

Leandro Rogério Pinheiro

**FORMAÇÃO E PRÁTICAS DE GESTÃO:
Narrativa sobre o trabalho dos gestores no Centro de Promoção da Criança
e do Adolescente**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação.

Orient.: Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer

São Leopoldo
2008

Leandro Rogério Pinheiro

**FORMAÇÃO E PRÁTICAS DE GESTÃO:
Narrativa sobre o trabalho dos gestores no Centro de Promoção da Criança
e do Adolescente**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Educação.

Aprovado em _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Dr. Danilo Romeu Streck - UNISINOS

Dr. Evaldo Luis Pauly - UNILASALLE

Dra. Maria Clara Bueno Fischer – UNISINOS

Dr. Nilton Bueno Fischer – UFRGS

Dra. Rosângela Fritsch – UNISINOS

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho, em cada etapa de sua elaboração, alimenta em minha memória a lembrança de momentos especiais que pude compartilhar durante a formação no doutorado.

Agradeço às entidades que oportunizaram condições de efetivação deste projeto. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UNISINOS), não só pelos saberes compartilhados, mas pelo espaço solidário e democrático que vêm construindo no âmbito da educação. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por propiciar a realização desta pesquisa, qualificada ademais por um Estágio de Doutorando na Universidad Complutense de Madrid, valorizando a prática de investigação científica.

Aos professores integrantes da banca, Dr. Evaldo Luis Pauly, Dr. Nilton Bueno Fischer, Dra. Rosângela Fritsch, Dr. Danilo Streck e Dra. Rute Baquero, pelas preciosas considerações quando da qualificação do projeto e, também, pela disponibilidade em colaborar com esta pesquisa.

Aos meus queridos colegas de doutorado. Foram vários encontros, debates e reflexões que me mostraram formas novas de problematizar, de questionar. Foram também em algumas confraternizações que encontrei pessoas dispostas a compartilhar saberes, ansiedades, medos e confiança.

À minha orientadora, professora Dra. Maria Clara Bueno Fischer, por seu olhar atento e pelo apoio sensível e democrático em meu aprendizado. À amiga Clara, pelas conversas instigantes sobre projetos, trabalho, educação...

Às minhas queridas colegas Angela, Euli, Neusa, Vera e Rosângela, com quem tive intensos, frutíferos e instigantes encontros de orientação coletiva. Foram diversos momentos de aprendizagem e problematização que, sem dúvida, compõem este trabalho.

Aos companheiros de caminhada, trabalhadores do Centro de Promoção da Criança e do Adolescente, pela colaboração em nossos diálogos. À Josiane, pela acolhida generosa e pelas conversas divertidas e interessantes. Foram momentos únicos de aprendizagem.

À minha família, que sempre me surpreende pela intensa capacidade de estar ao meu lado mesmo quando minhas atividades profissionais fogem à sua realidade de ação. Pelo companheirismo “da mão no ombro” de meu pai e da pergunta acanhada de minha mãe sobre

“como estão as coisas no trabalho?”. Pela disponibilidade e amor de meus irmãos e de meus cunhados nos momentos em que precisava de apoio.

À Ana, amiga e companheira, pelo amor e dedicação com que participou desta e de outras iniciativas, apoiando-me em momentos de desânimo, comemorando minhas vitórias.

Fica meu carinho e reconhecimento a estes companheiros, por participarem de meu projeto de vida. Sua presença é, para mim, o mais importante nisso tudo.

*Se as coisas são inatingíveis,
ora!
Não é motivo para não querê-las,
que tristes os caminhos
não fora a mágica presença das estrelas.
(Mario Quintana)*

RESUMO

Este trabalho problematiza as contribuições das atividades de gestão para a formação dos gestores de uma organização não governamental, o Centro de Promoção da Criança e do Adolescente (CPCA). Atento à atual valorização social das ONGs no atendimento de demandas sociais comunitárias e na execução de políticas públicas no Brasil, o texto procura trazer reflexões a partir da seguinte questão: como se *organiza* a formação dos sujeitos nas práticas de gestão construídas no CPCA, em Porto Alegre? Apoiando-me epistemologicamente na noção de 'auto-eco-organização', numa aproximação às premissas do pensamento complexo elaboradas por Morin (1999; 2001), desenvolvi a pesquisa a partir de uma interação de inspiração etnográfica, de modo a construirmos, gestores e pesquisador, uma narrativa que enunciasse: as características do cotidiano de trabalho e do contexto de atuação da entidade; os domínios explicativos e as tomadas de posição dos sujeitos de diálogo; e, por fim, as repercussões do trabalho de gestão para a formação dos gestores. E, neste sentido, as elaborações de Josso (2004), Maturana (2001), Melucci (2001) e Bourdieu (1999; 2000), além do aporte de Morin, foram referentes importantes para que pudesse co-construir reflexões sobre a relação entre trabalho e educação. Os resultados da investigação esboçam a formação dos trabalhadores constituída em meio a práticas, tensões e discursos sociais relativos à produção histórica do campo de educação-assistência, onde atua o CPCA, sendo configurada, ademais, na construção de *organizações* subjetivas singulares, num exercício de autonomia relativa. A pesquisa proporcionou, ainda, inferências sobre as características de um processo formativo quando consideradas as referências construídas aqui, aventando uma hipótese de trabalho para espaços educativos-assistenciais quando contemplada uma perspectiva auto-eco-organizativa.

Palavras-chave: Formação. Trabalho de gestão. Auto-eco-organização.

ABSTRACT

This study argues the contributions of managing activities in managers training at CPCA (Portuguese abbreviation for Children and Adolescents Care Center), a NGO (Non-Governmental Organization). The text is attentive to the social valorization of the NGOs nowadays when dealing with social community demanding and executing public politics in Brazil. Therefore, it aims to raise impressions and thoughts from the following question: how subjects' education is *organized* in managing practices built up at CPCA, in Porto Alegre City (Brazil)? Taking the idea of 'auto-eco-organization' as an epistemological support, altogether with Morin's (1999; 2001) complex thought premises, I developed this research study from an ethnographic inspiration interaction that could provide us (managers and researcher) a narrative that could show: day by day working characteristics and the entity's acting context; the explanation domains and the subjects of the dialogue position taking; and, finally, the repercussions of the managing work in manager's training. In this direction, the ideas of Josso (2004), Maturana (2001), Melucci (2001), Bourdieu (1999; 2000) and also the theoretical contributions from Morin, consisted in important references that helped me in building reflections about the relationship between Work and Education (training). The results of this investigation draw the workers' training, which was constituted among practices, tensions and social discourses linked to the historical production in education-assistance area, where CPCA acts. Moreover, this training is configured in the building of singular subjective *organizations*, representing an exercise of relative autonomy. The research also proposed inferences about the characteristics of a educative process when the references built up in this study were considered, promoting a work hypothesis planned for education-assistance places since an auto-eco-organized perspective.

Key words: Training. Managing work. Auto-eco-organization.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Fotografia da entrada do pátio do CPCA.....	82
FIGURA 2 – Fotografias do prédio intermediário: secretaria, direção e coordenação pedagógica.....	83
FIGURA 3 – Fotografias da sala de coordenação pedagógica.....	84
FIGURA 4 – Fotografias do refeitório e da sala dos educadores.....	85
FIGURA 5 – Esquema representativo do organograma do CPCA.....	112

LISTA DE SIGLAS

ABONG – Associação Brasileira de Organizações Não-Governamentais
AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (em inglês)
AMENCAR – Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente
ASAFOM – Associação de Apoio ao Fórum Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAT/USP – Centro de Estudos sobre o Terceiro Setor/Universidade de São Paulo
CEB – Comunidades Eclesiais de Base
CEPP – Centro de Educação e Promoção Popular
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CMAS – Conselho Municipal de Assistência Social
CMDCA – Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CPCA – Centro de Promoção da Criança e do Adolescente
CPM – Centro de Proteção do Menor
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
FASC – Fundação de Assistência Social e Cidadania
FEBEM – Fundação Estadual de Bem-Estar do Menor
FESC – Fundação de Educação Sócio Comunitária
FFCHA/PUCRS – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
FMAS – Fundo Municipal de Assistência Social
FMDCA – Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
FNAS – Fundo Nacional de Assistência Social
FORTE – Fórum de Organizações do Trabalho Educativo
FUNABEM – Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor
GIFE – Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
IBASE – Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA – Instituto de Pesquisas Aplicadas
LBA – Legião Brasileira de Assistência
LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social

NASF – Núcleo de Apoio Sócio-Familiar

ONG – Organização Não-Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PEMSE – Programa Municipal de Execução de Medidas Sócio-Educativas em Meio Aberto

PETI – Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

PPGEdu/UNISINOS – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos

PROCEMPA – Companhia de Processamento de Dados do Município de Porto Alegre

RITS – Rede Integrada do Terceiro Setor

SAM – Serviço de Assistência ao Menor

SASE – Serviço de Apoio Sócio-Educativo

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

TE – Trabalho Educativo

UCM – Universidad Complutense de Madrid

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UERGS – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância (em inglês)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS: CAMINHOS PRÁTICOS NUMA REFLEXÃO TEÓRICA.....	24
2.1 COMO CHEGUEI AO TEMA.....	25
2.2 COMO CHEGUEI AO REFERENCIAL: FORMAÇÃO E TEORIAS.....	29
2.3 REFERENCIAIS E TOMADAS DE POSIÇÃO.....	31
2.3.1 Auto-eco-organização, formação e gestão.....	31
2.3.1.1 Sobre auto-eco-organização.....	32
2.3.1.2 A formação.....	35
2.3.1.3 A prática de gestão.....	42
2.4 COMO CONSTRUÍ O PROBLEMA: EXPERIÊNCIAS E MÉTODO.....	51
2.4.1 Sobre o problema de pesquisa.....	52
2.4.2 Sobre o método.....	54
2.4.2.1 Escolhas e caminhos trilhados.....	56
2.5 PASSOS NA CAMINHADA.....	59
2.5.1 A elaboração do projeto.....	60
2.5.2 A primeira fase em campo.....	62
2.5.3 Madri e o Estágio de doutorando.....	65
2.5.4 De volta a campo: a segunda etapa.....	69
2.5.5 O retorno ao CPCA: devolução.....	71
2.5.6 A escrita.....	73
2.5.7 "Descobertas" da caminhada.....	74
3 COMUNIDADE, HISTÓRIA E GESTÃO: PRÁTICAS CONSTRUÍDAS NO CPCA.....	81
3.1 SOBRE O CPCA: PARA INICIAR A ANÁLISE.....	81
3.2 ENTORNO E HISTÓRIA DO CPCA.....	93
3.2.1 História do CPCA: narrativa sobre seu trabalho.....	100
3.3 GESTÃO E TENSÕES: TODOS E CADA UM.....	111
3.3.1 Sobre o trabalho de cada gestor.....	111
3.3.2 A prática de gestão e seus tensionamentos.....	115
4 O CONTEXTO DE ATUAÇÃO DO CPCA E A PRÁTICA DE	

GESTÃO	139
4.1 A REDE DE ASSISTÊNCIA DE PORTO ALEGRE E ALGUNS TENSIONAMENTOS.....	139
4.2 O LUGAR OCUPADO PELAS ONGS.....	145
4.3 SOBRE CERTO PODER SIMBÓLICO.....	154
4.4 CRÍTICA A UM APARATO DE GESTÃO DA POBREZA.....	157
5 NARRATIVAS, DOMÍNIOS EXPLICATIVOS E TOMADAS DE POSIÇÃO: A AUTO-ECO-ORGANIZAÇÃO DOS GESTORES E A FORMAÇÃO NO TRABALHO	165
5.1 SUJEITOS, NARRATIVAS E DOMÍNIOS EXPLICATIVOS.....	165
5.2 TOMADAS DE POSIÇÃO E DOMÍNIOS EXPLICATIVOS: PARA NARRAR A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS.....	166
5.3 CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS DE GESTÃO: SOBRE O TRABALHO E A FORMAÇÃO	188
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: GESTÃO, FORMAÇÃO E PARTICIPAÇÃO	197
REFERÊNCIAS	216
APÊNDICE A – Roteiro para entrevistas exploratórias as ONG e a FASC.....	226
APÊNDICE B – Esquemas-síntese dos referenciais teóricos e das opções metodológicas apresentados no projeto.....	231
APÊNDICE C – Planilhas-síntese da rotina de oficinas de aprendizagem no CPCA.....	233
APÊNDICE D – Roteiros da primeira etapa de entrevistas com gestores do CPCA.....	236
APÊNDICE E – Sociogramas elaborados junto aos gestores da ONG.....	240
APÊNDICE F – Plano de continuidade da pesquisa (2006/02).....	242
APÊNDICE G – Roteiros da segunda etapa de entrevistas com gestores do CPCA.....	248
APÊNDICE H – Pauta de trabalho da reunião realizada com educandos da ONG.....	258
APÊNDICE I – Roteiros utilizados para entrevistas com educadores do CPCA, ex-colaboradores da ONG, técnicos de assistência e lideranças comunitárias da Lomba do Pinheiro.....	259
APÊNDICE J – Fluxogramas individuais e coletivo elaborados pelos gestores do CPCA.....	267
APÊNDICE L – Pauta de trabalho e subsídios da devolução realizada com gestores.....	272
APÊNDICE M – 'Organogramas' elaborados pelos gestores do CPCA.....	274
APÊNDICE N – Cartas de consentimento à pesquisa (gestores e organização).....	278
ANEXO A – Cópia dos folders do CPCA (2005 e 2007).....	283
ANEXO B – Plano operacional CPCA - 2006.....	285
ANEXO C – Plano institucional CPCA - 2004-2008.....	306
ANEXO D – Cópia da 'Convenção de Direitos de Crianças e Adolescentes – UNICEF.....	335
ANEXO E – Mapas da distribuição de infra-estrutura urbana – Lomba do Pinheiro.....	352

1 INTRODUÇÃO

Esta narrativa está organizada com vistas a compreender o trabalho de gestão em organizações não-governamentais (ONGs) como locus de formação dos gestores. As questões que proponho são oriundas de experiências de pesquisa e de atividades desenvolvidas como coordenador de iniciativas na área social, que me propiciaram visualizar disputas pela valorização das ONG na condução de políticas públicas e, também, na promoção de tal espaço organizacional como mercado de trabalho. Falamos de um segmento com expressivo crescimento nos últimos 15 anos, período de constituição e formalização de aproximadamente 60% das entidades registradas no Brasil (IBGE, 2004).

Segundo Soczek (2003), vem aumentando o número de pesquisas sobre os temas de movimentos sociais, ONG e terceiro setor. Além disso, desde meados dos anos 1990, é possível verificar em periódicos impressos e eletrônicos o aumento do número de citações sobre as temáticas: solidariedade social, organizações sem fins lucrativos, iniciativas privadas de ação social e ação voluntária¹.

As abordagens condensadas em tais registros associam, de maneira relativamente recorrente, menções às repercussões e/ou vantagens do atendimento local de demandas sociais, situando as ONGs, muitas vezes, na condição de estratégia complementar para a concretização de políticas públicas. Neste caso, são articuladas, ainda, referências às oportunidades de emprego na área e/ou à necessidade de qualificar a gestão de organizações não governamentais.

Essas organizações vêm sendo requisitadas em intensidade crescente para parcerias no desenvolvimento de ações sociais, através de convênios e parcerias com órgãos estatais, organismos supranacionais, agências financiadoras internacionais, ou mesmo iniciativas empresariais, sob o argumento de barateamento de custos e flexibilidade no atendimento de demandas locais (comparativamente à máquina estatal). Este processo não é novo se considerarmos as articulações estabelecidas com agências de financiamento internacional desde a década de 1970 no Brasil, embora tenha sido intensificado nos últimos anos (MONTENEGRO, 1994; THOMPSON, 1997).

Gostaria de situar esta pesquisa no processo de valorização social das ONGs, em curso nos últimos anos, para que possam ser traçados questionamentos sobre as características do

trabalho de gestão realizado e suas repercussões para a formação dos gestores. Assim, é possível esboçar uma narrativa que contribua com os trabalhadores das ONGs e com os serviços que estes realizam. Para tanto, procurarei caracterizar brevemente o espaço de atuação da organização onde realizei a investigação, no intuito de desenhar a problemática construída em atenção ao contexto apresentado acima.

Sobre a emergência do terceiro setor: para uma contextualização

Já a partir da década de 1980, é possível visualizarmos a ampliação e diversificação das formas e conteúdos de manifestação político-social, durante o período de redemocratização institucional brasileiro. Temos, desde esta década, a multiplicação de iniciativas sociais voltadas a segmentos empobrecidos, expressas na criação de organizações não-governamentais de assessoramento aos movimentos sociais (ARMANI, 1991; COSTA, 2001; PALUDO, 2001), na constituição e/ou manutenção de entidades beneficentes religiosas e na expansão do número de fundações empresariais.

Muitas vezes falamos de projetos já em curso que viabilizaram sua formalização jurídica. Em alguns casos, propostas associadas à organização popular; noutros, iniciativas vinculadas a representações empresariais, que fortaleciam seus laços com a área social. De outro lado, também encontramos novas mobilizações sociais nesse período, articuladas à defesa de direitos de mulheres, indígenas, crianças e adolescentes, dentre outros.

Este conjunto de ações sofrerá reconfigurações nos anos 1990, mediante alterações estruturais do sistema capitalista, concernentes à fragilização do embate político-ideológico hegemônico (socialismo-capitalismo), desregulamentação dos mercados, globalização da economia e utilização intensa das tecnologias de informação e comunicação (CASTELLS, 1999).

Na década de 1990, amplia-se o número de ONGs registradas no Brasil e, neste contexto, a mobilização social passa por um processo de diversificação de temáticas e pela reorganização de propósitos. Maria da Glória Gohn (1995; 1997) destaca que a organização político-partidária, sindical e/ou religiosa, teria sido relativizada na constituição de reivindicações pluriclassistas e suprapartidárias, voltadas a temas que afetam o conjunto da população (violência, preservação do meio ambiente, menores abandonados, prevenção a SIDA, entre outros).

Tais iniciativas teriam passado também a privilegiar ações comunitárias diretas, em

¹ Inferência pautada no acompanhamento de notícias veiculadas nos periódicos Folha de São Paulo, Zero Hora e RITS (Rede Integrada do Terceiro Setor – informativo eletrônico), no período de 1997 a 2007.

detrimento da intermediação político-partidária ou da adesão a projetos de transformação social futura, e teriam construído, ademais, a possibilidade de interação e pertencimento planetário (IANNI, 2001).

Além disso, neste íterim, emerge a noção de ‘terceiro setor’ no Brasil, visando condensar formas de atuação de origens e propostas político-sociais distintas. Porém, esta categoria carece ainda de problematização quanto a sua emergência e aplicabilidade na realidade brasileira, tendo em vista o contexto plural retratado, cujas distintas tomadas de posição dificultam uma categorização unitária.

Proponho, então, que analisemos a proposição da noção de ‘terceiro setor’ como um caminho possível na compreensão das disputas por enunciação das características do campo de ação de organizações não-governamentais.

Salamon (1998) avalia que estaria havendo um movimento crescente de associativismo no mundo, considerando o número de organizações sem fins lucrativos criadas a partir dos anos 1970 e 80. O autor relaciona o crescimento do associativismo a algumas condições estruturais integradas: 1) a crise de atuação do Estado no bem-estar social; 2) as quedas dos índices de crescimento econômico desencadeadas pelos choques do petróleo; 3) organização comunitária popular por meio de movimentos e organizações não-governamentais; 4) crise ambiental global e, em decorrência, a organização de iniciativas pró-preservação; 5) a fragilização do socialismo real; 6) a revolução nas tecnologias de comunicação; 7) a elevação das taxas de alfabetização e escolarização, que teriam ampliado a capacidade de organização associativa; e para o caso específico da América Latina, 8) o processo de urbanização e ampliação do contingente populacional de classe média.

Tais condições teriam ampliado as possibilidades de participação e a capacidade associativa em várias partes do globo. Neste contexto, segundo a perspectiva de Salamon (1998), mediante as crises de atuação estatal e o crescimento do número de organizações sem fins lucrativos constitui-se “[...] um consenso a respeito das limitações do Estado como agente de desenvolvimento e das vantagens do envolvimento de instituições do terceiro setor para superar esta deficiência.” (p. 08).

O terceiro setor seria, aqui, um conjunto de iniciativas não-estatais, não-governamentais e sem fins de lucro, voltadas à prestação de serviços sociais. Salamon (1998) fala de um setor cuja atuação está em funcionalidade com o Estado; uma alternativa associativa ao atendimento de demandas públicas, construída mediante conhecidas mudanças no sistema capitalista. O autor não assinala, porém, qualquer situação de conflito e/ou antagonismo na constituição deste campo de ação, como se todas as mobilizações sociais em

jogo apresentassem homogeneidade político-ideológica.

Essa noção assinala uma leitura de integração orgânica com o Estado e o mercado, marcada em sua origem cultural norte-americana nos anos 70 e, também, por seus usos no Brasil, o que ocorreu mais enfaticamente a partir de meados dos anos 1990. A denominação ‘terceiro setor’ tem sua utilização intensamente absorvida por iniciativas filantrópicas empresariais (IOCHPE, 1997; PINHEIRO, 1999), o que, muitas vezes, reforça sua vertente funcional, em meio a críticas à burocratização estatal. Fernandes (1997) afirma que

[...] o Terceiro Setor é composto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, num âmbito não-governamental, dando continuidade às práticas tradicionais da caridade, da filantropia e do mecenato e expandindo o seu sentido para outros domínios, graças, sobretudo, à incorporação do conceito de cidadania e de suas múltiplas manifestações na sociedade civil. (p. 27)

Este conceito demonstra o esforço do autor em agrupar iniciativas bastante distintas em suas origens sócio-históricas, formas de atuação e conteúdo das reivindicações/ações. Landim (2003) enfatiza que a este campo de atuação é atribuída a possibilidade de expressão de valores como altruísmo, compromisso social e solidariedade, supostamente inviabilizados no terreno do mercado (competitivo).

Para Montañó (2002), a noção de ‘terceiro setor’ “desenvolve um papel ideológico claramente funcional aos interesses do capital no processo de reestruturação neoliberal...” (p. 19), ao negligenciar as diferenças que compõem o campo de atuação das organizações não governamentais e negar os antagonismos que o constituem, construindo uma interpretação que privilegia a prestação de serviços entre entidades assistenciais e Estado, ao invés da conquista de direitos sociais.

Sobottka (1998) assinala que alguns representantes de ONGs, defensores do terceiro setor, acabam por carregar seus argumentos de certo pragmatismo ao focar a capacidade de prestação de serviços de tais organizações na condição de mediadores entre Estado e “populações- alvo”. Isso se dá através da disposição dos movimentos sociais como “clientes” das organizações não-governamentais, diluindo distinções políticas ideológicas.

As disputas que constituem a delimitação do campo de ação das ONGs, a exemplo das argumentações concernentes ao terceiro setor, compõem a valorização social das organizações não-governamentais que referi de início. Se observarmos os sujeitos sociais que a postulam hoje, verificaremos que a busca por profissionalização administrativa e pela consolidação de

tais organizações como parceiras na execução de políticas públicas, em geral, estão entrelaçadas ao discurso que concebe funcionalidade com o Estado e o mercado, concepção esta que homogeneíza projetos sociais desde sua dimensão econômico-administrativa.

Todavia, a emergência do terceiro setor como resultado de disputas sociais acompanha algumas mudanças ocorridas no campo, como a disseminação de algumas noções cujos sentidos originais vão sendo reconstruídos. As iniciativas de organização popular, tradicionalmente contestatórias e combativas no Brasil, passam, em alguns casos, por um gradativo distanciamento de suas bases (movimentos sociais), rumo a um processo de institucionalização, passando, inclusive, à articulação de parcerias com a máquina estatal.

A própria denominação 'ONG', adotada primeiramente por projetos de organização popular, difunde-se de tal forma que passa a ser usada por entidades filantrópicas empresariais e instituições religiosas, cujos propósitos aproximam-se mais da assistência do que da reivindicação (THOMPSON, 1997).

Para efeito de delimitação

As diversidades e disputas que constituem esse lócus compõem o contexto para pesquisa. Como base para a investigação, procurei considerar as mudanças assinaladas, mas também reconhecer a variedade de tensões que seguem na construção do campo. As organizações que conheço e, neste sentido, a ONG que escolhi para diálogo, situam-se na área de assistência social.

A área de assistência social é permeada por tensões relativas à busca por profissionalização da gestão e à vinculação com programas sociais governamentais, além de agregar, ainda, a influência de saberes religiosos e a interação com demandas comunitárias urgentes.

De forma geral, as ONGs assistenciais prestam uma diversidade considerável de serviços, atendendo de crianças a adultos e respondendo a uma rede municipal formada por conselhos deliberativos e organizações estatais. A gestão vem se configurando como espaço entrelaçado por uma rede de articulações onde estão representados a administração pública municipal, saberes religiosos, demandas da comunidade e possíveis interferências da filantropia empresarial.

Considerando o ambiente de diversificação e reconfiguração referido às décadas de 80 e 90 e os tensionamentos próprios à área de assistência, efetuei um recorte condizente com as investigações que já havia realizado, focando na defesa dos direitos da criança e do adolescente. Esta causa social conquista expressão significativa neste mesmo período

histórico, agregando várias entidades e segmentos sociais numa mobilização cujo resultado mais marcante foi a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990. Assim, foram concebidos e legitimados uma série de fóruns e conselhos de deliberação e fiscalização da assistência a crianças e adolescentes².

O sistema de assistência social em Porto Alegre (universo considerado nesta proposta) é composto pela Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC – órgão público municipal) e por um conjunto de organizações não-governamentais. Segundo Guimarães (2002), 88% das organizações voltadas à assistência social na capital gaúcha são privadas, sendo que, no universo pesquisado pela mesma autora, 14% destinam seus serviços ao atendimento de crianças e adolescentes advindos de situação de risco.

Numa caracterização inicial, as organizações que assistem crianças e adolescentes em Porto Alegre atendem pessoas com até 18 anos de idade, sendo que as principais atividades estão alocadas junto aos programas Serviço de Apoio Sócio-Educativo (SASE), para beneficiários entre 7 e 14 anos, e Trabalho Educativo (TE), para pessoas entre 14 e 18 anos. No primeiro, são oferecidas oficinas lúdicas de aprendizagem; no segundo, são desenvolvidas atividades de iniciação ao mundo do trabalho (sem objetivo de profissionalização). Ambos os serviços ocorrem em turno inverso ao da escola (GUIMARÃES, 2002).

Quanto à origem, definem-se de forma mais recorrente como religiosas, comunitárias e empresariais, o que delimita também a fonte de arrecadação de recursos financeiros. Ainda sobre a manutenção de tais entidades, é comum a existência de convênios com a prefeitura municipal e a recepção de doações e trabalho voluntário (sistemáticos ou não)³.

Cabe enfatizar que tais organizações assistenciais, muitas vezes, efetivam inúmeras atividades, direcionadas a diversos beneficiários, estruturando-se a partir do atendimento de necessidades da comunidade próxima, conforme sua situação de origem e proposta organizacional, formando uma variada gama de trabalhos na localidade. Ademais, a prática educativa-assistencial com crianças e adolescentes é, muitas vezes, integrada à outras iniciativas como atendimento médico e fonoaudiológico, re-integração familiar, entre outros.

No intento de encontrar uma organização que pudesse simbolizar o universo de pesquisa e também o contexto narrado, solicitei ao Centro de Promoção da Criança e do Adolescente (CPCA) que permitisse minha pesquisa junto a suas atividades. O recorte realizado pautou-se nas experiências já acumuladas, no intuito não só de consolidar resultados

² São exemplos o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (CMDCA), o Conselho Tutelar e o Fórum Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (FMDCA).

³ Informações elaboradas a partir da análise dos registros cedidos pela FASC e pela ONG Parceiros Voluntários.

de pesquisa, mas também construir parâmetros de escolha da comunidade de diálogo. Almejava que estivessem presentes no trabalho de gestão analisado os discursos sociais, tensões e sujeitos sociais que eu conseguia visualizar na caracterização da assistência realizada a crianças e adolescentes por organizações não governamentais.

O CPCA está localizado no bairro Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre, uma região composta de inúmeras vilas, constituídas de pequenas propriedades rurais e trechos urbanizados. Neste contexto, são recorrentes os casos de ocupações fundiárias ainda não regularizadas, dificuldades de acesso à saúde e educação e elevado índice de violência.

Mantido pelo Instituto Cultural São Francisco de Assis, o Centro foi fundado em 1979, com a perspectiva de se criar um espaço de expressão e participação comunitária. Na época, iniciou os trabalhos na condição de creche para os filhos dos trabalhadores, que, em muitos casos, eram provenientes do êxodo rural. Na década de 80, o CPCA acrescentou entre suas atividades a prática de reforço escolar e a profissionalização. Nos anos 90, passou por um reordenamento institucional condizente à regulamentação do ECA, recebendo a atual denominação.

Ao longo da trajetória do CPCA, os recursos de manutenção advieram do Instituto Cultural São Francisco de Assis, de convênios com a FASC e de parceria com a Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente (AMENCAR). A busca por recursos está vinculada à prestação de contas e à participação em fóruns e conselhos locais, onde são definidas diretrizes de funcionamento organizacional.

Embora se direcione à assistência de crianças e adolescentes, a entidade tem desenvolvido também programas orientados às famílias, diversificando atividades conforme interação com a comunidade. Hoje, entre o SASE e o Trabalho Educativo, são administrados, aproximadamente, 340 atendimentos.

Ademais, o CPCA desenvolve o Consórcio da Juventude⁴, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e o Núcleo de Apoio Sócio-Familiar (NASF), além de estimular a formação de associações cooperativas de trabalho na comunidade da Lomba do Pinheiro. Entre crianças, adolescentes e adultos, os serviços alcançam aproximadamente 500 beneficiários diretos, advindos da comunidade próxima, onde a organização é bastante conhecida.

No que concerne à gestão, a entidade distribui as atividades entre quatro

⁴ Cabe salientar que o Consórcio Social da Juventude foi realizado pela ONG durante o ano de 2006. No Estado, as metas previstas para inserção no mercado de trabalho, da ordem de 30% dos participantes, foram atingidas.

trabalhadores: direção geral, conduzida desde a fundação por freis franciscanos; seguida da administração financeira-patrimonial e das duas coordenações pedagógicas, realizadas por leigos. Estes administram o trabalho de 57 trabalhadores contratados.

O problema de pesquisa

O trabalho de gestão em organizações não-governamentais, conforme procuro problematizar, é tensionado também pelos trabalhadores que a constituem, buscando objetivos da organização, mas também realizando desejos articulados no convívio diário na entidade: o trabalho, neste sentido, é espaço de produção de práticas, de tomadas de posição e de sociabilidades.

Na relação entre contexto de trabalho e produções subjetivas, observei o cotidiano de gestores para que pudesse narrar, posteriormente, a relação que estabeleciam com o seu trabalho. Neste ínterim, procurei identificar as contribuições desta prática para a formação dos sujeitos atuantes.

Na construção desta pesquisa, busquei inspiração nas obras de Edgar Morin, complementadas por contribuições de Bourdieu, Josso, Maturana e Melucci. Mais especificamente, produzi este trabalho a partir das problematizações de Morin (2001) desde a noção de auto-eco-organização, que procurarei detalhar junto aos referenciais teóricos, numa aproximação ao pensamento complexo. Desta maneira, procurei observar **como se organiza a formação dos sujeitos nas práticas de gestão construídas no CPCA, em Porto Alegre?**

Centrei a pesquisa na formação dos sujeitos, concebendo-a com uma constituição relativamente autônoma. Contudo, busquei fazê-lo caracterizando o contexto de ação dos gestores, para que pudesse compreender a atuação do trabalhador desde as condições objetivas com as quais lida e reorganiza na construção de si.

Nesse sentido, ao estimular que narrassem suas trajetórias, seus espaços de labuta e o contexto de inserção da ONG, objetivava analisar singularidades de interpretação e tomadas de posição dos sujeitos, imersos entre práticas e discursos sociais coletivos. Assim, a relação entre formação e trabalho de gestão foi refletiva numa perspectiva auto-eco-organizativa, como pretendo detalhar mais adiante. Desejava construir uma narrativa sobre a formação no trabalho; de um lado, contribuindo com os gestores do CPCA ao proporcionar que narrassem suas práticas educativas-assistenciais, de modo a fazer da investigação um processo auto-reflexivo e formativo; de outro, trazendo reflexões ao campo de pesquisa ‘Trabalho e

Educação’, no qual situo este texto.

Vivemos um período de considerável insegurança no mundo do emprego e de fragilização da mobilização oriunda da organização sindical, dados os elevados índices de desemprego e o fortalecimento de corporações capitalistas, o que tem redimensionado e precarizado as relações que construímos no trabalho. Neste contexto, problematizar as condições de autonomia e expressão dos trabalhadores, refletindo as possibilidades de participação e criação dos sujeitos, parece-me uma prática investigativa instigante, uma tarefa política pertinente e um exercício de esperança necessário.

Assim, entendo que estender as reflexões sobre ‘trabalho e educação’ para além do tradicional espaço das empresas e dos sindicatos (e suas respectivas escolas), proporciona que visualizemos novas configurações relacionais, mais ou menos imersas nas arbitrariedades do sistema, mais ou menos autônomas, mas, sobretudo, diferenciadas. A maneira de interpretar o pertencimento ao trabalho, ou a forma como os sujeitos produzem suas interações podem ser contempladas naquilo em que se distinguem, proporcionando questões provocativas.

Sobre a seqüência do texto

No intento de salientar a condição de narrativa e explicitar minhas referências, organizei o texto enunciando, já de início, as delimitações que regem a problematização. A tese está dividida em 5 capítulos, seguidos das considerações finais. Farei, agora, uma exposição sintética de cada um dos itens, descrevendo os argumentos que os compõem.

O primeiro capítulo, ***Referências metodológicas: caminhos práticos numa reflexão teórica***, explica as bases e inspirações da leitura teórico-metodológica que venho construindo. Escrevo sobre minhas elaborações teóricas, numa aproximação ao pensamento complexo, e sobre as noções centrais para a pesquisa: auto-eco-organização, formação e trabalho de gestão.

Chegando ao método propriamente dito, retomo o problema de pesquisa, explicitando na seqüência, algumas hipóteses de trabalho, com base nos referenciais teóricos abordados. Proponho também três questões auxiliares à pergunta central, direcionando meu olhar para elementos contextuais. Em suma, trato de aspectos como: práticas administrativas e sua relação com a proposta assistencial-educativa e a comunidade próxima; tomadas de posição dos gestores e sua interpretação do cotidiano de trabalho; práticas de gestão e contribuições para a formação dos gestores. E é ainda neste item que relato minha caminhada em campo, destacando passos e “descobertas” elaborados.

No item ***Comunidade, história e o trabalho da gestão: práticas construídas no***

CPCA são abordadas as características do espaço de trabalho do Centro, integradas ao processo recursivo de sua constituição. Procuo retratar as condições materiais e sócio-culturais do trabalho, para, depois, retomar as relações históricas que constituíram e constituem o CPCA. Em seguida, apresento os sujeitos de diálogo desta pesquisa, os gestores da entidade, e analiso os discursos e tensionamentos que entrelaçam o seu trabalho de gestão.

No terceiro capítulo, *O contexto de atuação do CPCA e o trabalho da gestão*, esboço uma análise do contexto de inserção da ONG, estabelecendo críticas ao formato de ação produzido pela atividade educativa-assistencial. Considero a atual estrutura de assistência social em Porto Alegre e o lugar ocupado pelas organizações não-governamentais no desenvolvimento de programas sociais para analisar as tomadas de posição e as relações de poder fomentadas pelos trabalhadores em questão. Assim, desenhei a ambiência que permeava as práticas de gestão, de forma a resumir, junto ao item anterior, as condições influenciadoras da formação dos sujeitos no trabalho.

Em *Sobre narrativas, domínios explicativos e tomadas de posição: a auto-eco-organização dos gestores*, passo a expor as elaborações dos sujeitos de diálogo. Resumo suas narrativas sobre as trajetórias pessoais, as atividades que desenvolvem e o contexto onde trabalham. Considerando individualmente cada gestor, trabalho com categorias empíricas que ora observei em campo, ora me foram contadas, de forma que pudesse contemplar as singularidades na reconstrução de discursos coletivos. Apoiado nos referentes que elaborei no primeiro capítulo, esboço domínios explicativos e tomadas de posição que constituem e distinguem os trabalhadores da gestão do CPCA.

O último capítulo, *Trabalho e formação: contribuições das práticas de gestão*, decorre das inferências dos tópicos anteriores, visando uma contribuição teórica sobre o problema central da pesquisa. Desta maneira, resgato considerações acerca dos intervenientes na associação trabalho-formação: as mudanças históricas da prática de educação-assistência; as características específicas do exercício da gestão no CPCA; as tensões e discursos construídos nas interações entre os trabalhadores; as relações de poder e as mediações simbólicas que perfazem o trabalho da assistência social. A partir daí, sintetizo algumas proposições sobre as contribuições do trabalho de gestão para a formação dos sujeitos, inspirado pela noção de auto-eco-organização.

Nas *Considerações finais* retomo o problema proposto com vistas a uma síntese das conclusões da pesquisa. Neste ínterim, resgato as questões propostas na problemática, numa análise teórica que se encaminhará para a hipótese teórico-educacional que encerra muito dos resultados deste processo investigativo. Com o propósito, além disso, de colaborar às

atividades realizadas no CPCA e à prática de investigação acadêmica, encaminho provocações oriundas deste trabalho, aproximando formação e gestão à noção de *participação*.

2 REFERÊNCIAS METODOLÓGICAS: CAMINHOS PRÁTICOS NUMA REFLEXÃO TEÓRICA

[...] seja ela ensaística ou monográfica, realista ou idealista, naturalista ou impressionista, romântica ou expressionista, lírica, dramática ou épica, a narrativa confere ao leitor uma visão de conjunto ou os fragmentos de uma visão de conjunto, seja o seu tema um indivíduo ou um grupo, situação ou tensão, estado de espírito ou alucinação, processo de ruptura, modo de ser ou devir. Sim, além do que afirma Lucien Goldmann, a propósito da obra literária ou artística, também a obra filosófica ou científica pode expressar algo ou muito de uma visão de mundo. (IANNI, 2004, p. 13)

Decidi conceber este trabalho como uma narrativa. Nomeio-o assim porque percebo que os diálogos em campo ou as reflexões teóricas assumem nesta escrita uma forma particular, congruente com o recorte epistemológico e sócio-político que explicito em minhas tomadas de posição.

Quando se analisam narrativas como base de informações para pesquisa, Cunha (1997) salienta a necessidade de reconhecermos que os depoimentos não são "verdade literal dos fatos, mas antes representações que deles faz o sujeito" – às quais são articuladas reinterpretações e novos significados. Além disso, a autora acrescenta que, na investigação, são agregadas também as interpretações do próprio pesquisador, numa construção que, desta forma, é dialógica e coletiva.

Creio que podemos visualizar este texto como uma narrativa não só porque condensa um recorte investigativo arbitrário ou porque é influenciado pelas contingências do diálogo com os sujeitos, mas também por conter nestas duas condicionantes minha relação pessoal com o tema, em cuja análise deposito afetos, inquietações, pressupostos.

Proponho observarmos os resultados desta pesquisa desde a influência dialética entre discurso e experiência afirmada por Cunha (1997), tendo em vista minha trajetória de gestão em organizações não-governamentais. Tal condição não significa ausência de rigor teórico-metodológico. Pelo contrário, afirmar esta investigação como narrativa é a primeira medida para salientar as limitações e interesses que a constituem, ainda que utilize diversas técnicas na busca de uma explicação relacional, abrangente e crítica.

Embora fale de um lugar específico, faço-o constituído por práticas produzidas socialmente. A narrativa precisa ser observada, aqui, não como um texto estritamente pessoal,

mas como um 'contar' integrado ao discurso acadêmico-científico, cujas ferramentas e rigores o distinguem. Por isso, pode ter seus resultados dispostos num diálogo crítico e criativo, seja com pares do campo acadêmico, seja com sujeitos atuantes na área pesquisada.

Neste sentido, escrevo este capítulo na forma de uma narrativa para explicitar, até onde permite minha compreensão, a relação que estabeleço com o tema pesquisado. Escrevendo sobre a trajetória profissional, os diálogos teórico-metodológicos e a reflexão sobre 'trabalho' e 'formação' que desenvolvo, desejo narrar o processo constituinte do objeto de pesquisa.

Procurarei esboçar meu entedimento sobre a relação que venho estabelecendo com o 'trabalho' e a 'educação' e, por conseguinte, com as noções de 'formação' e 'gestão' na atividade de pesquisa.

2.1 COMO CHEGUEI AO TEMA

[...] ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um. (JOSSO, 2004, p. 58)

Para iniciar, gostaria de assinalar que o 'trabalho' possui importância considerável em minha formação por uma condição familiar, como base de realização moral e necessária fonte de subsistência. Meus pais, trabalhadores do ramo fabril metalúrgico há mais de 30 anos, concluíram sua escolarização por volta dos 40 anos de idade, realizando cursos supletivos. Neste entremeio, era discurso recorrente o incentivo ao estudo. Numa expressão freqüente, costumavam dizer que a "educação era o que poderiam deixar para nós", seus filhos.

[...] os limites da autonomia escolar na produção de suas hierarquias coincidem rigorosamente com os limites objetivamente atribuídos a seu poder de garantir fora do mercado escolar o valor econômico e simbólico dos títulos que outorga. Títulos escolares semelhantes recebem valores e funções bastante variáveis conforme o capital econômico e social (sobre o capital de relações legadas pela família) de que dispõem seus detentores e de acordo com os mercados em que são utilizados [...] o diploma é tanto mais indispensável quando se é originário de uma família desprovida de capital econômico e social. Assim, o sistema escolar só pode garantir completamente o valor dos títulos que outorga em sua própria esfera de reprodução [...] (BOURDIEU, 1999, p. 332-333)

A exemplo de primos e tios de minha família, o estudar era citado quase que estritamente com vistas à constituição da carreira profissional. Em minhas relações, as atividades laboriosas na indústria se configuravam como um futuro possível, quase previsível, como se materializassem a oportunidade de melhoria das condições materiais de vida. Ousaria considerar que os segmentos empobrecidos da população de Gravataí⁵, entre as décadas de 1960 e 1990, passaram a vislumbrar a fábrica como horizonte profissional, dadas as iniciativas das elites econômicas e políticas do município para o fortalecimento de atividades industriais⁶.

O trabalho é uma prática social fortemente *organizadora* em minha família. Meus pais trabalhavam extensivamente, mesmo fora do ambiente convencional de labuta, e costumavam envolver os filhos nas lidas domésticas (na limpeza da casa, na construção da própria moradia, etc.). Trabalhar, no entanto, não era uma atividade vivida sem tensões: a rigidez dos horários das jornadas de trabalho, a pressão por resultados e a consciência da “descartabilidade” do empregado expressavam conflitos freqüentes no pertencimento à prática social do trabalho.

Seguindo o caminho mais usual em minha família, realizei, então, um curso técnico a nível de ensino médio numa das escolas profissionalizantes do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). A proposição discursiva que fundamentava esta escolha pressupunha a seguinte ordem: estudaria e me prepararia para o trabalho para, depois, trabalhar e seguir nos estudos com vistas a fazer uma faculdade e, então, ter uma carreira supostamente mais promissora - logo, condições de vida mais confortáveis.

Tudo estaria devidamente encaminhado, não fossem algumas dificuldades. Não me adaptei à realidade do curso técnico e tampouco ao ambiente fabril. Concluí o curso preocupando-me em manter notas elevadas e demonstrar o desempenho que entendia satisfatório. Não desejava seguir a área na qual realizei curso, mas, moralmente, não admitia descumprir os níveis de exigência aprendidos com minha família e atualizados pelo espaço social competitivo que vivia na formação profissionalizante.

A mesma formação que valorizava a vinculação ao mundo do emprego que conhecíamos na época provocou-me tensões em função da competitividade e do controle ostensivos do ambiente fabril. As experiências de vida que me apoiaram na organização para

⁵ Minha família é oriunda desta cidade e reside até hoje no município.

⁶ Nos anos 1960, começam a se instalar empresas de grande porte no município de Gravataí. Neste sentido, na década de 1970, foi criado o distrito industrial da cidade, seguindo uma política de incentivo ao crescimento econômico comum ao país. Em 1997, é fundada uma montadora da General Motors, o que insuflou, mais recentemente, certo desenvolvimento econômico (ver www.gravat.ai.rs.gov.br/historia.php).

o estudo e para o trabalho parecem ter constituído também elementos desconstrutores de meu pertencimento ao espaço da fábrica.

Ponto de tensionamento, a esfera do trabalho tem sido uma dimensão socialmente central para mim e um horizonte empírico que orienta meus questionamentos de pesquisa, por organizar muitos de meus interesses e inquietações.

Passadas algumas experiências pessoalmente desgastantes em empresas metalúrgicas situadas em Gravataí, ingressei no curso de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Não conhecia a profissão; entre minhas relações sociais não havia nenhum cientista social, mas meu ingresso ao mundo acadêmico, na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas (FFCH/PUCRS), em 1995, oportunizou-me conhecer referenciais teóricos que continham explicações e críticas da sociedade com as quais mantive um diálogo bastante prazeroso.

Eis que parecia encontrar um espaço de trabalho e convívio que me satisfazia, mas permanecia a pergunta pela subsistência. Havia uma orientação sócio-formativa que projetava permanentemente minha sobrevivência futura, embora realizasse o curso com auxílio de uma bolsa de custeio da ordem de 70%, paga pela empresa onde trabalhava meu pai e fruto, portanto, de sua inserção ao mundo do trabalho assalariado formal.

Entendia que precisava trabalhar e decidi realizar pesquisa acadêmica. Eis que com a investigação "descobri" um trabalho diferenciado, muito próximo do que minha família costumava chamar de "estudo". Aliás, o mundo acadêmico não era uma realidade conhecida das pessoas de minhas relações e, neste sentido, horas de labuta em casa (lendo, pesquisando, escrevendo), no início, eram classificadas como gosto pelo estudar.

Quando no final da graduação, optei por elaborar uma monografia sobre voluntariado, considerando o 'trabalho' como tema de problematização. Procurei concentrar ali minhas experiências de pesquisa⁷, observando a ação voluntária como discurso simbólico de valorização do trabalho: simplesmente me impressionava a possibilidade das pessoas trabalharem sem remuneração.

Acabei me envolvendo com o tema pesquisado e, impulsionado pelo interesse em trabalhar (ter emprego, jornada de trabalho, salário), passei a atuar numa organização não-governamental⁸. Logo em seguida, iniciei o mestrado em Administração na Universidade

⁷ Assim, articulava as investigações que já vinha desenvolvendo junto a organizações não-governamentais e terceiro setor (tema designado por minha orientadora na época) e a possibilidade de problematizar as atividades de trabalho (voluntário).

⁸ Devo ressaltar que as oportunidades de trabalho formal na área de Ciências Sociais eram e são ainda diminutas no mercado. Boa parte dos colegas egressos do curso não trabalham na área atualmente. Desta forma, a

Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS – 2000/2001), efetivando uma imersão e sendo parte do que pesquisava: manteve o tema do trabalho voluntário, enfatizando, neste caso, a gestão, atividade que eu efetuava na ONG. Naquele momento, problematizava uma gestão participativa, que atribuísse poder decisório aos voluntários: visualizava e almejava que o voluntariado inspirasse a criação de laços de solidariedade e cooperação no trabalho.

Após o mestrado e depois de reler a dissertação, fiquei impressionado com a instrumentalização dos sujeitos contida em minha escrita. Não havia passado pelo campo de conhecimento da administração sem repercussões para minha formação. As abordagens da área têm por premissa preconizar como ‘deve ser’, como ‘deve funcionar’, prescrevendo rotinas e relações. Por outro lado, o espaço de prescrição oportunizou-me, também, o contato com obras lidas no campo da Educação; referenciais que retomavam a noção de ‘formação’ e instigavam o cuidado e o respeito à autonomia das subjetividades, que sentia bastante solapados entre as atividades de gestão organizacional.

As leituras em sociologia, inicialmente, e posteriormente, no campo da educação⁹ pautaram-se pela formação fora do ambiente escolar. A importância do trabalho entre as problematizações desenvolvidas até aqui parecia orientar meu interesse neste sentido. Se a relação entre ‘trabalho’ e educação’ compõem a narrativa de experiências desde as vinculações familiares, acredito que as noções de ‘formação’ e ‘gestão’ constituem a materialização epistemológica e teórica construída na trajetória de pesquisa: desejei compreender as práticas sociais dos sujeitos, interessei-me pela categoria teórica apresentada pela vivência investigativa; e instigado pelas atividades que praticava passei a pesquisar a formação no trabalho da gestão de ONGs.

Problematizando a gestão, reflito sobre o trabalho. E, hoje, almejo fazê-lo entrelaçando a atividade produtiva com outras dimensões sociais. Assim, imagino a organização de trabalho como um encontro de pessoas que carregam saberes e desejos, fazendo do espaço organizacional um ambiente produtivo, lúdico, alienante, prosaico, afetivo, autonomizante, sagrado.

Ainda sobre minha aproximação ao tema, gostaria de situar a manutenção da pesquisa com organizações não-governamentais e, em especial, com entidades da área de assistência social. Minhas pesquisas, por força de resultados de investigações já realizadas, iniciaram pelo estudo dos serviços prestados em escolas de ofício católicas. Creio que construí com os

possibilidade de atuar em organizações não-governamentais, setor em crescimento desde os anos 1990 (IBGE, 2004), desenhava-se como uma alternativa significativa.

⁹ Iniciei o doutorado em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) no ano de 2004.

beneficiários de iniciativas assistenciais certa identificação virtual. Não raro, encontro entre crianças, adolescentes e seus educadores sociais vivências semelhantes às que compartilhei com amigos e familiares.

Talvez tenha exagerado no uso de depoimentos pessoais neste relato, mas almejava narrar as relações que enxergo entre tema de pesquisa e experiências vividas, assinalando escolhas e delimitações arbitrárias da caminhada. Trata-se, para mim, de uma trilha em meio às variadas potencialidades de vida, esboçando uma construção de autonomia relativa.

2.2 COMO CHEGUEI AO REFERENCIAL: FORMAÇÃO E TEORIAS

Seguindo nesta narrativa, posso afirmar que as problematizações que tenho realizado acerca das relações de trabalho e sua interação com a formação foram perpassadas por referenciais teóricos dos campos de ciências sociais e educação, mesmo quando fazia mestrado em Administração. Eu diria que uma ruptura significativa foi organizada na opção pela sociologia, por alterar a relação que estabelecia com o trabalho, ampliando meus horizontes para novas realidades e, além disso, apresentado-me o ‘trabalhar’ como tema de problematização.

Durante o período como bolsista de iniciação científica, na graduação, comecei a ler sobre a categoria ‘formação’, e acredito que ela passou a condensar e enunciar um desejo latente de compreender as práticas das pessoas e as compreensões que explicitavam para que as mesmas agissem como agiam.

O trabalho voluntário, possivelmente, foi o primeiro tema em que expressei meu desejo de compreender os interesses das pessoas, numa articulação com a categoria ‘formação’ e apoiado nas contribuições teórico-metodológicas de Pierre Bourdieu: opção dada pela linha de pesquisa na qual me integrei, mas também um diálogo de muito gosto para mim, numa adesão muito mais ideológica do que teórica. À época, perguntava como as pessoas constróem uma compreensão desde sua trajetória formativa.

Durante o mestrado, além do tema de investigação, mantive a obra de Bourdieu como referente principal, associando-o a leituras do campo da administração. Esse autor era conhecido na área, mas numa leitura que me parecia demasiado estruturalista e reprodutivista. Mais tarde, em contraste com os olhares da área de educação, percebi que minha abordagem compartilhava boa dose de estruturalismo, observando que não estaria tão distante assim das interpretações teóricas da administração.

Ao mesmo tempo que compartilhava de intuítos de instrumentalização dos saberes individuais, sentia-me tensionado a contribuir com a promoção dos trabalhadores. E esta tensão, paradoxalmente, povoava os discursos da área de administração de recursos humanos, mas com limitações impostas pelo ofício administrativo: em última instância, haveria que se atender aos objetivos organizacionais.

Minha aproximação ao campo da educação acabou oportunizando uma nova ruptura: a busca por referenciais que retomassem a categoria 'formação' de pontos de vista voltados ao desenvolvimento de autonomia. Neste caso, ainda durante o mestrado, iniciei a leitura das obras de Maturana e Morin, insuflado a encontrar espaços de expressão dos sujeitos que a gestão organizacional não me possibilitava. Na abordagem da educação não-formal, não identificava as delimitações teleológicas da administração, sendo que a área de 'Trabalho e Educação', além disso, viabilizava minha integração pelo diálogo com referenciais comuns com a sociologia.

Para falar especificamente dos referenciais centrais nesta trajetória, posso dizer que me identifiquei inicialmente com a obra de Bourdieu. O meu interesse primeiro voltou-se para a formação, compreendida particularmente nas disputas do cotidiano, que na obra deste autor, aos meus olhos, encontravam análise e crítica. Sentia-me instigado a refletir sobre as potencialidades formativas do poder simbólico. Para exemplificar, quando comecei a realizar pesquisas no Colégio Pão dos Pobres (uma das escolas de ofício católicas em Porto Alegre), desejava entender porque as pessoas acreditavam no que acreditavam, sentindo-se mobilizadas a trabalhar e contribuir para a entidade.

Já em Morin e Maturana, a busca foi motivada pelo desejo de romper com a leitura unívoca de um só referencial teórico. Temia ficar "preso" a uma abordagem, tornando-a uma crença totalizante e, neste sentido, procurei realizar certa imersão nas obras destes autores, imaginando que, assim, teria condições de promover rupturas epistemológicas e relativizar minha interpretação de mundo e das contribuições de Pierre Bourdieu.

As leituras de Morin e Maturana, associadas ao encontro com outros autores lidos na área de educação (Freire, Arroyo, Schwartz, Josso, dentre outros) possibilitaram que reconhecesse o estruturalismo de minha abordagem e de minha compreensão de Bourdieu, e, ademais, ajudaram a visualizar as limitações deste referencial para que pensasse a autonomia dos sujeitos sociais e as possibilidades de relações cooperativas. Morin simboliza uma escrita com esperança de liberdade e mudança social que Bourdieu expressa, para mim, com menos veemência.

A possibilidade de transitar por referenciais diferentes foi, para mim, um caminho mais criativo e autonomizante, falando mais alto também ao meu "arrogante" e ambicioso ímpeto de inovação, à ansiedade por mudança, e ao desejo e curiosidade de entender porque acreditamos no que acreditamos e, particularmente, movemo-nos a fazer o que fazemos.

Los caminos hacia la complejidad son, al mismo tiempo, los de un conocimiento que intenta conocerse a sí mismo, es decir, los de una ciencia con consciencia. (MORIN, 1982, p. 28)

2.3 REFERENCIAIS E TOMADAS DE POSIÇÃO

Depois de relatar minha aproximação com o tema e com os referenciais teóricos, farei a apresentação dos referentes que guiam esta proposta, compondo escolhas dispostas já no projeto e alterações construídas em campo.

Como enunciam as experiências citadas anteriormente, as problematizações da pesquisa abordam as contribuições do trabalho de gestão à formação de gestores, configurada junto às atividades de uma ONG. Mais adiante, detalharei as condições e intenções esboçadas para o diálogo com os sujeitos nesta pesquisa. Antes, procurarei apresentar minhas opções teóricas.

