autores tenham defendido que todos os indivíduos deviam ser sujeitos de uma educação ao longo de toda a sua existência. Em termos gerais, considera-se que a educação permanente, deve guiar a reestruturação do sistema educativo e ao mesmo tempo que compreende, unifica e organiza todas as etapas e diferentes modalidades educativas (Capdvila, 2002).

De facto, muitos autores relacionam o aparecimento deste novo conceito educativo com a constatação de uma certa incapacidade dos sistemas vigentes na década de 60/70 do século XX, para fazer frente aos novos desafios e problemas da sociedade contemporânea (Fernández, 1997).

É necessário conceder a educação num contínuo existencial, cuja duração se compreende com a própria vida, pois

Todo o individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida. Lá idea de educación permanente es la clave der arco de la ciudad educativa (...) Dicho de outro modo: la educación permanente no es ni un sistema ni un sector educativo, sino el principio en cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de las partes.

(Faure *et al.*,1973, citado em Fernández, 1997, p. 310).

É neste sentido que vemos a educação: a permanência de educação ao longo da vida, pois ela é tão ampla e tão longa que tem início no processo gradual de socialização do indivíduo e só termina com o seu desaparecimento.

## **II.2 - Educação e Interculturalidade**

Encaminhamos o nosso discurso para uma educação informal que permita, tal como nas palavras de Paulo Freire, “aprender a ler o mundo”. É nesta aprendizagem constante que se aprende a interpretar o que está à nossa volta para se poder agir de forma coerente. Assim, podemos também afirmar que “educar para a interculturalidade consiste em educar os olhares sobre o mundo e aprender a apreciar substantivamente o próximo ou o semelhante”, contribuindo para a descoberta do outro, num exercício de escuta ativa e “pela procura do sentido do universal que pode habitar no diferente” (Carneiro, 2000, p. 81).

Este processo intercultural irá permitir a reflexão sobre os diversos contextos da atualidade repletos de diversidade ao nível biopsicossocial dos sujeitos. O conceito de cultura não se associa só e exclusivamente a referências étnicas, nacionais ou linguísticas, mas também se relaciona com as experiências sociais que se vão dando nas culturas institucionais, culturas corporativas, culturas profissionais, cultura de classes, culturas territoriais, culturas de género e culturas geracionais.

É através deste processo de educação que se pode reconhecer o “outro” para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. “Uma educação para a negociação cultural,

que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas”. (Candau, 2008, p. 52). A perspectiva intercultural está orientada para a construção de uma sociedade democrática, plural e humana, “que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (Idem).

Nos últimos tempos temos vindo a assistir, de uma forma abrupta, a um processo de interação económica, social, política e cultural entre as diversas partes do planeta. Este fenómeno de integração ficou apelidado de Globalização ou ainda de “aldeia global”.

A globalização é um fenómeno incontornável nos dias de hoje - tem um papel cada vez mais importante e decisivo na vida de cada um de nós. Vivemos um processo de interdependência entre os diferentes países em todo o mundo. A era da globalização traz-nos diferentes formas de ver o mundo, assim como a forma como vivemos em sociedade.

A Comissão Mundial sobre a Dimensão Social da Globalização (2005) escreve que esta interconectividade crescente entre todos os indivíduos do mundo inteiro consciencializa-nos “de que fazemos parte de uma mesma comunidade global”. Mas este processo pelo qual passamos cria, muitas vezes, desigualdades na distribuição da riqueza, que não gera equilíbrio entre todos os países, assim como entre as pessoas que deles fazem parte. Às pessoas “falta-lhes ter voz na matéria. (...) Para a maioria dos homens e mulheres, a globalização não responde às suas aspirações, simples e legítimas, a um trabalho digno e um futuro melhor para os seus filhos” (CMDSEG, 2005).

Já os filósofos do iluminismo acreditavam que quanto mais os indivíduos fossem capazes de usar a razão para melhor compreender o seu mundo, maiores seriam as possibilidades de moldarem a história à sua medida. Com influências do pensamento iluminista, Marx defendia que para se fazer história seria necessário, inevitavelmente, compreendê-la. De acordo com esta tese, adivinhava-se, devido essencialmente ao franco desenvolvimento da ciência e da tecnologia, um desenvolvimento do mundo ordenado e mais estável. Muitos pensadores sociais se reviram nas ideias de Karl Marx, fortalecendo a ideia de que, tendencialmente, caminharíamos para uma sociedade estável, previsível e na qual

todos os indivíduos teriam um lugar na imensa máquina económica e social. (Giddens, 2012).

As razões pelas quais os homens pensaram que o planeta se tornaria um mundo estável e até previsível, devido essencialmente aos avanços da ciência e da tecnologia, tiveram, em grande escala, efeitos completamente opostos. As mudanças climáticas, por exemplo, são das características mais negativas do avanço da indústria que, a nível global, exponencia o seu efeito nefasto para todos.

De entre as mudanças que estão a acontecer por todo o lado, aquelas que se relacionam com a nossa vida pessoal são as que nos importam mais. Como refere Giddens (2013),

Estamos no meio de uma revolução acerca da forma como pensamos sobre nós próprios e sobre a maneira como estabelecemos laços e ligações com os outros. É uma revolução que avança a velocidade desigual, conforme as regiões e as culturas, enfrentando muitas resistências. Existem poucos países no mundo onde não esteja a desenrolar-se uma discussão intensa sobre a igualdade sexual, a regulação da sexualidade e o futuro da família.

(Giddens, 2013, p.55)

Outra das questões da globalização tem que ver com a pluralidade cultural e das mudanças sociais a que temos vindo a assistir.

Alain Touraine (2005) refere que os Movimentos Sociais<sup>5</sup> têm um longo caminho de luta para que a tão aclamada globalização exista, adaptando-se a um mundo onde existem as minorias, multiculturalismo e comunitarismo. Estes grupos defendem os seus direitos culturais, baseados nos direitos humanos, como salienta Touraine (2005 p. 36): “O que

---

<sup>5</sup> Para Alain Touraine, os Movimentos Sociais são os primeiros sintomas da necessidade de mudanças sociais que um grupo de pessoas poderá ter em prol do seu desenvolvimento, em contraste com o descontentamento coletivo das suas condições sociais. (Boudon, 1995).

cada um de nós reclama, e sobretudo os mais dominados e os mais desfavorecidos, é ser respeitado, não ser humilhado, e mesmo, pedido mais ousado, ser escutado – e mesmo entendido”. A modernidade não pode ser constituída por uma só cultura dominante, terá que ter naturalmente a participação, num mesmo mundo, de todos os atores sociais e uma interação com toda uma multiculturalidade.

Esta comunidade global permite-nos experimentar conflitos. Devido ao convívio entre culturas de diferentes locais, em muitas situações, desenvolvem-se fenómenos que se relacionam com a não-aceitação da diferença: racismo, xenofobia e exclusão social.

Grande parte dos problemas que se colocam face à negatividade da globalização não se devem essencialmente ao processo em si, mas sim à forma como a governação se desenvolve quando inserida neste processo.

Freire (1980, p.40) refere que “O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la.”. Ora, o adulto tem que se ver como um sujeito em si e de si, tem que entender mais do que se passa à sua própria volta, tem que se descobrir a si próprio.

A interculturalidade traduz-se, embora de forma muito simples, num processo de convivência entre indivíduos e culturas díspares. Claro que subjacentes a este processo encontram-se outros que se relacionam com os padrões e as características em que as culturas podem ser diferentes: religião, cor de pele, origem e localização geográfica, sexo, género, estilo de vida, entre outros. A visão holística que a interculturalidade nos oferece obedece a uma série de pressupostos que nem sempre resultam de forma harmoniosa, pois existem questões que se relacionam com o racismo, xenofobia e outras questões etnocêntricas ligadas à cultura de cada uma das partes. A interculturalidade é o esforço e o conjunto de regras e de políticas sociais que tentam promover a interação das diferentes culturas no mesmo espaço. Este enriquecimento entre culturas é um aspeto a que se aspira e ao qual os processos educativos são fundamentais.

Assim, estas novas realidades multi/interculturais promovem a pertença de homens e mulheres, do século XXI, em “redes transnacionais;” no desenvolvimento de “novas

formas de relações sociais e interculturais e novas práticas de cidadania” e na conquista de novos direitos. Mas também que tenham consciência de que daqui poderão ser despoletadas novas formas de conflito e de problemas comunicacionais, exclusão social e discriminação (Ramos, 2007, p. 225).

Estas problemáticas subjacentes exigem um novo reposicionamento metodológico e epistemológico quer ao nível da investigação científica, quer ao nível da intervenção.

Estar no mundo e com o mundo, tal como refere Paulo Freire (1970), implica um processo de diálogo entre o ser e o estar, entre a subjetividade humana e a objetividade do mundo. A conscientização, enquanto processo que o homem vai adquirindo à medida que se questiona sobre si mesmo e sobre o mundo que o rodeia, confere significância às coisas na compreensão e na aceitação da diversidade social.

Decorrente destes fenómenos de entrada e saída de pessoas dos seus países de origem e de mobilidade e encontros em geral preserva-se a harmonia como um fator muito importante, tal como a aceitação da identidade cultural: o idioma, a religião, etc. Estes fatores, se não são tidos em conta, podem pôr em risco tanto os nossos direitos culturais como o dos outros, ou mesmo potenciar o domínio de determinadas culturas sobre outras.

É que multiculturalidade e interculturalidade são questões díspares. A multiculturalidade, de forma sintética, é a existência de diversas culturas num determinado local. Existe, regra geral, uma cultura dominante, por exemplo a cultura do país de destino. Desta forma, a multiculturalidade pode ser observada de forma passiva em países de maior fluxo de imigrantes. A interculturalidade é um conjunto de processos sociais e políticos que favorecem a integração de outras culturas nas culturas chamadas dominantes, tentando desta forma minorizar a desigualdade, exclusão, pobreza, racismo e xenofobia, respeitando sempre as especificidades próprias de determinada cultura.

Por exemplo, o racismo e a discriminação de que se fala e de que somos espectadores pela história que se conta não será algo de outrora.

A atribuição dos direitos culturais é importante na medida em que são baseados no respeito e na igualdade. Mas será fácil este processo de aceitação e o cumprimento deste dever?

O facto de estarmos todos ligados a todo o instante poderá ser uma mais-valia no que respeita aos fluxos económicos dos países, assim como ao contacto facilitado que temos uns com os outros. Temos a facilidade de, em tempo real, podermos trabalhar, comunicar e conhecer milhões de pessoas em qualquer local e a qualquer hora. Mas, aquando da tentativa de se gerir conflitos que se dão entre culturas, poderão despoletar crises de identidade culturais e pessoais, gerando assim desentendimentos, também eles ao nível global.

Gerir conflitualidades entre membros de diferentes culturas é um problema multidimensional, mas não é o único. A imigração, por exemplo, convida ao contato com culturas diferentes e a partir daqui todo um processo acontece e este pode levar à exclusão social.

A diferença, por exemplo, promove a desigualdade, que por sua vez gera pobreza e situações de difícil conserto. Neste caso, a pobreza responsabiliza os processos sociais como sendo os que produzem condições de pobreza difíceis de superar. Fatores como a classe social, o género, a etnia, a diferença, a desigualdade, a profissão e a escolaridade moldam muitas vezes a forma como os recursos são distribuídos. De facto, existe falta de ambição entre os pobres, que por muitos é apelidada de “cultura de dependência”, mas isto deve-se a algo que resulta da consequência de uma situação que foi condicionada por fatores estruturais de uma sociedade (Giddens, 2001, p. 320).

O educador intercultural, na sua ação, deverá, tendo em conta o que foi descrito anteriormente, assentar a sua prática numa perspetiva de educador/mediador nas mais variadas formas de mediação: comunitária, sanitária, escolar, familiar, laboral, jurídica, etc. “distanciando-se da pura resolução de conflitos e posicionando-se numa perspetiva preventiva, mas, também, e essencialmente, transformadora das relações sociais. (Vieira & Vieira, 2016, p. 67).

### **II.3 - O Processo de Conscientização de Paulo Freire.**

Paulo Freire (1921-1997) é uma das figuras mais importantes da pedagogia, tendo transmitido, em toda a sua obra, uma prática pedagógica que responde de alguma forma à libertação do homem oprimido e à democratização da cultura. Nasceu em Recife, capital do estado brasileiro de Pernambuco, uma das regiões com mais necessidades em todo o continente latino-americano. É devido a este contexto sociocultural que Freire começa a interessar-se pela problemática da pobreza e especialmente pela educação dos analfabetos, para quem desenvolve uma prática pedagógica específica e pela qual é mundialmente conhecido: o processo de alfabetização de adultos de Paulo Freire (Lawrence, 2008).

Este processo de educação e intervenção social tem em vista o aumento da participação ativa dos indivíduos na resolução dos seus problemas compreendendo-se aqui os oprimidos, como qualquer indivíduo, ou grupo de indivíduos que se encontrem em situação de vulnerabilidade biopsicossocial.

A pedagogia de Freire debruçava-se em pilares que, no seu entender, sustentam uma pedagogia para a libertação dos indivíduos. A cultura, o diálogo, a relação entre oprimido e opressor, o educador e o processo de conscientização são conceitos estruturantes para a obra a que se dedicou durante grande parte da sua vida, e que, na sua ótica, são indissociáveis.

#### ***II.3.1 - A Cultura***

Schaefer apresenta de forma simples e sintética, um possível significado de cultura, indicando que é a totalidade “dos costumes”, do conhecimento e dos comportamentos que nos são transmitidos. Como afirma

A palavra cultura abrange todos os objetos e ideias de uma sociedade, inclusive o sorvete de casquinha, a música rock e as gírias. Para os sociólogos, tanto um retrato pintado por Rembrandt quando um retrato pintado um grafiteiro são aspetos de uma cultura. Uma tribo que cultiva o solo com as próprias mãos tem tanta cultura quanto um povo que recorre a

máquinas operadas por computador. Cada povo tem uma cultura distintiva com peculiaridades características e singulares na coleta e no preparo de alimentos, na construção de moradias, na estruturação da família e na adoção dos padrões de certo e errado.

(Schaefer, 2016, p. 39).

Sendo a cultura parte integrante do processo de humanização dos indivíduos, para Freire este processo só se torna possível, quando as pessoas se libertarem da cultura a que apelida de Cultura do Silêncio: as formas de dominação que os impedem de se expressar. Assim, a cultura, como expressão da visão que os indivíduos têm da sua própria vida, está presente em toda a sua obra (Lawrence, 2008). Como o próprio Freire argumenta:

Pareceu-nos, então que o caminho seria levarmos o analfabeto, através de reduções, ao conceito antropológico de cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido da mediação que tem a natureza para as relações e comunicações dos homens. A cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que ele não fez. A cultura como resultado de seu trabalho. De seu esforço criador e recriador. O homem, afinal, no mundo e com o mundo, como sujeito e não como objeto. [...] descobrir-se-ia criticamente agora, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que ele, como o letrado, ambos têm um ímpeto de criação e recriação. Descobriria que tanto é cultura um boneco de barro feito pelos artistas, seus irmãos do povo, como também é a obra de um grande escultor, de um grande pintor ou músico. Que cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país, como também a poesia do seu cancionista popular. Que cultura são as formas de comportar-se. Que cultura é toda criação humana.

(Freire, 1979, p. 17).

É possível verificar, portanto, que Freire granjeou as bases do seu humanismo político-pedagógico exprimindo a sua condição existencial que advém de um conjunto de experiências obtidas com outros autores com quem se identificava: Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, M. Ponty, Simone Weill, Arendt, Marcuse (Freire, 1992).

A teoria pedagógica de Freire baseia-se também no movimento dialógico, que enfatiza a relação existente entre conhecimento, cultura e sociedade. Enquanto que a ação cultural para a libertação é caracterizada pelo diálogo do ato do conhecimento por si, a ação cultural para a domesticação procura empobrecer as consciências dos indivíduos. “A primeira problematiza; a segunda “sloganiza”. Desta forma, o fundamental na primeira modalidade de ação cultural, no próprio processo de organização das classes dominadas,

é possibilitar a estas a compreensão crítica da verdade de sua realidade” (Freire, 1976, p. 81).

Cultura é então tudo o que o homem pode acrescentar ao mundo. É o resultado do esforço humano: criador e recriador. Aqui a realidade concreta é usada como ponto fulcral e como forma de acesso para que se permita despertar a consciência crítica. Freire indicava que o momento de apreensão da realidade, a que apelida de aprendizagem, deveria privilegiar a problematização das situações-limite, pois considerava

(...) que o conhecimento se constrói a partir da realidade concreta e não com ideias abstratas. O conhecimento, só existe “aderido” a pessoas, enquanto significado por sujeitos cognoscentes, ou reconhecido como tal. Como seu método tem como ancora a dimensão cultural, o conhecimento é necessariamente uma construção coletiva mediada dialogicamente, numa interação dialética entre experiência da vida prática com a sistematização rigorosa e crítica.

(Lawrence, 2008, p.10).

Paulo Freire já desenvolvia, na sua pedagogia metodológica, uma epistemologia multicultural, ou seja, apresentava um conjunto de ideias que criticavam duramente o dualismo cartesiano que valoriza o papel dos indivíduos como produtores de factos sociais. Esta posição, que Freire marca na sua forma de ver o mundo, permite-lhe ir mais longe com a sua premissa de que a finalidade da educação é elevar o indivíduo a condição de sujeito<sup>6</sup> (Freire, 1979).

Lawrence (2008) refere-nos a aposta de Freire numa educação contra-hegemónica, ou seja, uma educação que, ao problematizar a cultura, pudesse contribuir para a construção de um sujeito autónomo, com capacidade de decisão, de tomar opções, ter opiniões, ser ativo aquando a necessidade de resolução dos seus problemas do seu tempo. Isto é, Freire sugere um tipo de educação que agite pensamentos, que permita a problematização do real, sempre com base na dimensão cultural, obviamente baseada pelo respeito, pelo diálogo e pela construção do conhecimento.

---

<sup>6</sup> Um homem enraizado não só historicamente, mas acima de tudo aquele que expressa sua humanização. Ele exercita sua liberdade, assume as tarefas do seu tempo, reflete e analisa-as, posicionando-se criticamente e tomando decisões que interferem e alteram a realidade. Faz isso junto com os demais, em comunhão: dialoga e age. (Osowski 2010, p.382)

O trabalho pedagógico proposto por Freire não nega o conhecimento historicamente construído, mas incentiva a questionar o saber, a desfazer as tramas reducionistas da realidade histórica e buscar na cultura elementos para se construir conhecimento novo, capaz de contribuir para a formação do homem-sujeito, e por fim, na constituição de uma sociedade mais justa. A educação assume a tarefa social de despertar no homem a consciência de si e do outro no mundo, contribuindo, de forma relevante, para o seu crescimento formativo e informativo, favorecendo o seu exercício ativo em todos os processos de sua história.

(Lawrence, 2008, p.14).

### ***II.3.2 - O Oprimido / Opressor***

A Pedagogia do Oprimido, uma das obras mais conhecidas de Paulo Freire (1974), imprime uma preocupação em emancipar e libertar os oprimidos através de uma pedagogia crítica, e reflete de que forma os indivíduos desencadeiam a necessidade de problematizarem a sua existência. As questões que se relacionam com o gênero, as minorias étnicas e o feminismo não estão presentes na análise que Paulo Freire faz dos oprimidos. Contudo, o que nos interessa aqui é o conceito de opressão e a ideia de que existem certos grupos sociais que são forçados a viver na cultura do silêncio, sem possibilidade de construir as suas próprias narrativas de vida.

Apressa-nos a pergunta: quem são afinal os oprimidos de hoje em dia? A atual situação social é caracterizada por crescentes desigualdades sociais: a perda dos direitos de cidadania, a deterioração dos serviços públicos, do Estado de bem-estar. Assim, parece claro que o conceito de oprimido se encaixa perfeitamente nos dias de hoje e no contexto português.

Para Paulo Freire, a ideia de opressor estava associada às estruturas que oprimiam os indivíduos: sistemas políticos, escola, etc. Especialmente porque no tempo da ditadura militar, no Brasil, o ensino era administrado às crianças sob a égide de um programa pedagógico limitado, forçando o papel da escola a ser meramente tecnicista, e, portanto, não contribuindo para o pensamento crítico dos alunos. Por outro lado, o oprimido é também, aos olhos de Freire, aquele sujeito à exploração do trabalho, da escola (Schulz, 2017).

Assente na ideia de que os homens são seres de transformação e não de adaptação, Paulo Freire acreditava que a Educação não poderia, de forma alguma, limitar-se a transmitir conhecimentos, factos e dados memorizáveis. A este processo de ensinar, Freire apelidou de Educação Bancária<sup>7</sup>, onde o educando recebe de forma passiva os conhecimentos sem que para isso tenha sido criado um espaço de reflexão para poder desenvolver uma consciência crítica (Freire, 1981).

Os educandos, na concepção da educação bancária, são vistos como seres de adaptação e ajustamento. Dessa forma, não desenvolveram em si a consciência crítica que poderia contribuir com sua inserção no mundo como sujeitos.

(Freire, 1970, p. 60).

Presente em toda a obra de Paulo Freire está a dicotomia entre opressor-oprimido. Para este autor, é inerente ao ser humano a busca da humanização, devido à sua identificação natural com a liberdade de ser, de justiça, de “luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada” (Leão & Palafox, 2004, p. 27).

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos.

(Freire, 1970, p. 16).

A prática social do opressor é denunciada por Freire como falsa generosidade, pois é uma ação que tem a intenção de tornar ameno o poder exercido nos oprimidos. Para que os

---

<sup>7</sup> “a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos” (Freire, 1970, p. 34).

oprimidos pudessem superar toda a opressão, este autor defendia que os mesmos teriam que levar a termo um combate que pudesse resolver a situação contraditória em que estão presos, no mesmo âmbito cultural onde se constrói a sua consciência. É por isso que Paulo Freire nos alerta para que a cultura não é algo imposto pelo opressor. Bem pelo contrário, ela é o resultado das relações que estruturam a relação entre dominador e dominados e daí ser importante que esta relação possa ser refletida dialeticamente (Leão & Palafox, 2004, p. 29).

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1970) deixa claro que as populações oprimidas deveriam ter conhecimento da sua realidade e deveriam comprometer-se na práxis para que se pudessem transformar. A alfabetização dos oprimidos não deve apenas ensinar as letras e os números, mas também deverá problematizar a sua própria realidade, assim como a criação de uma consciência de liberdade para seja possível haver transformação num homem novo.

Assim, à nova pedagogia dos oprimidos é-lhe intrínseco um poder político para que, com consciência social, possam enfrentar a dominação opressora e buscar a transformação política dessa realidade. Desta forma, os trabalhos educativos deverão procurar que o oprimido tome consciência da sua situação de opressão e se comprometa com a práxis da sua transformação.

Freire realça na obra sobre os oprimidos as ideias que tem também dos opressores, para quem o que importa é o ter mais e cada vez mais. Para os opressores, ser é o equivalente ao ter, o que faz deles uma classe de posse (Ocampo, 2008).

Ainda na ótica de Ocampo (2008), a classe dominante cria uma série de mitos que refletem a visão que têm da opressão: o mito de que a classe dominante defende a ordem e a liberdade; de que respeita os direitos humanos; o direito de todos à educação; o mito da igualdade das classes sociais; o mito da propriedade privada como fundamento de desenvolvimento da pessoa humana.

### **II.3.3 - O Educador**

Paulo Freire acreditava que ninguém poderá educar ninguém, assim como ninguém será capaz de se educar a si próprio. Os homens educam-se entre si, mediatizados pelo mundo (Freire, 1970).

Ao longo da sua obra, Paulo Freire vai-nos dando indicações de que o educador é aquele que está comprometido tanto com as pessoas como com as suas práticas. É um profissional reflexivo que parte das realidades contextuais donde brotam e se desenvolvem as possíveis situações de diálogo que, por sua vez, constituem os processos de ensino/aprendizagem (Villegas, 2015)

O processo educativo em Freire é relativo à possibilidade de alargarmos a nossa capacidade de nos lermos, no ato complexo de sermos e estarmos “de fazer e de fruir, e de ler o mundo, cognitiva e afetivamente, mas de forma crítica.” No processo de educar, Freire dá especial atenção às dimensões simbólicas e

ideológicas dos artefactos, das pessoas, das inter-relações e das relações de poder nelas presentes, dos textos, dos fenómenos, dos processos; e, por essa via, permite-se que os actores sociais se vão tornando sujeitos vitais, cada vez mais autores das suas biografias e participantes da construção do mundo, perfeccionando, no entanto, as condições que os submetem a constrangimentos e limitações; em suma, processos em que se vão tornando «mais completamente humanos».

(Lima, 2003, p. 147).

O educador contemporâneo, tal como Paulo Freire o idealizou, é um educador que deverá estar consciente de que, para conhecer, deverá ter a capacidade de ler o mundo, interpretá-lo e transformá-lo. Não é possível conhecer sem que para tal não se tenha o desejo de conhecer, e esta atividade de conhecer é intencional e responde a um projeto político-educativo. Os seres humanos têm interesse, curiosidade e esperança, atributos que a educação e os educadores devem manter vivos. No pensamento de Paulo Freire, o importante é aprender a pensar por nós próprios, ou seja, aprender a aprender (Schulz, 2017).

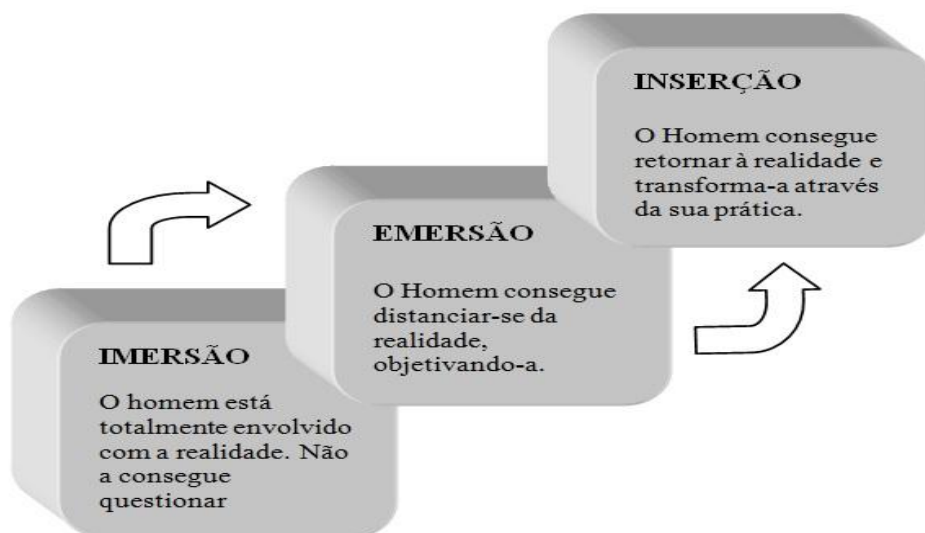
Ao contrário da Educação opressora, a que Freire apelidou de Educação Bancária, cujo propósito, tal como já indicamos anteriormente, era a domesticação social, surge, por oposição, a educação libertadora. Esta será a educação, tal como acredita Freire, que deve começar pelo abandono definitivo da concepção de educador-educando e substituída por sujeitos que aprendem juntos e que juntos constroem e obtêm o conhecimento, na medida em que sentem que têm um compromisso para fazê-lo. Trata-se de um tipo de educação não autoritária. Esta educação tem como objetivo fundamental a organização reflexiva do conhecimento, o desenvolvimento do ato cognoscente na afirmação para o diálogo (López, s.d.).

### ***II.3.4 - A Conscientização***

Conscientização é uma categoria que serve para identificar a existência de uma consciência crítica face à realidade objetiva. Para que a mudança tenha lugar, Paulo Freire acreditava que teria que haver um desenvolvimento coletivo da consciência crítica sobre a realidade, ultrapassando assim a consciência ingênua. O ato pedagógico está, na concepção deste autor, em plena sintonia com aqueles grupos sociais, que por razões várias se encontram numa qualquer situação de opressão. Este ato, é, na sua concepção, realizado com eles e não para eles, e, tem como principal objetivo o despertar da tal consciência crítica que lhes permita, antevendo vicissitudes, linhas pouco claras e outros obstáculos resultantes das características normais do ser humano, reconhecer a sua situação a respeito do seu próprio mundo e do mundo em si.

Todavia, Freire (1970) argumenta que o homem, em relação ao mundo, poderá encontrar-se em três patamares: imersão, emersão e inserção. No primeiro momento, o da imersão, o indivíduo está totalmente envolvido pela realidade. Não consegue pensá-la. O momento de emersão é caracterizado pela capacidade que o homem tem em distanciar-se da realidade, objetivando-a, admirando-a. Finalmente o estágio da inserção que implica que o homem consiga retornar à realidade, conseguindo-a transformar através da sua prática.

**Figura II.1 – Relação do Homem com o Mundo**



A ação dialética existente na relação homem-mundo é o ponto de partida para a reflexão de Freire, que indica ser possível o caminho para uma tomada de consciência, ao qual está inerente a ação que despoleta o despertar das consciências. Seja a dos oprimidos, seja a dos opressores. A unidade indissolúvel entre a ação humana e a sua reflexão em relação ao que o rodeia é a “práxis humana” e é a partir daqui que podemos melhor compreender de que forma é que este processo de consciência se pode dar. É na práxis que o homem toma consciência de si, dos outros e do mundo que o rodeia (Oliveira & Carvalho, 2007).

A pedagogia de Paulo Freire entende o homem como sujeito de relações: está no mundo e com o mundo. Estas relações apresentam dimensões únicas que as distinguem dos meros contactos feitos pelos outros animais. É por isso que, segundo Freire (1979), as relações humanas guardam em si pluralidade, criticidade, consequência e temporalidade. É a partir desta relação que o ser humano tem com o seu meio que o autor explica o processo de conscientização.

É nas ações e na prática quotidiana que o homem toma a consciência de si próprio e dos outros que o rodeiam, projetando-se como “eu” quanto mais estiver conscientizado da realidade. Assim, a transformação da realidade dá-se pela transformação da consciência.

Freire identifica igualmente três grandes níveis de consciência do homem:

**Figura II.2 - Níveis de Consciência do homem**



Os níveis de consciência do homem (Fig. II.2) são o da consciência intransitiva, que se caracteriza essencialmente pelo interesse limitado nas esferas básicas da sua vida. Esta apreensão da realidade está limitada às dimensões biológicas. “Nesta fase, o homem não age a um nível histórico, não se compromete existencialmente através da decisão, é impermeável aos compromissos que ultrapassam a esfera de vida vegetativa” (Oliveira & Carvalho, 2007, p. 222). Este nível de consciência, importa referir, não é por si só limitador. Como expõe Freire,

O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. O que pretendemos significar com a consciência ‘intransitiva’ é a limitação de sua esfera de apreensão. É a sua impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa. Neste sentido e só neste sentido, é que a intransitividade representa um quase descompromisso do homem com a existência.

(Freire, 1970, p. 60).

Neste sentido, o homem poderá ser mais, o que lhe possibilita a passagem para o estado de consciência transitiva. Este estado de consciência é caracterizado como sendo o de

aprofundamento do diálogo com o mundo que o rodeia. O homem neste estado já é capaz de se comprometer, preocupando-se não só com questões que dizem respeito à sua esfera vital.

A consciência crítica ou transitividade crítica, como também é apelidada, caracteriza a capacidade do homem em perceber a causalidade dos factos, “(...) consegue revelar algumas razões que explicam a maneira como os homens estão sendo com o mundo; ela conduz o homem à sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se” (Oliveira & Carvalho, 2007, p. 223). A este processo é subjacente um ato transformador e de criação da realidade.

Segundo Freire (1979), num primeiro momento, a posição que o homem tem sobre a realidade não é crítica, mas sim espontânea. A este primeiro momento Freire apelida de consciência ingênua, imprimindo um sentido de não responsabilidade do estádio em si, já que apenas através de um processo político e educacional é que os indivíduos poderão ascender à esfera da consciência crítica. O desenvolvimento crítico da tomada de consciência “implica, pois, que ultrapassemos a esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (Freire, 1979, p. 15).

Por esta razão, o processo de conscientização é um compromisso histórico que implica que os homens assumam o papel de sujeitos e que está também nas suas mãos o poder de fazer e refazer o mundo. A conscientização é um teste de realidade. Quanto mais estivermos conscientizados, mais se descobre sobre a realidade que nos rodeia. O processo que leva à consciência crítica do homem não poderá terminar - é um processo que deverá ser encarado como contínuo, caso contrário, se os homens olharem o mundo como um produto acabado, já feito, ver-se-ão submersos numa nova obscuridade (Freire, 1979).

Procuramos agora estabelecer uma ponte entre a aquisição de consciência crítica e a libertação do homem em reconhecer a diferença na diversidade cultural da qual faz parte integrante. Através do processo educativo que tem como fim o desenvolvimento da

consciência crítica, aspira-se reconhecer o “outro” para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais.

Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades, é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada para a construção de uma sociedade democrática, plural, humana, “que articule políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2008, p. 52).

Freire refere ainda (2003, p.17) que, como um ser de praxis, ou seja, com a “capacidade de atuar, operar, transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem à qual está associada a sua capacidade de refletir”, o homem responde aos desafios que partem do mundo: o mundo histórico e cultural. O mundo de acontecimentos, de valores, de ideias e instituições. Mundo de linguagem, dos sinais, dos significados, dos símbolos. Mundo da opinião e mundo do saber. Mundo da ciência, da religião, das artes, mundo das relações de produção. Mundo, finalmente humano.

Em síntese, o processo de conscientização, tal como já indicamos, comporta várias fases de desenvolvimento para que o indivíduo oprimido possa finalmente libertar-se, assim que tome consciência de si e dos outros.

#### **II.4 - As Narrativas de Histórias de Vida como Processo de Conscientização e de Educação**

As narrativas de histórias de vida serão abordadas neste trabalho tendo em vista duas óticas diferentes. Numa delas, explicitada mais adiante no capítulo relativo à metodologia, serão consideradas como um método de recolha e análise de dados, ou seja, como método de captação de dados e da sua interpretação. Nesta parte, as narrativas de histórias de vida importam como fenómeno, ou seja, a experiência humana narrada e relatada irá contribuir para o processo de conscientização de cada sujeito participante.

As narrativas e histórias de vida surgiram na sociologia como método de pesquisa no início do século XX por W.I. Thomas e I. Znaniecki em Chicago. Eram usadas como metodologia para observação junto da população de imigrantes. Este método resultou numa dupla ambição: serviu para realizar a pesquisa clássica, e a intervenção, porque permitia ao sujeito tomar consciência das suas potencialidades enquanto ator social. Desde logo, esta metodologia foi posta ao serviço de uma compreensão “das condições sociais de trabalho efetuada pelos próprios atores, e logo como instrumento de conscientização e de formação” (Josso, 2007, p. 22)

As histórias de vida referem quer o percurso/trajetória de vida de um sujeito quer o ato de narrar qualquer experiência humana sob a forma de relato. As histórias de vida enquanto fenómeno tentam (re) construir não apenas o passado do sujeito, mas também o sentido das experiências vividas.

Na narrativa pessoal de cada sujeito participante, na divulgação da sua história como única e na reflexão dos seus problemas confrontando o passado com a sua situação presente dar-se-á o processo de conscientização.

Subjacente a este processo de “narrar a história”, a memória tem um papel preponderante pois ela está evidentemente ligada ao tempo e ao espaço. Não parece possível haver história sem memorização dos factos. A história procura tornar o passado dos factos iluminado, enquanto a memória “procura mais instaurá-lo, instauração imanente à memorização em ação. A história procura revelar as formas do passado, a memória modela-os, um pouco como o faz a tradição”. As histórias contadas com memória “na primeira pessoa” não se limitam apenas a ordenar os factos; elas são atravessadas pela desordem “da paixão, das emoções e dos afetos” (Candau, 2013, p. 74).

Apelando à memória da sua história, a tomada de consciência por parte dos sujeitos participantes na sua própria mudança não poderá resultar de um procedimento acrítico no desenvolvimento dessa mesma tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que “ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (Freire, 1979, p. 17).

A mudança de vida dos indivíduos que tanto se aspira tem que partir de cada um como integrante de um grupo, tal como elementos pertencentes a determinada comunidade, tal como pais e mães de determinada família. A noção do seu envolvimento terá que ser intrínseca a cada um de nós, de forma a podermos mudar, não de um local para outro, mas sim a forma como vemos o mundo.

A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece.

(Freire, 1979, p. 15).

Neste processo, podemos lidar com o problema da “consciência ingénuas” e o da “consciência crítica” na busca do conhecimento respeitante ao estudo da consciência dos indivíduos. A primeira posição, a da consciência ingénuas, caracteriza-se pelos interesses que o homem tem e que normalmente se prendem com as formas mais básicas de se viver. Esta posição relaciona-se essencialmente com questões vitais e biológicas intrínsecas à sobrevivência do ser humano. A segunda posição é marcada pela preocupação que cada um tem acima do interesse meramente dedicado às formas básicas de se entender e de compreender o mundo. Aqui encontra-se uma forte dose de espiritualidade e de historicidade (Freire, 2001).

Neste jogo de conhecimento de si, o ator social não se permite apenas compreender como se formou ao longo da sua vida baseado num conjunto de experiências. Este jogo é mais do que isso, permite uma tomada de consciência e reconhecimento dele próprio como sujeito da sua ação, como encarar o itinerário da sua vida, quais foram e são os nossos objetivos, os nossos sentimentos de pertença, “as nossas valorizações, os nossos desejos e o nosso imaginário de oportunidades socioculturais que soubermos agarrar, criar e explorar”. “Transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir”, guiado por um considerável aumento de lucidez dos sujeitos, tal é a possibilidade que “contar a sua história de vida” poderá oferecer (Josso 2002, p. 66).

Assim, ao transformar a realidade objetiva, o sujeito participante vê os efeitos dessa transformação refletida na transformação dele mesmo. Talvez seja por essa razão que Paulo Freire escreve que será pelo aprofundamento de uma consciência crítica que nos podemos conscientizar da realidade, sendo também capazes de a transformar. “Pois a consciência da conscientização é o compromisso dos seres humanos com o mundo, já que criticamente conscientes de nossa realidade de opressão, seremos capazes de realizar uma ação que vise sua superação” (Darmo e Cruz, 2011).

Ao contar a sua história de vida, o sujeito participante aprofunda o (auto) conhecimento que tem sobre o seu passado e daí emergem significados que não haviam sido explorados, assim como “novas leituras do presente, as quais desenvolvem a perspectiva de futuro que se constrói” (Amado, 2013, p. 170).

Neste âmbito, o sujeito poderá experimentar um estado de consciência crítica que resulte numa melhor compreensão da sua situação atual, e numa mudança. Com o aprofundamento da consciência crítica, que é ao mesmo tempo ação/reflexão/ação, poder-se-á encontrar o caminho para a superação da realidade opressora, que por sua vez funcionará como um apelo à ação (Darmo e Cruz, 2011).

Nestes processos, que se consideram complementares – narração de história de vida e a conscientização – promover-se-á a interação dos envolvidos na análise crítica, vislumbrando uma transformação social que vai para além do simples conhecimento da realidade e de suas mudanças sociais. Este procedimento propõe uma educação capaz de transformar o mundo que é o mundo da cultura e da história.



## **CAP. III PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS**



### III.1 - A Investigação em Educação – Opções metodológicas

Fazer opções metodológicas resulta, em grande parte, da convergência de fatores vários e que normalmente integram trilhos de ordem biográfica, de ordem profissional e ideológica; da forma como a investigação se desenvolve, quais os seus objetivos e as circunstâncias onde tudo acontece. Para questionarmos o mundo que nos rodeia, tal como refere Guerra, (2010, p. 51) “temos de nos distanciar ou mergulhar nele?”

Ao analisarmos retrospectivamente o nosso percurso profissional, deparamo-nos facilmente com ações marcadas por processos dinâmicos, onde a aquisição do saber não resultou numa reflexão individual. Antes, ela foi coparticipada pelos atores que dela fizeram parte. Este conhecimento partilhado, provido de práticas e reflexões, despoletou a cada projeto de intervenção um ambiente de desenvolvimento de projetos em comum.

Mudar para melhorar foi o mote com que começámos este trabalho de investigação, que ao longo de vários meses nos fez acreditar ainda mais na indissociabilidade entre intervir e educar, como parte integrante do mesmo processo. Já há muito que nos questionámos: haverá intervenção social sem educação?

Investigar em Educação não é o mesmo que investigar noutra área social. A Educação é uma área do conhecimento específica, apesar de comungar de muitos fundamentos epistemológicos comuns às ciências sociais. Esta especificidade deve-se em grande medida à natureza do “objeto” sobre o qual se debruça – a educação e a atividade educativa (Amado, 2013).

É à Educação que compete trabalhar pela realização da “dimensão que assenta na conceção do ser humano como ser livre, não programado, autónomo, cooperante e responsável pelo seu destino”, e também, enquanto membro de um grupo, de uma comunidade. É, portanto, através da Educação que se pode libertar o homem de “determinismos, de pressões, de tiranias.” (Idem, p. 20)

Cabanas indica que “seja o que for que se entenda por educação, trata-se sempre de uma condução em direção a um processo de libertação (sobretudo de falta de liberdade

interior), até se conseguir ser o próprio e tendo em vista a coexistência responsável com os demais (...)" (Cabanas, 2005, p.58 citado em Amado, 2013, p. 21).

A Educação promove intencionalmente não apenas o desenvolvimento individual de cada sujeito participante, mas também social e cultural, no sentido em que oferece a cada ser humano um "património comum (espiritual, material e de competências várias), que vale a pena ser transmitido e, ao mesmo tempo, o prepara para exercer sobre esse património uma constante adaptação, renovação e enriquecimento" (Amado, 2013, p. 22).

É nesta visão de Educação que este trabalho de investigação se revê. É numa perspetiva de postura conscientemente crítica que queremos que a Educação resulte nos indivíduos, assim como o pensamento de Paulo Freire se circunscreve: um processo de literacia num sentido mais abrangente. "É nas relações dialógicas, tanto no esforço de compreensão, como na ação analisada e refletida, que o processo da educação toma corpo" (Lima, 2002, p.149).

Neste trabalho científico, investigar em educação é assumidamente um compromisso para com os outros, e para com nós próprios. A consciência ética é uma componente indispensável da prática profissional de todos. A capacidade de se proceder em conformidade com a ética é um aspeto essencial à qualidade do serviço que é prestado às pessoas. Não pode haver investigação, nem educação e intervenção social, sem que haja uma visão moral do ser humano, sem que nos interroguemos relativamente às regras que ditam as condutas.

No início do século XX falava-se em "moral profissional", do trabalho contra a miséria, da assistência aos mais necessitados e da reparação das injustiças. Hoje trabalhamos para que todos os indivíduos sejam tidos em consideração, ou seja, o respeito pela sua dignidade, de aceitação do outro, do não julgamento, da tolerância, da capacidade de autodeterminação (capacidade de decidir a sua vida), de responsabilidade e da participação das pessoas (Robertis, 2011). Como destaca Robertis (2011)

Hoje em dia, os valores éticos do trabalho social fazem referência aos valores humanistas e democráticos. Os valores humanistas são: respeito e dignidade da pessoa, tolerância,

empatia, compaixão, partilha, responsabilidade, autonomia, autodeterminação, confiança no ser humano e crescimento das suas capacidades e potencialidades.

(Idem. p. 256).

Neste trabalho de investigação é conscientemente promovida a alteração de índole comportamental de outra pessoa, influenciando, decisivamente em muitos casos, o seu percurso de vida. Aqui a ética deverá constituir um elemento central da nossa prática, privilegiando uma investigação e intervenção marcada por uma reflexão permanente e por um elevado sentido crítico associado a um complemento teórico e prático (Carvalho & Baptista, 2004).

Este trabalho de investigação também se assume como colaborativo, permitindo que se pense junto dos participantes, havendo sempre um profundo respeito pelas pessoas e pela sua dignidade, promovendo a sua autonomia numa ação com um compromisso, tolerância e não discriminação (Banks & Nohr, 2008).

Neste projeto de investigação, tal como refere Capul e Lemay (2003), devemos ter a capacidade de colocarmos questões a nós próprios - o que somos? O que fazemos? Como agimos? Intervimos em nome de quê? - para que possamos, de uma forma construída, ter uma visão de nós próprios, podendo ajudar os outros a construir a sua própria visão do que poderá ser a transformação da sua existência.

De facto, o respeito mútuo, o sentido de reciprocidade e a comunicação de sensações e pensamentos deverão ser privilegiados no campo da ação. Mas não só. Tentaremos ter consciência da existência de preconceitos, procurando desenvolver uma prática que vá ao encontro do respeito pelos outros e da neutralidade reflexiva e responsável. Porque “O respeito pelo valor de cada pessoa deve ser o nosso motor. O saber técnico, o combustível que nos faz mover. A humanização, a marca de todas as nossas intervenções” (Cordo, 2003, p. 83).

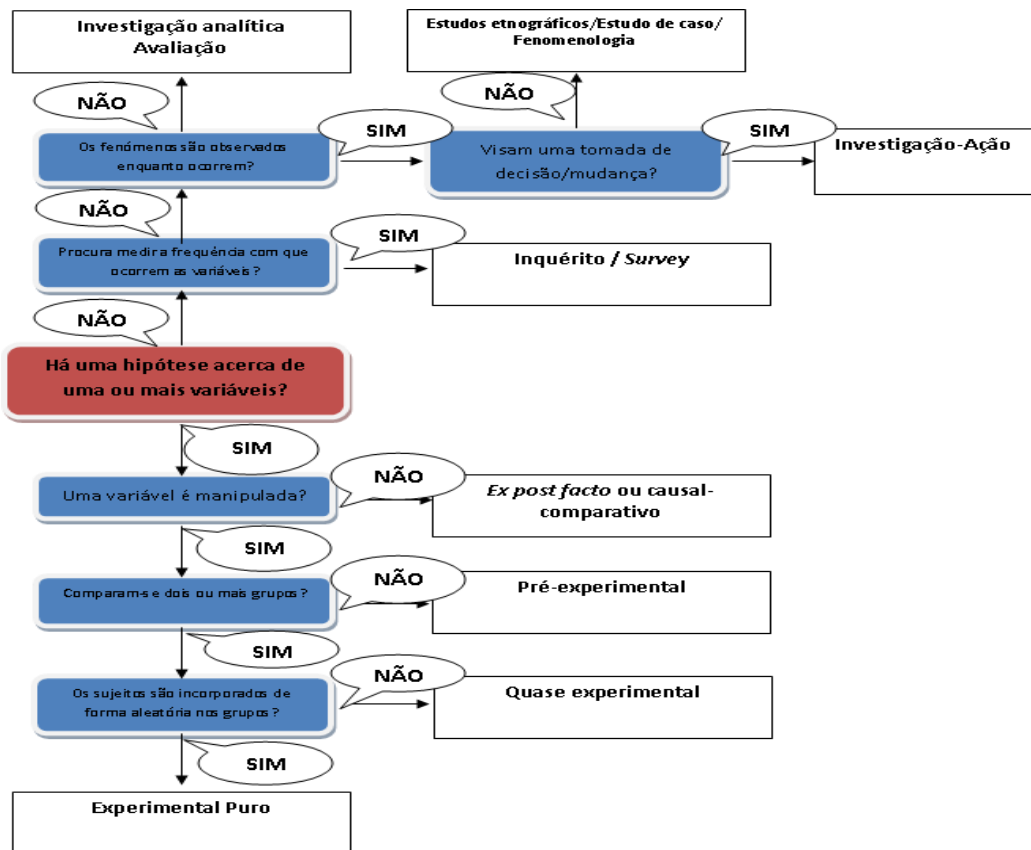
Tal com já fizemos referência, no decurso deste processo investigativo e de ação educativa, as opções metodológicas são tidas em conta com o objetivo de encarar a ciência e a ação social como processo único, onde, nesse mesmo procedimento,

possamos integrar os saberes espontâneos dos participantes/atores sujeitos do conhecimento.

A possibilidade de mudança e a transformação dos sujeitos que fazem parte integral deste projeto de investigação e de ação, constituiu-se, assim, na opção pela investigação-ação participativa como metodologia a adotar para este estudo. Desta forma, a nossa perspectiva recai para a construção de um conhecimento que, tal como na ótica de Brandão (2007) seja promotor de desenvolvimento dos sujeitos atores, da promoção de mais conhecimento, mais liberdade, maior criticidade e solidariedade.

Estas opções são, conscientemente e em simultâneo, de índole científico, educacional, político e ideológico, na medida em que se pode configurar num campo de possibilidades onde indivíduos numa situação de vulnerabilidade possam empenhar-se na procura de soluções para os problemas que apresentam.

**Figura III.1 - Diagrama de Decisão Metodológico**



Fonte: Coutinho (2013)

Abordaremos, mais adiante e em pormenor, as opções que se fizeram em relação à metodologia, mas antes apresentamos o raciocínio (Figura III.1) que nos permite perceber quais os métodos e técnicas mais adequados para, sempre que possível, podermos verificar se o que nos propomos fazer está a ser cumprido. No nosso caso, não houve lugar a hipóteses levantadas acerca de possíveis variáveis. O conhecimento da realidade vai acontecendo à medida que começa a interação entre o investigador e os participantes. Sendo assim, os fenómenos são observados enquanto ocorrem e, para além disto, visam de facto uma tomada de decisão e de mudança, na tentativa da resolução de alguns problemas.

Na figura III.2 esquematizamos a metodologia que usamos para este trabalho de investigação, dando conta do método e das técnicas que nos permitiram obter conhecimento.

**Figura III.2 - Esquema Metodológico**



### III.2 - A Investigação-Ação

A investigação-ação (I-A) converteu-se, nas últimas décadas, numa alternativa metodológica, capaz de inovar e gerar profundas mudanças sociais. O seu surgimento remonta à década de 60 do século passado, a partir da qual se iniciam reformulações que originam novas abordagens no campo das ciências sociais, proporcionando a criação de novas propostas metodológicas no campo da intervenção social, orientadas a promover processos participativos (Aguilar, 2011).

O hífen que separa a expressão investigação-ação, tal como refere Cortesão (1998), indica a interação existente entre a investigação e a ação, a sua interdependência, e a possibilidade de questionamentos múltiplos (Cortesão, 1998, citado em Lima, 2003).

Mas o termo investigação-ação tornou-se amplamente conhecido devido a Kurt Lewin, sendo utilizado pela primeira vez em 1944. Baseava-se num tipo de investigação que podia ligar o enfoque experimental da ciência social com programas de ação social que correspondiam aos problemas sociais da altura. Lewin acreditava que poderia, através da ação, conhecer mais sobre essa realidade. A I-A, para Kurt Lewin, consistia na análise, recolha de informação, conceptualização, planeamento, execução e avaliação, passos que se repetiam ciclicamente (Barros, 2012).

A I-A emerge da necessidade de uma rotura epistemológica que fosse congruente com as especificidades do mundo e do próprio conhecimento, incorporando a subjetividade e as próprias interações sociais, no processo de investigação, tornando-os,

(...) elementos-chave nos planeamentos metodológicos, assim como nas dimensões ontológicas e cognitivas que fundamentam as realidades sociais, nos modos de conhecê-las e interpretá-las evitando a sua colonização por determinados saberes ou disciplinas.

(Gómez, s.d., p. 117).

Figura III.3 - Triângulo de Lewin



Fonte: Gómez (S.d.)

Ainda Borda (2009) refere como características importantes relativamente à investigação-ação:

- a) O esforço da I-A é orientado para compreender a situação histórica e social de grupos de sujeitos em situação de precariedade;
- b) Implica pôr em prática, se bem que de forma limitada, experiências que permitam conhecer de que forma os grupos se movem, atendendo à sua construção histórica e social;
- c) Permite o trabalho entre profissionais e intelectuais com todos os elementos pertencentes ao grupo, privilegiando uma aprendizagem que se recicla constantemente e é orientada para o aumento da qualidade de vida, ou na resolução de determinado problema.

É possível perceber que a I-A já estava presente nas perspectivas de John Dewey, principalmente nos trabalhos que desenvolveu no âmbito da educação; nas organizações trabalhistas nos EUA e também na Europa; no trabalho que Kurt Lewin desenvolveu, tal como já referimos; na antropologia-ação de Sol Tax que pretendia promover a participação dos atores locais em projetos de democracia; no trabalho associado à alfabetização, libertação e democratização de Paulo Freire, Budd Hall, Marja-Liisa Swantz e Orlando Fals-Borda (Brydon-Miller et al., 2003)

Dada a proximidade com o grupo de pessoas com quem se trabalha, acreditamos na celeridade do processo sistemático de estudo crítico in loco de determinada atividade, para se obter o melhoramento desta. Quintana (1986) refere que a investigação tem que surgir da ação e que se desenvolve através da si própria, sendo que os seus resultados deverão reverter diretamente para a otimização da ação. Mais do que questões teóricas, a investigação-ação dedica a sua atenção aos problemas existentes, abordando a sua resolução através da mesma prática.

Também para nós será necessário incorporar na praxis<sup>8</sup> métodos e técnicas que provoquem a tal mudança nos indivíduos, para que a investigação decorrente dessa ação seja promotora do bem-estar que todos esperam – a ciência em prol do desenvolvimento social, contribuindo para a autonomização dos envolvidos. Nesta investigação não existirá apenas a participação dos sujeitos nela envolvida. Promover-se-á também a participação com uma dimensão de ação. Aqui assiste-se aos factos, privilegiando o envolvimento e promovendo a mudança positiva.

A I-A aparece com diversas modalidades, tal como nos sintetiza Coutinho (2013), na figura III.4.

---

<sup>8</sup> Segundo o pensador Karl Marx, praxis é a união da teoria com a prática. Para ele, os pensadores anteriores só se situavam no campo do pensamento, sendo importante então, sair da teoria, sem abandoná-la, claro e passar para a prática, partindo para a revolução.

**Figura III.4 – Modalidades da Investigação-Ação**

<b>Modalidades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Papel do Investigador</b>	<b>Tipos de conhecimento que geram</b>	<b>Formas de Ação</b>	<b>Nível de Participação</b>
<b>Técnica</b>	Melhorar as ações e a eficácia do sistema	Especialista Externo	Técnico/Explicativo	Sobre a ação	Cooptação
<b>Prática</b>	Compreender a realidade	Papel Sócrático (Favorecer a participação e a autorreflexão)	Prático	Para a ação	Cooperação
<b>Emancipatória (Crítica)</b>	Participar na transformação Social	Moderador do Processo	Emancipatório	Pela ação	Colaboração

Fonte: Adaptado de Coutinho (2013).

