

# A OFICINA DE INTERVENÇÃO PSICOSSOCIAL COMO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO E ARTICULAÇÃO NO TRABALHO COM EDUCADORAS NO CONTEXTO DA PESQUISA-AÇÃO

**Yuska Lima<sup>1</sup>; Flávia Lemos Abade.<sup>2</sup>**

*Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) – yuskalima@yahoo.com.br*

*Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) – flavia.abade@gmail.com*

---

**RESUMO:** A Oficina de Intervenção Psicossocial no trabalho com as educadoras visava ao fortalecimento dos vínculos interpessoais, à reflexão sobre o processo educativo das crianças e adolescentes e à reflexão sobre as práticas e relações entre os representantes de ambas as instituições. A proposta de trabalho se organizou a partir de uma análise da demanda, da definição de um enquadre e de um planejamento passo a passo dos encontros, que inicialmente eram preparados pela equipe de pesquisa e num segundo momento passaram a ser preparados em conjunto, pela equipe de pesquisa e pelas educadoras participantes. Tais encontros foram registrados e estão em processo de análise, de modo que é possível identificar até o momento: uma melhoria na qualidade da participação no processo, tendo em vista as relações de cooperação construídas para desenvolvimento do trabalho e um trabalho de formação que contribui para a ampliação de nossos horizontes acerca do processo educativo, especialmente, ao lidar com adolescentes. Destacamos ainda, as resistências que surgem diante da diversidade de experiências sociais que atravessa o processo de trabalho de ambos os grupos, que está presente nos atos, nos ditos e nos silêncios. Nesse processo, surgem conflitos que precisam ser trabalhados como tarefa do grupo, visto que o ritmo e a continuidade do trabalho estão a eles associados. Trata-se, portanto, de uma prática que articula diferentes saberes e exige não só a análise de um conjunto social singular, mas também das relações que ali se estabelecem.

---

<sup>1</sup> Aluna de graduação do nono período de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, unidade São Gabriel. Bolsista de iniciação científica do Projeto de pesquisa-intervenção “Arte e Cultura no 1º de Maio e entorno”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG).

<sup>2</sup> Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora de graduação em Psicologia na Faculdade Metropolitana de Belo Horizonte e professora substituta na graduação em Psicologia na PUC Minas São Gabriel.

**Palavras-chave:** Oficinas, pesquisa-ação, intervenção psicossocial.

### **Introdução:**

Dentre a ampla gama de métodos e técnicas de intervenção que tem sido utilizado em psicologia social, as oficinas têm se destacado, desenvolvendo um corpo teórico consistente e útil ao nosso fazer no campo social. As práticas com oficinas têm sido difundidas em variados contextos, articuladas ou não a uma proposta de pesquisa. Contudo, a proposta de Kurt Lewin, que preconizava que os fenômenos grupais só poderiam ser analisados por um observador se o mesmo participasse da vivência grupal (OSORIO, 2007), também está presente em seus fundamentos. A idéia que daí procede é que o observador incluído no grupo o modifica sem, no entanto, invalidar a proposta de pesquisa. Com o ideal de transformação social, considera-se que na pesquisa-ação a mudança social envolva a participação e ação conjunta de pesquisadores e pesquisados.

Compartilhando desses princípios da pesquisa-ação propostos por Kurt Lewin, a oficina se caracteriza ainda por ser um trabalho que leva em conta a complexidade humana, seus aspectos subjetivos e sociais, cuja elaboração ou aprendizagem não se restringe a uma reflexão racional, mas envolve os sujeitos de maneira integral, suas formas de pensar, sentir e agir. Combinando relações de produção e de afeto, o grupo é um espaço no qual as manifestações de organização e expressão nos remetem tanto ao contexto do grupo quanto ao contexto social (AFONSO, 2000).

Neste trabalho, portanto, apresentaremos a experiência com as Oficinas de Intervenção Psicossocial com educadoras no âmbito da pesquisa-ação: “Arte, cultura e cidadania: Tornando visível o invisível”, realizada no entorno da PUC Minas, com o fomento da FAPEMIG<sup>3</sup>. Embora outras atividades sejam desenvolvidas na pesquisa, aqui discutiremos apenas o trabalho de formação realizado com as educadoras da instituição onde a pesquisa foi desenvolvida.