Que fique bem claro: eu não procuro nem o saber geral nem a teoria unitária. É preciso, ao contrário e por princípio, recusar um conhecimento geral: este último escamoteia sempre as dificuldades do saber, ou seja, a resistência que o real impõe à idéia [...] da mesma forma, a teoria unitária, para evitar a disjunção entre os saberes separados, obedece a uma simplificação redutora que prende todo o universo a uma fórmula lógica [...] (MORIN, 2003, p. 28)

2.3.1 Auto-eco-organização, formação e gestão

As noções de 'formação' e 'gestão' são centrais nesta abordagem. Esta por designar o lugar e as práticas de trabalho dos sujeitos de diálogo; aquela por representar o processo e os resultados sócio-educativos para os sujeitos atuantes. Já a expressão 'auto-eco-organização' resume opções epistemológicas, inspirando o tensionamento da relação formação-gestão em

bases que concebiam possibilidades à autonomia dos indivíduos, na mesma medida que a entrelaça às condições sociais de convívio.

2.3.1.1 Sobre auto-eco-organização

[...] el pensamiento complejo debe cumplimentar condiciones muy numerosas para ser complejo: debe unir el objeto al sujeto y a su entorno; no debe considerar al objeto como objeto, sino como sistema/organización que plantea los problemas complejos de la organización. Debe respetar la multidimensionalidad de los seres y de las cosas. Debe trabajar/dialogar con la incertidumbre, con lo irracionalizable. Tampoco debe desintegrar el mundo de los fenómenos, sino intentar dar cuenta de él mutilándolo lo menos posible. (MORIN, 1982, p. 354)

A noção de ‘auto-eco-organização’ é, aqui, o principal artifício de aproximação às proposições de Edgar Morin (1996; 2001) ao pensamento complexo, assinalando a provisoriabilidade e as incertezas que compõem o discurso científico. Procurarei caracterizar, então, meu entendimento a respeito, mencionando repercussões para a investigação realizada.

Primeiramente, gostaria de sinalizar que a pesquisa procurou dar centralidade à relação, à produção social na interdependência. Conforme sugere Morin (1996), neste sentido é importante evitarmos a conotação de objeto em favor da noção de sistema que “ (...) dotado de algum tipo de organização” (p. 278) estrutura-se relacionamente.

O pensamento complexo preconiza que pensemos a pesquisa como movimento de busca, no qual o diálogo com a incerteza seja parte atuante. Assim, o "observar a realidade" configura-se como visualização dos entrelaçamentos entre os elementos que a constroem, como se o lócus analisado apresentasse uma *organização*¹⁰ específica, que o caracteriza sem, no entanto, encerrar possibilidades de mudança. Hoje, concebo esta formulação como uma provocação para que reflitamos a articulação entre partes, repensemos limites e categorizações prévias, procurando narrativas sobre complementaridades e contradições que movimentam o real, interpondo a provisoriabilidade de nossas inferências.

¹⁰ Por uma medida de diferenciação e esclarecimento, procurarei destacar em *italico* a palavra organização quando estiver me referindo à emergência sistêmica de uma teia de relações, distinta da organização entendida estritamente como criação deliberada dos sujeitos, como são exemplos as entidades assistenciais. Poderíamos compreender estas últimas também como *organizações*, porém, para tanto, seria necessário construir uma narrativa que considere não só os registros formais de documentos que descrevem e definem a entidade, concebendo trajetórias históricas, circunstâncias de contexto, etc.

No caso das relações entre os trabalhadores da ONG investigada, penso que se trata não somente de reconhecer as complementaridades entre as interpretações e práticas, mas também as disputas e antagonismos rupturantes no trabalho dos sujeitos. No termos de Morin (2003), significa observar o espaço social na sua ordem, mas em conjunto com a desordem que a contrapõe e transforma, gerando uma nova *organização*. E, neste caso, poderíamos pensar tanto nas disputas e interações entre os gestores da entidade, quanto suas inter-retroações com a comunidade local.

[...] la complejidad es un orden cuyo código no se conoce. Es decir, que aún no se conoce, y que posiblemente no vamos a conocer en toda su complejidad, pero que sí nos va a permitir poder navegar por sus turbulencias con ciertos resultados. Así pues situar el contexto en que se dicen las cosas, sus orígenes, sus métodos en relación a sus objetivos, nos ayuda a sacar de la abstracción las teorías e los conceptos. Estos problemas de la auto-eco-organización, y otros similares, necesitan bajar a la vida cotidiana [...] (VILLASANTE, 2004, p. 04).

Para efeito da problematização desta pesquisa, a *organização* é enfatizada como *auto-eco-organização*, que nas palavras de Morin (2001) seria “...válida especificamente para os humanos – que desenvolvem sua autonomia na dependência de sua cultura – e para as sociedades – que se desenvolvem na dependência de seu meio...” (p. 95). Desta forma, procuro refletir a constituição das relações na organização e, também, as contribuições à formação dos sujeitos de diálogo construídas no trabalho de gestão.

O diálogo com os sujeitos passa pelo reconhecimento da singularidade de suas interpretações sobre as atividades, sobre a entidade e sobre o contexto local, integrada, porém, às elaborações coletivas e históricas no trabalho: contemplar o conjunto das relações que constituem a gestão, mas reconhecendo as subjetividades auto-referentes que as produzem. Assim, a noção de auto-eco-organização é base para minha compreensão das categorias de ‘formação’ e ‘gestão’.

Minha interpretação da auto-eco-organização foi elaborada junto ao estudo dos princípios propostos por Morin. O autor refere sete diretivas interdependentes para um pensamento complexo (MORIN, 2001, p. 93-97), que reproduzo aqui:

“1. *O princípio sistêmico ou organizacional*, que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo”, de forma que “a organização de um todo produz qualidades ou propriedades novas em relação às partes consideradas isoladamente: *as emergências*.”

“2. *O princípio hologramático* põe em evidência este aparente paradoxo das organizações complexas, em que não apenas a parte está no todo, como o todo está (de alguma forma) inscrito na parte.” Morin (1996) cita exemplos como a presença do patrimônio genético em cada célula de nosso corpo, ou a existência da cultura (crenças, normas, linguagem, etc.) em cada sujeito.

“3. *O princípio do circuito retroativo*, introduzido por Norbert Wiener, permite o conhecimento dos processos auto-reguladores. Ele rompe com o princípio da causalidade linear: a causa age sobre o efeito, e o efeito age sobre a causa.”

“4. *O princípio do circuito recursivo* ultrapassa a noção de regulação com as de autoprodução e auto-organização. É um circuito gerador onde os produtos e os efeitos são, eles mesmos, produtores e causadores daquilo que os produz”. Neste ínterim, seriam exemplos os indivíduos humanos, “produtores da sociedade nas interações e pelas interações”, sendo que “a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a linguagem e a cultura.”

“5. *Princípio da autonomia/dependência* (auto-organização): os seres vivos são seres auto-organizadores, que não param de se autoproduzirem e, por isso mesmo, dependem energia para manter sua autonomia. Como têm necessidade de retirar energia, informação e organização de seu meio ambiente, sua autonomia é inseparável dessa dependência; é por isso que precisam ser concebidos como seres auto-eco-organizadores.”

“6. *Princípio dialógico* [...] Ele une dois princípios ou noções que deviam excluir-se reciprocamente, mas são indissociáveis em uma mesma realidade.” Esta diretiva procura reconhecer antagonismos como termos também complementares, sem considerar necessária a síntese dialética. As contradições poderiam, então, conviver, sem obrigatoriamente encontrar uma superação (MORIN, 1995).

“7. *O princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento*. Essa diretriz opera a restauração do sujeito e revela um problema cognitivo central: da percepção à teoria científica, todo conhecimento é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas.” Esta diretiva enfatiza a necessidade de explicitar e conhecer não só os sistemas observados, mas também os sistemas observadores (MORIN, 1999).”

Os princípios enunciados por Morin (2001) inspiraram a pesquisa, como bases para o diálogo em campo, para a sistematização das informações obtidas e para a leitura que fiz das teorias nas quais me apoiei. De início, havia assumido o compromisso de tê-los como

referente principal, mas o caminhar investigativo levou-me a reconsiderar e buscar outros autores que pudessem colaborar em minhas problematizações. Assim, procuro situar a noção de auto-eco-organização e as demais diretrizes que a permeiam como instigadores, questionadores de minha leitura da realidade, entrelaçando os aportes teóricos que apresentarei a seguir.

2.3.1.2 A formação

Neste tópico, procurarei delimitar o que entendo por 'formação', resgatando as contribuições de alguns autores que encontrei em minha trajetória. Apresento abordagens sobre esta noção para que possa expressar definições às quais me filio na investigação, trazendo, ao final, as articulações que produzi com o princípio da auto-eco-organização.

Inspirado por Batista (2001), poderia afirmar que as leituras realizadas e as argumentações que encontrei apresentavam, em muitos casos, a categoria formação com um direcionamento, isto é, como "formação para", explicitando uma intencionalidade ou uma aplicabilidade prática (formação humana, formação religiosa, formação profissional, dentre outras).

Carrè e seus colaboradores (1999), por exemplo, trazem uma série de circunstâncias de formação marcadamente direcionadas, reunindo abordagens de vários profissionais e áreas de conhecimento (sociologia, economia, psicologia, neurologia, ergonomia, administração), que, de certa forma, expunham indicativos de exigências e procedimentos adotados por vários contextos, configurando formações desejadas.

Numa abordagem não tão aplicada, mas igualmente permeada por uma intencionalidade, Pinto (1996) expõe as concepções de formação humana da modernidade. Poderia sintetizar as contribuições deste autor caracterizando a formação do projeto da modernidade como busca da liberdade individual, sendo seu contrário uma deformação, um desvio, uma subjugação. Afirmaria, ainda, que há, para o mesmo autor, uma relação entre formação e humanização, a ser entendida como liberação das potencialidades subjetivas via abolição das injustiças sociais. Aqui, poderíamos situar também a categoria de emancipação, representante do desvanecimento das opressões produzidas socialmente.

Já Tanguy (1997) traz uma caracterização conjuntural à concepção de formação, afirmando a criação de um novo mercado, organizado por instituições de estatutos diversos, incluindo "[...] não apenas ações que visam a transmissão de conhecimentos gerais ou especializados, mas também um conjunto de ações de orientação e de integração no meio

social, ou até mesmo ações de tipo psicológico junto a públicos desempregados.” (p. 390). A intencionalidade (formativa) estaria presente em tais práticas, mas a autora as analisa como expressões de determinada situação contextual.

As contribuições de Tanguy (1997) ensejam o tensionamento da formação como prática construída social e historicamente, em diversas modalidades e intencionalidades, ou seja, “[...] implica o reconhecimento das trajetórias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica destas trajetórias, assumindo a provisoriedade das propostas de determinada sociedade” (BATISTA, 2001, p. 136).

A intencionalidade e as características do processo de formação têm sua contingencialidade reconhecida na medida em que concebemos, então, sua articulação à práticas e relações socialmente datadas, historicamente provisórias. Assim, a formação pode ser contemplada na sua intencionalidade expressa, mas também nas repercussões não-planejadas, resultantes do movimento relativamente aberto que são as relações sociais, nem sempre restritas à disciplina prescrita por quem exerce preponderantemente o poder.

Na seqüência, procurarei manter esta problematização, apresentando algumas definições pertinentes.

Para efeito de uma definição

Maturana (2000) procura distinguir as circunstâncias do que compreende como ‘formação humana’ e ‘capacitação’. A primeira seria a constituição de condições gerais, uma ambiência que oportunize ao sujeito o respeito por si e pelo outro. Desta forma, o autor caracteriza a formação como uma prática de repercussões integrais (tomando a pessoa por inteiro, em valores, crenças, conhecimentos), podendo ser organizada por inúmeros caminhos diferentes. A capacitação é mais específica e “[...] tem a ver com a aquisição de habilidades e capacidades de ação no mundo no qual se vive, como recursos operacionais [...]” (p. 11).

O termo ‘formação’ deriva do termo ‘forma’, que em latim significa “molde”, ou meio pelo qual se dá forma a algo. Neste sentido, formar e ser formado expressa um conjunto de ações passíveis de produzir um formato habitual, um “jeito de ser”. Estaríamos falando de um processo totalizante que estrutura princípios, valores, hábitos, conhecimentos, habilidades, atitudes: um conjunto de saberes integrados (aplicados/aplicáveis) ao cotidiano do formado (DESAULNIERS, 1993). Estaríamos considerando práticas de integração, “ajustamento” às várias instâncias possíveis da realidade do sujeito em formação.

[...] toda formação supõe uma reflexão sobre o sistema de valores que fundamenta e requer que se coloque em ação aquilo que foi adquirido, de maneira teórica e prática. É a pessoa inteira, nos fundamentos da sua própria personalidade, que é envolvida pelo ato de formação. (MIALARET, 1979 apud DESAULNIERS, 1997, p. 191)

Contudo, gostaria de problematizar as condições de “ajustamento” ou adaptação que possamos atribuir à noção de formação, restringindo-a aos processos de socialização, numa ênfase à estruturação e integração social. Concebo a prática formativa como o “proporcionar uma forma, mas não modelar uma fôrma. Ao formar, estamos oferecendo um continente e uma matriz a partir dos quais algo possa vir-a-ser.” (BATISTA, 2001, p. 136).

Acredito que podemos relativizar as possibilidades de uma formação estritamente adaptativa ou reprodutiva reconhecendo os antagonismos que transpassam seu processo, quando temos sujeitos sociais em interação, produzindo divergências, instigando re-interpretações e redirecionamentos, instaurando mudanças. Procuro conceber a prática formadora como um espaço de relações relativamente circunscrito, que comporta uma condição inacabada e lacunar, em função de sua provisoriedade histórica, do "trânsito" dos sujeitos por espaços diferentes e da pluralidade social das subjetividades (BATISTA, 2001).

Atualmente, a questão da diferenciação, ou da reivindicação da diferença (Stoer, 2004) pode nos instigar a refletir a contextualidade da formação. Melucci (2001) menciona que a sociedade contemporânea vive o paradoxo de intensificar simultaneamente o estímulo às práticas autonomizantes e a ampliação dos artifícios de controle, de maneira que os sujeitos vivem suas experiências na disputa por caracterizarem sentidos para suas práticas, narrando sistematicamente suas identidades.

Parece que los sistemas contemporáneos contienen un impulso muy fuerte hacia la autonomía de los individuos y, al mismo tiempo, tendencias hacia la masificación de los procesos sociales basados en la exclusión, la despersonalización, la manipulación de la información, el consumo estandarizado, el conformismo e la apatía. Éstas son en realidad las dos caras contradictorias de un mismo proceso: en sociedades con alta diferenciación y basadas en la información resulta cada vez más complicado asegurar la integración e el control [...] (MELUCCI, 2001, p. 45).

A formação desde uma perspectiva auto-eco-organizativa: um olhar, uma narrativa

[...] os compromissos da formação aludem, necessariamente, a contextos sociais, culturais, pessoais que se imbricam, estabelecendo relações de recíproca influência e determinação, superando-se a ilusão tanto do subjetivismo estéril como da onipotência do social. (BATISTA, 2001, p. 136-137)

A noção de auto-eco-organização me instiga a relativizar leituras reprodutivistas da formação, concebendo a interação entre sujeito e organização num movimento de estruturação e reconstrução, capaz de fazer pessoas e entidade assistencial reorganizarem seus saberes, conforme a distribuição de poder circunstancial: esforço de conhecer os sujeitos, para compreendê-los nas suas interpretações do mundo e do cotidiano de trabalho que os rodeia.

Resgatando proposições descritas anteriormente, assinalo que investigar a formação “[...] implica o reconhecimento das trajetórias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica destas trajetórias, assumindo a provisoriedade das propostas de determinada sociedade” (BATISTA, 2001, p. 136), e, acrescento, a provisoriedade da narrativa que relata a trajetória.

Entre os autores lidos, é comum a relação entre formação e trajetória. Porém, gostaria de destacar um aspecto que me parece importante nesta argumentação: a formação atribuída a alguém é atribuída desde um lugar e, ademais, é narrativa construída desde o presente dos sujeitos em diálogo.

A noção de auto-eco-organização provoca a considerar as vivências construídas pelo sujeito como parte histórica de si e como auto-delimitadores da interpretação: o que se conta agora é parte de uma forma de estar na relação com os outros, é constituinte/construtor da forma como me auto-eco-organizo no presente.

[...] a interpretação narrativa e espontânea do itinerário de vida comporta uma dimensão imaginária, porque se trata de uma releitura do passado na ótica do questionamento, dos projetos, dos desejos e das perspectivas de vida inscritas no presente, no passado e nas projeções, mais ou menos conscientes de um futuro próximo ou longínquo [...] (JOSSO, 2004, p. 253)

Neste sentido, Josso (2004) propõe que a ‘impermanência’ nos obriga a nos deslocar durante a nossa vida. Este *eu* aparentemente permanente, muda de identidade e nele habitam vários ao mesmo tempo. O que narramos sobre nós seria resultado de um tensionamento entre

o que aprendemos em nossas circunstâncias de vida e o esforço de afirmação de nossa identidade, numa produção auto-referente. Agir, refletir, contar são construções de um sujeito que vive conhecendo-se e reconstruindo-se, de maneira que sua formação reorganizaria seus pressupostos, valores de conduta, discursos sociais.

[...] ir ao encontro de si visa a descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um. (p. 58)

[...] As lendas familiares que inspiram nosso lugar na descendência, as lendas dos nossos heróis, as histórias que contamos para nós mesmos a respeito de nossa vida, tudo isso é mobilizado no processo de formação e de conhecimento. (JOSSO, 2004, p. 205)

Precisamos considerar as vivências narradas como significativas, como momentaneamente desafiadoras, pois estas terão exigido certa *organização* dos jeitos de ser, dos hábitos e, além disso, poderão ter instaurado rupturas na forma de interagir com as pessoas, com o mundo: rotina e mudança são opostos-complementares da narrativa da formação. Nas palavras de Josso (2004):

[...] a recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve, daí para frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida (p. 40)

Estaria, de um lado, considerando a observação de práticas de integração, "ajustamento" às instâncias objetivas de pertencimento do sujeito em formação. Neste sentido, gostaria de integrar contribuições de Bourdieu (1996; 2000) acerca das condições objetivas e das relações de poder que constituem o processo formativo.

Este autor nos fala de certa "relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social" (BOURDIEU, 1996, p. 139-140), referindo a ligação entre sujeitos e campo de ação. Assim, Bourdieu propõe que o espaço social se reconstrói em nós, gerando instrumentos para a 'naturalização' e, também, para a reflexão do convívio, de forma que nos configuramos como estruturas estruturadas e estruturantes das relações sociais: seríamos, em parte, resultado das relações objetivas que vivemos, compartilhando socialmente práticas e interesses.

Assim, nossa participação no espaço social e nas práticas formativas que este instaura

se dariam a partir de relações de disputa, conforme o quantum de “poder sobre o campo (num dado momento) e, mais precisamente sobre o produto acumulado do trabalho passado, logo sobre os mecanismos que contribuem para assegurar a produção de uma categoria de bens” (BOURDIEU, 2000, p. 134). Estruturalmente articulados ao campo¹¹, estabelecemos estratégias de disputa pelos recursos disponíveis no *locus* de atuação.

Assim, o autor fundamenta uma perspectiva que salienta a interdependência de nossa formação às condições objetivas que nos envolvem, de modo que possamos conceber a narrativa para além do depoimento pessoal, como fonte de caracterizações coletivas e sociais, incluindo aí as condições de poder.

Mas, de outro lado, creio ser importante salientar as potencialidades de auto-construção da formação, concebendo o ‘formar’ como processo de produção auto-referente mediante as condições disponibilizadas. Ao que parece-me, Melucci (2001) traz considerações importantes sobre tal processo quando nos comenta a situação contraditória dos sujeitos contemporâneos ao convivermos com muito mais possibilidades existenciais do que de fato comportariam nossas condições de vida, promovendo incerteza, insegurança e angústia pelas frequentes escolhas e renúncias. Assim, a identidade precisaria ser narrada de maneira mais ou menos constante, como que reorganizando mudanças, afirmando unidade.

[...] sigue sin embargo siendo evidente que la identidad se configura cada vez más como un campo, más bien que como una realidad esencial, como un sistema de coordenadas o de vectores de significado, definido por las posibilidades y límites que pueden reconocerse: sistema y proceso al mismo tiempo, según se ponga el acento sobre el conjunto de relaciones que estructuran el campo o sobre las variaciones del campo mismo. (p. 90)

[...] narrar significa establecer unas fronteras y al mismo tiempo superarlas; significa también establecer una continuidad, no como nexo unívoco de causa-efecto, sino como posibilidad de reconocer el hilo que nos ata al pasado y al futuro. (MELUCCI, 2001, p. 94-95)

Concebo a formação não como prática de efeitos totalizantes e determinísticos, mas sim como um campo de resultados relativos. Em contextos nos quais não necessariamente

¹¹ “[...] Espaço onde as posições dos agentes se encontram a priori fixadas, o campo se define como o lócus onde se trava uma luta concorrencial entre os atores em torno de interesses específicos que caracterizam a área em questão.” (Ortiz, 1983, p. 19). Para efeito desta tese, a noção de ‘campo’ será utilizada algumas vezes em referência ao espaço social de atuação do CPCA e seus gestores, nas relações com a rede municipal de assistência e com a comunidade próxima, sem, com isso, pretender uma delimitação da área de assistência social.

existe pretensão formadora (como o trabalho), a formação poderia ser contemplada como um jogo de interações *organizadoras*: uma tensão entre características estruturadas nas relações e condutas novas dos sujeitos, entre normas institucionais e reinterpretações subjetivas e grupais.

[...] toda teoria da organização já é uma teoria da autonomia, pois a organização assegura ao sistema uma relativa autonomia em relação aos fatores deterministas e aleatórios do exterior. A noção de autonomia não é antinômica, mas complementar à idéia de dependência. (MORIN apud PESSIS-PASTERNAK, 1996, p. 90)

[...] ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que, potencialmente, todo sujeito é não apenas ator, mas autor, capaz de cognição/escolha/decisão. A sociedade não está entregue somente, sequer principalmente, a determinismos materiais; ela é um mecanismo de confronto/cooperação entre indivíduos sujeitos, entre “nós” e os “Eu”. (MORIN, 2001, p. 127-128)

Neste ínterim, devo referir as contribuições de Maturana (2001) no que concerne a constituição de domínios explicativos, por entender que, de um lado, articula-se com as proposições sobre auto-eco-organização e elaboração de narrativas e, de outro, apresenta uma interessante inspiração para problematizarmos os depoimentos em análise nesta investigação.

Para Maturana (2001), a cognição e a ação do sujeito são parte de uma construção própria a partir do que o mesmo apreende da comunidade onde está situado. Uma autonomia relativa incrustada numa dependência relativa; nem puramente reprodução social, nem exclusivamente liberdade individual. Este mesmo autor afirma que construímos realidades a partir do que percebemos no meio. Não se trataria da captação de informações, mas de uma cognição que constitui e reconstitui domínios explicativos com base em correlações internas. Assim, elaboramos explicações próprias, como um conjunto articulado de saberes, visando uma explicação significativa, fundante e total.

Maturana (1998), neste sentido, menciona que somos determinados em nossa estrutura, de forma que uma incidência externa sobre nós terá efeitos variáveis, dependendo de nossa estrutura no momento. Qualquer história individual humana seria uma epigênese na convivência, ou seja, uma transformação auto-referente de uma estrutura inicial.

Não somos meros reprodutores passivos de uma realidade independente de nossa observação, assim como não temos liberdade absoluta para eleger de forma irrestrita a construção da realidade que levaremos a cabo. A operação ativa de

construção/desconstrução (no contexto) que os grupos humanos fazem sobre o que será seu 'universo' – objeto de conhecimento – coincide com a emergência simultânea como sujeitos no mesmo processo de construção. (SCHNITMAN, 1996, p. 16)

O domínio explicativo não seria, então, uma elaboração que possamos observar com total objetividade. É mais uma compreensão que, embora vinculada às condições do meio, é constituinte de nosso jeito singular de estar no mundo. Assim, mudar um domínio explicativo significa mudar a formação de quem o postula; caracterizar as interpretações de um sujeito sobre si e seu entorno é narrar parte de sua identidade.

Buscando articular as contribuições dos autores que referi acima, a pesquisa sobre a formação se concretizou na análise das relações e práticas de trabalho e, também, das narrativas elaboradas pelos sujeitos. No contraste entre as singularidades e entre estas e as produções coletivas, creio ter esboçado o processo formativo de cada gestor.

Ademais, acrescentando à investigação a noção de 'tomada de posição', usada por Bourdieu (1999), procuro trazer à análise do processo formativo as condições relacionais de poder que constituem o contexto de atuação.

Desta forma, a formação foi contemplada nos domínios explicativos construídos e constituintes dos trabalhadores¹², considerando que tais interpretações, permeadas por discursos sociais, articulam-se às tomadas de posição dos sujeitos, influenciando sua participação nas interações sociais - incluindo aí as relações de poder no lócus.

Desta maneira, penso observar a formação na recursividade entre a ação dos gestores e as condições objetivas de trabalho, visualizada no que narram, praticam e postulam junto ao Outro¹³.

2.3.1.3 A prática de gestão

A partir deste ponto, procurarei analisar o campo de ação dos sujeitos de diálogo desde abordagens teóricas sobre o 'trabalho' e a 'gestão', visando estabelecer um recorte

¹² A noção de domínio explicativo, utilizada mais intensamente no quarto capítulo desta tese, será considerada como expressão do conjunto de explicações e argumentos que os sujeitos utilizam para caracterizar seu contexto de trabalho. Neste sentido, o termo utilizado por Maturana (2001) terá seu uso direcionado, aqui, às singularidades individuais, numa apropriação relativamente distinta da utilização feita pelo autor, que, muitas vezes, cita os domínios explicativos vinculados a espaços sociais de coordenações operacionais, como as práticas científicas, as atividades religiosas, dentre outros.

metodológico para esta pesquisa. Início com uma breve caracterização da categoria ‘trabalho’, passando depois para o ‘trabalho de gestão’. Em seguida, busco problematizar a relação entre este último e a noção de formação, tematizando também discursos da área de administração. Assim, considerarei: relações de poder e intencionalidades no fazer administrativo; rituais e sociabilidades em torno dos serviços organizacionais; aprendizagem nas organizações; e, por fim, contribuições recentes sobre gestão de ONGs.

Trabalho

Tradicional forma de sociabilidade na sociedade moderna ocidental, o trabalho tem sua relevância sócio-histórica analisada por Ghiraldelli (2000) com base no que denomina como três pilares: o advento da empresa privada ou estatal (cujo modelo seria a fábrica), organizada em torno de critérios de eficiência; a constituição do trabalhador assalariado, livre dos laços servis feudais e alienado dos meios de subsistência; e “[...] a ética do trabalho, isto é, um conjunto de preceitos que vão se tornando legitimados e não só querem justificar a necessidade e o dever de trabalhar, mas também criam uma série de valorizações que permeiam o tecido social na busca de lhe dar sentido [...]” (p. 18).

A valoração social assinalada por Ghiraldelli (op.cit.) procura caracterizar uma ênfase da história recente, demarcada pelos pilares que elencou, os quais teriam consolidado um espaço social específico para o trabalho – embora este já existisse como prática noutros momentos históricos. Tal contexto gera as condições para se pensar sobre o trabalho como categoria analítica e existencial.

Em meio ao crescimento e consolidação do capitalismo europeu no século XIX, Karl Marx descreveu o trabalho como prática social e histórica basilar de humanização, na mesma medida que reconhecia suas condições de exploração e alienação no sistema vigente.

Dentre as contribuições do autor, a distinção que estabelece entre trabalho concreto (valor de uso) e trabalho abstrato (valor de troca) proporciona condições para pensarmos o ato de trabalhar em sua materialidade cotidiana, numa articulação simultânea com uma concepção genérica e abstrata que nos leva a refletir sobre o esforço humano de relação e transformação da natureza, que modifica também o homem (BOTOMORE, 1993). Num encadeamento da abordagem marxiana, vários autores vêm tratando o trabalho, assinalando sua potencialidade humanizadora e denunciando as condições de exploração que constituem o modo de produção capitalista.

¹³ A referência ao "Outro", com letra inicial maiúscula, objetiva designar os sujeitos em interação com aquele que age e narra. Numa acepção genérica, procura-se citar o sujeito que, na relação, é reconhecido como distinto

Antunes (1995) assinala que mesmo debilitando-se, hoje, a efetivação do trabalho abstrato, na condição de gerador de mercadorias via contratação de trabalhadores para o emprego, é preciso considerar o trabalho social que cria coisas úteis, fonte de sociabilidade cotidiana, de transformação da natureza e da busca de subsistência. Prosseguindo na argumentação, Antunes cita que o ato de trabalhar é “[...] uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza [...] que, antes de tudo, distingue a passagem, no homem que trabalha, do ser meramente biológico àquele tornado social.” (p. 83). Eis que tais reflexões acerca do trabalho social evidenciam possibilidades de integração à formação. Em linhas gerais, estamos tratando de uma perspectiva que contempla no trabalho a "fonte" de humanidade e humanização, a base pela qual o Homem se distingue do animal, ao usar suas habilidades racionais para obrar o novo e, com isto, aprender e transformar-se (PEIXOTO, 2001). Trabalho, neste caso, é, potencialmente, movimento, ação; é essencialmente prática transformadora.

Arroyo (1991), neste sentido, não deixa de assinalar as limitações geradas pela separação entre atividades intelectuais e manuais, ou pela fragmentação do trabalho, mas afirma, de qualquer forma, a condição educativa do trabalho ao possibilitar ao homem tornar-se ativo socialmente. Cita, por exemplo, a massificação e divisão do trabalho no capitalismo, que prejudicava a aprendizagem, mas, simultaneamente, oportunizava a construção de representações e organizações coletivas.

Assim, o autor critica leituras estritamente pessimistas e/ou reprodutivistas e enfatiza a importância do trabalho na educação: “[...] o trabalho pertence exclusivamente ao homem; independente das formas históricas em que se dá, ele é o modo em que o ser humano transforma a natureza e se transforma a si mesmo [...]” (ARROYO, 1991, p. 32).

Para efeito de uma síntese, enfim, assumiria o 'trabalho' como categoria de interpretação da relação de transformação entre Homem e natureza, que poderei compreender como espaço socialmente configurado de alienação e exploração, mas também de realização pessoal, produção e expressão de saberes, como salienta Albornoz (1995). Além disso, visualizo as relações de trabalho como lugar de sociabilidade e formação da identidade dos sujeitos, na medida em que estes, também pelo trabalho, constituem sua cultura e posicionam-se politicamente (BRANDÃO, 1985).

A gestão

Gestão [...] ação de mediar os recursos para o fim de atingir metas estabelecidas pela organização.

A gestão, atividade de mediação, considera os princípios da administração: planejamento, organização, direção e controle. (RODRIGUES, 2004, p. 77)

Proponho a definição básica trazida por Rodrigues (2004) como ponto de partida para iniciar esta problematização. A prática de gestão no campo administrativo se apresenta como uma ação mediadora pautada para se atingir resultados. Articulada à dimensão produtiva e à característica marcadamente pragmática que o conceito acima descreve, poderíamos considerá-la como atividade formadora: ao instaurar rotinas, estruturar formas de relacionamento, definir conteúdos e prioridades, as atividades da gestão organizam tarefas, hábitos, condutas e maneiras de conviver.

Nas palavras de Frantz (2003), “[...] aos dirigentes e seus administradores também é colocada a necessidade de se perceberem a dimensão pedagógica de suas ações.” (p. 69).

Schwartz (2004)¹⁴ enfatiza que a gestão pode ser considerada numa dimensão ontológica. Para ele, planejamento, aposta, tomadas de decisão, execução e avaliação de uma atividade ocorrem juntamente no cotidiano. A distinção entre gerir e executar teria sido exacerbada na sociedade capitalista, gerando uma hierarquização entre os sujeitos do mundo do trabalho e delegando a especialistas o papel de antevisão e normatização das escolhas e práticas.

[...] a gestão, como verdadeiro problema humano, advém por toda parte onde há variabilidade, história, onde é necessário dar conta de algo sem poder recorrer a procedimentos estereotipados. Toda gestão supõe escolhas, arbitragens, uma hierarquização de atos e de objetivos, portanto, de valores em nome dos quais essas decisões se elaboram [...]. (SCHWARTZ, 2004, p. 23)

A partir do argumento de Schwartz (op.cit), podemos reconhecer a imbricação entre o trabalho de gestão e nosso cotidiano e, ao mesmo tempo, desmistificar o poder atribuído à prática social dos gestores especializados. A distinção entre gestores e operadores, dentre

¹⁴ Este autor desenvolve seus trabalhos numa matriz teórica específica, os estudos da Ergologia. Neste texto, não abordarei este referencial de maneira exaustiva. O aporte de Schwartz (2004) será complementar às análises efetuadas aqui, com destaque para o reconhecimento da dimensão ontológica da gestão e para as potencialidades criativas materializadas pelos trabalhadores na renormatização de suas atividades.

outras conseqüências, criou um espaço social de trabalho peculiar, intensificando algumas características na interação dos sujeitos com a função formal de gestão.

A profissionalização da gestão possibilitou, de outro lado, a distinção social de um segmento de trabalhadores. Afirmo que a responsabilidade administrativa de condução dos serviços organizacionais estabelece e legitima relações de poder, estimulando uma relação diferenciada com os propósitos organizacionais.

Gestão, trabalho e formação

A dimensão formadora da gestão pode ser tensionada por intermédio da categoria 'trabalho', conforme elaborações das áreas de educação e sociologia. Neste sentido, Fischer (2003) descreve saberes desenvolvidos por mulheres quando de sua integração a empreendimentos solidários, visando contribuições para uma educação cooperativa desde as atividades de trabalho.

Ao considerar iniciativas de economia popular solidária, Fischer (2006) propõe que a produção de saberes no trabalho seja reconhecida a partir de iniciativas de sistematização, promovendo uma apropriação crítica das experiências pelos trabalhadores. As renormatizações de atividades de trabalho, uma vez explicitadas, poderiam ser legitimadas como exercício criativo dos sujeitos e, neste sentido, serem problematizadas quanto às repercussões educativas para os trabalhadores.

Acredito que, neste caso, devo articular ao estudo dos saberes produzidos pelos trabalhadores uma caracterização mais específica do trabalho de gestão, evidenciando suas potencialidades formativas peculiares, intervenientes nos domínios explicativos e nas tomadas de posição construídos pelos gestores da ONG pesquisada.

Nos itens que seguem, problematizarei referenciais e discursos administrativos, que constituem a prática de gestão contemporânea e poderiam configurar a relação dos sujeitos com as atividades efetuadas, com os colegas e com a entidade. Porém, seu uso se direciona, aqui, ao estabelecimento de reflexões e à delimitação de posicionamentos investigativos na análise do trabalho de gestão.

Sobre as funções básicas da administração:

A dimensão de poder e a condição de autoridade que perpassa a gestão cria condições para a delimitação (não-estranque) de prioridades administrativo-organizacionais que, por seu turno, podem orientar preferências materiais, simbólicas e cognitivas entre os sujeitos que interagem.

Neste sentido, creio oportuno retomar a estrutura administrativa básica: planejamento, organização, controle e direção. Tenório (1999, p. 22-23) as define da seguinte maneira: a) planejamento “[...] é a ação de determinar a finalidade e os objetivos da organização e prever as atividades, os recursos e os meios que permitirão atingi-los ao longo de um período de tempo determinado.”; b) organização “[...] é a ação de agrupar pessoas e recursos, definir atribuições, responsabilidades e normas, de modo a atingir a finalidade e os objetivos previstos.”; c) direção “[...] é a ação de conduzir e motivar pessoas a exercerem suas tarefas a fim de alcançar os objetivos organizacionais.”; e d) controle “[...] é a ação de comparar os objetivos estabelecidos e os recursos previstos com os resultados atingidos e os recursos realmente gastos, a fim de tomar medidas que possam corrigir ou mudar os rumos fixados”.

Analisando as funções básicas da administração, saliento duas características. Primeiro, a busca explícita de definição de um rumo a ser seguido, o que denota um projeto futuro e, assim, espaço para concretização de uma intencionalidade. E, segundo, a tendência à prescrição de condições e recursos, estabelecendo uma estrutura ideal de procedimento (uma espécie de ‘dever ser’). Tais condições convergem para a delimitação do funcionamento da coletividade administrada, conduzindo, a princípio, as possibilidades de ação, criação e entendimento sobre a realidade.

Considero a hipótese, contudo, de que a gestão seria uma atividade organizada e organizante de relações de poder que, para além do previsto nos organogramas, precisamos problematizar a partir das disputas instauradas junto às práticas produzidas pelos sujeitos nas interações. Falo de uma ambiência tensionada pela auto-eco-organização dos sujeitos, imersa na ecologia das ações: rotinas prescritas administrativamente podem ter repercussões diversas, não previstas *a priori*.

Concebo a gestão como um espaço relacional de trabalho orientado para a consecução de determinados objetivos, mas que, nem por isso, é menos sujeito ao movimento *organizador* entre complementaridades e antagonismos subjetivos. Trata-se de um espaço de expressão de poder relativo, onde a participação pode ser mais ou menos aberta, mais ou menos regulada. É também um lugar de solidariedade e empatia em torno das atividades cotidianas e dos desejos comunitários, organizacionais e/ou grupais.

Gestão, práticas e aprendizagem organizacional:

Maanen (1989) problematiza as estratégias utilizadas por organizações para definir papéis, delimitar condutas e configurar parâmetros de inserção de novos profissionais. A abordagem do autor é demasiadamente enfática nos resultados dos processos de socialização

institucionais, deixando pouca margem à observação de resistências pessoais ou reinterpretações dos sujeitos.

Gostaria de problematizar tal perspectiva, comum às práticas administrativas, refletindo sobre contribuições concernentes à aprendizagem organizacional, tomando-a como campo discursivo da área de administração que tematiza a relação entre os indivíduos, suas práticas e a organização. Trabalharei, mais especificamente, com os aportes de Senge (1998) e Nonaka & Takeuchi (1997) e, através da problematização, imagino agregar proposições à compreensão do espaço de gestão e definir posicionamentos.

Senge (1998) propõe que a aprendizagem da organização se desenvolve através da efetivação de cinco disciplinas interdependentes. São elas:

- a) *domínio pessoal*, como clareza dos resultados desejados e das atuais condições de existência individual e organizacional, de forma que o sujeito estabeleça um “contínuo esclarecimento do que é importante [...]” (p. 169);
- b) *modelos mentais*: idéias profundamente arraigadas ou imagens que influenciam nosso modo de perceber o mundo, “que podem ser generalizações simples, como ‘não se pode confiar nas pessoas’, ou podem ser teorias complexas, como minhas premissas sobre os motivos pelos quais os membros da família interagem” (p. 202);
- c) *visão compartilhada*, como um propósito comum que instigue imagens de futuro e ações articuladas;
- d) *aprendizagem em equipe* “[...] é o processo de alinhamento e desenvolvimento da capacidade da equipe de criar os resultados que seus membros realmente desejam...” (p. 263), uma construção cujos pensamentos e ações individuais são desencadeados em prol de metas comuns, numa articulação de individualidades que é diferente da soma dos saberes individuais; e
- e) *pensamento sistêmico*, o reconhecimento das interdependências entre as práticas individuais e/ou grupais e seus contextos de constituição. Enfim, um pensamento relacional capaz de articular ações e suas conseqüências aos objetivos da organização.

Senge (1998) sugere que as cinco disciplinas sejam um aporte para gestores mirarem e construir as relações na organização. Postula que, a partir da efetivação articulada destes princípios, é possível constituir uma organização que aprende: “[...] uma organização que aprende é um lugar onde as pessoas descobrem continuamente como criam sua realidade. E como podem modificá-la.” (SENGE, 1998, p. 13)

Já Nonaka & Takeuchi (op.cit.) elaboram suas argumentações a partir de duas modalidades interagentes de conhecimento: o tácito e o explícito. E afirmam ser “exatamente

durante o tempo em que essa conversão ocorre – de tácito em explícito e, novamente, em tácito – que o conhecimento organizacional é criado” (1997, p. 08), oportunizando inovação nas organizações. Nessa perspectiva, os autores caracterizam o conhecimento tácito como altamente pessoal e de difícil transmissão, envolvendo habilidades técnicas assim como crenças e percepções de mundo consolidados pelas experiências. Já o conhecimento explícito comporta o conhecimento facilmente transmitido e processado, que é, então, codificado coletivamente.

Nonaka & Takeuchi (1997) entendem a conversão tácito-explícito-tácito a partir de quatro modos interdependentes, formando o que os autores denominam espiral do conhecimento. Seriam eles:

- a) a *socialização*, na qual a aprendizagem dar-se-ia pela imitação, observação ou prática, de conhecimento tácito para tácito;
- b) a *externalização*, modo em que o conhecimento é gerado pelo diálogo e reflexão, de tácito em explícito;
- c) a *combinação*, pela qual ocorre a sistematização de conceitos, através de reuniões, documentos e redes de comunicação, fazendo a transferência de conhecimento explícito para um novo conhecimento explícito; e
- d) a *internalização*, o “aprender fazendo” quando os modelos mentais ou habilidades técnicas, disponibilizados nos modos citados anteriormente, serão incorporados e, desta forma, convertidos de explícito para tácito.

Segundo os autores, os quatro modos de conversão podem ocorrer independentemente, mas é da combinação deles, especialmente na ordem descrita acima, que teríamos uma espiral disseminadora de conhecimento, capaz de levar à mudanças de processos, denotando aprendizagem da organização.

As contribuições desses autores merecem, a meu ver, algumas críticas, no intuito de ponderar características do discurso administrativo no que tange a expressão dos sujeitos. Inicialmente, sinalizo o viés instrumental das abordagens, sistematicamente preocupadas com resultados organizacionais e sobrevivência corporativa. As subjetividades retratadas nas elaborações destes autores são quase que exclusivamente retratados na sua dimensão de *homo economicus*.

A abordagem sistêmica dos autores tende a uma visão organicista, suprimindo a existência de conflitos nas organizações, ou tratando-os também como recursos para aprendizagem. O conflito é compreendido como um elemento que pode trazer um olhar novo para a organização, o que supõe que a divergência de posições não se estende aos propósitos

organizacionais, não gera rupturas profundas, não abala relações de poder instituídas: os sujeitos estão suprimidos, os antagonismos instrumentalizados e as possibilidades de reinterpretação de regras delimitadas.

Considero importante frisar que a proposta *tácito-explicito* de conversão de saberes precisaria ser ampliada, incluindo as relações de disputa que perpassam o real, assinalando tanto controles quanto antagonismos na produção de conhecimento na organização. Em geral, Nonaka & Takeuchi (1997) pronunciam processos controlados pela gerência, negligenciando a disputa na constituição das relações. Além disso, a utilização de termos como 'conversão' ou 'internalização' tendem a desconsiderar a condição de construção-reconstrução subjetiva do conhecimento, a qual, se contemplada, instauraria nuances recursivas à produção das práticas e do cotidiano.

Gestão e organizações não-governamentais:

A gestão sob a perspectiva de quem escreve sobre organizações do terceiro setor, na maioria dos casos, mantém suas argumentações na valorização da autoridade da gerência, na prescrição de formas e no diagnóstico das rotinas desde pré-noções da área de administração. Para dar um exemplo, Drucker (1997) afirma que os voluntários precisam de desafios, necessitam conhecer a missão da organização e acreditar nela. Este autor prioriza o tratamento do voluntário como um membro da equipe, que deve ser constantemente reconhecido pelos resultados de seu trabalho.

Reis (1999), da mesma forma, resume uma série de procedimentos com vistas à profissionalização da gestão de entidades sem fins lucrativos: funções administrativas, planejamento estratégico, competências gerenciais, avaliação de desempenho, gestão de projetos e indicadores de resultados.

Outro pesquisador, Teodósio (1999), é menos prescritivo e situa-se mais no diagnóstico da gestão, assinalando diferenciais do contexto assistencial:

O gerente do terceiro setor parece possuir um papel diferente daquele tradicionalmente observado em organizações públicas e privadas. A capacidade de captação de mão-de-obra voluntária é associada à habilidade de se construir uma gestão harmoniosa. A insatisfação com a postura e ações da organização pode levar o voluntário se dedicar a outra causa. Já nas empresas públicas e privadas fatores como necessidade de remuneração, *status*, dentre outros, tornam-se barreiras. (p. 04)

Mesmo ofertando conhecimentos muitas vezes necessários às organizações não governamentais, a abordagem administrativa tende a impor parâmetros cognitivos, culturais e simbólicos aos sujeitos. Neste bojo, a relação entre os saberes já instituídos na organização e aqueles que chegam através de “novos especialistas” precisa ser tensionada, em respeito às experiências sociais que fundamentam ambas as partes. Do contrário, pode-se incorrer na imposição de modelos quando da interação com o campo empírico.

Não almejava estabelecer classificações quanto à qualidade da gestão e, tampouco pretendia assumir parâmetros administrativos empresariais para esta análise. Procurei compreender as práticas de gestão integradas ao conjunto de relações construídas no CPCA e, neste sentido, o discurso sobre 'administração no terceiro setor' era mais um dos saberes em disputa.

As características do discurso administrativo que problematizei aqui são tomadas no intuito de definir um posicionamento. Ao longo da pesquisa, procurei descrever a realidade de trabalho dos gestores e conhecer as tensões e práticas construídas no cotidiano. Embora buscasse conceber relações entre formação e gestão, evitei efetuar diagnósticos sobre aprendizagem coletiva ou sobre o desempenho dos sujeitos na tarefa administrativa.

Contemplando a condição ontológica da atividade de gestão, a análise esboçou a *organização* dos trabalhadores no contexto onde atuam. As contribuições de Schwartz (2004) aportam o reconhecimento da autonomia criativa dos sujeitos na relação com seu trabalho, o que a noção de auto-eco-organização já havia me ajudado a conceber epistemologicamente¹⁵.

2.4 COMO CONSTRUÍ O PROBLEMA: EXPERIÊNCIAS E MÉTODO

De onde surge a pergunta? De alguém. Da experiência do ser de alguém - é do ser cotidiano de alguém que surge a pergunta (...) E de onde eu a tiro? De mim, de minha história, mas não enquanto história, e sim de meu presente como resultado de minha história. (MATURANA, 2001, p. 59)

¹⁵ Gostaria de assinalar que os referentes apresentados aqui foram revisados e se distinguem do que apresentei no projeto qualificado. Diria que suprimi concepções que os diálogos de campo desmistificaram, como foi o caso da suposição de que visualizaria uma "identidade organizacional", fruto da ambiência promovida pela gestão. Creio que as conversas com os sujeitos, as observações de campo, a interação com a realidade investigada enfim, fez-me alterar o vetor de minha caminhada de pesquisa para rumos menos estruturadores.

Minha trajetória de trabalho e pesquisa junto às ONGs me instiga a considerá-las como sujeitos socialmente valorizados na execução de políticas públicas na atualidade. Tenho acompanhado um aumento do número de pesquisas sobre os temas *movimentos sociais*, *ONGs* e *terceiro setor*. Desde meados dos anos 1990, é possível verificar em periódicos impressos e eletrônicos citações sobre temáticas como solidariedade social, organizações sem fins lucrativos, iniciativas privadas de ação social, ação voluntária. Nesse contexto, a escolha em abordar a assistência à criança e ao adolescente se baseou na experiência de pesquisa já acumulada. As entidades atuantes nesta área têm a dimensão educativa bastante presente nas reflexões dos trabalhadores, passando, inclusive, por iniciativas de formação profissional dos assistidos.

Quando me remetia à realidade onde vinha trabalhando, a busca por referenciais teóricos orientava-se para a rede de tensionamentos constituintes do cotidiano de trabalho (religiosidade, interação com a comunidade, atuação empresarial, dentre outras), para pensá-los na sua articulação, nos seus entrelaçamentos. Neste sentido, a aproximação aos aportes do pensamento complexo responde a questionamentos interpostos por minha experiência profissional e por minha curiosidade de pesquisador.

A formulação do problema de pesquisa, que descreverei a seguir, condensa questões e hipóteses de pesquisa trazidas pela experiência profissional, organizadas dentro do espectro epistemológico e teórico-metodológico dos referentes que já enunciei. A questão central procura referir na composição do foco desta investigação tanto emergências coletivas (*organização*) quanto a construção auto-referente dos sujeitos.

2.4.1 Sobre o problema de pesquisa

A pesquisa foca a gestão como prática de trabalho formadora dos gestores de uma ONG. Assim, dialoguei com uma realidade permeada por tensionamentos como: a busca por profissionalização da gestão de organizações não-governamentais; a vinculação empresarial a projetos sociais; a influência de saberes religiosos nas atividades assistenciais; a integração com a organização comunitária e popular.

Analisei as práticas e depoimentos dos gestores para que pudesse narrar depois a relação que estabelecem com o seu trabalho. E, assim, busquei identificar as contribuições desta prática para a formação de tais sujeitos. Neste intuito, fiz a opção por dialogar com os

gestores do Centro de Promoção da Criança e do Adolescente¹⁶, localizado no bairro Lomba do Pinheiro, Porto Alegre, a fim de observar **como se organiza a formação dos sujeitos nas práticas de gestão construídas no CPCA, em Porto Alegre.**

Ali, permaneci aproximadamente dois anos em pesquisa de campo, entre a realização de entrevistas, conversas, observações e reuniões. Tentei conduzir a investigação de maneira aberta ao que o diálogo pudesse instigar. Assim, meus referentes foram questionados em alguma medida, embora mantivesse o foco investigativo e as premissas básicas da abordagem adotada.

O problema e os referenciais esboçados antes resumem hipóteses que orientaram minha problematização, delimitando meu olhar. Aproveito para expô-las, de modo a seguir enunciando as bases de onde contemplo a realidade: a) como prática social de trabalho, a gestão forma; b) a formação se dá tensionada, ademais, pela *organização* configurada nas práticas de gestão da entidade, resultante dos entrelaçamentos entre atividades, disputas e concordâncias que caracterizam historicamente o campo de ação; e c) a formação tem configurações distintas conforme a posição e as interpretações auto-eco-organizativas dos sujeitos no lócus.

O processo investigativo foi orientado pelas questões abaixo, que detalhavam propósitos práticos referentes ao problema de pesquisa:

- a) Como se constituem as práticas de **gestão** na organização, consideradas na sua interação - de um lado, com a proposta educativa-assistencial¹⁷ em curso, e, de outro, com as demandas históricas da comunidade local?
- b) Quais as tomadas de posição dos **sujeitos** da gestão, assinalando sua interpretação em relação ao seu trabalho e à atuação organizacional?
- c) Quais as contribuições das práticas de gestão para a **formação** dos gestores do CPCA?

A exemplo dos referenciais teóricos, as hipóteses e as questões auxiliares foram revisadas. Como fora mencionado antes, deixei de lado a idéia inicial de conceber uma identidade organizacional e formadora, emergente das práticas de trabalho. Provocado pela realidade, senti-me propenso a reconhecer as possibilidades de autonomia dos sujeitos e, a partir daí, identificar os conflitos e solidariedades que criam no campo, construindo um dos espaços sociais que os forma como subjetividades singulares.

¹⁶ Na seqüência do texto, explicarei os critérios que me levaram à escolha do CPCA para esta pesquisa.

As questões auxiliares indicadas no projeto inicial sofreram pequenas alterações, mas mantiveram a centralidade da relação entre formação e trabalho de gestão, mediadas pela atuação dos sujeitos sociais.

2.4.2 Sobre o método

[...] o método só pode se construir durante a pesquisa; ele só pode emanar e se formular depois, no momento em que o termo transforma-se em um novo ponto de partida [...] (MORIN, 2003, p. 36)

Fiz o exercício de enunciar minha trajetória e minhas delimitações na relação com os sujeitos de diálogo. Desejava lançar mão de uma interação aberta com o campo pesquisado. Hoje, ao final deste processo, vejo que este propósito ficou inacabado e precisará de continuidade a cada caso pesquisado. A elaboração do método na caminhada parece-me uma busca a ser mantida, pela intensidade da aprendizagem sobre a realidade pesquisada, sobre o outro, sobre mim mesmo.

Bourdieu (1994) afirma que a “investigação científica se organiza de fato em torno de objetos construídos” (p. 52), os quais carregam as implicações pessoais entre pesquisador e comunidade de diálogo empírico, emaranhadas na articulação entre observação da realidade e referenciais teórico-metodológicos. Neste sentido, procurei organizar esta proposta no desenvolvimento de um 'espírito problematizador', contemplando a investigação também como ação formadora.

[...] necessitamos não somente de uma epistemologia dos sistemas observados, mas também de uma epistemologia dos sistemas observadores", e, neste sentido, “precisamos recorrer à auto-análise para tentar considerar criticamente nosso lugar, nosso estatuto, melhor/pior, nossa pessoa. (MORIN, 1999, p. 30).

Bourdieu (1996) salienta o necessário cuidado de não impormos classificações apriorísticas ou generalizações vagas nas relações com os sujeitos, pois precisamos antes conhecê-los e, nas interações, construir uma interpretação dialógica. Ao assumir este

¹⁷ Ao longo do texto, farei referências à educação-assistência ou ao trabalho de educar-assistir. Uso tal composição para assinalar o aspecto educativo das práticas assistenciais executadas no CPCA, que é coletivamente reconhecido no contexto em expressões como educador social, por exemplo.

delineamento, busquei fazer dos registros em diário de campo também instrumentos para relato de minhas tomadas de posição: como num diálogo de reconhecimento de meu domínio explicativo, expus minhas práticas na elaboração sobre a comunidade de diálogo.

Villasante (2002), de sua parte, enfatiza a necessidade de uma imersão no contexto pesquisado, de modo a interagirmos com os jogos e regras internas, as redes organizativas locais e seus laços de solidariedade: "a autocrítica deve ser contra o determinismo universalista, que não leva em conta os processos internos locais e as aspirações diferenciadas dos horizontes mobilizadores" (p. 29).

Além de orientar uma interação "aberta" com a comunidade pesquisada, Villasante (2002) aporta pressupostos congruentes com a intencionalidade contida nesta pesquisa, assinalando o que entende como caminhos criativos da organização comunitária. Neste sentido, o autor cita um exemplo relativo às relações de dominação, comentando que "[...] não influi tanto o que se vê pela TV como o que se comenta sobre tantas mensagens [...]. Então, diz-se 'todo mundo acha que', quando, na realidade, esse 'todo mundo' é o 'seu' mundo" (p. 71). E, desta forma, as práticas, as compreensões, as relações de poder podem ser reconstruídas.

[...] é precisamente no local, nas diversidades e diferenças peculiares de cada caso concreto que essas potencialidades sociais estão. Que não necessariamente têm que ser explosivas ou conflituosas, mas podem ser muito estimulantes para a sociedade. (VILLASANTE, 2002, p. 71).

Outras contribuições instigantes à interação com o campo empírico são trazidas por Brandão (2003), que nos fala da necessidade do diálogo, do respeito e do reconhecimento dos saberes e poderes do outro. Conforme o autor, "tudo o que há é o encontro entre sujeitos individuais ou coletivos, de tal maneira que a própria expressão 'objeto de pesquisa' resulta estranha e indevida" (p. 39).

O 'encontro' com os sujeitos no campo, com vistas à compreensão de seu contexto, seria tão mais exitoso quanto maior for a confiança mútua estabelecida, criando condições apropriadas para reconstituir as relações na comunidade e construir uma relação reciprocamente profícua. Pesquisador e pesquisado são sujeitos em diálogo, não entidades abstratas em contato (na tradicional relação sujeito-objeto).