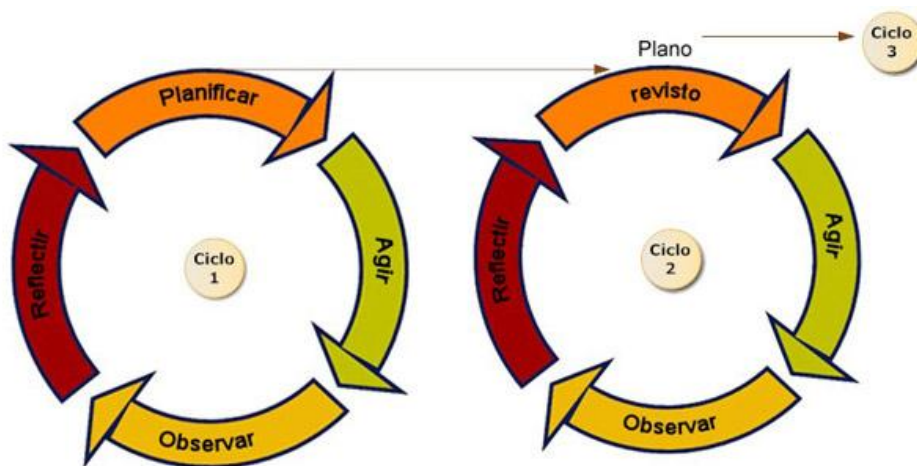
O nosso caso, tal como já fizemos referência anteriormente, recai sobre a modalidade de investigação-ação crítica ou emancipatória. Esta tem como finalidade intervir na transformação do próprio sistema, contribuindo para o solucionamento de melhoria da própria ação. O grupo para o qual este estudo está voltado assume “colectivamente a responsabilidade do desenvolvimento e transformação da prática”. O investigador “deverá assumir temporariamente um papel de moderador, ajudando a problematizar e modificar as práticas e a identificar e desenvolver os seus auto-entendimentos” (Coutinho, 2009, p. 365).

A I-A está, como outras metodologias, impregnada de métodos, mas demarca-se delas devido ao facto de se impor como também um “projeto de ação”. Ela é cíclica, pois passos similares tendem a repetir-se numa sequência idêntica. É participativa, pois os participantes implicam-se como membros que integram a própria investigação. É

qualitativa, pois privilegia mais a linguagem do que os números das coisas. É reflexiva crítica sobre o processo e os resultados são partes importantes de cada ciclo (Latorre, 2003).

Os modelos de I-A seguiram outros desenvolvimentos (Kolb, 1984; Carr & Kemmis, 1988), tendo como base o desenvolvido por Lewin (1946). Apesar de algumas diferenças entre eles, todos os modelos apresentados pelos diversos autores enformam a espiral de ciclos de investigação e de ação constituídos pelas fases de planificação, ação, observação e reflexão. (Idem)

**Figura III.5 - Espiral de ciclos da Investigação-Ação**



Fonte: (Coutinho 2013, p. 367).

Este processo de investigação não se confina a um único ciclo, como podemos verificar na figura III.5. Ele tende a repetir os ciclos ao longo do tempo, pois o investigador tem que ter oportunidade de analisar convenientemente todo o conjunto de interações ocorridas nas diversas ações que vai desenvolvendo com os participantes.

Latorre (2003) indica que, em espiral, o grupo que participa na ação:

- ✓ Desenvolve um plano de ação informado criticamente para melhorar a prática atual. O plano deve ser flexível, de forma a permitir a adaptação a situações imprevistas;
- ✓ Atua tendo em vista a implementação de um plano que deve ser deliberado e controlado;
- ✓ Observa a ação com a finalidade de recolher evidências que permitam avaliá-la. Os processos da ação, assim como os seus efeitos, devem observar-se e controlar-se individual e coletivamente;
- ✓ Reflete sobre a ação registada durante a observação, onde os membros do grupo têm um papel primordial. A reflexão do grupo pode conduzir à reconstrução do significado da situação em si, promovendo a base para uma nova planificação e assim continuar outro ciclo.

Em 1946, Lewin descreveu a I-A em forma de ciclos de ação reflexiva. Cada ciclo tem dentro de si, uma série de passos: planificação, ação e avaliação da ação. Começa com uma ideia geral sobre determinada área, e sobre esta é elaborado um plano de ação. Faz-se um reconhecimento do plano, as suas possibilidades e limitações, e leva-se a cabo o primeiro passo de ação e avalia-se o seu resultado. Baseado no primeiro plano, planifica-se o segundo (Latorre, 2003).

Lewin assume a ciência como um processo que deveria ajudar efetivamente a sociedade, atribuindo ao processo científico um forte sentido de intervenção social: “A investigação que não produz mais do que livros não será suficiente” (McKernan, 1999, p.30).

Em 1989, Kemmis, apoiando-se no modelo de Lewin, elabora um modelo novo para o aplicar a processos educativos. O modelo baseia-se em duas dimensões, uma delas é estratégica, constituída pela ação e pela reflexão; e a outra é organizativa, constituída pela planificação e pela observação. Ambas as dimensões estão em contínua interação, de forma a estabelecer-se uma dinâmica que favorece a resolução dos problemas e a compreender as práticas que têm lugar na vida quotidiana, normalmente associada à educação.

A este modelo estão integrados quatro fases ou momentos: planificação, ação, observação e reflexão. Cada um dos momentos implica por si uma retrospectiva e uma intenção prospetiva, que, ao coexistirem, formam no processo uma espiral autorreflexiva de conhecimento e de ação (idem).

Adotamos o modelo de Kemmis ao nosso processo de investigação porque:

- a) O projeto de investigação no qual nos situamos também se baseia em duas dimensões: estratégica - porque é constituída por experiências educativas com 6 mulheres, e, em conjunto com as mesmas, dá lugar à reflexão das atividades executadas; e organizativa – porque, através do desenho de um plano, propõe-se a cumprir na resolução das necessidades e problemas sentidos no decurso do processo investigativo e, em conjunto com o grupo, é participante, estando o processo de observação intrínseco;
- b) Ambas as dimensões descritas estão em permanente interação (estratégica, organizativa). Através de um processo participado por todos os sujeitos da ação (observação), são delineadas, através de um desenho das atividades (planificação), um conjunto de ações e atividades (ação) que procuram responder a determinado problema (reflexão);
- c) As experiências educativas permitem que o grupo possa pensar no antes e no depois. Através da experiência que estão a ter naquele momento, conseguem perspetivar um espírito de autorreflexividade de conhecimento e de ação.

Apesar de todas as qualidades que temos vindo a destacar nesta metodologia, da forma como ela corresponde ao nosso plano de investigação e como se adequa aos nossos interesses metodológicos, a I-A acarreta uma responsabilidade acrescida aquando da sua utilização. O uso desta metodologia implica uma grande dedicação ao processo de conhecimento em si e, não dependendo apenas do investigador, ela exige disponibilidade total por parte dos participantes da ação. Esta última questão, relacionada com a forte participação do investigador, é vista por alguns autores, como Simões (1990), como algo que coloca a validade da I-A em questão. A forte implicação do investigador poderá levar

a uma distorção de dados, devido à probabilidade de se implicar emocionalmente (Simões, 1990, citado em Amado, 2013).

Outra crítica recai na dificuldade em estabelecer qualquer tipo de generalizações ou de aplicabilidade a outros contextos, dado o processo da ação ser único e dar-se num único contexto (Estrela, 2005, citado em Amado, 2013).

A I-A, tal como já foi referido, nasce da insatisfação com a tradição em investigação, assim como da procura constante de caminhos que pudessem satisfazer mais e melhor as necessidades de pessoas. A I-A procura conceber no mundo, um local melhor para todos os que o habitam. Esta forma de se investigar,

Está necessariamente muito afastada dos espíritos e dos procedimentos tradicionais de conhecer racionalmente o funcionamento das sociedades, para melhor as dominar, controlar e explorar tecnologicamente. Não se chegou a ele enquanto questão científica ou epistemológica; a sua emergência deveu-se, antes de mais, ao desejo de uma forma de viver, de uma posição ideológica e de uma visão das relações sociais e das relações dos seres humanos com a chamada natureza; uma visão que pôs em relevo o problema da divisão técnica e social do trabalho (nomeadamente do trabalho científico) e dos tipos de relacionamento entre os diferentes elementos constitutivos desse mundo que pareçam mais adequados à sua melhor conservação e florescimento. É uma posição que não procura apenas conhecer o mundo, mas também transformar alguma coisa do tanto que ofende o sentido de justiça e de harmonia dos equilíbrios em permanente (re) construção.

(Lima, 2003, p. 306).

Num projeto de I-A temos o entrosamento de metodologias de investigação “com praxologias da ação” e encontramos a viabilidade do projeto no seu conjunto. Esta metodologia implica o abandono do “praticismo não reflexivo”, favorecendo “quer a prática pluridisciplinar – quando não interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar”, promovendo, sem qualquer dúvida, a melhoria das “intervenções em que é utilizada” (Almeida, 2001, p. 176).

Nas últimas décadas, em Portugal e na Europa, é evidente uma maior proliferação de problemas sociais, nomeadamente aqueles que se marcam pelo empobrecimento, pela exclusão social, pela desigualdade, pela diversidade social, entre outros, cujos contornos são de difícil identificação e que acabam por originar uma chamada urgente para a intervenção profissional de cientistas sociais. Contudo, os enquadramentos teóricos sobre

as problemáticas que exigem de imediato uma nova atenção parecem evoluir mais rapidamente que os métodos de análise e intervenção que aparentam ter cristalizado em torno de metodologias tradicionais.

A utilização da metodologia de I-A reconhece não só uma rotura epistemológica, mas também a valorização da “metodologia de análise sistémica” que se confronta com a tradição científica. Não existe um controlo de variáveis, pois a I-A faz-se da análise de situações reais, apelando a um pensamento sistémico, que olha para a realidade como “um conjunto de subsistemas interativos que não são inteiramente dependentes dos seus elementos constitutivos” (Guerra, 2002, p. 63).

A utilização da I-A em ciências sociais, e em particular em ciências da educação, privilegia uma forma diferente e nova de se fazer investigação, que dá maior relevo ao social, colocando tanto o investigador como os sujeitos participantes no mesmo plano de investigação; e a origem de novas técnicas de recolha de dados, tais como a “entrevista narrativa” e a “investigação biográfica” (Coutinho, 2013, p. 368).

A investigação-ação não tem um leque de métodos e técnicas específicas enquanto metodologia. Poderá dizer-se que a I-A enforma em si todos os métodos e técnicas de carácter flexível e aberto, tendo em conta a vertente da análise, da temática onde se debruça o processo investigativo, os sujeitos participantes, as problemáticas subjacentes, ou seja, das circunstâncias contextuais. Contudo, independentemente das formas que a I-A adote para conhecer a realidade, ela é, na maioria dos casos, e tal como refere Paillé (2001, p. 173 citado em Gómez, s.d., pp. 134-135), investigação qualitativa com as seguintes características:

- ✓ É naturalista, pois concretiza-se nos mesmos locais onde a ação decorre e com os sujeitos participantes envolvidos;
- ✓ Emprega com frequência métodos e técnicas qualitativas de aquisição da realidade;
- ✓ Gera informação, conhecimento, ação. É mais do que uma simples exposição de resultados.

### III.3 – Investigação-ação Participativa

A Investigação-Ação participativa (IAP) surge como uma modalidade da IA, também apelidada de investigação-na/pela-ação e de experimentação social e baseia-se em valores assumidamente políticos sob três orientações, tal como Lima (2003) enuncia: um deles tem que ver com o compromisso moral e político, “com a democracia participativa”. Desta decorre automaticamente a segunda orientação que se refere à necessidade de empoderamento, de desenvolvimento dos cidadãos e que aponta para a terceira, que é o “enfraquecimento da separação entre a concepção e a execução que é psicológica, social e economicamente ineficiente” (Hamilton, 1998, p. 126 citado em Lima, 2003, p. 310). A IAP aparece ligada também à insatisfação de alguns investigadores em relação às condições de vida de muitas pessoas que começaram a pensar em formas alternativas de pesquisa e de ação debruçando a sua atenção para os problemas locais e regionais (Borda, 2009).

A co-construção do conhecimento entre todos aqueles que participam de uma forma mais ou menos ativa é fulcral neste trabalho de IAP. O indivíduo terá que mover-se no tempo e no espaço, se isso constituir, na realidade, uma necessidade para ele. A vontade de cada um em fazer parte de um grupo que se movimenta de forma a colmatar os seus problemas tem que surgir de dentro de cada um. Caso contrário, o processo de mudança dá-se por um momento, dá-se de um lugar para o outro, sem conteúdo, sem que o processo de conscientização se tenha dado e surtido efeito.

Importa refletir e pensar no facto de que a investigação e a ação andam de mãos dadas, assumindo uma postura complementar, pois permite-nos investigar e agir ao mesmo tempo, adaptando a novas situações sempre que necessário. De acordo com Ander-Egg (1980), a IAP assume-se como um procedimento sistemático, reflexivo, controlado e crítico, que procura estudar o aspeto da realidade com uma finalidade prática. A ação sugere-nos que a forma de levar a cabo um estudo é um modo de intervenção e que o seu intento está virado para a ação, que se torna a sua forma de conhecimento. Esta metodologia junta ainda a questão da participação, o que significa que tanto o

investigador como os intervenientes estão envolvidos, de forma a contribuir para conhecer e transformar a realidade.

Esta metodologia apresenta vantagens para todos os envolvidos no projeto de investigação, visto que permite o desenvolvimento de habilidades e destrezas no conhecimento e utilização de técnicas de investigação social, ao mesmo tempo que torna possível, ao longo do tempo, uma compreensão crítica da realidade, permitindo que as pessoas se apropriem de instrumentos metodológicos importantes (ibidem, p.36).

Lima (2003), deixa claro que,

(...) a investigação-ação participativa reconhece que todos somos autores deste mundo, mas tenta, ao mesmo tempo, diminuir a distância entre as possibilidades de decisão de uns e de outros para que a responsabilidade seja assumida por todos, embora caracterizada e “medida” mais de acordo com os diferentes poderes de cada um do que geralmente acontece.

(Idem, p. 317)

Numa investigação-ação participativa, deixa de existir a quase inexistente relação que comumente estamos habituados a ver nas investigações tradicionais entre o investigador e as pessoas da sua investigação. As pesquisas de natureza participante “atribuem aos sujeitos” diferentes posições na gestão e esfera do poder ao longo do processo de pesquisa, assim como a gestão dos processos de ação social dentro do qual a pesquisa participante tende a ser concebida (...)” (Brandão, 2007).

Ainda nesta linha de pensamento, o mesmo autor diz que as pesquisas participantes podem ser vistas como um instrumento, um método de ação científica ou um momento de um trabalho de dimensão educativa e política, “quase sempre mais amplo e de maior continuidade do que a própria pesquisa” (Ibidem, p.53).

Quintana (1986) apela à superação do modelo de investigação tradicional com o da investigação prática, que nos oferece conhecimento do ponto de vista qualitativo e não meramente quantitativo, pois este não nos permite um conhecimento profundo e adequado à realidade em que se circunscreve. Será na investigação participativa que se poderá promover o desenvolvimento dos grupos humanos, a justiça social e a

autopromoção, levando assim a que todos possam contribuir para a produção do conhecimento – ciência. (Quintana, 1986).

Neste estudo de investigação-ação de enfoque participativo apresentamos o método biográfico, através da partilha das narrativas e histórias de vida dos sujeitos, como método qualitativo, e tal como já o dissemos, vai ao encontro da metodologia usada. Assumimos a observação participante como fator crucial para que o processo de investigação e ação aconteça, através de exercícios de dinâmica de grupo, num grupo de discussão, no âmbito daquilo a que chamamos de experiência educativa, com métodos e técnicas que desenvolvemos nos capítulos seguintes.

#### **III.4 - Narrativas e Histórias de vida, - “estórias” e episódios de vida.**

O método biográfico, que abordaremos mais detalhadamente, é uma abordagem qualitativa de investigação em ciências sociais e que nas últimas décadas tem experimentado um progressivo desenvolvimento principalmente na sociologia, psicologia social, antropologia e educação.

Devido à multiplicidade terminológica que este método assume nas mais diversas regiões e escolas que o sustentam, importa marcarmos uma posição que ajude, ao longo deste trabalho, a assumir uma definição do termo em questão.

Os termos mais usados, tal como refere Pujadas (1992), são “biografia” e “autobiografia”. Ambos provêm da tradição literária e constituem duas formas muito usadas desde a antiguidade clássica. A diferença principal entre os termos usados é que a autobiografia constitui a narração da própria vida, contada pelo próprio, enquanto que a biografia consiste numa elaboração externa ao protagonista, normalmente narrada na terceira pessoa e baseada noutras pessoas e documentos.

Os estudos do tipo autobiográfico e biográfico têm como principal foco captar, através de uma narrativa ou um relato, a “interpretação que determinada pessoa faz do seu percurso de vida”. No ato de a narrar está subjacente toda a sua experiência e

sentimentos pessoais que “tiveram lugar ao longo do tempo e por fases, nas mais diversas circunstâncias e contextos”. Estes métodos permitem a compreensão sociocultural dos sujeitos e dos grupos, comunidades e sociedades em que se contextualizam, reconstruindo a memória individual ou grupal (Amado, 2013, p. 169).

“Histórias de vida”, outra das expressões que se encontra regularmente para dar nome a este método, tornou-se, nos últimos anos a esta parte, numa ferramenta de investigação muito importante e em voga nas ciências sociais e humanas. Têm sido usadas numa perspectiva de autobiografia e biografia, confundindo-se um pouco o seu propósito. Contudo, e de um ponto de vista mais amplo, as histórias de vida podem incluir autobiografias, biografias, memórias, confissões, etc. Podem também designar qualquer documento pessoal que acumule informação sobre a vida de um sujeito. Esta polissemia está relacionada com a diferente utilização deste método nas diversas disciplinas e áreas de investigação (Fernández & Oscando, 2005).

Neste trabalho de investigação, as narrativas de histórias de vida, como método de recolha de dados, apresentam-se como as mais adequadas, pois enquadram algumas especificidades aquando da sua aplicação, isto porque:

- ✓ Nas entrevistas compreensivas, como é exemplo as narrativas de histórias de vida, os sujeitos entrevistados tomam o estatuto de informadores privilegiados, numa postura diferente das dos entrevistados nos métodos de pesquisa mais cartesianos (Guerra, 2012);
- ✓ A possibilidade de mudança é vista a partir das narrativas das histórias de vida de cada sujeito, ou seja, a partir da exteriorização dos seus problemas nos locais onde se manifestam e nas razões pelas quais eles existem;
- ✓ As histórias de vida enquadram-se na metodologia de investigação-ação participativa, pois promovem, aquando da investigação, um percurso onde o contacto entre sujeito participante e investigador se desenrola numa ação de troca de experiências de vida;
- ✓ As histórias de vida servem para apreender o património imaterial de cada indivíduo: a história contextualizada no espaço e no tempo de cada ator social. A

mudança terá que tomar em consideração, de forma crítica, a história de determinada comunidade (tradições e costumes, sofrimentos, percalços, etc).

Ao trabalharmos com um método desta natureza, estamos conscientes de que, tal como refere Abrahão (2003, p. 80), se adota uma perspectiva de pesquisa que reconhece, desde logo, que a realidade social é “multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento”.

Do ponto de vista metodológico, as narrativas orais e a sua partilha num pequeno grupo não comporta poder transformador. Representam, uma metodologia que trabalha a narrativa, que poderá constituir-se numa oportunidade de aprendizagem, de transformação consoante a natureza da tomada de consciência que cada participante poderá ou não fazer e o seu grau de abertura à experiência (Josso, 2002).

Apresentamos três modelos que o investigador pode assumir aquando do uso de histórias de vida, segundo Magão (2007, pp. 149-150),

- ✓ O modelo biográfico – é o mais comum e inscreve-se numa lógica tradicionalista de se obter conhecimento. O sujeito que investiga é o profissional do saber e é a este que cabe a missão de explicitar o sentido da narrativa, para que garanta a distância necessária à produção de um conhecimento objetivo. O narrador, autor do processo de comunicar momentos, através da sua oralidade, sobre aspetos e experiências da sua vida fica à mercê da interpretação única do investigador, acabando por ser desapropriado da sua própria vida;
- ✓ O modelo autobiográfico – é o oposto do anterior, retirando quase por completo o papel do investigador. Este último serve apenas como auditor e transmissor da produção do sujeito;
- ✓ O modelo dialógico – valoriza o carácter dialógico implícito no sentido da história de vida e do valor social que nela poderá estar associado. Epistemologicamente assume-se que a explicitação do conhecimento é uma obra que é feita quer pelo investigador, quer pelo sujeito.

Adotamos o modelo dialógico, reconhecendo que a intersubjetividade é vista como suporte de trabalho interpretativo e de edificação de sentido para os autores da narrativa que são os detentores da experiência que narram. A relação entre os participantes e o investigador é próxima, interativa e fundada essencialmente no diálogo.

Metodologicamente, a partilha de narrativas e histórias de vida permitem i) alcançar aspetos que não são quantificáveis da realidade social; ii) descrever com detalhe realidades e problemas concretos; iii) conhecer os desejos, as motivações, as perceções e as experiências dos atores sociais; iv) uma maior interdisciplinaridade entre as ciências sociais (Ribal, s.d.)

Por fim, permite captar a totalidade de uma experiência biográfica, no tempo e no espaço, desde a infância até ao presente momento. Permite conhecer a rede familiar, as relações de amizade, os momentos problemáticos, as fases mais tranquilas. Permite compreender a inclusão e a marginalização que o ator faz e ou fez do mundo a que pertence.

Mas o uso das narrativas de histórias de vida, assim como o uso de entrevistas abertas ou semiestruturadas, levanta alguns problemas quanto à sua veracidade. Isabel Guerra (2012) levanta algumas questões:

- O que o sujeito participante nos fala é sempre verdade?
- Como generalizar de um para os demais?
- Como fazer o tratamento da multiplicidade dos diferentes pontos de vista?

O que poderemos dizer desde já em relação a estas questões é que a veracidade é subjetiva em relação ao sujeito privilegiado. A subjetividade é aceite neste paradigma científico no qual nos colocamos como fazendo parte natural do ser humano. A verdade científica coloca-se de forma semelhante, tal como acontece nas pesquisas dedutivas e indutivas, apesar da sua forma de organização ser diferente na construção do conhecimento (Guerra, 2012).

A generalização do conhecimento não faz parte dos objetivos desta investigação, até porque não queremos generalizações nem tendências sociais como produto final da

pesquisa. Queremos entender o sujeito como indivíduo único pertencente a um contexto específico para, numa ação coparticipada, promovermos a emancipação e a resolução de problemas sociais detetados.

Por fim, e respondendo à última questão, a multiplicidade dos pontos de vista tem que ver com o pluralismo e com um relativismo na definição das problemáticas e dos seus objetos, “mostrando a diversidade dos pontos de vista, o que permite relativizar ao mesmo tempo os pontos de vista institucionais e profissionais e obriga a que se escutem os pontos de vista invisíveis, censurados e ou simplesmente mudos” (Léssard Hérbert et. al., 1994, citado em Guerra, 2012, p. 19).

Numa perspetiva paradigmática pós-moderna, a ciência e o senso comum são um caminho possível para a construção do conhecimento, bastando que, para tal, ocorra de forma crítica na “transformação de ambos numa nova forma de conhecimento, simultaneamente mais reflexivo e mais prático, mais democrático e mais emancipador do que qualquer um deles em separado” (Santos. 2002, p.86).

#### **III.4 - Grupo de discussão e outras técnicas**

O uso dos grupos de discussão, enquanto ferramenta de investigação social, surge em pleno século XX, na década de 40, aquando da necessidade de se fazer estudos de mercado. Castro (2010) indica que os textos clássicos que reconhecem a possibilidade da existência do uso deste tipo de técnica urgem nesta altura e que a obra “Focused Interview” de Merton, Fiske & Kendall (1956) fala nela e nas características que esta ferramenta deverá ter: a espontaneidade, a não directividade e a possibilidade de se analisar o que se disse e o que não se disse.

Esta técnica passou por fases de utilização diferentes ao longo da história. Foi utilizada essencialmente para estudos de mercado e marketing, e só a partir da década de 80 é que ganhou uma maior notoriedade na investigação social, nomeadamente na área da saúde, da educação e da planificação social (Castro, 2010).

Os grupos de discussão são uma técnica de grupo, sendo fulcral para organizar e desenvolver atividades em grupo. Esta técnica permite-nos uma análise e compreensão dos elementos (individual e em grupo) e da sua dinâmica interna e externa. É uma técnica que nos permite conhecer a experiência e analisar os vínculos sociais e afetivos dos indivíduos participantes, bem como as relações que estabelecem entre si, através da sua linguagem e comunicação. Promove também a compreensão dos processos de decisão, de forma a colmatarem os problemas dos outros elementos pertencentes ao grupo (Afonso, 2007).

(...) um pequeno número de indivíduos reunidos como um grupo de discussão ou ajuda vale muito mais do que qualquer amostra representativa. Um grupo como esse, discutindo coletivamente sua esfera de vida e aprofundando-se nela assim tão logo se deparar com divergências entre si, fará mais para erguer as máscaras que cobrem a esfera da vida do que qualquer outro dispositivo que eu conheça.

(Blumer, 1969, p.41 citado em Flick, 2009, p. 182).

Apesar da utilização de entrevistas parecer um caminho mais fácil para a aquisição da realidade, no nosso caso em concreto iria haver perda de interação do grupo. É que ao contrário do que acontece com uma entrevista de grupo, nas discussões em grupo o debate torna-se mais aceso, dando possibilidade, através da própria dinâmica, à existência de outros temas e problemáticas, despoletando mais possibilidades de discussão.

É uma técnica de recolha de informação, que é comumente utilizada por investigadores qualitativos e que se “baseia na produção de discursos orais de determinado grupo social, possibilitando uma representação em que se reflete dinâmica de uma realidade: normas, valores, interações sociais, etc.” (Aires, 2011, p. 39).

Na literatura anglo-saxónica reconhece-se esta técnica como *focus group*, e usa-se esta expressão como sinónimo de grupo de discussão. Contudo, para Jacobi (1991), são duas técnicas parecidas, mas diferem num aspeto que acha fundamental: enquanto que o grupo de discussão promove a interação dos participantes do grupo, pois privilegia a discussão a partir dos elementos em si, num ambiente relaxado e aberto, o *focus group*

ênfatiza a interação do grupo com o investigador/moderador, devido ao interesse em centrar a discussão num foco/tema específico.

Existem vários fatores a ter em conta na hora de realizar um grupo de discussão. A planificação é parte integrante na conceção de um grupo de discussão, assim como os objetivos e os conteúdos que queremos atingir. Outro fator importante é o número de participantes, que se recomenda que seja entre 5 a 10 elementos. No nosso caso os grupos de discussão tiveram 7 participantes em ambas as experiências educativas, incluindo o investigador. O tempo de duração de cada sessão de discussão deverá ser suficiente para que todos os elementos do grupo possam expressar-se sobre determinado assunto. Portanto, uma sessão com uma duração excessiva poderá ser motivo para a perda de interesse dos elementos participantes, diminuindo a sua concentração e aumentando a fadiga. Não deverá ser excedido o tempo de 90 a 120 min. de duração. Claro que a existência de um moderador, que no nosso caso também é o investigador, é um fator importante e decisivo e que deverá reunir algumas habilidades: reunir um grupo de discussão, decidir quem deverá falar sobre determinado tema, estabelecer o assunto a ser discutido, escolher o espaço, providenciar todo o material necessário (vídeo, áudio, etc) e, por tratar-se de um grupo de discussão educativo, ter um papel altamente dinamizador da discussão, participando ativamente nas ideias e opiniões (Jacobi, 1991).

No decorrer da discussão do nosso grupo houve lugar a uma série de atividades e exercícios de dinâmica de grupo, com vista a aquisição de competências técnicas e pessoais. Esta técnica, que significa colocar um grupo de pessoas em movimento através de jogos, brincadeiras e exercícios, irá permitir simular situações do dia-a-dia, proporcionando sensações da vida real, nas quais os participantes podem agir com autenticidade e, com ajuda, poderão aperfeiçoar a sua conduta em situação de autoavaliação (Andrade, 1999).

Estes exercícios estiveram presentes em todas as sessões de ambos os ciclos investigativos, e foram pensados de forma a atingir-se os objetivos a que cada sessão se propunha. Esta técnica é importante e interessante para estimular a união e coesão grupal, assim como o heteroconhecimento. Manes (2003, p.5) defende que estes jogos, designados de jogos psicológicos e educacionais, como são realizados em grupo,

constituem-se, sem dúvida alguma, numa experiência de aprendizagem, visto que “permitem a tomada de consciência das dimensões intrapsíquicas e relacionais do funcionamento humano, e facilitam a aquisição de novos modos de pensar, sentir e relacionar-se com os outros”.

Servem também para esclarecimento e sensibilização, pois surgiram como uma técnica importante para se fomentar uma mudança de atitudes tendo em vista comportamentos mais sustentáveis. Apesar da sensibilização por si só não levar a mudanças permanentes, é um passo importante para a consciencialização dos cidadãos relativamente aos problemas da realidade, e, no nosso caso, a que as 6 mulheres pudessem ter noção de si e dos outros.

Este processo de investigação não se limitou apenas ao local físico onde as experiências educativas se davam. Também nos momentos em que o investigador assumia o papel de assistente social na instituição que serviu de contexto à investigação, foi tendo propositadamente conversas com as participantes de forma a obter a maior quantidade de informação possível. E, desde que o processo iniciou até ao momento em que se escreve esta tese, também a pesquisa documental e bibliográfica coexiste como técnica que serve de suporte teórico e é uma fonte riquíssima de conhecimento.

As conversas intencionais assemelham-se, de certa forma, à noção de entrevista não estruturada, tal como defende Patton (1990/2002). Neste tipo de conversas a voz dos participantes é completamente espontânea, facilitando o acesso a temas pertinentes para o desenho e desenvolvimento deste projeto de investigação-ação participativa. Estas conversas foram sempre bastantes úteis ao longo de todo o processo, uma vez que através destas foi possível estabelecer contacto com todos os intervenientes e conhecer melhor o contexto.

No que diz respeito à análise documental e à pesquisa bibliográfica, foram ambos também bastante importantes para todo o processo. A recolha e análise de diferentes documentos, em suporte de papel ou informático, nomeadamente relatórios psicossociais institucionais, foi crucial para que houvessem evidências empíricas para uma melhor compreensão de tudo o que acontece no local onde as participantes usufruem de

repostas sociais. Estes documentos servem quase como um pano de fundo sobre o contexto a ser estudado, as suas práticas quotidianas, as dinâmicas e dados importantes de momentos anteriores.

Relativamente à pesquisa bibliográfica, esta foi uma técnica de elevada importância para o sustento e desenvolvimento da investigação. O enquadramento teórico resultará deste processo de se obter conhecimento, onde foram pesquisadas e refletidas as temáticas consideradas mais pertinentes. De uma forma geral, este tipo de técnica oferece ao investigador dados abundantes e seguros (Quivy & Campenhoudt, 1998, p.201).



## **CAP. IV CARACTERIZAÇÃO E DIAGNÓSTICO DO CONTEXTO DE INVESTIGAÇÃO**



#### IV.1 - O Concelho de Vizela, Braga

Inserida geograficamente num concelho relativamente próximo da cidade do Porto, da cidade de Braga e da cidade de Guimarães, Vizela apresenta algumas carências no seu desenvolvimento social e económico. Segundo o Diagnóstico Social<sup>9</sup>, 2010, o concelho de Vizela tem uma área total de 24,7km<sup>2</sup>, dividida em 7 freguesias: Infias, Caldas de Vizela (S. Miguel), Caldas de Vizela (S. João), Santa Eulália, Vizela (Santo Adrião), Tagilde e Vizela (S. Paio). A freguesia de Santa Eulália tem a maior área do concelho (5,4Km<sup>2</sup>). Segundo o mesmo documento, este território apresenta uma elevada densidade demográfica: 991.0hab./km<sup>2</sup>, sendo superior à média da NUT III Ave, que se situa nos 421.1 hab./km<sup>2</sup>. Santa Eulália, no Censos de 2001, apresentava um valor superior a 5000 habitantes. Apesar da proximidade com a sede do concelho, cerca de 2 km, Santa Eulália ainda carece de uma série de equipamentos que estimulem o desenvolvimento local e comunitário. Aqui, as pessoas dedicam-se aos setores terciários e secundários, sendo o principal tecido económico de produção do concelho. Este município apresenta, neste momento, uma realidade bastante diferente da de há cerca de quinze anos. Em 2001, segundo o Censos desse ano, o concelho de Vizela possuía uma população economicamente ativa de 12360 indivíduos (6529 Homens e 5831 Mulheres), dos quais 11752 (95.1%) se encontravam empregados e 608 (4.9%) desempregados. Na atualidade, o concelho de Vizela tem vindo a apresentar níveis de desemprego elevados, acima da média nacional. As principais causas a apontar para este fenómeno têm que ver com a fragilidade da estrutura produtiva e as baixas qualificações escolares e profissionais da população ativa.

Assomando à tendência negativa dos dias de hoje, devido à conjuntura económica nacional e mundial, as localidades mais para norte e interior de Portugal são as mais fustigadas devido ao seu desenvolvimento pouco orientado e ao mau uso de algumas riquezas naturais. Desta forma, o Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) está a detetar um crescente número de inscrições, não conseguindo colmatar na totalidade todas as solicitações que aparecem com muita frequência. Relativamente a

---

<sup>9</sup> Diagnóstico Social – Plano de Desenvolvimento Social 2010-2015 – Conselho Local de Ação Social de Vizela.

dados do IEFP, encontravam-se inscritos no Centro de Emprego de Guimarães 2058 residentes no concelho de Vizela, sendo 876 do sexo masculino e 1182 do sexo feminino. A taxa de desemprego estimada situava-se nos 16,6%, sendo que este valor é superior ao observado no período homólogo de 2010 em 2,3% e ao observado no trimestre anterior em 0,3%. Já na educação, Vizela apresenta um nível de instrução baixo quando comparado com a média nacional. A população com menos de 15 anos continua a abandonar a escola, sendo um fenómeno ainda por resolver. Com a necessidade da requalificação da população adulta o Centro de Novas Oportunidades (CNO) registou um total de 3123 inscrições entre setembro de 2006 e dezembro de 2009. A frequentar Cursos de Educação e Formação (EFA), no mesmo período, estavam mais de 400 adultos. Os Cursos de Educação e Formação para Jovens (CEF) eram frequentados por 92 jovens, sendo os cursos profissionais frequentados por 251 jovens.

#### **IV.2 - Diagnóstico do Contexto: Problemas e Necessidades.**

Este trabalho debruçar-se-á sobre as pessoas de uma freguesia do Concelho de Vizela, local onde o investigador desenvolve a sua atividade profissional na qualidade de assistente social. O número de indivíduos que procura os serviços de ação social desta IPPS mais que duplicaram nos últimos anos de 2013, 2014 e 2015 face aos anos de 2011 e 2012. O principal problema destes indivíduos é essencialmente a carência de recursos económicos para poderem fazer face às suas despesas básicas, mas também apresentam outros: problemas de foro psicológico (depressão), baixa autoestima e autoconfiança, ausência de perspetivas em relação ao futuro e de capacidade de iniciativa e motivação, histórias de vida fragilizadas, falta de um processo educativo contínuo e a falta de envolvimento comunitário. Estes problemas poderão colocar estes sujeitos em risco de exclusão social.

Esta IPSS propõe-se contribuir para o desenvolvimento social da população onde se insere, criando, para tal, respostas sociais de acordo com as necessidades desta população, articulando a sua atividade com outros serviços públicos. Na sua estrutura

constam algumas respostas sociais, que têm como objetivo responder de forma eficaz às tais necessidades dos residentes locais. Para a infância tem o CATL e a Creche, para a Terceira idade uma Estrutura Residencial para Idosos (ERI), Centro de Dia (CD) e Apoio Domiciliário (SAD), e para a população em geral o Centro Comunitário (CC), assim como um Núcleo de Formação (NF).

O investigador dedica grande parte do seu trabalho às respostas sociais do Serviço de Apoio Domiciliário (SAD), integrados na área da terceira idade e no Centro Comunitário (CC) direcionado para todas as faixas etárias.

Para além das funções de coordenação da equipa de SAD, promove ainda apoio psicossocial ao domicílio aos cerca de 40 utentes deste serviço. Este acompanhamento é realizado uma vez por semana, em dia e hora combinados previamente com o utente. A visita dura cerca de uma hora e é dedicada, de acordo com as necessidades do indivíduo, à estimulação cognitiva, à troca de experiências de vida, jogos, passeios e essencialmente a ouvir histórias de um tempo, tal como a maioria refere, que não voltará mais.

Estes idosos não têm, em regra, retaguarda familiar nem uma rede de suporte satisfatória que consiga fazer face a todas as suas necessidades diárias. O serviço coordenado pelo assistente social realiza periodicamente, em cada uma das casas, a higienização habitacional e pessoal e a entrega das refeições. Na sua maioria, estes sujeitos vivem em condições precárias, colocando-os numa situação de pobreza relativa. Para além destes indicadores, que se relacionam com a falta de dinheiro, estes seniores têm outras necessidades importantes por colmatar: a falta de um processo de envolvimento com a comunidade, uma maior periodicidade no acompanhamento psicossocial e um serviço de apoio institucional que lhes ofereça teleassistência e a possibilidade de transporte para outros locais (hospitais, centros de saúde, supermercado, farmácia, etc.).

O C.A.F. destina-se à comunidade em geral: crianças, jovens e suas famílias. Este espaço de apoio familiar promove consultas e avaliações psicológicas e orientação escolar e vocacional, educação parental, atividades de gestão doméstica e economia familiar, prevenção e intervenção no âmbito dos maus tratos e situações de risco, acompanhamento de jovens mães, sessões de educação para a saúde e igualdade de

oportunidades. Acompanha ainda famílias no âmbito da Comissão e Proteção de Crianças e Jovens do concelho de Vizela e faz acompanhamento domiciliário a pessoas em solidão e ou em risco.

A forma como os técnicos (assistente social, psicóloga) do C.A.F intervêm é variada e de acordo com a problemática que se apresenta. Tenta responder, em menor tempo possível, à questão com que se depara, encaminhando para as entidades parceiras (Programa Alimentar, Santa Casa da Misericórdia de Vizela, Câmara Municipal de Vizela, Gabinete de Inserção Profissional de Vizela, Instituto de Emprego e Formação Profissional de Guimarães, Centro de Saúde de Vizela, Guarda Nacional Republicana de Vizela, Comissão e Proteção de Crianças e Jovens em Risco, Centro de Formação do Centro Social Paroquial de Santa Eulália-Vizela), promovendo ações de formação, providenciando consultas de terapia familiar e acompanhamento psicológico, informando e esclarecendo.

Os indivíduos que procuram este serviço são, tal como já foi referido, essencialmente oriundos da freguesia onde se encontra a I.P.S.S., e apresentam necessidades várias. A partir de um diagnóstico, o gabinete de serviço social encaminha para as entidades parceiras, de acordo com as necessidades de cada sujeito.

É claro que muitos dos problemas apresentados não se relacionam só com a ausência de um meio de subsistência, apesar de ser o mais recorrente. Existem muitos outros relacionados com histórias de vida fragilizadas que nunca se reconfiguraram em momento algum, criando o efeito bola de neve: violações, violência doméstica, maus tratos, depressões, etc..

Nesta primeira fase, poder-se-á tecer já alguns comentários relativamente a algumas características dos participantes deste projeto. Para tal procedeu-se a análise de documentos institucionais<sup>10</sup> e de algumas conversas intencionais com alguns sujeitos, utentes desta I.P.S.S., mais especificamente das respostas sociais de Centro Comunitário (C.C.) e do Serviço de Apoio Domiciliário (S.A.D.). Desta análise da realidade foram apuradas algumas características dos seus utentes: as carências de recursos económicos

---

<sup>10</sup> A análise de documentos institucionais refere-se essencialmente ao PI (Plano de Intervenção Individual) onde são avaliadas as seguintes áreas: Rede familiar; apoio psicossocial; participação na animação sociocultural; higiene pessoal; relação social, etc.

são dos problemas mais relevantes pelos utentes. Isto porque, em grande parte, o desemprego de longa duração e a dependência por parte de alguns elementos beneficiários do Rendimento Social de Inserção (R.S.I.) permitem que não haja uma possibilidade de subsistência, dando lugar a uma insegurança em relação ao futuro destes sujeitos e dos elementos da sua família.

Muitos dos atores vão dizendo que “assim não dá para viver” quando falam na falta de emprego que sentiam há muito, ou então na impossibilidade de terem forma de amealhar algum dinheiro para o futuro da sua família: “Sabe, assim não se pode viver. Tenho muito medo de não conseguir proporcionar um futuro minimamente digno aos meus filhos...”.

Tal como já foi referido na primeira parte deste trabalho, estes indivíduos podem estar em risco ou em processo de exclusão social. “(...) nesta situação, nem internet posso ter em casa. É tão caro e, como se não bastasse, temos que assinar um contrato de 2 anos”. O acesso, por falta de condições económicas, aos meios de informação torna-se vedado, mas não só. Muitos dos sujeitos já sentiram que, por falta de alguns recursos, são excluídos no livre acesso aos meios que a sociedade dispõe. Querer ir ao teatro, ao cinema, assistir a concertos é, para a maioria destes sujeitos, algo que se compra com muito dinheiro. “Se fosse por vontade própria, andaria sempre nos teatros e cinemas. Adoro ver peças teatrais, espetáculos, mas confesso que por aqui não acontece grande coisa, e para ir até ao Porto é completamente impensável (...)”

Os baixos níveis de escolaridade aparecem também como problema no acesso a um emprego onde é exigida mais qualificação. O sentimento de culpa por não terem aproveitado a oportunidade para estudar enquanto jovens reflete-se, em muitos casos, na forma como discursam: “Ah, se eu tivesse tido oportunidade de estudar, hoje não estaria nesta situação. Teria um trabalho bem melhor, um trabalho que me permitia ganhar muito dinheiro”. Estas questões refletem-se no dia-a-dia e na forma como resolvem os seus problemas. A baixa autonomia de que são vítimas deve-se ao facto de não conhecerem as normas pelas quais se resolvem algumas questões mais burocráticas. O isolamento que lhes é associado devido à falta de recursos económicos e a alguma forma da pobreza relativa de que são vítimas acaba por permitir uma quebra de laços

comunitários. “Eu nem saio de casa”, “Para quê? Não tenho dinheiro para tomar um café que seja todos os dias. E também, estar no café para quê?”

Alguns problemas de foro psicológico (depressão) foram também diagnosticados pelos serviços de psicologia do Espaço Afável. A baixa autoestima e autoconfiança é refletida pela forma como encaram o “dia de amanhã”. A ausência de perspectivas em relação ao futuro e de capacidade de iniciativa e motivação denota-se naqueles que discursam da seguinte forma, aquando o assistente social lhes pergunta se gostariam de continuar a estudar: “Estudar, tirar um curso, para quê? Com esta idade, já não vou lá das pernas”; “O que quer que eu faça, já procurei em todos os sítios, e nada. Não há trabalho para mim, isto está cada vez pior.” Alguns dos sujeitos apresentam sinais de vitimização, fruto de histórias de vida fragilizadas (episódios recentes de falecimento de entes queridos) e também da forma submissa como encaram a sua situação, culpabilizando constantemente o sistema social por não os ajudar. “O Estado havia de nos dar dinheiro para vivermos dignamente. O valor que nos dá de Rendimento Social de Inserção não chega para nada”.

É necessário entender esta realidade também atendendo ao seu meio físico. O meio onde se dá esta ação é um local pouco desenvolvido social e economicamente. O principal setor de atividade económico (área têxtil) está em declínio, dando lugar a um desemprego crescente e a um forte êxodo rural e a um fenómeno migratório.

A partir daqui emergem necessidades para os problemas expostos. A criação de oportunidades de emprego surge aqui como fulcral para que estes elementos possam obter uma fonte de rendimento, colmatando assim, as necessidades sentidas ao nível económico. A formação adequada e profissional resultará se as entidades intervenientes no processo de educação de adultos a garantirem de alguma forma. Por exemplo, a criação de parcerias com entidades financiadoras (P.O.P.H. e ou I.E.F.P.) para permitir que estes indivíduos possam ser direcionados para ofertas de emprego adequadas à sua formação. A existência de um diagnóstico social e económico melhorado e ajustado às reais necessidades de cada indivíduo aparece também como necessidade, que se pretende de intervenção e não meramente assistencialista.

É essencial providenciar consultas de psicologia / acompanhamento psicossocial, criar oportunidades de emprego, mais e melhor formação profissional. Deve-se fomentar um maior envolvimento social e promover ações de grupo para se facilitar uma reconstrução dos laços comunitários.

O problema de falta de meios de subsistência é apontado por todos os intervenientes, tal como descrito anteriormente. Apesar destes terem diferentes níveis de vida, todos eles se encontram em situação vulnerável financeiramente. “Se tivéssemos dinheiro, teríamos mais acesso às coisas”. A promoção do empreendedorismo e o desenvolvimento de competências para a procura ativa de emprego são necessidades pois muitos dos utentes que procuram os serviços sociais desta I.P.S.S., e referem muitas vezes não saber escrever uma carta de apresentação, um curriculum vitae ou não saber onde procurar trabalho.

Apesar das necessidades e aspirações de cada um, muitos mostram alguma vontade em voltar a estudar. Uns aspiram por um curso de cozinha, outros por um curso de teatro e ainda outros por um curso superior. Garantir a continuidade do processo formativo dos sujeitos de acordo com as suas necessidades individuais parece surgir também como necessidade. A criação de um espaço físico como espaço de partilha, reflexão e convívio numa ótica de educação não-formal e informal parece ser uma necessidade a apontar.

O problema de falta de envolvimento social e comunitário conduz a necessidades específicas que este projeto se propõe a trabalhar. A quebra de laços comunitários devido a uma série de fatores, como também já foi referido, permitem apontar a necessidade de criação de um grupo de sujeitos que se dediquem à realização de atividades em conjunto (informática, trabalhos manuais, voluntariado, etc.).

### **IV.3 - Os Sujeitos Participantes**

Todas as mulheres participantes são utentes da mesma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) em respostas sociais diferentes: Centro de Dia (CD), Estrutura Residencial para Idosos (ERI), Serviço de Apoio Domiciliário (SAD). Pertencem, com a

exceção de uma, ao mesmo concelho, mas tiveram vidas díspares, tal como vão dando conta à medida que narram momentos da sua história de vida.

As 6 mulheres participantes, representadas agora com as letras A, B, C, D, E e F, são todas naturais do concelho de Vizela, com exceção da Participante E que é natural de Recife, Brasil.

A Participante A tem 76 anos e recentemente perdeu o seu marido. Enquanto este era vivo, a participante usufruía dos serviços de SAD (higienização habitacional, refeições), enquanto o seu marido a apoiava nas restantes tarefas. Esta mulher tinha problemas associados a depressão, não tendo vontade de sair de casa. Estabelecia uma relação conflitual com o seu marido, e este, por motivos desconhecidos, vedava a entrada aos técnicos na tentativa da realização de visitas domiciliárias e apoio psicossocial. Indicava que não tinham nada que lá estar, e que o objetivo destes profissionais era apenas observar os objetos de valor que tinham em casa. Permitia apenas a entrada dos colaboradores que faziam a higienização. A relação que tinha com o seu único filho era conflitual, fazendo com que este não os visitasse há algum tempo. Após o falecimento do seu marido, e por não reunir condições de autonomia, a participante A foi encaminhada para a resposta social (ERI), onde permanece até agora. É pouco comunicativa, mas gosta de participar em conversas, mesmo que seja só na qualidade de ouvinte. Recebe periodicamente a visita do seu filho.

A Participante B tem 75 Anos. É utente de SAD e o seu marido, em estado avançado das doenças de Parkinson e Alzheimer, encontra-se na resposta social de ERI. Regressaram da Alemanha desde que o seu marido começou a ter os primeiros sintomas da demência. Vieram viver para a sua casa que foram construindo na freguesia, durante os anos em que estiveram no estrangeiro. Nunca criou a autonomia necessária para resolver problemas sozinha, pois sempre viu o seu marido como pilar estruturante da sua família. Quando chegaram à instituição, esta utente teve que ser acompanhada pelo assistente social nas tarefas do seu dia-a-dia (fazer pagamentos, tratar de contas bancárias, etc.), enquanto o seu marido ficava na instituição. À medida que o seu marido ia ficando mais doente, a participante ia percebendo que nada consegue fazer para o ajudar, restando-lhe fazer-lhe companhia. Apesar de ter todo o apoio dos seus filhos, a participante não pode contar

muito com o seu auxílio, pois também estão emigrados. Estes, na tentativa de apaziguarem a angústia com que vive a participante, apelam várias vezes para que esta os visite, mas a resposta é sempre negativa: nunca em tempo algum, segundo esta utente, irá abandonar o seu marido. Comunica muito pouco com os restantes elementos da ERI. As vezes que fala é normalmente para solicitar ajuda ao seu marido, garantindo que não lhe falte nada. Vai-se movimentando entre as salas de convívio, o refeitório e o quarto onde dorme com ele. Passa grande parte do seu tempo a chorar.

A participante C tem 76 anos e é física e socialmente autónoma. Está na ERI há cerca de 5 anos. De quando em vez recebe visitas de alguns familiares e vai saindo do edifício sempre que precisa de ir ao médico, ir à missa e tratar de outros assuntos. Mesmo assim, e dado não sentir a existência de atrações na freguesia, passa a maior parte do seu tempo na estrutura, vendo televisão, participando nas atividades de animação socioculturais ajudando os colaboradores em pequenas tarefas. Passa grande parte do seu tempo, normalmente após o almoço, a jogar cartas com outros residentes, criando facilmente momentos de grande tensão entre os seus adversários. Esta participante cria com frequência situações de conflitualidade com os outros residentes, chegando, em muitos casos, a ser agressiva para com eles. Gosta de comunicar e de partilhar momentos da sua vida, contando histórias relacionadas com a falta de amor dos seus pais e a vida difícil da altura em que era jovem. A sua postura em relação aos outros é, regra geral, de superioridade, achando que tudo o que faz é melhor.

A participante D tem 58 anos, sendo o elemento mais novo do grupo. É autónoma fisicamente, mas criou ao longo da sua vida uma dependência social e afetiva com a sua mãe. O facto de ter sido abandonada pelo seu pai, ainda em bebé, contribuiu para que a ausência da figura paternal fosse razão para explicar quase todos os seus problemas: a ausência de um processo educativo contínuo, a falta de condições financeiras e a obrigação de ter que ficar com a sua mãe. A sua mãe é utente do CD desta instituição, assim como a participante, e apresenta uma série de problemas de saúde. Para além das visitas que faz diariamente à sua mãe no hospital, vai participando nas atividades de animação sociocultural da instituição e mantendo algumas amizades de longa duração dentro na estrutura. Tem um discurso que não se coaduna com o normal da faixa etária à

qual pertence, havendo a tendência de considerar-se uma mulher já pertencente à 3ª idade.

A participante E está imigrada em Portugal e é natural do Brasil. Tem 76 anos. É física, psicológica e socialmente autónoma. É utente de CD e gosta de participar em todas as atividades que possam existir dentro da instituição. Comunica facilmente com todos os seus colegas, não criando, regra geral, nenhum desacato ou desentendimento. Passa grande parte do seu tempo a jogar cartas, principalmente depois do almoço, onde cria alguns momentos de conflitualidade com os seus adversários. Vive com a sua única filha, diretora de recursos humanos e serviços desta instituição e com o seu genro, diretor financeiro da instituição. Ao longo da sua vida, esta participante perdeu 2 filhos e dois maridos, sendo os acontecimentos mais marcantes da história de vida desta participante. Apesar de já estar em Portugal há mais de 16 anos, demonstra alguma dificuldade em compreender certos aspetos da oralidade dos seus colegas, achando que os portugueses não sabem falar de acordo com o verdadeiro Português, que é o do Brasil. Acredita que Portugal é um país com muitos analfabetos e de uma pobreza extrema. Apesar de estar imigrada em Portugal, vai com alguma frequência ao Brasil (cerca de 2 vezes por ano). Mantém uma relação muito positiva com todos os utentes e equipa técnica, promovendo o bem-estar entre todos. Gosta muito de cantar e narrar momentos da sua história de vida.

A participante F tem 79 anos e é o elemento mais velho do grupo. É completamente autónoma no seu dia-a-dia e é utente de CD desta instituição. Não tem filhos nem marido. Nunca se casou. Estabelece um relacionamento positivo com os elementos da sua família de origem. É pouco comunicativa, mas gosta de participar em conversas com os outros elementos da instituição, na qualidade de ouvinte. Gosta de ler, ver televisão e de assistir aos jogos de cartas que se realizam geralmente após o almoço. Sempre se dedicou aos seus pais, enquanto eram vivos, e aos seus sobrinhos, que, como diz, os ajudou a criar. Durante a sua vida ativa, esta participante foi tendo diversas tarefas que a ajudavam na satisfação das necessidades financeiras que ia tendo. Teve alguns problemas de saúde que, apesar de ultrapassados, deixaram algumas sequelas psicológicas. Não

gosta de conflitos, preferindo estar no seu canto do que participar em situações problemáticas. Participa com satisfação nas atividades de animação sociocultural.

Todas as participantes, sem exceção, caracterizaram a sua família de origem como sendo pobre e sem grandes recursos. A possibilidade de darem continuidade aos seus estudos era algo que não estava ao alcance das suas famílias e, portanto, muitos sonhos foram deixados para trás. A zona geográfica de onde são naturais 5 das 6 participantes, e segundo o Plano de Desenvolvimento Social 2010-2015 de Vizela (2010), situa-se a norte de Portugal, mais propriamente na convergência do Minho e com o Douro Litoral. O concelho de Vizela está integrado no distrito de Braga, sendo dividido em sete freguesias: Infias, Santa Eulália, Santo Adrião, S. João das Caldas, S. Miguel das Caldas, S. Paio e Tagilde. As freguesias de S. Miguel e S. João constituem a cidade de Vizela, sendo, portanto, as freguesias urbanas e com maior número de pessoas do concelho (detêm 47% da população total).