A oficina com o grupo de educadoras era de caráter formativo, mas visava, além da contribuição para a ampliação da formação dos envolvidos (agentes externos - alunos e professores da PUC e internos educadores do Centro Social), o fortalecimento dos vínculos interpessoais, a reflexão e discussão sobre o processo educativo das crianças e

---

<sup>3</sup> O objetivo dessa pesquisa é desenvolver oficinas artísticas, culturais e de formação geral, na tentativa de resgatar vínculos sociais e afetivos entre crianças e adolescentes, e oferecer novas possibilidades de vivências, aprendizagens, expressões e manifestações. Para alcançar tal objetivo realizamos oficinas psicossociais e oficinas de arte e cultura com as crianças e adolescentes, bem como encontros de articulação e formação com as educadoras.

adolescentes e, ainda, a troca de saberes sobre as metodologias e práticas entre os educadores de ambas as instituições. Os encontros com esse grupo funcionavam também como um espaço de articulação da pesquisa e intervenção, integrando informações sobre as oficinas psicossociais e de arte e cultura com crianças e adolescentes, promovendo elaborações de sentidos que favoreciam o monitoramento, a avaliação e a construção de conhecimentos sobre invisibilidade/visibilidade social dos educandos. Para que tal reflexão fosse sistematizada, alcançando os objetivos da pesquisa, os encontros foram registrados, principalmente, por duas estagiárias que eram bolsistas da pesquisa. A descrição e análise do processo grupal será feita com base nesses registros.

### **O processo grupal nas Oficinas de Intervenção Psicossocial:**

A proposta de trabalho com as educadoras se organizou a partir de uma análise da demanda, da definição de um enquadre e de um planejamento flexível, seguindo as etapas propostas por Afonso (2000). O processo grupal vivenciado até o momento com as educadoras pode ser dividido em duas fases que coincidem com a divisão de semestre letivo. A primeira fase das oficinas com as educadoras foi marcada por um processo de identificação e pertencimento e corresponde a primeiro semestre de trabalho (2º semestre de 2008). A segunda fase (1º semestre de 2009) pode ser caracterizada pelo aparecimento das diferenças institucionais e de concepções pedagógicas, sendo marcada por um clima de tensão e pela presença de conflitos. Essas fases serão analisadas mais a frente.

A demanda inicial do grupo foi explicitada nos nossos primeiros contatos com o campo de pesquisa. O grupo de educadores nos informou sobre a necessidade de se capacitar para lidar com as questões trazidas pelos educandos acerca, principalmente, da violência e sexualidade. Havia a expectativa nesse pedido de que a capacitação funcionasse como uma espécie de treinamento, no qual os educadores seriam ensinados sobre como proceder com os educandos. No entanto, observamos que, a demanda ultrapassa o pedido que é feito pelo grupo, sendo resultante do processo de negociação entre quem solicita e quem atende a solicitação (AFONSO 2003). Assim, é importante que o processo de análise da demanda inclua as necessidades latentes do grupo e a articulação destas ao contexto social, histórico e institucional. Percebemos que era importante trabalhar com as temáticas sugeridas, mas também que um trabalho meramente informativo ou de treinamento seriam insuficientes. Para a construção de um

trabalho com crianças e adolescentes que promovesse visibilidade, protagonismo e cidadania, seria necessário um espaço de reflexão e construção de conhecimento a respeito às práticas educativas que favoreceriam essas relações.

Coerente com os princípios da pesquisa-ação buscamos, desde o início, estabelecer uma relação dialógica e horizontal. A partir desse diálogo, foi possível delimitar melhor o foco do trabalho, definir os temas-geradores e o enquadre. Segundo Afonso (2000), entende-se que o foco é a temática central em torno da qual o trabalho se desenvolve. Os temas-geradores, por sua vez, são escolhidos a partir do foco e possuem a função de mobilizar o grupo para a reflexão sobre sua experiência cotidiana (AFONSO, 2003).

O foco na “formação” das educadoras para potencializar as práticas educativas que desenvolviam junto às crianças e adolescentes da instituição foi mantido. Como temas-geradores, foram definidos: sexualidade, alcoolismo, agressividade e violência e protagonismo juvenil. As temáticas foram definidas pelo grupo, a partir da experiência das educadoras com os educandos.

Outra ação que nos ajudou nesse processo de conhecimento do grupo de educadoras e da instituição, bem como na análise da demanda e na identificação de temas-geradores foi a realização de uma entrevista estruturada com os educandos. O questionário foi construído pela a equipe de pesquisadores da PUC e discutido no grupo de educadores. A aplicação do questionário foi realizada pela equipe de pesquisadores da PUC e o processo gerou proximidade entre os participantes de ambas as instituições. Além disso, foi possível conhecer um pouco mais da dinâmica interna da instituição e da relação dos educadores/educandos. Os dados obtidos confirmaram a necessidade de trabalho com as temáticas escolhidas.

