

UM OLHAR SOBRE O PASSADO DA ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL PARA UM FUTURO MENOS TECNOLÓGICO E MAIS HUMANO¹

Ana da Silva

ana.silva@ese.ipsantarem.pt

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

RESUMO

Com este texto, pretende-se refletir sobre os paradigmas da animação sociocultural (ASC) e sobre a importância de perspetivar um paradigma humanístico que situe o humano no centro da ação dos/as animadores/as, apostando numa nova linguagem da ASC e na descoberta de formas de ensinar a animação para além do processo que consiste em observar, definir métodos e técnicas de diagnóstico, diagnosticar, estabelecer listas de necessidades, definir prioridades de intervenção, planear a intervenção, executar a planificação, monitorizar e avaliar a intervenção.

Convida-se a olhar a animação como uma ação de compreensão e humanização das relações humanas, no contexto paradoxal em que vivemos de comunicação à escala global, consciência da nossa solidão e das barreiras da incompreensão.

PALAVRAS-CHAVE:

animação, paradigma, projeto, humanização, relação, educação, cultura.

ABSTRACT

With this text, we pretend to reflect on the paradigms of sociocultural animation (SCA) and the importance of delimiting a humanistic paradigm that places the human in the center of the action of the animators, betting on a new SCA language and a finding of ways for teaching the animation for, beyond the process which consists of observing, defining methods and diagnostic techniques,

¹ Publicado em Costa Abraão; Costa, Carlos (2015)“A Caminho...Animação Sociocultural, Cooperação, Desenvolvimento e Educação para a diferença”; APDASC/PASEC; Ericeira. Actas del Congreso.

Um olhar sobre o passado da animação sociocultural para um futuro menos tecnológico e mais humano

diagnosing, establishing lists of needs, defining intervention priorities, planning intervention, performing planning, monitoring and evaluating the intervention.

We invite you to take a look to the animation as a way of comprehension and a humanization of relationships in the paradoxical context in which we live of communication on a global scale, counting with our loneliness and the misunderstanding barriers.

KEYWORDS:

animation, paradigm, design, humanization, respect, education, culture.

Um paradigma humanístico da ASC

Baseando-se nos trabalhos publicados no início dos anos 70, na revista *Cahiers de l'Animation*, da autoria de Parizet (1973) sobre os/as animadores/as voluntários/as e a profissionalização da ASC, Besnard (1988) expõe três correntes principais dos sistemas de valores dos/as animadores/as e respetivos sistemas de ação: um sistema estruturado e hierarquizado em que a animação pretende conservar a sociedade tal como ela está; um sistema de comunicações interindividuais em que a animação visa a transformação sociocultural; um sistema de tomada de consciência sociopolítica em que a animação visa a transformação económica e sociopolítica.

A estas três correntes, Caride (2004) faz corresponder três paradigmas da animação sociocultural: i) o paradigma tecnológico da ASC como engenharia cultural, assentando no conhecimento científico prévio, objetividade e eficiência dos métodos e das técnicas para avaliar causas e efeitos de factos sociais, para programar a intervenção sociocultural, assumindo o/a animador/a uma função de técnico especializado; ii) o paradigma interpretativo da ASC como formação cultural, em que as pessoas comunicam e se inter-relacionam aprendendo mutuamente numa lógica de aperfeiçoamento sociocultural pessoal e coletivo, assumindo o/a animador/a uma função de mediador/a; iii) o paradigma dialético da ASC como democracia cultural, baseado na crítica sociopolítica da sociedade, assumindo o/a animador/a um papel de intelectual e protagonista social num processo de geração de alternativas emancipatórias de transformação sociocultural.

O paradigma interpretativo não tem de estar apenas centrado na formação cultural, como o

Um olhar sobre o passado da animação sociocultural para um futuro menos tecnológico e mais humano

Copyleft: Ana da Silva

perspetiva Caride acima referido, mas pode centrar-se também no estabelecimento de relações que potenciam dinâmicas coletivas geradoras de processos sociais e culturais, articulando a vertente formal e não formal da educação, assumindo o/a animador/a não propriamente uma função de mediador/a, mas antes de catalisador/a de dinâmicas socioculturais que as realidades permitem gerar. Estas dinâmicas não são forçosamente para diagnosticar e resolver problemas, mas antes para despertar uma ação coletiva, de interesse comum, que encontra por vezes tensões e conflitualidades decorrentes de opiniões e perspetivas divergentes, com as quais é difícil lidar.

Esta perspetiva afasta-se do pressuposto de que é possível usar métodos e técnicas que permitam diagnosticar à partida necessidades básicas de uma determinada população, decidindo quais são as mais importantes e/ou urgentes e fazendo uma planificação estratégica de soluções adequadas às necessidades, execução da planificação, respetiva monitorização e avaliação, num processo essencialmente marcado pela tecnicidade.