#### **IV.4 - Desenho do Projeto de IAP**

De seguida apresenta-se o Desenho do Projeto de Educação e Interculturalidade, que, dado às suas características está sujeito a modificações e alterações à medida que o mesmo se irá desenvolvendo. Para o desenho deste projeto e para a sua construção é necessário ter em atenção que o conhecimento sobre esta realidade partiu de um conhecimento construído com base no contexto, onde se identificaram possibilidades e prioridades.

A análise da realidade, tal como nos refere Cembranos et al., (1988), é, de alguma forma, a rampa da atitude de um investigador que se pressupõe no desenho de um projeto em Educação. Sendo assim, esta não é uma etapa estática com um fim à vista, antes, ela deverá ser contínua porque a realidade está em constante mutação.

Após a execução do diagnóstico do contexto, apresentamos a figura IV.1, onde sintetizamos os problemas e necessidades que estabelecemos como prioritários para que

possamos ir ao encontro do que nos propusemos investigar e mudar. Neste quadro apontamos a falta de identificação com aspetos culturais/sociais díspares como um dos problemas que detetamos ao longo das ações que levamos a cabo com o grupo das 6 mulheres, fazendo-lhe corresponder, na qualidade de necessidades, o desenvolver a autoconsciência coletiva para a diversidade cultural/social e estimular a participação dos sujeitos na construção de um mundo mais justo e igualitário. Nas duas experiências educativas que desenvolvemos ao longo de todo o percurso investigativo e para que as ações e atividades possam ser desenvolvidas tendo em conta o problema e necessidades, definimos com objetivo Geral (OG) adquirir conhecimento em relação à diversidade social e cultural, fazendo corresponder os objetivos específicos: reconhecer estereótipos negativos e preconceitos em relação a outras realidades sociais e culturais, compreender com sensibilidade pontos de vista diferentes dos seus, desenvolver uma noção do seu próprio valor no seu próprio meio, para melhor desenvolver uma noção de valor nos outros, e, por fim, estimular a curiosidade para conhecer novas formas de se estar social e culturalmente.

Para o problema de falta de um processo de educação ao longo da vida, destacamos as necessidades de continuar a promover formação pessoal e social mais contínua e de garantir a continuidade de um processo formativo dos sujeitos de acordo com as suas necessidades individuais e a criação de um espaço físico como espaço de partilha, reflexão e convívio numa ótica de educação informal. Definimos como objetivo geral promover a aprendizagem ao longo da vida. Definimos como objetivos específicos: partilhar e registar as vivências, episódios e narrativas de histórias de vida; valorizar a sua história de vida, reconhecendo e mobilizando competências; sistematizar as suas histórias de vida; consciencializar-se da sua história para poder intervir na sua própria vida e no mundo que o rodeia.

Para o problema de falta de envolvimento social e comunitário, detetamos as seguintes necessidades: a criação de um espaço físico como espaço de partilha, reflexão e convívio

Figura IV.1 – Desenho do Projeto

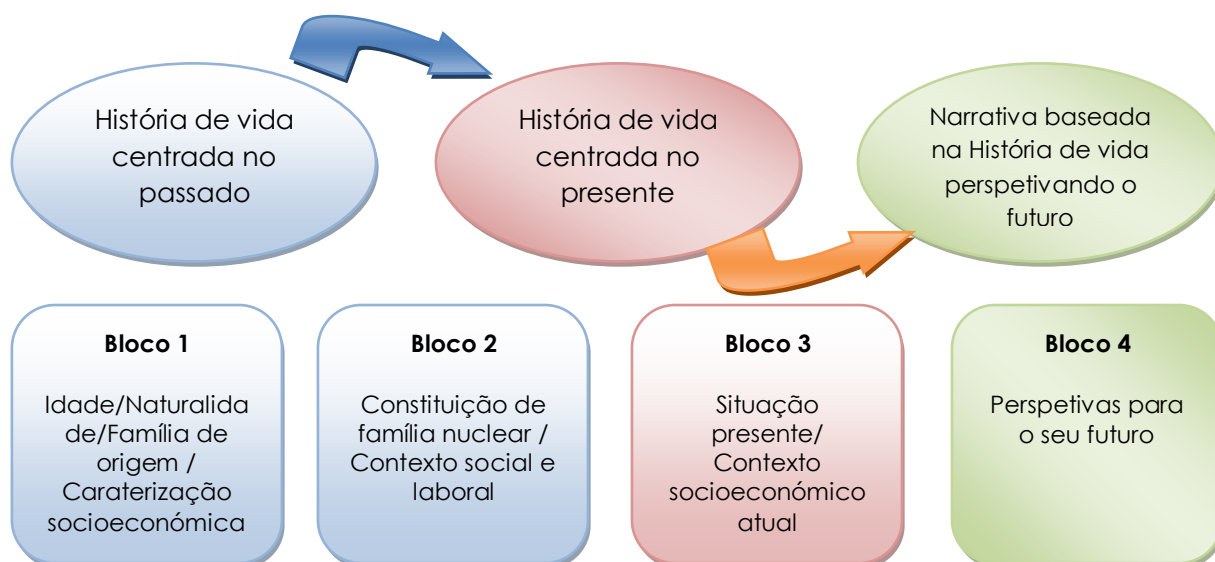


numa ótica de educação informal; o envolvimento social e em ações de grupo e a consciência crítica em relação a si e ao outro. Temos como objetivo geral aumentar o envolvimento social e comunitário. Como objetivos específicos participar ativamente em ações de consciencialização e intervenção cultural e comunitária; reconhecer a importância do trabalho em grupo e trabalho sociocomunitário; ver reconhecido o seu trabalho pela comunidade e agir de forma voluntária e solidária mundo que o rodeia.

Este desenho do projeto permite-nos uma orientação mais precisa do que foi negociado com as participantes deste estudo, funcionando como uma espécie de guia do estudo que concretizamos.

Na execução do mesmo, a recolha das narrativas, irá contar com 4 blocos que identificam o que comumente são os 3 momentos temporais nos indivíduos:

**Figura IV.2 – Blocos Temporais das Histórias de Vida**



As participantes serão convidadas a narrar a sua história<sup>11</sup>, de preferência pela ordem dos blocos acima referida no esquema, assim como todos os exercícios de dinâmica de grupo para cada sessão do grupo de discussão<sup>12</sup>. As narrativas centradas no passado permitem-nos obter uma série de dados: idade, naturalidade, caracterização social e económica da família de origem, percebendo características essenciais através da contextualização que cada participante faz do seu passado. As narrativas centradas no presente, reflete a forma como encaram a sua vida, o que aprenderam com a sua experiência e de que forma têm consciência delas e dos outros. As narrativas centradas no futuro, neste caso, permitem-nos apreender de que forma as participantes veem um destino premeditado, ou, fazendo uso das suas histórias de vida, ficam conscientes de que as ações que fazem hoje determinam as que terão que tomar amanhã.

Todo o processo de investigação foi devidamente explicado às 6 participantes pelo investigador que destacou o âmbito participativo da metodologia de IAP, e que, apesar de ter um projeto desenhado previamente, este iria ter que adaptar-se às necessidades e problemas que pudessem emergir. Era um projeto, segundo o que o investigador explicou, que pretendia aumentar algumas competências das participantes, de forma a poderem fazer face às suas necessidades e problemas.

Com um total de sete participantes, incluído agora o investigador, e dado que se tratava de um projeto educacional, o grupo de discussão foi a técnica escolhida para que as experiências pudessem acontecer, pois apresentava-se como uma forma aberta das participantes puderem participar mais livremente, expondo as suas ideias, manifestando os seus anseios, alegrias, etc., através das narrativas de histórias de vida que o investigador privilegiou como método (biográfico).

A experiência educativa que realizámos neste estudo de IAP desenvolveu-se em dois períodos: de janeiro a julho de 2015 e de janeiro a julho de 2016. Para que ambas as experiências pudessem ser profícuas era necessário pensar a que técnicas se deveria recorrer para que as narrativas partilhadas pudessem assumir um momento de

---

<sup>11</sup> Ver anexos VIII e IX relativos à Transcrição das sessões de vídeo da I e II Experiência

<sup>12</sup> Ver anexos VIII e IX relativos à Transcrição das sessões de vídeo da I e II Experiência

verdadeira intervenção social, privilegiando a discussão das 6 mulheres num espaço criado especificamente para o efeito.

Depois de negociadas todas as questões que dizem respeito ao dia, hora e duração das sessões, procedeu-se aos encontros em forma de grupo de discussão, grande parte destas sessões gravadas em vídeo, num espaço de partilha entre os seus participantes. À primeira ação do projeto – conjunto de 10 sessões – o investigador considerou um primeiro ciclo de investigação-ação participativa, onde, através de exercícios de dinâmica de grupo, visionamento de filmes, partilha de narrativas e de histórias de vida, leitura de outras histórias de vida, trabalhou aquilo que priorizou pelo nível de importância e também pela capacidade de resposta, através deste desenho de projeto.

Continuou a fazer pesquisas bibliográficas, pois precisava de significar o que ia adquirindo da realidade. Continuava empenhado em compreender se aquilo a que se propôs inicialmente havia surtido efeito, e se agora, findo o primeiro ciclo de IAP a que chama também I Experiência Educativa, havia correspondido às necessidades iniciais e de que forma a ação educativa, implícita no projeto, tinha cumprido a sua missão.

Do 1º ciclo de IAP surgiram novos problemas e novas necessidades. Era necessário construir uma II Experiência Educativa que permitisse ir novamente ao encontro do desenho de projeto, que se renova segundo o contexto daquele preciso momento. As conversas intencionais continuaram a ser realizadas, de forma a compreender o que havia representado a primeira ação daquele projeto, e de que forma um segundo conjunto de sessões poderia corresponder mais e melhor, quer às expectativas das participantes, quer às suas reais necessidades e problemas.

O segundo ciclo de IAP foi desenhado, explicitado e realizado em condições similares ao primeiro no primeiro semestre de 2016.

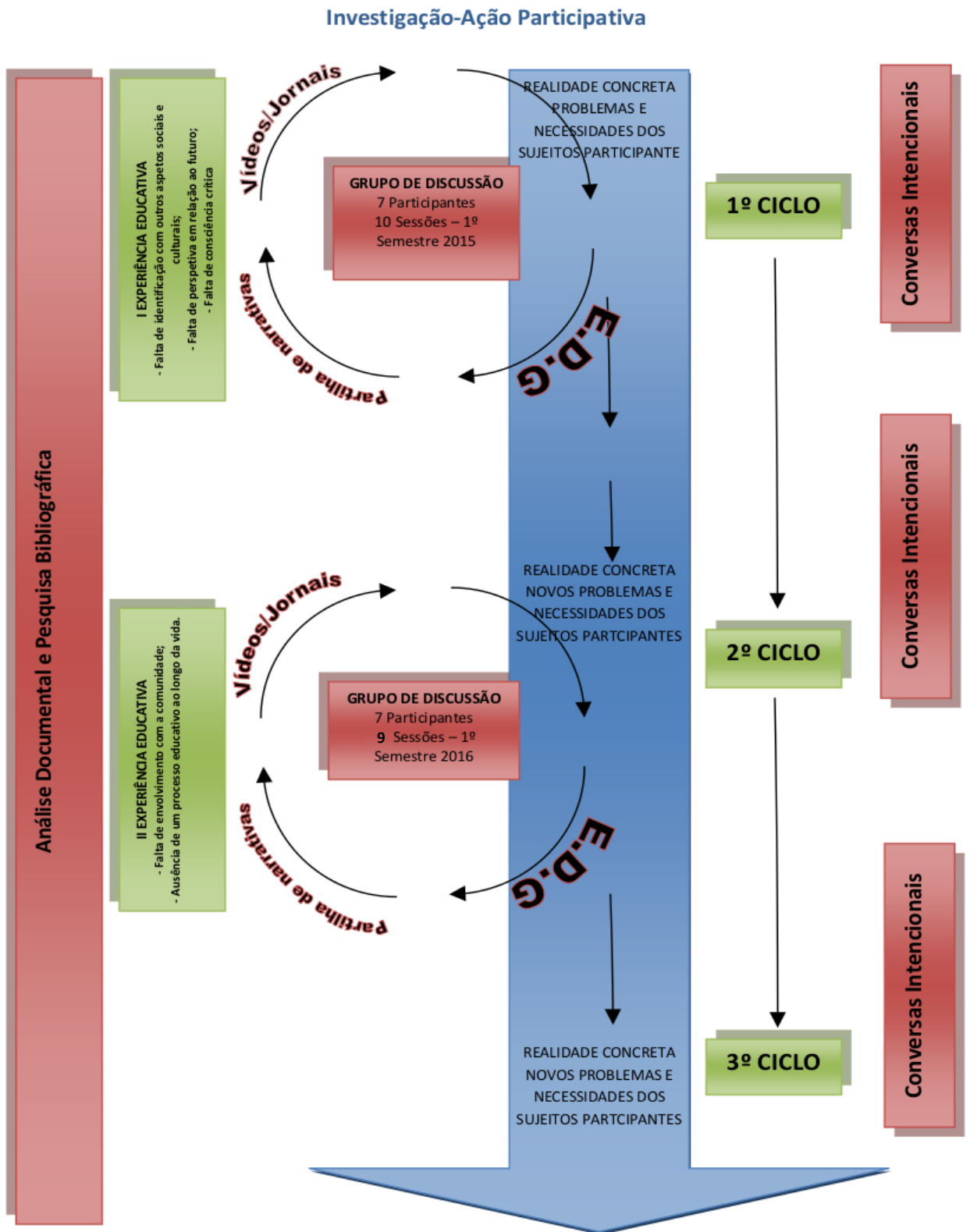
Aqui foram abordados temas que, através de exercícios de dinâmica de grupo, foram trabalhados de forma a combater-se determinados estereótipos, preconceitos, etc., recorrendo novamente ao visionamento de novos filmes e à leitura de novas histórias de vida. As narrativas continuavam a ser o aspeto central da investigação, pois era através delas que o investigador conseguia compreender ainda mais o quão complexo é cada

participante. A II Experiência Educativa, correspondente ao segundo ciclo de IAP, estava finalizado, e surgindo um conjunto de outras questões, que sob a forma de problemas e necessidades, poderiam, caso houvesse espaço temporal para o realizar, dar início a um terceiro ciclo e assim dar continuidade ao projeto de investigação-ação que não tem fim.

Todo este processo foi acompanhado, pensado e participado pelos sete elementos pertencentes ao grupo. O investigador assumiu uma postura participativa em todo o processo inerente ao grupo de discussão, influenciando, promovendo conhecimento, desmistificando preconceitos e estereótipos, facilitando narrativas, descodificando significados, apresentando novas formas de encarar os problemas, promovendo o espírito crítico, tentando que o grupo de discussão pudesse resultar numa efetiva experiência educativa, indo ao encontro das necessidades e problemas apresentados ao longo do processo cíclico de investigação-ação participativa.

Na Figura IV.3 esquematizamos a metodologia que usámos para cada momento do projeto de IAP: a realidade concreta retrata um contexto único, com características específicas de 6 mulheres numa situação de vulnerabilidade social, que usufruem de respostas sociais de uma IPSS. O investigador, através de conversas intencionais, foi indagando os utentes desta instituição, de forma a perceber o seu interesse em participar numa experiência educativa. Por ser colaborador desta organização sem fins lucrativos, na qualidade de assistente social, tinha já um conhecimento técnico e contextual da realidade a que se propunha investigar, através da equipa de técnicos superiores de que fazia parte, e de toda a documentação institucional que ali era produzida (relatórios médicos, relatórios psicossociais, atas de reuniões, diagnósticos sociais, projeto educativo, relatório de atividades de animação, etc.).

Figura IV.3 - Esquematização de Métodos e Técnicas Usadas



## **CAP. V ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS**



## **V.1 - Planificação e Descrição da I e II Experiência Educativa**

### **V.1.1 - Descrição das sessões do 1.º Ciclo – I Experiência Educativa<sup>13</sup>**

Cada sessão teve a participação de 7 sujeitos incluindo o investigador/mediador. Cada sessão teve a duração de cerca de 2h. das 16:30h até às 18:30h.

A 1ª sessão teve o nome de “Quem somos nós” e teve como objetivo principal a apresentação dos sujeitos participantes. O investigador fez a apresentação do projeto de investigação, indicando o que pretendia com ele. Foi seu desejo que naquela primeira sessão, os participantes se conhecessem de forma a criar-se um ambiente que facilitasse o bem-estar geral e a partilha das narrativas de histórias de vida dos elementos do grupo. O espaço físico para o desenvolvimento desta primeira sessão foi a sala de convívio do 1º andar da Estrutura Residencial para Idosos (ERI) do Centro Social paroquial de Santa Eulália – Vizela. A primeira sessão, designada anteriormente por “Quem somos nós” enformou um conjunto de atividades que se pretenderam pela seguinte ordem:

- 1) Apresentação do projeto de investigação – O investigador/mediador, depois de ter reunido o grupo no local escolhido para o efeito, indicou que se tratava de um estudo para uma investigação científica na área da educação e interculturalidade. Referiu que sempre se interessou pelas narrativas e histórias de vida das pessoas e acredita que com elas, os participantes podem sempre aprender mais alguma coisa em relação a si mesmos. Partilhou também que desejava que o grupo continuasse a participar nas sessões seguintes, indicando a duração e a periodicidade das mesmas. Aproveitou para indicar que as sessões deverão ser filmadas, não tendo como objetivo a divulgação das mesmas, apenas porque servirão de suporte de memória ao investigador.
- 2) O novelo de lã – este é nome do primeiro exercício de dinâmica de grupo que o investigador/dinamizador promoveu. Tratava-se de um jogo de grupo que permitiu, à medida que cada um foi falando, começar a

---

<sup>13</sup> Ver o anexo VIII relativo à Transcrição das sessões de vídeo da I Experiência

participar no grupo de discussão. Pediu-se a cada elemento, que indicasse aos restantes, dados significativos relativamente à sua identificação (o seu nome, de onde são naturais, qual a sua idade, onde moram atualmente e quem são os elementos que compõem o seu agregado familiar, por exemplo). Nesta altura, foi dado um novelo de lã ao primeiro participante que, mal acabasse de se apresentar, o passasse a um outro elemento do grupo aleatoriamente, segurando a ponta do fio do novelo. No final das apresentações, o novelo passou por todos os participantes, formando uma espécie de teia. Para além do efeito de “quebra-gelo” que este exercício teve, ele permitiu também a apresentação dos elementos e a sensação de que estão todos unidos, não só pelos fios que, entretanto, formaram a teia, mas também pelo facto de terem partilhado alguns dados pessoais com os outros.

- 3) As nossas expectativas – A última atividade desta sessão, pretendeu compreender quais as expectativas dos participantes em relação ao grupo que agora integram e fazem parte. Foi, para o efeito, pedido a cada um dos elementos, nesta fase inicial, que indicassem o que esperam aprender e partilhar com os outros elementos e de como gostariam que as sessões decorressem a partir de dali.

A segunda sessão, designada por “Como gostaríamos de ser” teve como objetivo principal compreender quais as aspirações e sonhos não realizados pelos sujeitos participantes. Realizou-se no mesmo local onde decorreu a 1ª sessão, procedendo-se de igual forma à gravação em vídeo de todas as atividades realizadas. Para que esta 2ª sessão pudesse atingir o seu objetivo, foram realizadas um conjunto de atividades que se pretenderam com a seguinte ordem:

- 1) A profissão que sempre idealizei – Os elementos do grupo foram questionados em relação à profissão que sempre desejaram ser, mas por situações várias, nunca chegaram a sê-lo. Nesta altura, procuramos compreender as primeiras etapas das suas vidas. A recolha destas narrativas de histórias de vida centradas no passado (idade, naturalidade,

família de origem e caracterização socioeconómica), deram-nos uma primeira caracterização geral do elemento do grupo, o que permitiu uma recolha de informação importantíssima em relação à forma como viveram, mas também, a forma como os outros elementos do grupo se revêm nessa história.

- 2) O que seria diferente – Com o recolher das profissões que gostariam de ter, realizou-se outro exercício de dinâmica de grupo que consistiu num jogo sobre a caracterização das profissões escolhidas. Foi pedido a cada sujeito participante que indicasse quais as principais características do profissional que não chegaram a ser, e também foi solicitado a recreação do seu dia-a-dia se tivessem sido (professores, enfermeiros, médicos, engenheiros, eletricitas, etc.). A partir desta recreação, pôde-se interpretar o que seria uma vida profissional ideal para cada elemento do grupo e de que forma isso poderia mudar as suas vidas. Permitiu também, que os restantes elementos do grupo pudessem vivenciar os sonhos, através das narrativas pessoais, de cada um, fortalecendo os laços e o sentimento de pertença.
- 3) E se fosse assim – A última atividade desta 2ª ação procurou compreender as razões que não permitiram a concretização destes sonhos. As participantes foram convidadas a dar o seu parecer individual em relação ao que acham que esteve na génese da não concretização das suas profissões ideias.

A terceira sessão, designada por “Nós e os Outros”, decorreu no mesmo local onde decorreram as sessões anteriores e procedeu-se à gravação em vídeo de toda a sessão. Neste dia, os trabalhos foram orientados para a visualização de um vídeo (<http://www.memoriamedia.net/index.php/expressoes-orais/esosende>), disponibilizado no sítio da Internet do Memoriamedia – e-Museu do Património Cultural Imaterial. Este trabalho realizado por Filomena Sousa é uma mostra de momentos de tradição oral de Esposende. Pretendeu-se, com esta sessão, que as participantes pudessem experimentar,

através do vídeo apresentado, outras histórias relacionadas com a vida individual, familiar e comunitária num outro contexto geográfico.

Para que esta sessão pudesse atingir o seu fim, foram realizadas as seguintes atividades:

- 1) Esposende – tradições e oralidade – O filme que se foi apresentar é um trabalho de recolha de narrativas de histórias de vida, centradas nos costumes e oralidade de Esposende. Uma série de testemunhos dão conta de algumas canções e histórias em relação a um lugar: Esposende. Com a exibição deste pequeno filme, pretendeu-se que o grupo pudesse ficar mais aberto à diversidade, despoletando e incentivando a vontade da partilha das histórias de vida de cada um dos elementos.
- 2) As diferenças detetadas – Nesta última parte da 3ª sessão, procedeu-se a conhecer as principais diferenças e semelhanças encontradas no filme que visionaram. (a forma de vestir, a forma de falar, costumes, etc.)

A 4ª sessão deu continuidade à 3ª e foi apelidada por “Nós e os outros II”. Tal como aconteceu na primeira edição desta sessão, foi facultado aos participantes, desta vez em suporte físico, alguns exemplares do jornal Vozes da Folgosa – Património Imaterial de Folgosa do Douro. Este jornal recolhe histórias de vida das pessoas de uma aldeia no Douro, tendo como principal objetivo a sua divulgação. Esta sessão, tal como aconteceu com a 3ª, teve como principal objetivo a exposição a novas formas de vida, circunscritas num contexto social, económico e geográfico diferente. Decorreu no mesmo local, tal como todas as sessões anteriores, sendo também gravada em vídeo. Para que esta sessão cumprisse com o seu objetivo, foram realizadas as seguintes atividades:

- 1) Leitura de histórias de vida – Foi lido, em voz alta, para todos os elementos do grupo, algumas histórias de vida pertencentes ao Jornal Vozes da Folgosa. Após a leitura de cada história individualmente, procedeu-se à deteção das principais diferenças e semelhanças entre as histórias de vida dos participantes e a dos presentes no jornal. Nesta fase, para além da exposição à diversidade cultural, promoveu-se a consciência crítica em relação às decisões tomadas pelos autores das histórias de vida do jornal.

Algumas questões poderão ser colocadas em relação à experiência que cada um detém, confrontando-os de que forma é que tomariam, caso fossem eles, o rumo das histórias.

- 2) Ajudando os outros – Deu-se continuidade ao trabalho de tomada de consciência, pedindo agora a cada participante, que o faça em relação a cada elemento do grupo. Desta forma, os participantes poderão, muitos pela primeira vez, ouvir, pela voz do seu colega, como procederiam em determinado momento, caso a história de vida lhes pertencesse. Para além da interajuda que se promoveu, invocou-se também o aumento do sentimento de grupo e de solidariedade para com o outro.

A 5ª sessão terá como nome “Memórias do passado”. Realizou-se no mesmo local onde têm sido desenvolvidas as outras sessões e teve como principal objetivo a reflexão da história de vida individual através de fotografias trazidas pelos elementos do grupo. A narrativa prendeu-se com as recordações que os participantes do grupo ainda tinham em determinado momento da sua vida, direcionadas para o momento em que as fotografias tenham sido tiradas. Pretendeu-se com isto valorizar os momentos festivos (casamento, foto de família, viagem, etc.) e também, articular a memória com os vários acontecimentos que presidiram o momento da fotografia. Para que esta sessão pudesse atingir o seu objetivo principal, foram realizadas as seguintes atividades:

- 1) As minhas fotografias – Foi pedido aos elementos do grupo, antecipadamente, para trazerem algumas fotografias, de preferência antigas, que tivessem algum valor sentimental e que retratassem um ou vários acontecimentos importantes nas suas vidas. Cada participante teve cerca de 5 minutos para falar um pouco sobre ela, indicando aos restantes elementos do grupo quem são as pessoas fotografadas, o que estavam a fazer e que momento foi aquele.
- 2) Os principais sentimentos – Neste exercício de dinâmica de grupo, foi pedido a cada elemento do grupo que indicasse, para cada fotografia, duas ou três palavras-chave, que representem a fotografia em questão. Esta

atividade foi usada para sessões posteriores, para a construção de um “Livro de memórias”<sup>14</sup>.

A 6ª sessão realizou-se no mesmo local onde foram promovidas as anteriores. Foi gravada em suporte de vídeo e teve a duração de 2h. Para esta sessão deu-se importância à capacidade de sintetização de cada elemento do grupo, pedindo-lhes para narrarem a sua história de vida dentro de 10 minutos. Esta sessão teve o nome de “A minha vida dava um filme”. Teve como principal objetivo entender se os elementos do grupo conseguiam, ainda que sintetizado, narrar os principais acontecimentos que marcaram as suas vidas, de forma a dar conta de forma fácil da sua história de vida. Para que esta sessão conseguisse atingir o seu principal objetivo, delinear-se as seguintes atividades:

- 1) Em 10 minutos – Pediu-se a cada elemento do grupo que, em 10 minutos, narrasse, de forma sintetizada, a história da sua vida. Para que este jogo pudesse produzir resultados, indicou-se a cada elemento que tinha que falar cronologicamente dos principais acontecimentos da sua vida, de forma a poder dar uma ideia geral de quem é. Esta atividade pretendeu compreender se os participantes ao longo das sessões anteriores conseguiram, facilmente, compreender de que forma a sua história de vida se configura, e facilmente identificar os principais momentos da sua vida.
- 2) Num minuto – Esta atividade veio no sentido da primeira realizada para esta sessão, e serviu para que cada elemento sistematizasse radicalmente a sua história de vida em apenas 1 minuto. O objetivo desta última atividade foi compreender quais os acontecimentos que estes elementos elegem como mais importantes para serem falados em tão pouco tempo.

A 7ª sessão dedicou-se, essencialmente, à separação dos acontecimentos bons e dos acontecimentos menos bons que os elementos do grupo experimentaram nas suas vidas. Apelidou-se de “As coisas boas, as coisas más”. Decorreu no mesmo local, tendo a mesma duração e gravado em suporte de vídeo. Teve como principal objetivo compreender se os

---

<sup>14</sup> Ver anexos II ao VII – Livro de memórias das participantes.

indivíduos participantes conseguiam separar os acontecimentos bons e maus das suas vidas, percebendo se os negativos já estariam resolvidos e se os bons são perpetuados e tidos como exemplo. Para que esta sessão conseguisse atingir o seu fim, realizaram-se as seguintes atividades:

- 1) O painel das coisas boas e o painel das coisas más – Foi pedido a cada um dos participantes que escrevesse em cada quadrado de papel pequenas frases que identificassem situações da sua vida boas e menos boas e que as colocassem nos painéis disponíveis respetivamente: o de cor escura, para as coisas más e o de cor clara, para as coisas boas. Desta forma, as participantes puderam fazer uma real distinção entre o que consideraram bom e mau, arrumando esses acontecimentos nos locais ideais. No final da afixação de todos os quadrados de papel em cada painel, pretendeu-se saber se os sujeitos conseguiam falar abertamente sobre esses acontecimentos e de que forma os influencia na vida atual.

A 8ª e 9ª tiveram como nome “Para mais tarde recordar”. Estas duas sessões foram dedicadas à construção de um Livro de memórias de todos os envolvidos nas sessões que foram decorrendo desde janeiro. Procedeu-se à realização do primeiro esboço do Livro de memórias, pedindo-se a colaboração de todos os sujeitos a participarem. Na sessão seguinte deu-se continuidade, até se completar o livro. Estas sessões foram realizadas no local habitual. Para que estas sessões pudessem atingir o seu objetivo, foram criadas as seguintes atividades:

- 1) Construção do Livro<sup>15</sup> de memórias – esta atividade foi transversal às duas sessões e centrou-se na construção de uma espécie de álbum de memórias de todos os participantes. O investigador, através das filmagens que foi fazendo ao longo das sessões, construiu um pequeno texto relativo à história de vida de cada participante. Depois de lê-lo e de realizar todos os reparos necessários, procedeu-se à montagem de fotografias, textos e frases relativas às histórias de vida dos elementos do grupo. Esta atividade,

---

<sup>15</sup> Ver anexos II ao VII – Livro de memórias das participantes.

devido às suas características, desenvolveu-se durante duas sessões, pois foi necessário mais tempo que o habitual. A construção de um livro de memórias serviu para sintetizar as histórias de vida e será o resultado, em formato físico, do trabalho que se foi desenvolvendo durante todas as sessões.

A 10ª e última sessão teve a duração de 2h. esta sessão, tal como todas as anteriores, foi gravada em vídeo e realizou-se no mesmo local.

Esta sessão teve como objetivo principal compreender, de uma forma geral, o que representou, para os sujeitos, a participação neste grupo de discussão, ao longo das 9 sessões anteriores. Apelidou-se de “E agora quem somos nós?” e compreendeu um conjunto de atividades pela seguinte ordem:

- 1) Nós, pelos outros – este foi um exercício de dinâmica de grupo que pretendeu, através de um jogo de grupo, compreender quais as questões mais importantes assimiladas pelos elementos do grupo. Pediu-se ao grupo que formassem 2 subgrupos e, os pares, tiveram que assinalar três acontecimentos positivos e três acontecimentos negativos relativos à história de vida do seu par. Pretendeu-se com esta atividade compreender o que cada elemento selecionou como mais positivo e negativo, respetivamente, relativamente à história de vida do outro. Serviu também para treinar a memória das participantes, assim como a aceitação do outro, como diferente, respeitando-o.
- 2) As expectativas – Foi a última atividade desta I Ação/I Experiência Educativa. As participantes foram questionadas em relação às expectativas que criaram ao longo das sessões, e se as superaram e o que contribuiu positivamente para elas. Nesta fase, o investigador indicou que haviam chegado ao fim desta primeira parte, e que na segunda parte desta investigação, gostaria de continuar a contar com a participação e apoio de todos os presentes.

**Figura V.1 – Planificação das Sessões (I Experiência Educativa)**

Sessão	Nome da Ação	Data da Sessão	Material necessário
<b>1ª Sessão</b>	“Quem somos nós”	23/01/2015	Novelo de lã / Câmara de Vídeo / Microfone / Bloco de notas
<b>2ª Sessão</b>	“Como gostaríamos de ser”	28/01/2015	Câmara de Vídeo / Microfone / Bloco de notas
<b>3ª Sessão</b>	“Nós e os outros”	30/01/2015	Câmara de Vídeo / Microfone / Bloco de notas / Computador / Projetor e Colunas de Som
<b>4ª Sessão</b>	“Nós e os outros II”	04/02/2015	Câmara de Vídeo / Microfone / Bloco de notas / Edições do Jornal Vozes da Folgosa.
<b>5ª Sessão</b>	“Memórias do passado”	13/02/2015	Câmara de Vídeo / Microfone / Bloco de notas / Fotografias dos participantes / Papel e esferográficas
<b>6ª Sessão</b>	“A Minha vida dava um filme”	20/02/2015	Câmara de Vídeo / Microfone / Bloco de notas
<b>7ª Sessão</b>	“As coisas boas, as coisas más”	27/02/2015	Câmara de Vídeo / Microfone / Bloco de notas / Painel de cor clara e outro de cor escura / Papel e esferográficas
<b>8ª Sessão</b>	“Para mais tarde recordar”	06/03/2015	Câmara de Vídeo / Microfone / Bloco de notas / Papel / PC / Cola
<b>9ª Sessão</b>	“Para mais tarde recordar II”		Câmara de Vídeo / Microfone / Bloco de notas / Papel / PC / Cola
<b>10ª Sessão</b>	“E agora, quem somos nós?”	24/04/2015	Câmara de Vídeo / Microfone / Bloco de notas

### **V.1.2 - Análise e descrição do 1º Ciclo – I Experiência Educativa**

No primeiro momento da 1ª sessão proposta ao grupo de discussão, as participantes foram apresentando-se aos restantes elementos, à medida que o novelo de linha chegava

à sua mão. Com este primeiro exercício de dinâmica de grupo “A Teia”, os objetivos foram “quebrar o gelo” permitindo assim o início da relação interpessoal; mostrar na prática que todos os elementos fazem parte daquele grupo e dar uma primeira ideia dos valores pessoais de cada participante.

O investigador começou por apresentar-se, com o objetivo de mostrar aquilo que pretendia daquele primeiro momento as participantes começaram por indicar qual o seu nome, a sua idade e deixaram transparecer, mesmo que o momento não fosse o ideal, até porque o que se pedia naquele primeiro momento era apenas algumas referências como o nome a idade e naturalidade, uma ou outra expressão que acabava por denunciar a situação de felicidade ou de dor pela qual passavam no momento. “(...) tenho 76 anos, casei-me em Angola, tenho 1 filho. O meu marido faleceu recentemente e agora estou aqui sozinha.” (Participante A, 2015). Já a participante B referia que “(...) sempre trabalhei com a minha mãe no quintal. Aos 19 anos perdi o meu pai. Nessa altura já namorava com o meu marido, que agora está muito doente”.

A necessidade da partilha, ainda num processo de apresentação ao grupo, pareceu denunciar, para além daquilo que era expectável (nome, naturalidade e idade), momentos menos bons que marcaram as participantes ao longo das suas vidas, ou no momento presente. A participante C, para além de referir o seu nome, idade e naturalidade, identificou-se também como uma Rosa Negra, uma mulher com problemas de saúde relacionados com as suas pernas e com os ataques epiléticos, acabando por fazer referência também à ausência de amor que não recebeu por parte dos seus progenitores.

Nesta primeira fase, as participantes ao identificarem-se, imprimem sempre, para além dos seus dados biográficos, sentimentos em relação a um lugar e fazem referência a algumas pessoas. As mudanças mais significativas ao nível da sua identidade pessoal, são as que comumente aparecem como as mais relatadas (casamento, os filhos, doenças, etc.)

Estes períodos de vida dos adultos são considerados momentos de perturbação na experiência das suas vidas, levando-os a questionar refletindo sobre a ou as razões pelas quais se encontram nessa situação. É neste processo de questionamento que a

reorganização das suas vidas poderá surgir, despoletando mecanismos de mudança. Assim, o padrão de desenvolvimento da identidade pessoal,

(...) tal como o processo de desenvolvimento humano global, não segue um curso linear, mas antes, um ou vários padrões contínuos de mudança intercalados com fases de relativa tranquilidade.

(McAdamas, et al., 1997., citado em Meira, L. 2009, p. 36).

Na sessão seguinte, relacionada com a profissão principal de cada mulher participante, o investigador começou por perguntar qual a profissão que idealizaram ter, mas, por razões várias, não puderam concretizá-lo. A Participante A começou por indicar que “fui sempre tecedeira a minha vida toda”, não referiu nenhuma ocupação de sonho, indicando que mesmo que tivesse vontade de ser outra coisa, os seus pais nunca lhe poderiam oferecer essa possibilidade, essencialmente por falta de condições económicas. A Participante F refere que “O meu sonho foi ficar a tomar conta dos meus pais”. A sua profissão foi muitas coisas “apanhar ovos, vender carne, criei 8 crianças, trabalhei no quintal, vendi tremoços, fiz de tudo um pouco”. O sonho da Participante F foi descrito pela própria como se um desígnio se tratasse. Deixa claro que a sua profissão não foi escolhida por ela própria, aquilo que foi fazendo ao longo da sua vida era determinado pelas necessidades do quotidiano.

Já a Participante B, reconhece, através do seu discurso, que ainda chegou a frequentar um curso de bordadeira, mas, devido às vicissitudes da vida, acabou por abandonar. “(...) ainda experimentei, tinha para aí uns 17 anos, aqui na igreja, um curso de bordadeira. Gostei muito de ter aprendido essa arte, mas nunca trabalhei nisso.” (Participante B, 2015). A participante C explicita as várias profissões que teve, imprimindo no seu discurso não ter tido outra oportunidade senão essa. A Participante D indica que nunca gostou da escola, e, mal acabou de fazer o exame da 4.<sup>a</sup> Classe, foi logo trabalhar. A opção que teve foi a de ir trabalhar, pois a sua mãe não tinha possibilidades financeiras para a manter. “(...) tive oportunidade de continuar a estudar, o meu tio dava-me essa oportunidade,

mas eu não gostava de estudar, já estava cheia de escola. Fiz a 4ª classe. Fiz o exame numa 4ª feira, no domingo fiz a minha comunhão solene e na segunda-feira a seguir fui logo trabalhar. Fui porque eu quis. A minha mãe e a minha avó não queriam que eu fosse trabalhar com aquela idade, mas eu senti essa necessidade, pois via que a minha mãe fazia um esforço muito grande para me sustentar. Fazia de mãe e de pai, e pensava que se fosse trabalhar já daria para ajudar a minha mãe” (Participante D, 2015).

As Participantes foram indicando que começaram a trabalhar muito cedo e em situação precária. 5 das 6 participantes, indicaram que trabalhar naquela altura era uma tarefa árdua. Como afirmam: “Fui sempre empregada doméstica, tratar de crianças dos filhos de outras pessoas, passar a ferro, lavar no rio” (Participante C, 2015);

“(…) fui trabalhar com 11 anos para uma fábrica têxtil. Trabalhei lá até aos 44, como cortadeira. Tive oportunidade de continuar a estudar, o meu tio dava-me essa oportunidade, mas eu não gostava de estudar, já estava cheia de escola. Fiz a 4ª classe. Fiz o exame numa 4ª feira, no domingo fiz a minha comunhão solene e na segunda-feira a seguir fui logo trabalhar.” (Participante D, 2015).

Em crianças era-lhes exigido comportamentos de adultos. “(…) Íamos a Freamunde buscar a carne por volta das 18h, e lá para as 2.30h da madrugada íamos a pé para Lustosa. Chegávamos a Lustosa, por volta das 8:00h bebíamos um café, ou um cálice de água-ardente, que era para dar força. Era o nosso pequeno-almoço. As crianças bebiam água-ardente logo pela manhã, porque não havia café, nem leite” (Participante F, 2015).

A região geográfica de onde são oriundas 5 das 6 participantes desta investigação assistiu a um forte desenvolvimento industrial na área têxtil. Era com alguma facilidade que homens e mulheres conseguiam trabalho numa fábrica no período de maior desenvolvimento nesta área económica. “Apontava-se, em números redondos, para 25 mil operários por 1900, para 50000 por 1940, para 75000 por 1974” (Alves, 2002 p. 2). Foi a partir 1845, com a construção da Fábrica de Fiação do Rio Vizela, em Negrelos, Santo Tirso, que um grupo de industriais se estabeleceu nessa zona geográfica, fazendo deste local o maior polo de atração de iniciativas industriais algodoeirias. (Alves, 2002). Este contexto socioeconómico é visível nas narrativas das participantes quando referem que,

“(…) comecei a trabalhar desde os 14 anos na fábrica em Vizela e mais tarde, quando fui para Luanda - Angola. A fábrica pertencia ao mesmo grupo que aqui em Portugal e foi muito fácil a minha adaptação” (Participante A, 2015).

**Figura V.2 – Profissões das Mães em S. João de Vizela**

**QUADRO 14  
PROFISSÕES DAS MÃES EM S. JOÃO E S. MIGUEL DE VIZELA  
1911-1999**

Profissões	S. João de Vizela		S. Miguel de Vizela	
	N.º	%	N.º	%
Doméstica	253	56.7	629	56.2
Fabricante	78	17.5	176	15.7
Criada	28	6.3	10	0.9
Agricultora	12	2.7	66	5.9
Costureira	6	1.4	13	1.2
Jornaleira	5	1.1	7	0.6
Vendedeira	3	0.7	3	0.3
Proprietária	3	0.7	15	1.3
Directora C.T.T.	2	0.4	0	0.0
Tecedeira	2	0.4	0	0.0
Peixeira	0	0.0	5	0.4
Outras	5	1.1	5	0.4
Desconhecidas	49	11.0	191	17.1
<b>TOTAL</b>	<b>446</b>	<b>100,0</b>	<b>1120</b>	<b>100,0</b>

**Fonte:** Livros de registos paroquiais de S. João e S. Miguel de Vizela, 1911-1999.

**Nota:** Após 1970, na paróquia de S. Miguel de Vizela, os registos paroquiais deixam de fazer referência à profissão.

Fonte: Alves (2002, p. 26)

Ao longo das sessões e com a realização das tarefas específicas da dinâmica muitas das participantes narraram situações em que tiveram que emigrar, foi o caso da Participante A, que foi para África, a Participante B, que foi para a Alemanha. A Participante E é brasileira e está imigrada em Portugal até ao momento. A Participante C migrou para a

cidade do Porto, mas vinha com frequência a casa dos seus pais. As restantes participantes indicaram que não tiveram necessidade de emigrar. A participante D teve oportunidade para tal, a convite de um tio que se encontrava na Suíça, mas negou o convite, pois a sua mãe estava sozinha. A participante F, nunca referiu essa possibilidade.

Ter-se um sonho, ou ter-se sonhado, durante toda a vida com algo diferente, traduz-se, através do discurso destas mulheres, como algo inexistente. Parece não ter havido sonhos, questionamentos em relação à sua vida se tivessem tido uma outra profissão, oportunidade de ter estudado, ter vivido e crescido num outro lugar no país. As narrativas que emergiram do grupo de discussão parecem demasiado interligadas com a realidade que viveram, e nunca com aquilo que um dia aspiraram ser. Todas as participantes foram indicando que tiveram aquelas profissões, pois não se esperava mais nada. A pobreza relativa que marca a vida destas mulheres, faz-nos questionar se a situação por que passaram foi da sua inteira responsabilidade, ou se a pobreza é reproduzida como modelo social. Anthony Giddens (2001) apresenta a mesma questão, indicando que a face da pobreza é diversa e encontra-se em constante mutação – um indivíduo pobre de hoje, não tem as mesmas características que um sujeito pobre de há 200 anos. Contudo, existe uma probabilidade de que determinadas categorias sociais sejam mais vulneráveis a este fenómeno. Este autor faz referência a duas explicações sobre a pobreza que são opostas, mas ambas cheias de significado: as teorias que consideram os indivíduos pobres responsáveis pela sua própria situação e por outro lado, as teorias que defendem que o fenómeno de pobreza deverá ser encarado como produção e reprodução pelas forças estruturais da sociedade.

Oscar Lewis (1961, citado em Giddens, 2001, p. 319) acreditava na existência de uma “cultura da pobreza” entre pessoas pobres. Este autor indica que a pobreza nada tinha que ver com inadequações que se davam de uma forma individual, mas de uma “atmosfera social e cultural mais lata na qual as crianças pobres são socializadas”. A cultura da pobreza é, na realidade, transmitida entre gerações, porque desde cedo que as camadas mais jovens de indivíduos pertencentes a essa cultura não veem razão para aspirar a algo mais, pois não existem pontos de referência.

Outra abordagem que tenta explicar a pobreza responsabiliza os processos sociais como sendo os que produzem condições de pobreza difíceis de superar. Fatores como a classe social, o género, a etnia, a profissão e a escolaridade moldam muitas das vezes a forma como os recursos são distribuídos. Existe falta de ambição entre os pobres, que por muitos é apelidada de “cultura de dependência”, mas isto deve-se a algo que resulta da consequência de uma situação que foi condicionada por fatores estruturais de uma sociedade (Giddens, 2001 p. 320).

Na 3ª sessão, o grupo de discussão foi convidado a assistir a um pequeno vídeo “Mostra de momentos da tradição oral de Esposende”<sup>16</sup>, realizado por Filomena Sousa para o projeto MEMORIAMEDIA. Disponível em: (<http://www.memoriamedia.net/index.php/expressoes-orais/esposende>).

Para esta sessão, o investigador pediu aos elementos do grupo que, depois de verem o filme, indicassem quais as principais diferenças que conseguiram perceber em relação aos costumes das pessoas de Esposende. Esta cidade no litoral norte do país é relativamente próxima da localidade onde vivem as participantes, mas culturalmente diferente devido à proximidade com o mar, o que traz uma cultura local diferente e um número considerável de elementos “de fora” que se deslocam à cidade no verão para usufruírem do mar.

Enquanto se assistia ao documentário, 2 das 6 participantes não mostraram grande interesse. As restantes participantes iam comentando o filme, riam-se sempre que se identificavam com alguma situação relatada. No final da visualização do documentário, as participantes que não mostraram grande interesse, justificaram-no, sem que houvesse

---

<sup>16</sup> Este trabalho videográfico é uma mostra de momentos de tradição oral de Esposende e que começa com a interpretação de uma mulher de uma cantiga popular. A participante deste projeto vai dando conta da importância de se cantar em grupo e de como as cantigas serviam também para as acompanhar enquanto executavam tarefas do dia-a-dia. De seguida, aparecem 3 irmãs que falam em festas e arraiais do tempo em que eram jovens e mostram, cantando, como as letras das cantigas refletiam os costumes e tradições daquela altura em Esposende. Ainda no mesmo trabalho, é-nos apresentado uma recriação da recolha de sargaço do mar que serviria para fertilizar as terras de culto hortícola daquele local. Participante A Nibra aparece de seguida como contadora de uma história relacionada com a sua mãe, que segundo a mesma, era muito divertida. Conta que a sua progenitora tinha o hábito de procurar lenha no rio trazida pelas correntes. Um dia, quando se dirigia para o rio, verificou que as correntes lhe haviam trazido um Chico (porco) e a partir daí, as peripécias por que passou para o levar para casa e posteriormente matá-lo. Por fim, o Banho Santo, um ritual que levava muitos forasteiros a Esposende, já não se faz, narra um outro participante do vídeo, contudo, lembra ainda de como tudo se processava, da ida à missa e da devoção daqueles que se banhavam no mar, com o objetivo de que este lhes curasse as doenças.

lugar a qualquer pergunta em relação a isso, dizendo que: “Não percebi grande coisa do filme, aliás, o problema é que não ouço nada de bem, infelizmente” (Participante F, 2015). Já a participante E apresentou outra justificção “Sou brasileira, existem muitas maneiras de falar dos portugueses que não entendo e, no entanto, já cá estou há uma série de anos. Vocês falam muito mal”. Contudo, a Participante E indicou que viu algumas imagens do filme com que se identificou bastante devido à sua morada no Brasil em Recife, perto do mar. “Quando fui para Recife tinha o mar a meus pés e costuma ser um local para onde ia entregar-me a Deus. No Brasil, havia o hábito de se realizar batizados no mar, mas era feito por outras pessoas pertencentes a outra religião: candomblé. Quando perdi o meu filho, eu fui para o mar, que na altura era um local que me dava muita calma e sossego. Sentia-me mais próxima de Deus... A realidade brasileira é completamente diferente da portuguesa”. (Participante E, 2015).

A Participante D começa por indicar que gostava de morar à beira mar, mas não sabe nadar. Antigamente iam com o tio, no verão, para a Póvoa de Varzim. Gostava muito. Indica que não existem muitas coisas em comum com o contexto onde vive. Referiu também que existia o hábito das mães levarem os seus filhos, quando ainda não andavam, à Trofa e lhes davam pão para que as migalhas que iam ficando pelo chão fossem aproveitadas pelos passarinhos. Diziam que ajudava as crianças a andar. A Participante B identificou-se com uma das cenas do filme apresentado, que teve que ver com o fogo-de-artifício que era usado nas romarias e festas. Como o seu pai era pedreiro, ela também assistia à explosão de foguetes, mas estes tinham como fim partir as pedras nas pedreiras. “Lembro-me de que quando ia levar o almoço, o meu pai dizia: Fogo! E uma altura fugi para cima de uma carvalha, imaginem só, felizmente não me aconteceu nada”

A Participante C consegue indicar que nunca ligou nada ao mar. Na altura em que trabalhava, dedicava o seu tempo essencialmente a tentar ser autónoma financeiramente. Contudo, existem duas cenas no filme em que esta participante se identifica: a matança do porco e as três mulheres a cantarem. “Os meus pais tinham o hábito de comparar um porco de leite (porco em idade jovem) e depois matavam-no para

termos carne”. “As senhoras do filme cantam muito bem, mas o nosso grupo aqui na instituição canta bem melhor” (Participante B, 2015).

O investigador pergunta se acham que as outras pessoas que vivem noutros locais do mundo são mais felizes que nós. Indica que se aqui está frio, num outro local do mundo deve estar muito calor. Pergunta também por que será que a cor da nossa pele é diferente e dá o exemplo da Participante E, que tem a pele mais morena do que as restantes participantes.

Uma das participantes, em tom de brincadeira, indicou que a Participante E “esteve mais tempo no forno”, outras responderam simplesmente por que é negra. A Participante A indicou que a participante E ao lado de uma pessoa de Luanda, era quase branca. “Lá eles são muitos negros e cheiravam muito mal porque não tomavam banho, não tinham higiene alguma”. (Participante A, 2015). O investigador indica que existe muitas pessoas que conhece que têm a pele muito branca e que cheiram muito mal, porque também não tomam banho. A Participante A continua a dizer que quando lá estava “via mulheres mesmo brancas, casadas com pretos, mesmo pretos, os pretos são mesmo feios”.

O investigador pergunta porque é que acham que as pessoas têm uma cor mais escura e acaba por explicar que a cor da pele das pessoas tem que ver com o local onde são oriundos e que fazem parte das características que nos permitem adaptar ao meio ambiente em que vivemos.

Muitas Participantes reagiram mal à questão da diferença, da diversidade social e da cor da pele. O filme que se visionou nesta sessão, não trouxe grandes novidades. As pessoas eram de uma localidade próxima da das Participantes, a cor da pele é a mesma e a língua também. Contudo, parece ter sido suficiente para que se falasse que “nós somos melhores que os outros”. Ainda hoje, para além do que a escola nos ensina e do que a globalização, através dos meios de comunicação nos mostra sobre a diversidade da cultura, vivemos como se a nossa cultura fosse soberana. O etnocentrismo manifesta-se fortemente no grupo onde se critica e condenam atos culturais que noutras sociedades, por exemplo, são perfeitamente normais. Sendo assim, surge a dúvida se estamos preparados para respeitar os direitos culturais.

Os direitos culturais quando entendidos no âmbito do reconhecimento de identidades e culturas coletivas,

(...) gera uma reconceptualização dos direitos humanos enquanto direitos à identidade cultural. Identidade entendida não enquanto essência subjetiva, unitária e fechada, e sim, como a possibilidade de identificação com símbolos e saberes produzidos pelas diversas matrizes culturais que formam determinada comunidade.

(Andrade, 2008, p. 10).

Assim, lutar pelos direitos culturais como desígnio da dignidade humana, deverá significar a participação massiva da comunidade, onde indivíduos ou grupos contribuem para o envolvimento e não para a criação de fronteiras culturais e sociais (Carvalhais, 2004 citado em Andrade, 2008).

A diversidade cultural acaba por ser, recorrentemente, propulsora de conflitos, se não for mediada. Estes limites são impostos pelo exercício de cidadania.

Ser cidadão é ter certos direitos e determinadas responsabilidades, conforme o país onde está inserido. Portanto até que ponto o exercício de cidadania está disposto a aceitar e respeitar uma cultura, cujos atos culturais, vão para além do que nos é permitido como membros de uma sociedade.

A quarta sessão foi dedicada à leitura do Jornal Vozes da Folgosa. O investigador começa por indicar que se tratava de um trabalho da sua terra natal e do qual participava e que tinha como objetivo a aquisição de histórias de vida das pessoas daquela terra.

Começou por ler uma história de vida de Augusta Rodrigues e depois a história de vida de Arsénio Peixoto. Disponível em <http://vozesdafolgosa.wix.com/jornal-edição-3>. A primeira história, relativa a Augusta Rodrigues de 80 anos, fala das suas traquinices de infância e de como se divertia a apedrejar as senhoras idosas daquela altura. Por ser muito traquina a sua mãe decidiu levá-la a um bruxo em cima de uma burra à freguesia mais próxima. Fugiu. Acabou por ser encontrada. Depois, à medida que narra a sua história, vai dando conta dos momentos que marcaram a sua vida, das decisões boas e más. Dos filhos pequenos que perdera com meningite, e dos que emigraram para a Suíça. Fala de um tempo difícil. Agora é feliz ao lado do homem que escolheu ser seu marido.

A outra história partilhada com o grupo de discussão foi a de Arsénio Peixoto de 72 anos. Com 10 anos já trabalhava de noite numa padaria dos seus pais, e, de dia, ia para a escola. Depois de ter acabado a 4ª classe, começou a trabalhar com uma picareta na construção da estrada de acesso à sua freguesia, a Folgosa do Douro. Este, ao contrário de Augusta Rodrigues emigrou. No período em que viveu em Lobito, em Angola, onde trabalhou numa empresa de refrigerantes e pastelaria, começou a praticar futebol. Com a guerra, em 1961, regressou a Portugal e teve vários ofícios. Todos eles difíceis. Eram seis filhos que tinha que sustentar.

