

EDUCAÇÃO E INTERVENÇÃO COMUNITÁRIAS COM JOVENS RAPARIGAS – UM PROJECTO DA UMAR

Maria José Magalhães e Ana Paula Cunha

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação,
Universidade do Porto. UMAR

Resumo Neste artigo, referimo-nos ao trabalho desenvolvido pela UMAR no âmbito de um projecto não financiado – PR'ATI – «Projecto Autonomia, Trabalho e Inserção», o qual respeita à educação e intervenção comunitárias desenvolvidas na área metropolitana do Porto.

Partindo de uma perspectiva feminista e freireana, apresentam-se a filosofia da intervenção, assim como os objectivos e as actividades realizadas.

Tendo em conta que o objectivo fundamental consiste no empoderamento das populações (neste caso das jovens e das mulheres), a intervenção situa-se na tradição da educação não formal, associando o produtivo, o organizador e o educativo no sentido de uma educação para a participação política activa e consciente. Impõe-se perceber como toda a estigmatização social e práticas presentes num bairro de habitação social influencia o trajecto social, os comportamentos, os interesses, as representações e as expectativas dos jovens residentes.

As acções desenvolvidas visam, sempre, a participação activa das/os jovens, o que implica a sua colaboração nas decisões do que se vai fazer, articulando-se com os contactos estabelecidos com as famílias e com as/os docentes nas escolas. Realizam-se segundo as metodologias da animação sociocultural, em que a flexibilidade é também uma norma a seguir, e as/os jovens são livres de redireccionar as actividades.

Palavras-chave pedagogia feminista, educação não formal, violência de género, prevenção, empoderamento de jovens raparigas.

Abstract

Community Education and Intervention With Young Women – a Project Developed by UMAR

In this article, we refer to the work developed by UMAR, in the extent of a non financed project, «PR'ATI – Authonomy, Work and Social Insertion Project» which is about community education and intervention, that takes place in Oporto's Metropolitan Area, giving continuity to the work developed in previous years.

Starting from a feminist and Freirian perspective, here, we present the philosophy of the intervention, as well as the aims and the activities.

Considering the main issue is the empowerment of populations (in this case, girls and women), the intervention is placed itself in the non formal education tradition, putting together the productive, the organisational and the educational in a path of an education to an active and self conscious political participation.

It is imperative to understand how all the social stigmatisation and present practices in a poor neighbourhood influences the social path, the behaviour, the interests and the expectations of the youth residents.

The actions that took place always aimed the active participation of the youngsters, which involves their collaboration in the decisions for what is going to be done, the articulating itself with the contacts established with the families and with the teachers in

schools. They are following the social-cultural animation methodologies, where flexibility is also a rule to obey, and the youngsters are free to redirect the activities.

Key-words feminist pedagogy, non formal education, gender violence, prevention, empowerment of young women.

Résumé

Éducation et intervention communautaires avec jeunes filles – un projet développé par UMAR

Dans cet article, on se réfère au travail développé par UMAR dans le cadre d'un projet sans financement, «PR'ATI – Project Authonomy, Travail et Insertion», lequel respect, réalisé dans l'aire métropolitaine de Porto, e donnant continuité aux travaux développés dans les années antérieurs.

Partant d'une perspective féministe et Freireenne, on présente la philosophie du Project, et aussi les objectifs et les activités.

Considérant que l'objectif fondamental consiste dans l'empouvoirement des populations (en ce cas, les jeunes filles et les femmes), cette intervention se situe dans la tradition de l'éducation non formelle, associant le productif, l'organisateur et l'éducatif dans le sens d'une éducation pour la participation politique active et consciente. Il s'impose percevoir comme toute la stigmatisation sociale et des pratiques présentes dans un quartier d'habitation sociale influence le trajet social, les comportements, les intérêts, les représentations et les expectatives des jeunes résidentes.

Les actions développées visent, toujours, la participation active des jeunes, ce qu'implique sa collaboration dans les décisions sur ce qui se va faire, en s'articulant avec les contacts établis avec les familles et avec les professeurs à l'école. Elles se réalisent selon les méthodologies de l'animation socioculturelle. Bien sur que la flexibilité est aussi une norme à suivre, et les jeunes sont libres de rediriger les activités.

Mots-clés pédagogie féministe, éducation non formelle, violence de genre, prévention, empouvoirement de jeunes filles.

Introdução

Este artigo diz respeito ao trabalho de Educação e Intervenção Comunitárias realizado em dois contextos sociais desfavorecidos na Área Metropolitana do Porto, Gondomar e Aldoar, no âmbito das actividades de prevenção da violência contra as mulheres desenvolvida pela UMAR, no âmbito do Projecto de Autonomia, Trabalho e Inserção – PR'ATI.

A escolha destes locais deu-se através da sinalização de casos de violência doméstica e de violência no namoro, através de docentes de duas das escolas onde se realiza a prevenção primária em contexto escolar e através de associadas que ali vivem ou trabalham. Apesar de outras solicitações, a selecção destes contextos reflecte a filosofia da UMAR em dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos, visto que alguns técnicos/as já desenvolveram acções e actividades de sensibilização, em anos anteriores, naqueles meios sociais.