[...] o que fazer quando eu sou aquilo que desejo conhecer e interpretar? [...] O que fazer quando eu faço parte daquilo que desejo compreender e interpretar? (p. 51)

E a confiança (em quê, em quem, em nome de quê, de quem, contra quê e contra quem) é a questão essencial de todo gesto criador de algum tipo de conhecimento. (BRANDÃO, 2003, p. 53)

Embora não me filie à pesquisa participante neste projeto, tento adotar o compromisso e a perspectiva de uma interação aberta e dialógica, preocupado com as contribuições mútuas que a pesquisa possa construir, consciente da parcialidade de minha narrativa e das limitações dos ‘encontros’.

Assim, gostaria de enunciar o interesse contido nas opções feitas neste texto. Pauto-me pela busca da pesquisa e da educação voltada à ética da compreensão, pretendendo o respeito aos sujeitos de diálogo e a valorização da vida: “[...] explicar não basta para compreender. A compreensão humana nos chega quando sentimos e concebemos os humanos como sujeitos; ela nos torna abertos a seus sofrimentos e suas alegrias. (MORIN, 2001, p. 51).

2.4.2.1 Escolhas e caminhos trilhados

A investigação se deteve a uma organização não-governamental, numa abordagem de inspiração etnográfica (BARBOSA, 1997; GUBER, 2001), o que significa dizer que observei e descrevi as práticas sociais da comunidade pesquisada, sem almejar, no entanto, realizar uma imersão no campo empírico nos moldes indicados a uma observação participante. Não obstante, acredito que uma construção “passo a passo” das interações, articulada a uma escolha gradual das técnicas de coleta, colaborou para uma interação mais dialógica do que realizara em investigações anteriores, diminuindo a influência de inferências apriorísticas.

Almejava “[...] considerar a unidade social estudada como um ‘todo’ [...] com o objetivo de compreendê-la em seus próprios termos.” (GOLDENBERG, 2000, p. 33). No entanto, devo reconhecer que o estudo de caso que realizei foi também uma delimitação arbitrária, um recorte da trama que constitui as comunidades de convívio. Relativizo as possibilidades de uma compreensão que esgote as características e potencialidades do real: a totalidade existe como uma explicação possível, ou seja, a elaboração do todo faz sentido nos limites do domínio explicativo que a elabora.

Isso não significa, contudo, que este trabalho não traz contribuições às investigações da área de educação ou ao campo de atuação de ONGs. As explicações apresentadas aqui são passíveis de contraste com outras realidades e, por compartilharem categorizações comuns ao

campo acadêmico, podem ser comparadas a outros casos na produção de conhecimento sobre formação e trabalho.

Por meio de uma narrativa densa e viva, o pesquisador pode oferecer oportunidade para a experiência vicária, isto é, pode levar os leitores a associarem o que foi observado naquele caso a acontecimentos vividos por eles próprios em outros contextos. (MAZZOTTI, 2006)

Ademais, a ONG convidada para a pesquisa foi selecionada em função de características que a trajetória investigativa já acumulada me indicava. Era preocupação tomar uma organização que compusesse um holograma¹⁸ do todo que havia elaborado até aquele momento, para que pudesse criar uma narrativa passível de diálogo com outras realidades pesquisadas. Assim, o estudo de caso pressupõe, aqui, algum conhecimento do "estado da arte", integrando-se à produção científica sobre o assunto em análise.

Comunidade para diálogo

Para escolha de uma comunidade de diálogo na investigação, era preciso definir alguns critérios. Realizei, então, duas visitas à FASC, quando obtive dados preliminares sobre a extensão da rede de assistência em Porto Alegre.

De posse de uma lista das organizações conveniadas, procurei assinalar aquelas que prestavam o programa Trabalho Educativo, delimitando os casos onde se configurasse a interação com crianças e adolescentes e, além disso, comportasse alguma relação com o mundo do trabalho. Imaginava que este seria um critério de seleção, pois pressupunha que a existência do referido programa social levar-me-ia a um espaço educativo-assistencial atento à inserção no trabalho. Eis que, embora tenha encontrado tal preocupação em campo, não poderia relacioná-la estritamente à execução do TE.

Após a primeira delimitação, busquei informações no banco de dados da Parceiros Voluntários, entidade sem fins lucrativos voltada à promoção do voluntariado na capital do Estado, cujos cadastros comportam aproximadamente 400 organizações conveniadas. Neste banco, priorizei dados sobre origem e fundação, fontes de manutenção financeira e localização das organizações pré-selecionadas.

Para uma nova delimitação, tomei por critério a diversidade de influências sobre a gestão organizacional, conforme podia perceber nos registros que possuía. De um lado,

¹⁸ Referência à noção utilizada por Morin (2001), conforme explicado anteriormente.

buscava uma entidade cuja administração fosse entrelaçada por um amplo número de saberes e sujeitos sociais: beneficiários; voluntários, empresariado, lideranças comunitárias, representações religiosas, etc. De outro, visava contemplar aspectos sócio-históricos existentes, sob minha leitura, no campo de atuação das organizações não governamentais que prestavam assistência social em Porto Alegre.

A trajetória de pesquisa junto a entidades que assistem crianças e adolescentes, incluindo o estudo bibliográfico que realizei antes da elaboração de meu projeto de investigação, levou-me à elaboração dos seguintes elementos constituintes do trabalho de gestão em ONGs: influência de saberes religiosos na prática de assistência e de reivindicação de direitos sociais; articulação e/ou proximidade com as demandas de organização popular; intensificação da atuação empresarial junto a projetos sociais; e crescimento do número de iniciativas de capacitação de gestores de organizações não-governamentais¹⁹.

Desta forma, selecionei cinco organizações para uma consulta presencial. Das quatro que concordaram com a visita e a entrevista, o Centro de Promoção da Criança e do Adolescente pareceu ser a que melhor atendia aos critérios que havia estabelecido. Durante a visita, procurei obter informações gerais sobre o funcionamento das entidades e relacionamento com o beneficiário, relação com a comunidade próxima, parcerias que possuía e trajetória organizacional.

Assim, escolhi uma comunidade para diálogo, sem a pretensão de traçar uma escolha ideal. A definição de uma organização para pesquisa foi fruto do desenho do projeto, com os recortes e limitações que lhe impus.

Proposições para campo

No intuito de ser congruente com as orientações epistemológicas e teóricas enunciadas no projeto, procurei conceber a interação com o campo empírico como uma pesquisa feita passo a passo, com certa inventividade na caminhada. Neste momento, estaria me apropriando

¹⁹ A partir de um levantamento exploratório, encontrei iniciativas de capacitação da gestão de organizações do terceiro setor ou de organizações não-governamentais nos *sites* da Rede Integrada do Terceiro Setor (RITS – www.rits.org.br), do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE – www.gife.org.br), da Associação Brasileira de ONG's (ABONG – www.abong.org.br) e do Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (IBASE - www.ibase.org.br); todas entidades que se definem como não-governamentais e/ou sem fins de lucro. Além disso, no âmbito acadêmico, poderia citar como exemplos os cursos em nível de especialização e extensão promovidos pela Fundação Irmão José Otão/PUCRS, pela Escola de Administração/UFRGS e pelo Centro de Estudos do Terceiro Setor (CEATS/USP). Embora cada uma destas organizações distinga-se nos matizes políticos e técnicos de suas propostas, gostaria de referi-las como exemplos na atual mobilização por profissionalização da gestão das organizações tematizadas neste projeto. Neste íterim, denomino 'profissionalização' (da gestão) a proposição de saberes sistematizados na área profissional de administração,

das relações existentes durante e a partir de minha presença, quando estaria conhecendo os sujeitos e fazendo-me conhecer.

Desse modo, apresentei algumas técnicas possíveis para esta pesquisa, nas quais me apoiei para observação das práticas formativas que supunha encontrar no campo. Não havia seqüência nem obrigatoriedade de utilizar outra forma de coleta de dados. Havia, sim, interesse em elencar possibilidades que configurassem estratégias pertinentes ao caminho da pesquisa. A própria interação, neste caso, pôde sinalizar artifícios para pesquisa por intermédio de novas informações, curiosidades, intuições.

O foco direcionava-se à formação dos quatro sujeitos da gestão do CPCA e visualizava a necessidade de contextualizar suas práticas de trabalho desde as interações que estabeleciam com as demais pessoas de sua comunidade. Assim, a pesquisa caminhou entre momentos mais ou menos estruturados, conforme era demandado pelo campo, ou conforme era impulsionado por meu ímpeto de controlar a coleta de dados: procurando uma investigação aberta e dialógica, a prática de pesquisa foi uma tensão entre antigos hábitos e novos propósitos.

2.5 PASSOS NA CAMINHADA

Vou narrar, abaixo, os passos dados nesta pesquisa, da elaboração do projeto à redação da tese. Percebo que a caminhada foi construída entre 'idas e vindas', conforme transitava entre consultas em campo e buscas teóricas. Ademais, creio que a investigação permitiu certa inventividade metodológica e também algumas "descobertas" sobre meu olhar da realidade.

A participação num seminário com Carlos Brandão, em outubro de 2004, foi instigante. Fiquei encantado com a possibilidade de uma pesquisa mais livre, aberta às construções no campo, embora não soubesse bem como sair da investigação planejada, que era muito usual para mim, mas já me gerava certo constrangimento na medida em que me sentia pertencente ao espaço social da educação.

Outros momentos importantes foram as reuniões de orientação coletiva e participação em seminários de 'Prática de Pesquisa', que me apoiaram na compreensão de minha relação com o mundo do trabalho, com minhas opções teóricas e com o problema proposto aqui. Os

para implementação, neste caso, em contextos organizacionais que não necessariamente foram constituídos em articulação aos conhecimentos de tal ofício.

debates sobre as obras de Bourdieu e Josso abriram diálogos com a orientadora e com meus colegas orientandos para que pudéssemos produzir juntos.

2. 5. 1 A elaboração do projeto

Enquanto me integrava ao campo da educação, iniciei buscas para meu projeto. Neste caso, diria que segui o roteiro comum ao início de uma pesquisa. Primeiramente, fiz um levantamento do ‘estado da arte’ relativa ao tema da investigação, desde as categorias ‘gestão’, ‘formação’, ‘terceiro setor’, ‘movimentos sociais’, ‘ONG’ e ‘juventudes’.

Em seguida, realizei algumas entrevistas exploratórias com gestoras de organizações não-governamentais e com coordenadores da FASC, para visualizar uma comunidade para a qual direcionar a articulação entre teoria e método e fazer um reconhecimento inicial da rede de assistência de Porto Alegre (ver Apêndice A). Assim, imaginava ter subsídios para definir critérios de escolha da comunidade a ser pesquisada.

Nas consultas à FASC, procurei realizar perguntas que me dessem uma visão geral do trabalho e da rede de assistência. Já havia realizado uma visita à Pequena Casa da Criança, em junho de 2004, e sentia falta de uma perspectiva do conjunto. Minhas visitas à Fundação não foram tão esclarecedoras quanto desejava. A rede é bem mais ampla do que eu poderia imaginar.

Desta forma, decidi cruzar os dados da lista de entidades conveniadas à FASC com outro banco de dados, o da ONG Parceiros Voluntários. Com base em minhas leituras e experiências, refleti sobre alguns delimitadores pertinentes ao problema de pesquisa, conforme relatei no item anterior. A escolha da comunidade de diálogo para pesquisa foi, então, parte da problematização do projeto, na medida em que construía uma narrativa de caracterização do campo de ação de ONG e também tomava dados sobre o sistema de assistência social em Porto Alegre: almejava que a unidade de pesquisa representasse um holograma (no sentido apresentado por MORIN, 2001).

Outra prática de caracterização do campo foram as consultas a sites relativos ao tema investigado, incluindo busca de legislações federais, estaduais e municipais, coleta de informações sobre assistência à criança e ao adolescente, e levantamentos sobre gestão no chamado ‘terceiro setor’. Mais adiante, porém, resolvi esperar pela interação com os sujeitos da pesquisa. Resolvi adotar como vetor de ação partir da imersão em campo para a busca de dados gerais; o contrário poderia ser exaustivo e ineficaz.

Simultâneo aos levantamentos citados acima, procurei estudar os referenciais centrais do projeto através de leituras e da participação no Ciclo de Estudos sobre ‘O Método’, de Edgar Morin (Instituto Humanitas/Unisinos). Desejava conhecer em detalhes as diretrizes do pensamento complexo, para compreender um novo referencial teórico.

Então, entre janeiro e junho de 2005, buscando refletir articulações entre os referenciais teóricos e definir um posicionamento metodológico, redigi o projeto de pesquisa que foi submetido à banca de qualificação.

Em síntese, esses foram os passos dados na elaboração das referências e parâmetros que compuseram o projeto. Da investigação de quase diagnóstico exercida na administração, buscava passar a uma interação dialógica com os sujeitos, inspirado em Morin, Maturana, Villasante, entre outros. Iniciava a aproximação com a área de educação.

Assim, concebi a interação com o campo empírico como um momento de aproximação com as relações existentes durante minha presença, quando estaria conhecendo os sujeitos e fazendo-me conhecer. Neste sentido, elenquei várias técnicas que apreendessem as tomadas de posição e compreensões dos sujeitos atuantes, objetivando desenhar as relações que organizavam no contexto de ação da entidade. Não impunha nenhuma obrigatoriedade de aplicação, apenas vislumbrava possibilidades abertas.

Citaria, primeiramente, a observação do cotidiano organizacional, cujo intuito era descrever rotinas e ‘eventualidades’ que conformariam aprendizagem na organização. Também pela observação deveria esboçar as características do ambiente físico e as condições de trabalho - instalações, funcionamento, política de recursos humanos (CRUZ, 2001).

Também previa entrevistas (semi-estruturadas) orientadas para a identificação da auto-eco-organização dos sujeitos da gestão em suas atividades de trabalho: as compreensões construídas pelos gestores sobre o contexto de convívio organizacional, o que sabiam das mudanças já ocorridas ao longo da trajetória da entidade e das aprendizagens no dia a dia. Estas consultas poderiam se estender a mantenedores, conselheiros municipais, parcerias, beneficiários, caso a caminhada exigisse novos aportes e triangulações empíricas.

Considerava, além disso, a possibilidade de complementar as entrevistas com a realização de grupos focais, quando inferiria tomadas de posição dos sujeitos na coletividade (consensos e divergências), em distinção à ambiência de uma consulta individual (GASKELL, 2002).

A análise documental esboçaria o formal e prescrito, para um contraponto com o movimento diário de configuração de pressupostos pedagógicos, preceitos administrativos, planos estratégicos e rotinas organizacionais. Ademais, em *folders*, atas, projetos, estatuto,

dentre outros, imaginava ter acesso a depoimentos sobre a história e origem da entidade. E, de maneira complementar, através da análise dos conteúdos de *sites* relacionados às atividades organizacionais, poderia analisar tendências e movimentos no que concerne à assistência à criança e ao adolescente, à valorização do ‘terceiro setor’, ou a outros temas que configurassem o contexto de atuação do CPCA.

À época, o projeto resultou numa proposta bastante teórica. De um lado, visava redigir uma espécie de carta de intenções, apresentando possibilidades e delimitadores de meu recorte, de forma que a pesquisa em campo fosse uma caminhada relativamente aberta. De outro, porém, construí uma escrita demasiadamente estruturada, apologética e repetitiva, criando uma espécie de compromisso teórico com os referentes que, ao contrário do imaginado, arriscava enrijecer o desenrolar da investigação²⁰.

Há que se considerar, no entanto, que o projeto foi expressão de um momento formativo, quando estava preocupado em experimentar novas opções teóricas e mudar condutas instrumentalizadoras e prescritivas. Creio que tenha se tornado um texto repetitivo justamente porque afirmava para mim mesmo o que tentava compreender e aprender.

Eis que, na seqüência da pesquisa, acabei acolhendo uma das recomendações dos professores da banca de qualificação. Na medida do possível, deixei o projeto escrito de lado e fui a campo observar o que os sujeitos me contavam e mostravam.

2.5.2 A primeira fase em campo

Minhas visitas ao CPCA começaram com notas bastante específicas. Ao invés de descrever com detalhes o que estava vendo, registrava o que me chamava atenção. Assim, registrei aspectos que habitualmente observava em minhas análises de: símbolos religiosos, estado de preservação dos prédios, objetos que me pareciam fora de lugar. Apesar de o projeto escrito ficar guardado distante dos olhos, carregava-o comigo, junto à pré-disposições mais antigas e hábitos de observação de pesquisas anteriores.

Nas primeiras visitas, conversei mais com Clara²¹, a coordenadora pedagógica responsável por me ‘acolher’. Com ela, procurei conhecer e descrever a rotina de atendimento (ver planilhas no Apêndice C).

²⁰ Exemplo da teorização demasiada em minha proposta são os esquemas-síntese que elaborei para resumir articulações entre referenciais teóricos e opções metodológicas (ver Apêndice B).

²¹ Cabe lembrar que os sujeitos de diálogo firmaram cartas de consentimento de participação nesta pesquisa, na qual se dispuseram a ceder as informações analisadas aqui. De toda forma, os nomes utilizados no texto são fictícios, no intuito de preservar a identidade das pessoas que colaboram na investigação.

Logo nas primeiras visitas, apresentei cartas de consentimento à pesquisa para os gestores (ver Apêndice N). Desejava formalizar o processo investigativo, solicitando autorização e assegurando-lhes o uso dos dados exclusivamente para pesquisa. No entanto, devo salientar que, em momento algum, estes trabalhadores demonstraram interesse por este tipo de precaução. O aceite ao convite foi dado quando de minha primeira visita, ainda no primeiro semestre de 2005, e aquela formalidade não lhes importava. Já tinham optado em acolher meu trabalho e, arrisco afirmar, fizeram-no por uma convicção própria de seu trabalho assistencial.

Quando comecei minhas visitas ao CPCA, acredito que minha perspectiva estava por demais baseada em contribuições de Bourdieu (1994; 1999; 2000), ou melhor, na interpretação que fazia delas. As leituras de Brandão (1985; 2003), Villasante (2002; 2004), Josso (2004), Riviere (1996) e outros, ajudaram-me a tensionar minha permanência na ONG, para que pudesse estar disponível a novos diálogos e, fazendo uso de uma metáfora, pudesse ver também estratégias subjetivas e não só estruturas sociais.

Numa leitura comparativa entre Bourdieu e Morin, feita em setembro de 2005, instigado por uma aula com minha orientadora, creio que consegui reinterpretar algumas coisas: percebi a forte relação entre trajetória e campo em Bourdieu, distinta de Morin, que mesmo falando de um sujeito sob influências sociais, retrata-o como um itinerante. Iniciava um tensionamento epistemológico e teórico congruente ao que construía em campo e importante no processo formativo que vivia. Desta forma, vinha fazendo consultas conforme era instigado, indo da teoria ao método e vice-versa.

Durante minha estada no CPCA, tive alguns momentos pontuais de integração em atividades e de apoio aos educadores sociais. Muito raramente, me eram pedidas sugestões de idéias e o momento de colaboração mais significativo foi a participação na elaboração de um instrumento de avaliação dos educandos. Entendia que esta era uma forma de participação a construir e a “contratar” com Frei Pedro, diretor da Casa, que ainda me parecia bastante arredo ao diálogo. A confiança seria uma construção gradual.

Todavia, àquela altura do trabalho, não visualizava como cooperar com as atividades da ONG. Sentia-me instigado a participar na medida que presenciava os serviços e criava significativo respeito pelo trabalho dos educadores e gestores. Precisava conceber alguma colaboração, embora não o tivesse determinado no delineamento de pesquisa. Pensava que talvez pudesse oferecer alguma técnica de planejamento, mas não tinha clareza sobre como proceder.

Sentia-me acolhido no CPCA. As conversas com as gestoras eram amistosas, a comida me era familiar e a situação dos beneficiários me envolvia, como se aquele lugar me dissesse algo bastante pessoal. Ousaria afirmar que esta pesquisa expressava de forma muito “viva” a relação com meus sujeitos preferenciais de pesquisa: crianças, adolescentes e mulheres empobrecidos, imersos em espaços de cuidado de populações tidas como "carentes".

Chegando o final de outubro de 2005, resolvi montar uma agenda de visitas ao CPCA e combiná-la com as coordenadoras pedagógicas. Já tinha uma série de coletas pensadas que queria implementar para o caso de viajar para Espanha²²: participação em reuniões rotineiras; visita a Casa São Francisco (segunda sede do CPCA na Lomba); entrevistas individuais gravadas com gestores; elaboração de um sociograma coletivo. Assim, depois de um período de imersão em campo, efetivei uma planificação da pesquisa para que pudesse consolidar algumas informações.

Quando elaborei os roteiros de entrevista com os gestores, parti do diário de campo e elenquei uma série de perguntas que me dessem uma visão: da história do CPCA; da leitura do gestor sobre sua relação com o CPCA e aprendizagens daí resultantes; da leitura sobre temas como 'terceiro setor', responsabilidade social, dentre outros; e da trajetória do gestor no trabalho (ver Apêndice D).

Cada diálogo teve sua peculiaridade. A entrevista com Pedro (diretor geral) foi a mais permeada por desconfiança. Ele demonstrava certa preocupação com a imagem do CPCA e podia perceber que controlava seus argumentos. Neste sentido, o fato de não ter apresentado o roteiro de questões logo no início o deixou visivelmente incomodado. Já a conversa com Saulo (administrador financeiro), quando não gravada, transcorria com mais fluidez. As entrevistas com Clara e Joana (coordenadoras pedagógicas) foram as mais longas e as que mais abertamente enunciaram os conflitos do espaço de trabalho.

Durante a construção do sociograma²³, em janeiro de 2006, dias antes de minha viagem, o grupo de gestores preferiu e encaminhou a dinâmica para uma construção coletiva, quando eu almejava realizar também uma etapa individual: desejava encontrar um caminho para distinguir as tomadas de posição de cada gestor. Tentava articular teoria e método nas interações de campo, mas os próprios sujeitos tomaram a condução do processo durante a

²² O encaminhamento de candidatura para bolsa de ‘Estágio de doutorando’/CAPES iniciou em janeiro de 2005, sendo que a entrega de documentos foi realizada no final do mês de agosto. O Estágio tinha início previsto para janeiro de 2006, sendo que a aprovação foi comunicada somente em meados de dezembro de 2005.

²³ Em agosto de 2005, participei de aula ministrada pelo prof. Dr. Tomás Villasante, que já havia aceito co-orientar-me em Madri, no caso do Estágio de Doutorando ser aprovado. Na época, ele prestava assessoria a uma ONG em Porto Alegre e pude acompanhar orientações sobre a elaboração de sociogramas. Na seqüência do texto, explicarei como me apropriei das técnicas aprendidas junto à equipe do professor.

reunião: a *organização* do grupo foi preponderante, demonstrada em iniciativas individuais complementadas de hesitação, olhares recíprocos, perguntas redundantes, até a proposição de passarmos adiante, para a etapa coletiva de trabalho (ver Apêndice E).

Desta maneira, encerrei a primeira etapa de diálogo com os sujeitos da pesquisa. Passei aproximadamente seis meses distante do CPCA, durante o Estágio de Doutorando, que passo a relatar na seqüência.

2.5.3 Madri e o Estágio de Doutorando

Minha estada em Madri foi dividida entre a sistematização das informações coletadas na primeira etapa de pesquisa de campo, as aulas na Universidade Complutense e a notação de novas técnicas, idéias e reflexões.

Comecei retomando minha problemática da relação entre trabalho e formação, inspirado pela noção de auto-eco-organização. Sentia que precisava fazê-lo depois de um período de diálogo com os sujeitos da pesquisa, quando havia reunido muitas informações. Naquele momento, a partir de documentos impressos e digitais do CPCA, e também de meu diário de campo, fiz uma primeira síntese de impressões sobre o trabalho dos gestores. Separei as informações da seguinte forma: ‘passos do pesquisador’; ‘tomadas de posição dos gestores’; ‘organização cotidiana no CPCA’; ‘contexto de atuação da ONG’; e ‘próximos passos na pesquisa’.

Depois, passei a refletir o que entendia como pressuposto de meu problema de investigação: o trabalho forma? Como saber? Posso dizê-lo quando vejo que o costume de trabalhar influencia nas escolhas? Devo afirmá-lo quando o trabalho influencia nas opções de estudo? Seria este o caso quando percebo que o local de trabalho enfatiza gostos? Formaria quando propõe novas tarefas e objetivos? Ou quando materializa mudanças históricas? Forma quando estabelece um contexto de relações peculiares?

Acabei deixando as perguntas em aberto e segui na pesquisa. Esperava que a caminhada respondesse minhas dúvidas e fortalecesse as inferências embrionárias que, de certa forma, estavam contidas nas questões acima. Passei a me preparar para as aulas que iniciariam em fevereiro de 2006, lendo materiais indicados por meu co-orientador, o professor Dr. Tomás Villasante.

Com as leituras e com as aulas que assistia, iniciei notas para elaborar um plano de investigação para a segunda etapa em campo, no segundo semestre de 2006. Além disso,

planejei uma segunda sistematização geral, incluindo uma síntese da primeira etapa e dados das entrevistas transcritas, cuja leitura havia recém iniciado.

Na leitura das entrevistas, fiz considerações para registro numa planilha comparativa dos sujeitos, que foi utilizada posteriormente de forma a complementar a análise primeira que fiz do diário de campo e dos documentos que tinha. Assim, poderia contemplar também elementos comuns ou coletivos e posicionamentos individuais. Cabe dizer que na leitura das primeiras entrevistas considerei principalmente a trajetória e as tomadas de posição dos sujeitos. Destas últimas, procurei tratar através da proposição do que denominei ‘palavras-chave’, no intuito de verificar como narravam suas interpretações sobre temas extraídos da observação da rotina de trabalho.

Em março de 2006, havia organizado uma rotina de trabalho semanal, envolvendo leituras, registros de considerações e pesquisa na Internet. Ademais, procurei elencar temas empíricos como categorias para análise, conforme minhas sistematizações, que acabaram compondo a escrita em curso e, também, minhas buscas bibliográficas: ‘caso’, ‘gênero’, ‘acolhida’, ‘violência’. Acompanhavam minhas problematizações as leituras de referenciais teóricos e de obras que conheci em Madri: Morin, Maturana, Villasante, Melucci.

Também dentro do planejado, li as legislações concernentes ao campo investigado. Agora já sabia que o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Legislação Orgânica da Assistência Social eram os principais referentes no CPCA. Assim, procurei construir uma escrita desde o campo, desde a organização do espaço de trabalho dos gestores.

Em minha primeira reunião com o professor Villasante, não recebi nenhuma orientação teórico-metodológica ou mesmo prática. Ele se posicionou a atender o que lhe solicitava, proporcionando contatos na Espanha. Assim, por seu intermédio, participei de aulas do ‘Magister de Investigación Participativa para el Desarrollo Local’ (‘Facultad de Ciencias Políticas y Sociología-UCM’) e do seminário ‘Educación permanente y distribución del beneficio social de la educación’, articulado ao programa de doutorado ‘Formación inicial y permanente de profesionales de la educación e innovación educativa’ (‘Facultad de Educación-UCM’). Com o apoio de meu co-orientador, conversei com a professora Marta Muñoz, que me deu indicações bibliográficas e de sites sobre protagonismo infantil.

Iniciando, então, meus diálogos em Madri, visitei algumas ONG e o bairro de Lavapiés, visando entrevistas para contraste com a realidade do CPCA. Na comunidade de Lavapiés, encontrei uma rede de associações distinta daquela que participava o CPCA em Porto Alegre, destacando-se a autonomia de seus integrantes na construção de suas proposições e na articulação eventual em prol de objetivos comuns. Já nas conversas com

representantes de ONG, chamou-me a atenção a forte institucionalização das práticas, vinculadas ao Estado ou à Organização das Nações Unidas (ONU). Isso me fez pensar nas reais condições autonômicas do trabalho do CPCA: ver o diferente me fez renovar parâmetros de contraste.

As aulas com a professora Dra. Pepa Cabello me faziam refletir o quanto a Educação, como sistema, é pouco participativa, fortemente voltada à socialização e bastante preocupada em promover uma inclusão desde a perspectiva de quem pensa incluir.

Já a participação nas ‘Jornadas Internacionales de Investigación-ación participativa’, organizado pela equipe do Magister oportunizou que convivesse com um coletivo de sujeitos voltado a uma prática reivindicativa e associativa com a qual nunca havia interagido tão intensamente, incluindo pesquisadores e ativistas do Chile, do Peru e da Espanha (de variadas regiões como o País Basco, a Cataluña e a Andalucía).

Optei por visitar os sites destas iniciativas para conhecê-las melhor. É como se existissem várias práticas interessadas em reivindicar direitos (desde a comunidade), ou em construir comunicação alternativa e crítica, ou em gerar economia/produção alternativa. Eram projetos de pequeno porte, todavia, pareciam-me mais libertários que a proposta educativa-assistencial que conhecia.

Fiz também algumas pequenas viagens pela Espanha para conhecer iniciativas sociais indicadas por Villasante. Em Barcelona, em uma hora de conversa com um dos integrantes da associação de bairro ‘Casal D’Infantis’ pude conhecer a realidade marcada pela imigração de africanos e latinos, onde a ONG tenta a inserção de crianças e jovens com atividades de apoio escolar, tempo livre e orientação laboral. Não havia incentivo à participação política, embora houvesse um estímulo à participação dos beneficiários na organização das atividades. Esta me parecia ser a principal diferença em relação ao trabalho no CPCA. De resto, buscavam inserção social, dando créditos à escola como parceira no intento. Outra informação a destacar refere-se ao uso da expressão ‘terceiro setor’, que era conhecida e cujo uso não gerava qualquer constrangimento na maioria das ONG que visitei.

As aulas também me mostravam realidades diferentes, como os demais contatos vinham me oportunizando. O convívio com projetos e espaços sociais referidos me trazia, de um lado, informações para contraste com os serviços prestados pelo CPCA e, de outro, constituía novas bases de análise: percebia todas as iniciativas envoltas de uma busca por desenvolvimento local, como se vocábulos como ‘participação’, ‘mudança social’, ‘sustentabilidade’ se disseminassem indiscriminadamente, fazendo parte tanto de propostas da ONU quanto de movimentos sociais contestatórios. Desta forma, acredito ter concebido novas

proporções para meu tema de pesquisa, como se ele “ganhasse o mundo”. Leituras poderiam possibilitar tal entendimento, mas acredito que não configurariam a aprendizagem com a mesma intensidade.

Convivia com o tensionamento entre perspectivas e ações preocupadas em garantir direitos e conquistar emancipações; e a apropriação discursiva de propósitos transformadores por organismos voltados à reforma do sistema. Creio que a imersão cultural e política que vivia naquele período foi de uma pedagogia rupturante.

Entre as vivências problematizadoras, gostaria de ressaltar, por fim, a confraternização da qual participei na casa do professor Villasante já em junho de 2006, pouco antes de retornar ao Brasil. A organização do espaço me oportunizou experienciar como a festa pode comportar várias filiações e comunicações, com diversos códigos e transversalidades (esporte, música, conversa, comida, bebida, etc.). Para quem pesquisava o espaço social de trabalho, o lugar multifacetado constituído por aquele momento gerou uma inquietação que ainda não consegui traduzir em palavras. Pensava nas repercussões formativas de atividades menos dirigidas, mas não cheguei a respostas. Preferi manter a pergunta e deixar a pesquisa correr.

Enquanto passava por estas vivências, seguia com minhas leituras, numa complementação à sistematização de dados. Assim, li sobre formação e trabalho de docentes e protagonismo infantil, além de investigar novos dados de contexto como a ‘Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente’. Vivia a experiência única, até então, de realizar pesquisa como prioridade profissional, com disponibilidade quase total de tempo para minhas sistematizações, buscas e reflexões.

O estágio em Madri foi concluído com a leitura de Melucci (2001)²⁴. Assinalo a aproximação com esta obra por dois motivos. Primeiro, suas contribuições me ajudaram a compreender minha experiência na Espanha, considerando, aqui, os estranhamentos que experienciei. Ler o texto de um europeu estando na Europa é consideravelmente diferente do que estava habituado: a ‘sociedade da informação’ comentada pelo autor tinha um sentido próprio, dado, por exemplo, o uso comparativamente intenso da escrita no cotidiano do espanhol. E, segundo, Melucci trouxe novas inspirações para a análise dos depoimentos dos gestores do CPCA, ressignificando a importância da narrativa nesta pesquisa, como procurarei demonstrar nos capítulos posteriores.

²⁴ Trata-se da obra "Vivencia y convivencia", publicada originalmente em espanhol. A referência completa consta no final deste trabalho.

A permanência na Espanha resultou num plano de continuidade da pesquisa (ver Apêndice F)²⁵, incorporando e adaptando as técnicas “descobertas” durante meu estágio. Curioso este processo inventivo metodológico, ora mais livre, ora mais planejado. Essas “idas e vindas”, articulando tempo de leitura e sistematização, comportaram uma construção de conhecimento e um aprendizado metodológico instigantes.

2.5.4 De volta a campo: a segunda etapa

Em agosto de 2006, retornei ao CPCA depois de passar seis meses longe da entidade. Na oportunidade, tive uma reunião com o diretor geral da ONG, pois queria combinar a retomada de minha pesquisa em campo. Assim, acordamos meu retorno à investigação, dividida em três fases para diálogo: devolução das primeiras entrevistas com gestores; levantamento de documentos institucionais que ainda não possuía; e consulta a educadores sociais e outros técnicos atuantes na Lomba do Pinheiro. Aventamos, ademais, a possibilidade de colaboração com a ONG a partir de minha pesquisa.

Recordo-me que, em setembro de 2006, na primeira visita ao CPCA após a entrega das entrevistas transcritas, fui cumprimentado por Pedro numa demonstração de certa satisfação. Havia entregado as transcrições integrais para que os trabalhadores pudessem fazer considerações e, sobretudo, para que reconhecessem suas narrativas. Segundo manifestaram, verificarem a densidade de conteúdo de seus entendimentos da prática foi ponto de entusiasmo.

Meus olhos se re-acostumavam ainda com a precariedade dos recursos no CPCA e no seu entorno, quando tive a primeira entrevista de devolução, com Joana. Tivemos um diálogo instigante: como pensar a organização e a autonomia de crianças quando elas chegam tão fragilizadas, agitadas, carentes de afeto? Não chegamos a respostas, mas me senti satisfeito em participar daquele momento de provocações. Estava gradativamente mais implicado com as vivências daqueles trabalhadores e aproveitava para lançar algumas questões: a postura de diagnóstico parecia-me a mais fácil a adotar em relação àquele que se supõe “desempoderado”.

Embora tivesse momentos importantes de diálogo com os sujeitos, na maioria das vezes, via-os assoberbados de trabalho, e os compromissos agendados em decorrência da

²⁵ Se compararmos o que foi planejado em Madri e o que realmente ocorrera em campo, verificaremos que algumas idéias foram deixadas de lado, ora por inviabilidade de tempo, ora por que não foram aplicáveis junto aos sujeitos de diálogo.

pesquisa acabavam adiados. Além disso, de setembro a dezembro de 2006 meus compromissos profissionais me oneraram consideravelmente, levando-me a reduzir o número de visitas ao CPCA. Assim, as entrevistas de devolução e as demais consultas com cada gestor foram condensadas num único encontro. A exclusividade de dedicação para a pesquisa havia acabado.

Os roteiros (ver Apêndice G) seguiram os planos que fiz em Madri, mas não consegui discutir algumas das contradições dos discursos individuais. Os entrevistados demonstravam satisfação com seus próprios depoimentos e, em geral, não faziam acréscimos ou contestações. Desta maneira, minhas perguntas orientavam o diálogo e encontrava certa dificuldade para provocá-los em suas argumentações. Desejava construir reflexões dialógicas durante as entrevistas, instigando auto-crítica, mas não identifiquei estratégias argumentativas que penetrassem a aparente coerência discursiva de suas narrativas.

Depois das novas consultas aos gestores, passei ao diálogo com educandos, educadores sociais e técnicos da assistência social. Desejava contrastar entendimentos e conhecer mais do contexto e da história de atuação do CPCA.

No encontro com jovens educandos (ver Apêndice H), procurei criar uma dinâmica coletiva para que expressassem suas opiniões sobre a escola, a família, o CPCA e os espaços de festa. Levava em consideração filiações observadas em campo e que compunham os discursos coletivos e minhas inferências de pesquisa. Ao final da reunião, tinha vontade de repetir a experiência com outros grupos, deixando que definissem os temas, inclusive, mas não teria tempo suficiente. De toda maneira, encontrara ali tomadas de posição distintas dos depoimentos dos adultos, salientando conflitos que as narrativas dos gestores não explicitavam.

Enquanto elaborava os roteiros para entrevistar profissionais da educação-assistência não-atuantes nas dependências do CPCA, revisei o que havia planejado para a pesquisa no segundo semestre de 2006, já que a disponibilidade de tempo vinha sendo inferior ao que esperava. Tinha feito muito do programado, mas com algumas perdas no caminho:

- a) durante as devoluções, tive dificuldade em encontrar conflitos e/ou contradições, ainda que tenha esboçado algumas provocações aos entrevistados;
- b) não consegui interagir com os sujeitos fora de seu ambiente de labuta, tampouco percebi que quisessem e, assim, respeitei suas opções;
- c) o sociograma elaborado não foi a principal referência para indicação de entrevistados da comunidade, por não indicar organizações ou indivíduos específicos,

e sim agentes sociais em delimitações genéricas, como 'escolas públicas' ou 'associações' por exemplo.

Durante o mês de janeiro de 2007, consegui entrevistar funcionários e sujeitos externos indicados pelos gestores²⁶ (ver Apêndice I). Nestas consultas, as contradições e conflitos apareceram. Além disso, obtive muitas informações importantes para remontar a história do CPCA. Foquei no que os mesmos lembravam da história, nas características do trabalho assistencial na Lomba do Pinheiro, na compreensão de palavras-chave apresentadas também aos gestores, como 'educando' e 'trabalho'.

Em janeiro, também sistematizei as novas informações coletadas, apoiando-me na base de dados que já havia consolidado. Li as entrevistas, os documentos e apontamentos de diário para extrair elementos importantes para minha problemática.

A investigação em campo foi concluída provisoriamente em março de 2007, quando construímos, entre gestores e pesquisador, um novo sociograma e, também, um fluxograma coletivo. Este último foi elaborado a partir dos respectivos diagramas individuais, produzidos em cada entrevista. Já o sociograma, técnica conhecida dos trabalhadores, foi apenas reeditado para complementações e comparações. Ambas as técnicas serviram à construção das narrativas dos gestores no que concerne às suas compreensões de contexto de trabalho, incluindo situações-problema e sujeitos sociais constituintes do campo de ação do CPCA (ver Apêndices E e J).

Retornaria, depois, para um encontro de devolução de meu trabalho.

2.5.5 O retorno ao CPCA: devolução

Em outubro de 2007, retornei ao CPCA para combinarmos a devolução dos resultados da pesquisa. Foi opção dos representantes da ONG uma reunião entre gestores e pesquisador. Prepararei o encontro para debate sobre parte dos resultados, sugerindo, além disso, que tivéssemos outros encontros de diálogo: primeiro, a exposição aos gestores, conforme já combinado; em seguida, devoluções individuais aos sujeitos; e, por fim, uma atividade com o coletivo de educadores sociais.

Antes da reunião com os gestores, enviei textos para leitura prévia, concernentes aos itens 2.3.2 e 4.2 desta tese. O primeiro trata das tensões que compõem o cotidiano de trabalho,

²⁶ Foram entrevistados: freis e exfuncionários que participaram da história do CPCA; técnicos da rede de assistência social atuantes na Lomba do Pinheiro; a coordenadora da Rede Básica da FASC; a então presidente do FMDCA; e lideranças comunitárias do bairro em questão.

de modo que poderia preparar o debate sobre as práticas desenvolvidas na gestão, promovendo um diálogo reflexivo. Neste sentido, revisei o seu conteúdo propondo questões para provocação. Já o item 4.2 aborda os domínios explicativos de cada sujeito, destinando-se a momentos futuros de devolução individual.

O encontro com os gestores foi programado para que tivéssemos uma breve exposição da composição da tese, situando o material enviado previamente. Depois, faria uma revisão das inferências e questões propostas na leitura, visando suscitar um debate sobre as atividades realizadas. Desejava problematizar o que entendíamos por 'emancipação'²⁷ e, a partir daí, pensarmos alternativas de trabalho desde o que vinham realizando. Não pretendia esgotar uma discussão de tal porte numa reunião, mas ficaria satisfeito se consolidássemos questões sobre as repercussões da educação-assistência para os educandos do CPCA.

Nesse sentido, além de um painel de registros em papel pardo, com as mesmas questões que esboçara no texto enviado previamente, levei citações dos sujeitos relativas à 'emancipação', nas quais poderíamos contemplar alguns indicativos da interpretação dos gestores, como inspirações para repensarmos as práticas educativo-assistenciais ao final do debate. Também acompanhavam meu material cópias do fluxograma que produzimos coletivamente, para o caso de necessitarmos de informações adicionais, pois ali constavam indicações dos fatores mais influentes na prática de educação-assistência a crianças e adolescentes.

Tentava levar informações construídas por mim, mas também pelos gestores para que pudéssemos tecer um debate (ver Apêndice L). A dinâmica do encontro não transcorreu como havia programado. A análise contida no texto foi parcialmente criticada pelos gestores, que atribuíram certa incompletude às considerações que fazia. Nosso diálogo chegou a se direcionar ao tema da emancipação, mas, em nenhum momento, as práticas ou as tensões retratadas no material enviado foram questionadas nas dificuldades que poderiam gerar na promoção dos educandos.

Toda a reunião durou aproximadamente duas horas. A análise realizada não condisse com a apreciação dos gestores sobre o trabalho realizado na ONG. Em alguns momentos, manifestaram descontentamento com a interpretação feita de suas narrativas, de modo que não entenderam oportuno prosseguir com as próximas etapas sugeridas para devolução. Ficou decidido, então, que este processo será concluído com a entrega da versão integral da tese.

²⁷ Como poderá ser observado na seqüência da análise, nos próximos capítulos, a noção de 'emancipação' foi extraída dos diálogos com os sujeitos, como referência aos resultados pretendidos no trabalho que realizam junto

Creio que, considerando o contexto de adversidades com as quais convivem estes trabalhadores, poderia ter sido menos incisivo nas críticas para o momento de devolução. Estes sujeitos parecem desejar proposições e alternativas que alimentem suas esperanças, e, neste caso, os questionamentos que fiz assumiram um tom pejorativo, como se negligenciasse os resultados do trabalho já efetuado pelos educadores da entidade, o que nos impossibilitou de prosseguir em debate.

Por outro lado, os gestores do CPCA poderiam ter reconhecido que a narrativa que lhes foi apresentada foi escrita de um lugar de trabalho distinto do qual estão habituado. Trata-se de uma interpretação construída desde o campo acadêmico e que, com todas suas limitações, representa e potencializa um "olhar" diferente sobre as atividades do cotidiano.

2.5.6 A escrita

Comecei a escrever a tese, propriamente dita, em março de 2007. Conclui a redação dez meses depois, em janeiro de 2008, após várias revisões e alterações.

A escrita foi a atividade mais difícil no processo de pesquisa, em parte porque encerrava uma etapa de escolhas e priorizações necessárias à problematização que, no meu entendimento, não deixa de gerar certo constrangimento, como se deixasse de narrar fatos e vivências que me foram pertinentes. Exitei muito em iniciar, com dificuldades para escrever as primeiras frases, ou escolher as palavras supostamente mais adequadas: somente quando parava de questionar, redigindo como as idéias me vinham à mente, o texto fluía.

Iniciei a escrita por um esquema de sumário, que foi reconstruído depois com a orientadora. De fato, a estrutura que desenhei em março sofreu várias alterações ao longo da redação, mas foi muito importante iniciar a narrativa visualizando o conjunto almejado, como se tivesse um horizonte a frente. Este exercício foi levado a cada capítulo, quando detalhava o sumário em novos esquemas, que a redação modificava também. Escrever, neste sentido, expressa um processo em que tentava reunir as informações construídas em campo e elaborar inferências, produzido num esquecer, recolocar, deixar de lado, fazer, revisar, dar por terminado, voltar.

Inicialmente, formatei o texto conforme minha caminhada em campo, para que narrasse meus passos segundo sua efetivação: caracterização do cotidiano de trabalho; análise

dos domínios explicativos e das tomadas de posição dos sujeitos; abordagem do contexto de atuação da ONG.

Depois, considerando o problema e as questões auxiliares que havia proposto, fiz uma revisão da estrutura, que fui consolidar somente quando redigia as considerações finais. Efetuei a alteração por entender que facilitaria a compreensão do leitor e atenderia com mais objetividade os compromissos assumidos no projeto. A ordem dos capítulos segue agora a organização argumentativa sugerida na proposta qualificada.

Gostaria, também, de ressaltar a relevância criativa da escrita. O resultado da redação distingue-se do que foi apreendido e vivenciado nos diálogos com os sujeitos. Escrever parece-me um processo reflexivo que reelabora o já sistematizado, acrescentando novas inferências. Quando narrava a vivência em campo, encontrava caminhos para pensar a realidade que problematizava, de forma que, depois do exercício de contar o vivido, a elaboração se reconfigurasse entre novas articulações teóricas e cognitivas, endossando percepções e enunciando características: escrever instaura reflexões que alteram nossas perspectivas; escrever instiga a pensar e reaprender.

[...] nos ensinaram a escrever e na lamentável forma de uma mecânica que supunha texto prévio, mensagem já elaborada. Escrevia-se o que antes se pensara. Agora entendo o contrário: escrever para pensar, uma outra forma de conversar [...] não apenas transcrição do que tínhamos em mente, do que já foi pensado ou dito, mas inauguração do próprio pensar. (MARQUES, 1997, p. 13)

2.5.7 “Descobertas” da caminhada

Narrada minha trajetória em campo, ressaltarei algumas das conquistas construídas na mediação entre teoria e método. Neste sentido, faço referência a “descobertas” como expressão de uma novidade dentro de minha narrativa: algo de inventivo resultante de minhas elucubrações e de meus diálogos; tratam-se de pequenas reorganizações na caminhada.

Numas das conversas com Clara, em outubro de 2005, busquei saber sobre organograma institucional. Na hora, porém, tive a idéia de deixar que ela desenhasse o esquema a seu gosto, para ver como se expressaria. Eis que o desenho não se reportava estritamente a um organograma convencional. Tomei a iniciativa, então, de pedir o mesmo para os demais gestores ao final das entrevistas individuais. Cada diagrama apresentava uma configuração diferente, mas também era possível vislumbrar características comuns.

Assim, tinha mais um registro para refletir as hierarquizações e prioridades estabelecidas pelos gestores quando se referiam às relações internas no CPCA. Denominei esse registro de ‘organograma’, numa referência ao esquema convencional de distribuição hierárquica em organizações, embora reconheça as distinções entre os dois tipos de gráfico. Buscava criar um registro complementar para conhecer a interpretação de cada coordenador para, inclusive, oportunizar um contraste entre as posições individuais (e, ademais, não me fixar apenas no organograma institucional), numa referência metodológica à noção de auto-organização (Apêndice M).

Na fase de devolução de entrevistas, no segundo semestre de 2006, solicitei aos entrevistados que me explicassem o que haviam desenhado, para que não impusesse minhas interpretações, simplesmente. Foi uma forma interessante para a construção das interpretações dos sujeitos sobre suas relações de trabalho, complementando outras técnicas, esboçando singularidades.

Outro artifício metodológico foi desenvolvido quando da elaboração dos roteiros de entrevista, em outubro de 2005. Parti das notas em diário de campo, elencando uma série de perguntas sobre: história do CPCA; compreensão do gestor sobre sua relação com ONG e aprendizagens daí resultantes; opiniões sobre temas como ‘terceiro setor’, responsabilidade social, etc.; e trajetória do gestor no trabalho.

No intuito de provocar depoimentos abertos, compus o roteiro fazendo uso do que passei a denominar ‘palavras-chave’, associadas à questões auxiliares a serem utilizadas mediante a necessidade de esclarecimentos. Mantive, assim, uma sistemática de diálogo pouco estruturado, tendo apenas algumas bases para manter o foco da conversa. As palavras-chave eram expressões conhecidas dos gestores: ‘CPCA’, ‘Lomba do Pinheiro’; ‘trabalho’; ‘educando’; comunidade.

Segui a construção de narrativas utilizando técnicas aprendidas com a equipe de Villasante. Nos meses de janeiro de 2006 e de 2007, construímos (entre gestores e investigador) sociogramas sobre o tema ‘assistência a crianças e adolescentes’, tendo como delimitação geográfica a região da Lomba do Pinheiro.

De um lado, a reunião trouxe a interpretação dos trabalhadores sobre que sujeitos sociais atuam na área de abrangência de atendimento da ONG, distribuídos num plano conforme eixos de poder de influência e afinidade com a proposta educativa-assistencial do

CPCA²⁸. Assim, foram situadas associações de bairro, educandos, pais de educandos, gestão municipal, escolas, outras ONG, dentre outros.

De outro lado, a construção do sociograma evidenciou conflitos, disputas e hierarquias entre os gestores, enunciando as relações de poder na organização que, como procurarei tratar mais adiante, possuía um componente de gênero - entre outras variáveis.

Depois, a técnica de fluxograma foi utilizada individual e coletivamente para que se complementassem depoimentos explicativos sobre os problemas do trabalho. Trata-se do uso de uma planilha onde se descrevem situações-problema do trabalho, tendo dois eixos de distribuição: tipos de problemas; e nível de autonomia que o sujeito elaborador possui para resolvê-los (SOCAS, 2005). Na seqüência, se prioriza quais seriam os problemas mais críticos e a relação entre eles no andamento dos serviços. Assim, podemos ter um registro (específico) de como explicam seu trabalho e dispomos, além disso, de uma base para formulação de propostas.

Quanto à tipologia de problemas e/ou temas, Villasante (2002) propõe quatro tipos básicos: tempo/tecnologia; economia/recursos; organização/política; e formação/cultura. No caso desta pesquisa, a tipologia foi criada pelos próprios sujeitos, no intuito de valorizar sua compreensão do trabalho.

Cabe aqui, ainda, uma ressalva metodológica importante. As investigações conduzidas pelo professor Dr. Tomás Villasante têm como intuito mobilizar os sujeitos de diálogo a participarem na condução política de suas comunidades. Neste sentido, as técnicas prevêem a integração de diversas lideranças do universo investigado, para que se formule um discurso explicativo que seja o mais abrangente possível. Além disso, estas técnicas são formuladas de modo a oportunizarem uma leitura coletiva do contexto que subsidie, depois, a organização e a ação política.

Para efeito desta pesquisa, orientei o uso de tais ferramentas para a elaboração de narrativas pelos sujeitos, complementando as entrevistas. Desta forma, estimulei edições individuais seguidas de produções coletivas, que se restringiram, porém, aos gestores da ONG. Apesar das reduções que o uso de tais diagramas pudessem trazer, também optei por utilizá-las para criar certa ambiência reflexiva para contribuições ao planejamento institucional. Como expressão de compreensões coletivas, os resultados de nossos encontros sistematizaram informações que poderiam ser usadas conforme os interesses dos sujeitos.

²⁸ Mais informações sobre a elaboração de sociogramas, ver Martín (2003).

Desejava contribuir com as atividades do CPCA e começava, assim, a encontrar instrumentos para tanto.

Ainda sobre as entrevistas, gostaria de salientar alguns detalhes observados durante minha estada em campo. Percebi que o diálogo fluía mais espontaneamente quando não utilizava o gravador. Já quando a conversa era gravada, o entrevistando era mais objetivo e mais cuidadoso em relação ao que dizia. Trago estes comentários porque desejo registrar a contribuição resultante da associação de técnicas: a informalidade de um formato de consulta complementa a elaboração objetiva do outro. Acredito que a complementaridade das informações, dos momentos, das fontes, das idéias entre si precisa ser valorizada na construção de nossos conhecimentos. Penso, neste sentido, também na importância do contraste entre depoimentos, assinalando a importância de considerarmos a posição de quem se expressa, reconhecendo limitações e adensando caracterizações na diferença. A entrevista com funcionários do CPCA, por exemplo, na mesma medida que trazia os conflitos do ambiente para o diálogo, enunciava as distinções em ocupar a posição de gestor da entidade.

Para encerrar, retomarei algumas inferências teóricas que venho elaborando. Quero destacar o momento inicial de tais elaborações como pontos de partida na compreensão dos referenciais adotados, ressignificados desde a pesquisa de campo.

Conforme já mencionado, quando estava em Madri, decidi retornar a problemática do projeto, abordando o pressuposto principal da pesquisa. Perguntava, então: o trabalho forma? Como saber? Posso dizer quando vejo que o costume de trabalhar influencia nas escolhas? Posso dizê-lo quando o trabalho influencia nas opções de estudo? Posso dizê-lo quando vejo que o local de trabalho enfatiza gostos? O trabalho estaria formando quando instaura novas tarefas e objetivos organizacionais? Forma quando estabelece um contexto de relações características?

As entrevistas que havia feito aventavam a possibilidade do trabalho reforçar gostos, interesses e hábitos construídos anteriormente pelos sujeitos. Além disso, pensados junto aos dados de diário de campo, os diálogos sinalizavam que as situações produzidas na entidade eram interpretadas e trabalhadas por cada gestor de maneira relativamente particular.

Inspirado pela noção de auto-eco-organização, poderia pensar que os sujeitos estariam reconstruindo interpretações e tomadas de posição. Concluíra, então, que, quando retornasse a campo, precisaria perguntar novamente pelo que era comum ao coletivo de trabalhadores, visando identificar possíveis distinções subjetivas.

Por um lado, sentia necessidade de mais elementos para compreender a relação entre trabalho e formação. Por outro, desejava elucidar a articulação entre elaborações coletivas e

sociais e produções subjetivas nas problematizações que fazia. Acontece que eu ainda não vislumbrava efetivamente a autonomia dos sujeitos na construção de conhecimento, na interpretação de situações ou na concepção de estratégias e ações. A noção de auto-eco-organização indicava um sentido, mas não me aportava referentes teórico-metodológicos e cognitivos para tanto.

Assim, passei a buscar complementações teóricas, retornando a antigos referenciais inclusive. Apoiei-me, então, nas contribuições de Josso (2004), Bourdieu (1994; 1996; 2000) e Melucci (2001) para analisar o que percebera tanto como narrativas subjetivas quanto como informações contextuais, considerando as interações entre discursos sociais e construções das individualidades. Não só retomei noções que constituíam minha compreensão da realidade, mas associei-as às abordagens que conhecera por efeito de minha integração à área de educação.

Outro resultado de minhas problematizações foi a releitura do pensamento complexo. Quando da elaboração do projeto, imaginava que deveria tomar os princípios enunciados por Morin (2001) na pesquisa de campo como pressupostos para observação e argumentação. Eis que as contribuições durante a sessão de qualificação e, também, os diálogos com gestores e educadores na fase empírica, convidaram-me a não tomar tais diretrizes como referência fixa para o que deveria ser uma construção na caminhada: poderia visualizar os princípios, mas não precisaria impô-los.

