

A investigação-ação como estratégia privilegiada no contexto da inserção sociolaboral de reclusos: uma leitura a partir da Pedagogia Social

*Fernando Canastra*¹

*Luís Gujamo*²

*Ângela Magnino*³

RESUMO: O presente artigo procura dar conta de um projeto de investigação-ação no contexto da (re)inserção sociolaboral de reclusos em Nampula (Moçambique). Perante a necessidade de formação e capacitação dos atores que exercem a sua atividade profissional em contexto prisional, o grupo de formadores, responsáveis por este projeto, optou por investigar a sua própria intervenção pedagógica. Este projeto visa capacitar, do ponto de vista profissional, Operadores Sociais que trabalham diretamente com os reclusos, quer em contexto prisional, quer em contexto de transição para a vida em sociedade e, ainda, para a inserção no mercado de trabalho. Esta modalidade de investigação centrada nos “práticos” revela-se bastante promissora, uma vez que tenta produzir conhecimento com utilidade pessoal, social e profissional. Estamos, deste modo, face uma conceção investigativa que procura melhorar as práticas educativas desenvolvidas pelos diversos atores sociais (e/ou profissionais), dando “voz” aos que vivem e sentem nos seus contextos de intervenção. Neste sentido, propomo-nos sugerir uma leitura interpretativa desta experiência de investigação-ação a partir da Pedagogia Social. Considerando que o projeto ainda está a ser implementado, o presente texto procura, nesta fase, realçar as potencialidades deste tipo de metodologia como estratégia privilegiada para intervir numa ótica de promoção de desenvolvimento comunitário.

¹ Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique.

² Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique.

³ Responsável do ProgettoMondo Mlal, Delegação de Moçambique.

ABSTRACT: The current article describes an action/research project within the context of the (re)insertion of released prison inmates into the workplace in Nampula (Mozambique). Faced with the necessity of training the social actor who executes their professional activities within a prison environment, the trainers themselves decided to conduct research on their own pedagogic actions. The project aim is the training of Social Workers who work directly with prison inmates, either in prisons or during the transition phase of being released from incarceration and entering society to the point of entering the employment market. Research which focuses and reflects on the practices employed in a given community of actors has been shown to be a fruitful area of research as it produces knowledge which has a personal, social and professional utility. In this aspect, we employ an action research approach with the purpose of improving the educational practices developed by various professional and social actors, and which allows them to voice what is experienced within the context of their interventions. In this respect, we recommend an interpretive reading of this example of action research from the Social Pedagogy perspective. Taking into account that the project is still in the process of implementation, the current study aims to highlight the potential of the adopted methodology as an appropriate intervention strategy in the promotion of community development.

Nota de apresentação

A investigação-ação tende a impor-se como uma metodologia privilegiada no quadro do desenvolvimento socioeducativo das comunidades (Pérez Serrano, 1990). Na realidade, o que se observa, do ponto de vista da investigação neste setor, é precisamente a tentativa de imaginar novas formas de investigar as experiências de intervenção social (e/ou profissional), dando conta não só dos resultados produzidos, mas realçando, também, o papel formativo e formador do próprio processo de investigação. Esta modalidade de investigação centrada nos “práticos” (atores sociais e/ou profissionais) é perspectivada, por alguns autores (entre outros, Caballo Villar e Fraguera Vale, 2007; Guerra, 2002; Gutiérrez, 2003; Latorre, 2003; Lewin *et al.*, 2006), como uma estratégia-chave no campo da intervenção socioeducativa e sociocomunitária.

Desta forma, o conceito de “desenvolvimento comunitário” (Caride, Freitas e Vargas, 2007; Herreras, 2000; Marchioni, 2001; Civis e Riera, 2007) procura, nesta abordagem, integrar uma visão holística, equilibrada e sustentada da ação socioeducativa e sociocomunitária. A (re)construção da democracia e da cidadania, em contexto

moçambicano, constitui uma prioridade, se se quiser potenciar uma cultura baseada numa participação pró-ativa e preventiva, por parte das comunidades locais. É a partir deste quadro interpretativo que se inscreve o presente projeto de investigação-ação.

Partindo de um projeto de intervenção socioeducativa no âmbito da inserção sociolaboral de reclusos, o presente artigo procura dar conta do processo de implementação do projeto “Vida Interior: Projecto para a Melhoria dos Serviços Básicos nas Prisões da Província de Nampula”. É um projeto que se encontra em processo de concretização, prevendo-se que termine em finais de 2012. Neste momento, já decorreu parte do mesmo, estando a desenvolver-se uma série de módulos formativos no contexto de uma formação para Operadores Sociais, que exercem a sua atividade profissional no quadro da transição entre a “vida interior” (estabelecimento prisional) e a “vida exterior” (vida em sociedade).