Princípios filosóficos em que assenta a intervenção

A fundamentação filosófica e metodológica da nossa intervenção radica na perspectiva feminista e freireana (Freire s/d e Weiler 2002), no que temos designado como educação e intervenção comunitárias.

Assim, partimos da base de um conceito de comunidade que integra, em si, o de educação comunitária, na medida em que *comunidade* se constrói no caminho da conscientização em que o conhecimento e o sentido do colectivo seguem a par. Como afirmam Gadotti e Gutierrez para a realidade latino-americana:

«Educação comunitária e economia popular são dois aspectos-chave e complementares da mesma realidade da América Latina. É difícil, para não dizer impossível, desenvolver processos educativos com sectores populares desvinculados da produção» (Gadotti e Gutiérrez, 1993: 2).

Neste caminho, os fundamentos da acção assentam em (alguma) partilha e (alguma) divisão de recursos, na construção de laços de solidariedade entre famílias, que passam, por vezes, pela comensalidade e alguma articulação em termos económicos e, se possível, também produtivos, visando a melhoria da qualidade de vida.

É claro que numa sociedade de capitalismo «cristalizado» e de valores sociais assentes na competição, esta partilha e divisão dos recursos é sempre muito condicionada e algo ténue. Mas faz-se esse esforço e essa reflexão, projectando um mundo de iguais.

Tal como na filosofia freireana e na feminista, o fundamental consiste no empoderamento das populações, neste caso concreto das mulheres, a intervenção e educação comunitárias situam-se na tradição da educação não-formal, associando o produtivo, o organizativo e o educativo, no sentido também de uma educação para a participação política activa e consciente.

A associação entre o produtivo, o organizativo e o educativo visa a construção de:

- força social, o lugar, por excelência dos movimentos sociais;
- força política, i. é, o lugar da resistência, da sobrevivência apesar da enorme pobreza e retirada dos recursos básicos;
- força económica, a construção de espaços «clareiras» no regime selvagem do lucro acima do ser humano.

Comunidade surge, assim, intrinsecamente articulada com um modo de vida, uma opção, mais radicalmente também como um modo de produção, que significa o encontrar de formas colectivas de «produção associada» – que, em Portugal, o que mais próximo temos desta noção é a cooperativa.

«Comunidade» é assim um conceito habitualmente associado aos sectores

populares — os grupos sociais com grande capital económico não vivem em «comunidade», antes em condomínios privados, rodeando-se da maior segurança e assegurando-se de que o seu modo de vida seja bastante identificável com o do primeiro mundo.

Aquele conceito é então vivido como formas concretas de organização do quotidiano assim como afirmação identitária.

Esta «produção associada» gera valores sociais diferentes e desafiadores aos valores dominantes na nossa sociedade. No entanto, embora faça pouco sentido competir quando os braços não chegam para obter os recursos básico, a solidariedade, a participação, a autogestão, a autonomia, a iniciativa, a organização, assim como a vida colectiva são processos difíceis de concretizar em realidades palpáveis.

Por vezes, encontra-se, neste trabalho, momentos que são como ilhas, neste deserto de consumismo e competição, onde os saberes étnicos nos ensinam que mais do que os laços biológicos, o que está em causa são as relações entre as pessoas. Laços que se fazem e raramente se desfazem, senão por morte ou por distância, que é uma certa forma de morte. Laços onde cada um e cada uma tem o seu lugar, onde o ancião e a anciã são sinónimos de saberes respeitados, também de autoridades aceites por vezes com sofrimento. Onde a mãe e a avó ditam regras com valor de lei e os homens vão e vêm, acossados por diversos perseguidores.

Comunidade que, necessariamente, tem a ver com a partilha da tomada de decisões e também, exactamente nessa medida, com a partilha das conflitualidades.

Necessariamente, estas relações confrontam noções de propriedade do sistema capitalista e noções de «direitos» e de «ser humano».

Neste contexto, comunidade articula-se intrinsecamente com educação, esta vivida como *socialmente produtiva*. A educação, enquanto processos formais ou não-formais de partilha e transmissão de saber/es torna-se uma ferramenta fundamental na construção desta comunidade — deste conjunto de pessoas que reúne família e grupos formais e informais em torno da comensalidade.

Comensais a uma mesa que tem em cima o que as pessoas conseguiram fazer ou reunir para aquele dia, os elementos desta comunidade cruzam entre si a vivência de uma radicalidade incontornável, porque inevitável.

Assim, comunidade traz consigo, muitas vezes involuntária, dolorosa e inconscientemente, uma demanda de uma radicalidade da democracia como cultura, método, estilo e projecto de vida e político.