A Participante B começou por dizer que nunca foi muito traquina. Lembra-se, a propósito, de uma história de uma boneca que tinha: “uma vez estava a com os meus irmãos e eles gostavam muito de brincar e de me irritar. Uma altura fiz uma boneca de trapos que apelidei de Bruxa e um dos meus irmãos deitou-me a minha Bruxa para a água. Depois comecei a chorar e ele foi buscá-la e pô-la a secar no meio dos feijões fazendo dela um espantalho para afugentar os pássaros”.

A Participante C começa por dizer que nunca teve grande tempo para brincar. “Os nossos pais obrigavam-nos logo a trabalhar. Tinha uma vizinha com quem brincava aos domingos e nada mais. Brincávamos com pedaços de loiça partida e fazíamos uns riscos na terra, andávamos à roda, etc.”.

A Participante E era muito traquina tal como Maria Augusta da história que lhe havia sido lida. Dizia que parecia que tinha mel, “toda a gente gostava muito de mim. Nunca fiz coisas de mal, gostava de ir nadar, lavar os cavalos com os meus irmãos. Adorava saltar para a água”.

A Participante D diz que se identificou muito com a história. Diz que a sua avó a deixava dentro de casa sozinha, enquanto ia lavar a roupa. Deixava-a sem roupa para não vir cá para fora brincar com os outros meninos. Mas quando a sua avó chegava ela já estava na rua. “Brincávamos com pedras, com fitas no cabelo. Também atirávamos pedras, mas era ao telhado um dos outros que funcionava como uma espécie de código. Era um chamamento para irmos brincar”. (Participante D, 2015).

A Participante A disse que não era nada assim. Era muito envergonhada e muito calminha. A Participante F indica que não tinha grande tempo para brincar. Ia à escola e “mal chegássemos a casa a nossa brincadeira era fazer os deveres. Também me identifiquei com Maria Augusta. No nosso tempo, quando vendíamos carne, esta já vinha pesada, não levávamos balança”.

Nestas vivências multiculturais – o conceito de cultura não se associa só e exclusivamente a referências étnicas, nacionais ou linguísticas (...) Cultura, relaciona-se com as experiências sociais que se vão dando nas culturas institucionais, culturas corporativas, culturas profissionais, cultura de classes, culturas territoriais, culturas de género, culturas geracionais (...) (Matos, 2012). Estas mulheres vão dando conta de uma série de experiências que tiveram com as pessoas de outros países, de outro contexto sociocultural. A Participante A, que emigrou para Luanda indicava que “Lá eles são muitos negros e cheiravam muito mal porque não tomavam banho, não tinham higiene alguma”; “via mulheres mesmo brancas, casadas com pretos, mesmo pretos, os pretos são mesmo feios” (Participante A, 2015). A participante C refere “Deus me livre, credo, não queria um beijo daqueles burros, Deus me livre”.

Nas narrativas relativas a experiências multiculturais, as participantes identificam-se mais facilmente com pequenas alterações culturais, como costumes e tradições diferentes, dentro do mesmo país, mas identificam-se pouco ou nada com pessoas e costumes de outros países, mesmo vivendo lá. As que saíram do seu país de origem, facilmente indicam as diferenças culturais, deixando transparecer muitas saudades “Quando perdi o meu filho, eu fui para o mar, que na altura era um local que me dava muita calma e sossego. Sentia-me mais próxima de Deus... A realidade brasileira é completamente diferente da portuguesa”. (Participante E, 2015); “O trabalho em Luanda era a mesma coisa, mas o ambiente social era melhor, pois vivia-se muito melhor. O peixe, a carne, tudo era mais barato” (Participante A, 2015).

A necessidade de partilha de momentos menos bons pareceu representar uma espécie de momento “terapêutico”, para estas participantes. Houve lugar à partilha de segredos escondidos durante muitos anos da Participante C, quando refere que teve um filho, mas nunca mais o viu desde o seu nascimento. A vida da participante B que sofre devido à

doença degenerativa do seu marido. A impossibilidade de se ter realizado enquanto mulher como refere as Participantes D e F, e a infelicidade da perda de familiares.

Previamente o investigador pediu às Participantes para trazerem 1 ou duas fotografias, de preferência antigas. Na 5ª Sessão, foi pedido a cada participante que nos explicasse que fotografia era aquela e se lembravam do momento em que a tiraram.

Nos dias que antecederiam a sessão seguinte, as participantes iam perguntando ao investigador, quando o viam passar, que já tinham muitas fotografias antigas e que o melhor era ver. “Olhe, desculpe estar a incomodar, mas consegui achar umas fotografias antigas que estavam para lá perdidas. Ora veja!” (Participante D, 2015).

A Participante C começou por mostrar duas fotografias. Numa delas, indicou que tinha 26 anos e que já estava a servir no Porto. Tirou num fotógrafo no Porto. “Naquela altura fui ao cabeleiro vesti um vestido muito bonito. Na altura em que tirei a foto, não foi por motivo especial”. A outra fotografia foi tirada a 31-01-1990 e já estava a morar no local onde está hoje. Foi tirada na cidade sede de concelho.

A Participante A indica que a primeira foto foi tirada em Luanda, tinha 32 anos. Já não se lembra ao certo onde foi tirada a fotografia, o vestido era também muito colorido, de manga curta. “As pessoas olhavam para mim e diziam que a D. (referência ao nome próprio) era bonita. Tinha o cabelo preto, mas agora tenho que o pintar, caso contrário era todo branco”.

A Participante F trouxe uma fotografia que serviu na altura para o BI. “Tinha um casaco vestido e na altura que tirei a fotografia, andava a percorrer as casas todas para comprar os ovos a cada pessoa e depois vendia-os em Sto. Tirso”. Tirou a foto no Foto Estúdio (Nome da cidade que é sede de concelho do local onde vive). O Sr. “Que tirava a foto era coxo. Deveria ter uns 30 anos”.

A participante E, selecionou duas fotos, uma delas com o seu filho e a outra relativamente ao seu casamento. Casou-se em 1963. Lembra-se perfeitamente do vestido. “Fui eu que o comprei com o dinheiro da indemnização da fábrica. Lembro-me do sítio onde comprei o vestido. O dia do casamento foi uma coisa que nem queria acreditar. Se havia lá alguém pobre, esse alguém era eu, com certeza. O bolo era de chocolate com todas as frutas e

vinho do Porto. Foi o dia mais feliz da minha vida. Casei-me à noite. Teve 6 barris de *shopp* e muitas pessoas que vieram. A outra fotografia é com o meu filho e tinha 11 anos. Isto aqui é a cidade de Olinda numa festa do colégio do meu filho. Recebeu nesta festa uma medalha de ouro. E eu estava toda orgulhosa. É um vestido que usávamos e que chamávamos vestido tropical”.

A Participante D apresentou as duas fotos que escolheu. Uma delas, ainda pequena, com cerca de 9 meses quando começou a andar e a outra relativa a 1ª comunhão. “Eu mamei até aos 5 anos e não o queria fazer deitada, tinha que ser de pé. Já nasci com 5,5kg. A outra fotografia é da minha 1ª comunhão. Ainda tenho este vestido. Estas sandálias foi o meu avô paterno que me deu. O meu pai abandonou-me ainda era bebé e casou-se com outra mulher. Deveria ter 7 anos quando fui à comunhão”.

A Participante B apresentou uma fotografia do seu marido quando era novo. Foi tirada na foto estúdio. Tinha um fato e gravata, “ele gostava muito de usar fato. Começámos a namorar quando tinha 17 anos e casámos aos 24. Foi amor à primeira vista”. Já na doutrina eles olhavam um para o outro. Já gostavam muito um do outro. Escolheu uma foto dela e do marido porque quer que ele faça parte do livro. A outra foto é antiga, “mas se pagássemos mais, tínhamos uma fotografia a cores”.

As narrativas das participantes relativamente às fotografias que escolheram para trazer para o exercício de dinâmica de grupo, revelaram um certo cuidado ao fazê-lo. Escolheram as que normalmente retratam momentos festivos, como comunhões e casamentos, ou então as relacionadas com documentos de identificação. Tirar fotografias era um serviço que ficava dispendioso.

Na sessão seguinte, o investigador passou a explicar o exercício. Pediu a cada sujeito que em 10 minutos resumisse a sua história de vida.

A Participante D começou por indicar que teve uma infância difícil e que foi para a escola. “Era muito difícil naquele tempo. Levei muitos bolos (reguadas), depois de fazer a 4ª classe, quis ir trabalhar, pois a situação em que a minha mãe se encontrava não era a melhor e a meu ver ela precisava de ajuda. A minha mãe sempre fez de tudo para não me faltar nada. Trabalhei na fábrica até aos 44 anos. Lembro-me quando era pequena de ir

lavar para longe a roupa e de chegar a casa e a minha avó me dar com a roupa na cara pelo facto de ela estar mal lavada. Que remédio eu tinha senão de a voltar a lavar. Também aconteceram coisas boas. Namorei 5 anos. Não casei com esse, mas também não casei com mais nenhum. A partir dos 44 anos comecei a ter complicações de saúde. Uma altura deu-me uma dor de costas tão grande que eu não me conseguia mexer. O médico disse-me que eu iria ter graves problemas para o resto da minha vida e que provavelmente nunca mais poderia trabalhar. E não se enganou. Mais tarde problemas de coração e de depressão. Entretanto a minha avó faleceu e fiquei apenas com a minha mãe. Sou muito chegada à minha mãe. Mas também já passei muitos sustos com ela. Houve uma altura que até pensei que ela ia falecer, pois estive 3 meses em coma. O médico já me havia alertado que ela quando chegasse a casa seria no meio de 4 tábuas. Mas ainda cá anda. Hoje estamos aqui no Centro de Dia, vai fazer dois anos em abril. Gosto de estar aqui. Ao início custou um bocadinho à minha mãe, mas agora já está melhor. Não vejo o meu futuro como algo de muito bom. Claro que se a minha mãe falecer primeiro que eu, admito que me vai custar muito. É que a minha relação com ela é muito especial: partilhamos a mesma cama desde que sou pequena. Ainda hoje o faço. Se isso acontecer irá custar-me muito, de facto. Ela diz-me que quando morrer para eu não sair da minha casa e frequentar o lar de dia enquanto puder. Mas para não me desfazer das coisas que conquistamos juntas”. (Participante D, 2015).

Esta Participante é o elemento do grupo mais novo. O facto de ter sido abandonada pelo seu pai ainda em bebé, fê-la, por um lado, ter uma relação muito próxima com a sua mãe, por outro, justifica muito facilmente os problemas da sua vida (falta de dinheiro e de saúde), por ter sido abandonada pelo seu pai. Em 10 minutos, a Participante D narrou a sua história de vida numa perspetiva negativa, fazendo salientar mais os aspetos negativos do que os positivos. Quando fala no futuro, dá entender que o mesmo é incerto e negativo.

A Participante E começou por indicar que é filha (nome do seu pai e mãe). “Perdi a minha mãe ia fazer ainda 7 anos. Meu pai casou-se pela segunda vez e teve outros filhos. Já deveria ter 11 anos quando o meu pai se casou novamente e eu acabei por sair de casa pois a minha madrasta espancava todo o mundo. Nesta altura vim para Recife e nem

sequer era registada. A minha irmã fez o favor de tratar de me registar para poder ir trabalhar para uma fábrica de plásticos, lixívia, velas, tapetes. Nesta fábrica foi onde conheci o meu marido. Era ele que fazia a gestão de entrada e saída de produtos. Trabalhei muito naquela fábrica. Todos os dias ia para o hospital para me tirarem pedaços de material que me queimava a pele do braço todo. Como gostavam muito de mim, nunca me puseram na produção de lixívia e na de velas. Cheguei a chefiar a equipa enquanto a chefe estava de férias, mas era muito difícil pois a empregadas da limpeza, enquanto limpavam as casas de banho, ficavam lá a dormir. Era terrível! Depois casei-me com o meu marido em 1963 e em 1968 fiquei viúva, perdi 3 filhos e fiquei apenas com uma filha. Mais tarde juntei-me com outro homem, que passado 6 anos faleceu de desastre. Fui cabeleireira e dona de um restaurante com o nome de Tia (nome próprio da participante). Posteriormente tive que vir para Portugal e achei muito estranho. Deixei as minhas raízes no Brasil. Foi muito complicado adaptar-me. Depois acabei por ir trabalhando e hoje estou aqui no meio dos meus amigos todos. Agora já gosto muito deste país, mas, mal que possa, visito a minha terra maravilhosa”.

A Participante E vive em Portugal há cerca de 15 anos, fazendo visitas esporádicas ao Brasil, a Recife. No exercício em que lhe é pedido para resumir a sua vida em 10 minutos, esta Participante narra os principais momentos da sua vida no Brasil, não fazendo grandes comentários relativamente aos anos que, entretanto, passa em Portugal. É das participantes mais comunicativas do grupo de discussão, justificando que é assim porque é brasileira. A sua narrativa é pautada essencialmente por perdas familiares (dois maridos e dois filhos), mas que tenta, sempre que lhe é possível, dar a entender que tem que olhar em frente. Das poucas referências que faz a Portugal, imprime a dificuldade em adaptar-se a um país completamente diferente do seu, mas que até gosta de cá viver. Não faz referência ao seu futuro, como se vê daqui a uns anos.

A Participante B começou por indicar, “sou filha de José Pereira e a minha mãe chamava-se (referência ao nome da sua mãe). Depois de fazer a 1ª comunhão fui para escola fazer a 3ª classe. Depois trabalhei em casa. Casei aos 24 anos. Tive uma menina e logo a seguir o meu marido emigrou para França. Regressou passado pouco tempo e disse que para França nunca mais voltaria. Decidiu ir para a Alemanha, e passado 1 ano fui lá ter com ele.

Arranjou lá casa e trabalho para mim. Quando tive a 3ª menina, achámos melhor eu ficar em casa. E aí estive até aos 70 anos. Nessa altura regressei para Portugal, para vivermos na casa que, entretanto, tínhamos construído. Os momentos que foram mais marcantes na minha vida foi o dia de casamento. Foi muito bonito. O meu marido sempre me guardou respeito e eu também. A minha vida era muito simples, trabalhava em casa e aos domingos ia à missa e durante a semana ao terço. O meu pai faleceu quando tinha 19 anos. O meu marido percebeu que em Portugal nós não teríamos um futuro muito bom, acabaríamos por trabalhar muito e ganhar muito pouco. Na Alemanha, as coisas eram muito diferentes do que estávamos habituados. As casas eram muito melhores que as daqui. Fiquei muito chateada pelo facto da língua ser completamente diferente da nossa e acabei por nunca saber falar alemão, apenas o essencial. O meu marido começou a ter alguns problemas, e a cabeça dele começou a dar sinais de fragilidade. Quanto ao meu futuro, não sei quem vai primeiro, mas se for ele, o meu lugar será aqui. Estou aqui para fazer companhia ao meu marido. Sofro muito com o estado de saúde dele. Tenho-lhe muito amor”.

A Participante B narra a sua história de vida, dando pouca importância aos momentos antes do casamento. Toda a narrativa está centrada no seu marido, desde que o conhece, até aos dias de hoje em que padece de demência profunda. Refere a saída do país de origem, devido à necessidade de emigrar e do pouco envolvimento social que teve na Alemanha, pois, tal como indica, não chegou a saber falar alemão, apenas o essencial. Fala no seu futuro indicando o fim de vida como certo, apenas duvida se será ela ou o seu marido que vai em primeiro lugar.

Participante F começou por indicar quando foi à escola pela primeira vez, “Fui para escola com 7 anos. Fiz a terceira classe com 10 e fui para casa. Comecei a ter os primeiros problemas de saúde. Levava o comer ao meu pai, e as restantes tarefas eram mais por casa. Aos 11 anos, com a saída de uma das minhas irmãs, porque se tinha casado, acabei por ser eu a assumir a responsabilidade de tratar da casa. Foi nesta altura que comecei a trabalhar no negócio dos ovos e a andar com a minha mãe na venda da carne, e mais tarde dediquei-me à venda dos tremoços. Claro que nesta altura havia muitas coisas para se fazerem também em casa, o quintal não se cultivava sozinho. Cuidei da minha

madrinha que veio de Lisboa durante 13 anos. Depois com o surgimento dos supermercados e com o facto de as pessoas começarem a ter mais dinheiro, deixei de vender carne e ovos. Comecei a tratar de 8 crianças e a vender tremoços à noite para o ringue (campo de futebol). Claro que quando havia festas também vendia nos cafés. Nunca tive momentos muito bons, nem momentos muito maus. Claro que o meu corpo já viu muitas anestésias, mas fora isso, nada de especial. Para o futuro não tenho grandes perspectivas. Homem é que não, se já se viu passado este tempo todo, vir agora um homem mandar em mim!?”

A Participante F participa no exercício, narrando de forma muito resumida a sua história de vida. Faz alusões muito breves e pouco profundas e ausente de pormenores. Define a sua vida como algo pacato, sem momentos maus nem bons. Não faz referência a qualquer projeto para o seu futuro, finalizando o exercício dando a entender que se nunca se casou, nem teve um marido, não será agora que o vai arranjar.

Participante A começou por falar na constituição do seu agregado familiar. “Eramos 11irmãos. O meu pai era afinador de máquinas e a minha mãe era tecedeira. Quando a minha mãe viu que já era difícil gerir tantos filhos, pôs a minha irmã mais velha no lugar dela na fábrica e ela teve que vir para casa para criar os outros filhos que iam nascendo. Quando tinha 14 anos fui trabalhar para a fábrica. O meu falecido pai, entretanto, foi para África e acabou por levar-nos a todos também para lá. Conheci o meu marido. Namoramos cerca de um ano e casámos. A seguir, tive 2 meninas e elas faleceram. Uma delas com sete anos e a outra logo à nascença. Mais tarde veio o meu filho. É o único que tenho. Depois fomos para África. Tive lá cerca de 4 anos. A vida lá era bem melhor do que era em Portugal. Mas depois, com a guerra tivemos que vir embora. Nessa altura fomos para a terra do meu marido que era em Castelo Branco. Tínhamos lá uma casa muita velha, mas era o que havia para nos remediarmos. Passado uns meses, o meu marido teve sorte e foi para a Suíça trabalhar. Ainda ficámos em Castelo Branco uns anos. Adorava a vida do campo: gostava muito de semear as batatas, os tomates. Às vezes a minha cunhada vinha e dizia-me, Ó Participante A, traz a tua renda e vamos para a horta. Ele dizia que mais tarde voltaríamos a (referência à cidade, sede de concelho). E eu ficava muito contente com isso, pois no sítio onde estávamos não havia nem sequer um tasco,

apenas duas ou três casitas. “Lembro-me de uma altura em (referência à cidade, sede de concelho), ainda não era casada, de um baile organizado pela fábrica onde trabalhávamos. A minha irmã era muito vaidosa, mas nessa noite fui eu quem ganhou e fui a eleita de entre as mais bonitas. Lembro-me dos estrangeiros perguntarem qual o meu nome e depois todos em conjunto: (referência ao nome da participante A). Aos domingos íamos todas à missa. Lembro-me da minha mãe dar-nos tarefas específicas para aprendermos a fazer as coisas: uma lavava a loiça, a outra lavava o chão, etc. Muitas das vezes lavávamos tudo a correr para irmos abrir os bailes, em tempo de festa. Era uma emoção muito grande. A nossa vida era assim. Depois quando regressámos de Castelo Branco, ainda procuramos casa em (referência à cidade, sede de concelho)., mas não havia nada para arrendar. Viemos encontrar qualquer coisa aqui em (referência à vila onde está sediada a IPSS). No futuro pretendo estar por aqui, com saúde”.

A Participante A lembra os momentos em que foi feliz. Na narrativa, dá conta dos momentos em que era jovem. Talvez pelo facto de não ter sido feliz com o seu marido, não fala diretamente dele, nem do seu falecimento recente. “O meu marido era muito ciumento, muitas vezes não me deixava sair. Não me podia divertir.”

Ao contrário das outras, esta Participante nasceu na cidade sede de concelho. Ela indica que não passou muita fome, apesar de aceitar que não foram momentos de muita “fartura”. Acabou o exercício indicando que no seu futuro pretende estar no Lar e com saúde.

A Participante C começou por indicar quem eram os seus pais: “Meu pai era (indicação do nome do pai) e a minha mãe (indicação do nome da mãe). Nasci a 25/07/1939. Se tive mimos e carinho foi quando era criança pois daí para a frente não foi fácil. Tinha 7 anos quando fui para a escola, mas já trabalhava nessa altura. Ia levar o comer ao meu pai que trabalhava na fábrica e acartava cântaros de água, ia ao monte buscar alimento para os coelhos e já olhava por irmãos. Eramos 11 irmãos. Fiz a terceira classe e quando fiz 11 anos fui servir. Numa primeira fase, perto de casa, mas depois fui para longe. Comecei a servir em Vizela, depois fui para Guimarães. Começaram a dar-me os ataques epiléticos aos 17 anos, talvez da gripe asiática que tive. Este problema de saúde acabou por ser um entrave em arranjar trabalho, o que me complicou mais a vida. A minha mãe, mal

chegasse a casa, começava logo: «lá vem aí a cadela», depois lá aparecia outra casa para poder servir, às vezes por pouco tempo, e quando regressava, o mau trato vinha novamente. Ela tratava-me mal, porque era uma mulher muito nervosa. A vida também não lhe sorria para ela, tinha muitos filhos e o meu pai era o único que ganhava, claro que não era fácil. Levávamos muita porrada. Uma senhora disse-me se queria ir ganhar 300 escudos para o Porto. Na altura eu estava em Guimarães e ganhava 200. Era de aproveitar. Fui abusada, enganada por um patrão que tinha em Pevidem. Ele não me obrigou a nada, mas eu era muito inocente. Enfim... aproveitei a possibilidade de ir para o Porto ganhar mais dinheiro e já ia grávida de cerca de 4 meses. Por esta altura, a patroa disse-me que mal acabasse de fazer o que estava a fazer, que gostaria de falar comigo. Naquele momento ela perguntou-me se eu estava grávida, ao que lhe respondo que sim. Ela perguntou-me se tinha namorado e eu disse-lhe que não, que já há muito tempo que não tinha namorado e se os meus pais sabiam. Eu respondi-lhe que não. Estava numa situação muito delicada. Ela então fez-me uma proposta: «tenho um casal amigo que não conseguem ter filhos e se ninguém sabe ainda que estás grávida, eu ponho-te numa casa de acolhimento de grávidas, depois de teres o teu filho, entrega-lo de imediato ao casal amigo, mas com a condição de depois não mudares de opinião. Depois segues o teu caminho e ninguém precisa de saber de nada». Passado 9 anos cometi a asneira de contar isto a uma minha irmã, que acabou por me trair, contando à minha mãe. Não me arrependo do que fiz, pois, penso que foi a melhor coisa. Eu não tinha condições para o sustentar, e iria ser sempre pobre. Sei que é advogado. Mais tarde encontrei um anúncio no Jornal de Notícias e acabei por responder. Era um senhor de idade, e eu só pedia que não fosse chato, de resto. Foi como um pai para mim. Nesta altura aproveitava para vender legumes e frutas à porta da casa do meu patrão. Os anos foram passando e um dia ele faleceu. Fiquei triste, como é normal. e preocupada com o meu futuro, enquanto falava do meu destino incerto com o acontecimento recente a umas amigas, um senhor, que ia a passar, perguntou-me se estava a passar alguma coisa. Eu pensava que o senhor estava com segundas intenções e disse-lhe que não tinha acontecido nada e para seguir o seu caminho. Ele voltou a insistir dizendo que se pudesse ajudar que o fazia. Dizia que tínhamos que ser uns para os outros. Acabei por contar-lhe que só estaria naquela casa

até o próximo sábado e que devido ao meu problema de saúde não saberia se ia encontrar trabalho facilmente. Imagine agora que quero ir ao médico e continuar a tomar a medicação e não tenho dinheiro nem direito, por não fazer descontos para a caixa. O Sr. virou-se para mim e disse-me «menina não se preocupe, eu vou pedir-lhe que preencha uns papéis e dou-a como minha empregada». E foi o que este senhor abençoado fez. Fez isso durante 5 anos e depois fiquei reformada”.

A Participante C participou no exercício, narrando os principais momentos da sua história. Foi referindo que nunca foi amada pelos seus progenitores, indicando que naquela altura as pessoas não davam nem demonstravam grande afeto pelos seus filhos “(...) era um tempo de muitas necessidades. Os meus pais passavam muitas necessidades e ter que sustentar tantos filhos era algo muito difícil”. Partilha com os restantes elementos do grupo algo que tem vindo a guardar segredo durante a sua vida toda. Fala nisso como acontecimento central na sua vida, assim como a ajuda que teve de um estranho.

A 7ª sessão debruçou-se essencialmente na separação dos acontecimentos bons e dos acontecimentos menos bons que os elementos do grupo experimentaram nas suas vidas. Apelidou-se de “As coisas boas, as coisas más”. Teve como principal objetivo compreender se os indivíduos participantes conseguem separar os acontecimentos bons e maus das suas vidas, percebendo se os negativos já estão resolvidos e se os bons são perpetuados e tidos como exemplo.

Para que a realização do painel das coisas boas e o painel das coisas más fosse elaborado, foi pedido a cada um dos participantes que escrevesse em cada quadrado de papel pequenas frases que identificassem situações da sua vida boas e menos boas e que as colocassem nos painéis disponíveis respetivamente: o de cor escura, para as coisas más e o de cor clara, para as coisas boas. Desta forma, o participante pôde fazer uma real distinção entre o que considera bom e mau, arrumando esses acontecimentos nos locais ideais. No final da afixação de todos os quadrados de papel em cada painel, percebeu-se se os sujeitos conseguiam falar abertamente sobre esses acontecimentos e de que forma os influencia na vida atual.

O investigador começou por explicar o exercício a todas as participantes, distribuindo a cada uma delas pedaços de papel em branco. Desta vez, pediu que escrevessem um acontecimento bom da sua vida.

A Participante B fez referência ao dia do seu casamento e ao facto de ter levado um vestido muito bonito. “Do dia do meu casamento ter levado um vestido muito bonito, melhor que o das minhas irmãs”.

A Participante F escreveu que se sente muito feliz. “Sinto-me feliz por estar no estado em que estou”.

A Participante D escreveu “O que eu tive de melhor foi a minha mãe que sempre me deu muito carinho. Por ela e pelo meu pai”

A Participante E refere o dia do casamento “O dia do meu casamento, e quando conheci o Ivo e percebi que gostava de mim. Foi uma grande noite de amor”

A Participante C refere que “foi ter a felicidade de aparecer um casal que tomou conta do meu filho” Neste momento em que o investigador leu o que a participante escreveu, a Participante E, indicou “muito bem (referência ao nome de uma participante). Não é fácil” mostrando solidariedade e apoio perante a tomada de decisão que a Participante C teve.

A Participante A indicou que “(...) fui sempre uma mulher muito alegre e que gostava muito de dançar”

A Participante E continua a referir que tinha sido na noite de núpcias que ela tinha tido a certeza que Ivo, o seu marido, gostava muito dela.

As 6 mulheres foram escrevendo, à medida que lhes era solicitado, os acontecimentos que marcaram a sua vida pela positiva. A maior parte dos acontecimentos descritos pelas participantes foram situações que aconteceram ao acaso: “(...) foi ter a felicidade de aparecer um casal que tomou conta do meu filho” (Participante C, 2015); “(...) foi a minha mãe que sempre me deu muito carinho. Por ela e pelo meu pai” (Participante D, 2015).

As participantes, ao terem que escrever sobre momentos que se destacam pela positiva na sua vida, escolhem, partilhar com os restantes colegas, factos sobre os quais não tiveram responsabilidade, ou não fizeram nada para que acontecessem. Uma espécie de

vida entregue a Deus, ao destino. Expressões como “ter a felicidade”; “ter a sorte”, indicam que não foram autoras desse acontecimento, apenas sujeitos da boa sorte. As outras participantes, apesar de definirem um momento bom da sua vida, como um traço de personalidade, ou um estado de espírito, continuaram a não fazer referência a qualquer momento positivo que tenham sido elas que o fizeram acontecer. A ausência de tomada de decisão tendo em vista uma vida melhor parecia não estar ao alcance destas mulheres.

No decorrer do exercício, a Participante B dizia, em relação às cartas que escrevia ao seu marido, que cada palavra que escrevia correspondia um erro. “Fiz a 3ª classe onde aprendi a ler e a escrever, mas depois não precisávamos mais de escrever nada. A menos que fosse necessário assinar com o nosso nome alguma coisa”

O investigador pergunta se as participantes achavam importante continuarem a ler e a escrever.

A Participante C indica que sim, mas “que agora existem muitos com o 10º ano que nem a tabuada sabem. É como os que andam na doutrina aqueles anos todos e nem sequer sabem rezar”

O investigador questiona a Participante B, dizendo que ela tem uma ideia diferente em relação ao continuar a estudar. “Eu gostava. Até quando andava aqui nos computadores gostava muito. Depois acabei por deixar quando o meu marido começou a andar pior”

A Participante E refere que só teve oportunidade de fazer o 2º ano. “No Brasil só tive essa oportunidade. Mas quando vim para Portugal, tive oportunidade à noite de fazer o 3º ano. Continuar a estudar é muito importante, pois ficamos mais esclarecidos, sabe o que quer, sabe conversar. O maior sonho que eu tinha na vida era poder estudar. Mas não tive essa possibilidade, mas trabalhei muito para permitir que os meus filhos pudessem estudar” (Participante E, 2015)

A participante A refere que, “era difícil naquela altura continuar a estudar. Eramos muitos irmãos. A minha irmã mais velha teve essa oportunidade, mas como era um bocadinho burra não me queria deixar ir para a escola. A professora gostava muito de mim, achava

que eu tinha capacidades. E também não se queria ver as mulheres nas escolas. Só os homens é que podiam.” (Participante A, 2015)

O investigador aproveitou para falar na desigualdade de género, indicando que os homens tinham de facto mais oportunidades que as mulheres. Questiona o grupo em relação a estas diferenças, perguntando porque seria que os homens tinham melhores condições.

A Participante F responde que as diferenças eram devido ao facto de os homens irem à tropa e que lá tinham outras oportunidades que as mulheres não tinham. A participante D partilha que a sua falecida avó teve 5 filhos e que só os dois rapazes é que puderam ir para a escola. A participante C indica que antigamente, na região onde mora, havia muitas fábricas e poucas ou nenhuma confecções. “Para o trabalho nas fábricas os patrões preferiam a mão-de-obra masculina por terem provavelmente mais força, e nesta altura já era necessário saber escrever e ler alguma coisa. As mulheres sempre se dedicaram ao trabalho doméstico, porque os homens estavam ocupados. Não sabiam fazer nada em casa”. (Participante C, 2015)

A Participante F dá continuidade à conversa relativamente às atividades que são mais marcadamente masculinas e femininas. “O meu irmão que frequenta também o centro de dia ficou viúvo muito cedo e teve que fazer tudo para poder sustentar os filhos. Só não lavava a roupa porque era a máquina de lavar. Se ele não estivesse habituado a fazer isso como seria a vida dele depois de ter perdido a mulher?” (Participante F, 2015)

O investigador continuou com a atividade iniciada e indicou que o tema sobre a desigualdade de género era algo que poderíamos continuar a falar mais tarde.

Começou pela Participante D, lendo em voz alta os acontecimentos negativos que escreveu: “nunca tive carinho do meu pai” e “ter perdido a minha avó que me deu a educação enquanto a minha mãe trabalhava”. Esta Participante fala que o pai queria que ela o tratasse por pai, mas para ela ele não é pai. Nunca falou com ele. “A outra coisa triste foi ter perdido a minha avó. Foi com ela que cresci”.

A Participante E escreveu “a perda do seu filho” e “quando perdeu o seu marido Ivo”. Ela indica que ficou sem ninguém para poder desabafar e ajudá-la a criar os seus filhos. “Chorei muito, mas lutei também pela vida sempre de cabeça erguida. Só depois de 6 anos de luto é que me entreguei a outro homem, estive com ele 6 anos e faleceu também num acidente rodoviário”. (Participante E, 2015)

A Participante B indica que um dos momentos menos bons por que passou foi o Sr. Padre ter duvidado da paternidade da sua primeira filha e a outra é “ter o meu marido gravemente doente e não o poder ajudar”. Ela começa por indicar que o seu marido é a maior tristeza por que passa agora. O investigador pergunta à participante se ela sabe que tipo de problema de saúde é que o seu marido tem. Ela responde dizendo que tem Parkinson e Alzheimer. Tudo, segundo a mesma, havia começado com uma trombose que lhe havia dado, ainda estavam emigrados na Alemanha. Nessa altura, ele já começava a trocar memórias e a ter dificuldades noutras coisas básicas do dia-a-dia. Sente-se muito mal com esta situação. Tenta, tal como refere, fazer os possíveis para estar sempre ao pé dele. Nestas alturas, dá-lhe todo o carinho que consegue, mas confessa que fica muito fragilizada. O investigador indica que a mesma terá que arranjar uma forma para, durante o dia, se libertar e sair um pouco. Indica também que se quiser ajudar o seu marido terá que se ajudar a ela própria. Ela indica que “a Dr.<sup>a</sup> Carla e a Dr.<sup>a</sup> Sílvia já me haviam dito que teria que fazer algumas mudanças na minha vida, porque não passar umas semanas nas férias com a minha filha na Alemanha? Eu respondi que isso nunca poderia acontecer, até porque nunca o poderei abandonar”. (Participante B, 2015)

A participante F indica que o pior momento da sua vida foi ter perdido os seus pais. Apesar de isso ter acontecido há muitos anos, ela diz que se sente sozinha. O investigador intervém afirmando que naquela altura dever-se-ia ter sentido sozinha, ela responde indicando que ainda hoje se sente só. Naquela altura em que os perdeu tinha a sua irmã que era mais velha.

A Participante A indica “perdi uma filha com 7 anos” e “perdeu o seu marido há 1 ano”. O investigador acaba por indicar que naquele tempo havia um índice de mortalidade infantil elevado, mas a filha da Sr.<sup>a</sup> Participante A faleceu com 7 anos, o que já não era muito

comum. Ela indicou que ela tinha ataques epiléticos. Esteve em coma durante 13 meses e depois os médicos disseram que iriam desligar as máquinas.

De facto, esta região, da qual são oriundas estas participantes, atingiu entre 1940 e 1949 uma taxa de mortalidade infantil muito elevada. Este fenómeno poderá ser explicado pelo efeito da Guerra Civil em Espanha e a II Grande Guerra. Durante a década de 50 e 60 assiste-se a um período que testemunhou muitos nascimentos, mas, em contrapartida a taxa de mortalidade infantil continuava a ser preocupante pois os habitantes não tinham grandes condições económicas. (Canteiro, 2005)

No seguimento do exercício o investigador refere que provavelmente não é boa altura para falar no segundo acontecimento que a Participante A elege como mau: a morte do seu marido. Ela refere que não “botei uma lágrima porque me deram muitos calmantes, ao ponto de eu ter arranjado esta macacoa que me deu. Foi no hospital que arranjaram eu vir para aqui”.

A Participante C elege “infelicidade de sofrer de ataques epiléticos” e “a mãe não gostar de dela”. Começa por indicar que o problema era a sua irmã Emília. Sempre que ela vinha a casa e não trazia nada para oferecer ela gozava-a, dizendo que ela não valia nada. Depois de ter tido a sorte de encontrar um patrão que lhe dava uma vida melhor, esta irmã passou a gostar dela. Foi ela também que quebrou o segredo relativamente ao filho, acabando por contar à sua mãe.

O investigador, no final do exercício, pergunta para que acham que era importante falarmos nas coisas boas e más.

A Participante E indicou que isto serviu como uma raiz, uma espécie de ajuda. O investigador prosseguiu indicando que se ele tiver um problema, será preferível escondê-lo dentro de nós ou contar a alguém de confiança? Todas as participantes, sem exceção, responderam que seria preferível contar a alguém de confiança. É muito importante desabafar. Nesta altura, a Participante D indica que não sabia da história da Participante C em relação ao seu filho. “Por mim lá fora não se sabe”. Respondeu a participante D.

O investigador, aproveitando a história da Participante C, pergunta aos elementos como é que eles reagiriam caso fossem eles a passar pela mesma situação. A Participante E

indicou que faria exatamente o mesmo que a Participante C. A única coisa que nunca faria era matar um filho. A participante B indica que também faria o mesmo. Começa por indicar que não teve uma vida tão sacrificada, mas que acabaria por fazer o mesmo. “Tenho menos um ano que a (referência ao nome da Participante C), somos da mesma terra, mas como ela andava sempre a trabalhar acabei por não a conhecer muito bem” (Participante B).

A Participante F indica que faria exatamente o mesmo, sem qualquer dúvida. A Participante A indica também que faria exatamente o mesmo, assim como a Participante D. Esta última participante indica que aconteceu o mesmo à sua mãe, quando a teve a ela. A Participante E acaba por indicar que naquela altura era muito difícil para uma mulher estar grávida e não ter um marido.

O investigador colocou ao grupo de discussão a mesma questão, mas em relação à Participante E. Todos os elementos lhe deram os parabéns pelo facto de ela ser tão bem-disposta e ter enfrentado todos os seus problemas da melhor das formas.

A participante B é das participantes que se encontra numa situação mais vulnerável, e por fim, o investigador começa por, “se eu fosse a Sr.<sup>a</sup> (referência ao nome da Participante B) também me via numa situação desagradável e provavelmente não saberia o que fazer. Mas de uma coisa eu tenho certeza: continuava a dar apoio ao meu marido e procurava todos os dias tirar um momento para mim sem estar ao pé dele a fim de recarregar baterias”.

Todas as participantes disseram que seria melhor para a participante tirar um tempo todos os dias para poder descansar.

As participantes conseguem identificar mais facilmente momentos menos bons, do que momentos positivos. Nos momentos em que têm que referir momentos bons, as participantes, tal como já foi referido, têm dificuldade em elencar factos que descrevam momentos de felicidade. Normalmente escrevem situações das quais nada fizeram para que acontecessem. Relativamente aos momentos maus, elencam com mais facilidade situações de falecimento de familiares próximos e uma das participantes testemunhou a perda do seu marido há menos de um ano. Através desta experiência educativa, as

participantes deram conta de momentos de solidão, rejeição por parte dos progenitores, não-aceitação, pobreza e falta de condições económicas, vulnerabilidade social e falecimento de familiares.

A forma como cada mulher rememora os acontecimentos bons e maus que pautaram a sua vida difere de participante para participante. Por exemplo, para momentos de perturbação na vida dos sujeitos ele tende a ser mais sistemático e é nesta altura em que o sujeito estabelece “de forma quase inevitável ele estabelece uma comparação entre as vivências do passado e as circunstâncias que experiencia no presente”. Fazendo a partir daqui uma espécie de revisão e avaliação da sua própria vida. Esta avaliação irá permitir aprender a conhecer-se melhor e também aos outros, pois todos os homens são autores das suas próprias histórias. (Garland & Garland, 2001, citado em Salvado, 2013 p. 44)

### ***V.1.3 - Análise e Avaliação do 1.º Ciclo – I Experiência***

Importa agora refletirmos de que forma é que as 6 participantes experienciaram o processo educativo e de que forma é que isso contribuiu para a sua aprendizagem ao longo da vida.

A Experiência Educativa que se desenvolveu ao longo de 10 sessões debruçou-se em algumas perspetivas da educação que queríamos que se tornassem sólidas. Para tal, como podemos verificar no capítulo anterior, elencamos uma série de atividades e exercícios de dinâmica de grupo que o grupo de discussão, compreendido pelas 6 mulheres, pôde fazer parte. Depois desta primeira parte é-nos possível fazer um diagnóstico transversal dos processos que desencadearam as principais questões destas mulheres, permitindo-nos assim priorizar os principais problemas e necessidades para que sejam trabalhados no âmbito da II Experiência Educativa que iremos preparar.

Destacamos os principais problemas e necessidades que detetámos tendo a certeza de que outros houve que, por razões várias, não nos conseguimos aperceber.

A perda de familiares próximos aparece como problema transversal a todas as participantes. Se existem aquelas que referem a perda de pessoas importantes nas suas

vidas como fator decisivo para as tomadas de decisões que fizeram a partir daí, para outras, a perda de familiares é uma preocupação que lhes limita o seu dia-a-dia. A doença dos familiares próximos transforma-se numa espécie de pesar, que dificulta, em muitos casos, a atividade profissional e a participação mais ativa nas atividades junto da comunidade, traduzindo-se num isolamento social que não promove o bem-estar das participantes.

O facto de, atualmente, as participantes estarem institucionalizadas e dependentes de um programa de intervenção e animação social interno dissuade o envolvimento de outras atividades fora da Estrutura direcionada para a 3ª idade, contribuindo para a falta de autonomia social, e em muitas situações despoleta situações de conflitualidade com outros residentes.

As participantes estão numa situação de pobreza relativa, situação que nunca superaram. A escassez de recursos económicos é tida como um problema desde a sua família de origem, e que por tal, tiveram desde cedo um ingresso no mundo do trabalho infantil. A falta de um percurso escolar poderá ter que ver com a falta de recursos, mas também com a não valorização da escola como fator importante e decisório para uma vida melhor. Houve lugar a situações de violência e maus-tratos infantis.

Ao longo da presente Experiência Educativa foram relatadas situações que denunciaram xenofobia em relação a africanos. As pessoas com cor de pele diferentes não parecem ser muito bem aceites entre as participantes do grupo de discussão, havendo até lugar a situações de repulsa. Mostraram também uma posição etnocêntrica em relação a pessoas oriundas de outros países, com determinadas diferenças biológicas. Estão mais recetivas a mudanças culturais, do que às relacionadas com características biológicas do homem.

Como necessidades elencamos as seguintes:

- ❖ Falta de envolvimento na comunidade;
- ❖ Ausência de perspetivas em relação ao futuro;
- ❖ Falta de identificação com outros aspetos culturais;
- ❖ Falta de uma perspetiva positiva de vida; ausência de afeto/amor;

- ❖ Ausência de poder de tomada de decisão;
- ❖ Falta de um processo educativo ao longo da vida.

Neste âmbito, aos processos educativos são subjacentes a uma prática concertada, caracterizada essencialmente pela partilha de períodos de vida com as 6 mulheres, que permite que todos os participantes possam situar-se melhor perante eles próprios e perante o mundo que os rodeia. Assim, e se retivermos este ponto de vista, podemos verificar que para lá das diferenças

ligadas às múltiplas condições de existência, à diversidade das idades e dos problemas apresentados, que a situação que torna específica a ação educativa é a partilha quotidiana da vida, por intermédio de trocas verbais e de atividades, bem como o empenhamento do profissional num «aqui e agora» com um ou vários sujeitos.

(Capul, & Lemay, 2003, p. 95).

Os relatos e as narrativas recolhidas, através do grupo de discussão da Experiência Educativa, servem aqui como fator chave para que se possa processar toda a informação, de forma a depreender-se quais os principais problemas resultantes do passado e do presente destas 6 mulheres. Não existe de todo a intenção de avaliar, mas sim da construção de um conhecimento que permita um entendimento das razões pelas quais nos encontramos nesta, ou naquela situação. O papel do investigador, que também é mediador do grupo de discussão é de contribuir para a dinâmica do grupo em si, favorecendo, incentivando e apoiando todas as partilhas que favorecem o enriquecimento educativo no âmbito de uma aprendizagem ao longo da vida.

Assim, elencamos os principais acontecimentos, que, segundo esta linha de pensamento, favoreceram uma maior abertura e entendimento para determinada situação.

O facto de as participantes acederem positivamente ao convite feito pelo investigador para esta Experiência Educativa e da sua participação, parece resultar como fator fulcral para que todo o processo educativo se processe. A participação surge como vontade de querer “fazer parte”, de integração e de partilha. Sem participação não existe mudança, e sem mudança não existe processo educativo.

Também se verificou, ao longo das sessões, uma tomada cada vez maior de consciência enquanto grupo (coesão grupal). Este processo foi melhorando cada vez mais, à medida que as sessões se davam. O respeito pelo outro foi verificável no sentido em que se respeitava o momento em que os outros intervinham, e acima de tudo, no espírito de interajuda que houve na resolução de problemas.

Na partilha da consciência em relação à diversidade social e cultural, houve lugar a certos esclarecimentos em relação a determinadas posições etnocêntricas e xenófobas, mas que permitiram apenas uma sensibilização. Também a questão da desigualdade de género foi tratada, mas faltou-lhe profundidade.

Na consciência crítica em relação à própria história de vida, o processo é mais complexo. Contudo, através dos exercícios dinâmicos que foram realizados, houve lugar a comportamentos díspares. Tivemos participantes que confiaram histórias da sua vida ao grupo que nunca tinham divulgado, provando que confiavam em pleno nele. Outras participantes foram, à medida que narravam momentos da história da sua vida, construindo o significado de muitas situações que viveram naquele momento. Conseguem separar facilmente os aspetos positivos e negativos, dando a entender que conseguem justificar determinadas situações de vida no presente, devido a questões do seu passado.

Para esta fase do trabalho, elencamos as seguintes necessidades a serem trabalhadas: ausência de identificação com aspetos culturais/sociais díspares; falta de um processo de educação ao longo da vida e falta de envolvimento com a comunidade.

#### **V.1.4 - Descrição das sessões do 2.º Ciclo – II Experiência Educativa<sup>17</sup>**

Cada sessão, tal como aconteceu com a I Experiência Educativa, realizada no primeiro semestre de 2015, teve a participação de 7 sujeitos incluindo o investigador/mediador. Cada uma das sessões teve a duração de cerca de 2h.

---

<sup>17</sup> Ver o anexo IX relativo à Transcrição das sessões de vídeo da II Experiência

A 1ª, 2ª e 3ª sessão, da II Experiência Educativa, designada por “De mim para ti. De nós para os Outros” teve como objetivo principal trabalhar a necessidade de “Ausência de Identificação com aspetos culturais/sociais díspares”, e teve, como objetivo principal, após um interregno de cerca de meio ano, verificar se os sujeitos participantes se lembravam ainda das narrativas que os membros do grupo partilharam nas sessões que decorreram em 2015. O espaço físico para o desenvolvimento desta primeira sessão da II Experiência Educativa foi a sala de reuniões no rés-do-chão da Estrutura Residencial para Idosos (ERI) do Centro Social paroquial de Santa Eulália – Vizela. A primeira sessão, designada anteriormente por “De mim para ti. De nós para os Outros” enformou um conjunto de atividades que se pretenderam pela seguinte ordem:

1. Sessões individuais – O investigador procurou, individualmente, compreender se cada participante compreendeu a narrativa de história de vida dos outros elementos do grupo, começando por perguntar se se lembravam das pessoas que fazem parte do projeto de investigação e se conseguiam indicar os pontos mais relevantes da história de cada uma;
2. Individualmente, o investigador perguntou a cada uma das participantes qual a história de vida que mais recordam e porquê, e ainda, se com a partilha de narrativas de histórias de vida, nas sessões que têm vindo a fazer até ao momento, se sentem mais ou menos próximas das restantes colegas e no que isso se traduz.

A 4ª sessão da II Experiência Educativa que corresponde ao 2º Ciclo de investigação, teve o nome de “De mim para ti. De nós para os Outros II” e teve como objetivo principal, trabalhar as questões que se relacionam com a diversidade social. O espaço físico para o desenvolvimento desta quarta sessão da II Experiência Educativa foi a sala de reuniões no rés-do-chão da Estrutura Residencial para Idosos (ERI) do Centro Social paroquial de Santa Eulália – Vizela. A 4ª sessão, designada anteriormente por “De mim para ti. De nós para os Outros II” enformou um conjunto de atividades que se pretendem pela seguinte ordem:

1. Apresentação dos resultados das sessões da I Experiência Educativa – O investigador/mediador, depois de ter reunido o grupo no local escolhido para o efeito, indicou, novamente, que se tratava de um estudo para uma investigação científica na área da educação e interculturalidade. Agradecendo a presença de todos, começou por falar nos resultados que obteve com o primeiro ciclo de sessões, indicando também que grande parte do estudo resultou num artigo científico.
2. Partilhou que desejava que o grupo continuasse a participar nas sessões seguintes, indicando a duração e a periodicidade das mesmas. Aproveitou para indicar que as sessões deverão ser filmadas, à exceção desta, não tendo como objetivo a divulgação das mesmas, apenas porque servirão de suporte de memória ao investigador. Indicou que as sessões seguintes, foram desenhadas para que alguns dos problemas e necessidades detetados no decorrer da experiência no ano anterior possam ser minimizadas, tendo em vista um olhar mais positivo para a diversidade cultural e social, para a aceitação das diferenças de cada participante e percebendo que em grande parte dos casos, somos nós próprios a despoletar os problemas existentes. Também trabalhou para que possam, em determinados assuntos, ter uma consciência crítica, sabendo respeitar a opinião dos outros.

A 5ª sessão, da II Experiência Educativa, designada por “De mim para ti. De nós para os Outros III” teve como objetivo principal trabalhar a necessidade de “Ausência de Identificação com aspetos culturais/sociais díspares”, teve como duração cerca de 2h e decorreu na sala de reuniões no rés-do-chão da Estrutura Residencial para Idosos (ERI) do Centro Social paroquial de Santa Eulália – Vizela. A 5ª sessão, designada por “De mim para ti. De nós para os Outros III” enformou um conjunto de atividades que se pretenderam pela seguinte ordem:

- 1) Visionamento de um conjunto de vídeos sobre a diversidade social e cultural – O investigador passou um conjunto de vídeos sobre a diversidade social e cultural, promovendo, de seguida, a participação das 6 mulheres num debate sobre o que viram; ([http://arquivodememoria.pt/pessoas\\_ficha.aspx?ide=108&ida=83](http://arquivodememoria.pt/pessoas_ficha.aspx?ide=108&ida=83);

[http://arquivodememoria.pt/pessoas\\_ficha.aspx?ide=123&ida=120;](http://arquivodememoria.pt/pessoas_ficha.aspx?ide=123&ida=120;)

<http://www.memoriamedia.net/index.php/mariana-monteiro;>

<https://www.youtube.com/watch?v=kaWUyiMSrV0;> )

- 2) Debate sobre diversidade cultural e social. O investigador indicou às 6 mulheres que as próximas três sessões iam ser uma espécie de jogo, e que pedirá a cada uma que fale consigo individualmente

A 6ª sessão, da II Experiência Educativa, designada por “Pertencer e partilhar para aprender” teve como objetivo principal trabalhar a necessidade de “Falta de um processo de educação ao longo da vida”, materializando-se numa ida à Universidade Sénior do Rotary Clube de Vizela. Teve como principal finalidade o esclarecimento de dúvidas em relação à participação das 6 mulheres nas atividades e respetiva matrícula da universidade. Para que esta sessão tivesse decorrido foram necessárias as seguintes atividades:

- 1) Contacto prévio com a presidente da Universidade Sénior do Rotary Clube de Vizela, a fim de agendar uma pequena ação de esclarecimento do respetivo funcionamento da universidade, assim como dos requisitos;
- 2) Regresso à instituição, onde foram tiradas dúvidas em relação à participação na universidade Sénior de Vizela.

A 7ª sessão, da II Experiência Educativa, designada por “Pertencer e partilhar para aprender II” teve como objetivo principal trabalhar a necessidade de “Falta de um processo de educação ao longo da vida”, Teve como principais objetivos a sensibilização para a educação ao longo da vida e das ofertas possíveis a este nível na instituição, na freguesia e no concelho. Para que esta sessão tenha decorrido foram necessárias as seguintes atividades:

- 1) Sessão de esclarecimentos, com a presença da Sr.ª Dr.ª Marina Abreu, em relação ao projeto Ser +, desenvolvido no Centro Comunitário da Instituição frequentado pelas 6 mulheres;
- 2) Realização de inscrição nas atividades possíveis nos projetos apresentados pela diretora técnica.

A 8ª sessão, da II Experiência Educativa, designada por “Para todos” teve como objetivo principal divulgar parte do trabalho partilhado no grupo pela comunidade a que as 6 mulheres pertencem. Foi desenhada de forma a colmatar a necessidade de “Falta de envolvimento com a comunidade” e para que fosse realizada, contou com as seguintes atividades:

- 1) Retificação e impressão do livro de memórias desenvolvido na I Experiência Educativa;
- 2) Partilha do livro de memórias através do jornal semestral da instituição;

**Figura V.3 – Planificação das Sessões (II Experiência Educativa)**

Sessão	Nome da Ação	Data da Sessão	Material necessário
1ª Sessão	De mim para ti. De nós para os Outros	18/01/2016	Câmara de Vídeo / Microfone / Bloco de notas
2ª Sessão	De mim para ti. De nós para os Outros II	25/01/2016	Câmara de Vídeo / Microfone / Bloco de notas
3ª Sessão	De mim para ti. De nós para os Outros III	12/02/2016	Câmara de Vídeo / Microfone / Bloco de notas
4ª Sessão	De mim para ti. De nós para os Outros IV	19/02/2016	Câmara de Vídeo / Microfone / Bloco de notas / Computador /
5ª Sessão	De mim para ti. De nós para os Outros V	04/03/2016	Câmara de Vídeo / Microfone / Bloco de notas / Computador /
6ª Sessão	Pertencer e partilhar para aprender	23/03/2016	Bloco de notas / Computador
7ª Sessão	Pertencer e partilhar para aprender II	06/04/2016	Bloco de notas / Computador
8ª Sessão	Para todos	15/04/2016 06/05/2016 09/06/2016	Câmara de Vídeo / Microfone / Bloco de notas / Papel / PC / Cola / Jornal institucional / câmara fotográfica
9ª Sessão	Última	26/07/2016	Câmara de Vídeo / Microfone / Bloco de notas

- 3) Fotografia Narrativa – cada participante indicou uma pequena peripécia que tenha acontecido na sua vida, e depois tentar, através de fotografia, representar esse momento.
- 4) A 9ª sessão, da II Experiência Educativa, foi a última sessão deste ciclo e teve como principal objetivo avaliar as sessões e o processo investigativo realizado até ao momento. O espaço físico para o desenvolvimento desta última sessão da II Experiência Educativa foi a sala de reuniões no rés-do-chão da Estrutura Residencial para Idosos (ERI) do Centro Social paroquial de Santa Eulália – Vizela. As atividades principais foram:

O que aprendemos, o que somos agora – o investigador promoveu a partilha de opiniões, e tentou compreender a satisfação das 6 mulheres em relação ao projeto educativo que agora chegara ao fim.