Durante esta primeira fase, a estratégia de intervenção centrou-se na mobilização de um conjunto de estratégias pedagógicas e formativas, tendo como referente a emergência, em Moçambique, dos serviços sociais e educativos. O projeto visa criar condições organizativas e pedagógicas que facilitem o processo de inserção sociolaboral de reclusos que entretanto se aproximam do *terminus* do cumprimento da sua pena. Para além do apoio formativo e da certificação profissional realizados em contexto prisional, o projeto tem, também, como finalidade acompanhar o processo de transição dos reclusos no contexto da sua inclusão social e, ainda, na sua inserção sociolaboral.

Neste sentido, importa referir a metodologia que foi adotada. Considerando a novidade deste tipo de projeto em contexto africano e, em particular, em Moçambique, considerou-se pertinente optar pela modalidade de investigação-ação. Esta abordagem metodológica permite “intervir e refletir”, ao mesmo tempo, potencializando o mais possível a aquisição de aprendizagens no decurso da própria intervenção (Gutiérrez, 2003). Deste modo, o quadro teórico interpretativo, que sustenta este Projeto de Investigação-Ação, inscreve-se no campo científico e disciplinar da Pedagogia Social (Sáez, 2007).

A Pedagogia Social, enquanto campo científico teórico-prático, permite ensaiar novas aproximações à Educação, estabelecendo outras vias para realizar a atividade educativa e educadora a partir da realidade comunitária local, para além do seu papel em contexto escolar ou familiar (Ortega, 2005). Neste sentido, o olhar construído na pers-

petiva da Pedagogia Social procura convocar uma conceção educativa baseada numa ótica de retroalimentação entre a intitulada “educação escolar” e o emergente campo da “educação social” (Civís e Riera, 2007). Urge repensar, por isso, as velhas dicotomias entre “educação formal” *versus* “educação não formal”.

A proposta que se sugere vai noutro sentido: procurar implementar uma “pedagogia em rede”. Este tipo de pedagogia, ao invés de se cingir ao contexto escolar convencional, tende a estabelecer uma *dialogia* entre os vários “espaços-tempos educativos” (Canastra, 2007). É mediante esta “leitura dialógica” que se apresenta, de seguida, o quadro concetual convocado, a metodologia adotada e a discussão de alguns resultados que tendem a emergir do próprio processo investigativo.

Uma leitura a partir da Pedagogia Social

O quadro teórico que procura sustentar este Projeto de Investigação-Ação encontra-se organizado em torno de alguns conceitos-chave.

Um desses conceitos-chave é o conceito de “Pedagogia Social”. Importa, contudo, referir que esta abordagem, em relação a este campo científico emergente⁴, tem um propósito bastante concreto e singular: permitir uma aproximação concetual e metodológica no campo da intervenção socioeducativa e sociocomunitária, em contexto de inserção sociolaboral de reclusos moçambicanos (Nampula).

A Pedagogia Social (Sáez, 2007: 5) procura articular, essencialmente, duas vertentes indissociáveis: “o campo científico e disciplinar” e “o campo das práticas educativas no marco social”. Esta identidade dual constitui o núcleo federador desta nova abordagem educativa. Na realidade, quando alguns autores (Sáez e Molina, 2006) se referem a este novo campo científico e disciplinar tentam sublinhar o papel de que se reveste o diálogo que se tende a estabelecer entre o que, habitualmente, se designa por “teoria-prática”.

A atividade educativa, neste entendimento, procura convocar, em cada situação de aprendizagem, uma metodologia que saiba potenciar

⁴ Não é este o momento de sistematizarmos o quadro epistemológico e metodológico desta área científica, ainda em processo de construção. Para um aprofundamento da mesma, sugerimos alguns textos publicados, sobretudo no contexto ibero-americano: Caride, 2005; Carvalho e Baptista, 2008; Civís e Riera, 2007; Petrus, 1997; Sáez, 2007; Sáez e Molina, 2006; Silva, Souza Neto e Moura, 2009; Vásquez e López, 2011).

e integrar os contributos teóricos importados de uma determinada área disciplinar (e/ou multitransdisciplinar) e os (re)contextualize em função da singularidade e complexidade dos contextos socioeducativos e sociocomunitários.

A Pedagogia Social explora o potencial que, por vezes, é ignorado pela didática escolar: o papel que deve assumir a “pedagogia comunitária” (Civís e Riera, 2007). Este tipo de abordagem educativa centra-se, assim, na “revalorização epistemológica da experiência” (Canário, 1999), como condição imprescindível do processo de autoformação em contexto. Por isso, o principal contributo que se pode induzir deste campo científico e disciplinar, ainda em processo de construção e de reconhecimento, tanto ao nível académico, como profissional, situa-se no campo da chamada “educação social” (Sáez e Molina, 2006).