Estas demandas não são apenas económicas mas encarnam profundamente nas relações entre as pessoas e destas com a natureza e a cultura. Como diz Xavier Gorostiaga:

« (...) Pede-se resposta a um novo projecto de sociedade, novos valores e nova civilização. Estas demandas provêm fundamentalmente dos novos sujeitos históricos como as mulheres, os indígenas, a juventude, e da consciência crescente sobre a crise ecológica e a necessidade de recuperar a natureza para o habitat popular. A temática do género no "machismo político" abre enormes potencialidades de rectificação,

criatividade e de mobilização popular. As exigências das mulheres, das etnias e da natureza são das mais radicais, alternativas e internacionais. O paradigma tecnológico e neoliberal se encontra desarmado ante essas exigências...» (in Gadotti e Gutiérrez, 1993: 91).

Aqui, educação emerge como ferramenta essencial, como afirma Paulo Freire, «necessitamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política» (s/d: 88).

Citando Manheim, Freire afirma:

«...numa sociedade na qual as mudanças mais importantes se produzem por meio da deliberação colectiva e onde as reavaliações devem basear-se no consentimento e na compreensão intelectual, se requer um sistema completamente novo de educação; um sistema que concentre as suas maiores energias no desenvolvimento dos nossos poderes intelectuais e dê lugar a uma estrutura mental capaz de resistir ao peso do cepticismo e de fazer frente aos movimentos de pânico quando soe a hora do desaparecimento de muitos dos nossos hábitos mentais» (s/d: 88-89).

Em demanda constante de uma radicalidade de vida, comunidade só sobrevive em democracia vivida na sua essência — a mudança, a constante procura de caminhos novos para responder a tempos novos e a necessidades, desejos e aspirações novas.

Daí comunidade, em vez de família, porque flexível, inquieta, viva, permeável.

O trabalho desenvolvido tem também uma filosofia feminista que subjaz às acções e actividades levadas a cabo com mulheres e jovens de diversos grupos sociais. No caso da intervenção e educação comunitárias, o foco consiste na constituição de grupos e no desenvolvimento da literacia a diversos níveis, sempre que possível, também na literacia jurídica e política no sentido de uma análise crítica das condições sociais de existência. Como afirma Kathleen Weiler:

Vivemos num período de profundos desafios às tradicionais epistemologia e teoria política ocidentais. Estes desafios, ancorados na linguagem da teoria pós-modernista e nas críticas pós-colonialistas, reflectem a rápida transformação da estrutura económica e política da ordem mundial: o impacto do capital transnacional; a mais compreensiva [abrangente] e sem precedentes integração dos recursos, do trabalho e dos mercados; a penetração dos *media* e das imagens de consumo. Este sistema mundial interdependente baseia-se na exploração de grupos oprimidos mas o sistema ao mesmo tempo clama por formas culturais oposicionais para dar voz às condições desses grupos (1995: 23).

A consciencialização que tentamos desenvolver vai-se realizando através de diálogos e de actividades simples que elas próprias decidem e planificam em conjunto com as técnicas e voluntárias. Aqui a filosofia feminista é crucial no sentido

de alertar para a desconstrução dos estereótipos da feminilidade e da masculinidade extremamente arraigados em alguns contextos sociais de vida delas (e nossa). Seguindo a autora, tentamos, na prática, concretizar o que a teoria feminista, em conjunto com outras abordagens contemporâneas, tem sido capaz de nos apontar: validar a diferença, desafiar as pretensões à verdade universal e procurar criar a transformação social num mundo de significados incertos e em mudança (*idem*).

Obviamente, as condições são, às vezes, tão difíceis, as preocupações das jovens tão descentradas dos nossos princípios e objectivos que o trabalho se vai desenvolvendo muito devagar, exigindo uma continuidade ao longo do tempo que o voluntariado e os projectos muitas vezes dificultam. Mas a luta é mesmo assim: persistindo no caminho é que se consegue chegar a algum porto.

Articulando os princípios nos contextos de vida das jovens

Como dissemos, a intervenção é realizada em bairros sociais. Estes contextos constituem, como diversas/os autoras/es já referiram, um microssistema, espaços e tempos com um *ethos* particular que providencia a quem lá vive uma cultura (ou subcultura) muito característica, onde a vida em comunidade, por vezes, se aproxima do conceito de comunidade para o qual trabalhamos, mas também se caracteriza por um grande fechamento face ao exterior. Muito dificilmente saem do bairro, a não ser para a escola e para *sairem*, mesmo que dentro da cidade é um esforço muito grande que é necessário assegurar com a ajuda das técnicas ou voluntárias. Este fechamento é também uma consequência do *estigma*, da marca social que as pessoas experienciam no contacto com o exterior e que cristaliza nas mensagens que vão passando para as/os mais novas/os. Claramente, este isolamento é mais evidente para as jovens do que para os rapazes que percorrem, ainda que também de forma condicionada, um território mais alargado.