Dentro do que se poderia chamar um paradigma humanístico da ASC como investimento e estimulação culturais, os aspetos técnicos da ASC, embora sendo importantes, são secundários e subordinados à aproximação das pessoas e ao protagonismo das relações humanas. Nesta abordagem, o tecnológico enfraquece perante a ousadia da ação comum. Ousadia das pessoas no sentido de pensarem e de se arrisarem a envolver-se em iniciativas sem ficar à espera de reformas, justificando a sua falta de envolvimento com a falta de condições ideais e pré-requisitos fundamentais.

A função do/a animador/a seria, neste paradigma humanístico, essencialmente a de descobrir e potenciar competências das pessoas, de despertar nelas o humano e de as aproximar, de pôr em marcha processos de coexistência e convivência para desenhar e desenvolver projetos de ASC que sirvam interesses e desejos socioculturais comuns, numa lógica de compromisso pessoal e social para com a construção de uma sociedade mais criativa, mais solidária e mais justa para um futuro mais humano.

Projetos para quê?

O conceito de projeto de animação baseia-se na ideia de projeção no futuro do que a vida «poderia ser» e de se agir para conseguir que venha a ser como seria desejável que fosse, no sentido da «utopia de futuro» (Cembranos, Montesinos & Bustelo, 2005) ou da «utopia possível» (Marchioni, 1994), variantes do «inédito viável» de Freire (1972).

Um olhar sobre o passado da animação sociocultural para um futuro menos tecnológico e mais humano

Copyleft: Ana da Silva

Todas as propostas metodológicas da animação afirmam a necessidade de se planejar esse agir para atingir a realidade desejável/desejada: «No siempre se hace necesario elaborar un proyecto, pero lo que es siempre imprescindible es que las actuaciones sean planeadas.» (Ander-Egg, 2001, p. 242)

No seu livro *Como Elaborar um Projecto*, cuja 1.ª edição data de 1989, muito usado pelo/as estudantes de animação, Ander-Egg e Idáñez (1999) distinguem vários graus de concretização e especificidade desse planeamento: um plano inclui vários programas, que incluem diferentes projetos, que incluem sucessivas atividades, que por sua vez se operacionalizam através de tarefas. Merino (2003) reproduz exatamente as mesmas distinções, apesar de não referir esta obra.

Assim, um projeto é «um conjunto de de actividades concretas, inter-relacionadas e coordenadas entre si, que se realizam com o fim de produzir determinados bens ou serviços capazes de satisfazer necessidades ou resolver problemas», e uma atividade «é um meio de intervenção sobre a realidade, mediante a realização sequencial e integrada de diversas ações necessárias para alcançar as metas e objetivos de um projeto» (Ander-Egg e Idáñez, 1999, pp. 16-17). Ander-Egg (2001) reproduz no livro *Metodología y Práctica de la Animación Sociocultural* estas mesmas definições.

Existem também diversos modelos de projeto com perspectivas e terminologias diferentes para as fases do respetivo desenho e aplicação, mas partem comumente do pressuposto de que é preciso conhecer a realidade do contexto em que se vai intervir para poder planificar a ação futura e de que é fundamental avaliá-la, perspectivando sempre a «utopia de futuro», num processo que implica um diagnóstico, uma hierarquização de necessidades e potencialidades, a definição de prioridades de ação, planificação, execução do projeto e respetiva avaliação (Ander-Egg, 1991, 2001; Pérez Serrano, 1993, 2001, 2006; Ander-Egg e Idáñez, 1999; Ventosa, 2002; Merino, 2003; Sempere, 2004; Cembranos, Motesinos e Bustelo, 2005).

Froufe e González (1999) abordam ainda a elaboração de relatórios de projeto no sentido de organizar e racionalizar a prática para que as pessoas que participaram possam ter uma compreensão global do projeto e avaliá-lo melhor, mas também como forma de partilha com outras pessoas.

Schiefer e outros dedicam um capítulo do seu livro às orientações para a elaboração de relatórios de projeto, destacando a importância de envolver os *stakeholders* na elaboração do relatório:

Um olhar sobre o passado da animação sociocultural para um futuro menos tecnológico e mais humano

Copyleft: Ana da Silva

Antes de se chegar a uma versão final do relatório, devem ser postas em circulação versões preliminares e provisórias do mesmo pelos diversos *stakeholders*, de modo a obter *feedback* [...] isso permite evitar alguns problemas dos relatórios, tanto em termos de forma como em termos de conteúdo. [...] evitar que o documento seja uma “surpresa” total» (Schiefer *et al.*, 2007, p. 188).