A Educação Social é a outra face da Pedagogia Social, isto é, o campo de intervenção a partir do qual esta investiga e produz conhecimento pedagógico. Por conseguinte, a relação “teoria-prática” acontece neste movimento dialético permanente: a Pedagogia Social dá inteligibilidade e sentido às práticas socioeducativas e estas constituem o “lugar” por excelência a partir do qual se recontextualizam os saberes importados de outras áreas disciplinares.

Pode-se, deste modo, concluir esta seção, sugerindo já uma proposta de leitura. A Pedagogia Social vem recuperar o valor da “aprendizagem social” e da “aprendizagem experiencial”. Os processos formativos não se confinam, apenas, aos contextos escolares, ditos formais. Para além destes, e reconhecendo que são de extrema relevância, importa revalorizar “outras formas de aprendizagem”, que alguns intitulam de “educação não formal” (Caride, 2005). Abstraindo-nos das querelas académicas, já que para outros (Ortega, 2005) esta designação não traduz a complexidade do que se faz em educação fora do contexto escolar, pode-se, não obstante, afirmar que a Pedagogia Social, enquanto campo científico e disciplinar, e a Educação Social, enquanto campo profissional e de intervenção socioeducativa (Sáez, 2007), são a face da mesma moeda. Com efeito, estes dois campos, um mais teórico, outro mais prático, acabam, em termos funcionais, por se manterem indissociáveis. São, na verdade, dois eixos que sustentam aquilo que alguns (Civís e Riera, 2007) chamam de “pedagogia comunitária”. Uma pedagogia que se afirma a partir da exploração e otimização dos “recursos endógenos”, quer das pessoas, quer das comunidades.

O desenvolvimento comunitário

Um outro conceito convocado no âmbito do quadro interpretativo adotado é o conceito de “desenvolvimento comunitário” (Caballo Vilar e Fragela Vale, 2007; Caride, Freitas e Vargas, 2007; Herrerías, 2000). De uma forma sumária, pode-se referir que este conceito tende a estar associado uma polissemia de significados. Na realidade, dependendo do enfoque a partir do qual se produz uma determinada leitura, a produção de significado inscreve-se numa lógica interna própria. Numa tentativa de realçar alguns dos seus elementos configuradores, sugere-se uma definição operativa que serviu de base de discussão no contexto deste projeto.

Em primeiro lugar, referir que a expressão “desenvolvimento comunitário” (Caballo Vilar e Fragela Vale, 2007, 31) congrega várias dimensões que, normalmente, tendem a estar associadas a este conceito: (a) a dimensão político-administrativa, (b) a dimensão socioeconómica e (c) a dimensão socioeducativa e cultural. Estas diversas dimensões, na leitura proposta, fazem parte integrante deste conceito, realçando, deste modo, a sua dimensão holística e integradora.

Em segundo lugar, é de salientar, também, que o conceito de “desenvolvimento comunitário” (Herrerías, 2000, 144) tende a ser utilizado como uma estratégia privilegiada para promover a “capacitação democrática e cívica”. De facto, para além da visão epistemológica que tem vindo a ser construída, em termos da sua genealogia sócio-histórica, este conceito assume-se, também, como uma metodologia de intervenção social e educativa. Daí destacar-se não só a sua dimensão político-administrativa e socioeconómica, como a sua dimensão socioeducativa e cultural. É neste sentido que alguns autores (Civís e Riera, 2007) consideram que o conceito de desenvolvimento comunitário deve ser perspetivado como uma “nova pedagogia comunitária”. Do que se trata, neste entendimento, é de recentrar a ação socioeducativa e sociocomunitária no quadro de uma lógica de “projeto educativo comunitário” (Civís e Riera, 2007). Por conseguinte, falar de desenvolvimento comunitário, deste ponto de vista, é, sobretudo, falar do modo como a comunidade local participa ativamente no “espaço público” e se torna protagonista do seu próprio desenvolvimento.

Esta visão centrada na “pedagogia comunitária” (Civís e Riera, 2007), em contexto africano e, no âmbito deste projeto, em contexto moçambicano, tende a emergir como uma condição essencial para

promover uma verdadeira cultura de participação democrática. Importa, por isso, reforçar as condições organizativas e pedagógicas de forma a facilitar a mobilização de uma postura mais informada e crítica face aos problemas com que se deparam as pessoas e as suas comunidades.