No Porto, Maria Cidália Queirós e Marielle Gros (2002) fizeram um estudo sociológico dos jovens em três bairros de habitação social e concluíram que o meio social onde vivem é importante para a determinação da sua posição social (para além do nível de escolaridade e da situação socioprofissional). O microssistema, ou microssociedade em que vivem caracteriza-se ainda por um certo fechamento à cultura dominante, igualmente atravessado pela desvalorização do espaço social que habitam, desenvolvendo desde cedo uma construção identitária umbilicalmente ligada ao bairro. Enquanto processo social em constante redefinição, que resulta da interacção e da representação cultural individual com o meio envolvente, a construção de identidades permite que cada indivíduo percorra diversos círculos identitários, cada vez mais alargados à medida que vai crescendo e que se diferenciam consoante o meio social e histórico em que se movem. Nos bairros sociais, estes círculos mantêm-se muitas vezes sólidos ao longo de toda a vida, sendo manifestamente difícil para muitas das pessoas que lá vivem o simples acto de sair para trabalhar noutra contexto. Para além disso,

as condições de vida são muito difíceis, raiando em alguns casos uma pobreza extrema, aliada à interiorização de *helplessness*, um desânimo aprendido de que nada vale a pena, que não se podem ter objectivos, não se pode pensar o futuro, é o «aqui e agora» na sua mais cruel e desestruturante directiva. Daí que a aprendizagem da planificação e a experiência de realização colectiva de pequenos projectos que lhes dêem satisfação é, em si mesma, uma actividade que permite equilibrar a socialização de que só vale o «aqui e agora» e que vale a pena construir memória e trabalhar para novos horizontes.

Alguns autores integram estes grupos sociais nas chamadas «classes populares», mas o conceito de *classe* aqui terá que ser analisado com outras cambiantes. Além da pobreza e da exclusão social, por vezes, a conflitualidade nestes contextos é vivida com violência, dos mais variados tipos. A prevenção da violência de género fica assim integrada numa perspectiva de educação para a não violência, focando simultaneamente na dimensão de género. Igualmente, alguns factores agravam as condições e a interacção social nestes contextos, como sejam, a degradação e a deficiente manutenção do espaço habitacional, o desemprego, as elevadas taxas de absentismo e abandono escolar que produzem os baixos níveis de formação académica e profissional, que, em alguns momentos atingem níveis muito degradantes pioram as relações quer no interior do bairro quer para com o exterior. Tudo isto configura, para as crianças e para as/os jovens, níveis de privação, mesmo dos bens mais básicos, que dita consequências nas possibilidades de virem a desenvolver as suas potencialidades e capacidades. As mulheres, nestes contextos, são muitas vezes umas «heroínas» e as jovens aprendem desde cedo algumas estratégias de sobrevivência e de resistência e resiliência com as suas mães e as suas avós e tias que lhes permitem encontrar «um lugar para si próprias» (Fonseca, 2000).

Intervindo através dos grupos de pares

A intervenção e educação comunitárias que a UMAR desenvolve tem focado, como já dissemos, prioritariamente nas jovens, articulando com as famílias, a escola, outros parceiros da comunidade. É através da constituição de grupos de pares que se realiza todo o trabalho de planificar algumas actividades com elas, de desenvolver pequenos ou grandes projectos com os objectivos de desenvolver a literacia, o empoderamento e a participação cidadã. Algumas destas jovens mantêm-se na escola em situação de risco de abandono, com altos níveis de absentismo escolar, outras já abandonaram e estão desocupadas no bairro, como muitas outras mulheres que ali vivem e convivem.

Martine Segalen (1996) refere que os grupos de pares são fundamentais, na medida em que integram a/o jovem adolescente, fazendo-o/a sentir-se pertença de um grupo protector e com objectivos comuns, fora do seu contexto familiar, o que, segundo a autora, reflecte a vontade de partilha e de busca de informações, no processo de construção identitária. Os grupos de pares, enquanto grupos informais, não têm papeis nem *status* claramente definidos, mas influenciam e

orientam a acção dos seus membros.

Na perspectiva feminista que nos orienta, os grupos de jovens raparigas podem ser um espaço privilegiado para desenvolver a sororidade, uma solidariedade reflexiva e, simultaneamente, contribuir para se influenciarem umas às outras na prossecução de objectivos e projectos de vida que ultrapassem as fronteiras do bairro e lhes permite ganharem e desenvolverem um sentido de valor sobre si próprias. As investigações sobre culturas juvenis femininas tem mostrado que os grupos de pares femininos são muito menos receptivos à entrada de elementos novos e, neste caso, pouco receptivas, inicialmente, à entrada de elementos exteriores ao bairro. Também não recebem com igual vontade uma mulher de idade mais madura, por isso, o trabalho aqui desenvolvido necessita de técnicas ou voluntárias também jovens.

A entrada no grupo é, por isso, determinante nas possibilidades que oferece de intervenção ou nas dificuldades que elas colocam. Como a participação no grupo é voluntária e as jovens são livres de aparecer ou não para as actividades que foram combinadas, a forma como a técnica ou a voluntária lida com as jovens, a confiança que é capaz de lhes inspirar, a empatia que consegue experienciar determinam a entrada da animadora no grupo ou a sua rejeição por parte das jovens.