Entre os modelos mais usados pelos/as animadores para desenhar um projeto está um modelo baseado em perguntas. Ander-Egg e Idáñez (1999) e Ander-Egg (2001) propõem-nos o modelo das dez perguntas para desenhar um projeto: o que se quer fazer, porquê, para quê, quanto se quer fazer, para quem, como, quem faz, com quê, quando e onde. Estas perguntas correspondem *grosso modo* à definição de: natureza do projeto; origem e fundamentação (relacionada com o diagnóstico); finalidade e objetivos; metas; recursos físicos e cobertura espacial; atividades, métodos e técnicas; calendarização; destinatários/as ou beneficiários/as; recursos humanos; recursos materiais e recursos financeiros (devidamente identificados e organizados num orçamento).

Cembranos, Montesinos e Bustelo (2005) propõem o mesmo modelo, mas apenas com nove perguntas. Omitem «Quanto?», provavelmente porque consideram que a quantificação dos objetivos (as metas) deve ser feita com a resposta a «Para quê?». Ou seja, quando se definem os objetivos, definem-se também as metas.

Apesar de os/as autores/as acima não lhe fazerem referência, o modelo que propõem segue a lógica das clássicas perguntas do modelo da comunicação, tal como a conceptualizou Harold Laswell (1948): quem diz o quê, como diz (que canal usa para dizer), a quem diz, com que objetivo o diz.

Um princípio básico comum a todas as definições é a importância da participação ativa das pessoas no projeto, desde logo no diagnóstico.

O risco da metáfora médico/a.doente = animador/a.público-alvo

Grande parte da teoria da animação assenta nos conceitos de necessidades ou de problemas (Ander-Egg, 2001; Ander-Egg e Idáñez, 1999; Guerra, 1994; Quintas & Castaño, 1998; Pérez Serrano, 2004; Tejedor, 1986; Ventosa, 2002). Na fase de diagnóstico, identificam-se necessidades (carência e privação) e problemas (necessidades insatisfeitas, conflitos de interesses, etc.), procuram-se possíveis causas para os problemas, definem-se objetivos de acordo com os problemas

Um olhar sobre o passado da animação sociocultural para um futuro menos tecnológico e mais humano

que se pretende resolver ou as necessidades que se pretende satisfazer, e define-se uma estratégia de ação eficiente para conseguir a respetiva resolução ou satisfação.

Ander-Egg (2001) estabelece mesmo um paralelismo entre o diagnóstico clínico e o diagnóstico que está na base dum projeto de ASC, comparando a relação médico/a e doente à relação animador/a e população, baseada no conhecimento científico e profissional, mas também no aspeto comunicacional, que considera mais relevante ainda:

hace referencia al proceso de comunicación en el marco de la relación médico-enfermo o población-animador. Se trata de un proceso dialéctico/interactivo y retroalimentado entre dos personas, que va mucho más allá del intercambio de información. Ahora bien, si esta interrelación se da en un ambiente de respeto, de empatía y de calidez humana, no sólo se da una mayor satisfacción al usuario y es en sí misma una forma de terapia, sino que crea también las condiciones para que el paciente se manifieste más libre y profundamente, lo que facilitará la tarea de realización del diagnóstico. (Ander-Egg, 2001, p. 199).

A natureza dos dois tipos de relações não é a mesma, já que no primeiro caso se trata de uma relação dual de pessoa com pessoa e, no segundo caso, se trata de uma relação de uma pessoa com um grupo de pessoas ou comunidade. A relação de poder (psicológico, sociocultural, económico, etc.) é muito desequilibrada entre as duas partes que se relacionam: 1) uma pessoa doente não só não tem poder, como ainda está debilitada e, por isso, em posição de dependência; 2) a outra pessoa cura, tem o conhecimento científico e profissional e o poder de curar a doença da outra pessoa. Há mais uma implicação na metáfora proposta: 3) a procura da qualidade da relação tem carácter utilitário, no sentido em que é dela que depende um bom resultado do diagnóstico. Ou seja, é importante criar uma boa relação com as pessoas que participam no diagnóstico em nome da validade dos resultados e da eficiência da ação.

É certo que Ander-Egg (2001) também se refere ao diagnóstico dos centros de interesse das pessoas, mas dedica cerca de vinte páginas (197-218) aos conceitos de necessidades e problemas, mas apenas um parágrafo ao de interesses das pessoas (206-207), deixando também transparecer que fazer o levantamento daquilo que interessa às pessoas é uma estratégia de ação, em prol duma maior adesão das pessoas ao processo de diagnóstico.