Desta forma, resgato os princípios elaborados por Morin (2001) na sequência, e gostaria de encerrar este item trazendo a apropriação que fiz agora, no final do processo de pesquisa:

1. *O princípio sistêmico ou organizacional*: acredito que poderia conceber a própria ONG investigada como uma emergência histórica na comunidade da Lomba do Pinheiro²⁹. Da mesma forma, esta narrativa seria emergência dos diálogos com os trabalhadores do CPCA e, possivelmente, seria diferente a cada caso que pudesse, porventura, pesquisar.
2. *O princípio hologramático*: este foi o princípio que primeiro visualizava em campo, quando considerava os elementos comuns que perpassam as condutas dos sujeitos no cotidiano organizacional (crenças, práticas assistenciais, idéias, etc.), aproximando os sujeitos de diálogo dos ideais do sistema municipal de assistência social ou das atividades do coletivo de educadores sociais.

²⁹ Este argumento necessitaria, no entanto, de uma comparação entre o CPCA e outras entidades assistenciais, para uma consolidação efetiva.

3. *O princípio do circuito retroativo*: imagino que as relações de poder e gênero que detalharei mais adiante poderiam expressar esta diretriz, mas tive dificuldades em observar a regulação no cotidiano de trabalho, por entendê-la superada pelo princípio seguinte.

4. *O princípio do circuito recursivo*: pensava vislumbrar a recursividade no movimento do cotidiano e da história local; imaginava pensar a ‘aprendizagem organizacional’ na sua interação com as aprendizagens individuais. De todo modo, esta foi uma premissa errônea e, além disso, demonstrava forte organicismo de minha parte. Concebi as possibilidades de recursividade na articulação entre práticas coletivas e apropriações subjetivas, mas numa diversidade de potencialidades individuais, sem afirmações e/ou demonstrações tão categóricas quanto pensava.

5. *Princípio da autonomia/dependência* (auto-organização): a auto-eco-organização foi a inspiração principal para refletir sobre as tomadas de posições dos sujeitos e a formação que constroem nas relações de gestão. Creio que a análise que faço das narrativas de trajetórias e compreensões do trabalho contribui para entender a formação em condições de autonomia.

6. *Princípio dialógico*: creio ser possível articular este princípio à narrativa que faço sobre as características do espaço de trabalho no CPCA, quando apresento tensões coletivas que influenciam as atividades de gestores e educadores sociais. Refiro-me a tensionamentos que *organizam* as práticas sem que possamos enxergar necessariamente a superação dos mesmos, a exemplo do 'convívio com a violência'.

7. *O princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento*: talvez a diretriz que mais efetivei, considere-a ao construir as narrativas dos sujeitos de diálogo e também ao conceber este texto mesmo como uma narrativa própria.

Reafirmo que a principal mudança de perspectiva foi a consideração de tais princípios como inspirações, articuláveis com contribuições de outros autores, passíveis de crítica mediante as problematizações que a caminhada de pesquisa incite.

O trabalho de pesquisa configurou uma intensa dinâmica formativa. Apostando numa caminhada auto-reflexiva, para mim pesquisar tem sido narrar a vida.

O cientista social, o filósofo e o escritor, bem como outros artistas, estão também, em geral, taquigrafando algo da vida, a realidade, o modo de ser, as situações, as convulsões sociais, as objetividades, as subjetividades, as inquietações, as ilusões ou os imaginários, sempre de modo a esclarecer, compreender, explicar ou revelar o

labirinto, a babel ou o caos indecifrável, indizível [...] A maioria, se não todos, aos poucos é capturada pelo que é narrado. No curso da própria narração, eles se revelam fascinados pelas pessoas ou personagens, figuras ou figurações, indivíduos e coletividades, em suas façanhas e sofrimentos, realizações e frustrações. É como se o 'tema', o 'objeto' ou a 'personagem', literal ou figuradamente, capturasse o narrador, levando-o a tornar-se seu porta-voz. Uma reversão da qual nem sempre o narrador se dá conta, como se estivesse sendo levado pela sua criatura. (IANNI, 2004, p. 21)

3 COMUNIDADE, HISTÓRIA E GESTÃO: PRÁTICAS CONSTRUÍDAS NO CPCA

Neste capítulo, inicio a análise das informações construídas no diálogo com os trabalhadores do Centro de Promoção da Criança e do Adolescente. Procurarei apresentar como se constituem as práticas de gestão, consideradas nas interações com a proposta educativa-assistencial da entidade e com as demandas históricas produzidas pela comunidade do entorno.

O texto segue com uma breve caracterização das dependências da ONG, passando à rotina de atendimento, à constituição da equipe e aos referentes educativo-assistenciais que orientam os serviços prestados. O objetivo do próximo item é trazer uma descrição densa do espaço de trabalho investigado, de modo a ambientar as análises posteriores.

3.1 SOBRE O CPCA: PARA INICIAR A ANÁLISE

Meu primeiro contato com o CPCA se deu através de um folder (ver Anexo A) que recebi de uma colega de trabalho, em 2004. Estava concluindo visitas para selecionar uma organização para ser pesquisada. O material descrevia uma entidade que assistia crianças e adolescentes na Lomba do Pinheiro, bairro que não conhecia, demonstrando vínculos com uma proposta religiosa e contato com iniciativas empresariais, além de argumentar sobre sua integração com a comunidade próxima.

Decidi incluir a ONG em minha lista de entrevistas e logo liguei para solicitar uma visita. Antes ainda da elaboração do projeto, quando manifestei meu interesse em realizar a investigação no CPCA, Clara (coordenadora pedagógica) me disse ao telefone: “tudo bem Leandro. Como eu tinha te dito, nós vamos te acolher aqui”.

Em setembro em 2005, fazia a primeira visita de campo ao CPCA. No trajeto de ônibus até a parada 10 da Lomba do Pinheiro, onde se localiza a ONG, podia visualizar certo aspecto de região semi-urbanizada, cortada pela rodovia central que delinea a área, a Estrada João de Oliveira Remião.

Com o tempo, pude observar que as localidades próximas à via principal são mais bem servidas com sistemas de esgoto, água, rede elétrica e transporte público. Além disso, as moradias são mais bem acabadas e seguras. No entanto, quando nos afastamos da rodovia e

entramos nas "vilas", como costumam designar os educadores, encontramos ocupações clandestinas em situações de risco, com rede elétrica improvisada, serviços públicos precários, degradação ambiental e uma população com reduzido grau de escolaridade e baixos níveis de renda.

Na parada 10, quando descia do ônibus, via, nas proximidades, uma farmácia, um pequeno mercado, um comitê político e uma seqüência de casas que logo se perdia da vista com a inclinação das curvas que conformam a Estrada. Do outro lado da rua, uma borracharia, mais algumas casas e, bem em frente à parada, a Igreja de São Francisco, com a sede da paróquia de Santa Clara ao lado, mais ao fundo. Atravessando a rua, passava o portão aberto da cerca de tela que delimita o terreno na calçada de chão de batido. Seguia por uma pequena via de terra e saibro e, atrás da Igreja, enxergava o primeiro prédio do CPCA. Do lado direito (do observador), uma quadra poliesportiva de concreto cercada com uma tela já bastante desgastada pelo uso; do outro, uma passagem ladrilhada ao segundo prédio; e, em frente, mais uma pequena cerca metálica, delineando a área da ONG.



FIGURA 1: Fotografia da entrada do pátio do CPCA³⁰

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

As dependências da entidade

O prédio avistado, pintado em cor rosada e com desenhos infantis na parte inferior da parede frontal, são o refeitório e a cozinha da entidade, onde são produzidas e servidas todas as refeições para educandos e educadores³¹. Seguindo, passando ao lado desta edificação, era possível enxergar imagens semelhantes às fotografias daquele folder que comentei. No outro prédio, da mesma cor do anterior, se via, à direita, a entrada para a secretaria e sala dos educadores, seguida dos escritórios da direção geral e da administração financeira e de pessoal. Estes dois ambientes já aparentavam ser mais reservados, usualmente com portas fechadas e com acesso permitido mediante consulta prévia.



FIGURA 2: Fotografias do prédio intermediário: secretaria, direção e coordenação pedagógica.

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

À esquerda do prédio, encontravam-se o acesso para a sala da coordenação pedagógica e para o ambiente cedido ao SEBRAE-Projeto Urbe e ao PortoSol. Ao centro, a sala de computadores, para oficinas de informática. Considerando o declive na parte posterior do terreno, este prédio possui um piso inferior, onde se encontram a cozinha para oficinas de culinária e o escritório conjunto das técnicas da ONG (psicóloga e assistente social). Entre os dois prédios há uma área ladrilhada coberta com telhado de zinco, onde normalmente se viam carros estacionados. Havia também um terceiro prédio em dois pisos ao fundo do terreno,

³⁰ As fotografias apresentadas aqui foram tiradas por mim quando das primeiras visitas a campo, no segundo semestre de 2005.

³¹ O CPCA possui um quadro de funcionários que, além dos ministrantes de oficinas de aprendizagem, inclui administradores e auxiliares de serviços gerais. Todavia, a direção da Casa considera que todos devem ser contemplados como educadores.

com salas dedicadas às oficinas de aprendizagem.

Ao lado direito desta seqüência de edificações e atrás da quadra poliesportiva, encontrava-se a casa dos freis, igualmente numa estrutura de dois pisos, mas construída com tijolos a vista e rodeada por uma pequena cerca metálica que delimita sua área. A casa onde vivem alguns franciscanos possui acabamento mais refinado que os prédios do CPCA e tem à sua frente uma imagem de São Francisco acompanhada da figura de um lobo e, ao fundo, a descrição de um conto, 'O lobo de Gubio'. O texto narra a história de vilarejo atacado pelo animal, que teria sido orientado por Francisco de Assis, como aquele que concilia e postula³².

Restringindo-me aos ambientes de circulação mais recorrente dos gestores, na sala da coordenação pedagógica encontrava trabalhos e desenhos de educandos ornamentando uma das paredes, onde há também um quadro negro, indicando que aquele espaço já foi sala de aula. Este espaço possui, além disso, um computador, duas mesas para as coordenadoras, mesa para reunião e uma estante onde livros e pastas-arquivo dividem o espaço. No mural da sala, há lembretes e calendários-agenda. O próprio mural, aliás, tem forma de calendário mensal.



FIGURA 3: Fotografias da sala de coordenação pedagógica

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

Passando ao outro lado, na sala de administração financeira e de pessoal, se via uma

³² Segundo os freis com quem conversei, o 'lobo' representaria o próprio homem, de forma que o conto procura ilustrar o papel conciliador e orientador atribuído a São Francisco de Assis.

grande estante com livros, documentos e alguns equipamentos eletrônicos em desuso. Além disso, havia uma mesa e uma cadeira-poltrona onde trabalha o administrador, ladeada por computador e impressora. Sobre a mesa, notas fiscais, contratos e folhas de rascunho.

A sala ocupada pelo diretor geral é uma ante-sala do ambiente do administrador. Possuía uma mesa com telefone e sobre ela um notebook. Ao lado da mesa, um pequeno armário e, à sua frente, uma cadeira. Na parede, dois pequenos quadros coloridos. Usualmente, o diretor geral não permanece muito tempo nesta sala, em função de demandas externas de trabalho.

Retornando aos espaços de circulação geral das pessoas, no refeitório há mesas e cadeiras de madeira e, na parede, um quadro da Santa Ceia e um ventilador. Já na sala dos educadores, uma estante com livros bastante antigos, um guarda-roupas no qual se improvisam armários para os funcionários, caixas de som aguardando o uso, dois sofás, uma mesa grande para reunião e um computador.



FIGURA 4: Fotografias do refeitório e sala dos educadores.

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador

De maneira geral, não há muitas imagens religiosas, salvo alguma estátua de São Francisco ou algum calendário católico franciscano ou da doutrina Seicho-no-ie. Perto da secretaria, ademais, encontrei cartazes de eventos ou de vagas de empregos colados diretamente na parede. Nos murais, planilhas com aniversariantes, calendários e programação

de eventos.

Os prédios têm construção de alvenaria, mas são instalações simples, com mobílias muitas vezes desgastadas. Há, no conjunto narrado, certa opção pela simplicidade do espaço, além da limitação de recursos, que não destoam muito de seu entorno comunitário.

As dependências físicas, quando observadas junto às outras fontes, como depoimentos, documentos e práticas, podem informar sobre as relações e as intencionalidades da organização. Neste caso, além da simplicidade que caracteriza o espaço, percebi enunciados: um sutil destaque aos franciscanos; a valorização das realizações de crianças e adolescentes; e uma relação hierarquizada entre direção, administração financeira e demais funcionários. De toda forma, estas são impressões que procurarei problematizar à medida que transcorre esta narrativa.

Um dia no CPCA

Nos dias em que permaneci em turno integral no CPCA, podia ver os educadores e educandos chegando à ONG pouco antes das 8h. Logo na chegada, cumprimentavam alguma criança ou um colega com um abraço. Crianças e adolescentes ficavam próximos à porta do refeitório, aguardando o horário de início do café. Então, pouco tempo depois, educadores se aproximavam e conduziam os educandos para lavar as mãos e, depois, comerem. O ruído no refeitório era intenso enquanto recebiam a refeição. Num momento ou outro, podia escutar a voz de algum funcionário chamando a atenção de uma criança.

Após o café, os educandos responsáveis pela organização do dia limpavam as mesas e recolhiam as louças para lavar. Dali, rumavam para o banheiro para escovar os dentes e, em seguida, teriam atividades em suas oficinas específicas.

As oficinas oferecidas aos educandos envolvem temas diversos, numa escala de faixa etária. No Serviço de Apoio Sócio-Educativo, estas oficinas são as seguintes: atividades lúdicas, artesanato ou esporte, envolvendo crianças de 7 a 13 anos de idade. No Trabalho Educativo, as oficinas são: culinária e informática, com educandos de 14 a 18 anos. As oficinas são complementadas por atividades-extra, visando facilitar a integração dos educandos. Ainda para este mesmo público é realizado o Consórcio Social da Juventude, que disponibiliza cursos de auxiliar administrativo, padaria e jardinagem³³.

³³ À época da investigação, o CPCA executava, além dos programas SASE, TE e Consórcio Social da Juventude, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, o Núcleo de Apoio Sócio Familiar e o Bolsa Família. São realizadas, ainda, oficinas de corte e costura e de informática para adultos e incentivadas iniciativas produtivas de geração de trabalho e renda. Assim, o trabalho da ONG compreende também o atendimento às famílias.

Os assistidos totalizam um número aproximado de 500, nos turnos manhã, tarde e noite. Mesmo que as atividades disponibilizem conhecimentos técnicos aos educandos ou estejam pautadas pelo labor, o interesse principal com as crianças e os adolescentes está na acolhida e na criação de vínculos que não só garantam a permanência dos assistidos, mas possibilitem uma relação propícia ao desenvolvimento dos mesmos: o vínculo ambiental e relações de confiança que criariam condições para a formação dos assistidos.

Muitos educandos são oriundos das vilas mais pobres da Lomba do Pinheiro (sobretudo Herdeiros, Esmeralda e Quinta do Portal), e não possuem dinheiro para comida ou transporte público: situação que posiciona tais recursos como elementos significativos da relação com os assistidos. Após o término das oficinas de aprendizagem, os educandos novamente lavam as mãos e, antes de voltarem para suas casas, almoçam no mesmo refeitório. No turno da tarde, a rotina com crianças e adolescentes se repete com outros educandos e aqueles que lá estavam pela manhã têm compromisso com o sistema escolar.

Os educandos não costumam dizer que estudam no CPCA; não têm aulas, têm "atividades"; não são alunos, são "educandos". O espaço assistencial é um espaço diferente da escola. Não há avaliações de domínio de conteúdo e/ou preocupação com séries e progressões estritas. Há, sim, uma referência na emancipação e no critério de idade para transitar de um grupo de oficina a outro no SASE e depois para o TE. Todavia, tais diferenciações suscitam uma pergunta acerca dos critérios de emancipação: ao mesmo tempo em que os objetivos manifestados sejam distintos dos escolares e a dimensão convivencial seja a mais considerada, há que se questionar, adiante, como organizam sua intencionalidade educativa e as possibilidades de emancipação do educando.

Rotinas e rituais

Um aspecto a ressaltar entre minhas impressões deste ambiente é que observava uma significativa distinção entre trabalho e lazer, com destaque, aqui, aos horários de almoço. O trabalho seria o lugar do programado, do prescrito e, às vezes, das conversas paralelas (conforme o nível de interesse), ainda que o ambiente de uma reunião, por exemplo, seja agradável, amistoso. O lazer seria o espaço da brincadeira, das conversas cruzadas, do menos programado, do 'estar junto'. Momentos distintos, mas em complementaridade cíclica durante a jornada diária.

A jornada de trabalho no CPCA é entrecortada pela dimensão do lazer e da afetividade de forma recorrente, nos horários de almoço ou em intervalos gerados no meio do trabalho – o horário do "cafezinho". O afeto, o abraço, estar juntos, comer juntos é valorizado; configura-

se como estrutural à manutenção dos ciclos de trabalho no CPCA.

Eventos, encontros e refeições têm relevância neste espaço, como que registrando acolhida e comunhão. São comuns os convites para o almoço ou para o café, são recorrentes os eventos, assim como também é prática o encontro matinal de oração e prece. A celebração deste 'estar juntos' é como um rito, sintetizando o que integra a equipe de trabalho, referindo união, comunhão, cooperação, solidariedade.

A alteridade tende a ser superada pela utilização de uma linguagem comum entre parceiros [...] O rito tem como objetivo essencial levar os seres e as coisas a comunicarem entre si, segundo regras codificadas. (RIVIERE, 1996, p. 83)

Os ritos que compõem o trabalho dos gestores também reforçam outras práticas. As promoções profissionais, por exemplo, são acompanhados muitas vezes de certa 'passagem' do funcionário, de forma que o empenho demonstrado e certa adesão à causa (conforme compreensão do gestor contratante) são requisitos a serem construídos pelo suposto candidato. Ademais, as reuniões semanais de equipe organizadas pelos gestores, além da integração do grupo, parecem funcionar para a unidade no controle de regras, demonstrando a presença institucional e certa regularidade de acompanhamento.

O que me parece, no entanto, é que os ritos vividos com mais intensidade não são aqueles socialmente institucionalizados, mas sim os que representam, como dizia antes, a comunhão, o encontro, o 'estar-juntos'. Se tomo o exemplo da entrega de certificados aos educandos, ou a promoção no trabalho, visualizo algo que, mesmo considerado significativo, estaria bastante fragilizado pelas condições de vida dos sujeitos e de seu entorno, interpondo inquietações à expectativa gerada a partir do título obtido.

Os ritos construídos no CPCA não são isentos de disputas, de ausências e de exclusões. Institucionalizadas ou não, estas práticas são delimitadas na disputa, integrando e excluindo simultaneamente os sujeitos. As preces matinais não agregam todos os educadores, as brincadeiras do horário de almoço não contam com todos os funcionários, mas, de uma maneira ou outra, os trabalhadores da ONG encontram elementos de vinculação simbólica.

A ordem de uns não é a ordem de outros, mas o rito entra como estratégia na negociação entre parceiros que reivindicam ordens diferentes. Colocando entre parênteses esses excessos – no final de contas, raros – a ritualidade profana contribui mais para encantar a vida cotidiana do que para perturbá-la, no sentido em que é vivificada pela tripla carga cognitiva, afetiva e conativa. (RIVIERE, 1996, p. 91)

A equipe de educadores sociais: origem e formação

O CPCA foi criado e é dirigido por franciscanos, mas a maioria de seus funcionários é leiga. Tratam-se de profissionais com ensino superior concluído ou em curso, contratados em regime de CLT. Diferente dos religiosos, cuja ênfase de dedicação ao trabalho assistencial os dispõe em vários espaços comunitários, o educador remunerado atua com atividades delimitadas.

Os trabalhadores do CPCA são, na maioria dos casos, pessoas com graduação nas áreas de humanas e de saúde (Psicologia, Serviço Social, Pedagogia e Educação Física), de Teologia e de Filosofia (as duas últimas pela presença de freis). Há também empregados com ensino médio ou ensino fundamental, mas todos são denominados “educadores sociais” e recebem um salário médio de R\$ 800,00 (para 35h/sem.), à exceção de coordenadores e técnicas, que recebem remuneração superior. Outra peculiaridade é que a grande maioria dos funcionários vem do interior do Estado, como as pessoas que vivem na Lomba do Pinheiro.

Trata-se de um espaço profissional com maioria de pedagogos e professores de educação física, mas que, pelo observado, precisam atuar em circunstâncias não previstas em sua formação acadêmica, como servir um café, ajudar os educandos a escovar os dentes, ensinar-lhes regras à mesa, dentre outras práticas educativas.

À época da pesquisa, a gestão do CPCA administrava um quadro funcional de quatro freis, três estagiários, dois apenados (pena de serviços comunitários) e cinquenta e sete funcionários, distribuídos em três entidades: Casa São Francisco, Casa de Acolhida e sede do CPCA (parada 10). Na sede, onde realizei a investigação, eram aproximadamente vinte e cinco educadores sociais, incluindo gestores, técnicos, auxiliares de cozinha e os facilitadores das oficinas.

Os sujeitos de diálogo nesta pesquisa foram os gestores do CPCA. Pedro, diretor geral da ONG, é o principal responsável pela representação institucional em reuniões, fóruns e conselhos locais, e também responde pela orientação pedagógica dos serviços prestados pela entidade. Saulo, administrador financeiro, patrimonial e de departamento pessoal, atua bastante focado em questões contábeis, orçamentárias e contratuais, numa função exclusiva e relativamente distante do cotidiano de assistência aos educandos. Clara é coordenadora pedagógica junto aos programas Trabalho Educativo e Consórcio Social da Juventude; Joana, coordenadora pedagógica do programa Serviço de Apoio Sócio-Educativo, é a gestora mais recente na gestão da organização.

Ainda que as relações sejam bastante dialógicas, observava uma hierarquia bastante

estruturada entre os integrantes da gestão. Há uma distinção entre coordenação pedagógica e setor administrativo, que compreende a direção geral e administração de departamento pessoal, finanças e patrimônio. Essa distinção se observava na organização física do espaço, com dois homens na administração, em sala fechada e exclusiva, e duas mulheres na coordenação pedagógica, num espaço aberto e de circulação dos educandos.

No cotidiano de gestão, percebi certa ênfase nas relações interpessoais demonstrada nas amizades e nas preocupações mútuas entre colegas. Quanto à rotina de trabalho, visualizava o trabalho dos gestores voltado, sobretudo, a um extenso leque de reuniões periódicas, restando às coordenações três atribuições centrais: planificar atividades e eventos, orientar educadores e articular acordos institucionais.

À primeira vista, as relações de trabalho não demonstravam conflitos ou desgastes consideráveis para os trabalhadores. A rotina cíclica e repetitiva de oficinas, o respeito aos horários combinados para as jornadas de trabalho e o ritmo não muito intenso de realização das atividades representavam-me uma ambiência tranqüila. No entanto, esta realidade possui alguns elementos conturbadores de presença freqüente: pobreza e violência. Nos meus diálogos com os educadores, pude perceber que eles desestruturam o programado, inquietam, estressam, interpõem a urgência dos atendimentos na área educativa-assistencial e na Lomba do Pinheiro.

CPCA e entorno

O contexto desenhado pelos gestores passa, muitas vezes, pela descrição de uma situação de emergências comunitárias de um lado, e exigências de prestação de contas junto às parcerias institucionais de outro. Neste sentido, certa carência de recursos vem constituindo o trabalho, na medida que muitos educandos são oriundos dos bairros mais pobres da Lomba do Pinheiro: Herdeiros, Esmeralda e Quinta do Portal.

Muitas vezes, os assistidos³⁴ não possuem dinheiro para comida ou transporte público. A pobreza, ao mesmo tempo que se apresenta de forma constante, constituindo o cotidiano, lembrando sua vinculação à origem e ao propósito dos serviços assistenciais, instaura certa imprevisibilidade frente à programação suposta pelos educadores sociais.

A entidade possui uma relação de cooperação com a comunidade próxima, cedendo o

³⁴ Ao longo do texto, utilizarei as expressões 'assistido' e 'educando' para me referir a crianças e adolescentes. Tais usos dizem respeito às posições ocupadas por estes sujeitos nas interações que descrevo. Assim, mencionarei 'assistido' quando estiver situando-os em relação ao aparato municipal de assistência social. Já a palavra 'educando' concerne à denominação utilizada pelos educadores sociais do CPCA quando citam aqueles

espaço para reuniões e atividades culturais. Os gestores chegam a afirmar que ela é referência na sua área de atuação na Lomba do Pinheiro. O CPCA, todavia, não seria uma organização destinada à expressão política dos moradores da Lomba, estabelecendo muito antes uma relação de prestadora de serviços - embora os educadores se mostrem bastante implicados em colaborar para a melhoria das condições de vida dos educandos e suas famílias.

O CPCA foi criado no final dos anos 1970 por iniciativa de freis que atuavam na Lomba do Pinheiro. Inicialmente, era uma creche para filhos de trabalhadores. Entre os registros que encontrei, um reordenamento institucional já em meados da década de 1990 teria sido uma experiência rupturante. Assim, em decorrência de uma mudança extensiva à assistência social em Porto Alegre, com base no ECA e na Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), o CPCA passou a atuar com base em programas sociais e metas de atendimento, destinados a populações empobrecidas da cidade. Guardadas as modificações ocorridas ao longo do tempo, a execução de programas sociais ainda representa a estrutura básica de funcionamento da organização.

O CPCA é a maior 'obra' dentre as 15 vinculadas ao Instituto Cultural São Francisco de Assis, representante da provincial franciscana da Ordem dos Frades Menores no Rio Grande do Sul. Hoje, sua manutenção advém 70% do Estado (por meio de convênios), 20% de ONGs internacionais e somente 10% da fundadora.

Para além das parcerias formais, alguns documentos demonstram relações com políticos, com iniciativas de busca de direitos previstos em lei e com práticas de doações. Dentro de um campo de ação relativamente delimitado, de assistência e conquista de direitos, não se questionam as tomadas de posição sócio-políticas: estando disposto a colaborar, terá receptividade. Mas não falamos de relações permanentes, e sim de acontecimentos pontuais, interações eventuais, que são articuladas ao propósito de materializar os serviços aos educandos, tendo como referência mais citada o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Algumas premissas que orientam as práticas educativo-assistenciais

A centralidade do trabalho da entidade está no atendimento ao educando, o que significa dizer que o funcionamento e a manutenção do CPCA não é um fim em si mesmo. Tal postura encontra respaldo não só na filosofia franciscana, mas também na prática da educação social.

Outro elemento que parece compor o espaço de trabalho é a religiosidade discreta,

que eles educam. Na seqüência da análise, esta expressão terá seus usos problematizados em função de sua origem nas experiências de educação popular.

mas presente. Não são muitas as cerimônias religiosas presenciadas por mim, mas ainda assim percebi certa resistência entre os educadores. Entre os coordenadores a intenção de formalizar cultos franciscanos é mais comum.

Embora não encontre grande adesão a cultos religiosos formais, percebo alguma congruência entre ideais religiosos franciscanos e a prática de educação-assistência, de forma que os preceitos religiosos permaneçam presentes ainda que de forma discreta: é como se as ações implementadas na ONG buscassem referenciais ideológicos afins e, ao mesmo tempo, a religiosidade inspirasse uma forma de agir, num jogo recursivo.

O 'Plano operacional 2006' (ver Anexo B) cita uma "pedagogia que veja a criança em seu todo", mas não explicita ao longo do documento o que significaria isso exatamente. Assinala como pilares do TE os objetivos elaborados por Jacques Delors, o que poderia gerar certa estranheza, já que os diálogos no cotidiano não comportam tais informações. Os resultados esperados neste documento são amplos: autonomia e participação dos educandos; inserção em economia solidária; redução da violência infanto-juvenil.

Já no plano institucional do CPCA 2004-2008 (ver Anexo C), encontrei referências diversas: 1) a abertura, com texto de Herbert de Souza, apresenta uma afirmação por evitar a violência e uma noção de criança como ser em formação; 2) há referências de objetivos calcados na auto-reflexão, acesso a conhecimento, ao mundo do trabalho e alternativas de referências de vida; 3) uso de palavras como alienação, consciência crítica, emancipação e autonomia, acompanhando o propósito de atendimento a uma realidade bastante vulnerabilizada; 4) a descrição de uma missão religiosa ("produzir e difundir o conhecimento, libertar o ser humano pelo diálogo entre a ciência e a fé e promover fraternidade e solidariedade, mediante a prática do BEM e conseqüentemente, construção da PAZ."); 5) objetivo geral de alcançar direitos já prescritos (no ECA, por exemplo) e referência à ações coletivas e participativas; 6) seguidas alusões ao mundo do trabalho; 7) a indicação da intensa participação do CPCA nos fóruns e conselhos municipais de DCA; 8) um esquema de rede de relações para apoiar no planejamento de educadores, incluindo interfaces com saúde, moradia, lazer, trabalho, cultura, situação escolar, etc.; e 9) indistinção entre metas do Instituto São Francisco de Assis e do CPCA.

Embora perceba certo distanciamento entre os diálogos cotidianos e expressões utilizadas nos documentos, que são compostos também em função das expectativas dos mantenedores, gostaria de assinalar uma característica dos referenciais formalmente adotados pela entidade. Muito antes de referentes fixos, o convívio com os sujeitos trouxe-me a impressão de uma bricolagem entre diversos saberes, incluindo preceitos franciscanos, valores

trazidos pelos educadores de suas próprias trajetórias, saberes oriundos das demandas de trabalho ou do trânsito no campo de defesa de direitos da criança e do adolescente, e, ainda, orientação por marcos legais como a LOAS e o ECA.

A LOAS, ao registrar o status de política pública à assistência social, direciona esta última para o atendimento de populações mais vulnerabilizadas, funcionando como um suporte no acesso a outros sistemas públicos de atendimento e aos direitos sociais que representam. Já o ECA atribui à criança e ao adolescente a condição de sujeito de direitos, com prioridade de atendimento pelo Estado. Visando superar a noção de "menor", o Estatuto postula uma série de serviços a serem prestados a tais sujeitos, fomentando a criação de uma rede de assistência específica. Fruto de uma série de mobilizações sociais nos anos 1980 e 1990 (VOLPI, 1998), o ECA seria o principal referente da estrutura da FASC e organizações conveniadas na relação com o público em questão.

Ainda que tenhamos o ECA e os preceitos franciscanos como os referenciais institucionais mais recorrentes nas práticas de trabalho no CPCA, retomo o argumento anterior para afirmar que, no dia a dia, estes códigos não são acionados permanentemente, e conforme as estratégias de ação dos sujeitos, os saberes dispostos nas relações partem da auto-eco-organização de cada um, rearticulando orientações estipuladas no lócus conforme os conhecimentos que priorizam, de forma que percebo uma bricolagem recursiva, expressada no entrelaçamento entre categorias produzidas pelos sujeitos no cotidiano, como 'acolhida', 'casos', 'educando', dentre outras.

Pretendo problematizar tais construções coletivas ainda neste capítulo. Descritas as características do espaço de trabalho investigado, passamos à análise de elementos que vem configurando as práticas de gestão no CPCA: a história de educação-assistência da entidade e as atuais tensões que compõem o trabalho dos gestores.

3.2 ENTORNO E HISTÓRIA DO CPCA

Procurro narrar, a seguir, alguns aspectos das condições de vida na Lomba do Pinheiro, enfatizando aqueles que dizem respeito às situações vivenciadas por educadores e educandos do CPCA. Depois, passarei à história da ONG, no intuito de traçar a trajetória de construção das atuais práticas de trabalho da entidade.

Quando de minhas primeiras idas à Lomba do Pinheiro, a impressão que tive olhando o entorno da “faixa”, como dizem os moradores locais, não me pareceu de tanta precariedade.

A pobreza e falta de infra-estrutura estaria nas “vilas”, mais distantes das localidades de fácil acesso do bairro. Nas proximidades da Estrada João de Oliveira Remião estão os principais pontos de atividade comercial e a maior densidade demográfica. E esta via é parte da referência de localização geográfica na Lomba, de forma que os moradores mencionam suas moradias e seus estabelecimentos conforme o ponto de ônibus (a "parada") mais próximo³⁵.

O “centro” da Lomba, na parada 16, difere um pouco das demais áreas no que diz respeito à infra-estrutura urbana junto à avenida: calçadas de basalto, asfalto adentrando ruas transversais auxiliares, prédios maiores, diversidade de serviços (madeireira, dentista, supermercado, posto policial, igreja, lojas de confecção, bazares). Cabe ressaltar que os estabelecimentos comerciais fecham durante o horário de almoço: “aqui é interior”, disse-me Clara, tentando explicar o costume.

Na publicação 'Construindo a Lomba do Futuro', gráficos sobre a infra-estrutura urbana descrevem a parada 16 como ponto de maior concentração de serviços e recursos públicos e comerciais (OLIVEIRA, 2004). Demonstrem, ainda, que a parada 10, onde se localiza a sede do CPCA, não é a região mais fragilizada no bairro, embora estejamos falando ainda de estruturas domiciliares e urbanas modestas.

A Lomba do Pinheiro “abriga 54578 habitantes, conforme censo de 2000 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).” (OLIVEIRA, 2004, p. 05), sendo a maioria destes habitantes migrante do interior do Estado, que chegou ao bairro à procura de trabalho. A demanda habitacional, associada ao custo reduzido da implantação clandestina dos assentamentos habitacionais, teria resultado numa grande concentração de loteamentos e núcleos habitacionais irregulares na região, efeitos negativos ao ambiente natural e à qualidade de vida dos moradores.

Dona Odila, uma das lideranças comunitárias entrevistadas, comentou que os terrenos existentes na vila onde mora (na parada 10) não teriam escrituras regularizadas. A área estaria em nome de antiga moradora, que teria loteado e vendido as terras por volta dos anos 60. O processo de regularização do loteamento acontece em meio a conflitos, pois para muitos moradores isso significaria aumento do custo de vida em função dos tributos municipais a serem pagos.

[...] Dona Olívia comprou e fez loteamento por conta própria. Isso aqui tá no nome dela. Agora que a prefeitura tá acertando as escrituras, mas tem gente que não qué

³⁵ O bairro Lomba do Pinheiro está localizado na zona leste da capital gaúcha, compondo a divisa com Viamão. Algumas das vilas que hoje compõem a região pertenciam ao território do município vizinho e foram anexadas a

porque vai te que pagar imposto né [...] ³⁶

As entrevistas com lideranças comunitárias da região ou com sujeitos que atuam na defesa dos direitos da criança e do adolescente em Porto Alegre descrevem algumas características da Lomba do Pinheiro: problemas infra-estruturais, existência de forte mobilização política e demonstração de certa identidade comunitária. Entre os problemas, foram citadas as limitações da rede de transporte público, a insuficiência de praças públicas para lazer e recreação, o atendimento deficitário em saúde e educação, as disputas imobiliárias entre projetos habitacionais comunitários, as ocupações clandestinas e condomínios de classe média e a incidência do tráfico de drogas.

Quando nos afastamos da rodovia, esta realidade se faz sentir com mais veemência, de forma que encontramos ocupações clandestinas em situações de risco, com rede elétrica improvisada, serviços públicos precários, degradação ambiental e uma população com reduzido grau de escolaridade e baixos níveis de renda (ver Anexo E). Famílias que chegaram do interior do Estado ou de outros bairros de Porto Alegre se instalaram na região visando garantir certa proximidade a alternativas de subsistência e trabalho, compondo, ali, um contingente marginalizado no acesso a recursos públicos e ao mercado de trabalho formal.

Os sociogramas que elaboramos entre gestores do CPCA (Apêndice E) apresentaram dois grandes conjuntos de confluência em suas práticas na região, cujas relações internas seriam intensas e colaborativas: uma rede de assistência pública, incluindo organismos governamentais e não-governamentais, nacionais e internacionais, onde se situaria o CPCA; e, supostamente em oposição, grupos envolvidos com tráfico de drogas, trabalho infantil e exploração sexual.

Se tomamos o exemplo da parada 15, onde está a Casa São Francisco, encontramos precariedade em todos os serviços públicos e na qualidade das moradias, além de reduzidos níveis de instrução e renda. Há indicações de ocupação precária e clandestina, com focos de miserabilidade, rede elétrica improvisada e degradação ambiental (OLIVEIRA, 2004). Esta é também uma das vilas na qual podemos visualizar o convívio dos dois conjuntos citados, rede de assistência pública e organização do tráfico de drogas.

Joana, coordenadora pedagógica, numas das visitas que fiz à Casa São Francisco, contou-me do domínio do tráfico de drogas naquela vila. Comentou sobre o medo que o tráfico impõe, sobre famílias que deixam o local “sem dar explicação” e sobre as mortes sem

Porto Alegre em 1992.

³⁶ Depoimento de Dona Odila em janeiro de 2007.

protesto. O tráfico de drogas teria trocas frequentes de lideranças em função das mortes geradas pelas disputas neste mercado³⁷. As famílias, neste ínterim, podem ser protegidas ou não na vila, conforme situação de proximidade com o atual líder. Imerso nesta tensão, o CPCA acolhe educandos de famílias de ambos os lados do conflito, e seus serviços têm sido respeitados até o momento.

[...] pra mim, comparando com o tráfico, a organização na assistência é diferente nos valores que prega: lealdade, participação, solidariedade, regras construídas coletivamente [...] ³⁸

Na avaliação de uma das coordenadoras do Cesmapa, o tráfico de drogas tem se ampliado na Lomba do Pinheiro como espaço de inserção e reconhecimento, competindo com a proposta da assistência social. Ela acrescenta que esse grupo, além de se apoiar no artifício da imposição do medo, vem se profissionalizando, estabelecendo uma estrutura hierárquica de fornecimento e um mercado de trabalho e consumo. E o envolvimento com a rede de tráfico extrapola o trabalho, podendo interferir, por exemplo, na composição de relacionamentos afetivos, articulando nuances de situação de poder e contradições resultantes da desigualdade social vivida pelos moradores das vilas.

[...] as meninas querem ficar com o traficante, que tem uma arma [...] aí, ela é mulher de quem tem poder, mas que, por outro lado, é diferente do ‘playboy’, porque o traficante faz seu dinheiro [...] ³⁹

Em agosto de 2006, acompanhei a equipe de educadores em visitas de reconhecimento às famílias e moradias dos educandos. Logo na chegada, encontramos alguns homens fumando, bebendo e tocando música. Estas pessoas usavam roupas surradas e bastante sujas, e pareciam alcoolizados. Clara logo os cumprimentou pelo nome, como que sinalizando: 'estamos chegando; somos do CPCA'. A precariedade se intensificava à medida que adentramos a vila. Logo que começamos a descer o morro, podia ver os casebres, as valas de esgoto a céu aberto e o lixo espalhado pelo chão. Não havia condições viárias para que carros de coleta acessassem as ruas em declive.

A primeira casa que visitamos era de madeira, ligeiramente inclinada e composta por

³⁷ Segundo relatam, quando se considera que determinada pessoa de uma localidade da Lomba do Pinheiro já deveria ter morrido, costumam dizer que ela “tá dando hora extra”.

³⁸ Depoimento de Sara, coordenadora Cesmapa, em janeiro de 2007.

pequenas peças. Ficamos na sala e ali existiam dois sofás, uma mesa, algumas caixas de som em desuso e, destoando do restante, uma geladeira grande e nova. Nas paredes, vários quadros pequenos e fotografias. No pátio, um pequeno cachorro magro. Perto da casa, grandes pedras incrustadas no morro e lixo disperso pelo mato. A senhora idosa que nos atendeu, avó dos educandos, dividia com o pai das crianças a responsabilidade de cuidá-las, pois a mãe havia falecido. Ela ficou de pé durante toda nossa conversa, enquanto nós permanecíamos sentados. Uma mulher negra, oriunda de um contexto rural, expressando certo cansaço. Depois de escutar as recomendações da equipe, contou-nos a situação da família e apoiou o discurso do CPCA. Além disso, a avó dos educandos chegou a mencionar que os "*meninos deveriam fazer por eles*", como se ela não tivesse mais no que contribuir.

Ainda no mês de agosto, conheci outra senhora, também avó de educandos, no refeitório do CPCA. Ela muito prontamente contou-me muito de suas condições de vida: a situação de aposentada; a saúde precária de alguém de 82 anos; filho alcoólatra; nora analfabeta; o compromisso de levar as duas netas para a escola e para o CPCA; a rotina de encaminhar convênios e bolsas públicas que garantam o sustento da família.

Sara Cardoso, coordenadora do Cesmapa, mencionou em entrevista que predomina na Lomba do Pinheiro a "família extensa", em que um responsável se associa a outros parentes (que não o pai ou a mãe) para criar os filhos, sobretudo porque é comum o pai se ausentar. Esta estrutura familiar é, ademais, discriminada em relação aos padrões sociais, e as pessoas que a constituem têm consciência de tal preconceito. Ela assinalou, ainda, que a família pobre priorizaria as crianças menores. O adolescente deveria buscar recursos próprios, ainda que a sociedade não lhe ofereça alternativas, o que propiciaria certa tendência a que o jovem se culpabilizasse pelo suposto fracasso. Assim, neste contexto, o uso da arma de fogo ou o envolvimento com o tráfico poderia resolver de forma imediata a ausência de reconhecimento e integração social, em detrimento da inserção no sistema de assistência social público.

Embora reconheçam que o aparato estatal e não-governamental não possui uma ação unitária, isenta de contradições entre seus componentes, a leitura dos gestores do CPCA não explicita conflitos, retratando o sistema de assistência como um bloco coeso. No conjunto de ação de pertencimento da ONG preponderam escolas públicas, entidades franciscanas, postos de saúde e conselhos municipais, sendo as famílias, os jovens e a comunidade em geral alvos da ação.

A Lomba do Pinheiro (OLIVEIRA, 2004) tem, por meio da FASC, programas

³⁹ Depoimento da coordenadora no Cesmapa em janeiro de 2007.

conveniados com algumas instituições, como a Cesmapa (onde está localizada a gerência regional da Lomba do Pinheiro e Partenon), a Casa da Criança Algodão Doce, Creche Balão Mágico, Sociedade de Moradores da Vila São Pedro, Instituto São Francisco de Assis – Centro de Promoção da Criança e do Adolescente e Associação Comunitária Recreio da Divisa, Centro de Reabilitação Vita. Estas organizações implementam suas metas conforme os objetivos e a abrangência de cada programa de atendimento.

Os programas, de forma geral, oferecem bolsas de custeio, orientações sócio-psicológicas e atividades pedagógicas, sendo estas destinadas a crianças e adolescentes em turno inverso ao escolar. Assim, imagina-se envolver o tempo disponível do educando, oferecendo-lhe alternativas de acesso a direitos previstos no ECA e na LOAS. A demanda ultrapassa, no entanto, a capacidade alocada, e além disso, mesmo a relação com a criança em atendimento não é isenta de conflitos e disputas, dados pelo contexto de vulnerabilidade, de marginalização e de atuação da rede de tráfico.

Para situar a atuação da rede educativa-assistencial, gostaria de retomar um aspecto já mencionado, a participação política e a identidade comunitária que a população da Lomba do Pinheiro demonstra. Os depoimentos dos sujeitos entrevistados relatam uma região com característica ainda rural, cujos moradores evidenciam forte pertencimento à área, a despeito da diversidade de vilas com diferentes condições sócio-econômicas. Este fator ajudaria na organização comunitária (associações, escolas de samba, clubes de mães, etc.).

Leila, coordenadora da rede básica da FASC, considera que, comparativamente, a rede de assistência do bairro apresenta participação ativa e crítica dos técnicos. Seria, ademais, uma das poucas regiões onde há tentativas de articulação dos serviços públicos, com lideranças que demonstram conhecer a realidade.

[...] a Lomba tem muitas demandas, mas também não tem reunião tranqüila. Os técnicos cobram, tão interessados. Depois, a Lomba tem uma característica: ela tem lideranças que conhecem a realidade da população nas vilas [...] ⁴⁰

A publicação 'Construindo a Lomba do Futuro' traz depoimentos que falam de uma forte mobilização das lideranças comunitárias mesmo antes da implementação do Conselho Popular e do Orçamento Participativo em Porto Alegre, conquistando melhorias de infraestrutura (pavimentação, postos de saúde, livro de memórias, etc.).

⁴⁰ Depoimento de Leila, coordenadora da rede básica da FASC, em janeiro de 2007.

A participação popular nessa região ocorria bem antes no mecanismo institucional chamado Orçamento Participativo e dos Fóruns Regionais de Planejamento Urbano, bem antes até da Administração Popular, posto que as lutas comunitárias deste conjunto de vilas eram reconhecidamente incisivas, como por exemplo a luta pela tarifa social de transporte coletivo (fruto da Cruzeiro e da união de Vilas da Lomba do Pinheiro). (OLIVEIRA, 2004, p. 15)

No entanto, a questão da atuação de lideranças não é consensual. Os técnicos vinculados ao sistema de assistência a crianças e adolescentes manifestam uma avaliação positiva em relação à participação de representantes comunitários na Lomba. Já algumas lideranças locais acreditam que a população ainda é muito pouco atuante, indicando inclusive a redução da participação ao longo dos últimos anos, criticando agentes como o CPCA por opções político-partidárias e pela forma como mobilizam a comunidade.

[...] Na minha opinião, as pessoas participam pouco. Tu vai, mostra, diz: 'olha, faz assim...', mas na hora de fazê mesmo ninguém tá afim. Trabalho voluntário como esse que eu faço aqui, tem muito pouco [...] ⁴¹

[...] O CPCA está mais à frente que ao lado da gente aqui na comunidade. Para mim, precisamos de um centro comunitário que congregue independente de religião, partido e etc. [...] ⁴²

É possível vislumbrar a existência de disputas entre as lideranças da Lomba do Pinheiro, incluindo aí a participação do CPCA. Concepções político-partidárias vêm compondo as relações junto aos espaços de expressão política, como o Conselho Popular e o Orçamento Participativo, de forma que a proximidade da ONG a partidos tidos como de esquerda demarca tomadas de posição e alianças.

De outro lado, a história de vinculação do CPCA à atuação comunitária, passando, depois, à assistência social pública também vem instaurando conflitos, sendo que antigos representantes locais e suas formas de atuar fragilizaram laços de cooperação com a entidade. Desta forma, a ONG vem construindo práticas que se aproximam mais da prestação de serviços do que da organização popular. Assim, ela se aproxima da disputa institucional pelo controle de tempos e atividades dos educandos frente a outras redes sociais de pertencimento.

Seguindo a reflexão, passarei à história da ONG, de modo a detalhar a construção de

⁴¹ Depoimento de Dona Odila em janeiro de 2007.

⁴² Depoimento de Flávio, radialista comunitário, em janeiro de 2007.

sua auto-eco-organização, abordando as articulações políticas e estratégias que o trabalho de gerir a assistência social configurou nos últimos anos.

3.2.1 História do CPCA: trajetória de seu trabalho

Neste item, articularei a exposição sobre a Lomba do Pinheiro que conheci durante a permanência em campo à minha narrativa sobre a história do CPCA, nas suas imbricações com a comunidade próxima e com o sistema de assistência social de Porto Alegre. Assim, visando sujeitos e disputas envolvidas, procurarei desenhar o processo de institucionalização do trabalho de educar-assistir e da gestão da assistência na ONG nos últimos anos. Começarei, porém, com depoimentos sobre o bairro antes da chegada dos franciscanos.

A Lomba e a chegada dos franciscanos

Flávio, radialista comunitário, contou-me que o nome da região se deve a pretérita existência de um pinheiro na entrada da estrada João de Oliveira Remião. Mais do que uma referência física, a denominação condensaria interesses e interpretações de sujeitos da época. O título teria sido resultado de iniciativa da família Remião (proprietária de antigo armazém onde, hoje, está o Museu da Lomba), porque o nome anterior, 'Estrada das Tiriricas', estaria prejudicando suas atividades, pois fazia uma referência dúbia à árvore e também a uma designação popular da época, significando local de 'ladrões'.

Na década de 50, começavam a se constituir as primeiras "vilas" na Lomba do Pinheiro, próximas a via principal. Não havia sistema de abastecimento de água, saneamento básico e energia elétrica. As ruas não eram asfaltadas e o escasso transporte coletivo⁴³ precisava ser guinchado a trator muitas vezes em função das más condições de conservação da estrada.

Segundo relato de Dona Odila, líder comunitária, o bairro possuía poucas residências, alguns 'tambos de leite' e várias olarias. O leite produzido era transportado e vendido com auxílio de carroças. A extração de madeira para venda de lenha, plantações de melancia e de aipim compunham também o cenário de aspecto rural. Os primeiros proprietários detinham extensões consideráveis de terra, como fora o caso de Dona Olívia, cuja área corresponde, hoje, a uma vila inteira, loteada por ela própria.

Alguns dos primeiros moradores iniciaram reuniões na comunidade com o intuito de

⁴³ Segundo contaram os entrevistados, nesta época o transporte coletivo na Lomba do Pinheiro resumia-se a dois horários diários: ida ao centro da cidade pela manhã; e retorno ao bairro ao final da tarde.

reivindicar melhor infra-estrutura para a Lomba do Pinheiro. Dona Odila, reconhecida pelos freis como antiga liderança local, teria representado o conselho local de saúde do bairro por seis anos e, segundo a própria, as relações comunitárias eram perpassadas por práticas de cooperação recíproca. Dessa forma, os sujeitos organizaram laços de solidariedade em torno do acesso e conquista de condições materiais básicas.

[...] desde que eu vim pra cá [por volta de 1955] já tinha reunião na comunidade, pra gente vê o que precisava e corrê atrás [...]

[...] quantas vezes vinham aqui chamá meu marido pra puxá os ônibus que atolavam na estrada em dia de chuva. A gente tinha uma olaria, né, e tinha um trator, então, nos procuravam. E a gente sempre ajudando os outros sem dizer que você me deve [...]⁴⁴

Nos anos 60, os moradores teriam conquistado o acesso ao fornecimento de energia elétrica. Em seguida, teriam iniciado a reivindicação pelo abastecimento de água, ainda que a maioria das residências contasse com existência de poço. A região, inicialmente rural, foi se dividindo em pequenos lotes. A Vila Esmeralda seria o loteamento mais antigo, e sua fundação data de 1954. A partir de 1970, cresce a ocupação, tendo hoje o maior número de ocupações clandestinas de Porto Alegre. Foi também nos anos 70 que chegaram os primeiros freis na Lomba do Pinheiro.

Frei Flávio Guerra conta que a Lomba recebeu os franciscanos em 1971. A Ordem dos Frades Menores objetivava “acolher migrantes do êxodo rural sem assistência religiosa”. A opção por assistir a região teria seguido a sistemática convencional de diagnóstico da Ordem, estabelecendo prioridades estratégicas de ação desde seu lócus, no campo religioso: são realizados levantamentos regionais pelos próprios freis, e em assembléia geral (que ocorre de 3 em 3 anos) é feita a análise do contexto sócio-cultural, econômico e político no RS.

Na época, analisando a situação do campo e da cidade, teriam observado a existência de um êxodo rural crescente para periferias da capital gaúcha. A partir dos anos 50, a cidade de Porto Alegre visualizará um processo de “urbanização por expansão de periferias”, que se agravará na década seguinte, cujas condições de infra-estrutura seriam bastante precarizadas (CARNEIRO, 1992).

O processo migratório determinado pela ocupação capitalista do campo e a difusão da monocultura de exportação ejetam para a cidade os excedentes sociais

miserabilizados pela crueza das novas formas produtivas. Ocorre que as cidades interioranas não têm estrutura capaz de assimilar, com empregos e expectativas econômicas, esses êxodos regionais.

Inclusive, no caso porto-alegrense, esse processo, de certa forma, era estimulado nos anos cinquenta pela legislação regulamentadora de loteamentos, encarecedora dos lotes. (CARNEIRO, 1992, p. 136)

Então, considerando esse migrante como um sujeito a “ficar desprovido de assistência religiosa” e, também, a opção franciscana “pelos mais necessitados”, a região da Lomba do Pinheiro passou a receber representantes religiosos, segundo Frei Flávio.

Na época, iniciaram trabalhos nas vilas São Pedro, Santa Catarina e Santo Antônio. O Frei comenta que, quando chegaram ao bairro, não havia fornecimento extenso de energia elétrica nem abastecimento de água, sendo que o transporte coletivo era precário. Neste sentido, os franciscanos teriam iniciado a organização de associações de moradores para reivindicar o acesso a estes serviços públicos.

Segundo contam os entrevistados, as lideranças comunitárias existentes e os franciscanos teriam trabalhado juntos na busca de tais direitos, com certo consenso em relação à precariedade dos serviços na Lomba. As conversas que tivemos explicitaram que essas mobilizações, para além das disputas com o poder público, eram permeadas por tensões entre os representantes locais. Se, por um lado, os franciscanos admitem a importância da colaboração de lideranças locais, narram sua própria atuação como estratégica para a organização sócio-política no bairro. Já as lideranças comunitárias procuram reforçar sua importância na orientação aos freis recém-chegados.

Os franciscanos, quando de sua chegada à Lomba do Pinheiro, passaram a atuar conforme sua 'especialidade', usufruindo dos saberes e poderes socialmente atribuídos aos profissionais da religião. Rezavam missas, visitavam famílias, catequizavam. Esse processo se deu por alianças com as lideranças já constituídas, de forma que, na confluência de propósitos, se apoiavam nos saberes dos sujeitos da comunidade para conhecer os moradores, conquistar adesões, atualizar concordâncias simbólicas.

As primeiras missas e celebrações (primeira comunhão, por exemplo) foram realizadas inicialmente nas dependências da olaria do esposo de Dona Odila. O mesmo empreendimento forneceu água gratuitamente para a construção do Centro de Proteção do Menor, hoje, o CPCA.

⁴⁴ Depoimento de Dona Odila em janeiro de 2007.

De outro lado, os franciscanos trouxeram certa sistemática de atuação, dispondo novos saberes no campo. Em atas de reunião de 1977, com a participação de freis e de lideranças leigas, encontrei a denominação "Comunidade Católica das Paradas 9, 10 e 11". Nestas reuniões, eram incentivadas a mobilização local, redimensionando-a no que tange à composição das lideranças e à sistemática de organização, associando, ademais, ação sócio-política e pertencimento religioso.

A mensagem religiosa mais capaz de satisfazer o interesse religioso de um grupo determinado de leigos, e de exercer sobre o efeito propriamente simbólico de mobilização que resulta do poder de absolutização do relativo e de legitimação do arbitrário, é aquela que lhe fornece um (quase) sistema de justificação das propriedades que estão objetivamente associadas ao grupo na medida que ele ocupa uma determinada posição na estrutura social. (BOURDIEU, 1999, p. 51)

A criação da "Creche dos Freis"

Em meados dos anos 1970, com o crescimento populacional na Lomba do Pinheiro, os franciscanos decidiram criar uma creche para acolher os filhos de trabalhadores empobrecidos que residiam no bairro. Em geral, as crianças não tinham com quem permanecer durante o dia. Assim, em 1979, foi inaugurado o Centro de Proteção do Menor (CPM) com a realização de um torneio de futebol, no qual, segundo destaca Frei Flávio, os franciscanos participaram com time exclusivo.

Na época da fundação da entidade, os freis atuavam na região em trabalho de pastoral, no entorno do CPM, realizando círculos bíblicos e visitas às famílias, organizando grupos de jovens e efetuando organização de celebrações religiosas (muitas vezes, nas dependências da entidade). De acordo com os entrevistados, os franciscanos tiveram a colaboração de lideranças locais para lograr a efetivação do CPM, sendo que inclusive a escolha e aquisição do terreno tiveram assessoria de moradores do bairro. Os recursos para a construção dos prédios vieram de ONGs franciscanas alemãs e também da comunidade, na cedência de água e materiais. E, mais tarde, na seleção dos primeiros beneficiários, líderes comunitários teriam participado, de forma que a concepção da obra assistencial parece ter se dado na articulação entre forças institucionais religiosas e comunitárias. Apoiada nas práticas comunitárias de cooperação mútua já existentes, a relação estreita entre freis e moradores permanece depois, como evidenciavam as festas comunitárias realizadas nas dependências do CPM.