Algumas voluntárias que trabalharam num destes bairros não foram queridas pelas jovens e, nessas alturas, elas não aparecem, faltam ao combinado, rejeitam as actividades, mesmo tendo sido elas a estabelecer o plano e a definir que actividades gostariam de desenvolver. Simultaneamente, lidam com este novo elemento (a animadora, técnica ou voluntária) de tal forma que é preciso alguma persistência para não levar à desistência, mesmo tendo tido boa relação e tendo deixado, numa fase inicial, entrar este novo elemento. No entanto, apesar de ser desesperante esta intervenção em alguns momentos, é esta liberdade total das jovens que confere cruciais resultados quando as actividades persistem e o grupo se consolida.

A certa altura, podemos começar a ver o esboço de uma consciência de grupo, o esboço de uma consciência sobre as oportunidades e algumas condições de acesso a que podem recorrer e um vislumbrar de um começar a acreditar. Na avaliação realizada pelas/os docentes e famílias, no fim de cada ano lectivo, é por vezes muito gratificante ouvir como o nosso trabalho teve um impacto positivo nas jovens sem as «domesticar», sem as integrar no sistema de forma «sujeitada» como as instituições esperam que elas façam. Por vezes, vislumbramos a consciência de grupo que Young (1990) diferencia em relação à série (no que se refere às mulheres, enquanto grupo social) ou o que Estanque e Mendes (1997) designam de consciência de classe, aqui, no nosso caso, articulando também com o género.

Por vezes, e em determinadas condições consideradas mais adequadas e com idades mais novas, trabalhamos com grupos mistos, no sentido de promover actividades em conjunto e poder, também com os rapazes, trabalhar estas questões.

Acções desenvolvidas

As acções e actividades desenvolvidas visam, sempre, a participação activa das jovens, o que implica a sua colaboração nas decisões do que se vai fazer, desde o primeiro momento, e articulam-se com os contactos estabelecidos com as famílias e com as/os docentes, na escola. Realizam-se segundo as metodologias de animação sociocultural, tendendo à prática da conscientização, na esteira de Paulo Freire.

Assim, podemos citar algumas acções desenvolvidas ao longo destes anos aqui referidos.

Apresentamos, em primeiro lugar, actividades de educação não-formal realizadas no âmbito da Animação Sociocultural com um grupo misto de adolescentes entre os 10 e os 14 anos. Como nos escreve a voluntária que ali desenvolveu essas actividades:

O projecto surgiu a partir da solicitude dos professores e do Conselho Executivo da EB 2/3 onde a UMAR já tinha em marcha o projecto de Prevenção da Violência, para intervir perante o que eles definiram como um problema de disciplina generalizado nas turmas do quinto ano (Uria, 2006).

Podemos dizer que as actividades numa dinâmica de educação não-formal são desenvolvidas na lógica da animação sociocultural, onde a prevenção da violência surge articulada com as acções desenvolvidas:

A intervenção no âmbito da Animação Sociocultural (ASC) ainda que não consista em tratar com eles directamente o tema da violência, oferece aos/as jovens, num primeiro momento, uma alternativa para ocupar os seus tempos livres em actividades de ócio de forma sã e mais construtiva, tanto para o desenvolvimento pessoal como para a comunidade da que formam parte, possibilitando, num segundo momento, partir para a reflexão sobre as relações afectivas e a violência (Uria, 2006).

E como esta técnica explícita, as actividades culturais e de tempos livres são o pretexto para desenvolver valores de participação e de democracia:

Através da participação activa do grupo nas actividades socioculturais espera-se fomentar valores democráticos e habilidades sociais, permitir-lhes a expressão da sua criatividade, dos interesses, expectativas e motivações e propiciar-lhes o acesso a diferentes actividades culturais, abrindo novos horizontes (*idem*).

Tempo e actividades são acordadas e negociadas com as/os adolescentes do/os grupos:

Segundo os princípios da ASC, não há uma temporização rígida das actividades, que terão lugar semanalmente na própria escola (ou outros lugares do bairro) e fora do horário de aulas. Estas actividades serão sempre programadas partindo dos interesses dos/das jovens flexíveis e escolhidas democraticamente, mas desenvolvidas dentro do nosso projecto e adequadas aos nossos objectivos (*idem*).

Por exemplo, podemos observar num dos registos desta intervenção:

Proposta de actividades:

Realização de cartazes para a professora Sónia: Aceite pela maioria. Surgiu do grupo a ideia de irem para a escola primária onde ela trabalha.

Proposta de fazer teatro ou musica: diferentes opiniões no grupo.

Poderíamos contar aqui como a decisão de fazer teatro, num dos grupos de raparigas, conduziu à realização de uma dramatização de um «tribunal» onde se dispuseram a «julgar o homem». Tudo proposto, escrito, dramatizado e realizado por elas. E muitas outras actividades deste tipo.