A maneira como o diagnóstico inicial aconteceu contribuiu não apenas como levantamento de dados para a pesquisa, mas principalmente para o estreitamento do vínculo entre os participantes da pesquisa e para dar visibilidade às crianças e adolescentes do projeto. Eles se sentiam reconhecidos, visíveis (para usar um termo que nos é caro) pela presença e interesse da equipe da PUC em realizar a pesquisa. Destacar esse aspecto é reafirmar os princípios que nos orientam tanto na pesquisa-ação quanto nas Oficinas. Ou seja, o trabalho de pré-análise e análise da demanda acontecem de acordo com a lógica da participação e construção coletiva dos conhecimentos e não como uma etapa à parte, apenas de coleta de dados.

A partir desse processo de levantamento de dados e análises, optamos por fazer um planejamento flexível passo-a-passo, ou seja, a definição da sequência de temas e técnicas foi feita ao longo do processo da oficina. Tal opção mostrou-se muito adequada a este grupo. Por se tratar de um espaço voltado não somente para formação e desenvolvimento de relações interpessoais, mas também de articulação da pesquisa. Algumas situações que emergiam na instituição durante as outras atividades de intervenção, tornavam-se importantes analisadores e, muitas vezes, redirecionavam o trabalho da oficina com os educadores. Além disso, as atividades de registro e avaliação dos encontros propiciavam ao grupo momentos mais específicos de reflexão sobre o seu processo e de reorganização coletiva do trabalho.

Nossas análises desse processo foram realizadas tomando como referência os trabalhos de Foulkes, citado por Afonso (2003), que reconhece três momentos básicos nos grupos: a formação de sentimento e identidade do grupo; o surgimento das diferenças e construção de produtividade do grupo e o fim do grupo. Essas fases do grupo não são lineares, mas encontram-se relacionados ao que há de implícito e explícito nas relações e conteúdos do grupo. Os trabalhos de Pichon-Rivière (2001), que afirma que o desenvolvimento do grupo tem a forma de uma espiral dialética e alguns vetores podem ser tomados como uma escala básica para avaliação dos processos de interação grupal, foi uma referência importante para nossas análises também.

O primeiro vetor do processo grupal é afiliação e pertencimento, ou seja, a primeira tarefa do grupo é construir um sentimento de “nós”, de pertencimento ao grupo. É importante salientar, todavia, que esse processo não é homogêneo e que paralelamente à identificação, há também a falta de identificação de alguns participantes. Embora seja uma das primeiras tarefas, isso não quer dizer que uma vez alcançada, a identidade coletiva do grupo estaria garantida.

A cooperação é um importante vetor do processo grupal ao lado do qual pode estar presente a competição, mas o coordenador de oficinas trabalha no sentido de incentivar a colaboração e a participação de todos no processo. Essa cooperação nem sempre é fácil, na medida em que estão presentes no grupo interesses diversos e concepções de mundo diversas. É, por isso que, segundo Pichon-Rivière, uma das principais tarefas do grupo é a constituição de um ECRO – Esquema Conceitual Referencial e Operativo. O grupo precisa compartilhar concepções sobre a realidade e construir referências para o trabalho conjunto.

É nesta direção que a comunicação e aprendizagem devem acontecer, ou seja, na direção das referências que o grupo vai construindo coletivamente, com a superação dos desafios, obstáculos e mal-entendidos que permeiam esse processo. A comunicação é o trilho para a aprendizagem e a aprendizagem o trilho para a comunicação. É preciso um tempo e espaço para expressão dos pensamentos e sentimentos individuais e um esforço grupal para articulação destes e elaboração do ECRO grupal.

Na medida em que o grupo constrói sua identidade e seu ECRO, ele é mais capaz de centrar-se nas tarefas ou objetivos a que se propôs. É isso que o termo pertinência indica, isto é, a capacidade do grupo de trabalhar em prol de seus objetivos.

Tudo isso está também relacionado ao clima do grupo, ou seja, à disposição afetiva para o trabalho em conjunto. Identificar a direção e o sentido da tele é importante também para a avaliação dos processos. Uma disposição afetiva negativa pode ser a indicação de que os outros vetores precisam ser melhor trabalhados. A disposição afetiva positiva pode ser um sinal de que o grupo está se tornando realmente operativo.