Um olhar sobre o passado da animação sociocultural para um futuro menos tecnológico e mais humano

Copyleft: Ana da Silva

Esta é também a abordagem de Ander-Egg e Idáñez no seu guia para elaborar projetos, onde defendem que a fundamentação de um projeto deve assentar em dois aspetos fundamentais:

tem que se explicar a prioridade e urgência do problema para o qual se procura uma solução; tem que se justificar porque é que o projeto formulado é a proposta de solução mais adequada ou viável para resolver esse problema (Ander-Egg e Idáñez, 1999, p. 33).

Merino lembra que as pessoas que planificam e executam, assim como os/as destinatários/as «son agentes activos y no pacientes» (Merino, 2003, p. 169) e o diagnóstico centrado na análise de necessidades revela uma perspetiva redutora dos projetos de animação:

Este reduccionismo consiste en limitar o restringir el alcance de los proyectos de intervención sociocultural a una parte de los mismos, circuncribiéndolos a la actividad o conjunto de tareas de dar respuesta más o menos puntual a determinadas necesidades y demandas sociales, en detrimento de otras funciones menos compensatorias de los programas y proyectos. Baste recordar [...] la función creativa de realizar propuestas innovadoras en orden a generar nuevas aspiraciones culturales, educativas, lúdicas, productivas, comunitárias, etc., y la de optimizar recursos ya existentes como potenciar, fortalecer o reorientar, en su caso, proyectos en funcionamiento u otras alternativas ya en marcha. (Merino, 2003, p. 221).

Ou seja, sem excluir o diagnóstico como análise de necessidades, e a função corretora e reparadora dos projetos de animação, este autor parece ter uma perspetiva mais global do que pode ser um projeto de animação. Todavia, a maioria das orientações que Merino depois apresenta para se elaborar a planificação centram-se em «necessidades e problemas», tendo como referências Jesús Vilar (existência de um problema e planificação para o solucionar) e Pérez Serrano (existência de necessidades e problemas que justificam carências).

Ventosa também pensa que só se pode intervir sobre a realidade com um conhecimento prévio sobre ela, para «detectar necesidades, problemas, expectativas y recursos potencialmente aprovechables» (Ventosa, 2002, p. 21-22), distinguindo um grande número de variáveis no processo de intervenção. Segundo os objetivos de um projeto, a intervenção pode ser preventiva, corretiva e otimizadora. Este conceito destaca-se, pela visão otimista de projeto: «si lo que se quiere no es

Um olhar sobre o passado da animação sociocultural para um futuro menos tecnológico e mais humano

Copyleft: Ana da Silva

prevenir o corregir sino mejorar una situación determinada» (Ventosa, 2002, p. 25).

O autor faz referência à importância da participação das pessoas a quem o projeto se aplica em todas as fases da sua conceção, identificando vários níveis de participação social que o/a animador/a pode obter, desde os níveis inferiores — que consistem na informação (o/a animador dá à comunidade a informação sobre o projeto); análise (a comunidade estuda o projeto); valorização (a comunidade aceita e dá valor ao projeto); iniciativa (a comunidade dá ideias e propõe ações) — aos níveis superiores de compromisso com o projeto, consistindo no apoio (a comunidade apoia conjuntamente o projeto); cooperação (a comunidade coopera de forma consistente); gestão delegada (a comunidade toma em mãos a gestão do projeto mas sob coordenação da entidade proponente do projeto); autogestão (a comunidade gere sozinha o projeto, não necessitando mais do/a animador/a). Esta perspetiva admite que a comunidade participe na reformulação, aplicação e gestão do projeto, mas não parece considerar a participação da comunidade no diagnóstico, uma vez que o projeto lhe é comunicado.

Em relação à avaliação de um projeto de animação, o que é comum a todos/as os/as teóricos/a da animação é a defesa da supremacia da sua utilidade na perspetiva da melhoria do projeto, ou da ação, segundo diferentes terminologias usadas (Cembranos, Montesinos e Bustelo, 2005; Úcar, 2004; Ventosa, 2002). Distinguem comumente a avaliação diagnóstica (ou de contexto), avaliação do desenho (ou da planificação), avaliação da execução do projeto (ou de processo) e avaliação de resultados (Merino, 2003; Úcar, 2004).

Os projetos de animação também são considerados à luz do conceito de democratização cultural, centrada no acesso à cultura, numa perspetiva de consumo cultural; e do conceito de democracia cultural, centrada na participação cultural, numa perspetiva de produção cultural. Merino defende a complementaridade de ambas nos projetos e atividades de animação, em detrimento da visão antinómica, mas reconhece que «las actividades de divulgación cultural y la promoción de actividades culturales predomina sobre las creativas en la actividad práctica de cada día» (Merino, 2003, p. 77). Ou seja, os projetos de animação tomam mais frequentemente as pessoas como consumidoras de cultura do que como criadoras culturais.