Fazendo o ponto da situação, pode sugerir-se, desde já, alguns elementos reflexivos que se têm vindo a organizar ao longo do presente texto. Antes de mais, importa sublinhar o olhar a partir do qual se interpreta esta experiência de investigação-acção: a Pedagogia Social. Já foi referido que este campo científico e disciplinar tende a constituir-se como um novo referente educativo, ampliando e complexificando o sentido que normalmente se atribui à Educação. Em consequência, hoje, tende a instituir-se a ideia de que há mais educação para além da escola e da família. A emergência e a consolidação de uma nova figura profissional, o Educador Social (Canastra, 2007), sobretudo no contexto ibero-americano, ilustra, bastante bem, esta nova conceção educativa que tende a afirmar-se, cada vez mais. No caso moçambicano, começa a fazer-se sentir a necessidade de se investir muito mais, quer na promoção de serviços sociais e educativos, quer na mobilização de uma pedagogia comunitária. Daí a importância que assume a área do Serviço Social, particularmente em Moçambique. Contudo, importa referir que esta área só terá verdadeiro impacto nas comunidades locais se se adotar como metodologia de intervenção a “pedagogia comunitária” (Cívís e Riera, 2007; Vásquez, e López, 2011). Importa, por isso, clarificar um pouco mais o sentido que se procura realçar desta área relacionada com “ação social”, no quadro desta proposta de leitura.

Serviços sociais e educativos

O conceito de “Serviço Social” (Chopart, 2006) tende a assumir vários significados. Em cada país ou tradição, o termo é usado com sentidos distintos. Em Moçambique, a discussão em torno deste campo de intervenção social tende, também, a ganhar visibilidade. Todavia, o que parece estar a emergir é, ainda, uma conceção um tanto ao quanto “difusa”, pelo facto de se recorrer, sem uma metodologia definida, à literatura importada de outros contextos geográficos (Banks e Nohr, 2008; Santos, 2009).

Importa, por conseguinte, começar por efetuar uma breve contextualização sócio-histórica de modo a clarificar-se este campo disciplinar e profissional relacionado com a área do social⁵.

Se nos reportarmos ao contexto europeu, basicamente, surgem duas grandes tradições: a tradição francófona e a tradição anglo-saxónica. Na primeira, o campo do serviço social está associado a um trabalho socioeducativo. Já na segunda, o “*Social Work*” (Trabalho Social) centra-se, sobretudo, na prestação de serviços à população dentro de uma ótica de reconhecimento dos direitos de cidadania (Chopart, 2006; Ion e Ravon, 2002; Petrus, 1997; Sáez, 2007).

Por sua vez, estas duas tradições dão origem a várias ramificações, um pouco por toda a Europa. Em Espanha como em Portugal, por exemplo (Canastra, 2007; Sáez, 2006), o “Trabalho Social” tende a privilegiar uma conceção próxima da perspetiva anglo-saxónica. Já na Alemanha, devido à influência da Pedagogia Social (Petrus, 1997; Sáez, 2007), o Serviço Social assume-se, muito mais, na vertente socioeducativa.

O que se pode depreender, desta breve incursão sócio-histórica, é que, como em outros campos disciplinares e/ou profissionais, dependendo dos paradigmas, das tradições e das geografias, está-se, normalmente, perante uma produção de significado próprio e associada a uma lógica situacional. Interessa, por isso mesmo, quando se importa um conceito ou um campo científico, disciplinar ou profissional, explicitar o sentido que se atribui a esse tipo de terminologias. No caso moçambicano, parece ser prudente, para já, não “definir” o sentido de que se reveste a expressão “serviço social” ou “trabalho social” devido, em grande medida, à falta de estudos empíricos.

Todavia, o que já tende a emergir com alguma visibilidade, ainda que paulatinamente, é a necessidade de formação no campo do Serviço Social⁶. Também, no “terreno” (no campo profissional), já se nota alguma evolução⁷, mormente pelo facto de se começar a sen-

⁵ Não é este o momento para se fazer esta história. Para um maior aprofundamento, sugerem-se, entre outras, as seguintes obras: Canastra, 2007; Chopart, 2006; Ion e Ravon, 2006; Petrus, 1997; Sáez, 2007).

⁶ É o caso, por exemplo, da Universidade Católica de Moçambique que ministra um curso de Serviço Social, desde 2007.

⁷ O projeto, que agora se apresenta, dá conta desta nova preocupação, sobretudo em termos de intervenção em contexto prisional. Na secção da metodologia, haverá oportunidade de enunciar alguns desafios que se colocam a este campo profissional.

tir a necessidade de formação, sobretudo, por parte dos organismos oficiais.