#### ***V.1.5 - Análise e descrição do 2.º Ciclo – II Experiência Educativa***

Após um interregno de meio ano, por motivos de impossibilidade por parte do investigador e por motivos de doença de 2 das participantes, deu-se continuidade ao processo investigativo e a um segundo ciclo de investigação. A II Experiência Educativa, tal como aconteceu com a I, é constituída por 9 sessões, cada uma com um conjunto de propostas de atividades para que as necessidades pudessem ser colmatadas. Esta ação teve início em janeiro de 2016 e viu a sua última sessão realizada em julho do mesmo ano.

Após convite informal às 6 mulheres para o 2ª ciclo de investigação, ou seja, a II Experiência Educativa, procedeu-se à marcação da 1ª sessão, obtendo resposta positiva por parte de todos os elementos do grupo. Nesta sessão, para além dos objetivos propostos, o investigador também programou as outras sessões procedentes, nomeadamente em que dias e qual o horário em que as mesmas poderiam realizar-se.

As primeiras 3 sessões decorreram de forma individual. O investigador, por cada sessão, auscultou duas mulheres individualmente. No final das três sessões, teve o contributo das 6 mulheres. A cada participante, o investigador foi explicando que se tratava de um jogo para compreender se ainda se lembravam das histórias que as colegas haviam contado na I Experiência Educativa.

O quadro seguinte resume a participação das seis mulheres neste exercício de dinâmica de grupo que decorreu ao longo das primeiras três sessões.

**Figura V.4 - Quadro Resumo da Participação das Participantes nas 3 primeiras sessões**

<b>Participante</b>	<b>Consegue identificar as colegas de grupo</b>	<b>Consegue identificar as respetivas narrativas de histórias de vida das colegas de grupo</b>	<b>Discurso diferente comparado com o em grupo</b>	<b>O que representou / como se sentiu ao partilhar as narrativas com as suas colegas</b>
<b>A</b>	Não mostrou qualquer dificuldade em identificar todas as suas colegas	Identifica sem dificuldade os principais momentos das histórias de vida partilhadas das suas colegas.	Indicou que a participante D deveria ter arranjado um emprego outrora e que se assim acontecesse tal estivesse numa situação mais confortável.	Reconhece a importância da partilha das narrativas em grupo, pois indica servirem para melhorar as relações com as outras pessoas. “(…) depois de ouvirmos as histórias das outras mulheres que estiveram aqui, ficamos a conhecê-las melhor. Acho que até deveríamos contar as nossas histórias para todas as pessoas”

B	Identifica sem dificuldade todos os elementos pertencentes ao grupo que faz parte	Identifica sem dificuldade, resumidamente, as narrativas das suas colegas, com exceção da participante A. Identifica-a com ajuda do investigador	Não apresenta discurso diferente daquele que usou nas ações realizadas em grupo.	<p>Acha importante a participação neste tipo de atividade pois considera uma mais-valia poder voltar no tempo: “(...) às vezes, no tempo presente, as situações são tão dolorosas que mais vale estarmos ocupadas a relembrar outros tempos”.</p> <p>Reconhece que a partilha das suas histórias favoreceu e fortaleceu os laços de amizade e solidariedade entre elas:</p> <p>“Agora, quando me veem nos corredores, ou até mesmo quando estou um pouco mais triste, elas vêm ter comigo e falam comigo (...)”</p>
C	Identificou sem dificuldade todos os elementos do grupo	Identifica facilmente as narrativas das suas colegas de grupo	Indicou que desconfia da veracidade das narrativas da participante E. Em relação à participante D indica que as narrativas que partilhou não correspondem à verdade, pois grande parte da sua vida foi a viver de subsídios da segurança social. “Se quer saber, eu não acredito muito nelas, elas foram sempre umas choronas, estavam sempre a pedir comida à segurança social (...)”	Indicou que se sente mais próxima das outras colegas e que depois de terem partilhado algumas histórias das suas vidas que compreende algumas coisas. Verifica também, que em comparação com os restantes elementos, ela foi quem teve a vida mais pobre em dinheiro e em amor.
D	Identifica sem qualquer problema todas as suas colegas	Identifica rápida e facilmente a história de vida de todas as participantes.	Assume uma postura contraditória àquela que outrora teve. Indica que a participante C, ao contrário do que havia dito, deveria era ter ficado com a criança, em vez de a dar: “(...) foi daquelas que me ficou mais na memória, devido ao facto de ter dado a criança. (...) a história dela revoltou-me. Aliás, ela não deu o filho, ela vendeu-o!”	Considera muito importante as pessoas partilharem as suas histórias. Refere que as pessoas que não partilham vivem mais sozinhas, mais isoladas.

E	Identifica todas as suas colegas sem dificuldades, com exceção da participante F	Dificuldade em identificar a participante F através da história da sua vida.	Em relação à participante C, a participante E assume uma postura diferente: “Um filho é uma raiz que nasce dentro de nós e como é possível alguém dar esse fruto a alguém, como se tratasse de cão” “Ela não conta a sua vida direito. Ela esconde uma série de coisas”	Mostrou satisfação por pertencer ao grupo e ter trabalhado as narrativas. Indicou também que esta partilha permitiu que se sentisse mais próxima das suas colegas: “Quanto mais nós ouvimos as histórias dos outros e os seus problemas, mais perto a gente vai chegando (...)”
F	Identificou todas as suas colegas com alguma dificuldade	Identifica com ajuda do investigador todas as narrativas das suas colegas.	Não apresenta discurso diferente daquele que usou nas ações realizadas em grupo.	Indica que acha importante este tipo de ações, pois serve, segundo a participante, para passar o tempo e conhecer melhor as outras pessoas.

Todas as participantes narraram uma situação diferente daquela que tinham experimentado até então nas sessões que foram preparadas. “Ai, isto agora é só entre nós os dois?”, indicou a participante E logo após ter entrado para a sala onde se realizou o exercício. O facto de estarem sozinhas com o investigador, sem a presença das suas colegas, permitiu-lhes tecerem comentários em relação aos outros elementos de forma mais descontraída, pois sabiam da ausência delas. “Se é para falar nelas sem elas estarem presentes, então estou muito mais à vontade para falar” (Participante C, 2016)

Apesar de haver participantes que tiveram mais dificuldade em identificar as colegas e as suas respetivas narrativas, nenhuma delas mostrou completa ausência de memória. A ajuda, neste caso, do investigador, tornou-se importante e serviu como auxiliador de memória.

As participantes recordaram mais facilmente momentos que, pela sua natureza, lhes suscitou determinados sentimentos e sensações em relação às narrativas dos outros elementos, do que propriamente outras situações que consideram mais comuns e que, portanto, esquecem mais facilmente.

A participante E, a primeira a participar no exercício, não apresentou qualquer dificuldade em indicar o nome de todas as colegas pertencentes ao grupo, com exceção da participante F, o que revela que esta participante não reteve na sua memória esta participante, assim como as narrativas que partilhou. O investigador foi dando algumas pistas em relação à pessoa em falta, partilhando com a participante E algumas narrativas de histórias de vida que a participante F partilhou durante a I Experiência. Finalmente conseguiu indicar o nome da participante em falta, recordando-se completamente.

A participante B indicou de imediato que se lembrava de todas as suas colegas. Em relação à história de vida de cada uma delas, começou por indicar que se lembrava de uma em especial. “Lembro-me de uma delas ter contado uma história que ninguém sabia. Bem, pelo menos eu não fazia ideia daquilo que ela contou. É da história da Sr.<sup>a</sup> (referência à participante C), quando partilhou com todos nós que tinha tido um filho e, que por não ter condições económicas, acabou por dá-lo”. (Participante B, 2016).

A participante A não teve dificuldade em identificar quem eram as suas colegas. Indicou o nome de todas elas. Quando o investigador lhe pediu para indicar se se lembrava das histórias de vida de cada uma delas, a participante começou por falar em pontos importantes das histórias das suas colegas de grupo, ou seja, acontecimentos mais relevantes, que contrastavam com as narrativas que ouvira até então, e até pedaços de narrativas, pormenores, que marcaram por serem histórias diferentes daquelas que comumente estava habituada a ouvir. As memórias não existem no vácuo, elas resultam nos diversos contextos sociais. Webster et. al. (2010) apelidam os mecanismos que estimulam a memória de gatilhos. Estes disparadores de memórias são espontâneos ou não conscientes, quando ativados pela audição, olfato e toque, através dos sonhos e tendem a ser passivas, surgindo de forma espontânea e sem um objetivo específico.

Em relação à participante D, o investigador começou por perguntar se esta se lembrava de todas as histórias das participantes. Perguntou-lhe se havia alguma que lhe tivesse ficado mais na memória por algum motivo em especial. “A da dona (referência à participante C), foi daquelas que me ficou mais na memória, devido ao facto de ter dado a criança. Porque a minha mãe teve-me a mim, muito antes dela ter o filho dela, e mesmo assim, com a fome que passou, conseguiu criar-me. A história dela a mim chocou-me,

revoltou-me. Aliás, ela não deu o filho, ela vendeu-o! Acho que uma mãe não dá, ou vende um filho. Eu, pelo menos, nunca o faria.” (Participante D, 2016).

A participante F indicou que não se lembrava das histórias que as colegas haviam partilhado, apesar de conseguir identificá-las a todas. À medida que o investigador ia falando nas narrativas que cada uma das mulheres partilhou, a participante F ia-se lembrando vagamente, reconhecendo os principais pontos, o que na ótica de Webster et. al. (2010), a participante pode memorar propositadamente quando é estimulado e ou convidada a partilhar uma narrativa à qual esteve ligada diretamente. Aqui o seu gatilho é intencional e consciente, o que obriga a um maior esforço por parte da participante.

A memória resulta, tal como refere Sutton, (2012) da capacidade cognitiva que permite a cada participante reter informação, possibilitando a reconstrução de situações passadas que têm, de alguma forma, uma relação direta com o presente momento em que a mesma realiza a rememoração<sup>18</sup>.

Na tentativa de identificar as histórias partilhadas por cada colega de grupo, as participantes, individualmente, mostraram, de forma geral, conseguir identificar para cada participante as narrativas que consideraram mais marcantes e, que, portanto, é através delas que identificam as suas autoras. Mesmo as participantes que tiveram dificuldade em fazê-lo em relação às participantes A e F e a participante F em relação a todas as participantes, conseguiram, com a ajuda do investigador identificar rápida e facilmente as histórias da respetiva contadora.

Estamos, portanto, de acordo com Habermas & Bluck (2000), quando referem que as narrativas se caracterizam, essencialmente, pelo grau de coerência que têm os seus conteúdos. As narrativas podem ser diferenciadas quanto à i) coerência temporal, sugerida pela capacidade que as participantes têm em organizar eventos de forma cronológica; ii) coerência temática, sugerida pela habilidade em situar os factos ocorridos, estabelecendo relações entre eles; iii) à coerência causal, sugerida pela competência em compreender como é que determinado evento resultou num outro, e a vi) coerência

---

<sup>18</sup> Rememorar é a capacidade em agregar informação de eventos passados (Sutton, 2012).

biográfica, sugerida pela aprendizagem e compreensão na adequação das narrativas segundo questões que estão ligadas a aspetos culturais.

À participante E, o investigador perguntou-lhe se se lembrava daquilo que todas haviam partilhado a longo das sessões.

“Eu sei que a Sr.<sup>a</sup> (referência ao nome da participante F), vendia ovos e carne e que ia vender isto tudo para muito longe e a pé”. Apresentou alguma dificuldade em indicar as restantes histórias que a participante que identificava partilhou. Contudo, e no desenvolver da conversa intencional, a participante foi-se facilmente lembrando. Uma das questões que saltou de imediato a esta participante foi a de que a participante F não ouvia muito bem, e que esta questão poderia colocá-la numa situação menos positiva. “Ela ouvia mal, e eu acho que ela muitas das vezes não participava nas atividades, pois não entendia muito bem o que se pretendia. Penso que se ela não tivesse qualquer problema de audição, ela encaixava-se melhor no grupo, e até mesmo no dia-a-dia, lá fora”. (Participante E, 2016).

Em relação à participante D, a participante E indicou que se lembrava perfeitamente dela e das histórias que foi partilhando ao longo das sessões anteriores. Identificou de imediato que o problema desta participante era com o pai. Indicou também que tudo o que tem que ver com questões familiares, se foram boas, deixam-nos completamente felizes, mas se forem más, deixam-nos muito tristes. A participante mostrou que compreende que existem ações que apesarem de terem acontecido há muito tempo, trazem consequências no presente. O passado, segundo Sarlo (2007), traz sempre alguma conflitualidade, não sendo algo que a participante possa convocar sempre que queira. Sempre que somos assolados pelo passado, devemos procurar no presente momento forma de o processar, pois o único tempo possível para lembrarmos é o presente.

O investigador perguntou a esta participante se não achava que a participante D era demasiado nova para estar numa instituição, a usufruir de uma resposta comumente direcionada para a terceira idade. Respondeu: “Eu não acho que ela seja nova para frequentar este local. Acho que é o local ideal para estar pois ela é muito doente e recebeu a reforma há muito tempo. Por outro lado, enquanto a mãe dela for viva, ela

viverá sempre encaixada nela, pois têm um grau de dependência muito grande”. (Participante E, 2016).

De seguida a participante E começou por falar na participante A, indicando que foi sua vizinha, durante alguns anos, mas só soube quando o seu marido morreu. O investigador relembrou a participante que a participante A tinha contado nas sessões anteriores que não tinha passado grandes necessidades enquanto pequena. Perguntou a esta participante se achava haver alguma relação com o facto de esta participante ter vivido numa cidade. A participante E indicou que sim, que poderia haver uma relação, mas indicou também que não deveria estar assim tão bem financeiramente, caso contrário não teria sentido a necessidade de emigrar para Luanda. Indicou que a participante A, enquanto o seu marido foi vivo, não deveria ter sido uma mulher muito feliz.

Em relação à participante B, a participante E indicou que se lembrava de muitas coisas que ela havia partilhado. Referiu que ela e o seu marido também tinham emigrado. Foram para a Alemanha. Esteve lá durante muitos anos onde acabou por ter as suas filhas.

Em relação à participante C, a participante E começou de imediato a rir-se. Ela indicou que a vida da participante C é um livro fechado, ao contrário da sua vida que é um livro aberto. “(...) ela não conta a sua vida direito. Ela esconde uma série de coisas”.

O aparecimento de momentos do passado no presente é compreendido a partir de procedimentos de narração, ou seja, as participantes recordam-se, narram a sua história remetendo ao passado através de um relato, não se recorre ao relato apenas, assim como não se pode prescindir dele. O que poderá trazer alguma confusão para quem o ouve, duvidando, às vezes da sua veracidade. (Sarlo, 2007).

A Participante B em relação à participante C lembrava-se da vida pouco feliz que teve. Ela não tinha amor nenhum por parte dos pais. Também eram muitos irmãos, e naquela altura, não era nada fácil. E depois ela tinha aquela doença. A mãe dizia que ela tinha o diabo no corpo. Enfim, foi uma desgraçada”. Por exemplo, eu já não passei por nada do que ela passou. Fui sempre muito amada, aliás, até fui muito mimada pelos meus pais e

tios. Brincavam comigo escondendo-me as minhas bonecas de trapos. (Participante B, 2016).

Continuou demonstrando que se lembrava perfeitamente das narrativas das suas colegas. Ainda a propósito da participante C, que foi para o Porto servir e que tratou de um senhor idoso até ao dia em que este faleceu. “Quando ela contou a sua história, senti-me bem mais próxima dela, pois nunca imaginei que tenha passado por essas aventuras todas. Não foi nada fácil”

Em relação à participante D, a participante B fez logo questão de fazer sobressair o facto de ela ser a mais nova do grupo, característica esta que todas as participantes apontaram, reconhecendo que um lar de terceira idade não respondia às necessidades daquela participante ainda tão nova. Lembrava-se perfeitamente das histórias que contava em relação às brincadeiras enquanto nova, principalmente aquelas em que a sua avó a chamava e ela despiá-se como forma de protesto. “O grande problema dela foi o pai a ter abandonado desde cedo. O pai tinha duas mulheres, o que se podia fazer? Já o meu pai era homem de uma mulher só. Sempre foi muito nosso amigo, de todos os sete filhos” O investigador prosseguiu, perguntando, o que achava da relação que a participante D tinha com a sua mãe naquele momento. Ela respondeu que agora parecia darem-se muito bem, mas acredita que no passado, devido às dificuldades que passara, não tenha sido fácil. “Houve um tio que chegou a convidá-la para ir trabalhar para fora, se não estou em erro para a Bélgica, mas ela não foi, porque a mãe dela não a deixou ir.”

Em relação à participante F, esta participante indicou que ela tinha dificuldade em ouvir bem, e também em falar por causa dos dentes. Característica também apontada pela grande parte das participantes, quando fizeram referência à participante F. “Ela usava placas, mas nunca se deu com elas. Acho que lhe faziam doer a cabeça, não sei” “lembro-me dela partilhar connosco uma série de histórias. De quando andava a vender ovos e carne a pé com a mãe dela. Não se casou, acho eu. Ficou para tia”. (Participante B, 2016).

Prosseguiu, indicando também que ela não falava muito. Lembra-se também quando vinha no verão a Portugal, vi-a sempre, pois moravam ao pé. “toda a gente aqui em

(referência à localidade) conhecia a Sr<sup>o</sup> (referência à participante F), ela andava sempre a vender tremoços na altura das festas e quando havia futebol.”

A participante disse que achava que a participante F é feliz, vai-se entretendo com a leitura de livros e joga, às cartas. Mas acha que deveria ter tido filhos para a poderem visitar agora que está com uma certa idade.

Em relação à participante A, a participante B indicou não se lembrar de muita coisa. “Lembro-me que ela não era daqui, era de (referência à sede de concelho), e não a conhecia. “Lembro-me também que ela passava as passas do Algarve, pois o marido que ela tinha, que, entretanto, já faleceu, era muito ciumento”. (Participante B, 2016)

Recorda também que emigrou para Luanda e que foi para lá trabalhar na mesma fábrica que trabalhava cá. Mas não esteve lá muito tempo. “assim que deu início à guerra de ultramar, ela teve que vir embora com o seu marido”; referiu que a grande diferença entre ela e a participante A, é que ela emigrou para a Alemanha durante muitos anos, enquanto que a participante A por apenas meia dúzia de anos.

Relativamente à participante E, a participante B indica que ainda agora, mesmo lá fora, ela continua a contar a sua história de vida. É uma história muito longa, e muito diferente da nossa, reflete a participante B. “Ela teve um marido chamado (referência ao nome do primeiro marido da participante E), teve uma festa de casamento, que segundo ela, foi cheia de coisas boas. Foi um casamento farto” (Participante B, 2016).

A participante indicou também que toda esta forma de encarar a vida, mesmo que tenha sido difícil, se deve ao facto de ela ter tido uma vida muito difícil, e que agora se deverá sentir bem mais feliz. “Eu, por exemplo, já não me sinto assim tão feliz. Tenho as minhas filhas muito longe e o meu marido doente”.

Importa referir que não é possível haver história sem memorização, e quem conta a história, apoia-se, constantemente, em dados memórias. Quer a memória, quer a história são representações do passado, se bem que a história tem como objetivo a exatidão da representação, enquanto a memória “não vai além do seu carácter verosímil.” (Candau, 2005, p. 74).

A participante C indicou desconfiar da veracidade das narrativas partilhadas pela participante D e E, porque em relação à participante D, indica ter presenciado uma realidade diferente. “Se quer saber, eu não acredito muito nelas, elas sempre foram umas choronas, estavam sempre a pedir comida à segurança social, olhe, enfim (...). Por altura do Natal, veio aqui a conferência vicentina perguntar quem queria o cabaz de Natal. Elas disseram que não queriam nem nunca receberam. Eu disse logo, à frente de toda a gente, isso é mentira, vocês receberam o cabaz noutros anos sim senhora! Ela nunca precisou de nada. O tio dela enviava-lhe 100 euros para cada uma delas no Natal, e nos aniversários de cada uma. Queria dar-lhe a carta de condução depois de ter tirado a carta ainda a deixava escolher o carro. Só nunca tirou, porque é calaceira.” (Participante C, 2016).

A participante D assumiu uma posição contraditória daquela que teve em grupo, em relação à participante C ter dado o seu filho. A participante E, tal como a C, assume uma posição contraditória também em relação à mesma história da participante C. Como a memória não é infalível – depende da realidade subjetiva e da capacidade de recordação de cada indivíduo – muitas das situações que as participantes partilharam poderão não ser unânimes enquanto realidade experienciada por outros indivíduos pertencentes ao mesmo contexto (Josso, 2002).

Por último, foi pedido às participantes para indicarem quais os benefícios que a partilha das narrativas lhes havia trazido.

A participante A indicou que o facto de ter partilhado as suas narrativas em relação à sua história de vida, serviu para melhorar as relações entre os elementos do grupo. A participante B indicou ser uma mais-valia, pois assim poderia voltar no tempo. A participante C e E, elegeram o sentir-se mais próximas dos outros como efeito mais importante que a partilha de narrativas lhes permitiram. A participante D faz alusão ao facto de estar em grupo e partilhar momentos das suas histórias servir para combater o isolamento e, a participante F, diz que melhora o conhecimento entre os participantes e serve para passar o tempo dentro da instituição.

Após estas considerações, concluímos que para as participantes, as narrativas são um veículo de bem-estar para aqueles que as partilham. Têm um papel preponderante na

disseminação do conhecimento dos contadores de histórias, e também na concretização do seu papel generativo. As participantes, tal como deixam perceber, enfatizam a importância de serem ouvidas, pois é sinal que as levam a sério, que os seus sentimentos e que as suas ideias são reconhecidas e que têm importância (Nichols, 2009).

Ouvir a história do outro, tem um significado relevante no que toca à consolidação de laços entre as participantes, promovendo a mobilização dos elementos na procura de resoluções para os problemas que podem apresentar. Ao ouvirem as narrativas de outros elementos, as participantes experimentam uma maior ou menor carga de intensidade emotiva, interpretando-a dependendo do seu estado de espírito, das suas crenças e dos seus valores (Hanke, 2003).

Serve também, tal como refere uma das participantes, para atenuar a solidão, pois muitos dos elementos do grupo assistem a um desvanecimento dos seus papéis sociais, assim como a sua rede de suporte e familiar e complementando e ou substituindo atividades da instituição onde pertencem.

No primeiro momento da 4ª sessão da II Experiência Educativa, o investigador agradeceu a presença das 6 participantes, indicando que a primeira fase de investigação estava concluída e que a mesma teria dado origem a um artigo científico. Explicou que graças ao contributo de cada uma das participantes, pôde conhecer-se coisas muito interessantes. O contínuo retorno do processo investigativo e dos seus resultados era devolvido às participantes sempre que possível.

Todas as participantes, sem exceção, mostraram curiosidade em conhecer os resultados preliminares, mas só duas das participantes é que tentaram adivinhar o que poderiam ser as tais conclusões. “Acho que esse estudo comprovou que somos todas tolas da cabeça, e que burro velho, não aprende letras!” (Participante C, 2016). “Olhe, acho que não é nada disso. Aliás, ainda me sinto com capacidade para aprender muitas coisas. Aprendo muito com o grupo e com as trocas de informação que por cá se deram” (Participante D, 2016).

O investigador prosseguiu indicando que todos os seres humanos, estejam onde estiverem, tenham a idade que tiverem, estão aptos para aprenderem seja o que for. Indicou também que a aprendizagem é um processo que deveria acompanhar todos os

homens e mulheres, pois a educação é algo que nos torna melhores, mais confiantes e mais capazes. A propósito disso, o investigador partilhou que os resultados foram nesse sentido, ou seja, que de uma forma geral, ao partilharem as narrativas das suas histórias de vida, as participantes ficavam mais conscientes de si e dos outros, e que este processo as ajudava a aceitarem o próximo com mais naturalidade e sem tantos preconceitos. Indicou também que o estudo foi revelando que os elementos do grupo, pelo facto de se terem conhecido melhor, ficaram mais solidários uns com os outros, ao ponto, até, de quererem resolver alguns problemas que iam aparecendo no quotidiano (Cardoso & Moreira, 2015).

As participantes continuaram a participar ativamente nas questões que o investigador ia colocando, deixando entender que a participação até agora foi algo de muito valioso e que consideram ser uma forma de aprendizagem. Indicaram que gostariam de ser felizes, reconhecendo que as histórias das outras pessoas são importantes para melhor entendermos os outros e a nós próprios. “O que eu quero é ser feliz. Todas as histórias que ouvi foram bonitas. Gostei de partilhar algumas coisas que ainda não tinha dito a ninguém, mas de resto gostei de tudo” (Participante C, 2016).

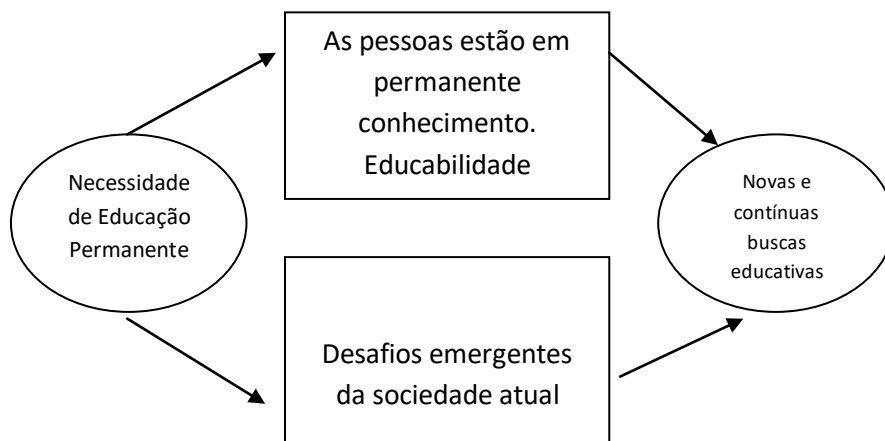
Outros elementos foram revelando que a história da participante C tinha sido a mais interessante, pois, até então, ninguém sabia do segredo que ela tinha partilhado. “Gostei muito da história da (referência ao nome da participante C), achei uma história de novela. Fiquei muito triste por ela o ter que fazer, mas compreendo que naquele tempo e na situação dela, as coisas não fossem fáceis” (Participante E, 2016).

Em relação às expectativas em relação a este 2º ciclo, as participantes não se pronunciaram expressivamente, tal como era desejado. A maior parte indicou que gostaria de ser feliz, ou que não tinha expectativas algumas, apenas a participante E indicou quais as suas em relação à investigação. “As minhas expectativas são muitas, quero que todo o mundo aprenda mais uns com os outros, quero também eu aprender até morrer, rir e aprender a ser feliz” (Participante E, 2016).

A necessidade de aprender ao longo da vida aparece como fator preponderante para a participação na investigação. As participantes indicam que gostam muito de aprender

mais e melhor e, de facto, esta necessidade poderá estar relacionada, tal como refere Capdevila (2002a), com dois fatores essenciais. Um deles tem que ver com a perspetiva antropológica relativa à natureza humana e o outro assenta nas características da sociedade atual.

**Figura V.5 Relação da Necessidade de Aprendizagem**



Fonte: Capdevila (2002a, p.48).

Entre os muitos atributos próprios do indivíduo, podemos destacar aquele que se relaciona com o facto de nenhum ser humano ser predeterminado. É um ser que está em contínua transformação, modificando-a à medida que as suas inter-relações se vão dando com os outros indivíduos que o rodeiam. Independentemente do tipo de investigações que o ser humano possa merecer, seja ela psicológica, biológica ou filosófica, todas elas apontam para uma espécie de “ser humano inacabado” que constitui um dos fundamentos mais radicais que justificam a necessidade da educação. À capacidade que o ser humano tem em adquirir novas atitudes, novas destrezas, deve-se, essencialmente, à plasticidade e flexibilidade que o caracteriza, na mudança e aquisição de novos comportamentos que se encontram, regra geral, vinculados à complexidade da sua estrutura biológica e que permitem, desde um ponto de vista funcional, adaptar e

modificar o comportamento às mudanças ambientais, assim como explorar o meio ambiente em função de interesses vitais ou de necessidades culturais (Capdevila, 2002b).

A 5ª sessão, da II Experiência Educativa, foi dedicada ao visionamento de 4 pequenos vídeos sobre realidades diferentes. A apresentação de vários vídeos teve como principal objetivo o resgate dos processos de construção de identidades culturais, tanto a nível pessoal como coletivo, pois parecem ser processos fundamentais para o exercício de uma educação para a interculturalidade. Cadau, (2008), refere que,

(...) um elemento fundamental nessa perspectiva são as histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais. É muito importante esse resgate das histórias de vida, tanto pessoais quanto coletivas, e que elas possam ser contadas, narradas, reconhecidas, valorizadas como parte do processo educacional.

(Cadau, 2008, p. 53).

Após o visionamento dos vídeos as participantes conseguiram identificar quais os que retratavam uma realidade mais preocupante. Uma das participantes indicou que os dois últimos eram os mais preocupantes. “O vídeo do Sr. que vendia tecidos não é nada preocupante. Acho que até é um vídeo que mostra uma coisa boa que é o sucesso de um negócio. O vídeo seguinte da Sr.<sup>a</sup> que cantava e nos dizia de como era namorar antigamente, também não me pareceu nada de especial, agora, aquele da mulher que teve dois maridos e o das pessoas pretas, esses sim”. (Participante D, 2016).

“Preocupante foi aquele das crianças, os restantes são vídeos normais. O da Sr.<sup>a</sup> que teve que sustentar sozinhos os 4 filhos a mim não me dizem grande coisa. Afinal qualquer uma de nós, aqui, também passou por maus momentos e não foi por isso que morreu”. (Participante A, 2016).

“A história que mais me preocupou foi a das crianças. Coitadinhas, elas não queriam magoar a rapariga que era negra e acabaram por chorar. As crianças não têm pecados, não. É mais fácil para os adultos apontar o dedo e fazer discriminação do que as crianças”. (Participante E, 2016).

As restantes participantes indicaram que o 4º vídeo<sup>19</sup> foi a que as deixou mais sensibilizadas, o que demonstra uma preocupação em todas as participantes nos assuntos que se relacionam com a questão do racismo e xenofobia.

A ideia que o investigador havia passado nas sessões da I Experiência Educativa em relação a este assunto, pôde ter influenciado a escolha do 4º vídeo agora na II Experiência, pois as participantes foram mostrando atitudes racistas<sup>20</sup> e xenófobas em relação aos indivíduos oriundos de outros locais. Contudo, ao longo do desenvolvimento das sessões seguintes, esta questão foi trabalhada pelo grupo de discussão, para que estas atitudes em relação à diversidade se dissipassem (Cardoso & Moreira, 2015).

A escolha unânime do 4º vídeo como sendo aquele que na opinião das participantes retratava uma realidade mais preocupante, permite-nos interpretar agora que o desenvolvimento das atividades que trabalham as questões do racismo são recebidas com maior entusiasmo, abertura, e tidas como um problema que também é da responsabilidade de cada uma das participantes. Na preparação desta atividade foram tidas em conta alguns fundamentos para que a educação para a interculturalidade se desenvolva.

O primeiro vídeo a ser visionado está intimamente relacionado com a necessidade de desconstrução e, portanto, será “necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminações que impregna – muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil – todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos”. A “naturalização” torna esta problemática, muitas vezes, invisível, o que se traduz numa implícita necessidade de se promoverem “processos de desnaturalização”, ou seja, a necessidade de se criarem ações que explicitem os estereótipos e preconceitos que povoam o imaginário dos indivíduos em relação aos diferentes grupos socioculturais. O outro aspeto é questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo impregnado nas diversas esferas sociais com que lidamos diariamente (Candau, 2008, p. 53).

---

<sup>19</sup> Ver anexo x

<sup>20</sup> Embora muitas questões tenham despoletado comportamentos racistas nos indivíduos ao longo da história mundial, é ao pensamento científico do iluminismo a quem se atribui maior peso e responsabilidade. É a partir daqui que a noção de “raça” cria uma ligação direta entre características físicas visíveis “e características profundas (genótipo), explicativas das diferentes aptidões e capacidades dos indivíduos” (Cabecinhas, 2008 p. 166)

Ao tentar compreender a razão pela qual grande parte das mulheres escolheu o 4º vídeo como o mais preocupante, o investigador questionou-as se seria pelo facto de haver crianças a chorar, ou se era pelo facto de o vídeo tratar de um assunto sensível que é a discriminação e o racismo. Todas as mulheres mostraram sensibilidade ao assunto, conseguindo expor uma ideia sempre aberta, mostrando algum receio em poder estar a discriminar.

A participante A indicou que a questão do racismo é algo muito importante nos dias de hoje, mas ela, devido ao facto de ter estado em Luanda durante uns anos, não é preconceituosa. “Para mim isso é normal. Estive tantos anos em Luanda, e todos os dias via centenas de pretos. Há gente má, gente boa, há gente gorda, magra, alta e baixa. São tal e qual como os brancos, mas com a cor de pele diferente, só isso” (Participante A, 2016).

A participante E começou por partilhar com o grupo que no Brasil vê-se gente de todas as cores e feitios. “Lá é tudo diferente. É um país gigante e há gente de todas as cores. Eu por exemplo sou preta, mas isso não faz de mim má pessoa” (Participante E, 2016).

“Eu também fiquei triste quando vi o último filme das crianças. Lembro-me que quando fui para a Alemanha fui vítima de racismo também. Os alemães quando me viam sabiam logo que eu era de um outro país, pois não falava a mesma língua que eles, não tinha os olhos claros nem o cabelo loiro. Havia muitos que não diziam nada, mas também havia aqueles que nos tratavam de forma diferente”. (Participante B, 2016).

“O último vídeo tem uma mensagem mais forte. Mas isto é sempre assim. Se forem os pretos a virem para cá, nós apontamos o dedo, quando somos nós a ir para lá, são eles que nos apontam a nós. Às vezes isso não tem a ver só com a cor da pele, às vezes os países que recebem os emigrantes têm medo que estes lhes roubem o trabalho. Por exemplo os ucranianos não vieram para cá também, e os chineses que são mais que as mães!” (Participante F, 2016).

De seguida, a participante D conclui que as diferenças são sentidas em ambas as partes, bastando para tal que haja pelo menos duas partes diferentes. A questão associada ao preconceito relaciona-se, tal como refere Gordon Allport (1954/1979 citado em

Cabecinhas, 2008, p. 7), “com uma atitude aversiva ou hostil face a uma pessoa pertencendo a determinado grupo, simplesmente por causa da sua pertença a esse grupo, e em que se pressupõe que esta possui as características atribuídas a esse grupo” “Lá está. Eles são diferentes de nós e nós somos diferentes deles. Quando vou à Bélgica ter com o meu tio, as mulheres bebem vinho na rua e fumam, enquanto se eu fizesse isso aqui no café, era uma vergonha muito grande. Deus me livre”. (Participante D, 2016).

Torna-se claro que após a partilha e a conversa as participantes mostram uma maior abertura para as questões que se relacionam com a diversidade social, comparado com o comportamento que tiveram na I experiência educativa. Todas as 6 participantes mostram um maior conhecimento em relação ao tema e à noção de que existem pessoas diferentes de nós. A ideia de que nem todos os preconceitos se tornam “pré-conceitos” fica clara na postura e discurso destas 6 mulheres nesta atividade educativa.

A diferença entre o ‘preconceito’ e um simples ‘pré-conceito’ é o seu grau de resistência à mudança: quando uma pessoa tem uma ideia preconcebida é capaz de rectificar os seus julgamentos erróneos quando confrontada com nova informação; enquanto que os preconceitos são activamente resistentes a qualquer evidência desconfirmatória, sendo que o nível de resistência emocional tende a aumentar quando o preconceito é ameaçado.

(Cabecinhas, 2010, p.13).

O investigador continuou indicando que muitas vezes temos atitudes racistas e xenófobas não só para aqueles que têm uma cor de pele diferente das nossas, mas também porque vêm doutro sítio, doutro país, porque são pobres, porque são portadores de uma deficiência física e ou mental, etc.

As participantes foram também indicando serem vítimas de discriminação.

A participante C referiu que, quando trabalhava no Porto para uma família abastada, teve uma atitude discriminatória, tomando consciência de que estava a cometer um erro. Mas indica que na época era ainda muito nova e não pensava. O seu patrão recebera em casa uns amigos africanos. Durante toda a estadia dessa família, ela e a sua colega de trabalho ridiculizavam os costumes e hábitos daquela família. O seu patrão ajudava, passando grande parte do tempo a dizer que por Portugal é que se vivia normalmente.

O racismo, tal como refere Cabecinhas, (2010), partilha algumas semelhanças com o etnocentrismo, ou seja, a diferença face aos outros, “é acompanhada por uma inferiorização do outro. No entanto, possui aspectos distintos tanto no grau com que a (desumanização) do outro é operada cognitivamente como na forma como é mantida e reforçada socialmente” (Cabecinhas, 2010, p. 15).

A participante F indicou que as mulheres são discriminadas em relação aos homens. “Se formos a ver bem, discriminação, existe em todo o lado. Por exemplo, quando era uma moça nova, os meus irmãos iam para onde queriam e eu, só porque era mulher, não podia. Os meus avós, na altura, só punham os filhos homens a estudar, porque as filhas raparigas não tinham esse direito. Isso era uma injustiça” (Participante F, 2016).

A participante B indicou, que já tinha referido o exemplo de como a trataram na Alemanha. “Quer dizer, nós não éramos mal tratados a todo o instante. Havia alturas, nem sempre, em que se sentia que a gente não era bem-vinda ali.” (Participante B, 2016).

“Quando cheguei a Portugal todo o mundo olhava para mim. Talvez por eu ter a cor da pele diferente” (Participante E, 2016).

As participantes A e D não indicaram nenhuma situação em que possam ter sido vítimas de racismo, nem apontaram nenhuma situação em que o foram para alguém.

A atividade terminou, e o investigador explicou que nas sessões seguintes iria, tal como já tinha explicado, falar com cada uma em particular a fim de fazer mais uns exercícios de dinâmica de grupo.

Na 6ª sessão o investigador e as participantes, tal como haviam marcado com a direção da Universidade Sénior do Rotary Club de Vizela, dirigiram-se à sede de concelho a fim de solicitar mais informações relativamente ao processo de integração por parte das 6 mulheres na oferta de educação permanente.

A direção encarregou-se de preparar uma pequena sessão de esclarecimento indicando que a Universidade Sénior tinha os seguintes princípios: i) Dar de si, antes de pensar em si; ii) Promover e divulgar o voluntariado na prestação de serviços; iii) Incentivar a aprendizagem ao longo da vida; iv) Dar sentido à vida; v) Fomentar a esperança; vi)

Cultivar os afetos, promovendo o companheirismo, o convívio, a solidariedade e a amizade; vii) combater a solidão; viii) Promover um envelhecimento ativo com dignidade e qualidade de vida. Indicou que poderiam, caso estivessem interessadas, de proceder à realização de uma espécie de pré-inscrição para o ano letivo que começaria em setembro de 2016, e que as atividades que lá eram desenvolvidas eram muitas e procuravam responder as uma série de necessidades que os alunos foram indicando.

De seguida as participantes foram levadas de volta para a instituição, onde o investigador se disponibilizou a esclarecer algumas questões.

3 das 6 participantes mostraram completo interesse em fazer a sua inscrição definitiva na Universidade Sénior de Vizela, a fim de poderem participar nas atividades que iriam ser promovidas pela tal instituição.

“Por mim, estava lá já agora. Adoro conhecer novas pessoas. E olhem que se aprende muito. Só tenho medo é se os professores me perguntam alguma coisa que eu não sei” (Participante D, 2016).

“Eu vou. Só tenho um problema que é o do transporte. Mas deve de haver alguém aqui na instituição que nos leve, decerto” (Participante E, 2016).

“Se vocês forem, eu também vou. Estou farta de estar aqui a jogar cartas. Já que não fomos para a universidade quando éramos novas, vamos depois de velhas. Ainda vamos sair de lá 3 doutoras” (Participante A, 2016).

O investigador esclareceu que as aulas das Universidades Sénior, tal como nos tinha indicado a diretora, não são aulas convencionais. Existem colegas que ensinam outros nas mais diversas áreas. Indicou que as participantes só iriam para as atividades de que mais gostavam. Em relação ao transporte, iria falar com a direção da instituição para solicitar o mesmo.

As restantes participantes indicaram que não se sentiam motivadas para irem para a Universidade Sénior. Preferiam ficar pela instituição.

A 7ª sessão teve como convidada Marina Abreu, licenciada em psicologia e mestre em psicologia clínica e da saúde. Ocupa o cargo de diretora técnica do Centro Comunitário

daquela instituição, e, a convite do investigador, participou nesta sessão com o objetivo de esclarecer e convidar as 6 mulheres a participarem nos projetos de educação que aquela resposta social havia desenhado para a comunidade.

A psicóloga começa por indicar que o projeto SER + “é um espaço de formação não-formal, que terá como principal objetivo formar um público não só idoso, mas também para os sujeitos pertencentes à comunidade que estejam numa situação de isolamento, desocupação de longa duração e com grandes dificuldades na leitura, escrita, tendo em vista otimizar a forma como manifestam as emoções e melhoram as suas competências básicas numa ótica de formação-não-formal.”

Continuou indicando que aquele projeto sócio educativo proporcionará níveis de conhecimento em áreas que podem influenciar a qualidade de vida dos seus participantes (formandos/familiares/cuidadores/comunidade). Irá procurar também promover o contacto com uma cultura atual, que seja convidativa e de acesso fácil ao conhecimento, independentemente do seu nível. A construção curricular para este projeto terá como principais objetivos: o estímulo, a atividade criativa, a participação, a promoção do envolvimento comunitário e a saúde física e mental.

A diretora técnica indicou também que “estão previstas as seguintes atividades: Aulas / Visitas de Estudo / Ações de sensibilização / Oficinas / Execução de revistas e blogs / Conceção de grupo de música e de teatro / Atividades de estimulação cognitiva / Exercícios de dinâmicas de grupo”.

Prosseguiu indicando que o projeto tem como principais objetivos i) Aumentar a participação social de pessoas com mais de 35 anos; ii) Fomentar o convívio e o envolvimento comunitário para o seu desenvolvimento; iii) Consolidar conhecimentos do Saber-fazer e do Saber-estar; iv) Capacitar a comunidade com competências-chave<sup>21</sup>; v) Retardar o processo de demência associado ao envelhecimento; vi) Estimular

---

<sup>21</sup> O que se designam “competências Chave” são competências que poderão ser acionadas, neste caso, para o domínio da autonomia do saber-estar e saber-fazer. Weinert, (2001 p.52), indica-nos que existe um conjunto de competências das quais os indivíduos necessitam para agir em diferentes contextos das suas vidas, assim como no desempenho de diferentes tarefas. “O termo normalmente remete para competências multifuncionais, transdisciplinares, que são necessárias para atingir vários objetivos, realizar diferentes tarefas e agir em situações pouco familiares”

cognitivamente todos os participantes; vii) Promover uma vida saudável e ativa nos participantes; viii) Consciencializar os participantes promovendo o seu empoderamento.

A convidada desta sessão agradeceu a oportunidade de poder mostrar as atividades que o Centro Comunitário tem para a comunidade, indicando que estará disponível para qualquer esclarecimento adicional em relação ao projeto SER +.

Cinco das seis participantes mostraram interesse imediato em participar no projeto apresentado pela diretora técnica do Centro Comunitário daquela instituição, apenas a participante C mostrou não querer participar. “Já disse! Burro velho não aprende letras. Era o que mais me faltava agora ir para a escola outra vez” (Participante C, 2016).

As participantes A, B, D, E e F mostraram interesse em participar na iniciativa, mas em atividades diferentes. A Participante A, B, D e E gostariam de aprender informática e teatro, enquanto a participante F mostrou mais interesse nas atividades de cariz religioso.

A 8ª sessão foi dedicada aos acabamentos do livro de memórias, à sua publicação no jornal da instituição e a recolha de narrativas para a realização da fotografia narrativa.

A 9ª e última sessão do 2º ciclo de investigação correspondente à II Experiência Educativa teve como principal objetivo compreender o que as 6 mulheres, ao longo das sessões de ambas as experiências educativas, haviam experienciado. Nesta última sessão, o investigador começou por agradecer toda a dedicação e envolvimento por parte das participantes, indicando que teve muito gosto em conhecê-las melhor através das narrativas que foram partilhando. Indicou também que aprendeu muitas coisas com as participantes nomeadamente:

- ✓ Que é perfeitamente possível aprender, independentemente da idade que se tem;
- ✓ Que quanto mais conhecemos das histórias de cada um, maior é a possibilidade de nos sentirmos próximos deles;
- ✓ Que aprendeu a compreender melhor cada uma das participantes, o que o ajudará enquanto assistente social e educador social daquela instituição;
- ✓ Que a partilha de narrativas de histórias de vida, através de um grupo de discussão, pode resultar num momento lúdico, recreativo e de aprendizagem;

- ✓ Que à medida que foram partilhando a sua história de vida, mais conscientes ficaram dos seus problemas, e quanto mais expostos estiveram às narrativas das histórias de vida dos outros mais conscientes ficaram dos problemas dos outros;
- ✓ Que são todos muito diferentes, mas que naquele momento, em posições diferentes, partilham o mesmo espaço e que por essa razão, aprendem a partilhar a sua diferença, para que possam ser compreendidos e respeitados.

E que, portanto, estava muito feliz por saber que com a partilha de narrativas de histórias de vida, em contexto de grupo, permitia desenvolver laços pessoais e pensamentos muito interessantes.

A participante A começou por indicar que inicialmente pensava que era uma atividade qualquer, atitude reveladora de que se enganara em relação a possibilidade de aprender, independentemente da idade que tem. As narrativas quando partilhadas em grupo, assumem características únicas que estimulam as memórias das participantes. Aqui as 6 mulheres experimentam um trabalho de reflexão e localização no tempo, numa troca constante que se dá na presença das outras colegas, potenciando as trocas culturais como práxis da comunidade onde se inserem ou inseriram.

A participação em grupo permite a cada narrador, recolocar-se constantemente em cena. Pelo facto de estar em constante partilha com os outros elementos, as participantes são constantemente valorizadas quer pela sua conceção do mundo, quer pela dimensão subjetiva que lhes é subjacente. “Nunca pensei que esta atividade tivesse esta duração toda. Agora que olho para trás, de facto, o que nós aprendemos uns com os outros. Eu também aprendo muitas coisas, uma delas foi a de que tenho aqui uma amigas que se precisar de alguma coisa, sei que poderei contar com elas”. (Participante A, 2016).

“É uma pena que isto esteja a acabar. No dia anterior à realização das sessões já começava a pensar o que você tinha preparado para nós. Inicialmente custa um bocadinho partilhar a nossa vida, mas depois é fácil e faz-nos muito bem. A mim, por exemplo, bem que foi importante, ainda para mais porque passo momentos tão difíceis com o meu marido.” (Participante B, 2016).

“Para mim estarei sempre disponível. Agora já compreendo quando no início das sessões dizia que isto era uma experiência educativa. Realmente aprendi muitas coisas por aqui.” (Participante C, 2016).

“Deus nos ajude e nos proporcione sempre momentos como estes. Olho à minha volta e penso: qual deveria ter sido a vida daquele homem ou daquela mulher? Às vezes, gostava de compreender melhor as pessoas porque sei que, tal como eu, também eles tiveram um pai, uma mãe, tiveram problemas com o falecimento de familiares. Agora até já nem aponto o dedo em vão. Cada qual tem em si a história da sua vida, assim como nós temos em nós a história da nossa.” (Participante E, 2016).

“Eu sei que sou a que participo menos, mas não me levem a mal, pois sou mais reservada. Também gostei muito de estar aqui. Senti que a partir de determinado momento as minhas colegas começaram a ter mais atenção comigo, devido ao meu problema de audição. Agora até me sinto mais participativa” (Participante F, 2016).

O investigador continuou perguntando sobre o que deveria ter sido diferente nas sessões. “Acho que estava tudo bem. As sessões deveriam ser era duas ou três vezes por semana para sempre. Soube a pouco” (Participante A, 2016).

“E também estou de acordo com a (referência ao nome da participante A). Mas ainda no outro dia estive a pensar para com os meus botões e até imaginei como seria esta partilha de narrativas num grupo de 15 ou 20 pessoas. Deveria ser bem engraçado” (Participante B, 2016).

“Eu acho que chega a determinada altura e a gente já não tem mais histórias para contar, porque acabamos por partilhar tudo das nossas vidas com os outros elementos, portanto acho que um dia teria que acabar” (Participante C, 2016).

“Eu gostava de continuar aqui a partilhar e a ouvir as histórias dos outros.” (participante D, 2016).

“Agora havia de entrar mais pessoas e a gente ouvir as suas histórias e depois ajudávamos essas pessoas a viverem melhor” (Participante E, 2016).

“Acho que tem que acabar. Como tudo na vida” (Participante F, 2016).

O investigador prosseguiu indicando às participantes que seria a última questão que lhes ia fazer perguntando o que sentiam que mudou nelas. “Não sei o que mudou em mim, mas acho que foi a forma como encaro as pessoas. Lembro-me do (referência ao investigador) nos falar das pessoas de outros países, de outros continentes, com cores diferentes de pele e culturas diferentes. As histórias que nos trouxe e os vídeos fizeram com que eu passasse a olhar as pessoas com mais respeito. Não quer dizer que não lhes tivesse respeito, mas agora é diferente.” (Participante A, 2016).

O investigador continuou questionando a participante A, perguntando se agora a cor da pele ou a origem de uma outra pessoa era assim tão importante. A participante indicou que não. Afinal tinha tido uma experiência de trabalho num outro continente e era ela que era diferente ali.

A participante B indicou que com o problema que o marido passa não conseguiu perceber muitas coisas. “Estou muito focada no meu marido. Mas de uma coisa eu percebi, elas agora preocupam-se mais comigo e eu sinto-me mais confortável, pois sei que se precisar de alguma coisa não estarei sozinha” (Participante B, 2016)

“Isto serviu como um avivar de memória. Não é que eu tenha esquecido do meu passado, mas ter que partilhar com outras pessoas, uma série de histórias, acabou por me fazer recordar de outras que já as tinha ignorado por completo”. (Participante C, 2016).

“Aquilo que mais mudou em mim foi também a forma como vejo os outros e pensar que ainda estou a tempo de mudar uma série de coisas, pois ainda sou muito nova para me limitar a contar só histórias. Mas de tanto contar a minha história aqui, posso agora reconhecer que ainda tenho muito caminho por desbravar. Não quero deixar de ter história para contar a partir de agora. Quero viver”. (Participante D, 2016).

“Eu acho que nunca se é tarde para fazermos a nossa própria história” (participante E, 2016)

“Eu também gostava muito de mudar em muitas coisas a minha história. Mas a minha vida foi comandada pelos meus pais, que na altura não tinham grandes possibilidades. Era

uma miséria. Mas se vivesse num local diferente, se os meus pais fossem ricos, talvez a história que partilhei convosco fosse bem diferente”. (Participante F, 2016).

#### ***V.1.6 - Análise e Avaliação do 2.º Ciclo – II Experiência Educativa***

A II Experiência Educativa que se desenvolveu ao longo das 9 sessões, tal como aconteceu com as 10 sessões da I Experiência Educativa, promoveu um ambiente que se pretendia educativo. Não obstante, e na tentativa de dar continuidade ao II ciclo de investigação-ação, tivemos em conta a continuidade da execução do nosso desenho do projeto onde elencamos os problemas e necessidades, criando, para cada um destes itens, objetivos gerais e operacionais por forma a podermos promover uma mudança, na resolução de pequenos problemas das participantes.

Em ambos os ciclos de investigação, tentou-se, através das experiências educativas, consciencializar as participantes para a interculturalidade, num processo que promovia constantemente a estimulação da consciência crítica. Mas para que isto se tornasse realidade foi necessário seguir alguns dos objetivos, que no entender de Carmo, (2014, p. 117-118), são necessários para que qualquer programa de educação intercultural possa concretizar-se:

- Aprender a conhecer o Eu para que a inteligência emocional possa ser desenvolvida em todas as suas áreas;
- Aprender a “conhecer os diversos outros”, para que os possa entender, respeitando-os. “Para atingir este objetivo, o aprendente precisa tomar consciência da diversidade cultural e de aprofundar o conhecimento sobre os outros mais próximos”;
- Aprender a “avaliar valores e padrões” pertencentes à sua cultura e também às outras culturas;
- Aprender a ser “autónomo, mas não individualista”;
- Aprender a agir de “modo cooperativo e solidário” em diversos contextos.

As participantes foram indicando que estavam livremente naquele grupo, pois compreendiam a importância que ele tinha para a sua aprendizagem. “Aprendo muito com o grupo e com as trocas de informação que por cá se deram” (Participante D, 2016). “(...) quero que todo o mundo aprenda mais uns com os outros, quero também aprender até morrer (...)” (Participante E). Esta é uma tomada de decisão consciente das participantes, compreendendo a importância do ato de aprender, mostrando também que é algo que lhes dá prazer.

Ao longo das sessões realizadas em ambos os ciclos investigativos, todas as participantes, se bem que em momentos diferentes, foram, inequivocamente, mostrando atos de solidariedade para com os outros elementos do grupo, devido, segundo as 6 mulheres, ao facto de partilharem as suas histórias. Portanto, a exposição do Eu que as Experiências Educativas promoveram no grupo, permitiu que as mesmas, com o passar do tempo, se sentissem solidárias. “(...) compreendo que naquele tempo e na situação dela, as coisas não fossem fáceis” (Participante E, 2016).

Para que haja sustentabilidade social, é necessária uma cultura de solidariedade.

A solidariedade é um compromisso pelo qual pessoal se obrigam, umas às outras e, cada uma às outras, dada a responsabilidade recíproca e interesse comum. (...) é um laço ou ligação mútua entre coisas e pessoas mutuamente dependentes de interdependência (...) é um sentimento de ternura, simpatia ou piedade pelos pobres, desprotegidos, sofredores ou injustiçados traduzido em empatia. (...) é um sentimento e a sua manifestação é confortar, consolar, oferecer ajuda (...)