Da relação animador/a.público-alvo à relação animador.pessoas

A ASC é uma forma de educação não formal que privilegia as relações afetivas e de proximidade entre todas as pessoas envolvidas no processo educativo, através de metodologias que

Um olhar sobre o passado da animação sociocultural para um futuro menos tecnológico e mais humano

Copyleft: Ana da Silva

favorecem a sua apropriação do processo, o que por sua vez potencia uma aprendizagem mais efetiva e significativa, assente em valores como a igualdade de oportunidades, a coesão e inclusão social, a cooperação e a solidariedade.

Poder-se-ia falar de uma *educação cidadã* centrada numa pedagogia do e para o encontro, cuja tripla «educação-cultura-comunidade» constitui os fundamentos socioeducativos e relacionais do ser humano com os seus semelhantes (Martins, 2004).

Como explicou Caride, existem diferentes paradigmas teóricos da ASC (2004): a animação pode ser entendida como *uma tecnologia social* (Ander-Egg, 1989; Úcar, 1992), uma *metodologia de interação social e cultural* (Caride, 2004), *um processo político* para atingir a realização da democracia social e cultural, na esteira de Freire (1972, 1992), justamente célebre pedagogo, na boa tradição pedagógica de Abelardo, que há cerca de oito séculos fundou a Universidade Moderna ao ousar admitir a dúvida como processo de conhecimento, para além de envergonhar os mestres com a sua Dialética; e de Comenius que, há quatro séculos, continuou nessa senda, com o lema *Ensinar tudo a todos*, para possibilitar ao ser humano realizar-se como verdadeiro ator e autor da sua existência no mundo.

Barbosa (2010), no seu prefácio ao livro *Animação e Bem-estar Psicológico. Metodologias de Intervenção Sociocultural e Educativa*, sublinha a importância da relação, através de uma expressão de um autor francês usada nos anos 1970, no contexto das suas reflexões sobre a formação de animadores/as: «Moulinier aborda o conceito de animação em duas alíneas: *donner la vie et mettre en relation*» (Barbosa, 2010, p. 20).

Barbosa distingue a animação como «intervenção externa (de fora para dentro) e de relação vertical (de cima para baixo)», por contraste com a animação como «sinónimo de pôr em relação, de mobilizar e de inter-relacionar-se» numa intervenção interna, dentro do grupo, de «relação horizontal, entre os seus próprios membros, onde se inclui também o animador», ligada à «busca de sentido da vida» num processo que designa como holográfico: «Nenhum comportamento [humano] será exclusivamente racional, afetivo, social, instintivo, ético; mas a síntese de tudo o que constitui o ser humano. É um processo holográfico em que, em cada parte, está o todo» (Barbosa, 2010, p. 20-22).

Esta referência a Moulinier e à oposição entre *atuar em* e *atuar sobre* foi feita anteriormente por diversos/as autores/as da animação, como Merino (2003), que defende a *complementaridade* dos dois modos de atuar:

Um olhar sobre o passado da animação sociocultural para um futuro menos tecnológico e mais humano

Copyleft: Ana da Silva

Es un problema de gradación y no de oposición. Considero que el debate a nivel antinómico es un falso debate. Uno (eje *anima*) y outro (eje *animus*) forman parte del proceso de animación sociocultural. El primero se centra más en una función compensadora, informadora, formadora y educadora, mientras que el segundo ha de insistir en la motivadora, incitadora, concienciadora, implicadora, mediadora, coordinadora, catalisadora y negociadora (Merino, 2003, p. 33).

Merino afirma que se os indivíduos e grupos carecem de recursos para compreender e participar ativamente nos projetos, é preciso informá-los e capacitá-los.

Concordamos com este autor, mas parece-nos que o debate crítico existe, não tanto por se julgar que as duas funções são irreconciliáveis ou por ingenuidade, mas porque comumente o eixo *atuar sobre* se sobrepõe ao eixo *atuar em*, ou seja, a função compensadora ganha terreno em detrimento da função motivadora e implicadora. Aliás, frequentemente nem a informação nem mesmo a capacitação se traduzem em empoderamento das pessoas e dos grupos. Ou seja, mesmo quando se consegue que compreendam e participem socialmente de forma crítica nos projetos, na prática não se lhes transfere *de facto* o poder de tomar decisões quanto à estratégia global do projeto, precisamente porque o eixo *sobre* se sobrepõe ao eixo *em*.

Esta distinção gramatical do valor das duas preposições é semelhante à comum distinção que os/as animadores/as fazem entre *animar para* e *animar com*. Não serão talvez eixos antinómicos, mas importa pensar se um se sobrepõe ao outro, e em que medida se sobrepõe. Talvez os eixos *para* e *sobre* continuem a sobrepor-se aos eixos *com* e *em*, quer seja no âmbito da prática da animação, quer seja no âmbito da investigação sobre a prática da animação.