Outra técnica descreve também as actividades desenvolvidas no início da sua intervenção:

[...] enquanto investigadora e técnica no local, participei na constituição de um grupo de jovens no Bairro [...], com as quais estabeleci, inicialmente, contactos e produzi conhecimentos através da promoção de actividades desportivas e de discussão colectiva. Nessa fase, estabeleci também importantes relações com informantes privilegiados no contexto de intervenção: o Bairro. Estabeleci particular contacto com a Presidente da Associação de Moradores, sendo que esta se caracteriza como uma voluntária local que, dedicando-se permanentemente em trabalhos, tempo, material e dinheiro para os residentes do bairro, tornou-se uma líder local, respeitada e acarinhada por todos (Fernandes, 2006: 55).

As finalidades, no âmbito da intervenção UMAR são comuns também a este grupo de raparigas, explicitadas assim pela técnica:

O projecto imbuu-se de uma natureza preventiva, participativa e educativa. Isto é, apostando na prevenção de factores de risco, e potenciando os factores protectores internos e externos aos sujeitos participantes, imperou colocá-los como protagonistas na transformação da sua realidade social. Assim, o referido projecto visava criar condições para que as jovens encontrem meios, instrumentos e recursos para suprir as suas necessidades e ultrapassar os seus problemas, tornando-se em agentes participativos no desenvolvimento das suas vidas e na sociedade em geral. O meu papel neste projecto visava a promoção de condições de participação, analisando e reflectindo com a população sobre o que fazer, o que falar, o como, o quando, e dando-lhes espaço e tempo para opinar, desenvolver consciência crítica e procurar cami-

nhos alternativos. A participação, além de uma condição estratégica transversal a todo o processo, é também uma meta a atingir, visto que o seu pleno desenvolvimento não se deve dar num tão curto espaço de tempo, como é o imposto para a implementação do projecto (Fernandes, *idem*).

Claro, a flexibilidade é também uma norma a seguir, e as jovens são livres de redireccionar as actividades, como relata Ana Carina:

Inicialmente, a constituição do grupo visava a integração do mesmo num grupo de futebol de salão feminino e nas acções de Educação e Intervenção Comunitária a desenvolver com a UMAR. A falta de um local privado – os treinos de futebol davam-se no ringue ao ar livre existente no centro do bairro – e a débil motivação para o exercício físico, resultou na desistência das jovens dessa actividade por elas solicitada. Contudo, as jovens expressaram vontade de continuar a participar no grupo de Educação e Intervenção Comunitária, acção promovida pela UMAR [...] (Fernandes, 2006).

Podemos ver, no quadro «Ideias para realizar com o grupo de jovens», algumas das actividades pensadas depois dos primeiros contactos com as/os jovens:

Ideias para realizar com o grupo de jovens:

- Propor aos/as jovens a realização de diferentes actividades de música, teatro...
- Propor ajudar a professora Sónia na realização de cartazes para a aluna chinesa e possível ida à escola primária para a entrega dos materiais elaborados.
- Possibilidades de trabalho em redor dos Da Weasel no mês de Fevereiro:
 - Venda de marcadores para que o grupo consiga dinheiro para convidar os Da Weasel para um concerto.
 - Trabalhar as músicas e letras do grupo.
 - Fazer o pedido para o grupo ir à escola.
- Possibilidade de trabalhar o tema dos Direitos Humanos com ajuda da turma do 8.º G. Interessante fazer um debate para o 8 de Março sobre os direitos humanos aproveitando a proximidade com o dia da mulher. Como actividade prévia e de sensibilização podem fazer cartazes sobre a temática nas semanas anteriores e depois colocá-los na escola.
- Possível temporização:
 - Dias 26 de Janeiro, 2, 16 e 23 de Fevereiro: Actividades em redor dos Da Weasel e a ida ao concerto.
 - Dia 2 e 9 de Março: Actividades em redor dos direitos das mulheres.

Sem descrever com muito pormenor todas as acções desenvolvidas, vale a pena sinalizar que as/os jovens se entusiasmam quando vêem os projectos a ganhar corpo, como podemos ver por um dos registos:

Antes da nossa chegada alguns deles/as já mostraram interesse pelo encontro de hoje às empregadas da escola. O grupo de raparigas e alguns dos rapazes também se mostraram com gana de participar mas ficaram decepcionadas pela ausência da professora Sónia. Uma nova rapariga, a Márcia, uniu-se ao grupo.

A entrada de novos elementos para o grupo é também trabalhada com todos e todas, assim como quando alguém deixa de aparecer. Por vezes, consegue-se «recuperar» essa/e jovem para o grupo, outras vezes não, mesmo enviando alguns esforços e efectuando algumas diligências que passam, não raras vezes, por ir conversar com as famílias (que as colocaram de «castigo» por alguma... que fizeram, pedir autorização ao pai, descrevendo o que elas estão a fazer no grupo, etc.).