(Carmo, 2014, p. 74).

O sentimento de ternura, os laços de ligação mútua, a necessidade de se confortar, e oferecer ajuda é visível em muitos dos discursos que as participantes tiveram. “Fiquei com a sensação que estava ali um grupo de pessoas disponíveis para me ouvir. Isso é uma sensação muito boa” (Participante E, 2016). “Quanto mais conhecemos os outros mais estamos à vontade para pedir ajuda e para podermos ajudar” (Participante D, 2016).

O reconhecimento das participantes em relação ao aumento da sua consciência crítica, e à forma como veem a sua história de vida, deve-se, essencialmente, à partilha que foi feita com os outros elementos do grupo, num constante vai-e-vem de ideias, histórias,

opiniões, crenças, atitudes, etc. É através desta exposição ao Outro, pois cada uma das participantes é distinta de todas as outras, como qualquer pessoa humana, que se apreende a consciência de que não estamos sozinhos no mundo, nem que o mundo é feito à nossa semelhança. A diversidade existe, e isso apreende-se a cada momento no convívio com a individualidade dos outros nas suas inúmeras dimensões (Barbosa, 2015).

Ao reviverem, através da partilha das narrativas, os momentos que fazem parte das suas histórias, as participantes puderam analisar, situar-se contextualmente e racionalizar o seu comportamento em determinado momento (Fernández, s.d).

Muitas das participantes conseguiram recuperar o sentido da sua história, inclusive repensar o seu passado, através do conhecimento adquirido.

“Sabe que com esta história toda, dei comigo, e ainda dou, a pensar de como teria sido a minha vida se tivesse aceitado a proposta do meu tio para ir trabalhar para a Bélgica. Será que agora era uma mulher diferente? Cá para mim andava de unhas pintadas, a beber um belo de um copo e a fumar cigarros”. (Participante D, 2016).

Ao contar a sua história de vida, o sujeito participante aprofunda o (auto) conhecimento que tem sobre o seu passado e daí emergem significados que não haviam sido explorados, assim como “novas leituras do presente, as quais desenvolvem a perspetiva de futuro que se constrói” (Amado, 2013, p. 170).

A aprendizagem continuou a dar marcas de si no que respeita ao aprender a ser socialmente mais responsável, sabendo agora lidar com mais facilidade com a diversidade social e cultural. “Eles são diferentes de nós e nós somos diferentes deles” (participante D, 2016). “As crianças não têm pecados, não. É mais fácil para os adultos apontar o dedo e fazer discriminação do que as crianças” (Participante E, 2016). Ao refletir sobre as relações interculturais no mundo atual, Carmo, (2014, pp. 109-110), faz sobressair duas medidas que acha importantes. Uma delas, tem que ver com a capacidade do indivíduo em aprender a conhecer-se bem, e a segunda medida relaciona-se com aprender a relacionar-se com o outro. “Depois de o conhecer, tem melhores condições para confiar nele, para o respeitar e, finalmente para o amar”.

A tomada de consciência por parte dos sujeitos participantes na sua própria mudança não poderá resultar de um procedimento acrítico no desenvolvimento dessa mesma tomada de consciência (Cardoso & Moreira, 2016). A conscientização implica, pois, que “ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (Freire, 1979, p. 17).

O trabalho educativo que aqui se desenvolveu, reflete, através dos seus resultados o processo de conscientização e a saída de uma consciência intransitiva, que tal como refere Freire, (1979), é uma consciência que se caracteriza essencialmente pela incapacidade que o homem tem em pensar conscientemente para lá da esfera da dimensão biológica, ou seja a sua apreensão da realidade é limitada às questões que apenas permitem procriar-se, e satisfazer as necessidades básicas.

As tomadas de consciência de cada participante, experimentaram patamares mais elevados do que apenas a dimensão biológica. Conseguiram compreender que algo mudava quando partilhavam as suas histórias de vida com os outros elementos do grupo. Conseguiram mobilizar acontecimentos dos outros elementos, refletindo de que forma poderiam encontrar uma solução para o seu problema, colocando-se, muitas vezes no seu lugar. Relativamente à consciência transitiva ou ingénua, Paulo Freire indica-nos que esta é uma dimensão da consciência em que o indivíduo já se consegue comprometer com a sociedade de que faz parte, mas não consegue intervir nela de forma consciente pois não estabelece uma relação reflexiva e crítica com o mundo que o rodeia. Aqui os homens não criam a sua identidade, antes, eles assumem a que lhes é predeterminada pela sociedade e pelas suas forças (Oliveira & Carvalho, 2007).

Apesar de não se constatar em todas as esferas da vida das participantes, algo que não seria possível devido a características específicas de um processo de investigação, uma consciência completamente crítica, verificou-se, uma profundidade na interpretação de problemas situacionais, nomeadamente as questões da diversidade social. A consciência crítica é fruto de uma educação dialogal e ativa que oferece ao homem a possibilidade de tornar-se responsável no seu agir, social e político “(Oliveira & Carvalho, 2007, p. 223).

## V.6 - Educação e conscientização



Fonte: Cardoso & Moreira (2016)

Através de um processo educacional implicitamente libertador, emancipador, promotor da mudança e do melhor conhecimento do Eu e do Outro, desenvolveu-se a consciência crítica em relação ao mundo e às questões relacionadas com a xenofobia, com o racismo e a diversidade social e cultural, num processo que usou a partilha de narrativas de histórias de vida, como banco experiencial num conjunto de sessões que foram promovendo uma aprendizagem informal ao longo de duas Experiências Educativas.

As participantes, ao narrarem episódios da sua história de vida, dão-nos conta de um lugar histórico, das suas fragilidades, das suas competências e das suas aspirações num processo de conscientização para a libertação individual da sua existência.

No processo de conhecimento de si, não se permite apenas compreender como se formou a vida do ator social baseada num conjunto de experiências, mas também como este adquire mais consciência e reconhecimento dele próprio como sujeito da sua ação, no que diz respeito ao modo de encarar o itinerário da sua vida, de analisar metas passadas e de reavaliar objetivos presentes. É nas ações e na prática quotidiana que o homem toma consciência de si próprio e dos outros que o rodeiam, reconhecendo-se

mais quanto mais conscientizado estiver da realidade. Assim, a transformação da realidade dá-se pela transformação da consciência (Freire, 1979).

Nas sessões correspondentes às duas experiências educativas em que participaram, as 6 mulheres aumentaram os laços de solidariedade e a identificação com a história de vida das outras participantes, reconhecendo limites da sua ação e respeito pelo próximo. Através do reconhecimento dos direitos humanos, assumem-se parte integrante de um caminho de libertação e de consciência emancipatória.

Muitos têm sido os estudos que se têm debruçado sobre a importância de atividades educacionais dirigidos para os idosos numa ótica de educação ao longo da vida Ordonez, Yassuda e Cachioni (2011); Duay e Bryan (2006). Muitas destas pesquisas têm mostrado que estas atividades têm importância relevante para que, durante o envelhecimento, determinadas funções cognitivas e outras sejam mantidas. Nestes estudos a manutenção ou recuperação do desempenho cognitivo, especialmente na linguagem e memória, foram claros, aquando a aplicação de ações educacionais e em grupo.

A aprendizagem, neste trabalho de investigação, aparece sempre interligada a uma biografia concreta, ou seja, à experiência vivida de cada um dos sujeitos, tal como já fizemos referência. As narrativas biográficas são uma condição e/ou instrumento de medição “no qual as construções biográficas, como formas reflexivas da experiência, podem desenvolver-se e transformar-se”. Sem biografia não é possível haver aprendizagem e sem aprendizagem não há biografia. (Alheit & Dausien, 2006 p. 190).

A aquisição de aprendizagens, através de um processo de educação ao longo da vida, para as 6 participantes desta investigação, permitiu novas experiências sociais, descoberta de novas estratégias de lidar com a perda e solidão e resultou também como forma de lazer e obtenção de prazer. Desta forma, as participantes puderam voltar a dar significado às suas experiências anteriores, colocando-as numa posição, onde, a revisão do seu projeto de vida assume uma dinâmica de aprendizagem. Webber e Celich (2007).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O ato de investigar tornou-se num constante fluxo de questionamentos para os quais nem sempre se conseguiu obter uma resposta adequada. Os constrangimentos aparecem em qualquer processo investigativo, vindo de direções por vezes completamente inesperadas, mais ainda quando o sucesso do processo de investigação depende da contínua colaboração de todos aqueles que ousaram participar em algo novo.

Mas os constrangimentos, medos e preocupações não ficam por aqui. Na escolha de uma metodologia que desafia o estímulo da conscientização dos envolvidos para a superação de alguns dos seus problemas, assoma-se a responsabilidade de não se poder falhar, e, se tal acontecer, deitar por terra a esperança que depositaram em nós como mediadores, educadores e interventores sociais.

Apesar de aparentar ser um trabalho inacabado, com possibilidades infinitas de conhecer, fazendo mais e melhor, eis que se apressa a necessidade de um esboço de uma conclusão que, mesmo não sendo conclusiva, tenta resumidamente dar-nos conta dos pontos que consideramos de maior relevo. Para tal, subdividimos este capítulo de considerações finais em 4 pontos: enquadramento e pertinência do trabalho de investigação realizado; processo de implementação do projeto educativo no local onde decorreu; resposta às questões operacionais que colocámos inicialmente, e, por fim, pistas para futuros aprofundamentos e aplicabilidade do projeto realizado.

### **ENQUADRAMENTO E PERTINÊNCIA DO TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO REALIZADO**

O fenómeno relacionado com a pobreza tem-se revelado, nos últimos anos, de grande importância, devido essencialmente à preocupação da renovação da população. Capucha (2005), Pereirinha (2008) e Bruto da Costa (2012) há muito que desenvolvem estudos sobre a pobreza e exclusão social, e dando-nos noções concretas dos principais problemas que uma população envelhecida pode trazer. Em 2015, o índice de envelhecimento em Portugal chega aos 143,9%, ou seja, o número de pessoas com 65

anos ou mais por cada 100 pessoas menores de 15 anos. Em 2014, 17,1% dos idosos portugueses encontravam-se em risco de pobreza e exclusão social (EAPN, 2016).

Devido à vulnerabilidade a que estão sujeitos os idosos em Portugal, fazem parte de um grupo em vias de exclusão social, contrariando a ideia comum de outrora que seriam respeitados, usufruindo de um lugar de destaque nas sociedades. Os indícios e testemunhos de que dispomos, tal como refere Carvalho (2012), apontam para um desprezo generalizado e historicamente continuado em relação à utilidade e ao estatuto dos idosos. O idoso é ainda hoje caracterizado como alguém gerador de conflitos, avarento, implicativo, tornando-se um encargo demasiado pesado para os outros.

Da necessidade de se reduzir os efeitos nefastos que uma sociedade, hipnotizada pela obsessão das prerrogativas e virtualidades da juventude, impele aos mais velhos, surgem políticas assistenciais e assistencialistas de apoio a idosos – lares de terceira idade, centros de convívio, serviços ao domicílio -, apesar das questões relacionadas com a pobreza, solidão e violência continuarem a atacar especialmente esta faixa populacional (Carvalho, 2013).

As Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) são conhecidas por responderem a grande parte dos problemas da população idosa e são organizações que, por iniciativa de particulares, são constituídas sem uma finalidade lucrativa. Na constituição destas instituições subjaz o dever moral de solidariedade social e de justiça social que tem como objetivos o apoio a crianças e jovens, o apoio à família, a proteção dos cidadãos na velhice e invalidez, a promoção e proteção na saúde, a educação e resolução de problemas habitacionais das populações (Segurança Social I.P., 2017).

O idoso, no seu primeiro impacto aquando da entrada na Estrutura Residencial para Idosos (ERI) ou no Centro de Dia (CD), vê nos outros o seu futuro. Se a instituição não for dinâmica e promotora de bem-estar, estas valências poderão ser tratadas, tal como muitos as apelidam, por exílio ou contentor de velhos.

Conta-me um conto: um processo intercultural de conscientização e de aprendizagem ao longo da vida, surge como mote para se contrariar a tendência da IPSS onde esta investigação decorreu, tentando mostrar que é possível, através de um processo

educacional e de intervenção social, dar utilidade ao tempo livre de que os utentes dispõem, ao mesmo tempo que se constrói um local de aprendizagem, de reflexão e de preparação dar continuidade com a vida, não para preparar o seu fim, como facilmente estes locais deixam parecer.

### **PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**

Todo o processo de implementação do projeto de investigação foi positivo e sem grandes momentos de tensão. O presidente da IPSS onde decorreu este trabalho recebeu a notícia da intenção de uma investigação de doutoramento com muito entusiasmo, indicando que seria uma mais-valia para a instituição poder acolher um trabalho de tal dimensão. As direções técnicas das várias respostas sociais também rececionaram o trabalho de investigação entusiasticamente, indicando que estariam disponíveis para ajudar caso o investigador precisasse.

O investigador, também colaborador da instituição onde teve lugar o estudo na qualidade de assistente social, como já foi referido anteriormente, promoveu todo o seu trabalho de investigação no local e com sujeitos que já conhecia. Para o projeto de investigação e intervenção social poder desenvolver-se ao longo de dois anos, foi importante que o mesmo estivesse em contacto prolongado com as participantes, o que privilegiou o seu conhecimento sobre a realidade a que se propôs compreender.

No final do processo de investigação, para além dos resultados obtidos, que iremos tratar ainda neste capítulo, é importante salientar a importância de se conceberem projetos de educação e animação sociocultural verdadeiramente orientados às reais necessidades dos utentes. Os desenvolvimentos das ações enformadas na investigação poderiam ser utilizados também no dia-a-dia, se bem que reinventadas para a ocupação do tempo a que normalmente se dedicam quase todos os utentes daquela instituição. Mas não só. O grupo de discussão, técnica usada para o desenvolvimento de grande parte da investigação, terá todo o cabimento se usada para outros fins. O debate em torno de uma situação problemática poderá ser mais bem resolvido se se adequar as propostas de

atividades educativas e exercícios de dinâmica de grupo, a par do que aconteceu no processo de investigação.

Em sentido abrangente, a realização de projetos de educação e intervenção social aparece com a concretização deste projeto de investigação como processo determinante para a consolidação de objetivos.

A nível institucional, a concretização do projeto de intervenção serviu para que alguns elementos da equipa técnica da IPSS desenvolvessem mais interesse nesta forma específica de se atuar. A direção técnica da Estrutura Residencial para Idosos do Serviço de Apoio Domiciliário e do Centro Comunitário, mostrou abertura para a implementação deste método nas mais variadas situações de utentes, pois reconheceu ser uma forma concreta e devidamente planificada de se produzir resultados específicos, mensuráveis e concretizáveis.

No final deste projeto, vertido nesta tese de doutoramento, podemos estender esta forma de se intervir socialmente a outros locais e a outros contextos.

#### **RESPOSTA ÀS QUESTÕES OPERACIONAIS QUE COLOCÁMOS INICIALMENTE**

Relativamente à questão de investigação colocada inicialmente, “No processo de narrar a sua própria história de vida, o sujeito demonstra ter mais consciência dos seus próprios problemas?”, podemos concluir que sim. De facto, à medida que as 6 mulheres contribuíam com as suas narrativas, recriavam o seu perfil identitário e de pertenças, realçando aspetos que consideravam socialmente aceites, ensombrando aqueles pelos quais não querem ser identificadas por acharem que podem ser reprovadas socialmente ou pelos elementos do grupo. Desta forma, foram construindo também subjetividades e reivindicações conscientes.

À medida que se envolviam nas atividades em que eram convidadas para narrar e partilhar as suas histórias, foram aumentando a perceção de si e dos outros, apontando, cada vez com mais frequência, os seus problemas e o dos outros, chegando até a indicar algumas soluções plausíveis. Desta forma, privilegiou-se uma educação que problematiza,

que está baseada na criatividade e que estimula “uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação” das suas próprias vidas, na busca de resposta para os seus problemas. Quanto mais consciência tivermos de nós, mais saberemos dos outros (Freire, 1979).

Podemos afirmar que as razões pelas quais os sujeitos se encontram numa situação de vulnerabilidade social foi perceptível nas narrativas de cada um dos participantes. À medida que o processo investigativo se ia desenvolvendo, mais claro era o reconhecimento das razões pelas quais os sujeitos se encontram numa situação de vulnerabilidade social. Por um lado, tal como já referimos anteriormente, pelo processo de partilha em si, pelo aumento da consciência crítica e melhor conhecimento de si próprio, por outro, porque o uso das narrativas de histórias de vida permitiu-nos uma exploração profunda em relação às participantes, deixando-se, através deste método, transparecer a profundidade do universo das relações sociais (família, amigos, colegas, etc.) (Pujadas, 1992).

Ao longo do desenvolvimento das ações e na convivência com a diversidade cultural de cada uma delas e no âmbito da promoção de uma educação intercultural, tema de especial interesse, devido à presença de grupos socioculturais diversos na esfera pública, as 6 mulheres, face à questão “Nas atividades educativas com histórias de vida, os sujeitos participantes mostram ou desenvolvem atitudes positivas face à diversidade sociocultural?”, promoveram laços de solidariedade, compreensão e identificação com a história de vida do outro. Já nas atividades relativas à comparação de “como fazemos nós, como fazem os outros; é tão diferente a maneira de fazer, de estar e de falar das 6 mulheres, que nelas, por falta de experiência, promoveu atitudes racistas, etnocêntricas e xenófobas.

Mas, ao longo das sessões o discurso e a postura face à diversidade ia deixando transparecer, mesmo que por breves momentos, atitudes de ressalva, palavras de apelo à compreensão e à aceitação da diferença, reconhecendo agora mais facilmente os limites da sua ação e o respeito pelo outro.

Nas atividades educativas com histórias de vida, as participantes identificaram relações entre as situações relatadas nas suas próprias histórias de vida e as situações vividas na comunidade onde se encontram. No visionamento de vídeos que relataram outras formas de se viver, todas as mulheres conseguiram estabelecer alguns parâmetros de comparação, nomeadamente na forma de se falar, no contexto socioeconómico e na forma como as pessoas entrevistadas apareciam vestidas.

Nas histórias de vida que foram partilhadas através do jornal Vozes da Folgosa, todas as mulheres conseguiram encontrar diferenças entre a forma como se vive no local que o jornal retrata, e a forma como vivem na comunidade a que pertencem. Conseguem indicar com clareza, mostrando que compreendem as razões, as diversas formas de se estar, devido a contextos díspares.

Por último, para a questão “A partilha das histórias de vida em contextos educativos, promoverá um aumento da qualidade das relações interpessoais e comunitárias?”, a resposta é sim, a participação das 6 mulheres ao longo de todo o processo investigativo foi aumentando consideravelmente. As contribuições de cada participante, que a cada sessão iam manifestamente aumentado de intensidade, deixavam transparecer que a adaptação a novos contextos é algo que requer algum tempo.

A partilha de narrativas contribuiu para que as participantes compreendessem que eram seres únicos, com uma história única e que, por isso, o seu grau de importância era tão válido como o de qualquer outra pessoa. Apesar disto, as participantes sentiram-se mais próximas da comunidade a que pertencem, pois compreenderam que elas são o resultado, entre outras coisas, do contexto onde vivem, aumentando o respeito e o orgulho em pertencer à comunidade melhorando a qualidade das relações interpessoais.

A reciprocidade por parte dos outros utentes, dos sujeitos pertencentes à comunidade e dos amigos e familiares que leram o livro de memórias promoveu um maior interesse em dar continuidade ao desenvolvimento de atividades dirigidas para o público.

Neste trabalho de educação, a aprendizagem ao longo da vida, revela-se como um procedimento autónomo, devido, em grande parte, ao que as participantes foram experienciando ao longo dos 2 ciclos investigativos. A educação não poderá ser apenas

reduzível às suas formas organizadas e institucionalizadas, devido ao seu caráter formal e/ou não-formal pois, a educação que acontece ao longo da vida, informalmente, compagina em si toda a complexidade das experiências vividas no dia-a-dia, de episódios de mudança e de crise do sujeito, e, tal como aconteceu com as 6 mulheres, promoveu-se, efetivamente, um verdadeiro ambiente educacional.

A par do que é defendido por Palma Cachioni (2002), cada vez mais as populações mais velhas procuram formas de complementarem a sua formação. As atividades formativas em Portugal para este grupo de pessoas são ainda escassas e surgem, geralmente, em programas oferecidos pelas Universidades Séniores, associações, IPSS e outros sistemas de aprendizagem aberta.

Neste caso, todas as participantes mostraram interesse em ingressar em projetos de aprendizagem alternativos. Quer o projeto SER+, quer a Universidade Sénior, mostraram ser uma boa alternativa para que as 6 mulheres pudessem continuar a integrar respostas no âmbito da educação ao longo da vida, o que mostra que a procura e a integração nestas estruturas, promove a autonomia destas mulheres, resolvendo por si só uma série de problemas a que este trabalho tentou resolver: falta de envolvimento social e comunitário e a falta de um processo de educação ao longo da vida.

O processo investigativo, permitiu-nos também compreender que a estrutura biográfica das participantes, ao longo das experiências educativas, não determina positiva ou negativamente o processo de aprendizagem em si. Mostraram que a biografia da sua experiência é uma estrutura altamente aberta, mutável e que integra em si novas relações com o mundo, com os outros e com elas próprias, como é claro na forma como foram desenvolvendo a sua relação com as restantes participantes. A educação ao longo da vida aparece como processo cada vez mais repleto de sentido, pois, não encerra em si os fundamentos a que habitualmente identificamos como aprendizagem dirigida, organizada e diretiva. Através dos processos de formação biográfica que têm o seu próprio princípio de determinação, “possibilitam experiências inesperadas e transformações surpreendentes que, muitas vezes, não foram previstas pelo próprio

aprendente e só podem ser compreendidas posteriormente, mas que têm, entretanto, a sua direção própria” (Alheit & Dausien 2000 p. 67).

#### **PISTAS PARA FUTUROS APROFUNDAMENTOS E APLICABILIDADE DO PROJETO REALIZADO**

A necessidade da edificação de uma sociedade mais inclusiva, apoiada numa cidadania participada, democrática e responsável, implica ter consciência de que é necessário envolver os indivíduos na resolução dos problemas de carácter individual e social. Para que a promoção do bem-estar dos sujeitos que se encontrem numa situação de vulnerabilidade social seja concretizada é necessário que a dinamização de projetos de educação e de intervenção social assumam um maior relevo na forma de se intervir junto dos indivíduos.

Apesar dos projetos de intervenção social serem desenhados especificamente para contextos únicos, eles têm a possibilidade de abraçarem novas realidades, pois são altamente flexíveis, adaptando-se à realidade em concreto pois preveem, orientam e preparam o caminho que se vai percorrer para o seu posterior desenvolvimento.

A construção de um projeto de intervenção social permitiu-nos promover a mudança de forma concertada, aumentando a consciência crítica de um grupo de seis mulheres, respondendo de forma satisfatória às necessidades que cada uma apresentou individualmente e em grupo. Ao longo dos dois anos em que este projeto de investigação e intervenção social decorreu, fomos aperfeiçoando-o, melhorando-o e adaptando-o à realidade que está em constante mudança, mas que mesmo assim, aspira ser a melhor forma de podermos intervir socialmente.

Os projetos de investigação-ação participativa têm a capacidade de revelarem, ao longo de todo o processo de investigação, mais da realidade que pretendem compreender do que resumir, na parte final de um trabalho de investigação, aquilo a que se propôs investigar. As razões prendem-se com a forma como a metodologia de IAP atua no desbravamento do quotidiano, e como, no contínuo processo de investigar, põe a descoberto a participação espontânea dos sujeitos protagonistas da ação. Ainda, de

forma cíclica, continuada e participada, os convida à resolução dos seus problemas à medida que descobrem mais de si.

Este é um processo de investigação que implica a participação de pessoas que, juntamente com o investigador decidiram que rumo tomar, quais as necessidades a trabalhar no dia-a-dia. É na ação resultante da participação das 6 mulheres que, pela forma como se resolvem, se manifestam, se exprimem, se narram, se vão mostrando. É a investigação que não para de observar e de desbravar a realidade que, em direto e momentaneamente, assiste aos acontecimentos. É, portanto, uma investigação que, para compreender a realidade, fá-la acontecer.

Com todas as dificuldades, riscos e perigos associados, a educação, tal como aqui a narramos, parece-nos ser uma forma adequada para o desenvolvimento de competências que os sujeitos socialmente vulneráveis poderão aprender para, de forma autónoma, resolverem alguns dos seus problemas.

Acreditamos que os processos de intervenção social têm subjacente um ato educativo, e que, a cada ato de ensinar, há o sonho de mudar.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahão, M. (2003). *Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica*. História da Educação ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, nº 14 p. 79-9 set. 2003.
- Adler, P. A. (1994). *Observational techniques*. In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (eds), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand OAKS, London, New Delhi: Sage Publications.
- Afonso, M. (2007). *Oficinas em Dinâmica de Grupo: um método de intervenção psicossocial*. 2ed. S. Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora, Lda.
- Aguilar, N. (2001). *El Paradigma Crítico y los Aportes de la Investigación Acción Participativa en la Transformación de la Realidad Social: Un Análisis Desde las Ciencias Sociales*. *Cuestiones Pedagógicas*, 21 pp. 339-355.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Almeida, J. (2001). *Em Defesa da Investigação-ação*. *Sociologia, Problemas e Práticas*, nº 37, 2001, pp. 175-176.
- Alvarado, L., García M. (2008). *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación em investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas*. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, Año 9, No. 2, diciembre 2008. Pp. 187-202.
- Alve,s J. (2002). *A Indústria Têxtil do Vale do Ave*. *Património e Indústria no Vale do Ave*. Vila Nova de Famalicão: Adrave, 2002, p. 372-389.
- Amado, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Ander-EGG (1980). *Metodologia y practica del desarrollo de la comunidade*. 10ª ed. Tarragona: UNIEUROPE.
- Andrade, G. (1999). *Teoria e Prática de Dinâmicas de Grupo. Jogos e exercícios*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Aranda, M. (2009). *De la Caridad a la ciencia*. Pragmatismo, Interaccionismo simbólico y Trabajo Social. 2ª ed. Zaragoza: Mira editores.
- Banks, S., & Nohr, K. (2008). *Ética prática para as profissões do trabalho social*. Porto: Porto Editora.
- Baptista, I. (2005). *Dar Rosto ao Futuro. A educação como compromisso ético*. Porto: PROFedições, Lda. / Jornal a Página da Educação.
- Barata, O. (2007). *Introdução às Ciências Sociais*. 12.ª ed. Lisboa: Bertrand Editora.
- Barbosa, J. (2015). *Educação e Liberdade*. Cascais: Príncípa Editora.
- Barros, P. (2012). *A Investigação-ação como estratégia de supervisão/formação e inovação educativa: um estudo de contextos de mudança e de produção de saberes*. Tese de doutoramento não publicada em Ciências da Educação na especialidade de supervisão pedagógica. Universidade do Minho.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Level, Industria Gráfica. S.A.
- Borda, F. (2009). *Una Sociología sentipensante para América Latina*. Colección Pensamiento Latinoamericano. Biblioteca Universitaria. Ciencias Sociales y Humanidades. Siglo del Hombre Editores.
- Bourdieu, P. (2001). *Para uma Sociologia da Ciência*. Lisboa: Edições 70.

- Bourdieu, P. (2002). *Esboço de uma Teoria da Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Brandão R. (2007). *Programa de Formação Continuada em Educação, Saúde e Cultura Popular*. A pesquisa Participante: um momento de Educação Popular Revista de Educação Popular, Uberlândia.
- Brandão, C. (2007). *Pesquisa Participante*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Brydon-Miller, M. (2003). "Why Action research?" in Action Research Volume 1, Issue 1
- Cabecinhas, R. (2008). *Racismo e Xenofobia*. A actualidade de uma velha questão. Comunicación e cidadania. ISSN 1886-8975 / nº2.
- Cabecinhas, R. (2010). *Expressões de racismo: mudanças e continuidades*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia.
- Câmara de Vizela (2004). *Diagnóstico Social do Concelho de Vizela*. Vizela: Acção Social.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Ed. Educa.
- Candau, J. (2013). *Antropologia da Memória. Epistemologia e Sociedade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Candau, M. (2005). *Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Candau, M. (2008). *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Revista Brasileira de Educação, v.13, n. 37.
- Canteiro, E. (2005). *Mortalidade Infantil e Práticas Associadas ao Primeiro Ano de Vida Um estudo no território de Vizela*. Núcleo de Estudos de População e Sociedade Instituto de Ciências Sociais. Universidade do Minho: Guimarães/2005.

- Capdevila, M. (2002a). La educación de personas adultas- âmbito prioritário. In Barajas Zayas (org.). La educación de adultos: reto de nuestro tiempo (pp. 17-55). Madrid: DYKINSON.
- Capdevila, M. (2002b). *Aprender en la edad* - La educación de adultos: reto de nuestro tiempo. (pp. 94-127). Madrid: DYKINSON.
- Capul, M., & Lemay, M. (2003). *De l'éducation spécialisée*. Ramonville Saint-Agne (France): Editions érès.
- Cardoso, R., & Moreira, D. (2015). *Contar histórias de vida: um processo intercultural de conscientização e de aprendizagem ao longo da vida*. "Revista de Estudos e Investigação em Psicologia e Educação". ISSN 2386-7418. Vol. extr., nº 5 (2015), p.69-73.
- Carmo, H. (2001). *Problemas Sociais Contemporâneos*. Universidade Aberta. Lisboa.
- Carmo, H. (2007). *Desenvolvimento comunitário*, 2ª edição, Universidade Aberta. Lisboa.
- Carmo, H. (2014). *A Educação para a Cidadania no Século XXI*. Lisboa: Escolar Editora.
- Carmo, H., Ferreira M. (2008). *Metodologias da Investigação*. Universidade Aberta. 2ª ed. Lisboa.
- Carneiro, R. (2000). *Políticas Públicas. Iniciativa Novas Oportunidades: Primeiros Estudos da Avaliação Externa*. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Carvalho, A. (2008). *Educação Social: Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. (2012). *Antropologia da Exclusão ou o Exílio da Condição Humana*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A., & Baptista, I. (2004) *Educação Social. Fundamentos e Estratégias*. Porto: Porto Editora.

- Castro, G. (2010). *Curso de Pesquisa de Mercado*. Apostila do Curso de MBA oferecido pela FUNDAÇÃO Getúlio Vargas – FGV. Rio de Janeiro
- Cembranos, F. (1988). *La animación sociocultural: Una propuesta Metodógica*. Madrid: Editorial Popular.
- Claudinei, L., Saviani, D. (2008). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas: 2ª Ed. SP: Autores Associados.
- Clavel, G. (2004). *A Sociedade da Exclusão – Compreendê-la para dela sair*. Porto: Porto Editora.
- Conselho da Europa (1992). *Pour une éducation socializatrice desadultes*. Project, “Educatión desadults et mutations sociales. Estraburgo: Repport. Conselho Nacional de Educação (1997). *Educar ao longo da vida- Actas do Seminário*. Ministério da Educação. Lisboa: ME.
- Cordo, M. (2003). *Reabilitação de pessoas com doença mental*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Costa, B. (1998). *Exclusões Sociais*. S.l.: Gradiva Publicações Lda.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas – Teoria e Prática*. 2ªed. Coimbra: Almedina.
- Dias, R. (1982). *A Educação de Adultos. A Pessoa e a Comunidade – Projeto de Educação de Adultos*. Braga: Universidade do Minho. escola. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, (2001). Lisboa: Verbo
- Dicionário da língua portuguesa, (2012). Porto: Porto Editora.
- Dortier, J. (2009). *Uma História das Ciências Humanas*. Lisboa: Texto & Grafia.

- Duay, L., Bryan, C. (2006). *Senior adult's perceptions of successful aging*. Educational Gerontology, 32 (6), 423-445.
- Fantova, F. (s.d). *Repensando la Intervención Social* – Documentación Social nº 147. Pp. 183-198.
- Federighi, P., Melo, A. (1999). *Glossário de Educação de Adultos na Europa*. Lisboa: Associação Europeia para a Educação de Adultos.
- Fernández, O. (1997). *Modelos de Educación de Personas Adultas*. Barcelona: El Route Editorial S.A.
- Fernández, O. (2005). *Investigación-participación e historias de vida, um mesmo caminho*. Barcelona: El Route Editorial S.A.
- Ferraroti F. (2013). *Sobre a Ciência da Incerteza – O Método biográfico na Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Edições Pedagogo.
- Flick, U. (2009). *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Freire, P. (2003). *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1976). *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e Mudança*. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Editora Moraes.
- Freire, P. (1981) *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, 17ª Ed. Paz e Terra.

- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Giddens, A. (2001). *Sociologia*. (6.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gómez, J. (s.d). *A investigação-acção como processo metodológico na animação sociocultural*. Metodologias de investigação em animação sociocultural. Amarante: INTERVENÇÃO – Associação para a promoção e divulgação cultural / CHAVES.
- Guerra, I. (2006). *Participação e Acção Colectiva - Interesses, Conflitos e Consensos*. Estoril: Príncipia Editora.
- Guerra, I. (2007). *Fundamentos e Processos de uma Sociologia de Acção. O planemanto em Ciências Sociais*. Estoril: Príncipia Editora.
- Guerra, I. (2010). *Fundamentos e Processos de Uma Sociologia de Acção*. Parede: Príncipia Editora.
- Guerra, I. (2012). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Parede: Príncipia Editora.
- Guia Prático para a Educação Global: *Conceitos e Metodologias no âmbito da Educação Global para Educadores e Decisores Políticos*. Lisboa, 2010.
- Habermas, J. (1968). *Técnica e Ciência como Ideologia*. Lisboa: Edições 70.
- Habermas, T., & Bluck, S. (2000). *Getting a life: The emergence of the life story in adolescence*. Psychological Bulletin, 126 (s) pp. 748-769.

- Haddad, S. (2003). *Education for youth and adults, for the promotion of an active citizenship, and for the development of a culture and a conscience of peace and human rights*. Agenda for the future six years later. . ICAE Report.
- Hanke, M. (2003). *Narrativas Oraís: Formas e Funções*. Revista Contracampo, 9, 117-126.
- Healy K. (2001). *Trabajo social: perspectivas contemporâneas*. Madrid: Ediciones Morata.
- INE. (2009). *Sobre a Pobreza, as Desigualdades e a Privação Material em Portugal*. Lisboa.
- Instituto de Solidariedade E Segurança Social (s/d). Região Norte – *Indicadores demográficos e tipologia da organização espacial*. Vol. I e Vol. II. Gabinete de Planeamento, Estatística e Observatório Social – Serviço Regional do Norte.
- Jacobi, M. (1991). *Focus Group Research: A Toll for the Student Affairs Professional*. NASPA Journal, 28(3), 195-201.
- Josso, M. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa Formação.
- Josso, M. (2007). *A transformação de si a partir da narração de histórias de vida*. Educação, 63, 413-438.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona. Editorial Laertes.
- Kuhn, T. (1991). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelo: Graó.
- Lawrence, C. (2008). *La Concientización de Paulo Freire*. Rhec n. 11. Pp. 51-72.
- Leão & Palafox (2004). *Paulo Freire: Análise da Relação opressor-oprimido na sua pedagogia da libertação*. Revista de Educação Popular. Uberlândia. Nº 3.
- Lessard-Herbert et. Al. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa, Instituto Piaget.

- Lima, L. (2002). *Da vida, ao longo da aprendizagem*. A Página da Educação.
- Lima, L. (2005). *A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos*. In Canário e Belmiro Cabrito, (Org.) *Educação e Formação de Adultos - Mutações e Convergências*. Educa, 31-60.
- Lima, R. (2003). *Desenvolvimento levantada 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. (s.d.). *El papel del Educador en el pensamiento de Paulo Freire*. I Congreso Internacional de Pensamiento Latinoamericano: La constricción de America Latina. Universidad de Nariño – Ceillat – Pasto.
- Magão, M. (2007). *A Vida de Histórias com «histórias de vida» em Enfermagem, desafios éticos e metodológicos*. Simpósio Internacional Histórias de Vida. Desafios teóricos e práticos. ISCTE/CAES. Lisboa. Pp 139-152.
- Manes, S. (2003). *83 Jogos Psicológicos para a Dinâmica de Grupos*. São Paulo: Paulus Editora.
- Martins, M., & Mogarro M. (2010). *A Educação para a Cidadania no Séc. XXI*. Revista Iberoamericana de Educación. Nº 53 pp. 185-202.
- Matos, D. (2012). *Heterogeneidade Social e Institucional, Interculturalidade e Comunicação Intercultural*. Matrizes.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y Curriculum*. Madrid: Morata.
- Meira, L. (2009). *Mudança Narrativa: Estudo sobre processos de inovação pessoal na resolução de problemas de vida*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade do Minho Portugal.

- Mertens, D. (1998). *Research methods in education and psychology: Integrating diversity with qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Moreira, D. (2002). *Contas da vida: Interações de saberes num bairro de Lisboa*. Tese de doutoramento não publicada: ISCTE- Departamento de Antropologia.
- Moreira, D. (2012). *As contas na vida de um bairro*. Em Ana Paula Guimarães (Orgs) *ContasXCantosXCantos e que+*. Cumplicidades entre Literatura e Matemática p.286- 294. Lisboa: Gradiva ISBN: 978-989-616-485-0 pp. 286- 293
- Morin, A. (1985). *Critères de «scientificité» de la recherche-action*. in *Revue des Sciences d'Éducation*, vol. XI(1):31-49.
- Morrow, R., & Torres, C. (1997). *Teoria Social da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Nichols, P. (2009). *The Lost Art of Listening: How Learning to Listen can Improve Relationships*. New York: The Guilford Press.
- Nobre, M. (2008). *Curso Livre de Teoria Crítica*. Campinas: Papyrus.
- Ocampo, J. (2008). *Paulo Freire y la pedagogía del oprimido*. *Revista Historia de la Educación latino-americana*, nº 10. Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia, Boyacá: Colombia. Pp 57-72.
- Oliveira, P., & Carvalho, P. (2007). *Consciência e conscientização*. *Paidéia*, 2007 17 (37) 219-230.
- Ordóñez, N., Yassuda, S., Cachioni, M. (2011). *Elderly online: effects of a digital inclusion program in cognitive*.
- Osowski, C. (2010). *sujeito/objeto*. In: Steck, D (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

- Palma, A., & Cachioni, M. (2002). *Educação permanente: perspectiva para o trabalho educacional com o adulto maduro e com o idoso*. In E. Freitas, L. Py, A. L. Neri, F. A. X. Cançado, M. L. Gorzoni & S. M. Rocha. *Tratado de geriatria e gerontologia* (pp.1101-1109). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Patton, M. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand OAKS CA: Sage Publications.
- Paugam, S. (2003). *A Desqualificação Social – Ensaio sobre a nova pobreza* Porto: Porto Editora.
- Peres, A., & Vieira, R. (2010) *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz*. Amarante: APAP CIID – IPL.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2008). *¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción*. En J. Gimeno (Ed.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-103). Madrid: Morata.
- Perez Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais*. Casos Práticos. Porto: Porto.
- Pires, A. (2007). *Reconhecimento e Validação das Aprendizagens Experienciais*. Uma problemática educativa. *Revista de Ciências Sociais*.
- PUJADAS, J. J. (1992): *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de investigaciones sociológicas.
- Quitana Cabanas, J. (1985). *Fundamentos de animación sociocultural*. Madrid: NARCEA.
- Quitana Cabanas, J. (1986). *Investigación participativa en educación de adultos*. Madrid: NARCEA.
- Quivy R., & Campenhoudt, L. (2013). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. 6ª ed. Lisboa: Gradiva.

- Ramos, N. (2007). *Sociedades Multiculturais, Interculturalidade e Educação*. Desafios Pedagógicos, Comunicacionais e Políticos. Revista Portuguesa de Pedagogia. Ano 41-3. Pp. 223-244.
- Ribal, C. (s.d). *El Método Biográfico*. Rio Tinto: Asa.
- Robertis, C. (2011). *Metodologia da Intervenção em Trabalho Social*. Porto: Porto Editora.
- Rothes, L. (2005). *Recomposição induzida do campo da educação básica de adultos – Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Rothes, L. (2005). *Reconhecer e validar para incluir*. Vol. I nº 1. Revista Sentos.
- Rothes, L. (2006). *Para uma caracterização de formas de organização e de dispositivos pedagógicos de educação e formação de adultos* in Lima, L. (org.) *Educação não escolar de Adultos* (pp.182-204). Braga: Universidade do Minho.
- Saavedra, G. (2007). *Teoria Crítica no Século XXI*. São Paulo: Annablume Editora.
- Salganik, L.H. (eds). *Defining and selecting key competencies*. Seattle: Hogrefe and Huber.
- Salvado, S. (2013). *Bem-Estar no Envelhecimento: A Influência da Revisão do Percurso de Vida e do Strorytelling*. Tese de Mestrado não publicada. Universidade Católica Portuguesa.
- Samagio, F. (s.d.). *A Educação Social e a Invonal estigação- algumas generalidades em torno de um perfil profissional*. Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.
- Sandia, C., & Rojas P. (2012). *La Ciudadania como construcción de Espacios de Participación em lo Publico*. Sociologias, Porto Alegre. Nº 14 set/dez pp. 192-212.
- Santos, S. (1990). *Educação de Adultos: educação para o desenvolvimento*. Rio Tinto: Asa.
- Santos, S., & Rothes, L. (1998). *Educação de Adultos*. In A Evolução do Sistema Educativo e o PRODEP. Ministério da Educação.

- Sarlo, B. (2007). *Tempo passado - Cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Editoraufmg.
- Sawaia, B, Org. (2001). *As artimanhas da exclusão - análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 9ª ed. S. Paulo: Editora Vozes.
- Schaefer, R. (2016). *Fundamentos de Sociologia*. 6ª ed. Porto Alegre: AMGH Editora.
- Schuluz, G. et al (2017). *Opressor e Oprimido na perspectiva de Paulo Freire*. Estudos filosóficos em educação: Universidade Federal do Pampa.
- Secreto, M., Carneiro, M., Bruno, R. (Org.) (2008). *O Campo em Debate: terra, homens, lutas*. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, RJ: EDUR.
- Silva, A., & Pinto, J. (2014). *Metodologia das Ciências Sociais*. 16ª ed. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (1990). *Um Discurso sobre as Ciências*, (4.ª ed.) Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (1992). *O Estado e a Sociedade em Portugal (1974- 1988)*, 2ª ed. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (2002). *Democracia e Participação*. Porto: Edições Afrontamento
- Sousa Santos, B. (2002). *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna* 6ª ed. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa, F. (2010). *O que é ser adulto - A Sociologia da Adulterez*. Porto: Memória Imaterial.
- Souza, J., Mattos P. (2007). *Teoria Crítica no Século XXI*. São Paulo: Annablume Editora.
- Stufflebeam, L., Skinkfield, J. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Ediciones Paidós.

- Suárez, A. (2012). *Redenção, liberdade e serviço: Ellen G. White e o processo de construção humana*. 2ª Ed. Imprensa Universitária Adventista.
- Sutton, J. (2012). *Memory*. In N.Z. Edward (ed) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*.
- Tedesco, J. (1995). *Sociologia da Educação*. 4ª Ed. Campinas: Autores Associados.
- Therborn, G. (2002). *Teoria Crítica e o Legado Marxista Do Século XX*. Pp. 51-82 in *Teoria Social*, edited by Bryan S. Turner. Miraflores: Difel.
- Toscano, C. (1993). *Dimensões Sociocêntricas dos Estudos Sociais em Torno dos Grupos Pobres, Estruturas Sociais e Desenvolvimento*, Atas do II Congresso Português de Sociologia, vol. II, Associação Portuguesa de Sociologia, Lisboa, Fragmentos.
- Touraine, A. (2005). *Um Novo Paradigma. Para compreender o mundo de hoje*. Lisboa: Instituto Piaget. Segunda Parte. Agora que Falamos de Nós em Termos Culturais. Capítulo 2.
- Turner, B. (2002). *Teoria Social*. Miraflores: Difel.
- UNESCO (1981). "Primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos. Elsinor, 1949" in OEI/EDA, Reunião Internacionale Mundiales sobre Educación de Adultos, Madrid: Oficina de Educación Iberoamericana.
- Vieira, A., & Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediação Intercultural e (Trans)formações*. Porto: Profedições.
- Vieira, I. (2015). *A Participação. Um paradigma para a intervenção social*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Villegas, E. (2015). *Paulo Freire La Educación como instrumento para la Justicia Social*. Revista internacional de educación para la justiça social. pp. 9-20.

Webber, F., & Celich, S. (2007). *As contribuições da universidade aberta para a terceira idade no envelhecimento saudável*. Estudos Interdisciplinares sobre Envelhecimento, 12, 127-142.

Webster, D., Bohlmeijer, T., & Westerhof, J. (2010). *Mapping the Future of Reminiscence: A Conceptual Guide for Research and Practice*. Research on Aging, 32(4), 527-564.

Weinert, F. (2001). *Concept of competence: a conceptual clarification*. In Rychen, D.S.

Xiberras, M. (1993). *As Teorias da Exclusão*: Lisboa: Epistemologia e Sociedade.

Zayas, E.; Capdevila M. (2002). *La Educación de Personas Adultas: Reto de Nuestro Tiempo*. Madrid: Editorial Dykinson.

Zitkoski, J. (2006). *Paulo Freire & a Educação – pensadores & educação* Belo Horizonte, 2ª Ed. Autêntica.

#### **BIBLIOGRAFIA DIGITAL**

Coelho, S. (2008). *Participação social e associativismo em Portugal*: breves apontamentos de um estudo de caso de uma associação de promoção do Comércio Justo [http://isociologia.pt/App\\_Files/Documents/working29\\_101019094709.pdf](http://isociologia.pt/App_Files/Documents/working29_101019094709.pdf), acedida em 12/05/2016 às 14.20h.

Damo, M.; & Cruz, G. (2011). *Conscientização em Paulo Freire: consciência, transformação e liberdade*, en *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, enero 2011, disponível em [www.eumed.net/rev/cccss/11/](http://www.eumed.net/rev/cccss/11/).

Freitas, M. (2011). *A Educação e Formação de Adultos: um caminho para a elevação da escolaridade e da empregabilidade em Portugal*. Acedido em 30 de dezembro de 2016, de [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br).

Rodrigues, E. et al. (S.d.). *A Pobreza E a Exclusão Social: Teorias, Conceitos e Políticas Sociais em Portugal*. <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/1468.pdf> , acedida em 10/05/2015 às 11:00h.

Síntese Económica de Conjuntura – julho de 2014 Instituto Nacional de Estatística.  
Disponível em  
[http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_publicacoes&PUBLICACOE\\_Spub\\_boui=217481816&PUBLICACOESmodo=2](http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOE_Spub_boui=217481816&PUBLICACOESmodo=2).

Alheit, P., & Dausien, B. (2006). Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa*, 32(1), 177-197. Disponível em <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000100011>. acessado a 10-06-2017

# **ANEXOS**

**Anexo I – Termo de consentimento Informado**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO

**CONTA-ME UM CONTO: UM PROCESSO INTERCULTURAL DE CONSCIENTIZAÇÃO E DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA**

Eu, \_\_\_\_\_ fui solicitado(a) para participar voluntariamente num estudo sobre “Educação e Interculturalidade”, sobre o qual foram esclarecidos os seguintes aspetos:

- ✓ Este estudo ocorre no âmbito do curso de doutoramento em Educação, na especialização de Educação e Interculturalidade da Universidade Aberta;
- ✓ O objetivo do estudo é compreender se o facto dos participantes, à medida que contam a sua história de vida, ficam mais conscientes de si próprios;
- ✓ Não é obrigado a participar no estudo, podendo desistir em qualquer altura, se assim o desejar;
- ✓ É garantida a confidencialidade dos dados recolhidos presencialmente e de vídeo, que serão apenas utilizados para o estudo em questão.

Declaro que me foram prestadas todas as informações necessárias, que compreendi o que me foi explicado e que tive a oportunidade de fazer todas as perguntas sobre o assunto, tendo obtido resposta esclarecedora.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(participante no estudo)

**Anexo II – Página n.º 6 do Livro de memórias – Início da história de vida da Participante**

**D.**

# ISABELA DO COSTA

## Solidária e Feliz



"Era muito difícil naquele tempo. Levei muitos bolos (reguadas), depois de fazer a 4ª classe, quis ir trabalhar, pois a situação em que a minha mãe se encontrava não era a melhor e a meu ver ela precisava de ajuda. A

minha mãe sempre fez de tudo para não me faltar nada. Trabalhei na fábrica até aos 44 anos. Lembro-me quando era pequena de ir lavar para longe a roupa e de chagar a casa e a minha avó me dar com a roupa na cara pelo facto

de ela estar mal lavada. Que remédio eu tinha senão de a voltar a lavar. Também aconteceram coisas boas. Namorei 5 anos. Não casei com esse, mas também não casei com mais nenhum. A partir dos 44 anos

**Anexo III – Página n.º 12 do Livro de memórias – Início da história de vida de Participante C.**



# Rosa Pacheco

## Determinada e Competente

“Meu pai era [redacted] e a minha mãe [redacted]. Nasci a 25/07/1939. Se tive mimos e carinho foi quando era criança pois daí para a frente não foi fácil. Tinha 7 anos quando fui para a escola, mas já trabalhava nessa altura. Ia levar o comer ao meu pai que trabalhava na fábrica e avertava cântaros de água, ia ao monte buscar alimento para os coelhos e já olhava por irmãos. Eramos 11 irmãos. Fiz a terceira classe e quando fiz 11 anos fui servir. Numa primeira fase, perto de casa, mas depois fui para longe. Comecei a servir em Vizela, depois fui para Guimarães. Começaram a dar-me os ataques epiléticos aos 17 anos, talvez da gripe asiática que tive. Este

problema de saúde acabou por ser um entrave em arranjar trabalho, o que me complicou mais a vida. A minha mãe, mal chegasse a casa, começava logo: «lá vem aí a cadela», depois lá aparecia outra casa para poder servir, às vezes por pouco tempo, e quando regressava, o mau trato vinha novamente. Ela tratava-me mal, porque era uma mulher muito nervosa. A vida também não lhe sorria para ela, tinha muitos filhos e o meu pai era o único que ganhava, claro que não era fácil. Levávamos muita porrada. Uma senhora disse-me se queria ir ganhar 300 escudos para o Porto. Na altura eu estava em Guimarães e ganhava 200. Era de aproveitar. Fui abusada, enganada por um

patrão que tinha em Pevidem. Ele não me obrigou a nada, mas eu era muito inocente. Enfim... Aproveitei a possibilidade de ir para o Porto ganhar mais dinheiro e já ia grávida de cerca de 4 meses. Por esta altura, a patroa disse-me que mal acabasse de fazer o que estava a fazer, que gostaria de falar comigo. Naquele momento ela perguntou-me se eu estava grávida, ao que lhe respondo que sim. Ela perguntou-me se tinha namorado e eu disse-lhe que não, que já há muito tempo que não tinha namorado e se os meus pais sabiam. Eu respondi-lhe que não. Estava numa situação muito delicada. Ela então fez-me uma proposta: «tenho um casal amigo que

**Anexo IV – Página n.º 18 do Livro de memórias – Início da história de vida de Participante B.**

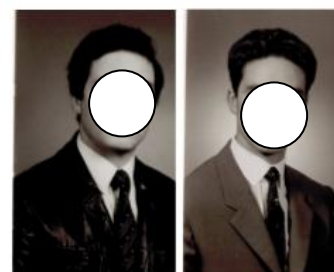
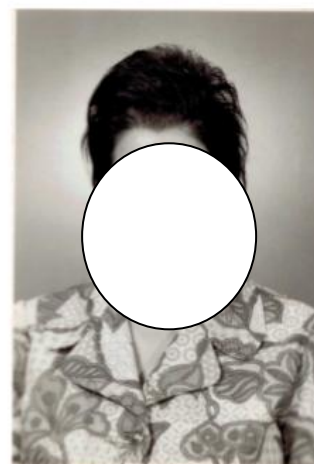


**Dona**  
**[Redacted]**  
**[Redacted]**

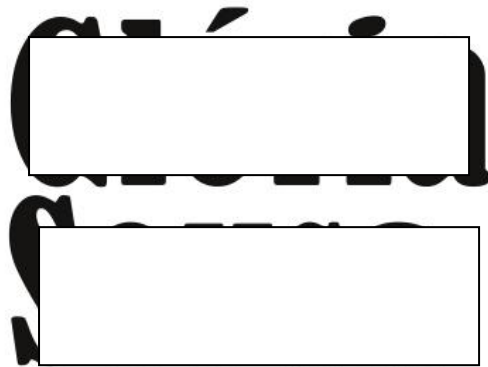
## Amor e Dedicação

“sou filha de [Redacted] e a minha mãe chamava-se [Redacted] ns. Depois de fazer a 1ª comunhão fui para escola fazer a 3ª classe. Depois trabalhei em casa. Casei aos 24 anos. Tive uma menina e logo a seguir o meu marido emigrou para França. Regressou passado pouco tempo e disse que para França nunca mais voltaria. Decidiu ir para a Alemanha, e passado 1 ano fui lá ter com ele. Arranjou lá casa e trabalho para mim. Quando tive a 3ª menina, achámos melhor eu ficar em casa. E aí estive até aos 70 anos. Nessa altura regresssei para Portugal, para vivermos na casa que entretanto tínhamos construído. Os momentos que foram mais marcantes na minha vida foi o dia de casamento. Foi muito bonito. O meu marido sempre me guardou respeito e eu também. A minha vida era muito simples, trabalhava em

casa e aos domingos ia à missa e durante a semana ao terço. O meu pai faleceu quando tinha 19 anos. O meu marido percebeu que em Portugal nós não teríamos um futuro muito bom, acabaríamos por trabalhar muito e ganhar muito pouco. Na Alemanha, as coisas eram muito diferentes do que estávamos habituados. As casas eram muito melhores dos que as daqui. Fiquei muito chateada pelo facto da língua ser completamente diferente da nossa e acabei por nunca saber falar alemão, apenas o essencial. O meu marido começou a ter alguns problemas, e a cabeça dele começou a dar sinais de fragilidade. Quanto ao meu futuro, não sei quem vai primeiro, mas se for ele, o meu lugar será aqui. Estou aqui para fazer companhia ao meu marido. Sofro muito com o estado de saúde dele. Tenho-lhe muito amor”.