Esta discussão conceptual e terminológica está também relacionada com a crítica que Sáez (1993) faz à utilização do vocábulo *intervenção* (mais associado à preposição *sobre* do que às preposições *em*, *com* e *para*), posicionando-se contra as conotações dirigistas, autoritárias e controladoras próprias do modelo tecnológico de intervenção em educação e em ASC. Sublinha que os/as educadores/as não são peritos semelhantes a médicos/as ou engenheiros/as. Em alternativa, este autor propõe os termos *ação*, *comunicação* e *interação informada*, ou outros tais como *colaboração*, *participação*.

Uma análise da terminologia proposta por Sáez mostra que, excetuando *ação* (que também pode ter o significado *atuar sobre*), todos os outros termos propostos estão associados à ideia de dinâmica relacional entre pessoas, de influência recíproca. Aliás, na sua origem etimológica dois

Um olhar sobre o passado da animação sociocultural para um futuro menos tecnológico e mais humano

dos termos incorporam o eixo *com*. Colaborar é *traballar com*, *agir com*; *comunicar* é *repartir*, *tornar comum*, *falar com*. O significado de *com*, seja como preposição, seja como prefixo, está relacionado com o conceito de companhia. Nesta perspetiva, o animador/a não é um/a tecnólogo/a, que implementa projetos ou programas «diseñados científicamente en torno a presupuestos como control, objetividad, mensurabilidad, experimentación y por tanto en instancias supra-contextos que luego deben ser aplicados al grupo destinatario del mismo» (Sáez, 1993, p. 8).

É antes um/a prático/a que trabalha a prática e a partir da prática com o objetivo de a melhorar, com as pessoas nela implicadas. Poderíamos talvez dizer um/a prático/a da relação e inter-relação humana.

Antes de Moulinier, já Théry (1970) e Labourie (1972) tinham perspetivado esta abordagem, referidos por Besnard (1988). Na compilação de abordagens que este autor faz, sublinhe-se uma outra definição, cuja autoria não é clara, que perspetiva a animação como «un proceso de puesta en relación»:

La animación implica tres procesos conjuntos: un proceso de revelación: crear las condiciones para que todo el grupo o todo el individuo se revele si mismo; un proceso de puesta en relación de los grupos de hombres entre ellos, o com las obras y los creadores, o com los centros de decisión, ya sea mediante la concertación o bien a través del conflicto; un proceso de creatividad; gracias a la interrogación de los individuos y de los grupos com su entorno, expresión, iniciativa y responsabilidad. (Besnard, 1988, p. 15).

Esta definição tão curta e tão datada (meados dos anos 1960) privilegia na animação a relação e inter-relação humana. Há três ocorrências da preposição *com*, quatro ocorrências do prefixo *com* (*conjuntos*, *condiciones*, *concertación*, *conflicto*), oito palavras relativas a pessoas (três ocorrências de *grupo*; duas de *individuo*; uma de *hombres*; uma de *ellos*; uma de *creadores*), duas ocorrências de *entre* (uma preposição e um prefixo), e ainda duas palavras relacionadas com a ideia de troca, sem a preposição ou o prefixo *com* (*relación*; *responsabilidad*, no sentido etimológico de «prometer em troca»).

Apesar de esta definição ser tão datada — mas precisamente por ser tão datada —, importa voltar a olhar para ela. Se acrescentarmos as mulheres (*grupos de hombres y mujeres entre ellos/as*), esta é a definição que mais se aproxima da perspetiva da animação e da abordagem desta investigação.

Um olhar sobre o passado da animação sociocultural para um futuro menos tecnológico e mais humano

Copyleft: Ana da Silva

Pode parecer estranho, mas o próprio Besnard no livro em que transcreve esta citação acaba por não dar importância à função de relação, identificando as seguintes funções da animação: função de adaptação e integração social; função económica de coesão e crescimento; função de desenvolvimento cultural e função crítica; função reguladora dos intercâmbios sociais e culturais. Esta última função centra-se numa perspetiva compensatória da animação («compensar carências») como processo de democratização e democracia cultural, com referências metafóricas ao campo semântico da doença e da cura: «una función ortopédica com respecto a los disminuidos socioculturales de un cuerpo social enfermo» (Besnard, 1988, p. 31).