Como foi citado anteriormente, o processo grupal vivenciado durante a intervenção com os educadores pode ser compreendido em duas fases. Na primeira fase, a facilitação ou coordenação dos encontros era realizada pelos professores da PUC. Orientados pela meta de maior horizontalidade nas relações, as temáticas eram trabalhadas a cada encontro buscando a realização de uma construção coletiva do tema e das situações vividas e compartilhadas pelos educadores. Nesta fase, observamos que o grupo de pesquisadores e educadores começou a desenvolver um sentimento de “nós”, a construção de uma identidade coletiva. À medida que o trabalho foi se estruturando, a demanda e foco da oficina ficavam mais bem delimitados, promovendo a afiliação e o pertencimento. O grupo de agentes externos privilegiava as relações horizontais e buscava a construção de um espaço coletivo, no qual a verbalização dos pensamentos e a expressão dos sentimentos contribuíam para o estreitamento dos laços entre os participantes. O reconhecimento das dificuldades, especialmente, dos estagiários curriculares na atuação junto aos grupos de crianças e adolescentes era um ponto constante do debate que contribuiu para a implicação do grupo em novas ações.

É importante ressaltar que a oficina como método de intervenção psicossocial leva em consideração os aspectos subjetivos e individuais de cada participante e do grupo de uma forma geral. Assim, apesar da afiliação acontecer com todos os membros do grupo a passagem para o grau mais profundo de identificação (pertença) não ocorreu

com todos. Isso pôde ser observado através do envolvimento de alguns com a tarefa do grupo, dos silêncios, dos “não-ditos” e das omissões na hora das decisões.

O primeiro módulo da oficina com os educadores foi encerrado com avaliação do processo. Segundo Enriquez (2001), o projeto comum é o que reúne as pessoas motivando-as enquanto grupo. Tal projeto equivale a um sistema de valores coletivo e é por meio dele que os integrantes do grupo criam suas representações intelectuais e afetivas. Essas representações se convertem em um querer e fazer mais coletivo.

Prevalciam no grupo a cooperação, a comunicação e a aprendizagem. A avaliação desse processo propiciou uma readequação de enquadre: uma ampliação da duração dos encontros, a coordenação e planejamento compartilhados dos encontros e a eleição de novas temáticas a serem trabalhadas, a saber: limites e autonomia, política e cidadania, violência e visibilidade/invisibilidade e sexualidade e afetividade. Esse novo enquadre era também uma nova possibilidade de trabalho conjunto, cooperativo.

Depois de uma longa e produtiva discussão sobre a dimensão da pesquisa e as intenções com a oficina, o grupo avaliou que a direção de nossa prática era coerente com a teoria que nos servia de referência, quando um dos participantes afirmou que ali *“as relações são mais importantes do que os métodos”*.

A cooperação é aqui entendida como capacidade de ajudar-se entre si e quem propõe a tarefa, acontecendo por meio de papéis diferenciados e em uma relação de complementaridade (OSORIO, 1986). A cooperação pode ser observada pela adesão as propostas e o compromisso com as decisões tomadas em grupo. Como exemplo, podemos citar a assiduidade e freqüência dos participantes aos encontros, a prontidão de todos para as atividades de planejamento e coordenação dos encontros.

Nossas análises dos registros dos encontros revelaram que o planejamento e coordenação compartilhados dos encontros, ou seja, o trabalho realmente cooperativo e construído coletivamente nos levaram para a segunda fase comumente observada nos grupos, o processo de aparecimento das diferenças. Os vetores do processo grupal de afiliação e pertencimento, cooperação, comunicação e aprendizagem que contribuíram inicialmente para o fortalecimento do vínculo grupal e a realização de sua tarefa, nesse segundo momento, de realização compartilhada das tarefas, foram mobilizados de outra forma. O grupo começou a reconhecer as diferenças entre as concepções pedagógicas de ambas instituições, inicialmente como um incômodo ou mal-estar.

Nesse momento, entrou em cena para evidenciação das diferenças uma importante figura da experiência grupal: o porta-voz. Ele, por sua sensibilidade advinda

de sua história de vida anuncia e ao mesmo tempo denuncia, sem saber, o que está latente no grupo. Segundo Osório (1986), considera-se como porta-voz aquele que faz ou fala algo que é signo do processo grupal, ou seja, ele revela o acontecer grupal como as fantasias, ansiedades e necessidades do grupo.