Embora de origem distintas, a relação entre franciscanos e leigos parece ter se dado em intensa integração. Posicionando-se ao lado no cotidiano, os profissionais do campo

religioso reforçam seu poder simbólico entre os que concebem e compartilham o ideário que os distingue: a suposta anulação da diferença pela opção 'mendicante', comprometida e despojada, que aproxima os freis dos moradores, e os valoriza e distingue pelo reforço simbólico do mérito social de sua atitude.

Os primeiros serviços da conhecida "Creche dos Freis" foram reforço escolar, recreação, horta comunitária e alimentação aos assistidos. Na medida que adentramos os anos 80, serão desenvolvidos também cursos de preparação para o trabalho, como datilografia e marcenaria. Entre os escassos registros que encontrei para esta década, observei que o CPM era chamado também de Centro Comunitário São Francisco de Assis, como que confundindo identidade com o Instituto Cultural São Francisco de Assis, organização que representa a provincial franciscana no Estado.

Os anos 80 foram o período em que novos migrantes, agora vindos de outros bairros de Porto Alegre, chegariam à Lomba do Pinheiro. Os residentes do bairro assistiram o crescimento demográfico, o aumento do número de estabelecimentos comerciais ao longo da Estrada João de Oliveira Remião, a instalação do primeiro posto de saúde, e também a chegada dos primeiros traficantes de drogas, em atividades ainda bastante localizadas.

Nesse período, foi articulada a primeira parceria com a AMENCAR para apadrinhamento de crianças, como ocorre até hoje⁴⁵. Esta mesma ONG valorizará a realização de cursos profissionalizantes, de forma que Frei Bruno (diretor geral) e seus colegas da época pensavam estruturar oficinas de padaria, corte e costura, técnico em eletricidade e marcenaria. Mas a tendência à promoção da profissionalização continuará convivendo naquele momento com as atividades pastorais e com iniciativas como cursos para lideranças de periferia.

Em relação às iniciativas de formação profissional, era objetivo dos freis oferecer qualificação técnica para os moradores do bairro, visto que a maioria não estava preparada para o mercado de trabalho urbano.

A década de 80 foi marcada por um declínio das taxas de expansão econômica no país. Neste período, foi possível verificar uma busca por tecnologias para incremento da produção, gerando o que Leite (1996) denominou uma "inovação seletiva" nos processos de trabalho.

As inovações têm sido implantadas através da adaptação de antigas construções, layouts e processos, por meio de mudanças graduais. Os processos tradicionais e modernos tendem a combinar-se. (LEITE, 1996, p. 153)

⁴⁵ O "apadrinhamento" de crianças continua sendo realizado ainda hoje, mas sem a intermediação da AMENCAR.

As demandas por qualificação do trabalho seguem na esteira dos planos político-econômicos do decênio anterior e nos 80, terão uma formação técnica de ensino médio pautada pela formação de trabalhadores sobretudo para a indústria. Creio que as práticas profissionalizantes encaminhadas no CPM compartilhavam de tal discurso, visando integrar as pessoas ao mercado de trabalho e fazendo-o em atenção à modernização tecnológica dos espaços de trabalho assalariado no Brasil.

Compreendo, por outro lado, que a perspectiva de ação dos franciscanos não estava vinculada diretamente às demandas de qualificação da indústria brasileira, mas sim à ampliação das chances de inserção de trabalhadores no mundo do trabalho, considerando a condição de vulnerabilidade social dos mesmos. Os cursos que ministravam não estavam voltados a setores de "ponta" no que tange ao incremento técnico-produtivo (a exemplo do ramo metal-mecânico) e, até aonde pude perceber nos depoimentos, a intencionalidade educativa não estava prioritariamente focada na profissionalização. A integração da ONG ao bairro a provocava para ações múltiplas de apoio conforme demandava a comunidade.

A constituição do CPCA e a reorganização da assistência

Até 1989, a Creche dos Freis mantinha o atendimento a filhos de trabalhadores, a realização de cursos profissionalizantes e atividades de integração comunitária. Então, alguns fatores instigaram um processo de ruptura nas atividades da ONG: a constatação de que justamente os mais empobrecidos estavam evadindo das atividades do CPM; a participação de representantes organizacionais na luta pelos direitos das crianças e adolescentes; e a crescente necessidade de ajustes para continuidade dos serviços de creche.

Em 1990, Frei Flávio Guerra assumiu a direção do CPM, com a incumbência de iniciar um processo de mudança nos serviços prestados. Foi encaminhado um levantamento descritivo junto à população, grupos de estudo foram formados e assessorias externas foram contratadas. As discussões com a equipe de trabalho (a esta altura, formada também por monitores leigos) tiveram início com duas perspectivas: redirecionar os trabalhos para os mais empobrecidos; e atender a sugestão dos potenciais beneficiários, oferecendo novos cursos de profissionalização.

Falamos de um processo com tensões, permeado de conflitos com antigos colaboradores, que tiveram que se afastar da "obra" nesta fase de funcionamento. A transição dizia respeito a um processo extensivo à cidade e ao país, sendo que a alteração na forma de atuação vem entrelaçada a novos laços de cooperação, novas alianças, novos contratos sociais,

novos saberes.

[...] nós tivemos que contratar colaboração externa, porque vimos que pelos que estavam dentro não ia acontecer. Os funcionários queriam continuar fazendo do mesmo jeito e chegavam a boicotar o trabalho [...]⁴⁶

Sancionada a constituição de 1988 e promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente, profissionais da área de educação e de assistência social de Porto Alegre passaram a atuar pela publicação da lei 6787/91, que legitimaria em nível municipal os direitos e o aparato de atendimento previstos pelo ECA.

Com a municipalização da assistência na década de 90, endossada pela Legislação Orgânica de Assistência Social, a gestão local assumiu programas da extinta Legião Brasileira de Assistência (LBA), adotando, ademais, um recorte de renda para os serviços assistenciais.

Tal mudança repassava ao poder público municipal o apoio a idosos e o repasse de verba para creches. Além disso, foram criados novos programas sociais, associados a uma rede de conselhos de fiscalização. Em 1996, por exemplo, foi criado em Porto Alegre o programa 'Sinal Verde', voltado ao atendimento de famílias empobrecidas, iniciando o que hoje é o NASF. Ainda nos anos 90, o SASE e o programa Trabalho Educativo foram instaurados. Em nível federal, fora criado o PETI⁴⁷.

Interessa-me registrar, aqui, que a criação dos programas sociais referidos acima e as rupturas que resultam dos mesmos são construções sociais permeadas por tensões e complementaridades entre os sujeitos, historicamente atuantes no campo de assistência social e, para efeito desta investigação, nos espaços de defesa dos direitos da criança e do adolescente como lócus de trabalho e disputa.

Ambientadas as condições de fundação do Fórum e do Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente, as ONGs que vinham compondo a assistência a este público no município candidataram-se à primeira gestão, que acabaria por formatar as primeiras regras de funcionamento das duas instâncias de deliberação. O CPCA foi representado nas duas primeiras comissões (1991-93; 1993-1995).

[...] quando chegaram ao Conselho, as entidades não se conheciam, não sabiam da

⁴⁶ Depoimento de Frei Flávio, ex-diretor do CPM, em janeiro de 2007.

⁴⁷ Tivemos outras iniciativas governamentais na promoção de programas assistenciais ainda na década de 1990 e também nos anos 2000, mas não foram analisados nesta pesquisa, tendo em vista que o objetivo deste item é retratar as mudanças nas práticas de educação-assistência narradas como significativas e rupturantes dos serviços do CPCA.

necessidade de articulação, e precisavam estudar o ECA. A gestão pública, na época, tinha proposta e tentava “patrolar” as entidades. Via-se, então, a necessidade de conhecer as leis e sua interpretação [...]”⁴⁸

A partir dos saberes acumulados, os sujeitos atuantes constituíram, gradativamente, a rede de assistência, instaurando sua forma de organização. O CMDCA, eleito pela assembléia do FMDCA para fiscalizar os serviços prestados à criança e ao adolescente no município, não é paritário, tendo dois terços de representantes da sociedade civil (o único no país com esta conformação). Além disso, os primeiros convênios com entidades assistenciais, em 1993, foram promovidos pelo FMDCA, com escassa participação administrativa do governo municipal.

Os programas SASE e TE foram criados a partir de saberes de antigas iniciativas das entidades. Segundo Haidê Venzon, o SASE existia com o nome de extra-classe, mas com objetivo apenas de ocupação do tempo do assistido. Já no caso específico do Trabalho Educativo, recursos oferecidos pela empresa Texaco/SA serviram de fomento para criação do programa por um conjunto de organizações⁴⁹, apoiadas no ECA e com assessoria do professor Nilton Fischer, da Universidade Federal do Rio Grande Sul. Deste conjunto, surgirá depois o Fórum de Organizações do Trabalho Educativo (FORTE).

[...] o Fórum puxou tudo isso com apoio da secretaria de educação, enquanto a FASC nem estava preparada [...]”⁵⁰

Neste íterim, o re-ordenamento institucional foi proposto, seguindo premissas expressas no ECA: valorização dos vínculos do educando com sua família; reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos que, desta forma, precisam ter consideradas as peculiaridades de suas etapas de formação. Assim, os serviços assistenciais deveriam oferecer condições para o desenvolvimento da criança, para além da ocupação do tempo ou da capacitação profissional.

Em 1997, as entidades assistenciais criaram a Associação de Apoio ao FMDCA (ASAFON), visando fortalecer o Fórum, de modo a facilitar, inclusive, a captação de recursos. A organização da máquina estatal nesta área não parecia, ainda, protagonizar as atividades. A Fundação de Assistência Social e Cidadania será criada em 1999, numa

⁴⁸ Depoimento de Haidê, ex-presidente do CMDCA, em janeiro de 2007.

⁴⁹ O CPCA estava entre elas também neste caso.

⁵⁰ Depoimento de Haidê, janeiro de 2007.

adaptação da Fundação de Educação Sócio Comunitária (FESC), na época voltada a atividades esportivas e de lazer, como futebol e recreação em piscinas.

O CPCA participou das mudanças no sistema de assistência social do município na medida em que também procedia o processo de transição interna. Em meados dos anos 1990, as fontes de manutenção começam a ser alteradas. Recursos que, originalmente, vinham de organizações alemãs serão buscados também em bases locais, como o FMDCA ou a Amencar. Na mesma época, a equipe se configura rumo a características técnico-pedagógicas. Na seqüência do processo iniciado por Frei Flávio, Everton Silveira e Frei Pedro conduzirão a articulação aos conselhos municipais e a profissionalização do quadro de educadores.

[...] eu tô no CPCA há 25 anos já. Lembro que o Frei Bruno me perguntou se eu não queria trabalhar aqui pra ensinar corte e costura. Eu aceitei e tô aqui até hoje [...] O CPCA pra mim é uma segunda casa. O trabalho dos freis é muito importante. Eles tão sempre me apoiando a estudar e tô fazendo faculdade agora. Não é fácil [...] ⁵¹

Everton, aspirante a frei que, depois, se voltará à formação e atuação como pedagogo, realizava a coordenação pedagógica no CPCA. Luciano, franciscano responsável pela limpeza do pátio da instituição, assumirá em 1995 a direção geral da entidade por indicação de Frei Flávio. A coordenação pedagógica já vinha num processo de discussão teórica há pelo menos três anos, quando a direção geral foi repassada para Pedro que, por seu turno, orientou-se para a participação nos fóruns e conselhos locais, reduzindo seu tempo na gestão interna.

[...] do meio do curso em diante [Filosofia], eu comecei a trabalhar na instituição. Um trabalho de manutenção externa ali né. Eu via o trabalho de uma forma bem distante; não estava integrado nem na equipe de trabalho aqui. E quando eu entrei, eu fui entrando... foi até um processo muito rápido né, eu entrei para auxiliar na coordenação pedagógica [...] logo depois, eu acabei assumindo a direção da instituição; isso no prazo de um ano [...] ⁵²

Até o final dos anos 1990, os serviços do CPCA foram se reconfigurando rumo aos programas que se desenhavam para a assistência social em Porto Alegre, nas relações de disputa e complementaridade entre organizações assistenciais e poder público.

⁵¹ Depoimento de Leoni, educadora social mais antiga no CPCA, em novembro de 2006.

[...] marcenaria nós até... uma leitura que nós fizemos... isso já próximo a... ao final da década de 1990, que não era uma... algo que era significativo pra comunidade, eram cursos que tinham pouca procura. Quem tinha mais interesse eram crianças de 10, 12 anos, que queriam fazer o curso de marcenaria; os jovens, e que não, na verdade não inseria no mercado de trabalho. E era de muito risco né, pelos equipamentos, pra gente trabalhar com crianças né. E tinha uma outra instituição, e nós achamos melhor que quando tivesse algum jovem que tivesse interesse mesmo... que tivesse o desejo mesmo de se qualificar nessa área, a gente encaminhava pro Calábria na época [...]⁵³

No final dos anos 90, Everton⁵⁴ deixa o CPCA e Luciano consolida-se como a principal referência pedagógica na entidade. Neste momento, o diretor geral tinha concluído a graduação em filosofia e a especialização em psicopedagogia que, segundo conta, configuram referentes importantes para as orientações que presta à equipe de educadores.

A atual condição da ONG, de executora de programas sociais governamentais, foi se consolidando com sua participação nos fóruns de deliberação municipais e também na medida em que se institucionalizava a rede de assistência e a gestão de recursos para a defesa de direitos da criança e do adolescente, inspiradas nos encaminhados legitimados pelo ECA. Tal situação não foi produzida e tampouco se constitui hoje sem tensionamentos. A execução de programas sociais como principal serviço organizacional é acompanhada de outras iniciativas e parcerias, conforme demanda da comunidade próxima. Cursos de alfabetização, oficinas de informática ou outras práticas educativo-assistenciais foram e são produzidas de maneira mais ou menos sistemática⁵⁵, construindo uma história de movimentos cotidianos na interação entre educandos, equipe de trabalho, comunidade política, entre outros.

Os demais sujeitos de diálogo desta pesquisa ingressaram no CPCA já nos anos 2000. O então Frei Saulo chega a ONG para prestar serviços de auxiliar administrativo e, em 2002, assume a administração financeira, patrimonial e do departamento pessoal. Clara concluía o curso de magistério quando foi convidada por freis da comunidade onde ministrava catequese.

⁵² Entrevista com Frei Pedro em novembro de 2005.

⁵³ Idem.

⁵⁴ Everton continua atuando na área, prestando serviços em outra organização assistencial. Continua sua formação na área de educação; desistiu da carreira religiosa.

⁵⁵ Em leitura de documentos do CPCA e, em particular, de atas de reuniões, encontrei registros de cursos de curta duração ou iniciativas pontuais, que não diziam respeito à execução de programas sociais vinculados ao Estado, decorrendo de outras fontes de recursos e de demandas comunitárias distintas. Em 2000, por exemplo, há registros de cursos de alfabetização, assim como de certificados de oficinas profissionalizantes junto ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Passou a trabalhar, então, como educadora na Casa São Francisco (parada 15)⁵⁶, permanecendo na função até 2002, quando assume a coordenação do programa SASE. Em 2001, chega Joana, para trabalhar como educadora na parada 15, com apoio de Clara. Em 2005, a educadora passa à coordenação do SASE, enquanto Clara é transferida para a coordenação do programa Trabalho Educativo.

[...] era bem diferente a estrutura na época em que eu cheguei, assim [...] A gente não trabalhava com SASE. Era diferente. Era apoio educativo, era outro esquema, né [...] Eu trabalhei na parada 15 até me oferecerem a coordenação do SASE. Daí eu vim pra cá e isso faz três anos [...]⁵⁷

Os sujeitos de diálogo ingressam no CPCA ao final de um processo de instauração de novas práticas assistenciais. Saberes do campo religioso continuam presentes na ONG, mas passam a conviver com conhecimentos de pedagogia, psicologia e serviço social, materializados na atuação profissional dos integrantes da equipe e também no campo de deliberação constituído em torno dos direitos da criança e do adolescente, ainda que pese a fragilidade de acesso a recursos públicos pela população assistida na Lomba do Pinheiro.

Segundo a coordenadora da rede básica da FASC, haveria hoje uma grande rede de ONG que trabalha com crianças e adolescentes em Porto Alegre, de forma que a participação de entidades é bastante ativa e propositiva, e a FASC não seria a principal norteadora dos serviços para este público. No entanto, a instituição tem um papel na manutenção e preparação da rede, capacitando as equipes técnicas, prestando assessoria no planejamento das entidades e supervisionando as metas de atendimento.

Atualmente, a FASC desenvolve, junto às organizações que assistem crianças e adolescentes, os seguintes programas: Serviço de Apoio Sócio Educativo; Trabalho Educativo; Programa Municipal de Execução de Medidas Sócio-Educativas em Meio Aberto (PEMSE); Proteção Social Básica à Infância; Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano. Destes, o CPCA executa os dois primeiros, conforme já foi mencionado anteriormente⁵⁸.

O trabalho de educar-assistir mudou historicamente no CPCA, ‘profissionalizando-se’ em direção a saberes pedagógicos, psicológicos e de serviço social, dado o processo de

⁵⁶ A Casa São Francisco fora construída ainda na gestão de Frei Flávio Guerra, como uma das medidas de aproximação às comunidades mais empobrecidas. É citada hoje pelos gestores como um espaço diferenciado de trabalho, justamente por sua integração com os moradores da vila.

⁵⁷ Depoimento de Clara em novembro de 2005.

⁵⁸ Os programas sociais conduzidos pela FASC serão abordados detalhadamente no próximo capítulo.

institucionalização da assistência social, que leva a novas alianças e novas práticas internas na prestação de contas e na sistematização das atividades. Além disso, houve um processo de reorganização em decorrência das mudanças comunitárias, levando a novas prioridades de atendimento e novas tensões com a população assistida. A comunidade próxima e suas lideranças participam menos da gestão organizacional; os laços sociais se tornam gradativamente menos informais e as regras do trabalho mais prescritas.

Parece permanecer, no entanto, a ênfase no atendimento "aos mais necessitados" e, com menos visibilidade, o apreço pela formação para o trabalho como base de inserção social. No entanto, tais características se remodelam, com a legitimação de direitos humanos laicos na disputa pela hegemonia discursiva.

3.3 GESTÃO E TENSÕES : TODOS E CADA UM

Até o momento, o texto trouxe uma caracterização geral do espaço de trabalho dos gestores do CPCA, procurando narrar os elementos que constituem as atividades dos trabalhadores e permeiam o trabalho na ONG. Além disso, apresentei tomadas de posição históricas da entidade e de seus administradores, na interação com seu contexto de atuação próximo, com o propósito de expor as disputas em jogo na construção das atividades atuais dos educadores sociais e dos gestores.

A argumentação caminhará, agora, para a apresentação das atividades de trabalho dos sujeitos de diálogo e, após, fará a problematização das práticas de gestão e das tensões coletivas que as configuram.

3.3.1 Sobre o trabalho de cada gestor

No item anterior, fiz uma breve apresentação dos sujeitos de diálogo, mencionando suas principais atribuições e o momento de sua chegada ao CPCA. Gostaria de detalhar, agora, suas atividades diárias de trabalho, iniciando pelo que poderia ser um organograma da entidade.

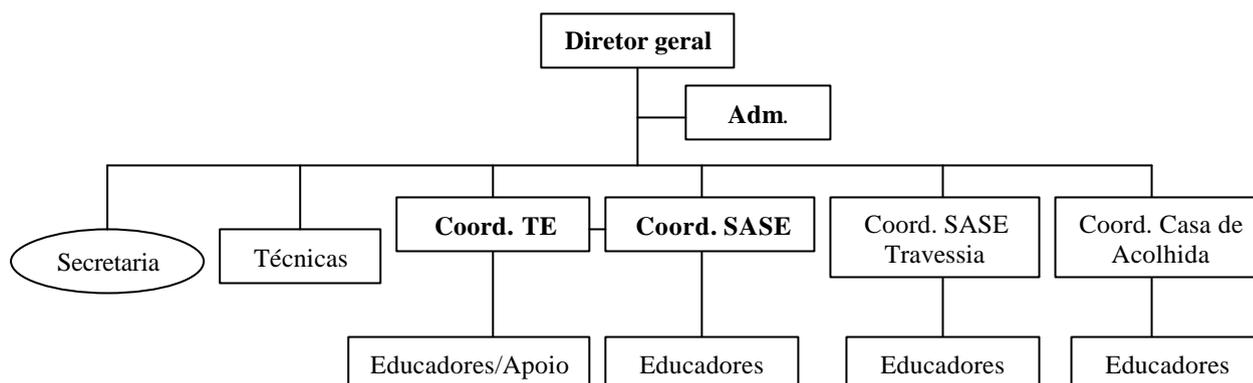


FIGURA 5: Esquema representativo do organograma do CPCA

Fonte: Elaboração do pesquisador com base nas informações obtidas junto aos gestores da ONG

Pedro, diretor geral da ONG, era o principal responsável pela representação institucional externa, em reuniões, fóruns e conselhos locais, e, também, respondia pela orientação pedagógica dos serviços prestados pela entidade.

Sua rotina de trabalho se organizava entre a direção da ONG, a participação e/ou coordenação do FMDCA e a dedicação aos estudos, como a participação em disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. No CPCA, preocupava-se em orientar pedagogicamente a equipe de educadores, compartilhava a administração financeira com Waldemar e, muitas vezes, atendia casos de conflitos entre educandos ou entre educandos e educadores. Afirma que suas atividades, de forma geral, possuíam uma característica administrativa e consultiva acentuada, exigindo-lhe relativo trânsito entre diferentes espaços de trabalho.

[...] terça de manhã nós temos a Executiva do Conselho [CMDCA], que eu faço parte da Executiva do Conselho, e quarta o dia todo o Conselho me absorve né [...] mas dentro do possível, segunda, terça à tarde, quinta-feira eu tô aqui na Instituição. Quinta pela tarde, de 14 em 14 dias, eu tenho aula, e sexta-feiras eu fiz um curso de justiça restaurativa em função do trabalho, que foi muito bom [...]"⁵⁹

Era comum encontrá-lo muito cedo no CPCA, fazendo algum encaminhamento antes que se deslocasse para atividades e/ou reuniões fora. Às vezes, o via somente no horário de almoço na entidade, junto a outros feis ou aos funcionários. Quando estava na organização, ora permanecia em sua sala despachando com Saulo, ora estava dialogando com algum educando. Pessoa de agenda lotada, suas atividades de inserção comunitária se estendiam em

muitos casos aos finais de semana.

Saulo, administrador financeiro, patrimonial e de departamento pessoal, atuava bastante focado em questões contábeis, orçamentárias e contratuais, numa função exclusiva e relativamente distante do cotidiano de assistência aos educandos. Posicionava-se numa função de vice-direção, respondendo pela instituição quando da ausência de Pedro ou exercendo o papel de assessor técnica na tomada de decisões estratégicas.

Seu cotidiano de trabalho passava pela representação do CPCA em algumas instâncias externas (como o Conselho Popular, por exemplo), mas permanecia voltado a questões internas na maioria do tempo, desenvolvendo praticamente todo seu trabalho reservado em sua sala. Assuntos como administração de compras, prestação de contas, contratação, remuneração e demissão de funcionários eram de sua alçada. Demonstrava intenso gosto por questões administrativas e financeiras. Na maioria das vezes, passava turnos inteiros sem vê-lo na organização, a não ser por ocasiões em que nos encontrávamos rapidamente num corredor. Durante as refeições, podia enxergá-lo com os colegas, mas, logo depois, em momentos de descanso junto aos educadores, já era incomum avistá-lo.

Clara era coordenadora pedagógica junto ao programa Trabalho Educativo e ao Consórcio Social da Juventude, ambos voltados ao público adolescente, além de coordenar a equipe de Apoio. Junto a sua colega Joana, era a referência mais presente entre os educadores. Suas ocupações mais rotineiras são o acompanhamento dos planos e atividades dos educadores nos programas referidos, a organização de reuniões de equipe e a representação do CPCA nos fóruns relativos ao TE. Além disso, co-elaborava projetos de captação de recursos e, eventualmente, atendia a pais e educandos em dificuldade de integração aos serviços do CPCA.

Seguidamente a encontrava conversando com Joana na sala de Coordenação Pedagógica. Em diálogos entrecortados pelo atendimento a educandos, acordavam procedimentos e planejavam atividades. Noutros momentos, a via em frente ao computador, elaborando materiais para eventos com os educandos, ou preenchendo, inquietamente, planilhas de acompanhamento das metas dos programas sociais executados. Era também a responsável por minha acolhida, de forma que os diálogos com ela eram os mais recorrentes, algumas vezes em sua sala, outras enquanto tomávamos café no refeitório.

Almoçamos juntos várias vezes, sendo que, depois, permanecíamos juntos aos educadores, em momentos de descontração. Algumas vezes, ela se reservava instantes de

⁵⁹ Entrevista com Frei Pedro em novembro de 2005.

isolamento na sua sala: precisava dar conta de uma demanda burocrática de última hora ou simplesmente repousar.

Joana, coordenadora pedagógica do programa SASE e a mais recente gestora da organização, dividia a organização de reuniões gerais com Clara, realizava o atendimento de ‘casos’ e representava também o CPCA em reuniões: vinha participando das reuniões do fórum SASE, de encontros da FASC e de reuniões de rede regional. Foi a que mais enfatizou certo sofrimento neste trabalho, já que, segundo conta, lhe chegariam na gestão mais os problemas do que os resultados positivos.

[...] esse trabalho cansa um pouco, sabe. A gente fica aqui e é referência né. Quando um caso chega pra nós é porque deu problema. Aí, parece que tu não vê o lado positivo do trabalho, que também tem né [...] ⁶⁰

Sua rotina diária se assemelha à de Clara, com exceção da coordenação da equipe de Apoio. Aliás, além de colegas, são amigas e estendem sua relação para além do trabalho. A exemplo de Frei Pedro, extrapolam suas jornadas de trabalho na efetivação dos serviços do CPCA.

Em relação aos demais trabalhadores do CPCA, que não foram sujeitos de diálogo propriamente ditos, poderia resumir da seguinte forma:

- a) ainda na gestão, mas em instâncias externas à sede do CPCA, a coordenação pedagógica do programa SASE Travessia atua na orientação de educadores sociais responsáveis pelo atendimento de crianças em situação de rua, visando desenvolver atividades educativas que sensibilizem os educandos a integrarem o convívio institucional;
- b) a responsável pela coordenação pedagógica da Casa de Acolhimento (em sede própria) conduz atividades para crianças e adolescentes que acessam a entidade em função de afastamento da família, passando a residir provisoriamente na Casa;
- c) a psicóloga e a assistente social, denominadas técnicas no CPCA, conduzem os programas NASF e PETI, assistindo diretamente as famílias com cedência de bolsas de custeio e orientação individual. Ademais, assessoram a coordenação pedagógica no atendimento a educandos, objetivando integrar o atendimento às crianças e suas famílias;
- d) o trabalho de secretaria é desenvolvido por uma única pessoa, dando suporte na

⁶⁰ Depoimento de Joana, em outubro de 2005.

elaboração de materiais, contatos telefônicos e atendimento ao público, apoiando direção e coordenações em geral;

e) a equipe de Apoio é formada por auxiliares de serviços gerais, cozinheiras e auxiliares de cozinha, sendo responsáveis pela limpeza das dependências da ONG e pela produção de todas as refeições da entidade;

f) os educadores são os responsáveis pelo planejamento e execução das oficinas de aprendizagem, nos diversos programas em curso. Suas atividades, na maioria dos casos, estão restritas à relação com os educandos seguindo os horários estabelecidos para a jornada de trabalho, mas são também fontes de consulta para sugestões de melhoria no atendimento.

Feita a apresentação básica das atribuições do corpo de funcionários do CPCA, passarei a analisar o trabalho dos gestores desde sua interação com outros sujeitos, para trazer o que entendo serem as tensões cotidianas construídas no espaço de trabalho.

3.3.2 A prática de gestão e seus tensionamentos

Coerente com referenciais tratados antes, podemos pensar o exercício da gestão em diversas instâncias da vida e para diferentes funções profissionais, mesmo se incluída numa rígida escala hierárquica de tomada de decisões. A gestão, como atividade ontológica (SCHWARTZ, 2004) e prática passível de uma interpretação hologramática (MORIN, 2001), encerra um entrelaçamento articulado às contingências do exercício profissional, cuja análise pode explicitar complexidades mais ou menos peculiares a cada caso.

O gestor da assistência de que falamos aqui é, na rede pública, um executor de programas sociais, mas não creio, no entanto, que esta descrição defina o que observei. As contradições e disputas em jogo nas interações dos gestores, quando acompanhadas diariamente, redimensionam a análise deste tipo de trabalho, evidenciando diversas interações e estratégias que o sujeito precisa elaborar no cotidiano.

Tal administrador, envolto em serviços de uma organização de pequeno porte, de relações bastante informais e premido pela realidade que o circunda:

- atua como um assistente social que articula programas sociais (as vezes fragmentários) e precisa apoiar a criação de alternativas de inserção social do educando;
- administra metas e contas que lhe garantam a manutenção das atividades;
- efetiva captação de recursos e encaminha procedimentos burocrático-contratuais

(prestação de contas; remunerações, etc.);

- representa politicamente a organização e sua causa social em fóruns locais, buscando a conciliação de interesses para que possa continuar conduzindo seu trabalho junto ao Estado;
- efetua a leitura de cenários e consolida posicionamentos político-assistenciais na comunidade;
- co-elabora planejamentos institucionais e cotidianos;
- atua pedagogicamente de maneira explícita, orientando educadores e assistindo ‘casos’.⁶¹

Poderíamos enumerar outras instâncias de atuação, mas acredito que essas sintetizam as práticas mais recorrentes dos gestores, condensando as funções administrativas de planejamento, organização, direção e controle, e definindo um lugar específico de trabalho. Tais práticas resultam das disputas em curso no cotidiano, que é permeado por relações com os demais sujeitos da assistência à criança e ao adolescente.

A relação com o Estado se dá entre confluências e conflitos. A trajetória do CPCA na construção histórica dos programas sociais em exercício no município traz certa concordância quanto aos objetivos propostos, mas isso não exime de tensões o atendimento ao público, já que a pressão pelo cumprimento de metas quantitativas é vista com críticas pelos gestores. De outro lado, a manutenção dos serviços organizacionais depende em aproximadamente 70% de recursos públicos, o que atrela o funcionamento da ONG à máquina estatal, tensionando as condições de autonomia.

[...] as planilhas de controle são muito rígidas. Cada programa tu tem que registrar uma coisa [...] O Consórcio Social da Juventude agora eu passo muito tempo completando planilha. E o pior, pra cada educando tu tem que buscar vários serviços, cada um num lugar diferente. Tá tudo separado [...]⁶²

Se pensarmos os serviços públicos de forma mais ampla, podemos encontrar novas disputas pela organização do trabalho. Embora o sociograma elaborado com os gestores apresente o conjunto de ação bastante coeso em relação ao atendimento da criança e do adolescente, a interação entre escolas, postos de saúde e entidades assistenciais merece

⁶¹ As atribuições dos gestores que descrevo foram elaboradas em decorrência da pesquisa. Não há tarefas prescritas aos trabalhadores do CPCA e as atividades são realizadas em função de acordos verbais consensuados na rotina de trabalho.

⁶² Depoimento de Clara em agosto de 2006.

problematização mais apurada. Ainda que, num contraponto à redes de tráfico de drogas e trabalho infantil, o sistema público pareça coeso, os depoimentos dos gestores evidenciavam conflitos no que concerne a forma de atuar e se relacionar junto ao jovem.

[...] hoje de manhã, eu vinha vindo e uma das educandas disse assim: 'bá, feriadão foi bom, mas eu vim cansada. Mas eu queria voltar pro SASE. Bá, que droga, de tarde tenho que ir pra escola'. Então, quer dizer, a gente acaba sendo uma referência assim que eles gostam de vir. Por quê? Porque não tem um currículo estabelecido pra seguir assim a risca, não tem avaliação, a gente não... eles não vão passar de ano porque eles sabem alguma coisa ou não [...] E tem escola que a gente consegue trabalhar junto, mas tem caso que não, né. [...] ⁶³

A relação com a comunidade também não é isenta de conflitos. A elevada demanda por serviços e a compreensão diferenciada sobre as práticas educativas levam a divergências recorrentes, que inquietam educadores e coordenadoras pedagógicas. A relação com os pais dos educandos é objeto de atenção dos gestores, visando esclarecer em reuniões os propósitos das práticas que desencadeiam na entidade. Além disso, a participação em mobilizações coletivas, em fóruns de deliberação locais e na mediação de novas iniciativas de atendimento movimenta e reorganiza a sistemática de trabalho.

[...] tem situações que fogem né, por mais que tu tente encaminhar pela compreensão. E como são pessoas que a gente atende com dificuldades, são pessoas muito simples, sofridas, às vezes elas até nem entendem o encaminhamento né, ou às vezes o técnico tem dificuldade de explicar: 'eu tenho tantas, ah, tantas metas no meu programa que eu posso atender'. [...] ⁶⁴

E, por fim, a relação com os educadores sociais também apresenta concordâncias e tensões. Por um lado, há confluência genérica em relação aos objetivos educativos e afinidades quanto ao tratamento informal e as amizades no trabalho. De outro, o cotidiano organiza-se também entre conflitos religiosos contidos (dados os diferentes credos presentes) e divergências técnico-profissionais, que vêm configurando e redesenhando a prática de educar no CPCA.

Lembrando Schwartz (2004), os educadores gerem suas atividades trazendo concepções próprias ao trabalho. Muitas vezes, a orientação da coordenação pedagógica é

⁶³ Depoimento de Joana, em novembro de 2005.

⁶⁴ Depoimento de Pedro, em novembro de 2005.

assumida parcialmente ou reinterpretada, de modo que as normas para a relação com educandos, designadas pelos gestores desde noções como 'acolhida', 'cuidado' e 'emancipação', são renormatizadas em interações que pronunciam crianças e adolescentes como "filhos", ou que postulam compreensões diferentes sobre recreação, por exemplo.

Nas entrevistas com técnicas e educadores observei que os mesmos citam o CPCA como espaço de atendimento a pessoas em situação de vulnerabilidade social; um refúgio para quem não quer ser julgado. Mas referenciam, também, pouca valorização dos funcionários e seus saberes profissionais e falta de unidade metodológica. Os diálogos mostraram que sua relação com o CPCA é menos militante, mais isenta e pragmática que a dos gestores, enunciando os conflitos com mais clareza.

Outra questão que perpassa a relação com os educadores é de ordem financeira. O piso salarial do educador social é reduzido (salário mínimo) e não há exigência de formação específica para a função. Desta forma, aqueles que possuem titulação mais elevada (curso superior) recebem remuneração semelhante aos demais, o que gera certo desconforto e potencializa a rotatividade dos funcionários.

[...] vô te um dá um exemplo. Eu sô o único profissional aqui habilitado pra definir o que serve e o que não serve como recreação. Cansei de assinar atividade que não tem a ver,... ah, porque isto ou porque aquilo. Uma coisa que eu sinto aqui é falta de valorização do profissional [...]⁶⁵

As confluências e os conflitos em jogo no trabalho de gerir o CPCA estão perpassados, então, pelas interações com os sujeitos atuantes no contexto de filiação da ONG, de forma que os gestores participam da produção de tensões cíclicas e recorrentes do campo de educação-assistência.

Todavia, tal dinâmica retroativa é entrelaçada por configurações específicas conforme a *organização* dos trabalhadores. Pretendo esboçar, na sequência, o que entendo serem tensões *organizadoras* desta ambiência. São elas: as relações de gênero; a integração entre a religiosidade e as atividades de assistência social; a importância atribuída ao 'caso'; o convívio com a violência e a pobreza; e a interação entre acolhida e emancipação.

Num esforço de compreensão e categorização que, possivelmente, fragmentará as vivências dos sujeitos, mas que também pode enunciar novas reflexões, busco lançar mão de construções sociais do campo que ajudam a distinguir o espaço de trabalho no CPCA, na

⁶⁵ Depoimento de Paulo, educador social no SASE, em dezembro de 2006.

medida da re-elaboração impetrada pelos trabalhadores.

Relações de gênero

Ainda que as relações sejam bastante dialógicas, observo uma hierarquia bastante estruturada entre os integrantes da gestão. Há uma distinção entre coordenação pedagógica e setor administrativo, que compreende a direção geral e administração de departamento pessoal, finanças e patrimônio. Vejo tal distinção na organização física do espaço, com dois homens na administração, em sala fechada e exclusiva, e duas mulheres na coordenação pedagógica, num espaço aberto e de circulação.

Esta forma de organizar o trabalho evidencia uma diferenciação de gênero: a gestão do atendimento está dedicada e estruturada por mulheres, as quais oscilam entre o gosto pelas relações afetuosas e o trânsito de educandos em seu espaço, e o desgaste de enfrentar diariamente os problemas da comunidade. De outro lado, o lugar de decisões estratégicas, embora conte com a colaboração feminina, é organizado por homens.

A exemplo do que assinalam Holzmann (2000) e Salvaro (2004), o espaço educativo-assistencial e do cuidado está dedicado e estruturado por mulheres. Louro (1997) destaca, neste sentido, que o processo social de 'feminização' do magistério no Brasil, uma atividade até então exercida por homens, remonta à segunda metade do século XIX, “fato provavelmente vinculado ao processo de urbanização e industrialização que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens” (p. 449).

À docência, passaram a ser atribuídas características “tipicamente” femininas, como paciência, minuciosidade, afetividade, doação. O magistério não subverteria, assim, a suposta função feminina fundamental da maternidade, pelo contrário, poderia ampliá-la, atendendo, ademais, ao desejo das mulheres de estenderem seu universo de ação e, por conseguinte, ao interesse masculino por atividades mais rentáveis (LOURO, 1994).

[...] para a instância da sociedade em geral, é negado que as mulheres foram feitas mulheres, não porque nasceram fêmeas, mas devido ao fato de que foram educadas para isso; isto é, os corpos, tomados desde suas diferenças biológicas, constituem-se, eles próprios, como a base material na qual se assentam os processos sociais de diferenciação entre homens e mulheres e se justificam as desigualdades entre os gêneros (biologização do social). (FONSECA, 2000, p. 49)

Outra característica do trabalho no CPCA que podemos associar à dimensão de gênero concerne à rotina diária das coordenadoras pedagógicas. A condição de improviso, o

desempenho simultâneo de tarefas e troca eventual de funções constituem as atividades de Clara e Joana, configurando uma maneira de trabalhar que decorre da freqüente falta de recursos, mas que se organiza também a partir de habilidades e saberes aprendidos pelas mulheres responsáveis pela educação-assistência na entidade: “habilidades para o trabalho doméstico, para o qual foram prioritariamente socializadas” (CARVALHO, 1994).

Devo registrar que as coordenadoras pedagógicas possuem titulação como pedagogas, sendo que ambas tiveram passagens anteriores pelo magistério. Com relação ao trabalho doméstico, ambas relataram compromissos com tais atividades desde a infância, como prática de colaboração com a família. Cabe ressaltar, quando faço referência às tarefas domésticas, que não pretendo afirmar que as coordenadoras exercem todas as atividades usualmente relacionadas ao cuidado da casa. Refiro-me mais à dinâmica de realização simultânea e onerante de atividades diversas no ofício de 'cuidar', cujo exercício feminino vem sendo simbolicamente naturalizado por homens e mulheres.

[...] nós temos mais mulheres do que homens trabalhando aqui, mas isso é uma característica do tipo de trabalho. É social. Quando abrimos um processo seletivo, tentamos equilibrar a contratação, mas vêm muito mais mulheres do que homens pra vaga [...]⁶⁶

Tomada de posição socialmente construída, o lugar da mulher nos trabalhos educativos e assistenciais naturaliza a vinculação feminina ao exercício do cuidado e do afeto, valorizando-lhe o papel de formadora moral e destinando-lhe espaços precarizados de trabalho. "No tocante à área de assistência social, observa-se que a mesma se conserva como 'gueto' ocupacional de mulheres" (FONSECA, 2000, p. 94-95), sendo que a suposta naturalidade com que o corpo feminino transita na relação com educandos/assistidos é transfigurada de discurso social arbitrário em condição física e psicológica favorável, menosprezando as disputas históricas de gênero que perpassam a formação e o trabalho das coordenadoras pedagógicas do CPCA.

Religiosidade e assistência social

A assistência à populações empobrecidas possui trajetória permeada por saberes religiosos. Martinelli (1993), tematizando a constituição da identidade profissional do campo do Serviço Social, narra a articulação entre Estado, Igreja e burguesia na Europa do século

⁶⁶ Depoimento de Saulo em outubro de 2005.

XIX, quando da implementação de iniciativas assistenciais integradas à manutenção do sistema capitalista, e contrárias aos antagonismos de classe instigados pelo crescimento do proletariado no período.

Landim (1999) afirma que “até os finais do século XIX, praticamente tudo do que se havia consolidado no Brasil em termos de assistência social, saúde e educação, constituía-se de organizações criadas pela Igreja Católica...” (p. 57). A Encíclica *Rerum Novarum*, publicada em 1891, representa a intensificação de um movimento de ampliação dos espaços de atuação da Igreja Católica. Tais propósitos encontrarão espaço social para realização efetiva no Brasil ao longo do século XX, especialmente a partir da instauração do Estado Novo, quando “verifica-se o empenho de vários setores sociais em promover a formação do cidadão trabalhador...” (DESAULNIERS, 1998, p. 85)⁶⁷.

Junto do processo de industrialização intensificado a partir dos anos 30, há o desenvolvimento de iniciativas assistenciais que associavam saberes religiosos e recursos estatais e empresariais (LANDIM, 1999; MARTINELLI, 1993), imersos numa prática política populista.

Os saberes religiosos, num viés diferenciado, constituíram também a militância de movimentos de organização popular e de busca de um projeto de sociedade alternativo, configurados em re-interpretações político-religiosas como a ‘Teologia da Libertação’ ou no trabalho das Comunidades Eclesiais de Base (CEB), como sinalizam as contribuições de Armani (1991).

De formas distintas, saberes religiosos participam do contexto de atuação que procuro problematizar aqui, seja na prática de reivindicação, seja na atividade assistencial.

Sem afirmar uma postura militante de contestação, o CPCA participou na organização comunitária da Lomba do Pinheiro e na organização de lideranças locais. Mas, creio ser possível concluir que sua opção se direcionou historicamente para práticas educativo-assistenciais mais conciliadoras do que reivindicativas, mais institucionais do que combativas. E, neste caso, a imagem do fundador da ordem, Francisco de Assis, é referência importante. O livro 'História Franciscana', que me fora indicado por um dos freis atuantes no CPCA, ressalta certa inovação dos franciscanos na época de sua fundação (em 1210) ao criarem uma ordem mendicante e pregadora, que postulava o viver da esmola e trabalho (IRIARTE, 1985).

À época de sua trajetória religiosa, Francisco de Assis teria feito uma opção pelo atendimento aos leprosos, marginalizados das cidades no século XIII. A Ordem dos Frades

⁶⁷ Desaulniers (1998) cita exemplos de escolas de ofício católicas, cujas datas de fundação em Porto Alegre vão de 1864 a 1962.

Menores⁶⁸, na orientação do fundador, formam uma fraternidade de iguais; todos obedeceriam a todos. Teriam rompido com o costume da clausura monástica, distante dos leigos, mas, por outro lado, aceitando a Igreja hierárquica já constituída.

O cristocentrismo é a característica de toda a espiritualidade medieval, sobretudo a partir de São Bernardo; porém, no ideal franciscano de santidade, o Cristo irmão se torna objeto de contemplação afetiva, a quem se acompanha e compartilha na humilhação e na pobreza, na alegria e na dor, sobretudo no sofrimento da Paixão. (p. 152)

[...] a vida espiritual sobre a terra deve ser o caminho que nos leva ao repouso da paz, ao esplendor da verdade e ao gozo da caridade. (IRIARTE, 1985, p. 153)

Voltada à inserção em comunidades empobrecidas, esta Ordem buscará uma vida em condições simples, que estabeleça relações afetuosas e conciliadoras com aqueles que orienta. Parte-se do pressuposto de que é necessário estar próximo aos assistidos, compartilhando sofrimentos e alegrias enquanto se efetiva a assistência religiosa.

Embora não encontre grande adesão a cultos religiosos formais, percebo alguma congruência entre ideais religiosos franciscanos e a prática da assistência, de forma que preceitos religiosos permaneçam presentes ainda que de forma discreta: como se as ações implementadas na ONG buscassem referenciais ideológicos afins e, ao mesmo tempo, a religiosidade inspirasse uma forma de agir, num jogo recursivo. Um exemplo disso seria a frase citada no folder do CPCA (Anexo A): “Eu vim para que todos tenham vida em abundância”. Não se trata, neste caso, de conceber idéias que orientem a ação desde preceitos religiosos, mas sim observar que os postulados franciscanos encontram expressão na assistência praticada cotidianamente e, assim, podem se dispor à disputa por enunciação de motivos, razões, práticas. Nas palavras de Bourdieu (2000), o exercício “de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou transformar a visão de mundo” (p. 14).

A presença histórica e estrutural da religiosidade no campo de assistência social e, também, na organização do cotidiano do CPCA não se constitui, como venho afirmando, de maneira consensual, isenta de conflitos. A relação com o sagrado varia conforme as trajetórias construídas pelos sujeitos, de forma que a concordância entre práticas subjetivas e ideário religioso pode encontrar diferentes mediações, ora na crença específica do franciscanismo, ora na vinculação a laços de irmandade, que Francisco de Assis, entre outros, também pregava.

⁶⁸ Os Frades Menores são a primeira das três ordens franciscanas e aquela a que se filiam os freis do CPCA.

En la sociedad contemporánea la pluralización de pertenencias religiosas se traduce asimismo en una multiplicación de las formas de apropiación subjetiva de la experiencia religiosa, con combinaciones variables que dejan espacio, en este como en otros campos de la vida social, a formas de bricolaje y nomadismo. (MELUCCI, 2001, p. 36)

A prática educativa-assistencial vem se *organizando* vinculada à sagração de seus propósitos, mas a relação com o sagrado se diversifica, articulando novas crenças, sofrendo novas interpretações. Assim, a religiosidade disputa poder simbólico com outros discursos da área de educação-assistência, trazidos pelos sujeitos que passam a compor o espaço de trabalho, conforme as mudanças históricas já referidas ao campo de defesa de direitos da criança e do adolescente.

[...] nós agora há pouco tempo começamos uma prática, de manhã cedo né, no refeitório a gente se reúne né, a cada dia um da coordenação ou um educador puxa um momento, um pensamento positivo, às vezes a gente faz uma oração do ‘Pai nosso’ junto ali, no sentido de fortalecer o vínculo de equipe, no sentido de gerar um cuidado, no sentido de atenção, da gente sentir que a gente é um corpo né, pra passar isso também, essa experiência para as crianças [...] um espaço de comunhão mesmo nas diferenças né, sempre com uma preocupação muito grande de respeitar a diversidade que nós somos [...] ⁶⁹

A religiosidade está presente então, de maneira relativamente discreta e sutil. Na proposição de cultos, a maneira flexível como são apresentados evidencia a disputa entre discursos sociais na relação com o sagrado, trazendo também uma tomada de posição: sugerindo formas de fazer, faz permanecer uma maneira de cultuar; insistindo na demonstração de fé numa divindade, interpõe e enuncia jeitos de se solidarizar aos colegas e ao trabalho.

Eis que numa ecologia de ações, as tomadas de posição por hegemonia neste microcosmo estão sujeitas às estratégias de interpretação e ação dos demais sujeitos, protagonistas de uma autonomia relativa.

[...] eu achava bonito pessoas estarem ajudando outras pessoas. E eu achava que na congregação isso era muito pouquinho ainda; tem horários pra ajudar as pessoas, sabe, tu tem mais horários pra congregação em si de que pra outras pessoas [...] Eu

⁶⁹ Depoimento de Pedro em novembro de 2005.

gosto da proposta dele não como santo [São Francisco], como pessoa [...] porque na verdade ele foi uma pessoa que, assim como tiveram outras figuras aí no mundo, tipo Che Guevara, ou outras pessoas assim influentes [...] E eu vejo ele muito mais do que um santo assim, eu vejo ele como uma pessoa que optou pelos pobres e pela causa [...] ⁷⁰

[...] o CPCA é uma família pra mim. É a minha principal experiência profissional. É aqui que eu me fiz como profissional, com ajuda dos outros assim [...] ⁷¹

[...] isso aqui é minha segunda casa. Fui acolhida pelo Frei Bruno pra ensiná corte e costura. Na época, eu tinha 5ª série; hoje, to fazendo faculdade [...] ⁷²

No caso em análise aqui, as tomadas de posição de freis, coordenadoras e educadores sociais diferem significativamente, embora a importância de ícones franciscanos seja reforçada. A religiosidade compõe uma dimensão que organiza o trabalho e educa os trabalhadores, em certa prevalência de preceitos católicos, numa disputa recursiva.

O lugar do 'caso'

A relação contraditória e complementar entre abertura à singularidade e o estabelecimento de critérios homogeneizadores parece-me uma problematização importante na construção do trabalho dos gestores.

A singularidade dos educandos, geralmente, é citada por meio dos 'casos' de atendimento. Nos diálogos com gestores e educadores, seguidamente as respostas às minhas perguntas vinham na forma (ou acompanhadas) de exemplos de situações vividas junto aos educandos, como que materializando e expressando as idéias em questão.

Lembro de ter participado de uma reunião de educadores do SASE cuja dinâmica me pareceu representativa do que quero trazer aqui. A não ser por minha presença, tratava-se de um encontro rotineiro da equipe, e o assunto principal era a "violência sexual". A proposta era debatermos textos sobre o tema e, assim, após uma leitura em pequenos grupos, passarmos ao debate. À exceção das assistentes sociais, as falas foram bastante tímidas, acanhadas, de forma que os conteúdos não estavam sendo discutidos de forma incisiva.

A discussão deslanchou apenas quando foi exposta a vivência familiar de uma educanda. Então, uma seqüência de casos veio à tona, não só em plenária, mas em conversas

⁷⁰ Depoimento de Joana em novembro de 2005.

⁷¹ Depoimento de Vilmar, educador da oficina de informática (TE), em dezembro de 2006.

⁷² Depoimento de Leoni, educadora no SASE, em dezembro de 2006.

cruzadas. Transitando da catarse coletiva à busca de encaminhamentos práticos, o encontro transformou-se num grande debate sobre experiências específicas que, embora tivessem relação com o conteúdo dos textos, não estabeleceu nenhuma relação explícita com a primeira parte da dinâmica do grupo.

[...] se tu fosse um educando nosso, seria o caso do Leandro, é a história do Leandro, a vida do Leandro que a gente vai falar nesse momento, é a atenção voltada [...] São todos casos. Há alguns casos que a gente discute com mais intensidade devido à demanda, devido à necessidade, e outros casos tu vai acompanhando mas eles não vêm tão à tona.

Vir à tona é acontecer alguma coisa que tu tenha que fazer uma interferência, que tu tenha que fazer um encaminhamento, que tu tenha que tá acompanhando, via visita, reunião, conselho tutelar [...] E o caso que não apresenta problema? Não é pra tá aqui [...] ⁷³

O 'caso' pode ser tomado como expressão da individualidade problemática. Essa conotação enuncia a tomada de posição de alguém que diagnostica, avalia a partir de parâmetros. Pelo observado, os critérios de tal conduta, e das discussões em torno dos casos, residem na busca de relações não agressivas entre os educandos e entre estes e os educadores. Concebem, neste contexto, uma ambiência de acolhida para que novos hábitos e habilidades possam ser desenvolvidos, tendo no horizonte que as crianças e os adolescentes possam desejar projetos para suas vidas ⁷⁴.

Neste sentido, gostaria de reforçar a dimensão de aprendizagem coletiva presente no trato aos 'casos'. Esses exemplos de vivências das crianças e dos adolescentes parecem referenciar sugestões para o planejamento do trabalho, sobretudo para os planos anuais. Numa dinâmica que aparentemente é dispersiva e demasiadamente pontual, afirmaria que a descrição de 'casos' condensa indicadores do desejado pelos educadores, instigando mudanças e planos.

Poderia dizer que esses referentes vêm ao diálogo carregados de sentidos e afetos, expressando ideais e categorizações que se compartilham e se compreendem desde o exemplo: seria uma base de compreensão, diálogo e expressão de idéias e sentimentos, indo, ademais, da catarse à construção de propostas. Diria ainda que o 'caso' representa a

⁷³ Entrevista com Clara em setembro de 2006.

⁷⁴ Mais adiante, problematizarei as intencionalidades educativo-assistenciais dos educadores. De momento, direcionarei a análise à importância do 'caso' para a coletividade de trabalhadores do CPCA.

singularidade numa busca por reconhecer cada educando em meio ao processo homogeneizador das metas de atendimento nas oficinas.

[...] a gente está num trabalho assim de vincular algumas crianças com as educadoras. Nós temos um caso, que ele vai uma hora por semana (não obrigatória) à cozinha com as gurias [cozinheiras-educadoras sociais], para ajudar a secar a louça, cortar temperos. E não pelo fato das gurias precisarem dessa ajuda, mas pelo fato de ele se sentir importante, que ele não consegue no grupo [...] ⁷⁵

Neste contexto, poderia afirmar ainda que a aprendizagem coletiva se dá mais por socialização oral desde as vivências narradas, ou por experiência prática do convívio. Falo de uma espécie de bricolagem, na qual os saberes vão se construindo por articulação de elementos que os 'casos' carregam, ocorrendo num cotidiano de experimentação de novos projetos (num aprender fazendo), quando a necessidade de alterações é percebida e incorporada para um novo período de atuação. As novas iniciativas podem vir de demandas percebidas junto aos educandos ou de propostas externas: um pedido de um mantenedor pode gerar uma nova técnica, que pode ser incorporada ou não no próximo ano.

Pelo 'caso' estes trabalhadores compartilham desejos educativos, de formar em hábitos e valores; informam sobre realidades de atendimento; estabelecem compreensões sobre como lidar com problemas específicos; estimulam novos procedimentos e encaminhamentos. Contudo, o debate sobre as singularidades dos educandos instiga aprendizagens no coletivo num processo cuja orientação não estaria prescrita a priori.

Neste ponto, gostaria de refletir o lugar da gestão no processo de aprendizagem coletiva, ilustrando algumas inferências ao tecer críticas às contribuições de autores da área de administração. Desta forma, poderei detalhar considerações resultantes da observação do atendimento de 'casos' no CPCA, com o objetivo, aqui, de refletir a produção coletiva de saberes no trabalho para além de um pragmatismo unilateral e organicista.

A gestão pode ser observada como um espaço produtivo orientado para a obtenção de determinados objetivos organizacionais, como usualmente concebem as teorias da administração. Parece-me, no entanto, que o trabalho está sujeito ao movimento entre complementaridades e antagonismos individuais, o que relativizaria as possibilidades de condução da aprendizagem coletiva.

⁷⁵ Depoimento de Joana em outubro de 2005.