Desde então, os/as teóricos/as da animação têm-se focado nos conceitos de *participação*, *cooperação* e *colaboração*, afastando-se deste conceito de *relação*, apesar de haver sempre uma ou outra referência à importância da relação e de algumas definições usarem o conceito, entre outras razões, para distinguir diferentes práticas, como o faz Geneviève Poujol nos anos 1980, ao sublinhar diferenças entre a educação popular e a ASC: «L'éducateur populaire était dans une relation duelle proche de la relation enseignant-enseigné. L'animateur, lui, est en relation privilégiée avec le groupe ou la collectivité.» (Poujol, 1989, p. 13)

Ander-Egg (2001) faz uma distinção clara entre os campos e as modalidades da animação. No que respeita aos campos, considera: 1) os setores da população-alvo que podem ser circunscritos a um determinado público, consoante a idade, o género, o estatuto social, o nível de instrução e a categoria profissional; 2) os variadíssimos tipos de atividades de animação (atividades de animação social, cultural, sociocultural, educativa, desportiva, turística, ambiental, de tempo livre, entre outras, ou outras subclassificações tendo em conta a natureza e o conteúdo das atividades, dentro dos diferentes campos onde se aplicam técnicas de animação, como atividades de formação, de difusão cultural, sociais, artísticas/culturais não profissionais e lúdicas); 3) os âmbitos da animação que se subdividem em âmbitos de ação, como o contexto institucional, o técnico, o social, o espacial e o político, ou em âmbitos geográficos, concebendo animação rural, suburbana e urbana; 4) os tipos de instituições que promovem atividades e programas de animação que, estando estritamente ligadas aos âmbitos da animação, se distinguem em organismos governamentais (nacionais, regionais e locais), organismos não governamentais, grupos espontâneos e informais, instituições e associações culturais e polivalentes, e instituições não culturais.

Um olhar sobre o passado da animação sociocultural para um futuro menos tecnológico e mais humano

Copyleft: Ana da Silva

A investigação-relação-ação

Concebendo a investigação-ação e a ASC como práticas alternativas, Caride (2011) resume os pontos de convergência entre ambas em três grandes níveis: epistemológico e metodológico de articulação entre a investigação social e a intervenção sobre a realidade; de articulação entre a investigação e a mobilização de grupos e coletivos sociais para a ação comunitária emancipatória; de articulação entre a investigação e a educação crítica e libertadora, «que reveja profundamente os modos de educar e educar-se na sociedade, os papéis dos educadores e dos educandos, as teorias e práticas educativas, dentro e fora das aulas» (2011, p. 121). Todavia, pensamos que, precisamente porque a ASC envolve as pessoas na investigação-ação da e sobre a realidade, talvez seja desejável perspectivá-las a ambas não como práticas alternativas, mas como práticas complementares (de outras práticas educativas).

Baseando-se numa grande diversidade de autores/as, Caride (2011) sintetiza os principais aspetos definitórios da investigação-ação como um processo de ciclos em espiral: integra conhecimento e ação, parte da prática, implica o protagonismo dos/as práticos/as, tem por objeto a melhoria da prática, supõe uma visão sobre a mudança social. Resume ainda as etapas do processo a um ciclo que envolve: existência de um problema inicial; investigação e análise desse problema pela descrição, explicação e mapeamento de perspetivas quanto a possíveis soluções; análise dos dados; decisão quanto à ação a implementar, levando depois a um novo diagnóstico da situação, desencadeando outro ciclo em espiral de conhecimento-reflexão-ação.

Talvez se possa antes pensar a investigação-ação, quer seja mais ou menos participativa, como um processo de conhecimento-relação-reflexão-ação, desencadeando outro ciclo ainda mais centrado no aprofundamento de relações humanas, com toda a sua subjetividade, e não tanto na cientificidade dos resultados da investigação, até porque talvez seja precisamente da qualidade das relações humanas que depende a qualidade e validade dos resultados obtidos.

Tudo isto nos leva a pensar que é urgente e essencial repensar os planos de estudos em animação para uma profissionalização de animadores/as que dê mais importância ao humano, integrando mais unidades de formação relacionadas com as dimensões ético-políticas e metafísicas do relacionamento humano. Porque, se estas dimensões permanecerem matéria transversal dos currícula, corremos o risco de, mais ou menos conscientemente, continuar a usar a famosa metáfora de Ander-Egg.

Neste contexto psicológico de crise, numa Europa em depressão, parece agudizar-se o **Um olhar sobre o passado da animação sociocultural para um futuro menos tecnológico e mais humano**

paradigma da escassez de recursos, em detrimento do paradigma da abundância, cada um/a de nós procurando o seu lugar na hierarquia do poder. É fundamental termos «os óculos da solidariedade» (García-Rincón, 2006, p. 63) e pensarmos sobre o que queremos com a animação sociocultural, tendo muito cuidado com o uso de «óculos escuros» quando olhamos para o contexto da ação, entre a grande coleção de óculos proposta por García-Rincón (2006).