Por conseguinte, o que importa neste momento, em Moçambique, é procurar consolidar este novo campo da área de Serviço Social que, pelas características contextuais e situacionais, deverá assumir uma perspetiva mais integradora: articulando o Serviço Social com a Pedagogia Social (Capul e Lemay, 2003; López, 2011; Sáez, 2007).

Parte-se, desta forma, da ideia de que o campo disciplinar em que se inscreve o Serviço Social, em Moçambique, deve ser o quadro da mobilização de uma “pedagogia comunitária” (Civís e Riera, 2007). Neste sentido, vale a pena referir que, como afirma a Assembleia Geral da Federação Internacional dos Assistentes Sociais e a Associação Internacional das Escolas do Serviço Social, o Serviço Social tem como missão promover condições que facilitem a mudança social, a coprodução de soluções ou de respostas para os problemas com que as comunidades se deparam, de modo a contribuir para melhorar o seu bem-estar e a sua qualidade de vida (Ferreira, 2011; Santos, 2009).

Assim, os profissionais de Serviço Social têm como principal missão contribuir: (a) para a realização pessoal e social de todos os cidadãos e (b) para o desenvolvimento de estratégias que promovam a equidade social e a solidariedade entre as diversas comunidades (ONU, 1999).

O papel do Serviço Social, no entendimento de Sheafor e Horejsi (2008), visa: (a) corrigir situações de risco, vulnerabilidade e/ou exclusão social; (b) prestar advocacia e “empoderar” indivíduos e comunidades; (c) investigar as problemáticas sociais; (d) prestar apoio psicossocial e educativo; (e) promover ações de mudança social ou de desenvolvimento comunitário.

Nesta perspetiva, considera-se que o papel dos profissionais de Serviço Social, em contexto moçambicano, para além de privilegiar a organização e gestão de serviços e prestações sociais, deve, também, centrar-se numa vertente educativa (Garros, 2007; Guerra, 2006; Menezes, 2001). Importa, por isso mesmo, mobilizar uma estratégia de intervenção social que associe, combine e articule os serviços sociais e os serviços educativos. Só assim se poderá dotar as comunidades de condições e de recursos para que elas próprias se tornem protagonistas do seu próprio desenvolvimento comunitário.

Os “serviços educativos comunitários”, neste entendimento (Civís e Riera, 2007; López, 2011), constituem, sem dúvida, a principal estratégia para que os profissionais de Serviço Social, em Moçambique,

possam realizar o seu trabalho com as comunidades locais. Caso contrário, continuará a prevalecer a “lógica assistencialista” que tende a instituir-se como a prática normalizadora em matéria de ação social (Brito, Castel-Branco, Sérgio e Francisco, 2010; Ferreira, 2011; Iamamoto, 2009; Faleiros, 2007).

Considerando os desafios do projeto que está a ser desenvolvido em contexto prisional, a perspectiva aqui defendida, de inscrever o Serviço Social no quadro de uma pedagogia comunitária, é a que parece mais promissora, até no contexto do acompanhamento e inserção sociolaboral dos reclusos que vão terminando a sua pena.

A inserção sociolaboral em contexto prisional

Um outro dos conceitos que se procurou aprofundar no quadro interpretativo que foi adotado é o conceito de “inserção sociolaboral” em contexto prisional (Balloni, 1998; Olivetti, 2002). Importa, todavia, situar, brevemente, a problemática em termos históricos⁸.

Na história do tratamento penitenciário começou-se por utilizar o termo “reeducação”, indicando o processo de aprendizagem e, particularmente, a formação da personalidade do recluso, partindo do pressuposto de que era portador de um défice no seu desenvolvimento ou, então, que padecia de algum “desvio” comportamental (perspetiva moralista). Trata-se de uma conceção que assentava na reintegração do recluso a partir de um processo de terapêutico e/ou picopedagógico, sobretudo centrado na modificação de atitudes do indivíduo, de modo a voltar a ser integrado na “norma social vigente” (Foucault e Camino, 1985). Era uma intervenção centrada, basicamente, no indivíduo, uma vez que se atribuía a este, exclusivamente, a “causa do problema”. Por isso, se tornava necessário “reeducá-lo” a partir de um processo de ressocialização ou de reabilitação social (Gutiérrez, 2003).

Posteriormente, começou-se a usar o termo “reinserção” ou, simplesmente, “inserção”, realçando, sobretudo, o papel da relação entre o indivíduo e o seu meio (a sua comunidade) (Gutiérrez, 2003; Machado, 2009). Nesta nova conceção destaca-se, particularmente, a dimensão ecológica de que se reveste a inserção do recluso (a): o papel

⁸ Veja-se a obra magnífica de Michel Foucault (em coautoria com Aurelio Camino): *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*.

que desempenha a família, particularmente em matéria socioafetiva; (b) a relevância do sentimento de pertença e de reconhecimento por parte da comunidade; (c) a importância de “ter um emprego”; (d) finalmente, o papel que desempenham os serviços sociais e educativos (estatais, não governamentais e associativos).