Maanen (1989), por exemplo, problematiza as estratégias utilizadas por organizações para definir papéis, delimitar condutas e configurar parâmetros de inserção de novos profissionais e adequação de funcionários já contratados. A abordagem do autor é enfática nos resultados dos processos de socialização institucionais, deixando pouca margem à observação de resistências pessoais ou releituras dos sujeitos. Creio que sua análise de políticas administrativas de integração dos funcionários desconsidera a auto-eco-organização dos sujeitos.

A informalidade das relações, a ênfase em trocas de saberes por comunicação oral e o reduzido nível de sistematização das práticas educativas do CPCA possibilitaram visualizar tomadas de posição singulares que a prescrição das atividades e procedimentos não dá conta. Observo que os saberes circulavam entre os sujeitos, sobretudo a partir de debates e fóruns de deliberação da equipe, sendo que as mudanças nos serviços organizacionais raramente são registradas.

Os planejamentos anuais da ONG prescrevem alterações já em curso sucintamente, de forma que os saberes partilhados em reuniões serão concretizados na prática, por reconstruções interativas e reinterpretções singulares. Aquilo que era incorporado pelas prescrições organizacionais é uma parcela - quando não uma redução - dos saberes produzidos individual e coletivamente.

Nesse caso, poderíamos nos direcionar às contribuições de Nonaka & Takeuchi (1997). A *organização* das relações de trabalho no CPCA não se movimenta de maneira que se possa visualizar uma 'espiral do conhecimento'. De outro lado, noções como 'combinação' e 'internalização' são incompatíveis com uma perspectiva que reconheça a capacidade de auto-eco-organização exercida pelos sujeitos de diálogo, incorrendo numa simplificação do processo de aprendizagem.

A dinâmica de trabalho da entidade pesquisada demonstra que, mesmo compartilhando ideais educativos, a relação dos trabalhadores com a organização não é isenta de conflitos. Compartilhar determinados objetivos não elimina a possibilidade de divergências noutras instâncias, a não ser que consideremos o espaço de trabalho como um lugar de consensos simples, negligenciando, ademais, as imposições existentes em relações explicitamente hierarquizadas, como pressupõe o âmbito da gestão.

Se tomarmos as contribuições de Senge (1998), por exemplo, o conflito é compreendido como um elemento que pode trazer um olhar novo para a organização, o que supõe que a divergência de posições não se estende aos propósitos organizacionais, não gera rupturas significativas, não abala relações de poder instituídas: os sujeitos estariam

suprimidos; os antagonismos, instrumentalizados; e as possibilidades de reinterpretação de regras, prescritas.

Há um viés instrumental nas abordagens da teoria da administração, sistematicamente preocupadas com resultados organizacionais e sobrevivência corporativa. Os sujeitos contemplados nas elaborações destes autores são quase que exclusivamente retratados na sua dimensão de *homo economicus*, tratando-os como recursos para o funcionamento da organização.

A relação que os educadores estabelecem com as singularidades dos educandos no CPCA inspira a ponderar as múltiplas possibilidades de interpretação e ação dos sujeitos nas suas práticas cotidianas. O 'caso', como constituinte e resultado desta realidade de trabalho, proporciona concordâncias entre os trabalhadores, em meio à manifestação de subjetividades e conflitos. Na perspectiva do princípio de auto-eco-organização, poderia afirmar que os sujeitos movimentam um processo recursivo cujo controle é relativo, complexificando as produções coletivas.

Convívio com a violência e a pobreza

Outro aspecto que constitui o contexto de trabalho é a proximidade com a violência e a pobreza da comunidade. O ambiente desenhado pelos trabalhadores passa, muitas vezes, pela descrição de certa situação de emergências comunitárias. Nesse caso, é importante ressaltar que a maioria dos educandos são oriundos dos bairros mais pobres da Lomba do Pinheiro e, muitas vezes, não possuem recursos para comida ou transporte público: situação que posiciona tais subsídios como elementos significativos da relação com crianças e adolescentes.

A pobreza, ao mesmo tempo em que se apresenta de forma constante, constituindo o cotidiano, instaura certa imprevisibilidade na ausência do educando ou na visita inesperada da família.

A violência estabelecida nessa localidade, seja por causa da rede de tráfico e prostituição, seja pelos casos de morte de educandos por uso de armas de fogo também se constitui em outro fator que conturba a rotina de trabalho. Incidentes como estes desestruturam rotinas concebidas pelos educadores, mesmo quando estes sabem que tais condições tradicionalmente fazem parte da vida daqueles que usufruem dos serviços de assistência social. Desta forma, pobreza e violência lembram da urgência do atendimento aos problemas; estressam e interpõem sofrimento.

[...] A gente costuma dizer que, quando a gente trabalha na área social, né se tu não tem um cuidado contigo e com as pessoas que trabalham, a gente acaba ficando doente [...].

O grau de violência que algumas histórias chegam para ti, o grau de fragilidade que as pessoas chegam [...]. É tudo falta, sabe? Tanto tiraram dessa pessoa e ele não tem mais nada [...] ⁷⁶

O convívio com a violência e a pobreza provoca a formulação de algumas estratégias pela equipe do CPCA. Nos primeiros dias após o falecimento de um educando, por exemplo, percebi tristeza generalizada. Estavam todos fazendo seu trabalho, mas a recepção e o abraço ou as conversas ao longo do dia eram diferentes, transparecendo uma situação coletiva de desânimo quanto à rotina do labor.

Noutras ocasiões, como nos horários de descanso pós-almoço, o tema da violência e da precariedade era abordado pelos trabalhadores, mas de forma menos dirigida, em meio a conversas e gargalhadas que ironizavam as condições de vida particulares ou de moradores da proximidade. Especulações sobre situações de traição e homicídio, de demonstração de racismo ou de assimetria de poder eram tratadas freqüentemente com humor e deboche, utilizando-se da vida cotidiana na forma de paródias, colocando 'entre parênteses' experiências individuais e coletivas e as desigualdades que encerram (NUNES, 2005, p. 03).

[...] eu tô podendo. Com essa carteirinha e um vale, eu vô a qualquer lugar da cidade. E hoje eu tô cheia de vale, olha só [...] ⁷⁷

Há outras estratégias no trato da violência introduzidas nas práticas educativas da entidade. A filiação religiosa da organização traz ao cotidiano discursos referentes à valorização da paz e da conciliação, de que São Francisco de Assis seria um dos ícones. Neste caso, porém, o tema da violência é tratado pela negação, como se tratássemos de sintomas ruins propondo novas condutas. Além disso, a acolhida do educando ou do colega também pode ser observada como artifício de convívio com as vulnerabilidades do entorno. Acontece, contudo, que mesmo sendo importante no fortalecimento de laços de solidariedade, o ato de acolher tem passado ao largo das relações sociais que *organizam* a condição de desigualdade vivida pela população assistida.

⁷⁶ Depoimento de Clara em novembro de 2005.

⁷⁷ Educadora social em saída para mutirão de visitas a familiares de educandos, setembro de 2006.

[...] as meninas querem ficar com o traficante, que tem uma arma [...] aí, ela é mulher de quem tem poder, mas que, por outro lado, é diferente do ‘playboy’, porque o traficante faz seu dinheiro [...] ⁷⁸

Acolhida e emancipação

Uma das primeiras coisas que me chamou a atenção ao chegar ao CPCA foi a maneira afetuosa com que as pessoas são recebidas, ou o jeito acolhedor como integram os colegas e criam momentos de comunhão coletiva. Para dar um exemplo, certa vez, após uma atividade externa, enquanto descansávamos na sala dos educadores, o instrutor do curso de padaria trouxe uma cesta de pães para que Pedro e os colegas vissem sua produção. Os alimentos ficaram na sala, para que provássemos e comêssemos, num instante informal de partilha. A jornada de trabalho no CPCA é entrecortada por estes momentos de lazer e partilha de forma mais ou menos repetitiva ou cíclica: no horário de almoço, ou em intervalos gerados no meio do trabalho, quando os trabalhadores saem de seu espaço específico de trabalho e vão até o refeitório para um “café”. Eu diria, inclusive, que há uma ênfase nas relações interpessoais, demonstrada nos laços de amizade e nas preocupações mútuas entre colegas. Os gestores chegam a definir o espaço de trabalho pelo companheirismo; e a equipe, pela alegria.

[...] Eu conheço cada um deles [educadores], assim, de... e cada um tem um jeito, né. [...] A Dona Vera, que tu conhece. A Dona Vera é super chorona. É o jeito dela, que é assim. E é há anos que ela trabalha e é assim. Então eu sempre tento conversar mais com ela em função do incentivo, sabe, que ela se dê conta de todo o crescimento que ela tá tendo no processo. A Dona Vera trabalhou anos numa empresa, então ela tinha um setor de trabalho, então ela tinha que cumprir produções, sabe, e daí ela foi pra um outro extremo. A oficina dela é ela que faz acontecer [...] ⁷⁹

O afeto, o abraço, o ‘estar-juntos’, o comer juntos são consideravelmente privilegiados pelos trabalhadores. Em função do contexto de atuação, ademais, o CPCA é definido como um espaço de acolhida, seja porque os pais não podem ficar com os filhos e precisam trabalhar, seja porque a família nem sempre comporta laços acolhedores: acolher o colega, o educando, o amigo seria uma prática organizadora da equipe na relação com o trabalho.

[...] Crianças, adolescentes e juventude são sujeitos que precisam ser cuidados [...]

⁷⁸ Entrevista com Sara, coordenadora Cesmapa, em janeiro de 2006.

⁷⁹ Entrevista com Clara em novembro de 2005.

[...]deixa eu te dá uma florzinha já que tu nos dá tantas [...] (digirindo-se à avó de um dos educandos)⁸⁰

Em geral, os depoimentos remetem à importância do CPCA como espaço para os educandos se expressarem, falarem, estarem e brincarem. Creio que a acolhida materializa, aqui, a necessidade de compreender a situação do educando, como estratégia pedagógica. Neste sentido, situaria a busca de resguardar a criança e o adolescente nas interações que estabelecem fora do CPCA, com os familiares, com as escolas, com a rua, de maneira que ‘acolher’ responde pelo intento da assistência social em compor uma rede de proteção do educando em seu dia a dia: garantir a integração e permanência em relações de cuidado.

No espaço de assistência, não há uma preocupação específica com conteúdos disciplinares. A influência educativa estaria mais no convívio, no estruturar de tempos, hábitos, prioridades e formas de se relacionar que os coordenadores situam como “crescimento dos educandos”. Neste ínterim, os educandos não costumam dizer que estudam ou têm aulas no CPCA, eles “fazem atividades”; não são alunos, são educandos. E, muitas vezes, os depoimentos dos educadores citam exemplos de certo educar em posturas cotidianas, que vão da socialização do “como sentar à mesa”, passando pela vivência de valores, para chegar à responsabilidade do jovem “fazer por si mesmo”.

O cotidiano de trabalho, segundo as coordenadoras pedagógicas, é permeado por mudanças e pequenas adaptações às demandas dos educandos, que parecem indicar aprendizagens decorrentes do trabalho com a comunidade e também o objetivo de diversificar meios para a vinculação dos assistidos. O telecentro da Lomba do Pinheiro, instalado na ONG pela PROCEMPA, traz um exemplo da preocupação em gerar círculos de integração: os monitores do telecentro são educandos do CPCA.

O CPCA seria um espaço proposto à aprendizagem de relacionamentos e posturas sociais, em meio à prática de laços afetivos. Desta forma, considero necessário reconhecermos a importância da acolhida exercida pelos profissionais da entidade, como estratégia de vinculação dos educandos e, mais, como prática pedagógica na constituição de novas vivências de relacionamentos, menos agressivas e violentas, mais afetuosas e respeitadas. Sem a constituição de vínculos não haveria condições de prosseguir no trabalho; sem a vivência de nova ambiência relacional, seria difícil instigar novas práticas junto à crianças e adolescentes.

⁸⁰ Depoimento de Joana em outubro de 2005.

Educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. (MATURANA, 1998, p. 29)

Mas há que se observar a acolhida também nos seus tensionamentos, problematizando também os riscos de atividades estritamente socializantes e compensatórias, que alimentem estruturas de poder.

[...] A necessidade do outro é um imperativo pra gente. Isso é um princípio, é de um pensador alemão mas ele é um princípio franciscano também né. São Francisco de Assis, na época dele, quando viveu, ele foi atender exatamente aqueles que não podiam nem entrar na cidade, porque eram excluídos pra fora dos muros da cidade [...] ⁸¹

Numa alusão aos ideais franciscanos, Saulo situa seu entendimento sobre a origem da entidade, resgatando as necessidades da comunidade, afirmando que o foco de trabalho estaria na consecução da causa social a que se propõe o CPCA, e não aos méritos para a ONG. Mas, mesmo reconhecendo a atenção dos trabalhadores às necessidades comunitárias, gostaria de problematizar esta tomada de posição, assinalando uma característica do trabalho de educar-assistir que, em meu entender, perpassa tanto a gestão quanto as práticas educativas da entidade, com repercussões à organização das atividades com educandos. A primeira pergunta seria: como são diagnosticadas as necessidades comunitárias? Ademais, quem e como se define a necessidade do Outro?

Em geral, o processo educativo implementado parece descrito como uma prática cujos temas são definidos pelo educador (desde seu diagnóstico), preocupando-se em se aproximar ao linguajar do jovem. Creio que tal processo é um tensionamento a partir do que a realidade demanda, mas desde o olhar do educador; daí a existência de permanência e mudança numa disputa que garante certa socialização.

Em entrevistas com educadores e gestores, estes definiram educando e educador como se fossem dois papéis exercidos por sujeitos distintos dentro do CPCA. Os depoimentos não pareciam ceder muita flexibilidade a esta relação ou ao exercício de tais papéis, de forma que não seria o caso de concebermos educando e educador como dimensões possíveis a um mesmo sujeito, desencadeadas conforme os movimentos das circunstâncias.

⁸¹ Entrevista com Saulo em outubro de 2005.

Na concepção de Freire, a transformação radical das relações professor-aluno significa compreender que os processos de ensinar e aprender são dialeticamente relacionados dentro de cada pessoa. A partir de uma postura radicalmente diferente do educador e do educando em relação ao conhecimento, o educador passa a ser educador-educando, e o educando, educando-educador [...] (FISCHER, 1999, p. 28)

No entanto, para a maioria das narrativas visualizadas em campo, educando e educador seriam representantes indissociáveis de um círculo fechado de interação, no qual o primeiro se posiciona como aprendiz, sujeito em transformação, que está aberto a ser ajudado. O segundo assume a condição daquele que dá carinho, limites, testemunho de valores, que está disposto a ajudar.

[...] Ah, eu trato eles [educandos] como se fossem filhos, que precisam de carinho, mas também de limites. Não são coitadinhos; precisam de limites e aprender a respeitar os outros [...] ⁸²

Em determinada ocasião, assisti dois garotos sendo colocados na sala dos educadores por importunarem a atividade de uma das oficinas. Ali estava, então, uma das coordenadoras pedagógicas refletindo com eles sobre o que fizeram. Tudo me parecia um tanto disciplinador. Contaram o que faziam, falaram sobre uso de drogas, sobre a participação em “gangues”. A conversa durava já trinta minutos e não via alterações no quadro, sendo que a revolta de um deles era intensa. Estavam na sala ainda, quando passaram duas educadoras e perguntaram: “o que vocês aprontaram?”.

Noutra situação, quando toda a equipe fez um mutirão de visitas de orientação a casas de educandos, acabei observando que o discurso de Clara se impunha no diálogo com os pais, que escutavam atentos, quietos e concordantes. Naquelas conversas, o educando era citado mais como objeto da atenção dos adultos do que sujeito das ações, imerso em medidas de controle do tempo de permanência em determinados espaços sociais, como a rua, a escola, o CPCA, entre outros.

Num dos encontros com as mães, novamente as vi quietas, atentas, concordantes. Clara falou por aproximadamente 45 minutos e os familiares permaneceram em silêncio. A coordenadora pedagógica reforçou a necessidade dos pais cuidarem a frequência dos filhos no CPCA: “será que o filho está vindo para cá?”. O mesmo pediu em relação à escola e, então,

uma das mães presentes ergueu a mão: reclamou da falta de vale-transporte, normalmente doado no início do ano.

Na segunda parte da reunião, o grupo de mães se separou para tratar com os respectivos educadores de seus filhos. As conversas versaram, em geral, sobre a busca de assinaturas de autorização para o passeio dos beneficiários, seguidas de falas sobre a conduta e desempenho dos educandos: “tá dando problema?”; “tá acompanhando?”.

Ao mesmo tempo em que a criança é considerada o centro da família e a maternagem vista como reduto da vida privada, o filho é percebido como cidadão, futuro trabalhador, enfim futuro da nação. Particularmente quando se trata de famílias consideradas incapazes de bem formar seus filhos, O Estado, as instituições assistenciais e todo o tipo de terceiros são chamados a interferir, a fim de garantir proteção, saúde, educação, disciplina, higiene para as crianças. (CARVALHO, 1994, p. 133)

No entanto, segundo afirmam Pedro e Clara, haveria uma tensão com as famílias, porque o trabalho do CPCA promoveria os educandos e estes não aceitariam mais a violência dos pais. As reuniões que passaram a realizar com familiares estariam servindo para fazer com que os pais refletissem, pois a relação com educandos e familiares é hierarquizada, de modo que os beneficiários estão desprivilegiados de poder simbólico neste campo. Assumem o lugar de assistidos de um sistema, cujas reivindicações voltam-se à complementação de serviços institucionais. Mas, mesmo despontencializados, as famílias procuram construir estratégias, num convívio que não é isento de conflitos.

Envoltos em situação de violência e pobreza, o familiar, de um lado, credita méritos ao trabalho do educador e, de outro, aprende a criar estratégias de subsistência ancoradas na rede de serviços públicos. O educador se apóia no poder simbólico construído no campo e despontencializa os saberes dos familiares, embora reconheça sua importância na formação dos filhos. O educando participa dos espaços sociais, oscilando nos discursos de adultos entre as posições de sujeito e de público de assistência, sem sair efetivamente, no entanto, da condição de objeto das narrativas.

Os educadores afirmam uma transição da infância à adolescência; e desta, à vida adulta, pressupondo uma cumulatividade de fatos e/ou resultados no "crescimento dos educandos". A relação que estes trabalhadores organizam com as crianças e os adolescentes configuram traços do que Dayrel (2007) assinala como "um modo escolar de socialização que

⁸² Depoimento de Leoni, educadora social, em dezembro de 2006.

veio se tornando hegemônico ao longo da modernidade" (p. 08), de cujas características, destaco: a constituição de um universo separado para a infância e a juventude; uma forma própria de relação social entre um mestre e um aprendiz; e a importância das regras na aprendizagem.

El calendario social otorga la seguridad y la certeza de la sucesión de puntos reconocibles, pero es en la actualización cotidiana a su vez anclada en matrices culturales e históricas, donde este calendario adquiere sus 'contenidos' específicos; por ejemplo para la construcción de categorías sociales definidas por la temporalidad: la niñez, la juventud, la adultez, la vejez (REGUILLO, 2000, p. 96)

E para citar a emancipação...

A palavra emancipação era eventualmente mencionada pelos trabalhadores da ONG como objetivo final dos serviços organizacionais. Em geral, designava: a capacidade do jovem de resolver por ele próprio, de decidir sobre si e suas coisas; ter liberdade e responsabilidade; fazer buscas pela própria autonomia; vencer a agressividade, reconstituir vínculos e ser capaz de produzir algo; conseguir se relacionar e conviver com outras crianças, com outros jovens e com adultos.

Expressão de maior trânsito entre gestores do que entre educadores, a emancipação comporia a necessidade dos educandos superarem a agressividade com que se posicionavam no cotidiano, construindo relações diferenciadas, e, também, a formação da capacidade de se autodeterminarem, elaborando projetos próprios de vida. Todavia, a equipe do CPCA não acompanha sistematicamente os resultados educativos dos jovens, tomando por referência, muitas vezes, casos de inserção de egressos em relações subordinadoras de emprego.

[...] se a gente pensar na realidade da criança que chega aqui. É uma realidade muito dura... envolvimento com tráfico,... toda essa pobreza. A gente precisa trabalhar muito pra ela superar a exclusão, né. Aí, conseguir uma atividade, assim, de empacotador num supermercado não é tão pouco [...] ⁸³

Na atividade que realizei com jovens (ver Apêndice H) pude perceber o quão difícil é trabalhar num espaço de precariedade, permeado por agressividade, cujas projeções individuais de vida são desestabilizadas cotidianamente. Em geral, não foi fácil conquistar a atenção ou garantir que todos participassem. Por outro lado, registrei impressões interessantes

⁸³ Depoimento de Saulo em outubro de 2005.

sobre o gosto do jovem por espaços em que possa participar da construção (como a 'festa', por exemplo), expressando suas preferências. E o afirmaram enunciando conflitos com as determinações de familiares, professores e educadores, mas explicitando simultaneamente o desejo da presença dos adultos dos quais gostam em suas atividades.

Emancipar é tornar livre, libertar ou libertar-se, tornar ou tornar-se independente, das liberdade ou libertar-se do jugo, da escravidão, da tutela de outro ou do pátrio poder. A emancipação, portanto, supõe que o ser humano seja sujeito artífice de seu próprio agir e que ele se liberte em todos os aspectos de sua vida. (CIAVATTA, 2007, p. 27)

Podemos tomar o conceito aportado por Ciavatta (2007) como horizonte para a educação-assistência, refletindo a emancipação como um processo infundável, um devir permanente. Isso passa, porém, pelo reconhecimento dos constrangimentos e das sujeições que vivemos no presente, enunciando, como sugere a autora, critérios e indicadores do que entendemos como resultados de uma prática educativa emancipatória, com vistas a valorizá-la e materializá-la.

A citação de Ciavatta (2007) parece se aproximar das intencionalidades educativas afirmadas pelos trabalhadores do CPCA e descritas acima, mas creio necessário refletirmos sobre as atividades que os educadores sociais desenvolvem desde uma perspectiva relacional, que considere os fatores sociais que constituem a sujeição dos educandos. Precisaríamos dialogar sobre emancipação observando quais desigualdades sociais enfrentam os supostos 'assistidos' no capitalismo, levando nossa compreensão às contingências do sistema que vivemos.

Creio que deveríamos problematizar as estratégias educativo-assistenciais criadas junto aos educandos, para questionarmos as tomadas de posição e a relação formativa em jogo. A acolhida, por mais importante que seja na configuração de novos vínculos e no reconhecimento do lugar do outro, vem passando ao largo das relações sociais que organizam a condição de desigualdade vivida pela população assistida, assim como tem desprivilegiado os conflitos sociais sentidos pelos sujeitos a partir daí.

A precarização das condições de trabalho, a fragilização das relações familiares, a carência de alternativas de lazer no bairro ou a insuficiência de atendimento de serviços públicos são exemplos de situações vivenciadas pelos assistidos. De modo geral, as condições de vida condensadas aí não são tematizadas ou criticadas em função das relações de poder que

as sustentam, e tampouco são questionadas dialogicamente quanto às possibilidades de mudança.

Questões vivenciadas pelos sujeitos sociais, organizadoras de sua subjetividade, são reconhecidas, mas não debatidas, simbolizadas ou resignificadas. E, desta forma, as alternativas de socialização, de criação de vínculos, tendem a uma perspectiva funcional de inserção social nem sempre efetiva e pouco emancipatória. A presença crônica de situações como as descritas acima cria uma ambiência propícia para que o trabalho de educar-assistir, por mais que se faça, seja vivido como insuficiente, desestimulando e enfatizando sofrimento para educandos e educadores.

Qualquer manifestação cultural ou prática social que produza um efeito positivo sobre determinado grupo de pessoas, comunidade, etc., o faz pela rede de sentidos que ela permite construir e pela mobilização de recursos internos ou externos que empoderam essas pessoas no interior de relações sociais concretas (e não abstratas). (NUNES, 2005, p. 09)

Os elementos narrados acima são categorizações elaboradas para explicar tensões que visualizei no campo e, creio, constituem o trabalho de gestão da educação-assistência no CPCA. Seriam elementos comuns entre os sujeitos, organizando e desorganizando práticas, sentimentos, convicções, idéias.

As práticas de gestão no CPCA se constituem a partir das relações que os gestores constroem junto aos sujeitos sociais que compõem o campo de ação da ONG. Assim, desenvolvem atividades distintas dos demais funcionários da entidade, envolvendo-se com planificação, orientação educativa e representação institucional, tarefas que vêm se efetivando, ademais, entre tensões dialógicas que organizam o cotidiano de trabalho da educação-assistência.

A busca da acolhida e a abordagem de 'casos' por gestores e educadores sociais configura uma intencionalidade educativa, construída pela disposição ao cuidado que as relações de gênero e o modo de religiosidade produzidos historicamente tendem a endossar, na mesma medida que fortalecem relações de poder entre homens e mulheres, educandos e educadores.

Nesse bojo, a presença da pobreza e da violência na comunidade próxima interpõe suposta imprevisibilidade, rupturando estruturas de entendimento que pressupõem certa programação e seqüencialidade à educação-assistência. De outro lado, também constitui o

trabalho, exercendo tensão no sentido de integração da equipe e da definição identitário-profissional, em função da opção abnegada aos serviços junto a populações empobrecidas, postulada por estes trabalhadores.

Todavia, a observação das tomadas de posição dos sujeitos, as reinterpretações que interpõem e os conflitos que instauram trazem movimento ao cotidiano de trabalho, de forma que as práticas se reconfiguram; e as concepções, se (des)organizam: a produção de saberes no atendimento a crianças e adolescentes desenha trajetórias de autonomia relativa, fazendo do espaço de trabalho um lugar de solidariedades produtivas e também de pertencimentos variados.

A tensão discursiva que pergunta pela emancipação dos educandos, produzida na história de institucionalização do CPCA, é outro elemento que pode instaurar rupturas, mas que precisará ser mais disseminado entre as práticas dos trabalhadores da ONG de forma que o lugar da criança e do adolescente seja problematizado. Então, creio que poderíamos refletir as demais tensões dialógicas que organizam o espaço de trabalho, perguntando por suas contribuições emancipatórias.

As práticas de gestão se constituem, assim, conforme relações e ações construídas pelos sujeitos no cotidiano, de maneira que o conjunto de tensionamentos caracterizados aqui faz do espaço de trabalho do CPCA uma produção coletiva com relativa especificidade.

As atividades administrativas no CPCA estão articuladas às demandas históricas que a comunidade da Lomba do Pinheiro vem produzindo, permeadas, ademais, pela influência de discursos oriundos do campo religioso e do processo de institucionalização da assistência social em Porto Alegre, como referentes educativo-assistenciais ao trabalho dos educadores.

Nesse contexto, os gestores vêm elaborando interpretações e tomadas de posição integradas a um aparato institucional, destacando que as especificidades do trabalho realizado no CPCA estão associadas a um conjunto de ação que extrapola o âmbito de atuação da ONG. Oscilando entre exigências da rede de assistência e as tensões dispostas pela comunidade próxima, a entidade vem estabelecendo relações cuja problematização, creio, podemos estender ao sistema de assistência municipal.

4 O CONTEXTO DE ATUAÇÃO DO CPCA E A PRÁTICA DE GESTÃO

Depois de abordar as relações construídas no espaço de trabalho do CPCA, gostaria de problematizar mais detidamente a interação que esta organização estabelece com a comunidade próxima e com a rede de assistência de Porto Alegre. Trago dados do campo de atuação da ONG e conduzo a reflexão para o que entendo ser um processo sócio-histórico de reconfiguração do trabalho de educar-assistir.

Neste capítulo, mantenho o propósito de identificar como se constituem as práticas de gestão, passando, porém, a intervenientes sociais e históricos que se estendem ao contexto da assistência social, e com os quais os gestores do CPCA também interagem.

4.1 A REDE DE ASSISTÊNCIA DE PORTO ALEGRE E ALGUNS TENSIONAMENTOS

Neste item, tenho o objetivo de apresentar brevemente a rede de assistência social de Porto Alegre, ao comentar legislações e programas sociais que a constituem e explicitar os tensionamentos presentes na condução do sistema de assistência à criança e ao adolescente, dado que a atual configuração é resultado de negociações e alianças entre ONGs, movimentos sociais e Estado.

O tema da defesa de direitos de crianças e adolescentes conquista proeminência nos anos 80, em meio a reivindicações sociais que alicerçaram a prescrição de direitos e a redação de legislações que os legitimassem. Isto não significou, contudo, a garantia de acesso satisfatório a serviços públicos respectivos, na área de educação, saúde, trabalho.

Em nível internacional, podemos encontrar a ‘Convenção de Direitos de Crianças e Adolescentes’, cujo texto é de 1989 (ver Anexo D). Fruto de 10 anos de negociações entre ONGs e Estados, a redação cita declarações elaboradas anteriormente, mas representa o principal documento no âmbito da ONU referente à defesa de direitos de crianças e adolescentes. Comenta a criação de um comitê deliberativo vinculado ao UNICEF, voltado a acompanhar medidas específicas de proteção do público em questão. O Estado é citado como principal agente na geração de condições propícias ao desenvolvimento da criança, considerando esta um sujeito que necessita ainda de "amadurecimento" físico e mental.

No Brasil, a Constituição Federal (1988) situa a criança e o adolescente como sujeitos

de direitos tutelados, junto aos itens família e Estado, e a Constituição Estadual reproduz o texto federal. Nos dois documentos, em geral, temos o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeito de direitos, associados à proteção necessária do Estado e da família.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, principal referência nos serviços de assistência, prevê o atendimento destes sujeitos vinculado às expressões “proteção” e “promoção”, estipulando um conjunto de iniciativas públicas para garantia prioritária de direitos, com a suposta superação das condições de origem (vulnerabilizadas ou não). De outro lado, porém, a possibilidade de “expressão de crianças e adolescentes”, considerada na ‘Convenção’, é citada somente na condição de estudantes, o que delimitaria, a princípio, as possibilidades de participação destes sujeitos na definição das políticas que os assistem.

O ECA é respaldado por legislação municipal (Lei 6787, de 1991), prevendo a existência do FMDCA, do CMDCA e dos Conselhos Tutelares. Tais organismos são responsáveis pela fiscalização, deliberação e aporte de recursos estatais e privados a organizações governamentais e não-governamentais. Neste sentido, as ONGs assistenciais devem ter registro no CMDCA.

A Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS - de 1993), junto ao ECA, é referência na formulação de políticas de assistência, e, desta forma, legitima também um conjunto de conselhos de deliberação e fiscalização da prática de assistência social, direcionando-a ao que define como casos mais fragilizados na sociedade, para que estes alcancem os demais serviços públicos. Neste sentido, está previsto o “amparo” de atendimento a crianças e adolescentes.

Conquista de reivindicações desencadeadas nos anos 1980, o ECA e a LOAS reorientam a prática de assistência social. O primeiro postula às crianças e aos adolescentes a condição de sujeitos de direitos, visando promover uma ruptura em relação à perspectiva inscrita no Código de Menores de 1927, centrado na questão criminal (Novais, 1998); a segunda atribui à prática de assistência social o status de política pública, voltada ao atendimento de necessidades básicas da população e ao apoio na organização das camadas empobrecidas na conquista de seus direitos sociais (GUIMARÃES, 2002).

As duas legislações prevêem uma estrutura estatal e não-governamental que parece caminhar na busca de integração social de sujeitos socialmente fragilizados e na melhoria de suas condições de vida. E, assim, ambas as prescrições têm legitimado uma infra-estrutura de caráter público-privado para assistência de crianças e adolescentes, o que reconfigurou o contexto de trabalho da educação-assistência rumo a uma articulação formal entre Estado e sociedade civil.

Direcionando-nos ao espaço geográfico de Porto Alegre, onde está situado o CPCA, o

sistema de assistência é organizado pela Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC), em compatibilidade com as definições dos conselhos legais citados acima.

Os programas e serviços conduzidos pela Fundação atendem a crianças e adolescentes, famílias, moradores de rua, idosos e pessoas com deficiência. As iniciativas são gerenciadas pela FASC, que articula uma rede de atendimento composta por unidades próprias e organizações não-governamentais conveniadas. O Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS) normatiza, delibera e controla as ações da rede, e o Fundo Municipal de Assistência Social é o instrumento de captação e aplicação de recursos.

Nesse âmbito, a LOAS define que são executados pela União, Estados, Distrito Federal e pelos municípios, as contribuições sociais ligadas à seguridade social e outros tipos de receita, inclusive oriundas de pessoas físicas, que compuserem o Fundo Nacional de Assistência Social (FNAS). Em Porto Alegre, o Fundo Municipal de Assistência Social (FMAS) foi criado em 1995 pela Lei Complementar nº 352, e os programas sociais executados alocam recursos para o atendimento segundo a seguinte divisão: crianças e adolescentes; população adulta; idosos; famílias; e portadores de deficiência.

O técnico consultado na FASC sinaliza que o papel da Fundação seria estimular a organização da população. Para tanto, a instituição posicionar-se-ia como capacitadora, acompanhadora e norteadora da realização dos programas sociais. A FASC instituiu uma série de reuniões e encontros para realização de seu trabalho junto às entidades conveniadas e às unidades públicas estatais. Então, em encontros periódicos, acompanharia metas de atendimento destinadas a cada executora, além de estimular a resolução de problemas por cooperação entre os integrantes da rede pública através de regiões regionais.

No que tange a crianças, adolescentes e famílias, sujeitos assistidos pelo CPCA, poderíamos citar as seguintes divisões em nível de município: 'rede especializada', que atende a população que está em maior grau de vulnerabilidade social, como crianças e adolescentes em situação de rua, adultos moradores de rua e idosos em sistema asilar; e 'rede básica', que executa programas e serviços destinados à população que mantém laços familiares e comunitários, mas que está econômica e socialmente vulnerável.

Os programas e serviços da rede básica, da qual faz parte o CPCA, são desenvolvidos em nove centros regionais de assistência social, 14 módulos de assistência social subordinados aos centros regionais e em aproximadamente 250 organizações não-governamentais conveniadas com o Município⁸⁴.

⁸⁴ Informações obtidas no site <http://www.portoalegre.rs.gov.br>.

Para crianças e adolescentes

Para este público, a FASC gerencia os seguintes programas sociais na cidade:

- Serviço de Apoio Sócio-Educativo (SASE): atende crianças e adolescentes de 7 a 14 anos de todas as regiões da cidades. Além do apoio sócio-educativo, garante proteção social para as crianças vulneráveis econômica e socialmente. É desenvolvido no turno inverso ao da escola, oferecendo alimentação, apoio pedagógico e psicossocial e, quando necessário, encaminhamento aos serviços de saúde. Nos centros regionais e em entidades conveniadas, as crianças e adolescentes participam de oficinas culturais, esportivas e atividades lúdicas.
- Programa Trabalho Educativo (TE): criado oficialmente em 2003, o programa oferece, a adolescentes de 14 a 18 anos oficinas de preparação para o mercado de trabalho - conserto de bicicletas, artesanato, padaria, estética, etc. - além de orientação para socialização e resgate da cidadania.
- Programa Municipal de Execução de Medidas Sócio-Educativas em Meio Aberto (PEMSE): a coordenação da execução das medidas sócio-educativas aplicadas pela Justiça a adolescentes de 12 a 18 anos residentes em Porto Alegre foi municipalizada em 2000. O programa foi implantado obedecendo às divisões regionais do Conselho Tutelar.
- Proteção Social Básica à Infância: em uma parceria com a Secretaria Municipal da Educação, a FASC repassa recursos para 130 convênios que são executados pela rede de atendimento em educação infantil (creches) a crianças de 0 a 6 anos.
- Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano: em 2000, o programa foi criado pela Secretaria de Assistência Social do então Ministério da Previdência e Assistência Social, e começou a ser executado em Porto Alegre. Atende adolescentes de 15 a 18 anos, priorizando jovens com maior grau de vulnerabilidade social e egressos dos programas PETI e PEMSE. São oferecidas oficinas, palestras e grupos de discussão, onde os temas tratados envolvem questões da juventude como sexualidade, trabalho, violência, cidadania, etc. Os jovens recebem bolsa-auxílio e elaboram um projeto social para aplicação em suas comunidades.

Para famílias

As famílias residentes em Porto Alegre que têm crianças e adolescentes, pessoas

portadoras de deficiência e idosos em vulnerabilidade social e renda per capita mensal de até meio salário mínimo são atendidas no Programa Família - Apoio e Proteção. Esta população recebe acompanhamento de assistentes sociais e psicólogos e repasse mensal de bolsa-auxílio pelo período de seis meses a um ano, sendo tais recursos distribuídos nos seguintes formatos de atendimento:

- Serviço de Atendimento à Comunidade: este serviço permite identificar demandas sociais nas regiões, possibilitando o redimensionamento das ações e serviços da política, assim como planeja a reinserção social da população usuária. O Atendimento à Comunidade se firma como espaço de escuta, apoio e orientação à população, visando o encaminhamento das pessoas aos serviços da rede de assistência social. Benefícios como cestas básicas, vale-transporte e vale-foto são concedidos conforme critérios definidos.
- Núcleo de Apoio Sócio-Familiar (NASF): após a unificação dos programas de apoio sócio-familiar, ocorrida em novembro de 2004, as famílias assistidas pelo NASF e que recebem Bolsa-Família têm a complementação do município.
- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI): o governo federal oferece às famílias bolsa-auxílio por criança ou adolescente de sete a 14 anos em situação de exploração do trabalho infantil. A família tem o compromisso de retirar a criança ou adolescente das atividades de trabalho e de freqüentar grupos de acompanhamento sócio-familiar quinzenais. A criança ou adolescente deve participar também do SASE.
- Programa Bolsa-Família: lançado em 2003 pelo governo federal, unificou os programas de transferência de renda da União (bolsa-escola, bolsa-alimentação e auxílio-gás). São priorizadas as famílias que têm crianças em risco nutricional.

[...] quando este trabalho começou não tinha este viés de renda que tem hoje. Depois, com a LOAS, que a FASC começou a mudar sua atividade [...]⁸⁵

Esta estrutura de trabalho é relativamente recente. O início de sua constituição data do final dos anos 90, com a materialização do processo de reordenamento institucional da assistência social em Porto Alegre, direcionando esforços aos mais vulnerabilizados econômica e socialmente.

Sobre a composição do campo

No caso da gestão pública da capital gaúcha, os referentes desta ruptura foram, além da LOAS, do ECA e das legislações locais, as obras de autores como Paulo Freire e Leonardo Boff, mas não poderíamos falar de referências únicas neste caso, dado o contexto multifacetado e contraditório da construção deste sistema de assistência social, permeado por negociações, conflitos e alianças entre os movimentos sociais, as ONGs, a máquina estatal e, menos diretamente, as comunidades assistidas.

A coordenadora da rede básica da FASC afirma que o atual FMDCA seria demasiadamente controlado pelas entidades não governamentais, confrontando a atuação estatal. Neste sentido, cabe assinalar que o CMDCA em Porto Alegre não é paritário, com maior representação de entidades assistenciais⁸⁶. Fruto de tensões históricas entre ONGs e poder público, a composição e execução dos serviços de assistência configura-se ainda hoje entre negociações e conflitos, conforme se reorganizam as alianças neste lócus de ação.

[...] o poder público fica 'refém' às vezes na hora de tomar decisão ou para execução dos programas. Mas também precisamos das entidades por falta de infraestrutura⁸⁷

Podemos observar as disputas em reuniões de rede, por exemplo, quando se configura um espaço para discussão e reivindicação de serviços públicos formado por organismos estatais e organizações não-governamentais, evidenciando o campo de assistência como uma arena de conflitos e solidariedades, que permeia instâncias intra-estatais e a relação destas com setores da sociedade civil. Não raro, assisti servidores públicos ao lado de educadores sociais vinculados a iniciativas privadas, reivindicando recursos de dirigentes da máquina estatal, de forma que o Estado mesmo não se constitui como um lócus coeso e unitário.

Outra circunstância que vai ao encontro do que vinha afirmando foi a mudança de gestão política da cidade em 2005. A FASC passou a buscar novos referenciais para seu trabalho e hoje conta com novas assessorias. A ruptura em relação aos 16 anos de gestão política anterior⁸⁸ mereceria uma análise específica, que não cabe aos propósitos desta

⁸⁵ Depoimento de Leila, coordenadora da rede básica da FASC, em janeiro de 2007.

⁸⁶ A legislação federal prevê que o Conselho Municipal de Defesa dos Direitos das Crianças e Adolescentes (CMDCA) seja paritário entre representantes do poder público e de entidades assistenciais. No caso de Porto Alegre, em função da capacidade de organização política destas últimas, o conselho possui apenas um terço de representação estatal.

⁸⁷ Entrevista da coordenadora da rede básica da FASC em janeiro de 2007.

⁸⁸ A cidade de Porto Alegre foi governada pelo Partido dos Trabalhadores de 1989 a 2004, coincidindo, inclusive, com o período de reorganização da assistência à criança e ao adolescente em nível nacional. Sendo

pesquisa, mas gostaria de trazer o exemplo para assinalar os conflitos que constituem o campo de assistência social em Porto Alegre, tramado numa estrutura estatal e não-governamental de atendimento.

[...] aí, em 1997, nós criamos a ASAFOM, tornando o Fórum uma ONG, pra que a gente pudesse captar recursos com mais facilidade, né. Então assim, a gente tá se organizando, mas eu sinto que falta muito ainda e nós precisamos retomar os estudos, sabe.

O governo do PT vinha patrolando a gente com idéias deles, e a gente teve que se preparar, né. O governo atual fica questionando nosso trabalho e quer mudar algumas coisas [...] ⁸⁹

Neste ínterim, muitas das argumentações que encontrei junto a tais segmentos denota uma disputa construída como que por duas ‘corporações’, de finalidades públicas, mas cujas ações estão bastante institucionalizadas, transparecendo, muitas vezes, que a criança e o adolescente, supostos sujeitos de direitos, torna m-se objeto de discursos e práticas, de modo que a existência e o funcionamento do aparato organizam-se quase que em retroação.

Passarei à trajetória das ONGs no cenário de defesa de direitos de crianças e adolescentes, para que possamos problematizar, então, as práticas que vêm instaurando e a relação destas com a composição do campo de assistência social em Porto Alegre.

4.2 O LUGAR OCUPADO PELAS ONG

Popularizadas no Brasil durante a realização da Eco-Rio 92, as ONGs teriam recebido tal denominação por volta de 1946, em documentos das Nações Unidas que pretendiam referir instituições “que não dependiam nem econômica nem institucionalmente do Estado, que se dedicavam a tarefas de promoção social, educação, comunicação e investigação sem fins de lucro, e cujo objetivo final era a melhoria da qualidade de vida dos setores mais oprimidos” (MONTENEGRO, 1994, p. 11). Sob esta denominação, estariam organizações de origens, formas de trabalho e posicionamentos político-ideológicos bastante distintos, mas cuja atuação tem sido citada, de forma geral, como alternativa funcional “à rigidez burocrática do

assim, tal processo contou com a influência desta gestão política, pautando as práticas assistenciais nas obras de Paulo Freire e Leonardo Boff, no intuito de apoiar a organização de populações empobrecidas. Hoje, o município está sob a gestão política do Partido Popular Socialista.

⁸⁹ Depoimento de Haidê, ex-presidente do FMDCA, em janeiro de 2007.

Estado e à selvageria das leis do mercado na implementação de políticas sociais” (1994, p. 07).

[...] no es exagerado afirmar que estas organizaciones se sitúan en espacios de intervención política, fruto de acuerdos institucionales adoptados por distintas naciones (como es el caso de la Cruz Roja) o actuando de forma explícita al servicio de los intereses de algunos Estados y potencias. (GIL, 2004, p. 97)

Para Gil (2004), o crescimento das ONGs está estreitamente ligado ao desenvolvimento do capitalismo. A atuação deste tipo de organização teria se intensificado no período pós-guerra na Europa e vem sofrendo novo incremento desde o início dos anos 90, seguindo os debates de reconfiguração da máquina estatal.

Embora transitem entre espaços mais reformadores ou mais reivindicativos / participativos, conforme a origem e contexto históricos, as ONGs de atuação em nível internacional possuem uma trajetória de filiações crescentes a projetos do Banco Mundial entre os anos 1970 e 1990. Esta agência teria se aproximado de tais sujeitos sociais justamente por visualizar o crescimento da abrangência de ação de suas iniciativas.

[...] qualquer organização internacional que não tenha sido estabelecida por um acordo inter-governamental pertence à categoria ‘não- governamental’. No entanto, o texto da Resolução 1296 ressalta que para obter o status de organismo consultivo uma ONG deve ter objetivos que tenham consonância com as ambições econômicas e sociais da ONU. (COSTA, 2004, p. 72)

Não raro, as ONGs e seus projetos são incorporados também por iniciativas estatais, articulando alianças que, mesmo considerando os êxitos mobilizatórios de suas iniciativas ou os laços solidários que são capazes de instigar, caminham para um processo de institucionalização que instaura tendências reformistas e aprofunda a precarização das condições de trabalho dos profissionais na área social, dado que, em muitos casos, a situação de remuneração e os recursos laborais são comparativamente mais debilitados.

Historicamente, a forma de atuação e os propósitos ideológicos das ONG assumiram configurações diferenciadas. No Brasil, muitas organizações não-governamentais emergem como formalização de projetos voltados à participação popular, que passam por um tenso processo de institucionalização.

O golpe militar em 1964 teria rupturado a organização popular, retomada mais adiante em expressões como as CEB, as associações de bairro, a organização sindical, os movimentos de negros e de mulheres trabalhadoras, ou os centros de desenvolvimento e promoção popular. Por volta de 1975, tais organizações conquistam espaço em meio às lutas por redemocratização política, fazendo com que a década de 80, debilitada no que concerne ao crescimento econômico, observe um expressivo crescimento e diversificação das ações de reivindicação e organização político social, constituindo o que Paludo (2001) denomina de Campo Democrático Popular.

Com foco nos Centros de Educação e Promoção Popular (CEPP), Armani (1991) assinala que iniciativas voltadas ao “fortalecimento organizativo, político e ideológico das classes populares com vistas à conformação de um projeto político de sociedade alternativo” (p. 86) vão se intensificar nos anos 1960-70, durante o período de regime militar, quando instaurado um processo de desmantelamento dos canais de expressão política. Ao passo que os espaços institucionais (como o partido) não oportunizavam tal militância política, as pastorais católicas populares em bairros de periferia eram o lugar privilegiado para organização comunitária.

Com os processos de abertura do regime militar (anos 1970-80), os espaços de expressão para educação popular se diversificam (para além do eclesiástico), e os CEPP se multiplicam, passando por um processo de institucionalização que configurará organizações formais. Em muitos casos, essas organizações assumem a denominação de ‘organização não-governamental’, conforme afirmam Paludo (2001) e Armani (1991).

Este processo no qual os Centros assumem a condição de entidades ou instituições, não deixa de ser pleno de crises, pois a institucionalização acaba por relativizar os princípios de informalidade, das relações personalizadas, da iniciativa individual, da absoluta horizontalidade, da militância, etc. Os centros tomam consciência da tensão que vivem entre ‘ser instituição e ser movimento’. (ARMANI, 1991, p. 93).

Montenegro (1994) procura diferenciar aquelas ONGs que caracteriza como ‘progressistas’⁹⁰, cuja emergência estaria situada nos anos 1970, em meio a movimentos sociais (clandestinos ou não) e agências internacionais (muitas delas também ONGs), com sua atuação focada na organização comunitária popular e na redemocratização. Tais organizações

⁹⁰ “[...] A denominação ‘progressistas’, de acordo com Leilah Landim, se deve ao fato de estarem interessadas na transformação social, pautadas principalmente no ideário marxista, gramsciano ou, ainda, das igrejas progressistas ou dos modernos movimentos sociais.” (MONTENEGRO, 1994, p. 14).

visualizarão crescimento e consolidação ao longo dos anos 1980, quando muitos grupos (clandestinos ou semi-clandestinos) institucionalizam sua atuação, assumindo a denominação de ‘organização não governamental’. Neste sentido, no início da década de 1990, foi possibilitada a criação da ABONG.

O processo de afirmação de agentes do campo, representado pelo segmento das organizações não-governamentais, tem início em maio de 1986, em um encontro em que se reuniram os diretores de 30 organizações de diferentes regiões do país para discutir a ONG e o seu papel em relação ao Estado, aos movimentos sociais e à cooperação internacional. A partir daí, as organizações mais importantes do meio ONG (FASE, IBASE, IDAC, entre outras) desenvolveram esforços em busca de uma definição de identidade própria, cujo momento fundamental é a criação da ABONG em 1991. (COSTA, 2004, p. 191)

Para Maria da Glória Gohn (1995; 1997) as décadas de 1970 e 1980 teriam sido impulsionadas pelo desejo de redemocratização política e pela organização de movimentos populares (sindicatos, movimentos sem-terra, Comunidades Eclesiais de Base-CEBs, etc.), os quais redefiniram a concepção de ‘comunidade’ no sentido de um lócus de intervenção social. No entanto, a partir dos anos 90, a organização político-partidária, sindical e/ou religiosa teria sido relativizada na constituição de reivindicações pluriclassistas e suprapartidárias, voltadas a temas que afetam o conjunto da população (violência, preservação do meio ambiente, menores abandonados, prevenção a SIDA, entre outros). As iniciativas passaram a privilegiar ações comunitárias diretas à intermediação político-partidária ou a projetos de transformação social futura.

Também nos anos 90 e, depois, nos 2000, a denominação ‘ONG’ se dissemina e assume usos em contextos diversos e, sobretudo, distintos de sua conotação original no Brasil, vinculada aos movimentos de organização popular e de reivindicação de direitos políticos e sociais. A expressão passa a ser apropriada por distintos sujeitos sociais, em meio à diversificação de temas e formas de trabalho.

Sendo expressão polissêmica, sujeita a várias apropriações ideológicas ou discursivas – e, portanto, podendo-se constituir em objeto de polêmica em torno de seus usos – suas definições sociais são passíveis de mudar com o tempo. E de fato, nos inícios dos anos 2000, o termo ONG vem sofrendo uma significativa diluição de seu significado original. (LANDIM, 2003, p. 107)

Ao ganharem expressão nos anos 90, as organizações não-governamentais passam a servir de designação para iniciativas das mais diversas, voltadas a causas distintas e mesmo político-ideologicamente antagônicas. O espaço de atuação e disputa de ONGs apresenta, hoje, considerável diversidade de temas, formas de organização e posicionamentos políticos. Temos expressões de filantropia empresarial, tradições assistenciais religiosas, reivindicação de direitos de grupos e minorias, disputas classistas.

Levantamento realizado numa parceria entre ABONG, IPEA, GIFE e IBGE (2004)⁹¹, constatou a existência, em 2002, de aproximadamente 276 mil fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil. Destas, 23% estariam na Região Sul, tendo sido criadas, na sua maioria, após 1990. Tais organizações empregariam 1,5 milhão de assalariados no país (309 mil na Região Sul) e teriam experimentado um crescimento de 157% entre 1996 e 2002 (de 107 para 276 mil entidades), números bastante expressivos, sobre uma realidade consideravelmente diversa nas suas filosofias de trabalho, condições de atendimento, relações com a comunidade próxima e características dos beneficiários, dentre outros elementos.

Dentre iniciativas que argumentam por transformação social no campo de atuação de ONGs, podemos encontrar diversas formas de organização (mais ou menos formais), que não obstante utilizam as mesmas expressões para designar seus propósitos e apresentam objetivos políticos e ideológicos distintos. Neste ínterim, as organizações não-governamentais são, muitas vezes, criticadas por um processo crescente de institucionalização, que as aproxima de recursos, diretrizes e filiações ao Estado e a organismos internacionais, cujas medidas e práticas sociais tendem mais ao reformismo no sistema capitalista do que à transformação, reivindicação ou crítica (GIL, 2004).

[...] há alvos preferenciais de destino de recursos públicos, com destaque para a área de saúde em que as ONGs mais frequentes são as com fortíssima dependência financeira do Estado. Outros conjuntos razoavelmente aquinhoados neste sentido são formados por ONGs voltadas à crianças e adolescentes e à questões femininas e de gênero, os quais estão distribuídos com equilíbrio entre os estratos de dependência de financiamento público.

[...] enfatiza-se o papel de complementação (às vezes substituição) dos governos no enfrentamento de demandas sociais, dificultado em face da crise de financiamento vivida pelos agentes estatais, mormente a partir da década de 1980. (HOROCHOVSKI, 2003, p.14)

⁹¹ Organizações de origens políticas e ideológicas bastante diferenciadas.

A criança e o adolescente

Gostaria de passar agora ao campo de defesa de direitos e assistência a crianças e adolescentes. Assim, delimitamos a narrativa sobre o lugar das ONGs ao espaço de atuação do CPCA, focando o recorte desta investigação. Importante observar as mudanças históricas que compõem este lócus, trazendo as relações estabelecidas entre as organizações não-governamentais, Estado, Igreja Católica e empresariado, sujeitos recorrentemente presentes neste campo.

No século XVIII, emergiu no país um tipo de assistência organizada que se desenvolveu sob a égide individual, privada e religiosa que predominou sobre a assistência pública. Obedecendo à lógica caritativa, as atribuições da assistência voltada para a infância e para a juventude pobre nascem definidas dentro de uma perspectiva que discutia a questão da conservação das crianças e já via a exposição delas como uma forma de infanticídio⁹² (Paim, 1998).

A assistência a populações empobrecidas possui trajetória permeada por saberes religiosos. Martinelli (1993), tematizando a constituição da identidade profissional do campo do Serviço Social, narra a articulação entre Estado, Igreja e burguesia na Europa do século XIX, quando da implementação de iniciativas assistenciais (formação de trabalhadores, casas de acolhida de crianças, etc.) integradas à manutenção do sistema capitalista.

Landim (1999) chega a afirmar que “até os finais do século XIX, praticamente tudo do que se havia consolidado no Brasil em termos de assistência social, saúde e educação, constituía-se de organizações criadas pela Igreja Católica...” (p. 57). A Encíclica *Rerum Novarum*, publicada em 1891, representa a intensificação de um movimento de ampliação dos espaços de atuação da Igreja. Tais propósitos encontrarão espaço social para realização efetiva no Brasil ao longo do século XX, quando “verifica-se o empenho de vários setores sociais em promover a formação do cidadão trabalhador...” (DESAULNIERS, 1998, p. 85).

Durante o período de transição do país de monarquia para república, o abandono e a delinqüência de crianças e jovens aparece em discursos como elemento comprometedor do presente e do futuro do país, valorizando uma forma de atendimento assistencial que vai se caracterizar por estabelecer um modelo “científico” para a prática assistencial, denominado filantrópico. Vinculado a um movimento de saneamento institucional e de regulamentação da infância, liderado por médicos e juristas legitimados, a lógica filantrópica vai ser difundida

⁹² A expressão 'expostos' foi usada nos séculos XVIII e no século XIX para designar as crianças que sofriam "falta de criação". A categoria 'criança abandonada', que veio substituir termos como expostos ou desvalidos,

por eles a partir de um programa de preservação da vida da criança baseado na medicina social.

Paralelamente a intervenção médica, o modelo de assistência filantrópico que vinha se instaurando na sociedade via instituições especializadas “configura outro pólo de controle da população, o jurídico, voltado também para o ‘magno problema do menor’.” (PAIM, 1998). Logo, a intervenção médica e jurídica passam a contar com a adesão de jornalistas, escritores, empresários, industriais e parte da população, configurando um discurso social salvacionista em prol da infância e juventude pobre. O impacto político desse movimento tornou-se visível com a promulgação, em 1927, do primeiro 'Código de Menores' do Brasil.