**Anexo V – Página n.º 24 do Livro de memórias – Início da história de vida de Participante F**



## Dedicada e Amiga

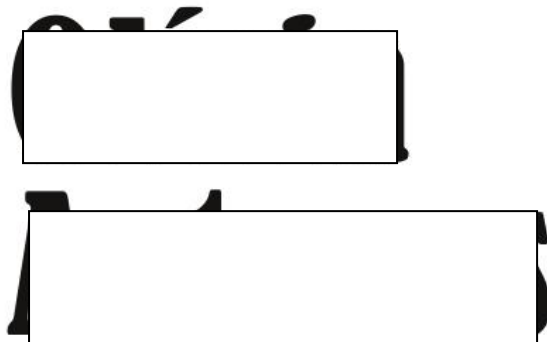


“Fui para escola com 7 anos. Fiz a terceira classe com 10 e fui para casa. Comecei a ter os primeiros problemas de saúde. Levava o comer ao meu pai, e as restantes tarefas eram mais por casa. Aos 11 anos, com a saída de uma das minhas irmãs, porque se tinha casado, acabei por ser eu a assumir a responsabilidade de tratar da casa. Foi nesta altura que comecei a trabalhar no negócio dos ovos e a andar com a minha mãe na venda da carne, e mais tarde dediquei-me à venda dos tremoços. Claro que nesta altura havia muitas coisas para se fazerem também em casa, o quintal não se cultivava sozinho. Cuidei da minha madrinha que veio de Lisboa durante 13 anos. Depois com o surgimento dos

supermercados e com o facto de as pessoas começarem a ter mais dinheiro, deixei de vender carne e ovos. Comecei a tratar de 8 crianças e a vender tremoços à noite para o ringue (campo de futebol). Claro que quando havia festas também vendia nos cafés. Nunca tive momentos muito bons, nem momentos muito maus. Claro que o meu corpo já viu muitas anestésias, mas fora isso, nada de especial. Para o futuro não tenho grandes perspetivas. Homem é que não, se já se viu passado este tempo todo, vir agora um homem mandar em mim!?”



**Anexo VI – Página n.º 28 do Livro de memórias – Início da história de vida de Participante A.**



## Beleza e Alegria



“Eramos 11irmãos. O meu pai era afinador de máquinas e a minha mãe era tecedeira. Quando a minha mãe viu que já era difícil gerir tantos filhos, pôs a minha irmã mais velha no lugar dela na fábrica e ela teve que vir para casa para criar os outros filhos que iam nascendo. Quando tinha 14 anos fui trabalhar para a fábrica. O meu falecido pai entretanto foi para África e acabou por levar-nos a todos também para lá. Conheci o meu marido. Namoramos cerca de um ano e casámos. A seguir, tive 2 meninas e elas faleceram. Uma delas com sete anos e a outra logo à nascença. Mais tarde veio o meu filho. É o único que tenho. Depois fomos para África. Tive lá cerca de 4 anos. A vida lá era bem melhor do que era em Portugal. Mas depois, com a guerra tivemos que vir embora. Nessa altura fomos para a terra do meu marido que era em Castelo Branco. Tínhamos lá uma casa muita velha, mas era o que havia para nos remediarmos.

Passado uns meses, o meu marido teve sorte e foi para a Suíça trabalhar. Ainda ficámos em Castelo Branco uns anos. Adorava a vida do campo: gostava muito de semear as batatas, os tomates. Às vezes a minha cunhada vinha e dizia-me, Ó Olívia, traz a tua renda e vamos para a horta. Ele dizia que mais tarde voltaríamos a Vizela. E eu ficava muito contente com isso, pois no sítio onde estávamos não havia nem sequer um tasco, apenas duas ou três casitas. Lembro-me de uma altura em Vizela, ainda não era casada, de um baile organizado pela fábrica onde trabalhávamos. A minha irmã era muito vaidosa, mas nessa noite fui eu quem ganhou e fui a eleita de entre as mais bonitas. Lembro-me dos estrangeiros perguntarem qual o meu nome e depois todos em conjunto: Olívia, Olívia, Olívia! Aos domingos íamos todas à missa. Lembro-me da minha mãe dar-nos tarefas específicas para aprendermos a fazer as

coisas: uma lavava a loiça, a outra lavava o chão, etc. Muitas das vezes lavávamos tudo a correr para irmos abrir os bailes, em tempo de festa. Era uma emoção muito grande. A nossa vida era assim. Depois quando regressámos de Castelo Branco, ainda procuramos casa em Vizela, mas não havia nada para arrendar. Viemos encontrar qualquer coisa aqui em Santa Eulália. No futuro pretendo estar por aqui, com saúde”.



**Anexo VII – Página n.º 34 do Livro de memórias – Início da história de vida de Participante E.**

[Redacted]

**Recife**  
[Redacted]

## Felicidade Contagante



É filha de [Redacted] e de [Redacted] da [Redacted] ps. "Perdi a minha mãe ia fazer ainda 7 anos. Meu pai casou-se pela segunda vez e teve outros filhos. Já deveria ter 11 anos quando o meu pai se casou novamente e eu acabei por sair de casa pois a minha madrasta espancava todo o mundo. Nesta altura vim para Recife e nem sequer era registada. A minha irmã Josefa fez o favor de tratar de me registar para poder ir trabalhar para uma fábrica de plásticos, lixívia, velas, tapetes. Nesta fábrica foi onde conheci o meu marido Ivo. Era ele que fazia a

gestão de entrada e saída de produtos. Trabalhei muito naquela fábrica. Todos os dias ia para o hospital para me tirarem pedaços de material que me queimava a pele do braço todo. Como gostavam muito de mim, nunca me puseram na produção de lixívia e na de velas. Cheguei a chefiar a equipa enquanto a chefe estava de férias, mas era muito difícil pois a empregadas da limpeza, enquanto limpavam as casas de banho, ficavam lá a dormir. Era terrível! Depois casei-me com [Redacted] em 1963 e em 1968 fiquei viúva, perdi 3

filhos e fiquei apenas com uma filha, Ivaneide. Mais tarde juntei-me com [Redacted], que passado 6 anos faleceu de desastre. Fui cabeleireira e dona de um restaurante com o nome de Tia Nena. Posteriormente tive que vir para Portugal e achei muito estranho. Deixei as minhas raízes no Brasil. Foi muito complicado adaptar-me. Depois acabei por ir trabalhando e hoje estou aqui no meio dos meus amigos todos. Agora já gosto muito deste país, mas, mal que possa, visito a minha terra maravilhosa".

**Anexo VIII – Transcrição das sessões de vídeo da I Experiência Educativa – 1.º semestre de 2015.**

## Sessão 1

O investigador começou por agradecer a presença dos elementos e passou a fazer uma breve apresentação do trabalho. Indicou que estava envolvido num projeto de investigação científica sobre educação e histórias de vida e que as suas narrativas iriam ajudá-lo a compreender melhor a situação em que cada participante se encontra. Indicou que ao longo das 10 sessões que iriam ter, tal como já tinha falado em conversas intencionais, iriam ter oportunidade de relatar pequenas situações da sua vida familiar e social. Disse também que as sessões estavam divididas por temas e que era importante respeitar isso. Também referiu a importância dos elementos do grupo não faltarem as sessões que se aproximam, de forma a poder-se dar continuidade ao trabalho que agora ganhara os primeiros contornos.

Explicou que era importante autorizarem a gravação em vídeo das sessões, pois era uma forma de ficar registada toda a informação relativa as sessões. Sem a autorização<sup>22</sup> deles, o investigador não poderia fazê-lo. Indicou também que não serviria para divulgar parte ou a totalidade das gravações, serviam apenas para complementar o estudo, para que não se perdesse nada do que fora dito. Era também importante manter sigilo em relação ao que os colegas iam falando, para podermos estar todos descansados.

O investigador pergunta se alguma vez tiveram uma experiência parecida. Perguntou também pelo primeiro e último nome de cada um. Negociou o horário com os participantes de forma a poderem participar nas sessões seguintes. As sessões iriam realizar-se às quartas e sextas-feiras, e, se houvesse algo em contrário, que avisaria.

Deu-se início ao exercício de dinâmica de grupo. O investigador apresentou-se indicando que se chamava Ricardo Cardoso, 32 anos, assistente social, e que desenvolve, há cerca de 3 anos, o seu trabalho naquela instituição, indicou também que é natural de Folgosa do Douro, concelho de Armamar, distrito de Viseu. De seguida, Ricardo Cardoso passou o novelo para a participante A que começou, ainda que um pouco nervosa, por dizer que é natural de (*referência à cidade, sede do seu concelho*), e que se casou em Angola. Tem 76 anos, “e neste momento o meu marido morreu, e estou cá em (*referência ao seu nome da*

---

<sup>22</sup> Ver anexo I – Termo de consentimento informado

*freguesia onde vive) a viver há trinta e tal anos. Tenho apenas 1 filho". De seguida o novelo foi passado para a Participante F, que começou por indicar que nasceu e foi criada e batizada em (referência ao seu nome da freguesia onde vive). É solteira e passou grande parte da sua vida a olhar pelos seus pais e uns tios. Tem 78 anos de idade e é utente do Centro de Dia desta IPSS. Vai para casa ao final do dia. Vive sozinha, tendo visitas regulares dos seus sobrinhos.*

O novelo seguiu para a Participante C, que começou por apresentar-se como sendo uma Rosa negra, nasceu em (referência ao seu nome da freguesia onde vive), mas depois foi trabalhar para outras terras. Tem muitos problemas de saúde: as pernas e sofre de ataques epiléticos. Há 4 anos que é utente da Estrutura Residencial para Idosos (Lar de 3ª Idade) daquela IPSS, vai fazer 76 anos, e é solteira.

A Participante E começa por apresentar-se dizendo que é brasileira e nasceu no (referência ao seu nome da freguesia onde nasceu no Brasil) e mais tarde foi para a cidade de Recife quando tinha 11 anos, local onde foi registada, "fui trabalhar para uma fábrica. Casei-me em 1963 com (referência ao nome do seu primeiro marido). Tive 4 filhos, fiquei viúva muito cedo e tive que ser mãe e pai. Em Portugal estou há 15 anos. Tenho 75 anos e faço 76 a 10 de abril". É utente de CD desta IPSS

A Participante D começou por indicar que é solteira e que tem 53 anos. Nasceu, cresceu e foi batizada em (referência ao seu nome da freguesia onde vive). É utente, tal como a sua mãe, do CD desta IPSS.

A Participante B começou por indicar que é natural de (referência ao seu nome da freguesia onde vive ) e que tem 74 anos. "Sempre trabalhei com a minha mãe no quintal. Aos 19 anos perdi o meu pai. Nessa altura já namorava com o meu marido. Emigramos durante 44 anos para a Alemanha".

O investigador agradeceu às participantes e tirou uma fotografia aos fios cruzados – resultado do exercício dinâmica de grupo.

Perguntou se já se conheciam umas às outras. Responderam que vagamente, mas não em profundidade. Conhecem-se melhor agora que estão na mesma instituição onde partilham o dia-a-dia.

O investigador passou a explicar a razão do exercício indicando que todos temos em comum uma história de vida e que a podemos partilhar com os elementos do grupo. Depois o investigador pediu individualmente a cada participante para, numa palavra, indicar como foi a sua história de vida:

Participante D: Feliz

Participante B: Dor (devido à situação do seu marido)

Participante E: Feliz

Participante A: Felicidade

Participante F: Solidão (Agora que está no lar sente-se bem melhor)

Participante C: Amargura / Sofrimento (agora sente-se bem melhor, pois considera ser mais feliz).

No final o investigador explicou a próxima sessão relacionada com a nossa profissão, agradecendo a presença de todos.

## **Sessão 2**

O investigador começou por dar as boas vindas a todos. A Participante E não compareceu nesta segunda sessão.

Esta sessão, tal como já havia sido esclarecido pelo investigador, teve que ver com a profissão de casa participante. O investigador pediu a cada um dos participantes para indicarem qual a profissão que sempre idealizaram ter, mas, por causas diversas, nunca a puderam concretizar.

A Participante A começou por indicar que foi tecedeira toda a sua vida. Indicou que nunca sonhou ser outra coisa, pois os seus pais não podiam naquela altura concretizar outra vida.

A Participante F indicou que não tinha um sonho relacionado com a profissão, tal como a sua colega Participante A. *“O meu sonho foi ficar a tomar conta dos meus pais”*. A sua profissão foi muitas coisas *“apanhar ovos, vender carne, criei 8 crianças, trabalhei no quintal, vendi tremoços, fiz de tudo um pouco”*.

A Participante B começa a indicar que trabalhava no quintal. Tinham galinhas e porcos. Quando foi para a Alemanha trabalhou numa fábrica de estamperia durante 4 anos. *“A minha filha, quando fui para lá, era muito pequena. Olhava pelos meus filhos, o que já era muito trabalho. Ainda experimentei, tinha para aí uns 17 anos, aqui na igreja, num curso de bordadeira. Gostei muito de ter aprendido essa arte, mas nunca trabalhei nisso”.*

A Participante C indica que começou na lavoura a ajudar os seus familiares. *“Fui sempre empregada doméstica, tratar de crianças dos filhos de outras pessoas, passar a ferro, lavar no rio. Antes de ir para o Porto, ainda estive em Vizela, em Guimarães e só depois é que fui para o Porto. Agora chamam-se empregadas domésticas, mas na altura, chamavam-nos sopeiras. Para além das crianças também tratei de pessoas idosas. Aproveitava para vender hortaliças (...)”*

A Participante D começa por indicar que trabalhou 11 anos numa fábrica têxtil. *“Trabalhei lá até aos 44, como cortadeira. Tive oportunidade de continuar a estudar, o meu tio dava-me essa oportunidade, mas eu não gostava de estudar, já estava cheia de escola. Fiz a 4ª classe. Fiz o exame numa 4ª feira, no domingo fiz a minha comunhão solene e na segunda-feira a seguir fui logo trabalhar. Fui porque eu quis. A minha mãe e a minha avó não queriam que eu fosse trabalhar com aquela idade, mas eu senti essa necessidade, pois via que a minha mãe fazia um esforço muito grande para me sustentar. Fazia de mãe e de pai, e pensava que se fosse trabalhar já daria para ajudar a minha mãe”.* *“Se tivesse um pai presente, talvez tivesse um futuro melhor. Mas agora, as coisas estão muito mal. Têm muitos estudos e não há trabalho”.*

A Participante A indicou que trabalhava desde os 14 anos na fábrica, aqui em (referência ao nome da cidade, sede de concelho) e mais tarde, quando foi para Angola – Luanda. A fábrica pertencia ao mesmo grupo que aqui em Portugal e que não foi difícil a sua adaptação. Indica que o trabalho era a mesma coisa, mas o ambiente social era melhor, pois vivia-se muito melhor. O peixe, a carne, tudo era mais barato.

A Participante F indicava que comprava 100 kg de tremoços, que tinha que demolhar para posteriormente os vender. *“Primeiro punha os tremoços a demolhar de um dia para o outro, depois cozia-os durante 2 horas e depois punham-se num saco de serapilheira e*

*levava-se para o tanque com água limpa. Mudava-se a água todos os dias, durante três dias. Escolhia-se os bons e colocava-os numa bacia com água e sal. Depois vendia nas festas.” Comprava azeitonas para as vender também. Os tremoços dobravam o seu peso, que era ótimo para se fazer dinheiro. “Também vendi porta-a-porta carne. Íamos a Freamunde buscá-la por volta das 18h, e lá para as 2.30h da madrugada íamos a pé para Lustosa. Chegávamos a Lustosa, por volta das 8:00h bebíamos um café, ou um cálice de água-ardente, que era para dar força. Era o nosso pequeno-almoço. As crianças bebiam água-ardente logo pela manhã, porque não havia café, nem leite”*

A Participante B indicava, a propósito da Participante F, que quem bebia álcool eram os seus irmãos que trabalhavam na pedreira. *“De manhã fazíamos o caldo com feijão, para eles terem o que comer. Cobia-me a mim levar o almoço aos meus irmãos”. “Enquanto estive na Alemanha a trabalhar na fábrica tivemos turnos diferentes para podermos tratar das meninas, as minhas filhas”.*

*“Se fosse uma bordadeira, talvez fosse diferente, se tivesse esse convite, aceitaria”.*

A Participante C diz que podia estar na cama até as 10h, se fosse molenga. *“O patrão só se levantava às 11h e eu, para aproveitar todo o tempo que tinha disponível, tratava logo de me levantar bem cedo para ir buscar a fruta, e no dia anterior a hortaliça. Trabalhava lá no quintal. Isto tudo para poder vender à porta de casa estas coisas todas e poder fazer mais algum dinheiro. Sempre lutei para ter um abrigo. A minha mãe não gostava de mim, nem me aceitava, e depois, como se não bastasse, tinha os ataques que não ajudavam em nada. Portanto, tinha mesmo que ir à luta, pois ninguém o fazia por mim. A minha mãe dizia que eu era como os cães danados. Dava-me muito bem com os clientes, pois fazia o preço mais baixo e muitas das vezes ia levar a mercadoria a casa deles. Também vendia mel, quando havia”.*

A Participante D indica que não passou fome. *“Não tinha o que as crianças têm agora, mas não passei fome. Também vendi muito pão com a minha mãe. Às vezes até me doía o pescoço. Quando era pela páscoa, havia alturas que nem tempo tinha para comer”.*

A Participante B indica que não mudaria nada na sua vida. Tem muita pena de ele estar doente. (O seu marido que está institucionalizado doente)

A Participante C indica que mudava as suas pernas, pois dão-lhe problemas. *“Não me casei, pois quem tiver homens que os aturem. Tive namorados. Não me casei porque tinha medo que, devido aos meus ataques, pudesse ser deixada ficar”*.

### **Sessão 3**

Tal como combinado, o investigador passou o filme dedicado a Esposende.

O investigador pergunta de que forma é que os sujeitos se identificam com as histórias de vida dos do filme.

(<http://www.memoriamedia.net/index.php/expressoes-orais/esposende>)

Participante D começa por indicar que gostava de morar à beira mar, mas não sabe nadar. Antigamente iam com o tio, no verão, para a Póvoa de Varzim. Gostava muito. Indica que não existem muitas coisas em comum com o contexto onde vive. Indica que existia o hábito das mães levarem os seus filhos, quando ainda não andam, a Trofa e lhes davam pão para que as migalhas que iam ficando pelo chão fossem aproveitadas pelos passarinhos. Diziam que ajudava as crianças a andar.

Participante B identificou-se com uma das cenas do filme apresentado, que teve que ver com o fogo-de-artifício. Como o seu pai era pedreiro, ela também assistia à explosão de foguetes, mas estes tinham como fim partir as pedras nas pedreiras. *“Lembro-me de que quando ia levar o almoço, o meu pai dizia: Fogo! E uma altura fugi para cima de uma carvalha, imaginem só, felizmente não me aconteceu nada”*

A Participante E começa por indicar que teve alguma dificuldade em perceber algum discurso dos participantes do filme, pois a pronúncia é um pouco diferente. *“Quando fui para Recife tinha o mar a meus pés e costuma ser um local para onde ia entregar-me a Deus. No Brasil, havia o hábito de se realizar batizados no mar, mas era feito por outras pessoas pertencentes a outra religião: candomblé. Quando perdi o meu filho, eu fui para o mar, que na altura era um local que me dava muita calma e sossego. Sentia-me mais próxima de Deus... A realidade brasileira é completamente diferente da portuguesa”*.

A Participante C diz que chegou a assistir a matança do porco quando era pequena. *“Os meus pais tinham o hábito de comprar um porco de leite e depois matavam-no para*

*termos carne*". Diz também que as senhoras do filme cantavam muito bem, mas que o grupo de cantares a que ela pertence, canta melhor. Quando trabalhava no seu quintal, ela usava o estrume das galinhas, porcos, cavalos, etc.

A Participante E indica que não percebeu nada do filme, pois não ouve bem. Chegou a mandar matar alguns porcos. Confessa que a carne do porco que gosta mais é da entremeada, pois tem mais gordura. *"Já fui ao mar, fiz praia durante muitos anos. Ia para a Póvoa de Varzim, agora todos têm muito dinheiro e vai tudo para o algarve"*.

O investigador pergunta se acham que as outras pessoas que vivem noutros locais do mundo são mais felizes que nós, que vivemos aqui. Indica que se aqui está frio, num outro local do mundo deve estar muito calor. Pergunta também porque será que a cor das nossas peles são diferentes e dá o exemplo da Participante E, que tem a pele mais morena do que as restantes participantes.

Alguns, em tom de brincadeira, indicaram que a Participante E "esteve mais tempo no forno", outras responderam simplesmente por que é negra. A Participante A indica que a Participante E ao lado de uma pessoa de Luanda, quando lá esteve, era quase branca. *"Lá eles são muitos negros e cheiravam muito mal porque não tomavam banho, não tinham higiene alguma"*. O investigador indica que existe muitas pessoas que conhece que têm a pele muito branca e que cheiram muito mal, porque também não tomam banho. A Participante A continua a dizer que quando lá estava *"via mulheres mesmo brancas, casadas com pretos, mesmo pretos. Os pretos são mesmo feios"*.

Participante C diz *"Deus me livre, credo, não queria um beijo daqueles burros, Deus me livre"*

O investigador pergunta porque é que acham que as pessoas têm uma cor mais escura... e acaba por explicar que a cor da pele das pessoas tem que ver do local onde são oriundos.

#### **Sessão IV**

O investigador começou por agradecer a presença dos participantes, indicando que para a próxima sessão gostaria que eles trouxessem fotografias antigas. Duas ou três.

Começou por apresentar aos participantes o Jornal Vozes da Folgosa, indicando que se tratava de um trabalho da sua terra natal e do qual participava e que tinha como objetivo a aquisição de histórias de vida das pessoas daquela terra.

Começou por ler uma história de vida de Augusta Rodrigues:

*Aos poucos, Maria Augusta Rodrigues dá-nos conta de uma história pautada por momentos únicos. À medida que narra o seu passado de memórias, descreve com pormenor e rigor as aventuras de uma menina traquina, de uma mulher lutadora, de uma mãe protetora e presente.*

*Ao narrar a sua história, Maria Augusta possibilita-nos olhar a Folgosa circunscrita num tempo que não volta mais. A forma como o faz, seduz-nos a uma viagem sem precedentes, sarapintada de dados únicos que nos convida, à medida que discursa, sentir a brisa do rio, o sabor do peixe, o cheiro das flores e do doloroso pesar dos momentos menos bons. A sua memória é uma janela aberta para o passado de Folgosa do Douro. Não fosse ela filha do último barqueiro do rio, símbolo imaterial da região duriense.*

*Nasceu em Folgosa do Douro a 6 de Setembro de 1934. Filha de Tomás Rodrigues e Ana de Figueiredo.*

*Tive 12 irmãos mas morreram 5 quando eram pequeninos, provavelmente de meningite. Atualmente só me restam 4 irmãos porque faleceram dois, um com 58 anos e o outro com 60. Sou a segunda mais velha existindo uma diferença de 20 anos entre mim e a minha irmã mais nova. Tenho uma boa relação com os meus irmãos e com toda a família.*

*Nasci na Folgosa na casa dos meus pais. Era uma casa muito grande e boa para a época, era construída em granito e xisto. A casa era composta por dois andares. No rés-do-chão havia uma taberna que era explorada pelos meus pais. Como a casa ficava localizada na antiga estrada nacional 222 era um excelente local de paragem. Para além dos forasteiros, também os habitantes da Folgosa a frequentavam. Quando o meu pai não estava no rio, era ele o responsável pela taberna, mas, quando não podia, era eu, os meus irmãos e a minha mãe que a assegurávamos. Na taberna as pessoas podiam encontrar vinho, peixe frito na hora e outros de escabeche. As enguias eram muito procuradas. Era a minha mãe que preparava o peixe, que era muito fresco e saboroso. De salientar as mãos*

*maravilhosas que a minha mãe tinha - era muito cobiçada pelo arroz de cabidela de lampreia -, era muitas vezes convidada para cozinhar em restaurantes dos seus clientes da lampreia. Ainda se encontrava na taberna biscoitos como usual aperitivo da aguardente e anis. Como ainda não havia eletricidade havia muita procura de petróleo, este era usado para os candeeiros e para cozinhar, era outro produto que tínhamos à venda.*

*O primeiro andar era constituído pela parte habitacional da casa, tinha 5 quartos, uma sala grande e a cozinha com forno a lenha, a casa de banho, como habitual nessa época, era feita no exterior das casas.*

*Lamentavelmente com a construção da barragem e o esperado crescimento da albufeira, os meus pais foram convidados a sair de casa pois esta iria ser destruída para a construção da atual estrada nacional 222. Desta forma, os meus pais tiveram de construir outra habitação no lugar do Espinheirinho. Escusado será dizer que, principalmente o meu pai, sofreu muito com esta mudança. O meu pai era um homem do rio, barqueiro e pescador de profissão. Era um homem, ainda hoje recordado por muitos, tido como uma boa pessoa, era um apaixonado pelo do F. C. Porto. Conhecia o rio como a palma da sua mão e toda a gente confiava nele. Era o único barqueiro que estava sempre presente e disponível.*

*Lembro-me uma altura que apareceu em minha casa uma senhora idosa com o seu filho, queria que a passássemos para a outra margem. O meu pai sempre teve um coração enorme e chegava a passar muitas pessoas sem grandes possibilidades financeiras que acabavam por não lhe pagarem de volta. Mas, nesse dia ele estava a almoçar, então pediu-me para que eu fosse fazer a passagem. Eu também sabia remar e usava o barco com alguma frequência, mas um acontecimento se avizinhava e mudaria para sempre a minha postura para com o rio. Na passagem ao direito da galeira (pedra grande) abriu-se um bulho e o meu barco foi levado forçosamente para o remoinho ficando metade dentro de água. Quando as lavadeiras nos viram naquela situação, desesperada, começaram a gritar. O meu pai correu de imediato em nosso auxílio, meteu-se na água mesmo vestido, mas como por magia o barco voltou ao cimo e acalmou. Esta experiência foi suficiente para nunca mais voltar a fazer passagens. Fiquei muito assustada!*

*Nem eu nem as minhas irmãs sabíamos nadar apesar de haver lugares maravilhosos e nada perigosos para aprender a fazê-lo. O meu pai não se importava que aprendêssemos, mas a minha mãe era muito conservadora e não nos deixava ir para o rio tomar banho.*

*Fui criada com a minha avó materna que se chamava Josefina. Adorava aquela avó. Mas não era a única, ela tinha algo em especial com as crianças. Chegávamos a dormir 7 com ela, eu e as minhas primas e todos na mesma cama. Não havia nenhuma necessidade, mas gostávamos tanto dela! A casa dela ficava situada ao pé da nossa igreja.*

*Eu era destemida e muito traquina, algo pouco usual para menina e para aquela época. Andar de noite não me assustava nada, apesar das histórias assustadoras que contavam naquele tempo. Jantava na casa dos meus pais e depois vinha para casa da minha avó. Todos ficavam admirados por não ter medo. Mas era mesmo muito traquina, até tenho vergonha de contar. Neste trajeto enchia a bata com pedras e fazia o caminho todo a atirar pedras para o telhado das pessoas idosas. Havia uma senhora que tinha um buraco na porta, eu, com o maior descaramento, ia sempre lá espreitar, sei lá porquê! Claro que a senhora ficava assustada ao ver uma cabeça a sair do buraco. Eu devia ter uns 6 ou 7 anos.*

*Mais tarde ou mais cedo a situação iria complicar-se. Umas senhoras já fartas daquela situação, esperaram pela melhor oportunidade e ficaram à espreita para ver quem era o autor daquela mandranice, coitadas! À espera de apanharem um rapaz e qual não foi o seu espanto quando me encontraram a mim, uma rapariga! Foram logo conta à minha mãe. Claro que levei uma tarefa e ainda fui posta num dos quartos de castigo. Fartei-me de gritar, mas de nada adiantava, até que tive a brilhante ideia de sair por uma das claraboias do quarto. Como não chegava lá, arrastei a cama de maneira para poder chegar à janela, não tive outra opção senão partir o vidro da claraboia. De que me adiantou? De nada. Não consegui sair por lá e é claro que a minha situação piorou ainda mais.*

*Não tinha vergonha nenhuma, sempre envolvida em malandrices de crianças. Perante tal cenário a minha avó Josefina achava que eu tinha “alguma coisa” pois era inconcebível*

*uma menina tão nova ser assim. Eram tempos diferentes, não havia conhecimentos para explicar nada.*

*Lá fui eu ao bruxo (risos) lá para os lados de Armamar. Fui em cima de uma burra, a minha mãe e a minha avó iam à frente, a pé. Que fiz eu? À primeira oportunidade saltei da burra e corri pelo pinhal fora. Depois de tanto procurarem, lá deram comigo, mas só fui com elas de livre vontade porque tiveram a esperteza de me mimar muito. Quando o senhor (bruxo) me perguntou: “Porque fugiste minha menina?” Eu disse: “Eu não fugi, simplesmente saltei da burra e fui passear”. Lembro-me que ele mandou defumarem-me, e dizem que passou.*

*Brincávamos ao rú, íamos para a igreja brincar na torre ainda no tempo do Sr. Padre Avelino, íamos para a chamada “cova dos ossos”. Tínhamos medo mas mesmo assim íamos. Também nos escondíamos debaixo do altar do Senhor dos Passos. O altar era coberto com longas toalhas bordadas, o que era ótimo para nos escondermos – interessante que durante anos da minha vida fiquei responsável pelo altar do Senhor dos Passos. Um dia estava eu com mais umas amiguinhas escondidas debaixo do altar quando nos deparamos com uma flor à nossa frente vinda de uma friesta de madeira do chão, era uma tulipa lilás. Achámos aquilo estranho, como é que uma tulipa podia nascer ali na madeira? Assustadas, fomos chamar a senhora Margarida, que era a catequista. Imediatamente ela atendeu ao nosso pedido e foi ver a tal tulipa. Ao chegar à entrada da porta a tulipa desaparecia. Nós voltamos a vê-la, mas mais ninguém mais a viu. A nossa visão não caiu em descrédito, pois existe uma lenda que diz que Santo Heitorzinho de Loureiro já havia dito que havia uma Santa enterrada no arco da nossa igreja, que se chamava Rita de Sá. Ela está a velar pela Folgosa, pois existe um braço de mar no Serro, e se ele rebenta a Folgosa desaparece num abrir e fechar de olhos. Quem sabe se a tulipa não era um sinal de graciosidade por parte da santa.*

*Naquele tempo as pessoas contavam muitas histórias. Lembro de umas que sempre me ficaram na memória:*

*O visavô do meu avô paterno tinha um barco rabelo. Por coincidência ou não, às terças e sextas-feiras o barco era removido, isto porque no dia seguinte não se encontrava na*

mesma posição que ele o tinha deixado. O barco tinha, ao lado da espadela, o cocoeiro que era uma espécie de despensa onde se arrumava as redes da pescas as roupas entre outras coisas. Então, para apanha o ladrão, o visavô do meu avô paterno resolve meter-se dentro da despensa. Qual não foi o seu espanto quando um bando de mulher entra dentro do barco. Só conseguiu reconhecer uma. A conversa delas era a seguinte: Cada remadela são 100 léguas... cada remadela são 100 léguas ....”, Uma coisa era certa, o barco andava, agora para onde, é que não sabia. Contam que foram até ao Brasil, quando chegaram atracaram o barco junto a um canal de canas-de-açúcar. Ele tirou uma pequena e escondeu-a. Elas entretanto voltaram. Na viagem e com a mesma cantilena das 100 léguas, uma disse para as outras: cheira aqui a carne humana! A que ele tinha reconhecido, que era da Folgosa, percebendo-se da presença dele e para o proteger afasta a outra dessa possibilidade.

Diziam que havia bruxas. O meu pai contava que as via, em grande bailados no Caminho-de-ferro, elas metiam-se com ele, pois ele não lhes mostrava receio. Um dia tiraram-lhe a boina e deitaram-na ao rio, uma delas disse-lhe assim: Ó Tomás não vás buscar a boina que elas matam-te. O meu pai respondia-lhes a preceito, usando para tal um vocabulário menos próprio.

Muitas histórias se contam, agora se eram verdadeiras ninguém sabe!

Não fui à escola porque não era obrigatório. Os meus pais sempre quiseram que os filhos aprendessem a ler e escrever. Mas eu não queria nada ir para a escola, e acabei por não aprender a ler e escrever, era um tempo onde não era importante estudar. O meu irmão Serafim, o mais velho dos rapazes, ia à escola, mas fugia sempre para ir para o rio, já com 10 anos era um grande barqueiro.

Nunca passámos fome. Tínhamos, posso dizer, muita fartura. A minha mãe comprava pão para nós e também para uma tia minha que tinha muitos filhos pois passavam algumas necessidades.

Tínhamos o hábito, trazido pelo meu pai, de comer batatas cozidas com cebolinhas trazidas da horta acompanhado com muito vinagre. Deliciávamo-nos!

*Tínhamos uma horta grande e lodeiras<sup>23</sup> onde cultivavam couves, tomate, feijão-verde, pimento, milho entre tantas outras coisas. Como não podia deixar de ser, estava tudo rodeado de lindas flores que a minha mãe, uma eterna apaixonada pelas flores, cuidava com todo o carinho. Parece que ainda hoje estou a ver essas hortas, tão lindas e cheias de aromas!*

*Com 10 anos fui vender peixe, antes disso do que andar no barco. Havia épocas em que era proibido vender e pescar determinadas espécies de peixe, mas depois quando abria a época (chamada liberdade) corríamos tudo. Eu e uma cunhada, já falecida, casada com o meu irmão António, íamos para todo o lado, eu gostava muito de ir com ela, era como uma irmã. Uma vez fomos para Alvite, na altura da defesa, levávamos uma enguia grande. Na defesa podíamos vender enguia, sável e lampreia mas outro peixe não, fora da defesa, podíamos vender tudo. Em Alvite fomos, sem saber, bater à porta da casa de um guarda. Ficámos cheias de medo! Nem sei bem porquê, pois tínhamos licença para a venda. Ele disse que não queria. Educado perguntou de onde éramos, eu disse que éramos da Folgosa, o senhor ficou admirado por sermos de tão longe e, talvez por pena, quis comprar-nos a enguia. Ele ao olhar para a enguia, perguntou: “O que é que elas comem?” Respondi: “Outros peixes”. E realmente a enguia tinha um rabo de peixe fora da boca. Nós para que a enguia pesasse mais um pouco enfiávamos uns peixes pela boca dentro, assim ficava mais gorda e pesada. Quisemos oferecer a enguia ao senhor, mas ele recusou argumentando que não era justo depois de tanto sacrifício da nossa parte em governar a vida.*

*Outra vez fomos para Moimenta da Beira, já ao anoitecer regressávamos e ao chegar a Leomil, parou uma carrinha, era o Tio Manuel Simão, que muito indignado exclamou: “Que mulheres estas, a que horas elas vão para casa. Pensavam chegar ainda hoje?” Aproveitamos a boleia!*

*Corríamos tudo. Até para Tabuaço. Lembro-me de Já estar casada e chegar a ir com Zulmira Neves, vender enguias das pequenas. Havia poucos carros na estrada e nós sozinhas mas sempre com precaução, quando víamos as luzes de um carro, íamo-nos logo*

---

<sup>23</sup> Lugar em que há muito lodo. Também conhecido por lameiro e lodeiro

*esconder, ou deitávamo-nos nas valetas ou atrás das árvores com o medo que nos pudessem fazer mal.*

*Tínhamos muitas clientes em Armamar. Um dia quando lá cheguei mais o meu irmão António, ao cimo da calçada onde antigamente era a cadeia, já lá estava um senhor a vender peixe numa motorizada. Ficamos logo preocupados. Tínhamos um bom preço, quando era possível levávamos mais um pouco. Nesse dia o senhor estava a vender o peixe mais barato. Mande o meu irmão à frente com uma carga, eu fiquei a vender o peixe que tinha (pouco) pelo mesmo preço do senhor. É claro que consegui vender ali o peixe. Em Travanca fui vender a outra quantidade que tinha mandado o meu irmão guardar. Vendi tudo ao preço justo. O senhor da motorizada não tinha vendido tudo e elogiou o meu trabalho.*

*O meu irmão era muito maroto. Em Aldeias havia uma senhora chamada Ana que tinha uma taberna e ficava-me sempre com peixe. Ela vendia de tudo, e tinha lá sempre bacalhau, o meu irmão tinha o vício de chegar lá e querer comprar uma posta de bacalhau e um trigo (pão), é claro que ficava muito caro, nem cobria o peixe que a senhora me comprava. Um dia, quando lá cheguei fiz sinal à senhora para esconder o bacalhau. Quando o meu irmão pediu o bacalhau a senhora disse que já não havia. Queria eu enganá-lo! Ele percebeu tudo. Veio todo o caminho a resmungar, ao chegar a S. Joaninho vim corrida à pedrada. Tive que me esconder dele. Em casa o meu pai repreendeu-me.*

*Namorei um rapaz antes do meu marido, era de S. Joaninho. O meu marido andava a trabalhar na Quinta dos Frades onde eu também andei a trabalhar e conhecia-o aí, mas ainda não tínhamos falado. Ele era do Vacalar e fazia parte de uma Associação da Juventude, um dia foram fazer um passeio a S. Leonardo, foi o meu pai que os passou, foi naquele momento que nos apaixonámos. Num domingo chuvoso estava a falar com ele debaixo do seu guarda-chuva e o meu pai virou-se para nós e disse assim: “Quer dizer, namoraste com um rapaz de S. Joaninho, agora namoras com um do Vacalar?” Ainda não era namorado, mas ia a caminho.*

*O meu namoro com o rapaz de S. Joaquinho acabou e assim pude namorar com aquele que é o meu marido, Isauro Paiva. Sempre fomos muito felizes, também passámos por bons e maus momentos, mas tudo ultrapassámos juntos. Um bom marido, bom pai e muito trabalhador. Sempre trabalhámos muito. Casei a 18 de Janeiro de 1958 ficámos a viver na Folgosa.*

*A minha irmã mais nova tem menos 20 anos do que eu, é como uma filha, passava muito tempo na nossa casa. Eu tinha muito orgulho e vaidade com aquela menina. Um dia, quando vendia peixe em Vila seca, uma cliente estava com uma menina, para meter conversa e cair nas graças da senhora perguntei a idade da pequena, qual não foi o meu espanto quando a senhora disse que tinha a mesma idade da minha irmã casula. Então não me contive e exprimi que tinha uma irmã com a mesma idade mas muito mais alta e com um cabelo muito grosso. A senhora ficou admirada com a minha discricção, mas não sei se ela acreditou muito. Eu era vaidosa o suficiente para no dia seguinte carregar o peixe que tinha para vender e ainda a minha irmã. E que pesada ela era! Mas eu nem percebi o peso, só pensava em exhibi-la para a senhora de Vila Seca. Com os cabelos soltos e um grande laço apresentei-a e a senhora que ficou admirada. Deu-me para boa!*

*O meu marido trabalhou na quinta dos Frades, mais tarde para a Junta Autónoma de Estradas como conservador da Câmara. Eu vendia peixe e assim íamos vivendo, mas um dia a minha irmã mais velha, que vivia em Riba d'Ave, disse-me se queríamos ir para lá trabalhar como caseiros. Decidimos ir.*

*Nessa altura estava grávida do meu filho mais velho, mas foi na Folgosa que o vim ter. Depois tive outro filho mas também veio nascer à Folgosa, só a minha filha a seguir é que nasceu lá. Quando vim embora estava grávida da minha filha mais nova. Vivi lá 5 anos. Era muito bonito, e era bem tratada, mas as saudades da minha terra e dos meus pais falavam mais alto.*

*Tive 7 filhos, três morreram com pouco meses de meningite. Fiquei só com 4 filhos, dois rapazes e duas raparigas. É muito doloroso uma mãe e um pai perderem um filho, mesmo quando só têm uns meses de vida. Nunca passámos fome. Mas nenhum dos quatro teve*

*sorte com o leite materno, nunca tive leite! Tinha de comprar leite em pó. E ficava muito caro.*

*Quando regresssei de Riba d’Ave o meu marido ainda trabalhou na barragem. A minha madrinha foi dona de uma Quinta, a do Cruzeiro, um dia pediu-me para ir para lá trabalhar. Precisava de alguém que gerisse a quinta. Vimos ali uma boa oportunidade e assim aceitámos. Estive lá 23 anos, estivemos lá até ficarmos completamente esgotados.*

*Tínhamos os prédios a meias. Trabalhamos lá muito, eu ia com as mulheres trabalhar e o meu marido ia com os homens. Ainda hoje existe uma ligação muito forte com toda a família da minha madrinha.*

*Começamos a fazer a nossa casa, antes mesmo de começar a trabalhar na quinta.*

*Eu era a cozinheira na quinta, até cozinhei para o Sr. Bispo, quando cá veio fazer o Crisma e para o Padre Albano e Padre Libório.*

*Nas vindimas as pessoas ficavam sempre fartas. Nós não olhávamos a custos, queríamos os trabalhadores satisfeitos.*

*Os meus patrões comiam sempre a comida da vindima e gostavam muito. Há muita gente que ainda me fala das minhas vindimas e o quanto comiam bem. De manhã eram as batatas cozidas com o bacalhau ou a sardinha assada. Havia sempre feijoada ou assado no forno ao almoço. Diziam que tinha mão para a cozinha, pudera, também tive uma grande professora, a minha mãe.*

*Morávamos na quinta. Quando saí custou-me muito, tive muitas saudades! Mas com o tempo habituamo-nos!*

*Os meus filhos emigraram todos para a Suíça, menos uma. Hoje só a mais nova é que está na Suíça, os outros estão cá. Moramos sozinhos porque queremos, os meus filhos vêm ver-nos sempre. Já tenho uma idade avançada e somos doentes mas ainda somos autónomos.*

A Participante B começou por dizer que nunca foi muito traquina. Lembra-se, a propósito, de uma história de uma boneca que tinha: *“uma vez estava com os meus irmãos e eles gostavam muito de brincar e de me irritar. Uma altura fiz uma boneca de trapos que apelidei de Bruxa e um dos meus irmãos deitou-me a minha Bruxa para a água. Depois*

*comecei a chorar e ele foi buscá-la e pô-la a secar no meio dos feijões fazendo dela um espantalho para afugentar os pássaros”.*

A Participante C começa por dizer que nunca teve grande tempo para brincar. *“Os nossos pais obrigavam-nos logo a trabalhar. Tinha uma vizinha com quem brincava aos domingos e nada mais. Brincávamos com pedaços de loiça partida e fazíamos uns riscos na terra, andávamos à roda, etc.”.*

A Participante E era muito traquina tal como Maria Augusta. Dizia que parecia que tinha mel, *“toda a gente gostava muito de mim. Nunca fiz coisas de mal, gostava de ir nadar, lavar os cavalos com os meus irmãos. Adorava saltar para a água”.*

A Participante D diz que se identificou muito com a história. Diz que a sua avó a deixava dentro de casa sozinha, enquanto ia lavar a roupa. Deixava-a sem roupa para não vir cá para fora brincar com os outros meninos. Mas quando a sua avó chegava ela já estava na rua. *“Brincávamos com pedras, com fitas no cabelo. Também atirávamos pedras, mas era ao telhado um dos outros que funcionava como uma espécie de código. Era um chamamento para irmos brincar”.*

A Participante A diz que não era nada assim. Era muito envergonhada e muito calminha.

A Participante F indica que não tinha grande tempo para brincar. Ia a escola e *“mal que chegássemos a casa a nossa brincadeira era fazer os deveres. Também me identifiquei com Maria Augusta. No nosso tempo, quando vendíamos carne, esta já vinha pesada, não levávamos balança”.*

O investigador procedeu à leitura da outra história de vida do Sr. Arsénio Peixoto:

*Todas as histórias de vida estão carregadas de emoções, de lugares longínquos. Estão carregadas de tristes episódios e de alegres e insólitos acontecimentos. São as cenas das histórias de vida de cada um de nós.*

*Arsénio Peixoto, nascido em Folgosa do Douro, é o exemplo de um homem franco. Seguro de si mesmo, ele vai narrando os acontecimentos mais marcantes da sua história que não se ficam pela simplicidade da descrição inóspita de meros acontecimentos, bem pelo contrário, ele pinta-a com cores vivas, esculpe-a a cada momento, chegando até a cantá-*

*la. É nobre o espírito deste homem que viajou pelo mundo fora, que ama e protege a sua família e que encontra em Deus a paz que precisa para continuar a viver em harmonia.*

*Oriundo de uma família humilde e batalhadora, o seu pai era natural S. José de Godim, Peso da Régua, a sua mãe Adelaide era natural de Covelinhas. É o segundo de 5 irmãos do segundo casamento do seu pai.*

*As minhas memórias só começam a partir dos meus 8 anos. Por esta altura, lembro-me que era uma criança feliz, brincava como todas as crianças daquele tempo, na rua. Era aqui o nosso ponto de encontro. Havia muitas crianças, ao contrário de hoje em dia, e as poucas que existem já raramente se veem na rua, o que é uma pena.*

*Frequentei a escola até à 4ª classe, depois comecei a trabalhar. Os meus pais tinham uma pequena padaria, onde o trabalho sempre foi um pouco ingrato devido aos horários. Às 2 da madrugada já estava pronto para o trabalho, custava-me tanto sair da cama. A minha vontade era ficar a dormir, mas tinha que ir trabalhar: tinha obrigações e responsabilidades a cumprir.*

*As atividades que ia tendo eram ajustadas à minha idade, e claro está, à medida que ia crescendo, mais pesado o trabalho se tornava. Carregava sacos de farinha de 5 arrobas (75kg), tinha que os transportar desde a estrada nacional 222 até à padaria, distância considerável.*

*Após esta experiência, trabalhei na abertura da estrada que dá acesso à freguesia, tinha na altura 12 anos. Nesse tempo não havia máquinas, todo o trabalho era feito a braços. O meu trabalho era andar com uma piqueireta e uma pá e quinzenalmente fazia cerca de 20 km a pé porque tinha a responsabilidade de levar as folhas de ponto à Câmara Municipal de Armamar. Era muito trabalho para um rapaz tão novo.*

*A Folgosa apesar de ter o rio aos seus pés, nunca foi farta de água potável. No verão a situação piorava muito, como tal, havia necessidade de racionar a quantidade de água por família. Por isso eram tomadas medidas: fechar o reservatório da água que só era aberto uma vez ao dia. O ritual era sempre o mesmo, as mulheres iam pôr à fonte os seus*

*caneco para assegurarem o seu lugar. Eu era responsável pela distribuição da água: logo de manhã ia para a fonte, abria-a e controlava a quantidade de água permitida a cada pessoa. Era assim na época de verão. Os rapazes mais novos faziam sempre malandrices, iam a altas horas da noite esconder os canecos, situação que aborrecia muito as mulheres quando, logo pela manhã, não encontravam os seus vasilhames podendo perder a sua vez.*

*Lembro-me que na Folgosa se cultivavam muitos figos. O meu pai era um ajuntador, a pessoa responsável pela distribuição/comercialização deste fruto. Naquela altura, os lavradores apanhavam os figos, colocando-os em cestos e deixando-os à responsabilidade do meu pai. Tinha a função de carregar os cestos até à estação de Covelinhas onde as caixas eram despachadas até ao Porto. Nunca deixei de trabalhar. Em minha casa, como se pode perceber, havia sempre muito trabalho.*

*No verão de 1958 tivemos a visita de uns tios que vivam em Angola. Nunca eu imaginava que eles iriam mudar a minha vida. Quiseram levar-me com eles. Angola tinha melhores condições de vida e as dificuldades sentidas em Portugal foram razões mais que suficientes para que os meus pais concordassem com esta proposta. Lá fui eu até Angola, ainda hoje sinto uma grande nostalgia quando penso naquele local, e já foi há muitos anos, mas mesmo assim tenho muitas saudades, gostava muito de lá voltar.*

*Apanhei o comboio de Covelinhas até Santa Apolónia, depois Cais de Alcântara e por fim paquete Uíge e lá fui eu: ordem para levantar ferros, os altifalantes começaram a passar música. A música era do Rancho Folclórico da Nazaré, ainda hoje não me sai dos ouvidos a musica que ouvi, era assim: “o mar enrola na areia, ninguém sabe o que ele diz, bate na areia e desmaia porque se sente feliz (...)”. Passados 9 dias chegámos à linda cidade de Luanda, ali passamos algum tempo, depois voltamos de novo ao navio em direção à cidade de Lobito. Quando aqui cheguei, fiquei alojado em casa do meu tio Avelino. Lá morava ele, a mulher e os filhos, posso dizer que foram eles que me acabaram de criar e educar. Estive algum tempo (pouco) sem trabalhar, o meu tio arranjou-me trabalho numa casa de refrigerantes e confeitaria. O trabalho não era pesado, fiquei na repartição dos refrigerantes onde trabalhavam cerca de 50 pessoas. Era eu que coordenava os serviços. Ainda hoje tenho saudades de comer um prego no pão acompanhado com uma cuca*

*(cerveja) no quiosque do espírito santo (o proprietário era pai de um jogador que jogou no Sporting).*

*Nos meus tempos de lazer pescava, praticava ciclismo, natação e jogava futebol. A pesca era feita no mar, tinha um barco feito com paus de bimba e era com ele que eu ia fazer a pescaria. Claro que tinha de ter uma aventura com este barco: um dia quando regressava para terra, depois da pesca, o mar revoltou-se de repente formando vagas de 7 metros, cheio de medo de morrer ali, comecei a rezar, uma vaga partiu em cima do barco. Só me lembro de acordar junto à porta de casa. O barco ficou todo desfeito e eu fiquei com as costas doridas e costelas partidas. Mas o mais interessante foi ter sobrevivido e ter ido parar à porta de casa.*

*O ciclismo era praticado, mais, quando ia trabalhar ou quando ia passear pela lindíssima Restinga. Natação só praticava no mar. Passava os fins-de-semana a jogar futebol, desde que amanhecia até ao escurecer. Fui jogador no Clube de Futebol de Lobito, filial do Futebol Clube do Porto n.º 33 num escalão de juniores. Grande e boas recordações. Os treinos eram sempre feitos com os seniores no campo do Lobito Sporting Clube (equipa onde jogou o saudoso José águas). Era na linda cidade de Catumbela onde estava situado o nosso campo de futebol. Recordo um jogo com o Portugal de Benguela, na cidade de Benguela, onde foi meu adversário o Malta da Silva que posteriormente foi defesa no Sporting Clube do Benfica. Recordo também outro jogo em Catumbela com o Belenenses, equipa muito querida em Angola nessa altura. Esta equipa fez uma digressão por Angola e um jogo em Catumbela com uma seleção do Lobito. Sabem quem jogava no Belenenses? Jogava o Matateu, Yauca e mais nove. Grande jogo de futebol que fizeram este dois homens.*

*O sítio onde viva era lindíssimo e ainda tinha a sorte de ter uns vizinhos maravilhosos, eram da minha idade e dávamo-nos todos muito bem. Angola era um paraíso, sinto imensas saudades e já lá vai uma vida. Infelizmente, em 1961 acabou o paraíso porque rebentava a guerra. O paraíso deu lugar ao inferno. Só se via mortes, sofrimento e angústia. Foram noites e noites sem dormir, aflições e medo. Um dia estávamos a almoçar e sentiu-se um estrondo. Lembro-me de estar sentado à mesa com outras pessoas e com o impacto do estrondo, involuntariamente, levantamo-nos e sentamo-nos de seguida. Os*

*Polícias andavam de mota e só diziam: “Fujam, fujam!”. Nós fugíamos, mas para onde havíamos de ir sem transporte? Afinal, o tal estrondo não foi o que todos pensámos (algum bombardeamento), tinha rebentado um depósito da porfina cheio de gasolina. Grande alívio!*

*Perante aquele cenário, a única solução era voltar o mais rápido a Portugal. Mas não era fácil, não havia navios que chegassem para tanta gente. Eu não queria ficar em Angola. Se ficasse teria de cumprir com o serviço militar, e é claro que não queria ir para uma guerra. Foi com sorte que um amigo meu, me conseguiu uma passagem num navio. Infelizmente havia outro problema, para embarcar precisava de autorização militar. Lá fui eu até ao morro onde estava o quartel pedir a tal autorização. Graças a Deus o pedido chegou dias depois e veio diferido. Em junho de 1961 embarquei no Navio Niassa com destino a Portugal.*

*O Niassa era o navio que, naquela altura, levava para Ultramar os militares para a guerra. De regresso trazia os desesperados, como era o meu caso. O dormitório era nos porões, nas mesmas camas dos militares, mas isso não era o mais importante. Passados 11 dias no mar chegávamos a Lisboa. Tinha à minha espera o meu pai. Seguimos viagem rumo à Folgosa, estação de Santa Apolónia, destino Régua. Tinha tudo à minha espera, principalmente uma pérola.*

*Não foi só a guerra que me fez regressar, a pérola também. A pérola era, e ainda é, a minha amada Maria, hoje a minha esposa.*

*Depois de umas férias, tirei a carta de condução e dei continuidade ao trabalho que cá deixei. Continuei a trabalhar na padaria com os meus pais e alguns trabalhadores. Lembro-me de alguns deles, o Acácio Araújo, José (Amâncio), Manuel Cardoso (Patrocínio), Luís Catarino e o Aníbal Peixoto.*

*O meu pai comprou uma carrinha e as vendas começaram a ser feitas por várias aldeias dos concelhos limítrofes, com muito sucesso.*

*Em Agosto de 1962 eu mais a minha Maria casámo-nos. Desta união cheia de amor, nasceram 6 filhos.*

*Em 1963 tive de cumprir serviço militar. Passei pelo C.I.C.A 1 no Porto onde fiz a recruta, depois em infantaria 6 na Senhora da Hora como instrutor de condução e finalmente em infantaria 13 em Vila Real como condutor. Esta experiência durou 36 meses, e foram meses de inferno. Acabado o serviço militar, continuei como padeiro e ainda fui peixeiro por conta de outros, era um trabalho um pouco penoso.*

*Em 1972 comecei a trabalhar numa firma de construção de estradas, trabalho que passou pela construção de um novo traçado (novo trajeto) que era necessário abrir devido à subida da albufeira da barragem de Bagaúste. Depois de finalizada esta obra fomos para Alvoações do Tanha, isto em 1974 até 1977. Em 1981 e com contrato de trabalho, passei a trabalhar como guarda-noturno nas instalações da barragem de Bagaúste. Passados seis meses de contrato vim para casa. Felizmente tinha sido aberto um concurso público para trabalhadores indiferenciados para a construção civil. Submeti a minha candidatura e passado algum tempo fui chamado para fazer exames na cidade do Porto. Chegado o dia, lá apareci numa universidade perto do hospital de S. João no Porto.*

*Eramos muitos! As hipóteses de ficar com o lugar eram quase nulas. Passados alguns meses saíram os resultados, e eu, fui um dos selecionados para trabalhar mais uma vez na E.D.P.*

*Os primeiros anos foram muito difíceis, trabalho um pouco pesado. Entretanto abriu um concurso interno para canalizador picheleiro, concorri, e o lugar foi para mim. Os anos iam passando e mais tarde foi extinta a secção da construção civil onde eu trabalhava. Todos os funcionários desta secção, foram colocados noutros departamentos. Eu fui para a secção da mecânica, como eletromecânico. Foi uma experiência muito boa, muito diferente da anterior, mas graças a Deus adaptei-me muito bem. O mais desagradável foi um acidente de trabalho, que poderia ter sido fatal.*

*Tive chefes de muitas categorias, assim como colegas (se algum colega ler este jornal, o meu muito obrigada!). Os tempos foram mudando, os anos foram passando, até que chegou a reforma antecipada.*

*Sou e sempre fui uma pessoa muito feliz, agora mais do que nunca desde que encontrei os caminhos de Deus.*

Com esta segunda história já não houve um processo de identificação tão grande, exceto para a Participante B e a Participante A que também emigraram.