Nesta fase, a inserção do recluso passa a ser entendida numa dupla vertente: (a) social e (b) profissional. Importa reconhecer o seu “sofrimento social” (Pussetti e Brazzabeni, 2011) e restabelecer o seu “laço social” (Castel, 1998). A sua inserção depende, fundamentalmente, das condições psicossociais e dos serviços sociais e educativos que são mobilizados. Daí a relevância de que se reveste o papel da “nova pedagogia comunitária” (Civís e Riera, 2007). Já não se trata de “culpabilizar”, apenas, o indivíduo, mas de o perspetivar na sua multidimensionalidade e complexidade, como ser social que ele é. Como tal, muitas vezes, ele próprio acaba por ser “vítima” de um sistema que tende a gerar, cada vez mais, “indivíduos negativos”, isto é, indivíduos a quem se lhes nega o exercício dos seus “direitos subjetivos” (Castel, 1998; Sáez, 2007).

Esta nova abordagem realça, sobretudo, o papel “reabilitador” que se tem vindo a fazer a partir de um enfoque educativo e formativo, tanto em contexto prisional, propriamente dito, como no contexto de transição do recluso para a sua participação ativa na sociedade e, ainda, no contexto da sua inserção profissional (no mercado de trabalho).

Há, hoje, uma sensibilidade diferente em relação ao tratamento dos reclusos. Contudo, ainda se faz sentir, em muitos contextos (parece ser o caso de Moçambique), o peso do “estigma” de se ser “ex-recluso”. Ainda há um trabalho longo a fazer neste domínio. O presente projecto, que está a ser desenvolvido em Nampula, poderá contribuir para a humanização do ambiente onde vivem estes reclusos, bem como, ainda que de forma mais complexa e com alguns constrangimentos, para facilitar o seu processo de inserção sociolaboral. Na secção seguinte, dar-se-á conta de algumas das potencialidades (metodológicas e formativas) deste projecto de investigação-ação em contexto prisional.

Metodologia

O projecto “Vida Interior: Projecto para a Melhoria dos Serviços Básicos nas Prisões da Província de Nampula”, como já foi referido, visa melhorar a qualidade de vida dos reclusos deste estabelecimen-

to prisional. Desde o início do projeto (em 2010) que se considerou pertinente desenvolver uma estratégia de intervenção que tivesse em conta a complexidade e os constrangimentos que foram emergindo no decurso de um primeiro diagnóstico. Assim, optou-se por realizar uma investigação-ação (Caballo Villar e Fraguera Vale, 2007; Guerra, 2002; Gutiérrez, 2003; Lewin *et al.*, 2006), uma vez que este tipo de metodologia permite investigar o processo de intervenção, retirando daí inúmeras vantagens (entre outras): (a) em primeiro lugar, ao valorizar o processo da intervenção socioeducativa, produz-se um conhecimento muito mais ajustado às situações contextuais; (b) em segundo lugar, encara as dificuldades ou os “desvios”, que ocorrem numa determinada intervenção, como fazendo parte de qualquer realidade social ou profissional, procurando extrair daí aprendizagens úteis que, certamente, contribuirão para a melhoria do próprio processo de intervenção; (c) em terceiro lugar, perspectiva a investigação como uma estratégia privilegiada para produzir melhorias ou contribuir para transformar as dinâmicas sociais. Assim, a investigação-ação, enquanto modalidade de investigação no quadro da intervenção socioeducativa e sociocomunitária, foi a opção mais ajustada.

Considerando que a sua principal característica se centra na possibilidade de envolver os vários participantes no próprio processo de investigação, optou-se por recorrer à “observação participante” (Flick, 2005; Guerra, 2002; Gutiérrez, 2003; Sáez, 2007). Esta técnica de recolha de dados permite: (a) registar, não só o que é objeto de planificação (o “lado formal” da intervenção), mas, também, o “lado informal” (os afetos, os valores, as ideologias...); (b) utilizar um conjunto variado de instrumentos de recolha de dados (como, por exemplo, o diário de campo, as entrevistas não estruturadas e/ou semiestruturadas e a análise documental); (c) envolver os próprios participantes no projeto como investigadores (neste caso, eles não são, apenas, “objeto” de investigação, mas “sujeitos” de investigação)⁹.