Já no contexto político do período getulista da década de 1940, inauguram-se, sob o patrocínio do Estado, duas vertentes de assistência governamental. Uma delas estava voltada para a institucionalização do 'menor' através de múltiplos centros de recolhimento (centros de triagem, institutos de correção e de prevenção), sendo o mais importante o SAM (Serviço de Assistência ao Menor).

A outra vertente era extra-institucional, recaindo sobre a infância pobre através de uma rede profissionalizante de ensino que alcançaria também a população maior de 18 anos. Se incluem, aqui, um conjunto de instituições cujo objetivo era formar mão-de-obra para a indústria e que, ao longo do século XX, terão a participação da Igreja Católica e do empresariado na constituição de escolas de ofício e na criação dos Serviços de Aprendizagem Nacional (COSTA, 2004).

Na década de 60, cria-se a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), como contraproposta de ação ao SAM. Logo, ela será também contestada por diversos agentes, inclusive os governamentais, que ao criticarem as intervenções estatais começam a provocar uma mudança no quadro da política de atendimento a crianças e adolescentes pobres no Brasil, o que se refletirá em toda a área assistencial no período seguinte.

Nos anos 70, a Igreja Católica, através da Pastoral do Menor da Arquidiocese de São Paulo, recoloca a questão do 'menor' na sociedade como uma questão social prioritária e engaja-se em programas já existentes. Este é um período marcado por grande efervescência das discussões públicas sobre a questão do menor: multiplicavam-se as notícias sobre o comportamento dos agora chamados “meninos de rua” e os debates sobre qual a melhor forma para se lidar com a situação (PAIM, 1998).

como esclarece Martins (1997), é própria do século XX, sendo usada para designar aquela criança que ninguém cuida.

Chega, então, a década de 80 com a questão do 'menor' já amplamente reconhecida, o que veio a pressionar por um redirecionamento na visão do problema e nas práticas de atendimento à criança e ao adolescente pobres, no sentido de uma renovação da ação assistencial. Como resultado do envolvimento cada vez maior de vários setores da sociedade com esta questão, os trabalhos com os “meninos de rua”, na própria rua, são priorizados e passam a ser concebidos como atividades pedagógicas, sendo implementados por agentes como as ONGs.

Segundo Volpi (1998), tivemos um período de forte mobilização com o intuito de alterar a concepção legal e institucional relativa às crianças e adolescentes considerados em situação irregular (reunindo categorias como abandonados, infratores, carentes), estigmatizados sob a noção de ‘menor’, mediante o enquadramento no sistema FEBEM (Fundação Estadual de Bem Estar do Menor)⁹³.

Como resultado de tais trabalhos, em 1988, foi criado o Fórum Nacional Permanente de Entidades Não-Governamentais de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente – FDCA, formado por “organizações não-governamentais acima de distinções religiosas, raciais, ideológicas ou partidárias, aberta à cooperação com entidades governamentais e não-governamentais, nacionais e internacionais”⁹⁴ (VOLPI, 1998, p. 63). Em 1990, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Entre as conquistas sintetizadas no ECA e referidas por Volpi (1998), destaco:

O ECA conceitua criança e adolescente como cidadãos, sujeitos de direitos, pessoas em condição peculiar de desenvolvimento e merecedores de prioridade absoluta no atendimento aos seus direitos [...]

Estabelece que o atendimento aos direitos da criança e do adolescente será garantido por um conjunto articulado de políticas públicas elaboradas, debatidas e deliberadas com a participação da sociedade através dos Conselhos de Direitos da Criança e do Adolescente (CDCA) nos âmbitos nacional, estadual e municipal.

⁹³ "Tiveram importante participação neste processo a Pastoral do Menor, o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, o Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef, a Sociedade Brasileira de Pediatria, a Frente Nacional de Defesa dos Direitos da Criança, Serviço Nacional de Justiça e Não-violência” (VOLPI, 1998, p. 62). Expressão de uma temática supraclassista e suprapartidária, conforme referido por alguns dos autores citados.

⁹⁴ Em 1998, "o Fórum DCA congregava 67 entidades-membro, mantendo uma relação direta com os Fóruns estaduais..." (VOLPI, 1998, p. 71). No RS, eram entidades-membro: AMENCAR (São Leopoldo); Associação Brasileira da Criança Negligenciada e Maltratada (Porto Alegre); Centro de Defesa da Criança e do Adolescente de São Leopoldo.

Desjurisdicionaliza as questões sociais, criando, em cada município, um Conselho Tutelar, escolhido pela comunidade e responsável por garantir os direitos no cotidiano, podendo, para isso, inclusive requisitar serviços públicos. (p. 65)

No caso do sistema de assistência social em Porto Alegre, a participação de entidades não-governamentais é significativa. Segundo Guimarães (2002), 88% das organizações voltadas à assistência social na capital gaúcha são privadas, sendo que, no universo pesquisado pela autora, 14% destinam seus serviços ao atendimento de crianças e adolescentes considerados em situação de risco.

As entidades que hoje atuam na assistência a crianças e adolescentes passaram por um reordenamento institucional na década de 1990, resultante da criação do ECA e da LOAS, que regulam, hoje, a atuação de organizações assistenciais no Brasil⁹⁵. Conquista das reivindicações desencadeadas nos anos 1980, estes códigos reorientam a prática de assistência social.

O trabalho de educar-assistir mudou historicamente, profissionalizando-se em direção à qualificação que incorpore saberes pedagógicos, psicológicos e de serviço social, dado o processo de institucionalização da assistência social e do atendimento a crianças e adolescentes, que levou a novas alianças e novas práticas internas na sistematização das atividades.

Estado, ONGs, representações religiosas e empresariado continuam disputando a construção de discursos, em tensões cujo predomínio político-social de cada sujeito oscilou conforme o período histórico, mas que, de maneira geral, ainda não elaborou práticas que potencializem o suposto assistido como sujeito de ações.

O processo de reorganização mais recente, nos anos 90, alicerçou a assistência à criança e ao adolescente na deliberação em conselhos e fóruns, incentivando a participação de representantes não-governamentais. Todavia, a comunidade assistida ainda é enunciada como objeto das medidas educativo-assistenciais.

⁹⁵ Conforme regulamenta a Lei Orgânica de Assistência Social: “art.1º - a assistência social, direito do cidadão e dever do Estado, é a política de seguridade social não contributiva, que provê os mínimos sociais, realizada através de um conjunto interado de ações de iniciativa pública e da sociedade, para garantir o atendimento às necessidades básicas.”

4.3 SOBRE CERTO PODER SIMBÓLICO

Retratada a rede de programas e organizações assistenciais da capital gaúcha, gostaria de problematizar algumas repercussões sócio-educativas do trabalho de educar-assistir desenvolvido por tal aparato. Lembrarei das condições de vida dos assistidos de tal sistema, para analisarmos as tomadas de posição de gestores do CPCA na interação com crianças, adolescentes e famílias, construindo uma narrativa sobre o poder simbólico que é produzido e produz a relação entre população atendida e trabalhadores da ONG.

Se tomarmos o caso da trajetória do CPCA, a comunidade próxima e suas lideranças se distanciaram da condução dos serviços. Os laços sociais vêm se tornando gradativamente menos informais e as regras do trabalho mais prescritas e institucionalizadas, seguindo uma tendência de muitas ONGs do campo. Isso não significa que as atividades da entidade contribuem menos à emancipação daqueles que são assistidos. A composição das alianças em torno da proposta do CPCA se alterara historicamente formando conjuntos de ação distintos, mas cujas composições têm carecido de capacidade emancipatória das crianças e dos adolescentes, por ainda manterem estes na condição de objetos das práticas assistenciais.

Se considerarmos a vulnerabilidade das condições de vida dos educandos do CPCA, relatada em capítulo anterior, assim como a interferência da violência e da pobreza na rotina de trabalho dos educadores sociais, poderemos aventar uma hipótese: a fragilidade de subsistência e integração social da população atendida atuam como um dos *organizadores* das condutas e domínios explicativos de assistidos e assistentes.

[..] acho que a exclusão vem de uma realidade de dificuldades na vida da comunidade. As pessoas que nos procuram... falta muita coisa, vivem uma pobreza muito grande, né. Mas elas também vão incorporando isso, assim, e passam a se auto-excluir. Não acreditam mais [...] ⁹⁶

O depoimento explicita a observação de um processo de autoconstrução de um discurso de exclusão. O sujeito social produziria para si, na relação com as condições materiais e simbólicas que constituem seu cotidiano, certa auto-referência de negação de suas possibilidades de vida. Assim, acredito que, aqui, potencializa-se uma relação de poder, na interação entre padrões classificatórios do gestor e a situação de precariedade do Outro, de maneira que aquele que conduz a educação-assistência na comunidade acaba por atualizar

⁹⁶ Depoimento de Saulo em setembro de 2006.

simbolicamente o discurso de exclusão em suas práticas.

[...] a outra dificuldade é tar trabalhando com... é tar recebendo assim as histórias das crianças e adolescentes que estão aqui, sabe. São muito fortes, assim. Por mais que tu escute, por mais tempo que tu tenha de experiência, tem dias que te dá um baque forte, sabe [...] Será que é esse o caminho? Será que as coisas são tão sem saída, né. Tu não sabe nem por onde que tu vai puxar, o que que tu vai fazê pra ajudar, né. [...] E nesses dias, a gente tava conversando. O dia em que a gente parar de se assustar com as histórias, é porque a gente já não tem mais coração, e se não tem coração não tem que tar trabalhando na área social, né. [...] O grau de violência que algumas histórias chegam pra ti, o grau de fragilidade que as pessoas chegam [...] É tudo, assim, falta, sabe? E não é... não é um ser humano, parece, sabe? Tanto tiraram dessa pessoa e tanto ele não tem mais nada, que parece que nem mais é humano, sabe [...]⁹⁷

Em visitas de orientação a casas de educandos, acabei observando que o discurso de gestores e educadores se impunha no diálogo com os pais, que escutavam atentos, quietos e concordantes. Naquelas conversas, em meio a apelos pelo o cuidado com as crianças, o educando era citado mais como objeto da atenção dos adultos do que sujeito das ações, imerso em medidas de controle do tempo de permanência em determinados espaços sociais, como a rua, a escola, o CPCA.

O convívio com condições materiais precarizadas potencializa a negação de capacidades aos sujeitos, ambientando relações hierárquicas segundo classificações sociais naturalizadas, que, ademais, orientam estratégias de sobrevivência que passam a compor o aparato de assistência, reforçando, em retroação, determinadas tomadas de posições: o familiar, de um lado, credita méritos ao trabalho do educador e, de outro, aprende a criar artifícios de subsistência ancoradas na rede de serviços públicos; o educador se apóia no poder simbólico construído no campo e despontencializa os saberes dos familiares, embora reconheça sua importância na formação os filhos.

O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem (...) O poder simbólico é um poder de construção da realidade. (...) O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, a

⁹⁷ Entrevista com Clara em novembro de 2005.

crença cuja produção não é da competência das palavras. (BOURDIEU, 2000, p. 15)

Analisando a narrativa do técnico entrevistado na FASC, embora não possamos reduzir a efetividade dos programas sociais a mera ocupação dos beneficiários, a permanência nos programas está posta como uma finalidade em si mesma. Seria necessário analisar mais detidamente os conteúdos e metodologias dos programas, mas os exemplos dados na entrevista não trazem contribuições no sentido da autonomia dos assistidos.

[...] um dos nossos objetivos, então, é manter a população nos bairros, mas não é fácil. A gente quer que eles fiquem nas entidades e participem nos bairros. Mas, hoje, a rua é muita atrativa. Eles conseguem bastante dinheiro pedindo ali no centro e, aí, fica mais difícil [...] ⁹⁸

Participei de algumas reuniões de rede, onde pude visualizar tomadas de posições pertinentes ao argumento proposto aqui. Em geral, participavam servidores da área de saúde, conselheiros tutelares, educadores e assistentes sociais, todos vinculados a atividades públicas estatais e não-governamentais. As discussões versavam sobre a ausência de recursos e modalidades de serviços do aparato, como se falassem de sistemas especializados de atendimento, que não pareciam conquistar mais que a ocupação do tempo do assistido, tratando-lhe nos sintomas de sua precariedade: tratamento da drogadição; oferta de vale-transporte, aumento do número de atendimentos em postos de saúde, etc.

De certa forma, encontramos congruência entre as preocupações desses técnicos e a situação do jovem brasileiro na atualidade. Se observamos alguns índices sociais, constatamos que o desemprego é mais elevado entre jovens, com considerável margem de ocupação informal, e as mortes por arma de fogo são mais recorrentes junto à juventude masculina e negra no Brasil (RAMOS, 2004).

Todavia, mesmo diante de tal situação, cabe aqui certa reflexão quanto a eficácia das medidas educativo-assistenciais dirigidas a crianças, adolescentes e jovens. Por observar o sofrimento com que lidam com as insuficiências de seu trabalho, penso necessário questionarmos não a importância das preocupações dos sujeitos de diálogo, mas sim os encaminhamentos construídos. Estes últimos acabam por fortalecer estruturas institucionalizadas num funcionamento retroativo que regula as possibilidades de ação junto daqueles classificados como beneficiários, públicos ou educandos.

⁹⁸ Depoimento de técnico atuante na FASC em janeiro de 2005.

Lembro de conversa com Clara, quando me contou das dificuldades, na época, com a inserção profissional dos jovens do Consórcio Social da Juventude. Falamos também da possibilidade de se pensar na formação de cooperativas; discutimos o que ela citava como condições mínimas para que fossem viáveis: a “maturidade” dos jovens; a disponibilidade para cooperarem e empreenderem (não esperarem que os outros comandem); e, antes de tudo, a capacidade de superar as fragilidades afetivas.

As estratégias formativas concernentes ao trabalho e à subsistência necessitariam um olhar a novas alternativas que, talvez, pudessem encontrar encaminhamento em iniciativas de auto-gestão, economia solidária, cooperação. Não me refiro estritamente à táticas de subsistência, e sim sinalizo para a necessidade de problematização de novos laços de solidariedade e pertencimento coletivo, que subvertam estruturas de poder simbólico.

Para tanto, precisamos também refletir nossas próprias premissas, aventurando-nos em práticas cujos referentes sejam diferentes dos habituais, criticando nossos delimitadores sócio-cognitivos no diálogo com o Outro: provocação a desestabilizar o ciclo retroativo de poder simbólico que construímos e a questionar a alienação no trabalho de quem se propõe emancipar.

4.4 CRÍTICA A UM APARATO DE GESTÃO DA POBREZA

Até aqui, foi realizada uma caracterização breve do sistema de assistência social de Porto Alegre, passando, depois, ao lugar ocupado pelas ONGs e às relações de poder construídas entre técnicos e educadores da rede e aqueles denominados ‘assistidos’. Assim, procurei problematizar o trabalho de gestão da educação-assistência desde sua configuração sócio-política, que, conforme venho argumentando, entendo demasiadamente institucionalizada e pouco emancipatória. Passarei, então, a algumas considerações críticas no intuito de concluir este capítulo.

Muitas das argumentações que encontrei junto aos educadores e técnicos entrevistados denotam uma disputa construída como que por corporações, de finalidades públicas, mas cujas ações estão bastante institucionalizadas, transparecendo muitas vezes que a criança e o adolescente, supostos sujeitos de direitos, tornam-se objetos de discursos e práticas. E tal aparato, relativamente “distante” da comunidade assistida, vem funcionando, ademais, de forma fragmentada, segundo os próprios gestores do CPCA.

[...] um dos principais dificultadores do nosso trabalho é... o governo, a sociedade, ela... ela gerou, se criou todo um processo de exclusão social [...] e as instituições que fazem, fazem um trabalho aí, elas acabam sendo solicitadas de uma forma muito desordenada né, porque a emergência, a necessidade, ela acaba batendo a tua porta [...]

[...] E ao mesmo tempo, uma outra dificuldade que hoje nós sentimos na instituição, é que na parte da área da assistência social... os programas que nós temos eles são fragmentados [...] É uma rede, ela, de proteção, que ela ainda tá muito dividida em caixinhas né. E os programas acontecem dentro de uma instituição: orquestrar isso é um pouco difícil né, porque dá uma idéia, na parte da administração financeira né, hoje nós temos... eu nem saberia te dizer agora exato quantos convênios [...] quando eu e o Saulo vamos fazer as compras, temos que aplicar, temos prazos né para aplicar, nós temos que comprar imaginando por exemplo lá na prefeitura, o cara que vai examinar, o que que nós compramos tá de acordo, equilibrado, né. [...] ⁹⁹

O trabalho de educar-assistir vem sendo tensionado nos últimos anos rumo ao estímulo à autonomia e participação de populações vulnerabilizadas. E, neste sentido, parece-me necessário dar vazão às inquietações e práticas afetivas e emancipadoras que também constituem os discursos dos educadores sociais, visando uma organização cotidiana que privilegie menos atividades disciplinadoras (FONSECA, 2007), relativize estruturas de poder e observe os sujeitos de maneira relacional no mundo.

Numa comunidade da periferia de Porto Alegre/RS analisei oficinas de trabalho educativo, percebi que as/os adolescentes, ali inseridas/os a partir de demandas do Conselho Tutelar ou das escolas da região, fortaleciam sua estima e vínculos por essa inserção. Entretanto, a escola não olhava o trabalho realizado pelo grupo, menos ainda colocava-se a possibilidade de mediação desses saberes/fazeres com a sala de aula; isso agravado por uma tendência ao preconceito na escola gerado pelo estigma de adolescentes do núcleo; e as instituições envolvidas – escola e núcleo – não tinham como dar conta das fragilidades e contradições imbricadas na realidade. (FONSECA, 2007, p. 08)

As problematizações sobre a mudança do sistema de assistência a crianças e adolescentes, na crítica às tomadas de posição que o organizam, passam por concebemos a rede de atendimento como arena de disputa. Os sujeitos que historicamente compõem este campo vêm participando em tensão recursiva pela delimitação da forma de trabalhar:

⁹⁹ Entrevista com Frei Pedro em novembro de 2005.

empresários, representantes religiosos, lideranças comunitárias e, mais recentemente, profissionais de pedagogia e serviço social participam das relações sociais em questão, disputando a enunciação das interações com os beneficiários.

Os gestores e os educadores sociais com quem dialoguei durante a pesquisa expressam desejos de acolhida e ajuda a crianças e adolescentes. E acredito que a disposição ao cuidado do Outro condensada nas práticas da educação-assistência deva ser reconhecida e valorizada. No entanto, é importante problematizarmos as disputas *organizadoras* do campo de trabalho, para repensarmos as práticas realizadas.

Penso necessário criticar os discursos sociais que participam da construção da assistência e que, neste sentido, têm produzido uma dinâmica de trabalho inquietante para quem deseja melhoria de condições de vida do Outro. Falamos de uma forma de precarização do trabalho que, situando ideologicamente o Outro como excluído ou beneficiário, retroage sobre o trabalhador alimentando um sentimento de impotência frente às demandas produzidas no sistema capitalista.

Seguindo nessa crítica, analisarei as interações entre os sujeitos sociais referidos acima, assinalando a emergência da noção ‘terceiro setor’, como um dos construtos sociais expressivos das relações no lócus de ação das ONGs na atualidade, e cujas repercussões ideológicas precisam ser refletidas: esta categoria denota, em boa medida, um discurso social que parece mais apoiar a gestão da pobreza do que fomentar práticas que preconizem a autonomia.

Capitalismo, saberes religiosos e assistência: uma narrativa sobre o terceiro setor

Como já foi mencionado antes, junto e funcional ao processo de industrialização intensificado a partir de 1930, há o desenvolvimento de iniciativas assistenciais que associavam saberes religiosos e recursos estatais e empresariais (Landim, 1999; Martinelli, 1993).

A colaboração entre Estado e organizações sem fins lucrativos da Igreja Católica reflete as condições econômicas, sociais e políticas vigentes no Estado Novo, que levam à estruturação de um pacto entre o governo corporativista-autoritário e o movimento católico laico em torno de um projeto comum de neutralização do conflito entre capital e trabalho. Esse projeto de um capitalismo cristianizado liderado pelo movimento laico católico exprime-se principalmente através da Ação Católica e do Partido Democrata Cristão (PDC).

A redemocratização do país em 1946 leva a uma redefinição das formas de dominação, impulsionando a ampliação e modernização do aparato social que passa a contar também com a colaboração do empresariado industrial. As instituições criadas pelo empresariado (S's) viriam a fornecer serviços sociais, principalmente no que se referia à saúde e formação profissionalizante dos trabalhadores formais. (COSTA, 2004, p. 80)

Ademais, tradicionalmente, o segmento empresarial atua junto a entidades assistenciais, não só efetuando doações, mas intervindo direta e pessoalmente em iniciativas sociais de atendimento a camadas empobrecidas. Para exemplificar, os 'benfeitores' das escolas de ofício católicas em Porto Alegre (especialmente na primeira metade do século XX), pessoas de expressivo poder econômico e político da época, constituíram um importante aporte na manutenção e administração de tais obras (DESAULNIERS, 1993, 1995; PINHEIRO, 1998), voltadas à formação de trabalhadores para a capital gaúcha em industrialização emergente.

Mantendo muito de suas características tradicionais, a ação social empresarial, de acordo com Paula (1998), sofre algumas rupturas no decorrer das décadas de 70 e 80. Embora mantenha ainda o predomínio de ações locais, muitas vezes circunscrita a seus próprios funcionários, quando não com ações diretas do empresário (e não da empresa) (PELIANO, 2001), é possível verificar que há modificações estratégicas de posicionamento na representação empresarial. Convergindo com a diversificação e as mudanças no quadro de atuação das ONGs, a iniciativa empresarial articula às formas tradicionais um redesenho da filantropia empresarial, rumo a sua especialização: criação de fundações e organismos representativos (muitas vezes auto-denominadas 'ONG') que irão atuar especificamente e/ou gerar debates acerca da importância de um 'conteúdo social' para o capitalismo¹⁰⁰.

Também elemento de distinção e competição entre empresas, as ações sociais privadas e, mais recentemente, a responsabilidade social corporativa expressariam um movimento interativo entre o mercado e a expansão das formas de manifestação política na sociedade brasileira nos anos 70, 80 e 90 (Paula, 1998), assinalado em novas denominações como 'cidadania empresarial'.

A atuação social neste segmento caracteriza-se pela assistência não conflitiva de direitos, numa preocupação com a manutenção ou a revitalização do sistema capitalista. Neste sentido, é comum a vinculação a projetos sociais representados por instituições religiosas

¹⁰⁰ Vide, por exemplo, entidades como Fundação Maurício Sirotski Sobrinho, Parceiros Voluntários, Grupo de Fundações Institutos e Empresas, Instituto Ethos.

cujos serviços estão voltados à formação e profissionalização de camadas empobrecidas da população, visando sua integração ao sistema através do emprego.

Todavia, a participação de representações religiosas não pode ser resumida à manutenção do capitalismo, tampouco ao apoio à formação de mão-de-obra. Historicamente, os saberes religiosos constituem o espaço social de assistência e reivindicação de direitos que, hoje, perfaz o contexto das organizações não-governamentais.

Saberes religiosos, vinculados à fundação de muitas entidades assistenciais no Brasil, constituíram também uma base para a militância política de movimentos de organização popular e de busca de um projeto de sociedade alternativo, configurados, por exemplo, na 'Teologia da Libertação' ou no trabalho das CEB, como sinalizam as contribuições de Armani (1991). Assim, o campo religioso aporta tomadas de posição distintas, promovendo discursos que ora se associam a demandas do capitalismo, ora instigam práticas contestatórias, quando não transitam pelos dois posicionamentos na condução de atividades assistenciais.

Conforme salientado anteriormente, o campo de atuação de organizações não-governamentais e sem fins lucrativos passa por um processo de diversificação de temáticas sociais e pela resignificação de definições nos anos 80 e 90. A atuação empresarial continua e, inclusive, se intensifica; entidades de origem religiosa permanecem ativas; e novos sujeitos passam a compor o campo, interpondo causas e formas de trabalhar distintas, como a defesa de direitos de mulheres, de crianças e adolescentes, de negros, dentre outros. Tal processo teria sido viabilizado, segundo Salamon (1998), pela ampliação dos níveis de escolarização, urbanização e politização nas cidades da América Latina, que potencializariam a organização e mobilização social.

Nessa perspectiva, a noção de 'terceiro setor' se prestaria a condensar formas de atuação de origem e propostas político-sociais distintas, visando responder um contexto plural e em ampliação. Fernandes (1994) procura datar a emergência do terceiro setor brasileiro nos anos 70, em meio às organizações comunitárias populares, a atuação da CEB e as lutas por redemocratização. Teria sido este o período de fortalecimento de bases comunitárias de participação que teriam dado conta de possibilitar a existência do setor nos anos 1990, em toda sua diversidade.

O terceiro setor seria, aqui, um conjunto de iniciativas não-governamentais e sem fins de lucro, voltadas à prestação de serviços sociais. Salamon (1998) fala de um setor cuja atuação está em funcionalidade com o Estado: uma alternativa associativa ao atendimento de demandas públicas.

Essa noção poderia ser entendida como uma tentativa de agrupar formas distintas de associação, procurando considerar um contexto de diversificação das temáticas e formas de manifestação na sociedade civil, frente, dentre outras coisas, à fragilização do até então embate hegemônico entre capital e trabalho (socialismo e capitalismo) (STEIL, 2001).

De outro lado, essa categoria carrega uma leitura funcional de integração com Estado e mercado, marcada na sua origem cultural norte-americana nos anos 70 e também por seus usos no Brasil, ocorrida mais enfaticamente a partir de meados dos anos 90. Carregada desta ambigüidade, a denominação 'terceiro setor' tem sua utilização enfaticamente absorvida por iniciativas filantrópicas empresariais (IOCHPE, 1997), o que, muitas vezes, reforça sua vertente funcional, em meio a críticas à burocratização estatal¹⁰¹. Fernandes (1997) afirma que

O Terceiro Setor é composto de organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, num âmbito não-governamental, dando continuidade às práticas tradicionais da caridade, da filantropia e do mecenato e expandindo o seu sentido para outros domínios, graças, sobretudo, à incorporação do conceito de cidadania e de suas múltiplas manifestações na sociedade civil. (p. 27)

Este conceito demonstra o esforço em agrupar iniciativas bastante distintas em suas origens sócio-históricas, formas de atuação e conteúdo das reivindicações, sem que seja assinalada qualquer dimensão de conflito e/ou antagonismo.

'Terceiro setor' seria uma denominação importada de uma cultura política e cívica baseada no individualismo liberal, sendo mais disseminada no Brasil por iniciativas sociais e empresariais. Landim (2003) enfatiza, ainda, que a este campo de atuação é atribuída a possibilidade de expressão de valores como altruísmo, compromisso social e solidariedade, supostamente inviabilizadas no terreno do mercado: para além de uma funcionalidade econômica, a visão de mundo apoiada na noção de terceiro setor parece conceber uma divisão entre as formas de atuação de cada setor, procurando legitimar uma estrutura de organização sócio-política (primeiro, segundo e terceiro setores complementares).

Para Montañó (2002), tal noção "desenvolve um papel ideológico claramente funcional aos interesses do capital no processo de reestruturação neoliberal" (p. 19), ao negligenciar as diferenças que compõem os campos de atuação das organizações não-governamentais, e negar os antagonismos que o constituem, construindo uma interpretação

¹⁰¹ Segundo Salamon (1998), a subvenção estatal é a principal fonte de manutenção de organizações em fins lucrativos, particularmente nos Estados Unidos, o que fragiliza a noção de um setor autônomo frente ao Estado.

que privilegia uma prestação de serviços entre ONG e Estado, ao invés da conquista de direitos sociais¹⁰².

Se tomarmos o caso pesquisado, acredito que teremos questões a refletir. O CPCA pouco se relaciona com empresariado diretamente, porém, possui estreita relação com a máquina estatal. A rede a que pertence o CPCA é uma estrutura permanente e hierárquica, de prestação de serviços. Há pouca mobilidade e pouca autonomia dos integrantes do conjunto de serviços atrelados ao Estado. O modelo de relações aproxima-se ao que Vilassante (2002) denomina 'gestão solidária' ou 'gestionarista', sendo que a ONG apresenta fortes laços com o Estado e demais entidades assistenciais e interações cordiais (mas não participativas) com as bases.

No entanto, a relação com a comunidade, assim como a relação com a FASC, não é isenta de conflitos. Nas entrevistas com gestores, ainda que de forma muito discreta, mencionam algumas divergências. A população assistida é comentada algumas vezes como incapaz de compreender as razões e as condições do sistema de assistência, quando, talvez, haja necessidades e lógicas de atuação distintas. De outro lado, em relação ao Estado, as discussões se dirigem às exigências de prestação de contas ou aos formatos dos serviços assistenciais, compreendidos como inadequados.

Desta forma, pretendo destacar que a problematização do trabalho de educar-assistir, do aparato que o organiza e da relação estabelecida com a comunidade assistida passa pelo reconhecimento dos sujeitos em disputa no campo, assim como das práticas sociais e educativas que efetivam e valorizam. Trata-se de pensar as conseqüências formativas de relações organizadas desde hierarquias tão consolidadas e estáveis para o desenvolvimento de autonomia. As redes de relações construídas podem ser base de reflexão sobre a educação em curso no cotidiano de gestores, educadores e educandos.

O conteúdo desses movimentos populares no imediato e manifesto mostra uma reivindicação ou uma atuação concreta que parece ser onde o sentido do movimento se centra e esgota. Porém, há muito mais, porque essa política, além de alcançar o seu fim, está educando e socializando aos setores populares em jogo de alianças ou de corporativismo. (VILLASANTE, 2002, p. 33-34).

De outro lado, podemos partir da mesma concepção para pensar as redes que ainda não conhecemos: os laços de solidariedade e conflito que organizam a comunidade assistida para

¹⁰² É importante salientar que algumas organizações não reconhecem e/ou não utilizam a expressão 'terceiro

além dos aparatos públicos de assistência. Que resultados educativos estariam construindo? Precisamos, acredito, continuar nesta caminhada de reflexão, reconhecendo como legítima a auto-eco-organização do outro, sem despontencializá-lo na condição de carente, pobre ou excluído.

A expressão terceiro setor carrega tomadas de posição ideológicas, negligenciando conflitos sociais e, além disso, apresentando uma reorganização de sujeitos sociais que há muito atuam no campo de assistência. Há que se criar novas redes de cooperação e, para isso, precisamos conhecer as comunidades e seus laços de solidariedade, para além das redes estatais e não-governamentais e da instrumentalização das lideranças comunitárias que possam efetuar.

Precisamos refletir criticamente sobre as relações de poder *organizadas* pelos sujeitos que compõem o campo. Do contrário, como afirma Costa (2004), corremos o risco de privilegiar um aparato para “uma perigosa administração da pobreza” (p. 21), fortalecendo, ademais, um artifício de dominação simbólica.

Passemos, então, a analisar os domínios explicativos e tomadas de posição dos sujeitos de diálogo desta pesquisa, abordando posicionamentos singulares dispostos no trabalho de gestão e na educação-assistência que caracterizei até o momento.

5 NARRATIVAS, DOMÍNIOS EXPLICATIVOS E TOMADAS DE POSIÇÃO: A AUTO-ECO-ORGANIZAÇÃO DOS GESTORES E A FORMAÇÃO NO TRABALHO

Mantereí a atenção voltada às atividades desenvolvidas na comunidade do CPCA, mas farei, neste capítulo, um aprofundamento sobre a formação dos trabalhadores com quem dialoguei, para compreendê-la como processo auto-eco-organizativo imbricado às práticas de gestão. Neste sentido, a caracterização de tomadas de posição e de domínios explicativos de cada gestor será a base de análise, para que possa, depois, argumentar sobre as contribuições do trabalho para o processo formativo dos sujeitos.

5.1 SUJEITOS, NARRATIVAS E DOMÍNIOS EXPLICATIVOS

Visualizei histórias pessoais contadas desde uma (assumida) condição auto-eco-organizativa específica, resultante de um passado e, ao mesmo tempo, produtora de uma leitura identitária de vivências.

Cabe lembrar que, para efeito desta pesquisa, assumo que narramos sobre nós mesmos um resultado de tensionamentos entre o que aprendemos em nossas circunstâncias de vida e o esforço de afirmação de nossa identidade, numa produção auto-sócio-referente. Agir, refletir, contar são construções de um sujeito que vive conhecendo-se e reconstruindo-se, de maneira que sua formação reorganizaria seus saberes, pressupostos e valores de conduta.

Na seqüência, considero práticas de integração como ‘ajustamento’ às instâncias objetivas de pertencimento do sujeito em formação (trabalho, família, escola, lazer, grupos de amigos, etc.), constituindo ‘jeitos’, hábitos, disposições, segundo sugere Bourdieu (1999). Mas também observo o formar como um movimento de auto-construção mediante as condições disponibilizadas, num exercício de autonomia relativa que reconheço desde as elaborações de Josso (2004), Melucci (2001) e Maturana (2001).

Considerando as trajetórias como elaborações auto-eco-referentes, tensionadas na oposição entre rotinas e rupturas na formação narrada, analisarei o que me foi contado, produzindo minha própria narrativa. Trarei informações sobre as trajetórias, tomadas de posição e domínios explicativos apresentados pelos gestores, de modo a configurar a formação de cada um a partir das relações entre os sujeitos e entre estes e as categorizações

produzidas coletivamente, como seriam exemplos as noções de ‘educando’ ou ‘CPCA’.

5.2 TOMADAS DE POSIÇÃO E DOMÍNIOS EXPLICATIVOS: PARA NARRAR A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS

Para tratar da formação dos gestores do CPCA, repassarei cada uma das trajetórias narradas, passando depois à análise de suas tomadas de posição e domínios explicativos no trabalho, tendo em vista as articulações entre narrativas do passado e condição presente, explicitando as *organizações* de cada sujeito.

Cabe ressaltar que a noção de domínio explicativo será considerada como expressão do conjunto de explicações e argumentos que os sujeitos utilizam para caracterizar seu contexto de trabalho. Neste sentido, o termo utilizado por Maturana (2001) terá seu uso direcionado, aqui, às singularidades individuais, numa apropriação relativamente distinta da utilização feita pelo autor, que, muitas vezes, cita os domínios explicativos vinculados a espaços sociais de coordenações operacionais, como as práticas científicas, as atividades religiosas, entre outros.

A maneira que encontrei para expressar o que entendo por domínios explicativos destes sujeitos foi a apresentação de suas argumentações sobre noções utilizadas recorrentemente no trabalho. Assim, categorizações coletivas, pertencentes ao campo de atuação, surgem com caracterizações específicas e hologramáticas, denotando, no conjunto argumentativo, interpretações singulares sobre as práticas desenvolvidas pelos gestores.

Com relação às tomadas de posição, apresento-as na forma de sínteses dos posicionamentos mais recorrentes de cada sujeito. Não pretendo reduzir as tomadas de posição dos gestores aos resumos que exponho; apenas procuro sintetizar condutas articuladas aos domínios explicativos que serão esboçados, visando narrar atuações educativo-assistenciais, sociais e políticas singulares.

Pretendo, assim, que a descrição de domínios explicativos, junto à elaboração de tomadas de posição, apórtem inferências sobre a formação no trabalho de gestão.

Frei Pedro¹⁰³

Trajectoria

¹⁰³ Cabe lembrar que os sujeitos de diálogo firmaram cartas de consentimento de participação nesta pesquisa, através das quais se dispuseram a ceder as informações analisadas aqui. De toda forma, os nomes utilizados no texto são fictícios, no intuito de preservar as pessoas que colaboraram na investigação.

Pedro, diretor geral da ONG e frei da Ordem dos Frades Menores, nasceu em Paverama (Taquari/RS), dividindo sua infância entre o interior de Taquari e a cidade de Estrela. Seus pais buscavam sustento com agricultura familiar e um emprego (pai) numa indústria de calçados. Possuía nove irmãos e desde os 7-8 anos de idade já trabalhava nas lidas da roça. Contou-me que sua família cultivava a memória de origem alemã, era bastante religiosa e priorizava o estudo de qualidade, de forma que chegou a estudar num colégio franciscano particular.

Aos 15 anos, por volta de 1985, vai para o seminário, chegando a Porto Alegre em 1992, para estudar filosofia em Viamão. Permanece por um ano na capital e é redirecionado para Agudo, onde trabalhou num colégio da Ordem. Em 1994, retorna a Porto Alegre, indo morar numa ocupação clandestina na parada 15 da Lomba do Pinheiro, local em que manterá uma vida bastante simples, permanecendo até 2002. A chegada à Lomba coincide com o início de suas atividades no CPCA: trabalhava em manutenção, cozinha e serviços gerais, enquanto retomava os estudos.

Em 1995, além de assumir a coordenação da ONG, passou a representar a província franciscana gaúcha em conferências nacionais e internacionais, proporcionando-lhe trânsito por Minas Gerais, Rio de Janeiro, Maranhão, Estados Unidos, Alemanha, Colômbia. No mesmo período de ascensão no interior da Ordem, Pedro direciona seu trabalho de coordenação do CPCA para a instância externa, de atuação nos fóruns municipais que redesenhavam o sistema de assistência social à criança e ao adolescente na cidade; atividade que desenvolve até hoje.

Na medida em que assume a coordenação, redireciona seus estudos. Conclui o curso de filosofia e, após uma passagem rápida e desinteressada pela pedagogia, especializa-se em psicopedagogia.

Domínio explicativo

CPCA:

Na fala de Pedro, destaca-se o zelo pelo CPCA. Credita saberes mais pertinentes ao psicólogo e ao assistente social que ao educador e ao pedagogo, alegando que sua formação acadêmica vem lhe conferindo diferencial nas relações de trabalho. Apresenta-se como um planejador e um orientador das atividades da ONG, cujos serviços seriam referência na Lomba do Pinheiro, em função da qualidade e da diversidade que oferecem.

Comunidade:

[...] A gente tem que estar muito atento no sentido, uma... uma questão, uma preocupação constante nossa é de estar participando de todos os movimentos dentro da comunidade, porque a nossa instituição, ou qualquer que não tiver em sintonia com a comunidade, ela vai, eu acho que ela vai perder muito em seu trabalho [...]

Algumas vezes, sua fala explica a pobreza pela ausência de acesso a direitos que devem ser oferecidos - e não conquistados. Assim, há aquele que assiste e aquele que é assistido. A relação com a comunidade é sutilmente hierarquizada em seus argumentos e práticas, numa postura congruente com o poder simbólico construído em suas relações, seja pela condição de frei, seja pela função de educador-assistencial na Lomba do Pinheiro.

O fluxograma construído por Pedro (Apêndice J) expressa de maneira esquemática sua compreensão do contexto de atuação do CPCA, constituinte de seu domínio explicativo do trabalho. O diagrama do diretor da ONG foi, comparativamente, o mais abrangente em tipos de fatores, citando categorias amplas e clássicas junto a realidades localizadas (como "equipe", "CPCA", "outras entidades"). Sua leitura uniu o que poderíamos definir como instâncias macro e microssociais, citando um vasto número de problemas e sujeitos sociais. Destacou a “forte exigência do trabalho” e o “público alvo” como conseqüências de vários fatores, sendo que os demais itens ficaram fragilizados em suas relações. Em resumo, demonstra uma visão de que há uma diversidade de fatores, mas cujas relações foram de difícil identificação quando eu observava o gráfico.

Seu trabalho de representante da ONG junto aos fóruns municipais, de frei e de líder comunitário lhe possibilita uma leitura bastante enriquecida em fatores intervenientes no cotidiano do CPCA. No entanto, o fluxograma não expressou claramente quais interações eram visualizadas entre os itens, restringindo minha compreensão a um sentimento de que há um leque variado de questões, que explicam uma situação de trabalho imersa em excesso de demandas e onde o educando é “alvo” de políticas.

Educando:

Na relação com a criança e o adolescente, chegou a mencionar a palavra “cura” como metáfora para o propósito dos serviços prestados às pessoas que observa como sujeitos “simples”, “sem compreensão do conjunto”. Ademais, afirma a necessidade de estabelecer limites, de estruturar a figura de autoridade junto aos educandos. Em síntese, seu discurso vai

da proteção ao estabelecimento de regras de convívio, situando relações nas quais o educando está para ser educado e o educador, do outro lado, está para passar valores.

Assim, espera que a promoção do educando possibilite a este um futuro com trabalho, família estável e o exercício de solidariedade. As ações ‘promover’ e ‘emancipar’ são iguais numa definição que resumiria como “sair de...; superar certa condição”, tendo como horizonte a integração ao sistema.

[...] um futuro com trabalho, com... com uma preocupação solidária deles estarem atentos aos problemas não só deles, mas dos outros também. [...] Um futuro assim no sentido de perspectivas bem concretas, reais, de uma família, que eles possam constituir famílias e poderem dar uma atenção boa pros filhos deles [...]

Franciscanos:

No que concerne à sua relação com a Ordem Religiosa, chega a justificar certo valor educativo (socializador) da religião. Parece acreditar numa religiosidade inerente ao ser humano. E, neste bojo, distingue os franciscanos pela humildade e desapego, e define São Francisco como figura fraterna, reconciliadora, compreensiva das limitações humanas e um santo da paz, citando, de certa forma, o que lhe é prioridade na prática franciscana: a crença naquele que está ao lado, porque se desapega de distinções sociais; o reforço de um pressuposto cognitivo e simbólico que afirma uma hierarquia naturalizada, num discurso que iguala lembrando suposta superioridade.

[...] Na FEBEM, por ocasiões especiais, Dia dos Pais, Dia das Mães, Natal, Páscoa, eles me convidam e a gente faz uma celebração. Dá pra ver a gurizada que nunca teve a vivência da religião, como diante do sagrado eles evocam uma, talvez, estruturas mais profundas do ser humano, de respeito e reverência [...]

[...] (São Francisco) foi uma pessoa muito radiante, de construções de vínculos fraternos, solidários, de alegria, de... ao mesmo tempo compreensão da limitação humana né; ele foi trabalhar com os leprosos né [...] e pra mim ele é um grande referencial de ‘cuidado’ né [...]

Colegas de trabalho:

O esquema de 'organograma' de Pedro (Apêndice M) também esboça uma leitura hierarquizada das relações de trabalho, porém, sem afirmá-la enfaticamente, desenhando uma escala de poder permeada e atenuada pela informalidade e o diálogo. De todo modo, as interações se dão considerando os educadores como colegas a serem valorizados e orientados

na busca pelo estudo e a reflexão, o que denota certo 'cuidado' ao contemplar os trabalhadores.

*Tomadas de posição: uma orientação assistencial conciliadora*¹⁰⁴

Poderia resumir os posicionamentos de Pedro por uma habilidade de articulação e conciliação, mais recorrentes que a reivindicação, numa postura de assistência hierarquizada. Alguém que planifica e orienta, postulando crédito à sua titulação, aos saberes da psicopedagogia e à legitimidade da Igreja. Uma conduta conciliadora-assistencial que reconhece as disputas do campo, embora não atue com base no conflito explícito.

Saulo

Trajetória

Passando a Saulo, administrador financeiro e patrimonial, temos outro trabalhador originário do interior (Veranópolis, mais precisamente). É o filho mais velho de uma família de origem italiana que, segundo conta, teria o hábito de desvalorizar os saberes advindos da situação de vida rural, que lhe era próprio, cultuando o estudo formal urbano. Trabalhou na agricultura com os pais até que, por volta de 1984, quando tinha 10 anos de idade, sua família se mudou para Guaporé. Lá, passa a estudar em escolas públicas até ir para o seminário, em Daltro Filho, dois anos mais tarde. Mantinha, todavia, estudos escolares em instituições públicas, num sistema de semi-internato. A Ordem franciscana, segundo Saulo, tentava instaurar novas práticas de formação de seus pupilos e ele teria usufruído de tais iniciativas abertas de interação comunitária.

[...] nós inauguramos aí uma nova experiência num sítio, a gente chamava de Granja Sonia. [...] o Frei Albano, ele era o formador, ele... o maior desafio que eu senti que ele fazia pra nós era assim ó: 'vocês tem, vocês já são grandes, vocês tem que botar em prática as idéias de vocês e, esteja errado ou não esteja, isso a gente vai ver depois, mas vocês tem que ter a iniciativa'. [...]

Em 1989, retorna a Guaporé e fica com os pais por um ano. Assim que conclui o ensino fundamental, segue para o seminário de Taquari, que foi fechado um ano depois. Nova transferência, agora para uma nova casa de franciscanos em Arroio do Meio. Numa iniciativa

¹⁰⁴ A apresentação das tomadas de posição dos gestores será antecedida por títulos cujas palavras são caracterizações sintéticas dos posicionamentos de cada sujeito. Sem a pretensão de definir estas pessoas com tais

inovadora para a Ordem, os seminaristas deveriam administrar todos os recursos e serviços da Casa, garantindo subsistência através da agricultura.

Em 1992, volta a Taquari novamente para fazer seu postulante (opção oficial de "entrada" na vida religiosa). Nesta época, permanecera num sítio cuja sistemática administrativa se assemelhava ao local de estada anterior.

Em 1993, faz o noviciado em Daltro Filho e se torna frei oficialmente. Este teria sido um período de intenso estudo dos preceitos franciscanos, mas que, a exemplo das outras experiências na Ordem, possui uma prática de labor presente. Enfim, em 1994, chega a Porto Alegre para estudar filosofia (em Viamão). Seu grupo de acolhida na capital abre uma oficina mecânica para subsistência e Saulo realiza um curso técnico, inclusive. Concluiu o ensino superior em 1997 e, nos dois anos seguintes, foi designado a trabalhar numa paróquia em Horizontina e em peregrinações pelo Estado, denominadas "Missões".

Em 2000, Saulo retorna a Porto Alegre e passa a atuar no CPCA em atividades de motorista, realização de serviços de banco, contas a pagar, até chegar à administração da ONG. Hoje, permanece na função (financeira, patrimonial e de departamento pessoal), porém, deixou a Ordem, fazendo opção pela vida de leigo, casado com uma das educadoras sociais que conheceu no trabalho.

Domínio explicativo

CPCA e franciscanos:

É o administrador mais distante dos problemas cotidianos dos educandos, de modo que define o CPCA de maneira genérica, assinalando a garantia de direitos a crianças e adolescentes, ou a doutrina franciscana, pelo que define a ONG como lugar de prioridade para os que mais precisam. Chega a afirmar que a necessidade do outro é um imperativo, embora ele próprio se distinga dos demais coordenadores por demonstrar certo distanciamento do convívio com educandos, em parte pela característica de seu trabalho, em parte por um gosto especial por saberes técnicos/contábeis.

[...] A necessidade do outro é um imperativo pra gente. Isso é um princípio, é de um pensador alemão mas ele é um princípio franciscano também né. São Francisco de Assis, na época dele, quando viveu, ele foi atender exatamente aqueles que não podiam nem entrar na cidade [...]

Na relação com os educandos e com a proposta pedagógica da entidade, resalto alguns aspectos. Saulo sinaliza para um necessário resgate de preceitos franciscanos, supostamente fragilizados no dia a dia. Propõe um "franciscanismo" cuja abrangência estaria para além de outras doutrinas, como se fosse depositária de valores universais. Por fim, fala de sua relação com o CPCA que estaria articulada a sua trajetória de fé franciscana e não só ao trabalho diário.

Colegas de trabalho:

Já no que concerne às relações com colegas de trabalho e com a instituição, apresenta novas hierarquizações. Fala de horizontalidade nas relações entre funcionários, mas o faz nomeando de maneira distinta, o que me parece coerente com a separação física entre administração-direção e coordenação pedagógica/educadores. Cita antigos superiores seus que teriam se destacado por se colocarem na mesma condição de seus subordinados, explicitando certa horizontalidade ou desapego idolatrado, numa inversão lógica que reforça uma hierarquia moral (conforme a análise do poder simbólico realizada por BOURDIEU, 2000).

Credita êxito na formação humana recebida por intermédio da ordem religiosa e, ademais, fala com orgulho de sua participação em espaços de convívio simples, que estimulavam a autonomia, a superação e o empreendedorismo. Assim, estabelece um domínio explicativo que classifica desde a importância dos saberes religiosos. A exemplo de Pedro, Saulo articula hierarquia e diálogo, distinguindo quem educa e quem é educado; quem dirige e quem é dirigido.

Considerando as citações de Saulo, não haveria uma unidade pedagógica em relação ao trabalho da equipe, embora afirme as reuniões periódicas como instrumentos para tanto. Neste ínterim, menciona e reforça a hierarquia entre educadores e direção da entidade no que concerne à tomada de decisões, ainda que haja diálogo entre as partes.

Diz que os educadores seguem sua filosofia de educação pelo "testemunho", mas não parece muito convicto. Tem consciência da cultura oral de trabalho do CPCA, mas não identifica qualquer dificuldade em manter a unidade metodológica, mesmo que a equipe não possua referências e registros escritos e objetivados para orientação às práticas educativas.

Reconhece que a administração da entidade peca pela ausência de práticas de motivação da equipe, cabendo a ela própria a criação de estratégias de enfrentamento de dificuldades no trabalho, através das relações de amizade e companheirismo. E aqui, seu argumento contrasta com o de Pedro, que atribuiu às orações matinais a função de integração

e estímulo ao grupo de educadores.

Educandos e exclusão:

Na relação com educandos, define-os como "aqueles que estão abertos a serem ajudados", enquanto o educador é quem está disposto a ajudar, como sujeitos indissociáveis – um dá; o outro recebe. Não seriam duas dimensões de uma mesma pessoa, seriam dois papéis exercidos por sujeitos distintos dentro do CPCA, enunciando, assim, uma relação de poder. Nesta relação, acesso à educação e ao trabalho são preocupações vinculadas ao futuro dos assistidos. Ademais, cita 'casos' de educadores que deveriam dar o exemplo, o 'testemunho' da não-violência, afirmando o ensino de valores como prioridade educativa. Chega a manifestar um critério para emancipação dos educandos na capacidade de auto-gestão financeira, enfatizando algo específico à sua prática de trabalho cotidiana.

[...] excluído dá a idéia do ser passivo né: 'ele foi excluído'. Eu penso que na verdade acontece um movimento de ambas as partes: se por um lado a sociedade, a economia, o mercado de trabalho, enfim, a organização da sociedade, acaba por tolher oportunidades e direitos de pessoas, e essas pessoas, portanto, assim, vão sendo excluídas de todo esse mundo social mais abastado, [...] também existe um processo de auto-exclusão, que pode ser inconsciente e involuntário, mas que acaba sendo..., a pessoa acaba assumindo uma postura passiva, de passividade [...]

Outra ordem de discurso que perpassa os depoimentos de Saulo é o da inclusão-exclusão. A imagem do "excluído" é elaborada como o resultado de processos sociais de ausência de direitos disponibilizados, que promoveria certa auto-exclusão, ou não-participação como 'modus operandi': o mais "necessitado" seria, então, o que menos reage. Quando cita a exclusão, a exemplo dos demais, a dimensão de inserção ao mercado de trabalho é preponderante e prioritária.

O quadro explicativo apresentado pelo administrador é endossado pela ausência de segurança quanto aos resultados educativos para as crianças e adolescentes: chega a mencionar que o ofício de empacotador em supermercados, dadas as circunstâncias de origem de pobreza e tráfico de drogas, não seria uma conquista tão frágil, mesmo quando a sociedade e o mercado de trabalho não sinalizam neste sentido. Estaríamos falando de uma argumentação do tipo "pelo menos sabe trabalhar em alguma coisa", ainda que estejamos considerando uma inserção débil.

"Trabalhar em alguma coisa" não significaria somente exercer um ofício técnico,

simbolizaria demonstrar certo 'ethos', segundo os depoimentos de Saulo. Observaríamos uma situação de alguém que conseguiu um lugar de trabalho, alguém que logrou uma inserção produtiva e social, em função de um esforço educativo, que teria superado limitações da falta de experiência laboral e da desestruturação familiar do jovem.

Neste conjunto situaria seu entendimento de 'caso' e 'emancipação'. O primeiro seria a realidade de alguém, em geral, uma situação problemática e inquietante, fruto do tolhimento de direitos, que configuraria a 'violência' para Saulo. Já a noção de 'emancipação' instaura um conflito e parece contrapor a visão socializante exposta até aqui: significaria a capacidade de assumir compromissos, um desejo por fazer buscas próprias para ter autonomia. A proposta pedagógica relatada pelo administrador vai da proteção à autonomia, no que me parece uma tradicional tensão entre as condições complementares e contraditórias de 'socialização' e 'emancipação' dos sujeitos, que, para os gestores da ONG, ainda é bastante difusa.

Comunidade:

A Lomba do Pinheiro é retrata por Saulo como uma região com necessidades, para as quais o CPCA poderia trabalhar visando apoiar a conquista de direitos pelos moradores. Segundo ele, o projeto do CPCA se organiza a partir da demanda comunitária e não pelos interesses da instituição, assinalando, de um lado, a prioridade da causa em relação à imagem organizacional e, de outro, a desconsideração de que a demanda é interpretada desde quem assiste.

Passando ao fluxograma elaborado por Saulo (ver Apêndice J), este apresentou os seguintes temas: elementos internos; esfera político-econômica; rede parceria-proteção; e realidade local (geográfica). Há, em seu gráfico, um foco relacional nos 'elementos internos' e, em especial, uma forte preponderância da 'missão da ONG'. Inclusive, há que se destacar que Saulo distingue 'dentro' e 'fora' e, além disso, valoriza aspectos organizacionais administrativos como fortes influentes.

O fluxograma parece representar seu lugar de trabalho, com ênfase na gestão interna, conhecimento de parcerias institucionais financeiras e temáticas, e conhecimento geral sobre a realidade assistida.

Segundo o fluxograma, 'recursos financeiros', 'planejamento conjunto' e 'compreensão pedagógica' seriam problemas intensamente influenciados por outros fatores, assim como o item 'cadeia de relações', que expressa uma mistura de militância, respeito pelos colegas e educandos, numa espécie de comprometimento. Em síntese, parece falar de uma prática

institucional com objetivos estabelecidos e estáveis, que condicionam os demais elementos que compõem o trabalho de gestão, o qual possuiria certo filtro às influências externas.

Tomadas de posição: a administração pela técnica

Dentre os gestores, Saulo é o que mais intensamente utiliza termos administrativos empresariais, como ‘público-alvo’, ‘cliente’, etc. Neste sentido, é o que fala com mais naturalidade da expressão ‘terceiro setor’ e do discurso usual que associa falta de profissionalização e de recursos financeiros às organizações sem fins de lucro. Suas práticas se pautam por saberes técnico-administrativos, de forma que seu fazer cotidiano e seus argumentos demonstram significativa aproximação.

Além disso, sua interação com educandos e educadores, que é menos freqüente que as dos demais gestores, passa por concepções socializadoras e bastante teóricas.

Clara

Trajetória

Clara nasceu em Santa Maria, em 1976. Os pais são de Restinga Seca e General Câmara. Diz ter passado a infância no interior, citando hábitos, brincadeiras e lugares que considerava típicos de crianças da área rural (acordar cedo, banho de riacho, bailes, etc.)

Irmã mais velha entre duas meninas, veio para Porto Alegre com a família aos 7 anos de idade, para morar no bairro Agronomia. Estudou em escolas públicas, tendo uma passagem pela Escola Estadual Júlio de Castilhos. O pai se tornou motorista de ônibus e a mãe, merendeira de escola pública. Clara, de seu lado, era responsável por cuidar da irmã mais nova durante o turno de trabalho da mãe.

Chegou a cursar Análises Clínicas durante o ensino médio, mas não gostou da profissão. Então, passou a atuar como catequista no bairro onde mora (uma comunidade franciscana). E, segundo conta, começou a estudar magistério numa escola particular católica onde conseguia pagar as mensalidades. Concluindo o curso, iniciou trabalhos no CPCA, na parada 15, por convite de freis. Como diz, “lá, fazia de tudo”, assinalando não só a falta de recursos disponíveis, mas também a inexistência de programas assistenciais definidos.