As/os jovens por vezes não aparecem nas actividades por diversas razões que se prendem com o quotidiano do bairro:

O Luís Duarte «Rato», não assistiu por ter estado envolvido numa «porrada», mas esperamos a sua assistência nas próximas semanas.

A Liliana não avisou a família de que ficava na escola (Uria 2006).

Esta flexibilidade dos elementos que pertencem ao grupo é registada nas diferentes experiências de intervenção e educação comunitárias desenvolvidas pela UMAR. Podemos citar um dos registos:

Pude assim conhecer um grupo de jovens raparigas, cuja composição foi-se alterando no decurso do Projecto – algumas só participaram no início, quando começámos com o futebol, outras nunca apareceram aos encontros apenas foram apresentadas pelas colegas como interessadas em participar –, maioritariamente residentes naquele bairro (Fernandes, *idem*).

Estar com as jovens, nestes grupos é um desafio e necessita de uma grande dose de acreditar para nos deixarmos percorrer no tempo que passamos nas actividades com elas. Fica aqui um exemplo de um registo da intervenção com um dos grupos:

Enquanto grupo, as jovens demonstram muito à-vontade entre elas, e, embora interajam frequentemente usando de comportamentos agressivos, expressam bastante heteroconhecimento, confiança e interajuda entre os seus elementos – recordo a explicação de uma delas da ausência a um encontro que havíamos marcado: *a Joana meteu-se em sarilhos, e nós ficámos todas a ajudar, acalmando-a e levando-a para casa. Apesar das idades díspares, compreendidas entre os 12 e os 16 anos, parecem relacionar-se bem. Unidas por relações de amizade, partilham tempos livres, representações – nomeadamente a nível escolar; todas demonstram insatisfação face à Escola, o que se reflecte nas fracas qualificações escolares – e práticas – por exemplo, a maioria*

fuma, adquirindo o tabaco reunindo o dinheiro que os pais lhes dão. As sociabilidades das jovens cingem-se às relações com os elementos deste grupo ou jovens de outros bairros sociais do Porto.

A comunicação interpessoal apesar de ser sentida, por mim, como desadequada e agressiva, parece ser bem sucedida para as jovens.

Com excepção de uma jovem, todas já passaram por reprovações escolares, por uma ou duas vezes (*idem*).

Dificuldades encontradas

Apesar da solicitação de diversas juntas de freguesia ou escolas para realizarmos intervenção e educação comunitárias em alguns contextos sociais, por vezes, não se consegue ultrapassar a dificuldade da falta de espaços. Por exemplo, como relata Ana Carina Fernandes:

No bairro [...], desenvolvi contactos com diversos técnicos da área social e da psicologia que lá trabalham, não tendo oportunidade de conhecer a população residente. O facto é que, das três vezes que me desloquei àquele bairro, verifiquei que não existe um espaço público comum – como, por exemplo, um café, ou a sede da Associação de Moradores, que se encontra inactiva – que permitisse a interacção pública dos residentes, e o meu contacto mais espontâneo com os mesmos; apesar da existência de jardins e espaços ao ar livre para os sujeitos frequentarem, isso não acontece, percebendo mesmo que as pessoas não vão muito para a rua – por exemplo, não se vê, como habitualmente em outros espaços de habitação social, as crianças a brincarem na rua; aquando da visualização de alguém nos parapeitos das janelas, tentei uma aproximação, com o intuito de abordar os sujeitos, contudo, antes que o pudesse fazer, esses já se haviam recolhido nas suas casas. O Bairro [...] parece-me um espaço fechado, com características de bairro dormitório e com falta de espaços de convívio e de socialização dos seus habitantes. [...] entrei em contacto com a Junta de Freguesia [...] visando a concretização desse Projecto no referido bairro desta freguesia. Todavia a inexistência de condições de prossecução dos contactos [impediu a realização das actividades].

Uma outra dificuldade pretende-se com as características de liberdade e abertura dos grupos, que são, em si, uma vantagem, mas que dificultam a prossecução dos projectos porque é difícil manter o compromisso das/os adolescentes com o grupo. Como nos diz Laura Uria no seu ponto de situação:

Apesar de estar ao início da fase de intervenção contamos com o apoio da escola e do ATL do bairro onde mora a maioria do grupo. Até agora, a atitude deles (comportamento, contributo para a discussão de ideias, ...) foi satisfatória, mas o ponto que pode ser mais difícil é conseguirmos a sua participação e compromisso com o projecto (*idem*).

Grandes obstáculos enfrentam as voluntárias e técnicas no trabalho com as jovens, já que os interesses expressos por elas vão mudando e, por vezes, não mantêm a vontade de prosseguir numa actividade se se deparam com algumas dificuldades. E também este insistir na continuidade da acção, de levar por diante algo que ficou combinado é, em si mesmo, bastante educativo.

Uma outra dificuldade no trabalho desenvolvido é a regularidade na produção dos registos para posterior reflexão e conhecimento para a intervenção a realizar no futuro. Nem sempre há tempo para registar, para escrever, a urgência da intervenção é de tal forma avassaladora que, por vezes, não sobre energia.