Analisando a especificidade de nossa experiência na oficina com os educadores, a enunciação de uma educadora denunciou a existência de uma contradição institucional que até aquele momento estava latente. O porta-voz desencadeia um acontecimento de duplo sentido. Sua enunciação é benéfica, na medida em que os pontos positivos dos conflitos e das diferenças são identificados e quando se admite a possibilidade de riqueza dessa interação. Mas ao mesmo tempo, ela representa uma catástrofe que põem em revisão todas as coisas (OSÓRIO, 1986).

O pesquisador na pesquisa-ação assume o papel de problematizar a ação dirigida a resolução do problema em questão, acompanhando seu progresso e avaliando as ações desenvolvidas em função destes problemas (THIOLLENT, 1985). O autor referido acrescenta que a participação dos pesquisadores deve ser exposta dentro da situação de investigação, devendo-se garantir os devidos cuidados para que haja mutualidade entre o grupo envolvido na situação de pesquisa.

Mesmo propondo a construção de relações horizontais, depois que os conflitos foram desencadeados e as diferenças foram explicitadas como um incômodo, o grupo pareceu se dividir novamente, de acordo com o pertencimento institucional dos participantes.

### **À guisa de conclusão:**

Acreditamos que as análises dos registros dos encontros, bem como o processo de avaliação coletiva foram dispositivos que promoveram uma abertura para outras instâncias de análise e transformação.

A avaliação coletiva do trabalho nos permite compreender o processo, mas não garante que as diferenças podem ser superadas. Segundo Rolnik (1994), ao lado da tomada de consciência faz-se necessária uma “tomada do inconsciente”, ou uma ativação do inconsciente, de uma abertura para a alteridade e para o devir-outro. A travessia do “terror” que a alteridade e sua dimensão invisível provocam em todos nós

mplica a luta contra a redução da subjetividade ao homem da moral<sup>4</sup> e a ativação do homem da ética<sup>5</sup>.

Reconhecemos o quanto é difícil esse processo, no qual se expressam conflitos relacionados às ideologias e discursos sociais que fundamentam o projeto do grupo. Contudo, é na medida em que o grupo é portador de um projeto, que os participantes podem ser ao mesmo tempo analistas e atores de suas ações.

Essa experiência nos revela a riqueza da fase das diferenças e da construção das condições de produtividade para o processo de aprendizagem grupal. A superação dos desconfortos ou “desassossegos” desse momento do processo exige o reconhecimento da transversalidade, ou seja, do atravessamento das ideologias e práticas sociais no grupo, do impacto que a instituição como sistema cultural simbólico e imaginário tem na dinâmica interna do grupo, bem como a superação das resistências que ela engendra.

Oficina como um método de intervenção psicossocial que articula pesquisa e ação social pode contribuir, nesse sentido, para a produção de novos conhecimentos. Não tomamos as fases do grupo como processos estanques e, sim, como um processo dialético, no qual a dinâmica das relações precisa ser analisada de maneira articulada ao contexto e às instituições de onde emergem. É o espaço de circulação da palavra, o convite à participação e o questionamento das representações estereotipadas que podem criar condições para o surgimento de novos discursos. Assim, o que o grupo produz pode deixar de ser uma verdade absoluta e ser apenas uma forma de representar e recriar sua identidade e suas relações com seu contexto.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

AFONSO, M. Lúcia M (Org). **Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial**. Belo Horizonte: Edições do campo social, 2000.

AFONSO, M. Lúcia M (Org). **Oficinas e dinâmica de grupo na área da saúde**. Belo Horizonte: Edições do campo social, 2003.

OSORIO, L. Carlos (Org). **Grupoterapia hoje**. Porto Alegre: Artes médicas, 1986.

---

<sup>4</sup> “O homem da moral que nos habita é o vetor de nossa subjetividade que transita no visível: é ele quem conhece os códigos, isto é, o conjunto de valores e regras de ação vigentes na sociedade em que estamos vivendo” (ROLNIK, 1994, p. 165)

<sup>5</sup> Essa ativação é complexa porque a cada vez que aparece uma diferença e o homem da ética é acionado, o homem da moral é sacudido em sua tarefa rotineira. Não se trata, pois, de alcançar uma co-existência pacífica entre esses dois vetores da subjetividade, mas de suportar esse desassossego do caráter tumultuado dessa co-ativação.

PICHON-RIVIÈRE, E. O processo grupal. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ROLNIK, Sueli. Cidadania e alteridade: o psicólogo, o homem da ética e a reinvenção da democracia. In: SPINK, Mary Jane Paris . (org.) **A cidadania em construção**: uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia de pesquisa-ação**. São Paulo, Cortez, 1985.