O investigador deixou alguns exemplares do jornal com os participantes que os aceitaram muito felizes.

### **Sessão V**

A Sessão, tal como havia sido combinado, foi dedicada a uma ou duas fotografias de cada participante.

A Participante C começou por mostrar duas fotografias. Numa delas, indicou que tinha 26 anos e que já estava a servir no Porto. Tirou num fotógrafo no Porto. *“Naquela altura fui ao cabeleireiro e vesti um vestido muito bonito. Na altura em que tirei a foto, não foi por motivo especial”*. A outra fotografia foi tirada a 31-01-1990 e já estava em *(referência ao seu nome da freguesia onde vive)*. Foi tirada na sede do concelho, no Foto estúdio. Nesta altura andava a trabalhar aos dias, mas já estava de vez em *(referência ao seu nome da freguesia onde vive)*.

A Participante A indica que a primeira foto foi tirada em Luanda, tinha 32 anos. Já não se lembra ao certo onde foi tirada a fotografia, o vestido era também muito colorido, de manga curta. *“As pessoas olhavam para mim e diziam que eu era bonita. Tinha o cabelo preto, mas agora tenho que o pintar, caso contrário era todo branco”*.

A Participante F trouxe uma fotografia que serviu na altura para o B.I. *“Tinha um casaco vestido e na altura que tirei a fotografia, andava a percorrer as casas todas para comprar os ovos a cada pessoa e depois vendia-os em Sto. Tirso”*. Tirou a foto no Foto Estúdio na cidade sede do concelho. O Sr. *“Que tirava a foto era coxo. Deveria ter uns 30 anos”*.

A Participante E, seleccionou duas fotos, uma delas com o seu filho e a outra relativamente ao seu casamento. Casou-se em 1963 com *(referência ao nome do seu marido)*. Lembra-se perfeitamente no vestido. *“Fui eu que o comprei com o dinheiro da indemnização da fábrica. Lembro-me do sítio onde comprei o vestido. O dia do casamento foi uma coisa que nem queria acreditar. Se havia lá alguém pobre, esse alguém era eu, com certeza. O bolo era de chocolate com todas as frutas e vinho do Porto. Foi o dia mais feliz da minha*

*vida. Casei-me à noite. Teve 6 barris de shopp e muitas pessoas que vieram. A outra fotografia é com o meu filho e tinha 11 anos. Isto aqui é a cidade de Olinda numa festa do colégio do meu filho. O (referência ao nome do seu filho) recebeu nesta festa uma medalha de ouro. E eu estava toda orgulhosa. É um vestido que usávamos e que chamávamos vestido tropical”.*

Participante D apresentou as duas fotos que escolheu. Uma delas, ainda pequena, com cerca de 9 meses quando começou a andar e a outra relativa a 1ª comunhão. *“Eu mamei até aos 5 anos e não o queria fazer deitada, tinha que ser de pé. Já nasci com 5, 5kg. A outra fotografia é da minha 1ª comunhão. Ainda tenho este vestido. Estas sandálias foi o meu avô paterno que me deu. O meu pai abandonou-me ainda era bebé e casou-se com outra mulher. Deveria ter 7 anos quando fui à comunhão”.*

A Participante B apresentou uma fotografia do seu marido quando era novo. Foi tirada no Foto Estúdio na cidade sede de concelho. Tinha um fato e gravata, *“ele gostava muito de usar fato. Começamos a namorar quando tinha 17 anos e casámos aos 24 anos. Foi amor à primeira vista”.* Já na doutrina eles olhavam um para o outro. Já gostavam muito um do outro. Escolheu uma foto dela e do marido porque quer que ele faça parte do livro. A outra foto é antiga, *“mas se pagássemos mais, tínhamos uma fotografia a cores”.*

O investigador foi pedindo a cada um dos participantes que dissessem 3 palavras que identificassem as fotos...

## **Sessão VI**

O investigador passou a explicar o exercício. Pediu a cada sujeito que em 10 minutos resumisse a sua história de vida.

**Participante D** começou por indicar que teve uma infância difícil e que foi para a escola. *“Era muito difícil naquele tempo. Levei muitos bolos (reguadas), depois de fazer a 4ª classe, quis ir trabalhar, pois a situação em que a minha mãe se encontrava não era a melhor e a meu ver ela precisava de ajuda. A minha mãe sempre fez de tudo para não me faltar nada. Trabalhei na fábrica até aos 44 anos. Lembro-me quando era pequena de ir*

*lavar para longe a roupa e de chagar a casa e a minha avó me dar com a roupa na cara pelo facto de ela estar mal lavada. Que remédio eu tinha senão de a voltar a lavar. Também aconteceram coisas boas. Namorei 5 anos. Não casei com esse, mas também não casei com mais nenhum. A partir dos 44 anos comecei a ter complicações de saúde. Uma altura deu-me uma dor de costas tão grande que eu não me conseguia mexer. O médico disse-me que eu iria ter graves problemas para o resto da minha vida e que provavelmente nunca mais poderia trabalhar. E não se enganou. Mais tarde problemas de coração e de depressão. Entretanto a minha avó faleceu e fiquei apenas com a minha mãe. Sou muito chegada à minha mãe. Mas também já passei muitos sustos com ela. Houve uma altura que até pensei que ela ia falecer, pois estive 3 meses em coma. O médico já me havia alertado que ela quando chegasse a casa seria no meio de 4 tábuas. Mas ainda cá anda. Hoje estamos aqui no Centro de Dia, vai fazer dois anos em abril. Gosto de estar aqui. Ao início custou um bocadinho à minha mãe, mas agora já está melhor. Não vejo o meu futuro como algo de muito bom. Claro que se a minha mãe falecer primeiro que eu, admito que me vai custar muito. É que a minha relação com ela é muito especial: partilhamos a mesma cama desde que sou pequena. Ainda hoje o faço. Se isso acontecer irá custar-me muito, de facto. Ela diz-me que quando morrer para eu não sair da minha casa e frequentar o lar de dia enquanto puder. Mas para não me desfazer das coisas que conquistamos juntas”.*

**1 minuto** *“Sou a (referência ao seu nome próprio), tive um pai que nunca quis saber de mim. Hoje sou feliz ao lado da minha mãe”.*

**Participante E** começou por indicar que é filha de *(referência ao nome do seu pai)*, e de *(referência ao nome da sua mãe)*, *“Perdi a minha mãe ia fazer ainda 7 anos. Meu pai casou-se pela segunda vez e teve outros filhos. Já deveria ter 11 anos quando o meu pai se casou novamente e eu acabei por sair de casa pois a minha madrasta espancava todo o mundo. Nesta altura vim para Recife e nem sequer era registada. A minha irmã fez o favor de tratar de me registar para poder ir trabalhar para uma fábrica de plásticos, lixívia, velas, tapetes. Nesta fábrica foi onde conheci o meu marido. Era ele que fazia a gestão de entrada e saída de produtos. Trabalhei muito naquela fábrica. Todos os dias ia para o hospital para me tirarem pedaços de material que me queimava a pele do braço todo.*

*Como gostavam muito de mim, nunca me puseram na produção de lixívia e na de velas. Cheguei a chefiar a equipa enquanto a chefe estava de férias, mas era muito difícil pois a empregadas da limpeza, enquanto limpavam as casas de banho, ficavam lá a dormir. Era terrível! Depois casei-me com (referência ao nome do seu marido), em 1963 e em 1968 fiquei viúva, perdi 3 filhos e fiquei apenas com uma filha, (referência ao nome da sua filha),. Mais tarde juntei-me com (referência ao nome do seu segundo marido) que passado 6 anos faleceu de desastre. Fui cabeleireira e dona de um restaurante com o nome de Tia Nena. Posteriormente tive que vir para Portugal e achei muito estranho. Deixei as minhas raízes no Brasil. Foi muito complicado adaptar-me. Depois acabei por ir trabalhando e hoje estou aqui no meio dos meus amigos todos. Agora já gosto muito deste país, mas, mal que possa, visito a minha terra maravilhosa”.*

**1 minuto:** *“O meu nome é (referência ao seu nome próprio), dou-me muito bem com o meu genro. Tenho 2 netos e uma filha que é um espetáculo”.*

**Participante B** começou por indicar *“sou filha de (referência ao nome do seu pai), e a minha mãe chamava-se (referência ao nome da sua mãe). Depois de fazer a 1ª comunhão fui para escola fazer a 3ª classe. Depois trabalhei em casa. Casei aos 24 anos. Tive uma menina e logo a seguir o meu marido emigrou para França. Regressou passado pouco tempo e disse que para França nunca mais voltaria. Decidiu ir para a Alemanha, e passado 1 ano fui lá ter com ele. Arranjou lá casa e trabalho para mim. Quando tive a 3ª menina, achámos melhor eu ficar em casa. E aí estive até aos 70 anos. Nessa altura regresssei para Portugal, para vivermos na casa que entretanto tínhamos construído. Os momentos que foram mais marcantes na minha vida foi o dia de casamento. Foi muito bonito. O meu marido sempre me guardou respeito e eu também. A minha vida era muito simples, trabalhava em casa e aos domingos ia à missa e durante a semana ao terço. O meu pai faleceu quando tinha 19 anos. O meu marido percebeu que em Portugal nós não teríamos um futuro muito bom, acabaríamos por trabalhar muito e ganhar muito pouco. Na Alemanha, as coisas eram muito diferentes do que estávamos habituados. As casas eram muito melhores dos que as daqui. Fiquei muito chateada pelo facto da língua ser completamente diferente da nossa e acabei por nunca saber falar alemão, apenas o*

*essencial. O meu marido começou a ter alguns problemas, e a cabeça dele começou a dar sinais de fragilidade. Quanto ao meu futuro, não sei quem vai primeiro, mas se for ele, o meu lugar será aqui. Estou aqui para fazer companhia ao meu marido. Sofro muito com o estado de saúde dele. Tenho-lhe muito amor”.*

**1 minuto:** *“Sou a (referência ao seu nome) e estou muito triste. Estou ao lado do meu marido que parece que não vai melhorar. Deus me dê forças para aguentar isto”.*

**Participante F** *“Fui para escola com 7 anos. Fiz a terceira classe com 10 e fui para casa. Comecei a ter os primeiros problemas de saúde. Levava o comer ao meu pai, e as restantes tarefas eram mais por casa. Aos 11 anos, com a saída de uma das minhas irmãs, porque se tinha casado, acabei por ser eu a assumir a responsabilidade de tratar da casa. Foi nesta altura que comecei a trabalhar no negócio dos ovos e a andar com a minha mãe na venda da carne, e mais tarde dediquei-me à venda dos tremoços. Claro que nesta altura havia muitas coisas para se fazerem também em casa, o quintal não se cultivava sozinho. Cuidei da minha madrinha que veio de Lisboa durante 13 anos. Depois com o surgimento dos supermercados e com o facto de as pessoas começarem a ter mais dinheiro, deixei de vender carne e ovos. Comecei a tratar de 8 crianças e a vender tremoços à noite para o ringue (campo de futebol). Claro que quando havia festas também vendia nos cafés. Nunca tive momentos muito bons, nem momentos muito maus. Claro que o meu corpo já viu muitas anestésias, mas fora isso, nada de especial. Para o futuro não tenho grandes perspetivas. Homem é que não, se já se viu passado este tempo todo, vir agora um homem mandar em mim!?”*

**1 minuto:** *“Sou (referência a seu nome próprio), nasci em (referência ao seu nome da freguesia onde vive) e fui criada dentro das possibilidades da altura. Sinto-me feliz neste momento e não tenho mais nada a dizer”.*

**Participante A** *“Éramos 11irmãos. O meu pai era afinador de máquinas e a minha mãe era tecedeira. Quando a minha mãe viu que já era difícil gerir tantos filhos, pôs a minha irmã mais velha no lugar dela na fábrica e ela teve que vir para casa para criar os outros filhos que iam nascendo. Quando tinha 14 anos fui trabalhar para a fábrica. O meu falecido pai entretanto foi para África e acabou por levar-nos a todos também para lá.*

*Conheci o meu marido. Namoramos cerca de um ano e casámos. A seguir, tive 2 meninas e elas faleceram. Uma delas com sete anos e a outra logo à nascença. Mais tarde veio o meu filho. É o único que tenho. Depois fomos para África. Tive lá cerca de 4 anos. A vida lá era bem melhor do que era em Portugal. Mas depois, com a guerra tivemos que vir embora. Nessa altura fomos para a terra do meu marido que era em Castelo Branco. Tínhamos lá uma casa muita velha, mas era o que havia para nos remediarmos. Passado uns meses, o meu marido teve sorte e foi para a Suíça trabalhar. Ainda ficámos em Castelo Branco uns anos. Adorava a vida do campo: gostava muito de semear as batatas, os tomates. Às vezes a minha cunhada vinha e dizia-me, Ó (referência ao seu) traz a tua renda e vamos para a horta. Ele dizia que mais tarde voltaríamos a (referência ao nome da cidade sede do concelho de onde vive), eu ficava muito contente com isso, pois no sítio onde estávamos não havia nem sequer um tasco, apenas duas ou três casitas.*

*Lembro-me de uma altura em Vizela, ainda não era casada, de um baile organizado pela fábrica onde trabalhávamos. A minha irmã era muito vaidosa, mas nessa noite fui eu quem ganhou e fui a eleita de entre as mais bonitas. Lembro-me dos estrangeiros perguntarem qual o meu nome e depois todos em conjunto: (referência ao seu nome)*

*Aos domingos íamos todas à missa. Lembro-me da minha mãe dar-nos tarefas específicas para aprendermos a fazer as coisas: uma lavava a loiça, a outra lavava o chão, etc. Muitas das vezes lavávamos tudo a correr para irmos abrir os bailes, em tempo de festa. Era uma emoção muito grande. A nossa vida era assim. Depois quando regressámos de Castelo Branco, ainda procuramos casa em (referência ao nome da cidade sede de concelho) mas não havia nada para arrendar. Viemos encontrar qualquer coisa aqui em (referência ao nome da freguesia onde vive). No futuro pretendo estar por aqui, com saúde”.*

**1 minuto:** *“ (referência ao seu nome) vivo em (referência ao nome da freguesia onde vive) há mais de 30 anos. A minha família é o meu filho e a minha nora”.*

**Participante C** *“Meu pai era (referência ao nome do seu pai) e a minha mãe (referência ao nome da sua mãe). Nasci a 25/07/1939. Se tive mimos e carinho foi quando era criança*

*pois daí para a frente não foi fácil. Tinha 7 anos quando fui para a escola, mas já trabalhava nessa altura. Ia levar o comer ao meu pai que trabalhava na fábrica e acartava cântaros de água, ia ao monte buscar alimento para os coelhos e já olhava por irmãos. Eramos 11 irmãos. Fiz a terceira classe, e quando fiz 11 anos fui servir. Numa primeira fase, perto de casa, mas depois fui para longe. Comecei a servir em Vizela, depois fui para Guimarães. Começaram a dar-me os ataques epiléticos aos 17 anos, talvez da gripe asiática que tive. Este problema de saúde acabou por ser um entrave em arranjar trabalho, o que me complicou mais a vida. A minha mãe, mal chegasse a casa, começava logo: «lá vem aí a cadela», depois lá aparecia outra casa para poder servir, às vezes por pouco tempo, e quando regressava, o mau trato vinha novamente. Ela tratava-me mal, porque era uma mulher muito nervosa. A vida também não lhe sorria, tinha muitos filhos e o meu pai era o único que ganhava, claro que não era fácil. Levávamos muita porrada. Uma senhora disse-me se queria ir ganhar 300 escudos para o Porto. Na altura eu estava em Guimarães e ganhava 200. Era de aproveitar. Fui abusada, enganada por um patrão que tinha em (referência ao local). Ele não me obrigou a nada, mas eu era muito inocente. Enfim... Aproveitei a possibilidade de ir para o Porto ganhar mais dinheiro e já ia grávida de cerca de 4 meses. Por esta altura, a patroa disse-me que mal acabasse de fazer o que estava a fazer, que gostaria de falar comigo. Naquele momento ela perguntou-me se eu estava grávida, ao que lhe respondo que sim. Ela perguntou-me se tinha namorado e eu disse-lhe que não, que já há muito tempo que não tinha namorado e se os meus pais sabiam. Eu respondi-lhe que não. Estava numa situação muito delicada. Ela então fez-me uma proposta: «tenho um casal amigo que não conseguem ter filhos e se ninguém sabe ainda que estás grávida, eu ponho-te numa casa de acolhimento de grávidas, depois de teres o teu filho, entrega-lo de imediato ao casal amigo, mas com a condição de depois não mudares de ideias. Depois segues o teu caminho e ninguém precisa de saber de nada». Passado 9 anos cometi a asneira de contar isto a uma minha irmã, que acabou por me trair, contando à minha mãe. Não me arrependo do que fiz, pois penso que foi a melhor coisa. Eu não tinha condições para o sustentar, e iria ser sempre pobre. Sei que é advogado.*

*Mais tarde encontrei um anúncio no Jornal de Notícias e acabei por responder. Era um senhor de idade, e eu só pedia a Deus que não fosse chato, de resto. Foi como um pai para mim. Nesta altura aproveitava para vender legumes e frutas à porta da casa do meu patrão.*

*Os anos foram passando e um dia ele faleceu. Fiquei triste, como é normal. Preocupada com o meu futuro, enquanto falava do meu destino incerto com o acontecimento recente a umas amigas, um senhor, que ia a passar, perguntou-me se estava a passar alguma coisa. Eu pensava que o senhor estava com segundas intenções e disse-lhe que não tinha acontecido nada e para seguir o seu caminho. Ele voltou a insistir dizendo que se pudesse ajudar que o fazia. Dizia que tínhamos que ser uns para os outros. Acabei por contar-lhe que só estaria naquela casa até o próximo sábado e que devido ao meu problema de saúde não sabia se ia encontrar trabalho facilmente. Imagine agora que quero ir ao médico e continuar a tomar a medicação e não tenho dinheiro nem direito, por não fazer descontos para a caixa. O Sr. virou-se para mim e disse-me «menina não se preocupe, eu vou pedir-lhe que preencha uns papéis e dou-a como minha empregada». E foi o que este senhor abençoado fez. Fez isso durante 5 anos e depois fiquei reformada”.*

**1 minuto** *“Sou (referência ao seu nome próprio), natural de (referência ao local onde vive). Desde que me conheço passei muita fome e frio. Fui uma lutadora e hoje posso dizer que sou feliz”.*

## **Sessão VII**

A 7ª sessão debruçou-se essencialmente na separação dos acontecimentos bons e dos acontecimentos menos bons que os elementos do grupo experimentaram nas suas vidas. Apelidou-se de “As coisas boas, as coisas más”. Teve como principal objetivo compreender se os indivíduos participantes conseguem separar os acontecimentos bons e maus das suas vidas, percebendo se os negativos já estão resolvidos e se os bons são perpetuados e tidos como exemplo.

Para que a realização do painel das coisas boas e o painel das coisas más fosse elaborado, foi pedido a cada um dos participantes que escrevesse em cada quadrado de papel pequenas frases que identificassem situações da sua vida boas e menos boas e que

as coloquem nos painéis disponíveis respetivamente: o com cor escura, para as coisas más e o com cor clara, para as coisas boas. Desta forma, o participante pôde fazer uma real distinção entre o que considera bom e mau, arrumando esses acontecimentos nos locais ideais. No final da afixação de todos os quadrados de papel em cada painel, percebeu-se se os sujeitos conseguiam falar abertamente sobre esses acontecimentos e de que forma os influencia na vida atual.

O investigador começou por explicar o exercício a todas as participantes, distribuindo por cada uma delas pedaços de papel em branco. Desta vez, pediu que escrevessem um acontecimento bom na sua vida.

A Participante B fez referência ao dia do seu casamento e ao facto de ter levado um vestido muito bonito. *“Do dia do meu casamento ter levado um vestido muito bonito, melhor que o das minhas irmãs”.*

A Participante F escreveu que se sente muito feliz. *“Sinto-me feliz por estar no estado em que estou”.*

A Participante D escreveu *“O que eu tive de melhor foi a minha mãe que sempre me deu muito carinho por ela e pelo meu pai”*

Participante E refere o dia do casamento *“O dia do meu casamento que conheci o (referência ao seu primeiro marido) e percebi que gostava de mim. Foi uma grande noite de amor”*

Participante C refere que *“foi ter a felicidade de aparecer um casal que tomou conta do meu filho”* Neste momento em que o investigador leu o que a participante escreveu, a Participante E, indicou *“muito bem (referência ao nome da participante C). Não é fácil”* mostrando solidariedade e apoio perante a tomada de decisão que Participante C teve.

A Participante A indicou que *“a Participante A, fui sempre uma mulher muito alegre e que gostava muito de dançar”*

A Participante E continua a referir que tinha sido na noite de núpcias que ela tinha tido a certeza que (referência ao nome do seu marido), o seu marido, gostava muito dela.

Participante B dizia, em relação às cartas que escrevia ao seu marido, que a cada palavra que escrevia correspondia um erro. *“fiz a 3ª classe onde aprendi a ler e a escrever, mas depois não precisávamos mais de escrever nada. A menos que fosse necessário assinar com o nosso nome alguma coisa”*

O investigador pergunta se as participantes achavam importante continuarem a ler e a escrever.

Participante C indica que sim, mas *“que agora existem muitos com o 10º ano que nem a tabuada sabem. É como os que andam na doutrina aqueles anos todos e nem sequer sabem rezar”*

O investigador questiona Participante B, dizendo que ela tem uma ideia diferente em relação ao continuar a estudar. *“Eu gostava. Até quando andava aqui nos computadores gostava muito. Depois acabei por deixar quando o meu marido começou a andar pior”*

A Participante E refere que só teve oportunidade de fazer 2º ano. *“no Brasil só tive essa oportunidade. Mas quando vim para Portugal, tive oportunidade, à noite de fazer o 3º ano. Continuar a estudar é muito importante, pois ficamos mais esclarecidos, sabe o que quer, sabe conversar. O maior sonho que eu tinha na vida era poder estudar. Mas não tive essa possibilidade, mas trabalhei muito para permitir que os meus filhos pudessem estudar”*.

Participante A refere que *“era difícil naquela altura continuar a estudar. Eramos muitos irmãos. A minha irmã mais velha teve essa oportunidade, mas como era um bocadinho burra não me queria deixar ir para a escola. A professora gostava muito de mim, achava que eu tinha capacidades. E também não se queria ver as mulheres nas escolas. Só os homens é que podiam”*.

O investigador aproveitou para falar na desigualdade de género, indicando que os homens tinham de facto mais oportunidades que as mulheres. Questiona o grupo em relação a estas diferenças, perguntando porque seria que os homens tinham melhores condições.

Participante F responde que as diferenças eram devido ao facto de os homens irem para a tropa e que lá tinham outras oportunidades que as mulheres não tinham.

**Anexo IX – Transcrição das sessões de vídeo da II Experiência Educativa – 1.º semestre de 2016.**

### Sessão I, II, III

A participante E, a primeira a participar no exercício, não apresentou qualquer dificuldade em indicar o nome de todas as colegas pertencentes ao grupo, com exceção da participante F. O investigador foi dando algumas pistas em relação à pessoa em falta, partilhando com a participante E algumas narrativas de histórias de vida que a participante F partilhou durante a I Experiência. Finalmente conseguiu indicar o nome da participante em falta, recordando-se completamente.

O investigador continuou a sessão individual, perguntando agora à participante E se se lembrava daquilo que todas haviam partilhado a longo das sessões.

*“Eu sei que a Sr.ª (referência ao nome da participante F), vendia ovos e carne e que ia vender isto tudo para muito longe e a pé”.* Apresentou alguma dificuldade em indicar as restantes histórias que a participante que identificava partilhou. Contudo, e no desenvolver da conversa intencional, a participante foi-se facilmente lembrando. Uma das questões que saltou de imediato a esta participante foi a de que a participante F não ouvia muito bem, e que esta questão poderia colocá-la numa situação menos positiva. *“Ela ouvia mal, e eu acho que ela muitas das vezes não participava nas atividades, pois não entendia muito bem o que se pretendia. Penso que se ela não tivesse qualquer problema de audição, ela encaixava-se melhor no grupo, e até mesmo no dia-a-dia, lá fora”.* (Participante E, 2016)

Em relação à participante D, a participante E indicou que se lembra perfeitamente dela e das histórias que foi partilhando ao longo das sessões anteriores. Identificou de imediato que o problema desta participante era com o pai. *“O problema da (referência ao nome da participante D) eu acho que era o seu pai. O facto dela nunca o ter presente na sua vida e dele a ter rejeitado desde sempre. A sensação de sermos rejeitados é horrível”* continuou indicado que tudo o que tem que ver com questões familiares, se foram boas, deixam-nos completamente felizes, mas se forem más, deixam-nos muito tristes. O investigador perguntou a esta participante se não achava que a participante D era demasiado nova para estar numa instituição, a usufruir de uma resposta comumente direcionada para a terceira idade. Respondeu *“Eu não acho que ela seja nova para frequentar este local.*

Acho que é o local ideal para estar pois ela é muito doente e recebeu a reforma há muito tempo. Por outro lado, enquanto a mãe dela for viva, ela viverá sempre encaixada nela, pois têm um grau de dependência muito grande”. (Participante E, 2016).

De seguida a participante E começou por falar na participante A, indicando que foi sua vizinha, durante alguns anos, mas só soube quando o seu marido morreu “ A (referência ao nome da participante A), *era a mulher do taxista. Ela estava sempre enfiada dentro de casa, pois o seu marido não a deixava sair. Fazia-lhe a vida negra. Ela foi minha vizinha durante tantos anos, mas como ele não a deixava sair, não a conhecia*” o investigador lembrou a participante que a participante A tinha contado nas sessões anteriores que não tinha passado grandes necessidades enquanto pequena. Perguntou a esta participante se achava haver alguma relação com o facto de esta participante ter vivido numa cidade. A participante E indicou que sim, que poderia haver uma relação, mas indicou também que não deveria estar assim tão bem financeiramente, caso contrário não teria sentido a necessidade de emigrar para Luanda. Indicou que a participante A, enquanto o seu marido foi vivo, não deveria ter sido uma mulher muito feliz. “*Ele era taxista e sabe como é (...) Ele tinha outras mulheres e era por essa razão que tinha muitos ciúmes da (referência ao nome da participante A). (...) Sabe como é, o homem é um grande pescador, e anda sempre tentado a arranjar peixe, seja onde for, ainda para mais sendo ele taxista. Ela quando chegou aqui, vinha muito doente. O marido não lhe dava a medicação correta, fazendo com que ela tremesse*”. (Participante E, 2016)

Referiu ainda em relação à participante A que ela agora estava melhor e que muito provavelmente até se sentiria bem melhor.

Em relação à participante B, a participante E indica que se lembra de muitas coisas que ela havia partilhado. Indicou que ela e o seu marido também tinham emigrado. Foram para a Alemanha. Esteve lá durante muitos anos onde acabou por ter as suas filhas. “*(...) ela agora está cá sozinha com o seu marido, pois as filhas ficaram todas na Alemanha. Devem ter lá a vida delas, como é normal*” “*(...) ela passa agora uma fase muito negativa. Talvez seja a pior fase da vida dela. Isto que está a acontecer com o marido é muito difícil de se assistir. Ele parece um autêntico vegetal neste momento. Como se não bastasse ela pensa que ele vai recuperar, mas cada dia que passa ela vê exatamente o contrário. É*

*muito difícil ela assistir a isto tudo, ainda para mais sozinha sem os seus filhos ”. A participante E continuou indicando que “(...) quantas vezes eu dou com ela nos cantos chorando. Mas digo-lhe sempre para ela não andar para ali a chorar nos cantos. Estou sempre a convidá-la para vir jogar à sueca, ou para fazermos outras atividades, mas ela não quer vir”*

Em relação à participante C, a participante E começou de imediato a rir-se. Ela indicou que a vida da participante C é um livro fechado, ao contrário da sua vida que é um livro aberto. “(...) Ela não conta a sua vida direito. Ela esconde uma série de coisas”. O investigador, nesta altura, perguntou se a participante E achava que a participante C não contava as coisas tal como haviam acontecido porque tinha medo da reação das pessoas, ou porque não confiava nelas. “A (referência ao nome da participante C), sofreu muito. Ela não tinha amor por parte dos seus pais. E talvez seja por isso que ela é uma mulher bruta e seca)” referiu também que a mãe da participante C era um pouco ignorante, pois pensava que os ataques epiléticos eram alguma bruxaria, acabando por negar a sua filha. “Depois de algum tempo, quando ela cresceu, os problemas ainda se complicaram mais, pois ela trazia dinheiro para casa, derivado ao trabalho que fazia, e os seus pais pensavam que ela andava com homens”; “Ela também teve aquele filho. Ter que o dar deveria ter sido algo muito doloroso. Um filho é uma raiz que nasce dentro de nós e como é possível alguém dar esse fruto a alguém como se tratasse de um cão” A participante E continuou indicando que mesmo que tenha sido muito complicado dar o filho, ela não deveria ter outra alternativa, pois, tal como a participante C contou a sua história, ela não tinha dinheiro, nem apoio da sua família.

No final da entrevista individual, a participante E indicou que depois deste contacto que teve com as restantes colegas se sentiu mais próxima delas. “(...) quanto mais nós ouvirmos as histórias dos outros e os seus problemas, mais perto a gente vai chegando, mesmo com a Sr.<sup>a</sup> (referência à participante C), apesar dela ter um feitio muito mau, desde que a gente começou a fazer isso, que ela é mais minha amiga”.

O investigador indicou que de facto era importante que a partilha das narrativas tenha tido um lado positivo, aumentando a confiança e os laços de amizade entre os colegas de grupo, mas também gostava de saber como é que a participante E se sentiu quando teve

que partilhar as suas histórias com os restantes elementos principalmente as coisas menos boas. *“eu me senti feliz, pois estava a desabafar com aquelas pessoas. Fiquei com a sensação que estava ali um grupo de pessoas disponíveis para me ouvir. Isso é uma sensação muito boa. O facto de termos pessoas para podermos desabafar estes momentos menos bons da nossa vida, ajuda-nos a ultrapassá-los. A agente deve partilhar, confiando mais nos outros, e assim permitimos que os outros confiem mais em nós”*.

### **Participante B**

A participante B indicou de imediato que se lembrava de todas as suas colegas. Em relação à história de vida de cada uma delas, começou por indicar que se lembrava de uma em especial. *“Lembro-me de uma delas ter contado uma história que ninguém sabia. Bem, pelo menos eu não fazia ideia daquilo que ela contou. É da história da Sr.ª (referência à participante C), quando partilhou com todos nós que tinha tido um filho e, que por não ter condições económicas, acabou por dá-lo”* continuou dizendo que em relação à participante C lembra-se da vida pouco feliz que teve. *“Ela não tinha amor nenhum por parte dos pais. Também eram muitos irmãos, e naquela altura, não era nada fácil. E depois ela tinha aquela doença. A mãe dizia que ela tinha o diabo no corpo. Enfim, foi uma desgraçada”*. *“Por exemplo, eu já não passei por nada do que ela passou. Fui sempre muito amada, aliás, até fui muito mimada pelos meus pais e tios. Brincavam comigo escondendo-me as minhas bonecas de trapos.”* *“Apesar de sermos da mesma terra, nunca tive grande contacto com ela”*. Continuou, falando, ainda a propósito da participante C, que foi para o Porto servir e que tratou de um senhor idoso até ao dia em que este faleceu. *“Quando ela contou a sua história, senti-me bem mais próxima dela, pois nunca imaginei que tenha passado por essas aventuras todas. Não foi nada fácil”*

Em relação à participante D, a participante B fez logo questão de fazer sobressair o facto de ela ser a mais nova do grupo. Lembra-se perfeitamente das histórias que contava em relação às brincadeiras enquanto nova, principalmente aquelas em que a sua avó a chamava e ela despia-se como forma de protesto. *“O grande problema dela foi o pai a ter abandonado desde cedo. O pai tinha duas mulheres, o que se podia fazer!?. Já o meu pai era homem de uma mulher só. Sempre foi muito nosso amigo, de todos os sete filhos”* O investigador prosseguiu, perguntando, o que achava da relação que a participante D tinha

com a sua mãe naquele momento. Ela respondeu que agora parecia darem-se muito bem, mas acredita que no passado, devido às dificuldades que passara, não tenha sido fácil. *“ Houve um tio que chegou a convidá-la para ir trabalhar para fora, se não estou em erro para a Bélgica, mas ela não foi, porque a mãe dela não a deixou ir.”*

Em relação à participante F, esta participante indicou que ela tinha dificuldade em ouvir bem, e também em falar por causa dos dentes. *“Ela usava placas, mas nunca se deu com elas. Acho que lhe faziam doer a cabeça, não sei”* *“lembro-me dela partilhar connosco uma série de histórias. De quando andava a vender ovos e carne a pé com a mãe dela. Não se casou, acho eu. Ficou para tia.”* Indicou também que ela não falava muito. Lembra-se também quando vinha no verão a Portugal, vi-a sempre, pois moravam ao pé. *“toda a gente aqui em (referência à localidade) conhecia a Sr<sup>o</sup> (referência à participante F), ela andava sempre a vender tremoços na altura das festas e quando havia futebol.”*

A participante diz que acha que a participante F é feliz, vai-se entretendo com a leitura de livros e joga, às vezes, às cartas. Mas acha que deveria ter tido filhos para a poderem visitar agora que está com uma certa idade.

Em relação à participante A, a participante B indicou não se lembrar de muita coisa. *“Lembro-me que ela não era daqui, era de (referência à sede de concelho), e não a conhecia. Lembro-me também que ela passava as passas do Algarve, pois o marido que ela tinha, que entretanto já faleceu, era muito ciumento. ”* Recorda também que emigrou para Luanda e que foi para lá trabalhar na mesma fábrica que trabalhava cá. Mas não esteve lá muito tempo. *“assim que deu início à guerra de ultramar, ela teve que vir embora com o seu marido”;* *“Mas pelo que ela deu a entender, gostou muito de lá estar. Lembro-me de dizer que lá até se vivia bem melhor do que em Portugal, os produtos eram bem mais baratos e até foi lá onde aprendeu a nadar”*. Referiu que a grande diferença entre ela e a participante A, é que ela emigrou para a Alemanha durante muitos anos, enquanto que a participante A por apenas meia dúzia de anos.

Relativamente à participante E, a participante B indica que ainda agora, mesmo lá fora, ela continua a contar a sua história de vida. É uma história muito longa, e muito diferente da nossa, reflete a participante B. *“Ela teve um marido chamado (referência ao nome do*

primeiro marido da participante E), *teve uma festa de casamento, que segundo ela, foi cheia de coisas boas. Foi um casamento farto. Trabalhava numa fábrica de plásticos*"; *"É uma pessoa muito divertida. Nem sei como ela consegue ter aquela força toda, depois de ter perdido dois maridos e um filho. Ainda hoje, quando fomos à nataçãõ, e ela deve ser um ano mais velha que eu, ela troca de roupa, nada, canta e faz rir, como se tratasse de uma jovem"*. A participante indicou também que toda esta forma de encarar a vida, mesmo que tenha sido difícil, se deve ao facto de ela ter tido uma vida muito difícil, e que agora se deverá sentir bem mais feliz. *"Eu, por exemplo, já não me sinto assim tão feliz. Tenho as minhas filhas longe e o meu marido doente. Às vezes elas telefonam-me, mas não dá para falar quase nada pois não dá para estar ao telefone muito tempo."*

O investigador prosseguiu, perguntando à participante B se achava bem ou mal, depois de terem participado em todas as atividades anteriores, de terem partilhado as histórias de vida. *"Acho muito importante haver situações que nos façam lembrar o nosso passado. Às vezes, no tempo presente, as situações são tão dolorosas, que mais vale estarmos ocupadas a lembrar outros tempos "*. De seguida, o investigador perguntou se a participante B gostou de ter participado nas sessões de grupo e o que aprendeu. A participante B indicou que gostou muito de ter participado nas sessões de grupo que foram realizadas e que se sente muito mais próxima das colegas. *"Agora, quando me veem nos corredores, ou até mesmo quando estou um pouco mais triste, elas vêm ter comigo e falam comigo. Parece até que se tornaram mais próximas de mim"*.

### **Participante A**

A participante A não teve dificuldade em identificar quem eram as suas colegas. Indicou o nome de todas elas. Quando o investigador lhe pediu para indicar se se lembrava das histórias de vida de cada uma delas, a participante A começou por falar na participante E, indicando que o início da sua vida não tinha sido fácil. *"Conheceu o homem com quem se casou na fábrica onde trabalhava. Teve dois filhos e o marido faleceu mais tarde."* *"Acho que ela sofreu bastante. Não teve uma vida fácil. Perder dois homens e um filho não deve ser nada fácil"*. O investigador prosseguiu perguntando como é que a participante A vê agora a participante E. Se acha que ela é uma pessoa triste, ou se conseguiu facilmente dar a volta aos percalços da sua vida. *"Ela passa a vida a cantar. Aquela mulher tem uma*

*energia inesgotável. Ainda no outro dia eu virei-me para ela e disse-lhe, ouça lá, você passa a vida a cantar e a contar anedotas mas a vida foi madrasta consigo. Ela respondeu-me logo, dizendo que ela é assim por isso mesmo. Diz que não adianta chorar” “falou-me de imediato do filho, e disse-me que se não tivesse aquela personalidade nunca conseguiria ultrapassar a sua tristeza. Mas é engraçado, ela não fala dos maridos que perdeu”. De seguida, o investigador perguntou à participante A se vê alguma diferença na participante E em relação às outras, dado, esta ser oriunda de outro país. “Nada de especial. Acho que é uma pessoa muito alegre, passa grande parte do seu tempo a cantarolar e a fazer rir os outros pelos corredores” “Tem um sotaque diferente e acho que não vejo mais diferenças” .*

De seguida o investigador tentou perceber se a participante se sentiu mais próxima ou mais afastada da participante E à medida que ela ia partilhando a sua história. “*Eu não tenho qualquer problema em estar com ela. O facto de ela ser morena a mim não me diz grande coisa. Eu quando estive em Luanda via muitos pretos e não era por isso que ia fazer uma guerra. Agora, o que eu sei é que há aqui muita gente que a cor da pele das pessoas é motivo para reagirem mal” “(...) quando ela contou a sua história é claro que me senti mais próxima dela, mais próxima do coração dela” .*

Relativamente à participante D a participante A lembra-se das necessidades que passou com a sua mãe. “*Não viviam muito bem. Mas depois, desde que a mãe dela começou a vender sardinha e pão, as coisas melhoraram muito” .* Indica que o facto da participante não ter tido um pai presente acabou por perturbar o seu crescimento, tendo uma série de problemas associados a esse facto. “*Ainda hoje, quando ela passa pelo seu pai, ele vira logo a cara. Não deve ser nada fácil ser ignorada, ainda para mais por um pai” .* O investigador continuou relembrando à participante A que ela tinha sido convidada, a determinada altura, a emigrar. O convite havia sido feito por um tio, mas ela recusou. “*Com certeza que ela rejeitou o convite do tio para ir para a Bélgica, pois não deveria querer que a mãe ficasse aqui sozinha. Acho que teve uma boa atitude. Disse ao tio que não ia para fora trabalhar e acabou por ficar com a mãe. Acho que foi a melhor atitude que teve, pois eu fazia o mesmo pela minha mãe, caso acontecesse comigo” .* A participante A indicou também que a participante D, dado ser ainda muito nova, poderia

perfeitamente arranjar um trabalho. Acredita que se o fizesse seria muito mais feliz, e talvez mais autónoma.

Em relação à participante B, a participante A indica que a mesma se encontra muito doente. *“Essa senhora, coitadinha, anda muito doente, mesmo muito doente. Ainda no outro dia a encontrei no corredor e disse-lhe para ela ir ao médico. Estava a andar muito devagarinho, parecia que não tinha força. Mesmo quando vamos à piscina ela parece não abrir bem as pernas. Está completamente presa”*. O investigador continuou, perguntando à participante A qual seria a razão da participante B estar assim. *“Ela aqui feliz não está. Claro que ela está mais fragilizada devido à situação em que se encontra o seu marido. Deve ser os piores momentos da sua vida. Acho que ela foi bem mais feliz do que é agora. Sem dúvida.”* Em relação às narrativas que a participante B partilhou com o grupo, a participante A lembra-se perfeitamente que falava muito do seu marido. *“Eles conheceram-se cá e depois foram para a Alemanha, onde fizeram as suas vidas. Ela sempre foi muito dependente dele, e agora, como ele está nesta situação ela sente-se perdida”*.

Em relação à participante C, a participante indica já não se lembrar de nada em especial. O investigador começou por dar-lhe algumas pistas em relação às narrativas que partilhou. Nesta altura, a participante A indicou que *“Já me lembro, claro! Também teve uma vida desgraçada. Foi desde muito pequena servir para o Porto. E teve um filho que é advogado. Teve que o dar. Mas também é muito malcriada. Nota-se que facilmente fica brava por tudo e por nada. Diz muitos palavrões. Talvez seja assim pois nunca teve amor da sua mãe. Ela até para as pessoas é muito esquisita.* O investigador, em relação à participante C, perguntou à A se achava que ela era mais tempestuosa devido ao seu passado, ou era algo inato. A participante indicou que ela era problemática pois não tinha educação.

Por último, o investigador perguntou à participante A o que achava da história da participante F. *“Foi sempre uma mulher muito pouco participativa. Não teve homem, e portanto não tem filhos. Olhe, foi das mais finas. Não teve que aturar homem nenhum!”* *“gosto muito dela. É uma senhora que não fala mal de ninguém. Se calhar é pelo facto de ouvir um bocadinho mal, mas parece ser muito boa gente”*. O investigador perguntou à

participante se depois de ter ouvido e participado na partilha destas histórias, se se sentiu mais ou menos próximas dos outros elementos. *“Sim, claro que sim. Depois de ouvirmos as histórias das outras mulheres que estiveram aqui ficamos a conhecê-las melhor. Acho que até deveríamos contar as histórias para todas as pessoas”*

### **Participante C**

O investigador começou por perguntar à participante C se se lembrava de alguma história que os pudesse fazer rir. Uma peripécia, um acontecimento engraçado. *“Não me lembro assim de nada. A minha vida sempre foi cheia de trabalho, e brincadeiras nunca as vi, nem mesmo quando era muito pequena. Não tinha amigas. Enfim, uma vida desgraçada”*. A participante C continuou indicando que desde cedo que tinha os ataques epiléticos, e que por isso, a sua mãe chegou a recorrer aos serviços de um vidente que ficava nas imediações.

O investigador indicou e explicou à participante qual o exercício que iriam fazer naquela sessão. A Participante não teve dificuldade em indicar o nome de todas as colegas pertencentes ao grupo, indicando que a única que conhecia antes de ter entrada para a instituição era a participante D e a sua mãe. O investigador continuou, perguntando se a participante, durante as sessões de partilha das histórias de vida, se sentiu mais próxima delas. *“Não sei. Essa tal que eu já conhecia antes de vir para aqui, conheço-lhe a história, as outras não faço ideia. Claro que enquanto estivemos a fazer estas sessões, houve histórias que todas nós contámos, e portanto senti-me muito mais próxima de cada uma delas. Se eu lhe contar algo de pessoal, você vai ficar mais próximo de mim, não é?”* A participante prosseguiu, indicando que é muito importante as pessoas partilharem a suas histórias com outros elementos. A história que mais lhe ficou na memória foi a da participante E *“A brasileira é de outro país e claro, naquela altura, ela tinha tempo para brincar, porque no Brasil as pessoas andavam à sorte, tinham e têm mais liberdade. Aqui, já não era bem assim. Olhe, teve uma vida bem melhor que a minha .”* O investigador perguntou se estas diferenças se deviam ao local de onde a participante E é oriunda. A participante C indicou que com certeza deveria ser disso. Contudo continua a não ter certeza se as narrativas correspondem ou não à verdade, e portanto não poderá falar sobre isso como um dado adquirido. *“Lembro-me que a vida dela também não foi fácil.*

*Casou-se duas vezes e ambos faleceram, e também perdeu um filho. Passou choques ”. A participante C continua indicando que todas as pessoas passam momentos maus na vida e a participante E não poderia ser exceção. Em relação à participante D, indica que o facto dela ter sido abandonada pelo pai foi algo que já se esperava até. “O pai da (referência ao nome da participante D) na altura em que a fez, era casado. O meu irmão, à vezes conta isso. O pai dela ela tamanqueiro, arranjava sapatos e punha umas solas, naquele tempo, e a mãe da (referência ao nome da participante D), punha-se lá sentada à espera que ele fosse ter com ela. Claro, era casado e acabou por não aperfilhá-la. Naquela altura era mesmo assim ”. O investigador continuou indicando que a participante D teve oportunidade de emigrar e portanto ter tido uma vida diferente, mas ela recusou. “Se quer saber, eu não acredito muito nelas, elas sempre foram umas choronas, estavam sempre a pedir comida à segurança social, olhe, enfim.” “(...) Por altura do Natal, veio aqui a conferência vicentina perguntar quem queria o cabaz de Natal. Elas disseram que não queriam nem nunca receberam. Eu disse logo, à frente de toda a gente, isso é mentira, vocês receberam o cabaz noutros anos sim senhora!” “Ela nunca precisou de nada. O tio dela enviava-lhe 100 euros para cada uma delas no Natal, e nos aniversários de cada uma. Queria dar-lhe a carta de condução depois de ter tirado a carta ainda a deixava escolher o carro. Só nunca tirou, porque é calaceira.”*

Em relação à participante B, a participante C indica que tem três filhas na Alemanha, e que tem o marido muito doente. “Foi para a Alemanha com o marido para ganharem a vida, para endireitarem a vida. E conseguiram fazê-lo. “Fez aqui em (referência à localidade) a casa, tinham dinheiro no banco e agora aconteceu esta infelicidade. O que se pode fazer ”. Continuou referindo que agora a participante B se encontra numa situação muito má, dando-lhe quase a sensação de que a mesma espera que o marido morra, para poder morrer também.

Em relação à participante F, a participante indica que devido ao seu problema de audição, passa grande tempo sozinha. “(...) Mas é muito boa mulher. Claro que a vida dela não foi muito fácil, mas está ali no canto dela, a ler os livrinhos da igreja, não fala mal de ninguém nem se mete nos jogos das cartas”. Continuou indicando que se lembrava perfeitamente da história da participante, indicando que era uma figura quase pública na

localidade a que pertence, devido à venda de tremoços em tempo de festa. Relativamente à participante A, a participante C indicou que não a conhecia muito bem. *“Soube que ela esteve alguns anos emigrada em Luanda, mas não sei de mais nada. Apesar dela estar aqui em (referência à localidade onde pertence), já há alguns anos, sei que passava grande tempo engaiolada em casa pois o marido dava-lhe medicação em excesso”*.

A participante C indicou, por fim, que se sentiu mais próxima das outras colegas e que agora consegue entender muitas coisas. Contudo, como indica, não se revê em muitas situações, pois entende que a vida dela foi a mais pobre.

### **Participante D**

O investigador começou por perguntar à participante D se se lembrava de todas as histórias das participantes. Perguntou-lhe se havia alguma que lhe tivesse ficado mais na memória por algum motivo em especial. *“A da D. (referência à participante C), foi daquelas que me ficou mais na memória, devido ao facto de ter dado a criança. Porque a minha mãe teve-me a mim, muito antes dela ter o filho dela, e mesmo assim, com a fome que passou, conseguiu criar-me. A história dela a mim chocou-me, revoltou-me. Aliás, ela não deu o filho, ela vendeu-o!”. “Acho que uma mãe não dá, ou vende um filho. Eu, pelo menos, nunca o faria”*

A participante começou por falar na participante E. *“Gosto muito da forma como a D.<sup>a</sup> (referência ao nome da participante), conta as histórias. Acho que teve uma história de vida muito interessante. O facto de ter nascido e crescido noutra país acaba por ter muito mais coisas engraçadas para contar. Pelo menos diferentes das nossas. Lembro-me de nos indicar que começou a namorar com o primeiro marido, ainda trabalhava na fábrica dos plásticos. Como gostavam muito dela, os patrões não se importavam que o fizesse ali”. “(...) teve uma história muito trágica. A morte dos dois maridos e do filho, não deveria ser nada fácil” “(...) A vida dela teve que ser diferente da nossa, e talvez por isso mais interessante, porque ela é de um outro país, a sua cultura, como é lógico, também é diferente.” “Por exemplo, a D.<sup>a</sup> (referência à participante A) quando regressou de Luanda veio com uma outra forma de ver as coisas. Parece que quando a gente vive numa outra*

*cultura, acaba por renovar o espírito, não sei...” “Às vezes quando vou ao meu tio que está na Bélgica, vê-se coisas completamente diferentes daquelas que estamos habituados aqui, e olhe que não fico lá muito tempo, vou sempre com os dias contados, pois tenho que regressar a Portugal por causa da minha mãe”. “Se não fosse por causa da minha mãe, a esta hora, com certeza que estaria lá e estaria bem.”*

O investigador prosseguiu, perguntando se se lembrava da história da participante B. A participante disse que se lembrava perfeitamente. Indicou que a participante B passa por momentos muito difíceis agora, mas que em tempos fora muito feliz. O facto de o marido estar nesta situação, segundo a participante, faz com que a participante B passe por uma fase em que muito provavelmente esteja a danificar irremediavelmente a sua saúde física e psicológica. *“Eu às vezes também passo por situações parecidas como as dela. A minha mãe também é muito doente e tenho que aguentar. Sabe, às vezes só me apetece fugir”*

Em relação à participante A, a participante D indica que se lembra perfeitamente da história dela, nomeadamente da altura em que veio para a instituição. *“Pelo que ela contou, ela não parece ter passado necessidades tal como as outras participantes. Acho que os piores momentos dela foi a doença. O marido também não parece ter sido grande homem, até porque não a deixava fazer nada. Não podia vestir o que queria, enfim, não era senhora de fazer nada. Deus nos livre de ele agora ressuscitar e vê-la de unhas pintadas”.*

Em relação à participante F, a participante D indica que sempre foi uma pessoa que dedicou a sua vida aos seus pais e outros familiares. Desde cedo que lutou por ganhar algum dinheiro, mas, que ao contrário dela, a participante F nunca teve um namorado. *“Eu ainda namorei durante 5 anos. Depois acabou, não sei. Ainda tive outros namorados, mas costuma-se dizer que não há amor como o primeiro e é bem verdade.”*

Entretanto, o investigador prosseguiu, perguntando à participante D se achava que era importante as pessoas partilharem as suas histórias. *“Acho de facto muito importante que as pessoas possam partilhar as suas histórias, contudo, existem aquelas que não fazem por serem mais reservadas. Acho que não partilhar as coisas é uma coisa má. Acho que nos devemos ir abrindo aos poucos à medida que vamos conhecendo as pessoas. Quanto*

*mais conhecemos os outros mais estamos à vontade para pedir ajuda e para podermos ajudar”*

No final, o investigador perguntou à participante D qual das participantes era aquela que tinha uma aparência diferente de todas as outras. Apontou a participante C como sendo a que era mais diferente, pois, segunda a mesma, reconhecia-lhe um mau feitio. Em relação à cor da pele, apontou a participante E como sendo a mais diferente. Constatou também que o facto de as pessoas terem uma cor de pele diferentes e serem oriundas de outros locais do planeta não as faz melhores nem piores do que os demais.

### **Participante F**

A participante F indicou que não se lembrava das histórias que as colegas haviam partilhado, apesar de conseguir identificá-las a todas. À medida que o investigador ia falando nas narrativas que cada uma das mulheres partilhou, a participante F ia-se lembrando vagamente, reconhecendo os principais pontos.

Relativamente à participante A, a participante F reteve que a mesma era natural da sede do concelho onde pertencia e que casou com um homem ciumento. Foram para Luanda trabalhar, mas, aquando a guerra de ultramar, regressaram a Portugal. Em relação à Participante B indicou não se lembrar de grande coisa, apenas que está numa situação difícil por causa do seu marido e que estiveram emigrados na Alemanha durante grande parte da sua vida. Em relação à participante C lembra-se da história do seu filho e da necessidade de o dar e que os seus pais não a tratavam muito bem. Em relação à Participante D indicou que faz companhia à sua mãe e que a ajuda em tudo o que for necessário. *“Eu acho que ela faz muito bem em dedicar-se de alma e de coração à sua mãe, pois eu também fiz o mesmo e não me arrependo nada”*. Em relação à participante E indica que o facto de ela ser muito alegre, acaba por ser inesquecível.