Esta modalidade de investigação (considerando o balanço feito até ao momento) parece constituir uma estratégia privilegiada para acompanhar o processo de implementação do projeto referido ao lon-

⁹ Nesta fase de implementação do Projecto, os participantes (entre formadores, três dos quais são também investigadores no contexto deste projecto, e formandos) são 28, 8 formadores e 20 formandos (operadores sociais), que trabalham directa ou indirectamente com os reclusos.

go deste artigo. Por isso, do ponto de vista metodológico, o que já se pode destacar é esta potencialidade relacionada com este tipo de metodologia de investigação. Para além desta constatação, ainda que numa leitura “provisória”, evidenciam-se, também, alguns resultados que tendem a emergir no decurso do processo de implementação do projeto. De seguida, destacam-se alguns desses resultados (ainda que provisórios).

Discussão de alguns resultados obtidos e/ou esperados

Importa, antes de mais, referir que o projeto de intervenção¹⁰ começou por um diagnóstico realizado pela equipa que coordena o projeto (os autores deste artigo). Deste, concluiu-se que havia a necessidade de realizar uma formação para os Operadores Sociais (atores que trabalham com os reclusos). Assim, deu-se início à elaboração de um plano de formação, organizado em oito módulos, procurando dar resposta às diversas necessidades identificadas (a título ilustrativo, nas áreas da formação pessoal e social, dos direitos sociais, do encaminhamento processual, do aconselhamento psicossocial, da intervenção psicopedagógica, das estratégias de inserção social e profissional...).

Após a conclusão desta fase formativa, os Operadores Sociais, por sua vez, tendo como suporte o manual didático que entretanto os formadores elaboraram, irão replicar este plano de formação para os seus colegas, nos diversos locais onde exercem a sua atividade profissional. É nesta perspetiva que se procura investir numa estratégia educativa e pedagógica: “em vez de dar o peixe, deve ensinar-se a pescar”. A pedagogia comunitária visa, precisamente, permitir que os vários atores sociais se tornem “autores” do seu próprio desenvolvimento.

Finalmente, referir que o projeto, na sua fase de conclusão, dará origem a uma formação pós-graduada para recém-licenciados em Serviço Social. Particularmente em Moçambique, como foi referido, os profissionais de Serviço Social ainda não são reconhecidos social e profissionalmente, e até mesmo, do ponto de vista estatal, ainda há

¹⁰ Este projecto é o resultado de uma parceria entre a Universidade Católica de Moçambique, a Delegação de Moçambique do ProgettoMondo, Mlal (ONG) e o Serviço Nacional das Prisões da República de Moçambique, sendo cofinanciado pela Comissão da União Europeia em Moçambique.

algum trabalho a ser feito, uma vez que a atividade profissional ainda carece de uma regulamentação. Por isso, este projeto tem, também, como propósito contribuir para a formação especializada destes profissionais, particularmente na área do acompanhamento em contexto prisional, tanto ao nível da intervenção psicossocial em contexto institucionalizado (no estabelecimento prisional), como no campo da transição para a vida em sociedade e a inserção sociolaboral.

Estes são alguns “produtos” associados a este projeto de investigação-ação. Considerando os elementos reflexivos que se têm vindo a organizar ao longo desta pesquisa, ainda em curso, pode-se sugerir uma primeira potencialidade: a investigação-ação tende a constituir-se numa modalidade de pesquisa favorável para intervir numa ótica de promoção de desenvolvimento comunitário. Importa, por isso, reforçar este tipo de prática, particularmente, com o intuito de criar condições facilitadoras que contribuam para o reconhecimento dos direitos de cidadania, particularmente dos que vivem em “zonas de vulnerabilidade e/ou exclusão social” (Castel, 1998).

Conclusão

O presente artigo procura dar conta do processo de implementação de um projeto de investigação-ação em contexto prisional. Convocaram-se alguns conceitos que sustentam o quadro interpretativo. A Pedagogia Social, enquanto suporte reflexivo, facilitou este exercício de “leitura” em torno de uma realidade muito singular: o processo de transição para a vida em sociedade e de inserção sociolaboral de um grupo de reclusos de Nampula (Moçambique). A opção foi investigar este projeto a partir da intervenção realizada quer por alguns formadores quer por formandos (Operadores Sociais). Considerou-se que, devido à singularidade do contexto onde decorre este projeto, o contexto moçambicano, seria mais ajustado realizar uma investigação-ação. Embora o projeto ainda esteja a decorrer, devido às características da própria modalidade investigativa, foi possível, desde já, realizar um primeiro balanço.