Concluindo...

Como afirma Raymond Boudon, na sociedade contemporânea há dois problemas que nos ocupam o quotidiano «a desigualdade das oportunidades perante o ensino, ou seja, a diferença, em função das origens sociais, nas probabilidades de acesso aos diversos níveis de ensino e particularmente ao níveis mais elevados; a mobilidade ou imobilidade social, ou seja, a diferença, em função das origens sociais, nas probabilidades de acesso aos diversos níveis socioprofissionais» (1981:15) e na intervenção que vamos realizando temos diante de nós este impulso para lutar pela mudança, para construir a solidariedade reflexiva, para caminhar em direcção à sororidade.

Estas jovens, apesar dos momentos desesperantes que nos fazem passar, são um foco de luz na construção de futuros possíveis, com menos exclusão, menos pobreza, menos desigualdade, menos violência. E de vez em quando, numa festa de Carnaval organizada por elas, ou numa viagem à Serra da Freita para passarem o fim-de-semana, nós nos extasiamos com as suas capacidades e potencialidades que nos dão uma enorme esperança no futuro.

Referências bibliográficas

- Boudon, Raymond (1981), *A Desigualdade das Oportunidades*, Brasília, Editora Universidade de Brasília.
- Estanque, Elísio e Mendes, José Manuel (1997), *Classes e Desigualdades Sociais em Portugal*, Porto, Edições Afrontamento.
- Freire, Paulo (s/d), *Educação como Prática da Liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Fonseca, Laura (2000), *Culturas Juvenis Femininas*, Oeiras, Celta.
- Gadotti, Moacir e Francisco Gutiérrez (orgs.) (1993), *Educação Comunitária, Educação Popular*, São Paulo, Cortez Editora.
- Hirigoyen, Marie-France (1999), *Assédio, Conção e Violência no Quotidiano*, Lisboa, Editora Pergaminho.

- Magalhães, Maria José (2005), *Mulheres Espaços e Mudanças: o pensar e o fazer na Educação das nossas gerações*, Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto.
- Magalhães, Teresa (2004), *Maus-tratos em Crianças e Jovens*, 4.ª ed., Coimbra, Quarteto Editora.
- Pais, José Machado (1998), *Gerações e Valores na Sociedade Portuguesa Contemporânea*, do Instituto de Ciências Sociais, Secretaria de Estado da Juventude.
- Queirós, Maria Cidália e Gros, Marielle Christine (2002), *Ser jovem num bairro de habitação social*, Porto, Campo das Letras Editores.
- Segalen, Martine (1996), *Sociologia da Família*, Lisboa, Terramar.
- Weiler, Kathleen (1995), «Freire and a Feminist Pedagogy of Difference», in *Debates and Issues in Feminist Research and Pedagogy*, Londres, Open University. Multilingualmatters, pp. 23-44 [traduzido na revista *ex æquo* 2002].
- Young, Iris Marion (1997), *Intersecting Voices*, Princeton e New Jersey, Princeton University Press.

Maria José Magalhães é Professora Auxiliar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, tem leccionado as disciplinas de Educação Familiar, Sociologia da Educação, Intervenção Comunitária, e Educação Género e Cidadania, assim como orienta diversas teses de mestrado e doutoramento em Ciências da Educação. Doutorada pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, elaborou a sua tese de doutoramento sobre «Mulheres, espaços e Mudanças: o Pensar e o Fazer na Educação das Novas Gerações». Em Março 1991, recebeu, conjuntamente com Laura Fonseca Fernandes e Olga Guedes de Oliveira, o prémio Carolina Michaëlis de Vasconcelos – Investigação-Mulher/1990. É Vice-Presidente da UMAR – União de Mulheres Alternativa e Resposta. Tem várias obras e artigos publicados, destacando-se: Magalhães, Maria José (1998) *Movimento Feminista e Educação, Portugal anos 1970 e 80*, Oeiras: Celta Editora. Endereço electrónico: mjm@fpce.up.pt

Ana Paula Canotilho Seixas, Mestre em Ciências da Educação, especialização Género, Educação e Cidadania, é professora do ensino secundário de artes visuais, formadora e pintora, tendo participado em algumas exposições colectivas. De entre as suas publicações, podemos salientar: CANOTILHO SEIXAS, Ana Paula, MACEDO, Eunice e Marques, Carmo (2003) « Da Tecitura Complexificadora entre Feminismos e Pós-modernidade. Uma Relação de Interpelação Crítica», in MARQUES, Carmo, NOGUEIRA, Conceição, MAGALHÃES, Maria José e SILVA, Sofia Marques (2003) *Um Olhar sobre os Feminismos: Pensar a Democracia no Mundo da Vida*, Porto: UMAR. Endereço electrónico: pcanotilho@clix.pt

Artigo recebido em Setembro de 2007 e aceite para publicação em Outubro de 2007.