De tanto nos focarmos nos problemas e nas necessidades corremos o risco de sacrificar o essencial da vida humana em nome da urgência (Morin, 2004). Os óculos da solidariedade podem ajudar-nos a mirar a animação como uma ação de compreensão e humanização das relações humanas, na situação paradoxal em que vivemos, como a explicita Morin:

Les interdépendances se sont multipliées. La communication triomphe, la planète est traversée par des réseaux, fax, téléphones portables, modems, internet. La conscience d’êtres solitaires dans leur vie et dans leur mort devrait lier désormais les humains les uns aux autres. Et pourtant, l’incompréhension demeure générale. Il y a certes de grands et multiples progrès de la compréhension, mais les progrès de l’incompréhension semblent encore plus grands (Morin, 2000, p. 103).

Referências bibliográficas

Ander-Egg, E. (1989). *La Animación y los animadores*. Madrid: Narcea.

— (2001). *Metodología y práctica de la animación sociocultural*. 16.ª ed. Madrid: Editorial CCS.

Ander-egg, E.; Idáñez, M. (1999) – *Como elaborar um projecto: Guia para desenhar projectos sociais e culturais*. 15.º ed.. Lisboa: CPIHTS

Barbosa, A. (2010). Prefácio. In Lopes, M.; Galinha, S. & Loureiro, M. (coord.). *Animação e Bem-estar Psicológico. Metodologias de Intervenção Sociocultural e Educativa*, Chaves: Intervenção – Associação para a Divulgação e Promoção Cultural.

Besnard, P. (1988). Problemática de la animación sociocultural. In Debesse, M. & Mialaret, G. (coords.), *La animación sociocultural*. Barcelona: Oikos-Tau, pp. 11-49.

Um olhar sobre o passado da animação sociocultural para um futuro menos tecnológico e mais humano

Copyleft: Ana da Silva

Caride, J. A. (2004). «Paradigmas Teóricos na Animação Sociocultural». In *Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Horizontes Pedagógicos.

Cembranos, F.; Montesinos, D. H. & Bustelo, M. (2005). *La animación sociocultural: una propuesta metodológica*. Madrid: Editorial Popular. Unificar tipo de letra.

Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

Froufe, S.; González, M. (1999). *Para Comprender la Animación Sociocultural*. Navarra: Editorial Verbo Divino.

García-Rincón, C. (2006). *Educación la Mirada: Arquitectura de Una Mente Solidaria*. Madrid: Narcea.

Guerra, I. - *Introdução à Metodologia de Projecto*. In Centro de Estudos Territoriais, ISCTE, 1994. Citar adequadamente.

Marchioni, M. (1994). *La utopía posible. La intervención comunitaria en las nuevas condiciones sociales*. Tenerife: Editorial Benchomo.

Merino, J. (2003). *Programas de Animación Sociocultural. Tres instrumentos para su diseño y evaluación*. Madrid : Narcea.

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Seuil.

— (2004) *L'Éthique*. Paris: Seuil.

Parizet, M.J.; (1973); *Animateurs des collectivités locales*, en Cahiers de l'Animation nº 5

Pérez Serrano, G. (2001) (coord.) *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural: aplicaciones prácticas*. 4.ª ed. Madrid: Narcea.

— (2004). *Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural*. In Trilla, J. (coord.).

Um olhar sobre o passado da animação sociocultural para um futuro menos tecnológico e mais humano

Copyleft: Ana da Silva

Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos. Lisboa: Instituto Piaget.

— (2006). *Elaboración de Proyectos Sociales*. Casos Prácticos. Madrid : Narcea.

Poujol, G. (1989). *Profession: animateur*. Toulouse: Privat.

Sáez, J. (1993). La intervención socioeducativa: entre el mito y la realidad. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, n.º 8, pp. 89-106

Schiefer, U. et al (2007). *MAPA – Manual de Planeamento e Avaliação de Projectos*. Estoril: Principia.

Sempere, A. (2004). *Elaboração de projectos e Programas de Animação Sociocultural*. In Trilla, J. (coord) *Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget, 135-154.

Tejedor, F. (1986) Metodología y diseños de investigación en animación sociocultural. In Quintana, J. M. (coord.) *Fundamentos de Animación Sociocultural*. Madrid: Narcea.

Trilla, J. (2004) (coord). *Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Úcar, X. (1992). *La Animación Sociocultural*. Barcelona: CEAC.

— (2004). A avaliação da Animação Sociocultural. In Trilla, J. (coord) *Animação Sociocultural. Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ventosa, V. (2002). *Desarrollo y evaluación de proyectos socioculturales*. Madrid : CCS.

COMO CITAR ESTE ARTÍCULO: da Silva, Ana ; (2016); *Um olhar sobre o passado da animação sociocultural para um futuro menos tecnológico e mais humano.*; en <http://quadernsanimacio.net> ; nº 23, enero de 2016; ISSN: 1698-4404