A modalidade de investigação-ação parece constituir uma estratégia privilegiada para acompanhar o processo de inserção sociolaboral de reclusos, em contexto moçambicano. É certo que estes resultados ainda assumem um carácter provisório. Contudo, do ponto de vista da

potencialidade metodológica, já se pode referir que esta modalidade de investigação tende a revelar-se como um instrumento precioso para trabalhar numa perspetiva de promoção de desenvolvimento comunitário. Na realidade, face à cultura que ainda predomina neste contexto africano (Castel-Branco, 2010), importa investir na promoção de uma pedagogia comunitária, de modo a se ultrapassar uma certa visão assistencialista que ainda teima em persistir um pouco por toda a parte (Pussetti e Braggabeni, 2011). Moçambique, em relação a esta matéria, também necessita de implementar políticas assentes numa visão “pró-desenvolvimentista” (ou numa ótica de *empowerment*). A Pedagogia Social, enquanto estratégia socioeducativa e sociocomunitária, pode ser uma ferramenta eficaz para facilitar este processo de desenvolvimento comunitário.

Referências bibliográficas

- Balloni A. (1998). *Criminologia e sicurezza*. Milano: F. Angeli.
- Banks, S., e Nohr, K. *Ética prática para as profissões do Trabalho Social*. Porto: Porto Editora.
- Brito, L., Castel-Branco, C. N., Sérgio, C. e Francisco, A. (2010). *Protecção Social: abordagens, desafios e experiencias para Moçambique*. Maputo: IESE
- Caballo Villar, M., e Fraguera Vale, R. (2007). *A investigación-acción participativa no quefacer municipal*. Coruña: Deputación Provincial da Coruña.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Canastra, F. (2007). *O perfil formativo-profissional do educador social. Um estudo a partir das narrativas experienciais de autoformação*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Lisboa: Universidade Aberta.
- Capul, M. e Lemay, M. (2003). *Da Educação à Intervenção Social* (vols. 1.º e 2.º). Porto: Porto Editora
- Caride, J., Freitas, O., e Vargas, G. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local. Perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições.
- Carvalho, A., e Baptista, I. (2008). *Educação social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Castel, R. (1998). *As metamorfoses da questão social: uma crónica do salário*. Petrópolis: Vozes.
- Castel-Branco, C. (2010). *Pobreza, riqueza e dependência em Moçambique*. Maputo: IESE.
- Chopart, J. (2006). *Novos desafios do trabalho social: dinâmicas de um campo profissional*. Porto: Porto Editora.
- Civís, M., e Riera, J. (2007). *La nueva pedagogía comunitaria: un nuevo marco renovado para la acción sociopedagógica interprofesional*. Valencia: Nau Llibres.

- Faleiros, V. (2007). *Estratégias em serviço social* (7.ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Ferreira, J. (2011). Contributo para o debate da epistemologia do serviço social. *Trabajo Social Global – Revista de Investigaciones en intervención Social*, 2 (1) 63-77.
- Foucault, M., e Camino, A. (1985). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Madrid: Siglo XXI.
- Guerra, I. (2006). *Participação e acção colectiva: interesses, conflitos e consensos*. Estoril: Principia.
- Guerra, I. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção*. Estoril: Principia.
- Gutiérrez, A. (2003). *La intervención socioeducativa como proceso de investigación*. Valencia: Nau Llibres.
- Herrerías, J. (2000). *Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social. La praxis pedagógica en educación social*. Valencia: Nau Llibres.
- Iamamoto, A. (2009). *O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação* (16ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Ion, J., e Ravon, B. (2002). *Les travailleurs sociaux* (6.ª ed.). Paris: La Découverte.
- López, E. (2011). *La educación social: desde la práctica de los servicios sociales comunitarios*. Sevilla: Wanceulen.
- Machado V. (2009). *Ressocialização* [Em linha]. Disponível em: http://www.redp.com.br/arquivos/redp_3a_edicao.pdf [Consultado em 13/01/2012].
- Martinelli, M. (2006). *Serviço social: identidade e alienação* (10.ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Menezes, M. (2001). *As práticas de cidadania no poder local comprometido com a comunidade*. Coimbra: Quarteto
- Miceli M. (1999). *Autoestima*. Bologna: Il Mulino.
- Olivetti F. (2000). *Progettare l'inserimento lavorativo*. Torino: Ega.
- Ortega, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, 111-127.
- Pérez Serrano, G. (1990). *Investigación-acción: aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dykinson.
- Petrus, A. (1997). *Pedagogía social*. Barcelona: Ariel Educación.
- Pussetti, C., e Brazzabeni, M. (2011). Sofrimento social: idiomas da exclusão e políticas de assistencialismo. *Etnográfica*, 15 (3), 467-478.
- Sáez, J. (Coord.) (2007). *Pedagogía social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson Prentice Hall.