Seis meses depois de seu ingresso na ONG, passa a cursar Pedagogia. Trabalhava e estudava e, segundo conta, com prejuízo para as atividades da faculdade. Assume a coordenação do SASE em 2002 e, nesse momento, já estava trabalhando na parada 10, sede do CPCA. Hoje, passou à coordenação do TE e divide a organização pedagógica do Centro com sua colega Joana, atual responsável pelo SASE.

Clara afirma que não encontrou na faculdade espaço para diálogo sobre sua realidade de trabalho. Atualmente, cursa uma especialização em elaboração de projetos sociais. Segue vivendo com seus pais.

Domínio explicativo

CPCA:

Esta coordenadora apresenta uma relação intensa com os trabalhos desenvolvidos pelo CPCA, num posicionamento bastante afetivo em relação a colegas, educandos e aos serviços prestados. Menciona que a ONG deve trabalhar sobre as desigualdades sociais (mais do que com crianças e adolescentes); define o propósito franciscano como o “estar junto dos que necessitam, dos pobres”, de forma que a demanda do outro seria o ponto de partida. O CPCA seria o espaço para os educandos estarem, falarem, brincarem, isto é, lugar para serem acolhidos.

Em relação ao seu cotidiano de trabalho, Clara refere, dentre outras coisas, uma lembrança positiva em relação a seu trabalho inicial na Casa São Francisco, onde teria experimentado relações solidárias, cooperativas e participativas entre educandos e educadores, num espaço mais integrado à comunidade. Certo improviso, numa dinâmica de “aprender fazendo”, agrada à gestora, visto que em momentos mais informais que as entrevistas que realizamos, ela também define o CPCA pela "bagunça", comentando algo de movimento, improviso, fora do lugar: os atropelos da emergência diária constituiriam um elemento de *organização* de sua interpretação do lugar de trabalho.

Comunidade:

De outro lado, expressa dificuldades na sua relação com os problemas sociais da comunidade, que criariam uma espécie de ambiência tensa e insolúvel. Neste caso, cita como dificuldades a busca de motivação da equipe e a necessidade de evitar a entrada de problemas pessoais no trabalho, dado o contexto supostamente favorável à exposição de dilemas de vida. E aqui, situa a importância da união e solidariedade da equipe, cujos laços de amizade garantiriam certo estímulo.

A relação com a vulnerabilidade da comunidade é vivida numa tensão, como uma situação paradoxal em que as debilidades enfrentadas desmotivam e desestruturam o trabalho, mas na qual o "abalar-se" é citado como necessário à atividade de educar-assistir, como que uma condição profissional identitária. O envolvimento emocional e a disponibilidade para compartilhar sentimentos seria importante à relação com colegas e educandos. Para Clara,

este 'estar-juntos' seria parte importante e constituinte de seu trabalho conforme o momento, pois haveria circunstâncias mais sérias, organizadas (como reuniões), mas também ocasiões de expressar o que se sente, de desabafo entre amigos.

[...] a gente costuma dizer que, quando a gente trabalha na área social, né, se tu não tem um cuidado contigo e com as pessoas que trabalham, que levam o trabalho, a gente acaba ficando doente, né [...]

[...] o dia em que a gente parar de se assustar com as histórias é porque a gente já não tem mais coração, e se não tem mais coração não tem que tar trabalhando na área social [...]

Sobre o contexto de atuação do CPCA, faz críticas ao terceiro setor por sua suposta 'colonização'. Em seguida, define este campo por uma dupla composição: "pessoas de boa vontade" e disputa por caracterização. Já a comunidade próxima, ela situou como o lugar onde vive, expressando um contraponto idealizado que almeja relações solidárias.

Além disso, tem críticas à gestão pública pela ênfase em metas (e não na humanização), citando casos de inviabilidade de alcançar os resultados previstos por falhas e incoerências dos próprios sistemas de gestão social, constituindo um ciclo vicioso que a preocupa: uma situação recorrente e circular de famílias que persistiriam, de geração em geração, dependendo de bolsas de custeio.

Como os demais gestores, reconhece créditos ao trabalho do CPCA na Lomba do Pinheiro e o mérito da causa franciscana. Mesmo quando sobrecarregada com a gestão de diversos programas sociais, mantém o discurso da importância destes para os educandos. Seguindo sua postura de centralidade da demanda do assistido, quando questionada sobre mudanças nos serviços da ONG, menciona a necessidade de mais atividades para elevar a auto-estima dos jovens.

O fluxograma que Clara elaborou trouxe como temas de referência: situação das famílias; condição do educando; recursos institucionais; e relação com a comunidade. Neste conjunto, relatou mais problemas do que fatores positivos, sendo o item 'condição do educando' o mais debilitado. O grande influente seria a 'situação da família' e a 'falta de perspectiva dos jovens (emprego)'. Isso tudo redundaria no 'envolvimento no tráfico' e na sobrecarga por 'demanda maior de atendimento'. Parece expressar o sentimento generalizado no CPCA de excesso de trabalho contra as emergências, permeado pelo medo do tráfico. Afirmaria, assim, que o lugar profissional vem situando o discurso da gestora, que aqui foi mais focado no cotidiano de atendimento.

Colegas de trabalho:

O tensionamento na relação com o trabalho se apresenta, de um lado, na permanente perplexidade com a violência e, de outro, na estratégia de tratamento afetivo e individualizado que dispõe. Diz conhecer como tratar cada um de seus colegas de equipe; fala de uma preocupação em respeitar a individualidade de cada sujeito. Neste ínterim, define o espaço do CPCA pelo companheirismo e destaca sua equipe pela alegria.

A ONG é um dos lugares onde possui amigos, e dentre os quais eu destacaria sua cumplicidade com Joana. Para esta gestora, os serviços prestados pelo CPCA se distinguiriam por este enfoque relacional no desenvolvimento humano (e não estritamente na técnica), supostamente necessário ao contexto de atuação.

Não obstante precise conviver com tal tensão, Clara afirma gostar do trabalho educativo-assistencial, sua opção mesmo quando teve oportunidades que lhe ofereceriam melhores condições materiais e remuneração.

Educandos:

Na relação com educandos, Clara se posiciona numa perspectiva de acolhida, do gosto pelo contato com eles. Em certo momento, chegou a descrever o assistido como um “despossuído”, o que, parece-me, pode levar a uma interação que despotencializa o sujeito. Diria, inclusive, que sua relação com as crianças, a quem qualifica pelas palavras “vida”, “futuro”, é crucial para seu trabalho.

Afirma que o educando é aquele aberto a descobertas, sensações e transformações; uma condição que se reduz com o crescimento e se extingiria quando somos adultos. O educador, assim, teria o papel de manter acesa a “chama” desta abertura e, além disso, de encaminhar os jovens a assumirem a responsabilidade na condução de suas vidas. Falamos, então, de papéis distintos, exercidos por sujeitos diferentes: a criança em transformação e o adulto já “feito”, numa relação temporal linear de fases da vida. No 'organograma', Clara descreveu uma hierarquização da direção ao educando, trazendo também uma dimensão de poder aos serviços assistenciais desenvolvidos: o educando no centro, mas da proteção.

[...] Educando é... são criaturinhas, assim, que tão num processo muito grande de transformação, sabe? De curiosidade, de busca, de... de descoberta, assim. A gente vê nas crianças, nos pequenos aqui, eles sempre têm um brilho no olho, sabe? Aí, depois, tu vê eles, conforme eles vão crescendo, as coisas parece que vão processando mais assim. A chama parece que vai se apagando, sabe? [...] o desafio

do educador é fazer alimentar essa chama no educando [...]

Por outro lado, manifesta um discurso de construção conjunta com o educando e, além disso, referencia-se nas experiências dos educandos para explicar suas práticas e dar exemplos. Várias vezes, Clara atribuiu mudanças na rotina de trabalho às demandas dos educandos, trazendo um contraponto na relação de poder que referi antes, ainda que a demanda seja uma interpretação dos adultos.

Para Clara, o objetivo do programa Trabalho Educativo seria a geração de novas relações, visando certo 'crescimento pessoal', ou mudança do quadro desenhado pelo 'caso'. O foco de atenção seria a capacidade que o educando tem para se relacionar e conviver com outras crianças, com outros jovens e com adultos. E, ademais, fazer o educando assumir a responsabilidade por sua vida, que poderíamos associar a seu entendimento de 'emancipação'. Ao falar dos resultados com educandos, a coordenadora enfatiza aspectos afetivo-relacionais e psicológicos, que possam apoiar a inserção do sujeito na sociedade.

Franciscanos:

Com relação à religiosidade, Clara demonstra respeito ao trabalho dos franciscanos, uma vez que eles teriam como propósitos "estar juntos dos que necessitam", dos pobres, e, assim, a demanda do educando seria o ponto de partida. Chega a afirmar sua identidade com São Francisco, pelo estilo de vida e pelo "lado humano" do religioso.

Tomadas de posição: uma interação acolhedora

Mostra-se, dentre os gestores, como a coordenadora mais receptiva e brincalhona. Tem uma relação de amizade e cumplicidade com Joana, com quem compartilha a coordenação pedagógica, mas acolhe a todos. De outro lado, comigo, percebi que algumas vezes dava respostas visando proteger a equipe, como que se esquivando de determinada exposição.

No trabalho, não é uma pessoa voltada a sistematizações e registros. Nas reuniões com a equipe, carrega consigo um caderno, mas não tem o hábito de fazer notas. Não usa agenda e sim um calendário mensal esquadrinhado numa folha A4, onde pode visualizar o conjunto de eventos e oficinas do período. Na relação com sua equipe, diz preferir coordenar por acompanhamento (não gosta da expressão controle). E, no que tange a mudanças para a organização, em geral, seu horizonte de argumentação se direciona a aspectos operacionais originários de demandas dos educandos.

Joana

Trajetória

Joana é natural de Arvorezinha, pequeno município do interior do Rio Grande do Sul, onde viveu até os 16 anos de idade. Trabalhava já na infância, colaborando na subsistência familiar. Seus pais são agricultores, com reduzida escolaridade, mas ela demonstra um gosto e valorização pessoal da educação formal. Conta que seu pai voltou a estudar no ano de seu nascimento e veio a se formar no ensino médio quando ela era criança ainda. À educação é creditada certa “ampliação de horizontes” ou a possibilidade de lograr um emprego melhor. Para Joana é a explicação, inclusive, para que seu pai aceitasse sua saída de casa ainda jovem.

Sua vinda para Porto Alegre se deu por intermédio do ingresso numa congregação franciscana, numa opção pela vida assistencial religiosa. Durante o período como postulante, chegou a viver e trabalhar na Lomba do Pinheiro. Também neste período, passou a estudar em escolas particulares católicas. "Tudo me parecia diferente", segundo conta: viveu um contraste com as diferentes realidades comunitárias (Lomba do Pinheiro e cidade interiorana); sentiu diferenças nas exigências escolares; imergiu numa rotina de hábitos e tempos bastante disciplinada.

Cursou magistério durante o ensino médio, iniciando uma trajetória na área de educação que parece lhe mobilizar muito atualmente. No período no convento, ainda adolescente, teve várias atribuições: laboratório de aprendizagem com crianças empobrecidas; auxiliar de pré-escola para surdos; auxiliar de pré-escola em instituição particular; monitoria em catequese; preparação de missas; orientação a famílias. Transitava entre a educação, a assistência e a religiosidade no período de 1996 a 2000.

Quando iniciou o noviciado e a necessária intensificação dos estudos religiosos, decidiu deixar a congregação. Diz que preferia mais o “trabalho de ajudar o outro” do que a contemplação religiosa ou os serviços para a congregação. A saída do convento, aos 20 anos, foi outra ruptura, porque teria lhe colocado o mundo à frente sem as restrições e a proteção da estrutura conventual. Ao deixar a vinculação religiosa, foi trabalhar como faxineira. Depois, conforme me explicou, teria ficado desempregada por alguns meses, dada a dificuldade de obter emprego quando possuía apenas experiências informais e não-registradas, fruto de sua permanência na congregação.

Residia na Casa do Estudante e seu pai custeava suas despesas, num período de novas mudanças, envolvendo-se mais intensamente com festas, amizades, organização política. Também em 2001, passa a trabalhar no CPCA (SASE da Casa São Francisco, na parada 15),

com Clara, sendo que ambas atuavam como educadoras na época. Neste ponto de sua narrativa, destaca o reconhecimento de ser profissional contratada, valorizando a dimensão de trabalho formal em sua vida.

Em 2004, Joana passa a viver num apartamento alugado no bairro Santana, junto com amigas oriundas também da Casa do Estudante. Em 2005, assume a coordenação do SASE no CPCA, atividade que exerce até o momento, com a diferença de que, no segundo semestre de 2006, reduziu sua carga horária para 20 horas semanais, em função de nova ocupação, como professora de escola particular, atividade mais congruente com sua formação de ensino superior. Joana se formou em pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), no final do ano de 2006.

Domínio explicativo

Franciscanos:

Segundo avalia, sua opção pela vida religiosa teria sido mais "orto-prática" que ortodoxa, pois se interessava mais pelo trabalho de ajuda ao próximo que pelo convívio e serviço à congregação e à doutrina. O ideal franciscano, que admira, ganha uma interpretação pessoal, crítica em relação aos atos das freiras que conhecera. Suas opções práticas não significam, porém, que sua compreensão não esteja envolta, auto-legitimada e inspirada por ideais: o suposto "Francisco de Assis" como uma idéia de abnegação.

Ao longo de sua trajetória, teve conflitos com as instituições religiosas, mais especificamente com a Ordem e organização dos franciscanos em função de seu entendimento sobre o franciscanismo. Não contou casos de discussões, mas atos de inconformidade. De outro lado, demonstra não ter problemas com a disciplina de rotina e concentração nas tarefas, característica que atribui a sua experiência no convento e no convívio com grupos.

CPCA:

Em relação ao CPCA, narra a importância de Clara logo de sua entrada na organização, como pessoa que teria lhe ajudado a aprender a conviver com a realidade da Lomba do Pinheiro. Teria aprendido ali a relevância de conhecer o histórico das famílias e dos educandos para compreender o que seria, supostamente, sua passividade. A perspectiva de 'compreender para educar' é citada, além disso, como uma premissa de trabalho que ela teria adotado, tendo em vista que a acolhida receptiva alteraria a continuidade das atividades. Tem, como Clara, uma memória positiva da Casa São Francisco, onde teria vivido uma experiência de solidariedade, participação e reivindicação dos educandos. Fala por um gosto de 'poder

criar junto" e da simplicidade da Casa, além da importância do projeto social estar inserido na comunidade.

Neste ínterim, o franciscanismo é a única referência citada, embora Joana pareça trazer a idéia de uma mistura conforme surgem as demandas práticas. Assinala que a necessidade de mudança constante inviabiliza a definição de um referencial fechado.

Educandos e educação:

Sua relação com o educando é crucial, dá sentido ao trabalho. É a mais nova na função de coordenar e no início de minha pesquisa demonstrava bastante resistência e inquietações em relação ao cargo. Parece se identificar com a função de educadora, o que não lhe impede de ter um envolvimento comprometido e bastante extenso com a gestão da ONG.

Seu discurso é de construção com o educando e o tem como referência em suas explicações e exemplos. Quando fez um esquema das atribuições e atividades do CPCA ('organograma' – Apêndice M), posicionou o educando no centro. Acredita que a acolhida, como compreensão da situação da criança e do adolescente, é condição do trabalho de educar e uma aprendizagem sua no CPCA, como estratégia pedagógica num contexto que ela define como crítico, pelas ocorrências de violência, agressividade e vulnerabilidade.

Numa síntese do objetivo de trabalho e da existência da instituição, fala em acolher para educar. Neste sentido, há que se ter claro que a construção de vínculos é discurso corrente na pedagogia, buscando a implicação de ambas as partes no processo educativo.

Joana, ao demonstrar preferência pela atuação de educadora, fala de crianças num sentido bastante idealizado. Sua visão do trabalho no CPCA é bastante referenciada no programa SASE, onde acompanha o andamento da relação educador-educando. E, aqui, cabe ressaltar a importância atribuída por ela aos 'casos': Joana demonstra certa inquietação em atender cada 'caso' especificamente, pelo que "esbarra" nos limites formais dos programas.

[...] Tipo num atraso de uma criança, por exemplo. Teoricamente, ela não poderia tá atrasando. Uma e meia é servido o almoço e ponto final, né, mas se tu conhece a história e sabe porque ela chego..., e por mais que ela não diga muitas vezes, tu sabe porque que ela chego duas horas, por exemplo. E aí, tu vai recebê ela de forma diferente, porque a acolhida dela tanto... tanto no início do ano, quanto em todos os dias, ela é muito importante. Ali, na acolhida, tu consegue estabelecer assim um vínculo ou uma relação assim com ela que vai te dá indicadores pra ti continuá trabalhando com ela durante a tarde [...]

Ademais, o 'caso' e o atendimento personalizado é um organizador de suas buscas de trabalho. Contou-me o exemplo de um jovem que vai a cozinha para ajudar nos serviços, ao invés de permanecer no grupo de oficina, porque assim sente-se mais tranqüilo, confortável, numa ambiência que propicia o vínculo e o educar de hábitos, ideais, etc.: atendimento da individualidade, mostrando certa flexibilidade da organização em torno do objetivo representado por Joana.

Chega a definir o diferencial do CPCA pelo atendimento personalizado. De outro lado, parece-me que às vezes há um sentimento e uma busca por mudança permanente, tentando atender às demandas comunitárias, que são infinitas num contexto de pobreza crescente.

Define como característica para o educador a capacidade de mudança. E, neste sentido, como educadora, dá exemplo das músicas (rap, funk) que teve que aprender a gostar, mas que, no entanto, pareceu-me mais tolerar. Por sua argumentação, o processo educativo parece descrito como uma prática cujos temas são definidos pelo educador (desde seu diagnóstico), que se preocupa em se aproximar à linguagem do jovem.

Em seus objetivos educativos, a coordenadora fala em 'formar para a cidadania', ensinando o jovem a participar, produzir e fazer por si, de forma que, a princípio, parece chocar-se com a 'proteção' enfatizada pelos demais gestores. Entende como objetivo do CPCA: educar em posturas cotidianas, que vão da socialização do "como sentar a mesa" à responsabilidade de fazer por si mesmo. Por outro lado, Joana, através da palavra "cuidar", parece tentar trazer à tona a situação específica das crianças assistidas, num argumento à acolhida e à proteção como necessidades.

Fala da criança, do adolescente e da juventude como sujeitos a serem cuidados; "cuidar" como algo mais amplo que "educar", visando, parece-me, definir a necessidade de atendimento a pessoas "negligenciadas". Poderia dizer, em complemento, que o contexto de vulnerabilidades sociais lhe ensinou que a emancipação não depende somente do jovem, o que torna o "fazer por si" uma conquista muito difícil na leitura desta coordenadora.

Há também um discurso de "ocupação do tempo" para evitar a rua. Assim, parece mesclar a busca do cuidar da criança, torná-la amada, com uma atitude disciplinar, de controles institucionais. Desta forma, a emancipação do jovem passa por vencer a agressividade, reconstituir vínculos e a capacidade de concentração e realização; ser capaz de fazer algo, produzir e mudar a relação consigo e com os Outros.

Outra característica específica do discurso de Joana é seu parâmetro de comparação a partir da prática escolar. Ela compara os serviços do Centro com os de uma escola e não com os de outra ONG, posicionando-se no lugar de estudante de pedagogia. Neste contexto,

assinala que 'educando' seria um termo mais abrangente que 'aluno'. O educando aprenderia conteúdos, mas também estaria no CPCA para passar por outras coisas, da ordem de vivências, hábitos, costumes, relações. E, da mesma forma, 'educador', mais que ensinar conteúdos específicos, ensinaria cidadania.

A referência educativa (em detrimento da administrativa) é bastante significativa. Quando perguntada sobre suas atribuições, Joana primeiro refere o atendimento a 'casos' de educandos e, depois cita a coordenação dos educadores. Suas elaborações reflexivas também vão neste sentido. Manifesta, por exemplo, uma opção prática em usar a expressão “criança e adolescente” a 'educando', vendo a primeira como designação mais fiel do sujeito com a qual se relaciona. Joana é bastante reflexiva. Esforça-se para argumentar sobre a horizontalidade na relação educativa, numa alusão difusa às contribuições de Paulo Freire e da Educação Popular. Deseja falar da criança de forma ampla, integral, que, para ela, não cabe em conceitos como 'educando' ou 'aluno'.

Acredita que importa colocar o sujeito como prioridade, independente do nome que damos. Neste sentido, “criança e adolescente” também são conceitos, porém mais significativos na experiência e gosto da coordenadora, ainda que também utilize a expressão 'educando'. Parece-me, sim, que o mais recorrente, aqui, é a condição de centralidade do sujeito assistido, como opção epistemológica e prática desde o diagnóstico de quem o coloca no centro.

Colegas de trabalho:

Nas relações que envolvem a coordenação, define a equipe como alegre e cooperativa, embora, sobre este último adjetivo, não demonstre muita convicção, como se tivesse restrições sobre as possibilidades de colaboração entre ela e seu grupo de labuta. A coordenadora demonstra um sistema classificatório em relação aos colegas: “quem sabe mais”. Esta condição, creio, é um dos fatores para deixá-la mais ou menos a vontade para agir. Assim, quem tem mais tempo de prática educativa ou quem tem mais tempo de estudos teria mais poder.

[...] Com os educadores eu me sinto muito fragilizada ainda [...] Eu reconheço que tenho a mesma formação. Eu tenho colegas que são formados, então, não tem porque eu me senti, eu achá que eu sei mais né. [...] Eu sinto que nesse sentido eu consigo contribuí, nas práticas assim, de que forma agi e tal, mas teoricamente ou, muitas vezes, encontra 'luzes' maiores assim [...]

Comunidade:

Sobre o contexto de atuação do CPCA, Joana mostra-se bastante centrada na sua rotina de atenção ao SASE e aos educandos. De início, não tinha idéia dos projetos de estímulo à geração de renda, por exemplo. Além disso, desconhecia a expressão ‘terceiro setor’ e sua crítica à gestão pública se restringiu à usual reclamação da falta de recursos e da insuficiência dos serviços do Estado, embora afirme manter uma boa relação com a supervisão da FASC.

Por fim, demonstra viver um contraste entre sua comunidade de origem, que seria individualizada, familiar, religiosa; e as comunidades dos educandos, um tanto precarizadas e articuladas ao tráfico de drogas, mas também organizadas politicamente.

O fluxograma de Joana apresenta temas coerentes com a narrativa construída até aqui. Referenciou seu diagrama por: famílias; crianças e adolescentes; burocrático; concepções; e finanças. Foi o fluxograma com menor densidade de itens e o mais voltado à questão da educação, e também o que mais se assemelha ao de Clara.

Destacaria que o diagrama explicita uma visão de conflito entre educadores e comunidade no que concerne aos entendimentos sobre a intencionalidade dos serviços prestados pela ONG. Ademais, está focado nos problemas dos assistidos e na sobrecarga do trabalho. Neste sentido, o “comprometimento das famílias” seria o item mais influente. Todavia, seu argumento articula mais intensamente a precariedade de vida dos educandos, a especificidade dos mesmos e o acúmulo de trabalho burocrático.

Tomadas de posição: uma prática educativa reflexiva

Esta gestora tem uma trajetória fortemente marcada pela religiosidade e pelos estudos. Quando saiu de sua cidade natal, o caminho encontrado foi a suposta segurança de um convento franciscano. Assim, cumpriu uma expectativa de buscar alternativas noutra sítio, “de mudar de vida”, sendo que a vida religiosa é uma oportunidade muito expressiva em cidades pequenas do interior gaúcho. Joana olha para sua escolha e a traduz, hoje, mais como uma busca por mudança do que uma adesão religiosa.

Narra experiências de vida permeadas pelo gosto pelo estudo e pelo trabalho. Alguém que se realiza no trabalho, mas que, nem por isso, deixa de buscar momentos e lugares tranquilos para retomar os serviços.

Poderia dizer que Joana, desde suas inquietações como coordenadora iniciante, é a mais aberta em falar dos problemas e desafios organizacionais. Além disso, fala de si como alguém que gosta da mudança, da escolha, do “trânsito”. Demonstra muita autocrítica e auto-

exigência, o que sustenta seus questionamentos sobre o funcionamento e a hierarquia na entidade. Sendo a mais voltada aos processos de sistematização e registro, costuma anotar muito dos resultados de reuniões no caderno e na agenda que a acompanham em reuniões, e mais: percebe a falta de sistematização dos processos no CPCA.

Sobre todos e cada um

Após narrar as individualidades com quem dialoguei, procuro elaborar considerações sobre domínios explicativos e tomadas de posição coletivos. Os gestores serão abordados a seguir em suas confluências argumentativas e práticas, para que possamos ambientar a relação entre trabalho de gestão e formação, a ser contada no próximo capítulo.

Cada gestor traz características singulares, que indicam apropriações particulares de situações cotidianas ou contribuições singulares desde as trajetórias narradas. Num exercício de autonomia relativa, há interpretações mais voltadas às relações institucionais externas, práticas orientadas ao relacionamento com educandos, discursos mais afeitos a conceitos administrativos convencionais, prioridade em condutas relacionais-afetivas, dentre outras.

Vizualizo os sujeitos construindo explicações para seu trabalho que configuram *organizações* próprias na relação com as práticas que dispõem e produzem socialmente. Cada individualidade, neste sentido, encerra categorizações coletivas (CPCA, educandos, etc.) e domínios explicativos originais, que podemos observar na composição de seus conceitos, no linguajar e nas tomadas de posição que expressam.

A linguagem não é uma fantasia discursiva: é o espaço de coordenação de ação, e o que fazemos na linguagem, na explicação, tem a ver com a experiência. A experiência nos acontece, nos encontramos nela e nos encontramos na linguagem, e em seguida explicamos o que fazemos. (MATURANA, 2001, p. 101)

A título de síntese, gostaria de enfatizar alguns aspectos gerais das narrativas, destacando certa *organização* interpretativa e prática que emerge entre os sujeitos de diálogo. Primeiro, assinalaria a recorrente referência à importância da educação e do trabalho, e sobretudo a articulação discursiva "estudar para trabalhar/obter ocupação" nas trajetórias narradas, embasando tomadas de posição com vistas à socialização e à inserção social.

Neste ponto, gostaria de recorrer às contribuições de Tardif (2000) quando afirma que, no caso do professor, "as etapas de sua socialização profissional não se dão em terreno neutro" (p. 224). Como hipótese, proporia que os gestores apresentam domínios explicativos

que aportam como referências pedagógicas na educação que postulam e que, em linhas gerais, estão configuradas na valorização simbólica da integração social (coerente com as trajetórias dos sujeitos) e na ênfase em tomadas de posição assistencial-educativas hierarquizadas e de proteção.

Já no que concerne às relações no trabalho, a dimensão de ‘acolhida’ pode ser estendida ao conjunto das interações no CPCA e, neste sentido, pode significar (dentre outras coisas) uma relevante estratégia da equipe frente ao convívio com a precariedade disposta pela pobreza e pela violência que permeia a vida dos educandos: criar ambientes acolhedores e de proteção, mantendo crianças e adolescentes num espaço que oportunize a socialização em tempos, hábitos, limites e, a partir daí, apostar numa perspectiva determinada de emancipação.

Enfatizando as nuances interpretativas entre individualidades e grupo, o fluxograma coletivo (Apêndice J), gerado a partir dos gráficos individuais, realçou os seguintes temas: proteção social e direitos; realidade local; educação formal; projeto de vida; relações/missão institucional; e recursos humanos e financeiros. Em relação às produções anteriores, reforça, assim, a distinção entre convívio organizacional interno e relações externas, com ênfase em missão e tarefas institucionais de um lado, e realidade do educando e rede de proteção de outro. ‘Planejamento’, ‘Perspectivas de trabalho’ e ‘Educação (vagas/qualidade)’ seriam os elementos mais influentes, cuja precariedade constituiria condições favoráveis ao envolvimento de jovens com o tráfico de drogas.

Trata-se de um discurso socialmente disseminado de associação entre falta de perspectivas econômicas e envolvimento com a criminalidade, permeado por uma leitura de necessidade de ampliação institucional de atendimentos, proteção e inserção. Neste sentido, há alguns sujeitos que voltam à cena, como a rede de assistência pública, os profissionais do CPCA e os organizadores do tráfico de drogas, todos imersos num contexto de precariedade de oportunidades às crianças, adolescentes e famílias que, na lógica dos gestores, estariam na condição de assistidos deste sistema (educativo-assistencial e discursivo).¹⁰⁵

Os sociogramas que elaboramos (Apêndice E) apresentaram dois grandes conjuntos de confluência em suas práticas, cujas relações internas seriam intensas e colaborativas: uma rede de assistência estatal, incluindo organismos governamentais e não-governamentais,

¹⁰⁵ Cabe salientar que a análise apresentada procura demonstrar a realidade vivida e contada pelos sujeitos de diálogo, a qual está permeada pela interação com a precariedade e a violência da comunidade próxima. Não estão sendo considerados índices estatísticos em relação à violência juvenil, nem tampouco se está afirmando a existência de elevado número de atos violentos. Procuo apenas caracterizar o cenário de convívio sistemático com a vulnerabilidade social.

nacionais e internacionais; e, em oposição, grupos envolvidos com tráfico de drogas, trabalho infantil e exploração sexual. No conjunto de ação de pertencimento da ONG, preponderam escolas públicas, entidades franciscanas, postos de saúde e conselhos municipais, sendo as famílias, os jovens e a comunidade em geral os alvos da ação. Poderia afirmar ainda que a composição de tal grupo demonstra as filiações do CPCA.

Então, para finalizar estas considerações, afirmaria que as confluências entre os gestores no trabalho tem se direcionado à relação com os educandos e com a causa institucional. Em coerência com a narrativa coletiva, a educação-assistência configura-se na tensão recursiva entre a expressão de religiosidades, o privilégio a uma abordagem de diagnóstico (psicopedagógico), a manifestação de acolhida e proteção e o embate de intencionalidades socializadoras e emancipadoras.

Assim, o movimento de experienciar, narrar e agir constitui tomadas de posição singulares e, simultaneamente, *organiza* espaços sociais diferenciados. Neste sentido, creio ser possível distinguir as práticas de gestão como um lugar de trabalho distinto, cujas repercussões formativas podem se diferenciar das de outras atividades desenvolvidas no CPCA.

5.3 CONTRIBUIÇÕES DAS PRÁTICAS DE GESTÃO: SOBRE O TRABALHO E A FORMAÇÃO

A gestão, como verdadeiro problema humano, advém por toda parte onde há variabilidade, história, onde é necessário dar conta de algo sem poder recorrer a procedimentos estereotipados. Toda gestão supõe escolhas, arbitragens, uma hierarquização de atos e de objetivos, portanto, de valores em nome dos quais essas decisões se elaboram. (SCHWARTZ, 2004, p. 23)

Abro este tópico com a citação de Schwartz (2004) no intuito de assinalar a dimensão ontológica da gestão. Para ele, planejamento, aposta, tomada de decisão e execução de uma atividade ocorrem juntamente no cotidiano humano. A distinção entre gerir e executar teria sido exacerbada pela prática de administração na organização taylorista, gerando uma hierarquização entre os sujeitos do mundo do trabalho e delegando a especialistas o papel de prescrição, de antevisão, concepção e normatização, supostamente em 100% das escolhas e práticas.

A distinção entre administradores e operadores, dentre outras conseqüências, criou um espaço social de trabalho peculiar, intensificando algumas características na relação dos

sujeitos com o trabalho de gestão e com a organização onde labutam. Afirmo que a responsabilidade administrativa de condução dos serviços organizacionais estabelece e legitima relações de poder, estimula uma interação diferenciada com os propósitos organizacionais e, além disso, propicia a elaboração de uma espécie de imaginário sobre as distinções do trabalho realizado no âmbito da instituição onde atuam.

A busca explícita de definição de um rumo a ser seguido denota um projeto de futuro e, assim, um espaço para concretização de uma intencionalidade. A tendência à prescrição de condições e recursos, estabelecendo uma estrutura "ideal" de procedimento (uma espécie de 'dever ser'), converge para a delimitação do funcionamento da coletividade administrada, conduzindo, a princípio, as possibilidades de ação, criação e entendimento sobre o trabalho.

Ao prescrever formas e materializar de maneira hierarquizada a intencionalidade de um projeto, a gestão potencializa a criação de uma ambiência específica de convívio entre gestores, com certa exigência de comprometimento pela concretização de suas intenções para a organização. De um lado, é um espaço organizado e organizante de poder, instaurando disputas a partir dos saberes que os trabalhadores dispõem nas interações.

As narrativas analisadas anteriormente foram produzidas no diálogo com gestores, com o propósito de trazer ao debate, entre outras coisas, as relações que estes sujeitos estabelecem com o trabalho e seu contexto de atuação, elaborando informações sobre as condições objetivas de ação ao construir narrativas de si relatando suas atividades e interações na gestão. Neste sentido, o depoimento de cada um(a) expõe uma contribuição singular, de autonomia relativa, expressando domínios explicativos sobre uma realidade comum.

Foi possível observar que a gestão é um lugar distinto de trabalho. Os gestores parecem zelar mais pela imagem do CPCA e falam mais em nome dos propósitos educativos, da causa social. Mas isso também não os isenta de divergências em relação ao objetivo organizacional e às determinações de colegas administradores.

Conflitos imediatos ou divergências quanto à compreensão do trabalho de educar-assistir demonstram a existência de relações diferenciadas com a coletividade de trabalhadores e com a organização, sendo que as tomadas de posição de cada sujeito, articuladas à posição ocupada no espaço de trabalho, constituem um entrelaçamento relativamente instável de subjetividades.

Pedro conta que aprendera a visualizar e atuar no contexto local de promoção dos direitos da criança e de adolescente, interagindo com outras entidades e com o poder público. Negociações políticas e convívio com as normatizações para prestação de contas ao Estado

levaram com que aprendesse a representar a ONG, com uma capacidade de articulação que Pedro parece celebrar desde sua postura de conciliação.

Quando observamos o domínio explicativo que constrói, reforça sua origem interiorana, assim como a importância de sua família, da religiosidade, dos estudos e do trabalho. Ademais, é elemento recorrente o trânsito de um lugar a outro em nome da causa doutrinária, assinalando militância e desapego pessoal (coerentes com a religiosidade franciscana).

[...] as pessoas acreditam aqui no trabalho, elas vêm buscar porque acham que aqui vão encontrar a resposta. Isso é bom; por outro lado, nos colocam um problema: ‘ah, por que tu não atendeu minha situação?’. Aí, tu vai explicar, mas a pessoa não consegue entender os problemas numa perspectiva global [...]

[...] assim, os casos que nos chegam eles são casos difíceis [...] tem casos mais simples que o próprio grupo [equipe] vai ‘curando’ né [...]

Este coordenador exerce a articulação junto à comunidade atendida, e o faz numa postura educativa-assistencial hierarquizante. Posiciona-se como planejador e orientador na ONG, creditando o papel exercido a sua titulação e aos saberes que aporta (em psicopedagogia, sobretudo). Poderia afirmar que, como gestor, expressa tomadas de posição conciliadoras (não-conflitivas), embora reconheça as disputas do campo de atuação do CPCA.

Sua passagem de auxiliar de serviços gerais a diretor do CPCA possibilitou que reorganizasse sua leitura do contexto de promoção dos direitos da criança e do adolescente, seu principal lócus de ação. Hoje, reconhece as forças em disputa, compreende os procedimentos e formas de atuação dos sujeitos no campo, de forma que sua narrativa sobre o trabalho foi alterada por suas vivências, na medida que também o viver organiza sua formação e o olhar sobre si mesmo.

Saulo, responsável pela administração financeira e de departamento pessoal, narra uma trajetória permeada pela expressão da origem e da vida interiorana, pela ênfase no trabalho e na religiosidade e pelo trânsito por várias localidades. Estas características vêm acompanhadas ainda de certo empreendedorismo, de vivência de humildade e partilha, e do incentivo ao estudo. Poderia registrar, além disso, sua adesão ao discurso administrativo-empresarial. Distingue-se, nas relações, na organização por seus saberes técnico-administrativos, e define o administrador como um solucionador de problemas e um conciliador desde os conhecimentos que detém. Diz ter aprendido seu atual ofício fazendo-o; os procedimentos financeiros, de departamento pessoal e as técnicas administrativas foram

construídos na interação com as demandas do trabalho, atualizando a disponibilidade para empreender e gerir que Saulo narra para sua trajetória de vida.

Clara, junto a Joana, desempenha a função institucional de coordenação pedagógica. Sua narrativa valoriza a origem e passagem pelo interior, não obstante tenha a experiência de vida urbana mais longa entre os gestores. Seu discurso também privilegia a relação com a família, a responsabilidade precoce do cuidado para com a irmã mais nova e certa resistência ao ambiente escolar ou de estudos. Numa síntese, afirmaria que Clara se destaca na equipe pelo afeto e pela sociabilidade. No trabalho, volta-se ao serviço educativo interno e operacional da entidade. Neste ínterim, situa sua relação com o educando como crucial, estabelecendo uma interação com predomínio de fortes laços afetivos e de busca de proteção da criança e do adolescente.

Para ela, a coordenação exigiria uma dedicação mais extensa do que as jornadas usuais de trabalho, o que parece não importar à gestora. Posiciona-se falando em nome do CPCA nas entrevistas. Ademais, diferencia a coordenação pela dimensão do tempo. O gestor teria que pensar no futuro, pensando as próximas atividades, enquanto o educador trabalharia mais no presente, no planejado da sala de aula, aqui e agora, para que os educandos desenvolvam atividades. E Clara estaria falando de algo que sente falta; um tipo de atuação que é seu parâmetro para comparações: o trabalho de educador.

E Joana, a mais recente integrante da gestão do CPCA, apresentou uma relação intensa e inquieta com os dogmas religiosos e os limites da função que exerce. Não obstante, é uma pessoa bastante disciplinada e comprometida no trabalho. Expõe um gosto especial pelo estudo, pela sistematização de informações e pela reflexividade. Demonstra ser uma pessoa apegada aos amigos, à família, à religiosidade do exemplo franciscano (esteve prestes a optar pela vida de freira) e à suposta simplicidade de uma vida interiorana, condição em que viveu até a adolescência. A exemplo de Clara, diria que Joana posiciona-se como uma educadora voltada ao trabalho interno e operacional na ONG. É mais enfática que sua colega, porém, quando define sua atuação pelo cuidado com o educando.

[...] embora muitas pessoas não gostem dessa palavra ‘cuidar’, que a gente está aqui para educar e não para cuidar. Para mim, cuidar tem uma amplitude assim que inclui o educar também: cuidar as crianças que mais têm necessidade assim de um cuidado, que mais são negligenciadas assim [...]

As atividades de gestão, para Joana, trariam uma amplitude maior de trabalho, uma

visão do conjunto da ONG, numa aprendizagem em relação ao serviço anterior de educadora. Mas também há certo sofrimento neste trabalho, já que lhes chegam mais os problemas e não os resultados positivos, segundo conta. Por sua argumentação, gerenciar resumir-se-ia a resolver problemas, planejar e orientar. Joana demonstra receios sobre sua capacidade de coordenar e diz procurar estabelecer uma construção conjunta. Este trabalho lhe exige aprender a orientar e a mediar conflitos entre adultos que, segundo avalia, seriam habilidades ainda por desenvolver. Cita frequentemente a relação com a criança como referente comparativo das atividades e práticas que precisa construir com os colegas educadores: o ofício de educar parece ser sua fonte de unidade discursiva frente aos desafios enfrentados no trabalho.

O trabalho de gestão tem contribuído à formação dos sujeitos, ora incentivando a aprendizagem de técnicas administrativas, ora exigindo-lhes o comprometimento com a realização dos serviços educativos previstos pela entidade. O conceito do que são contribuições gerais e objetivas à aprendizagem dos gestores do CPCA, numa produção social e coletiva, é expresso por cada um desde compreensões auto-referentes, de maneira que cada trabalhador enfatiza determinados aspectos em relação aos desejos para os serviços organizacionais: explicações peculiares sobre o âmbito de atuação que manifestam narrativas provisórias sobre o mundo e sobre si próprios, destacando elementos de suas subjetividades transitórias.

O trabalho de gestão da educação-assistência, se tomamos as mudanças analisadas anteriormente, poderia ser visualizado na sua faceta histórica, compreendida como práxis humana que objetiva a criação de condições de existência (FRITSCH, 2006). O papel dos gestores do CPCA foi se alterando ao longo da constituição da entidade e das mudanças de infra-estrutura na Lomba do Pinheiro. Da liderança política e comunitária, caminhamos para a assistência social, exercida com status de direito social legítimo. Da forte inter-relação com lideranças comunitárias, passamos à institucionalização numa rede estatal e não-governamental, exigindo, inclusive, características diferenciadas aos gestores e educadores do CPCA, rumo a outros saberes profissionais (administrativos, assistenciais, psicopedagógicos, etc.).

Voltando à importância do trabalho nas trajetórias narradas pelos gestores, esta pode ser visualizada na forma prematura ou mesmo na intensidade com que compõe a vida destes sujeitos, influenciando escolhas de estudo, instaurando desafios e aprendizagens, aportando saberes e técnicas específicas - que, ademais, compõem explicações sobre seu mundo, seu cotidiano e seu trabalho.

Penso que podemos afirmar a centralidade do trabalho nas trajetórias narradas, assinalando, porém, a ênfase atribuída nos depoimentos construídos, elaborados no ambiente onde trabalham e desde questões sobre os serviços organizacionais. Trabalhar foi a atividade norteadora de minhas perguntas e a ambiência das respostas, de maneira que creio necessário lembrarmos da contingencialidade desta narrativa de pesquisa.

Há uma relevância considerável do trabalho no cotidiano destes sujeitos, mas entrelaçada ao que categorizamos como outras dimensões da vida, articulando religiosidade, amizades, laços familiares, dentre outras. Os sujeitos constroem seu cotidiano distinguindo o espaço de trabalho dos demais locais de circulação, mas percebo que o sagrado, o lúdico e o afetivo estão nas relações entre gestores e educadores, fazendo do espaço de trabalho um lugar mais diverso, multifacetado e interdependente, embora os propósitos explícitos que reúnam educadores no CPCA sejam o atendimento de necessidades de educandos e a consecução de objetivos educativo-assistenciais.

O trabalho não seria só um lugar de manifestações religiosas, seria parte do compromisso com o sagrado, assim como o compromisso religioso-assistencial ganha forma segundo as configurações históricas do trabalho assistencial. Ademais, a afetividade distingue o serviço assistencial realizado e, simultaneamente, é estimulada pela realidade que o trabalho comunitário interpõe. Falo de dimensões de influência recursiva com preponderância histórico-social de nossa condição produtiva.

A dimensão simbólica também é fortemente organizadora do trabalho. O poder simbólico (no sentido apresentado por BOURDIEU, 2000), ora expresso na representação religiosa, ora produzido na concordância de famílias com os técnicos do sistema de assistência, aporta características às atividades dos gestores que fundamentam interações hierarquizadas, instigam certa atuação institucionalizada, além de alienar o trabalho daquele que deseja emancipar: uma provocação, enfim, para refletirmos nossas arbitrariedades interpretativas, nossos ideais de ação.

O trabalho tem por resultado a transformação dos elementos em estado de natureza ou, ainda, a produção, manutenção e modificação de bens ou serviços necessários à sobrevivência humana [...] na acepção de Marx em o Capital (1867/1868), o trabalho é atividade resultante do dispêndio de energia física e mental, direta ou indiretamente voltada à produção de bens e serviços, contribuindo, assim, para a reprodução da vida humana, individual e social. (LIEDKE, 1997, p. 269)

Neste ponto, gostaria de trazer algumas inferências às reflexões sobre a relação entre

trabalho e formação, partindo de uma noção abstrata e que, normalmente, é nomeada como prática fundante do humano. Trago, para isso, o conceito apresentado por Liedke (1997) em função de características citadas pelos sujeitos desta pesquisa quando referem seu trabalho. É referência recorrente a citação de trabalho na sua condição genérica de produção e de esforço físico, mas também como espaço de realização pessoal e consecução de objetivos, aproximando-se à conotação de 'trabalho concreto' e atendimento de 'valores de uso', no sentido desenvolvido por Marx (LIEDKE, 1997).

[...] Trabalho? Produção...geração de renda... esse é um conceito meio que de senso comum assim. E agora, eu acho que pra nós aqui no CPCA, trabalho é muito mais do que produção, muito mais do que geração de renda. É dedicação do tempo e do esforço, do conhecimento, colocação da nossa vontade, de nosso desejo, no atendimento ao público que nos procura assim [...] ele tem um lado técnico, mas ele também é muito de afeto, e de acolhimento [...]¹⁰⁶

[...] se o trabalho não dá, não tem resultado, ele não é trabalho [...]¹⁰⁷

[...] Trabalho pra mim é uma coisa bem importante assim. Pra mim é dignidade assim. [...] Eu acho que eu associo mais o trabalho as coisas que são de obrigatoriedade da minha vida, pessoa, cidadã que precisa [...]¹⁰⁸

Creio que os conceitos esboçados pelos sujeitos trazem características usuais às definições teóricas do trabalho humano. Neste sentido, o trabalho encerraria uma dimensão produtiva e teleológica, articulada ao atendimento de nossas necessidades sociais, com um conseqüente desenvolvimento de tecnologias na relação com a natureza, visando transformação dos objetos de dedicação.

Além disso, devo ressaltar que podemos visualizar nos depoimentos o trabalho como *poiesis*, mas a condição de *práxis* não é explicitada. A tensão entre atendimento de necessidades, dispêndio e obrigatoriedade de um lado; e realização pessoal, criação, liberdade de outro é um aspecto a destacar também nas falas dos sujeitos. Há uma ênfase em aspectos físicos e utilitários, intensificados na sociedade capitalista com a segmentação do trabalho em um espaço específico, distinto dos lugares de lazer, contatos familiares, etc. (LIEDKE, 1997). E aqui, gostaria de assinalar que os gestores acabam por participar da valorização simbólica do trabalho fortalecendo o capital em alguma medida, concretizando uma forma de sua *práxis*.

¹⁰⁶ Entrevista com Clara em novembro de 2005.

¹⁰⁷ Depoimento de Saulo em novembro de 2005.

¹⁰⁸ Entrevista com Joana em outubro de 2005.

[...] Na sociedade, hoje, quando tu não tem um trabalho, quando tu não tem uma... um quê, tu automaticamente não tem outras 'n' coisas, sabe. Parece que tu não tem valor pra sociedade, parece que tu não tem como te colocar no mercado, tu não tem como ter as coisas pra manter a tua família [...] Acho que o trabalho, ele interfere sim algumas vezes nos valores que tu tem, mas que... que ele não é... É que o ser humano é mais, sabe. Isso que eu quero te dizer. Acho que o ser humano ele tem mais do que o trabalho, mas o trabalho ele te dá uma estrutura, né [...] ¹⁰⁹

De outro lado, ao demonstrar as tensões da compreensão do trabalho restrito a um espaço singular, fragmentado de outras dimensões da vida, o depoimento de Clara explicita a necessidade de concebermos nossas atividades para além de sua dimensão produtiva, sem negligenciar sua importância social.

A realidade vivida e construída pela gestora conforma uma concepção que valoriza as pessoas antes do que são capazes de produzir, potencializando tomadas de posição que enunciam que a maneira como valorizamos as práticas de trabalho na sociedade capitalista não contempla o conjunto de nossas relações sociais. E, além disso, considerando o observado durante a pesquisa, que as categorizações que construímos vinculados a este sistema não dão conta do que é vivido no trabalho, mesmo por aqueles que o definem estritamente por suas condições teleológica e produtiva.

Dizer que uma vida cheia de sentido encontra na esfera do trabalho seu primeiro momento de realização é totalmente diferente de dizer que uma vida cheia de sentido se resume exclusivamente ao trabalho, o que seria um completo absurdo. (ANTUNES, 2000, p. 143)

A investigação do espaço de trabalho poderia nos instigar à observação de outras dimensões da vida dos sujeitos, outros espaços sociais de suas formações. Inspiraria, ademais, a refletirmos que o próprio trabalho é constituído por relações afetivas, valorizações simbólicas, condições de gênero, relações de poder, entre outros. Todavia, gostaria de sugerir outra problematização: mais que valorizar dimensões não-produtivas no trabalho (que o capital já vem fazendo em benefício próprio), há que se refletir a inserção em espaços diferentes, pensando em suas contribuições à formação dos sujeitos; lugares esses entrelaçados com outras dimensões da vida, mas que não enfatizem a condição teleológica e

¹⁰⁹ Depoimento de Clara em novembro de 2005.

produtiva.

Já que o próprio sistema vem fragilizando a sociedade do emprego, porque não nos perguntarmos pelas aprendizagens dos sujeitos no trânsito entre espaços sociais, pela formação de subjetividades no convívio com diferentes dinâmicas relacionais e emocionais, distintos dos objetivos recorrentes no ambiente de trabalho contemporâneo?

Se podemos observar que o trabalho se constitui com mais do que produção, esforço concentrado e teleologia, afirmo que nós, humanos, somos capazes de gerar mais do que o trabalho que construímos culturalmente no capitalismo, e também de conceber mais do que temos encerrado em nossas categorizações sobre a *práxis* e a *poiesis* dos sujeitos sociais.

O espaço de trabalho pode ser concebido de forma mais complexa, e, ao mesmo tempo, a formação humana e social pode ser percebida num espectro mais diverso e amplo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: GESTÃO, FORMAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

Procurei problematizar a relação entre gestão e formação, reconstituindo características das práticas históricas de trabalho dos sujeitos de diálogo e enfatizando suas tomadas de posição nas atividades desenvolvidas no CPCA. Neste sentido, ao longo da minha narrativa, busquei contemplar as contribuições do trabalho para a formação tendo como pressuposto que ‘o trabalho forma’.

Feita a análise das informações que construímos a várias mãos, tratarei diretamente das interações que concebo existir entre o trabalho de gestão e a formação dos sujeitos gestores, no intuito de consolidar algumas considerações e inferências finais, mesmo que estas continuem em elaboração em investigações futuras. A exemplo de argumentações anteriores, buscarei considerar também o propósito de contribuir para as práticas de educação-assistência e organização comunitária que observei enquanto freqüentava o bairro Lomba do Pinheiro.

As atribuições dos gestores tinham como base algumas tomadas de posição que demonstravam o quanto a delimitação e a profissionalização da administração no sistema capitalista configuraram um lugar específico de trabalho. A gestão organiza-se em práticas profissionalmente especializadas e, além disso, concernentes às características do contexto de atuação dos trabalhadores. Neste sentido, gostaria de recuperar as atividades centrais dos gestores no CPCA, para que possamos seguir na análise. Este trabalhador:

- atua como um "assistente social" que articula programas sociais (as vezes fragmentários) e precisa apoiar a criação de alternativas de inserção social do educando;
- administra metas e contas que lhe garantam a manutenção das atividades;
- efetiva captação de recursos e encaminha procedimentos burocrático-contratuais (prestação de contas; remunerações, etc.);
- representa politicamente a organização e sua causa social em fóruns locais, buscando a conciliação de interesses para que possa continuar conduzindo seu trabalho junto ao Estado;
- efetua a leitura de cenários e consolida posicionamentos político-assistenciais na comunidade onde atua;
- co-elabora planejamentos institucionais e cotidianos; e
- atua pedagogicamente de maneira explícita, orientando educadores e assistindo

‘casos’.

Para retomar a problemática

Para pensar a relação entre gestão e formação, procurei refletir sobre a configuração das atividades desenvolvidas articulada a: contexto de trabalho; trajetórias dos sujeitos; tomadas de posição e domínios explicativos dos gestores. A formação no trabalho, com as potencialidades sócio-históricas para alienação e/ou humanização, foi problematizada a partir dos entrelaçamentos entre estes aspectos que consegui sistematizar. Creio que a forma mais adequada para sintetizar as conclusões desta pesquisa é seguir as questões que orientaram a problemática.

O problema de pesquisa pode ser resumido na seguinte questão: **‘como se organiza a formação dos sujeitos nas práticas de gestão construídas no CPCA, em Porto Alegre?’**. Esta foi desmembrada em perguntas auxiliares, que detalharam e direcionaram a investigação. A primeira que retomarei diz respeito à caracterização das práticas de gestão na ONG e foi formulada da seguinte maneira: ‘como se constituem as práticas de **gestão** na organização, consideradas na sua interação; de um lado, com a proposta educativa-assistencial em curso, e, de outro, com as demandas históricas da comunidade local?’.

A gestão, conforme configurada pelas atividades do CPCA, encerra uma série de práticas voltadas à planificação, orientação e coordenação, apresentando um forte componente de interação interpessoal e interorganizacional, seja no que concerne aos funcionários, seja em relação às representações externas. Neste sentido, a gestão constitui-se como prática tensionada por sujeitos e discursos sociais, segundo a história de formação da entidade e de outras instituições envolvidas com educação-assistência.

Creio que poderíamos pensar o CPCA como uma *emergência* das relações construídas historicamente entre franciscanos, Estado e lideranças comunitárias da Lomba do Pinheiro. O advento da organização, e a consolidação de determinadas fronteiras práticas e imaginárias que acarreta, resultou das disputas e solidariedades entre os sujeitos atuantes no bairro nos anos 70 e 80, com destaque para a forma de imersão militante comunitária dos freis e para atuação prévia de representantes dos moradores da localidade.

A partir das alianças produzidas, a entidade se constituía de maneira bastante informal e porosa à participação de leigos, passando, depois, por rupturas que reorganizaram as possibilidades de participação e as relações de poder na formatação dos serviços da organização. Ao longo da década de 80, o CPCA logrou um conjunto de parcerias internacionais e também locais, formalizando administrativamente a posição já ocupada

simbolicamente pelos freis na implementação do projeto assistencial e religioso.

Já nos anos 90, o CPCA se integra a um movimento organizado em nível nacional, voltado à proteção e promoção da criança e do adolescente. Por um lado, o distanciamento das populações mais empobrecidas da Lomba do Pinheiro e, por outro, a participação em debates relativos aos direitos dos assistidos pela entidade, levaram a uma reorganização dos trabalhos da ONG. Tal processo de mudança foi iniciada pelos freis que geriam a entidade na época, transcorrendo depois sob influência crescente dos sujeitos sociais que passam a compor oficialmente o campo de assistência social com a criação do ECA e da LOAS.

A ONG se integrou ativamente na elaboração de programas sociais e fóruns de deliberação municipais, na mesma medida que era permeada por discursos sociais em ascensão no campo. A vinculação dos serviços prestados pelo CPCA à subvenção estatal e à profissionalização da assistência social, levaram ao envolvimento mais intenso de leigos na gestão organizacional. Agora, porém, tais trabalhadores assumem tomadas de posição legitimadas pelos saberes profissionais que passam a constituir o campo (sobretudo, serviço social, psicologia e pedagogia) e pelos discursos associados aos direitos de crianças e adolescentes.

Tomadas de posição de religiosos, moradores do bairro, organismos estatais e profissionais da assistência social mantêm-se no campo numa tensão recursiva conforme os discursos sociais que os constituem historicamente, numa relação de forças que varia no tempo. Assim, a análise da gestão do CPCA evidencia sua potencialidade como emergência sistêmica, mas também como um holograma construído socialmente.

Enquanto observava a rotina de trabalho dos gestores e educadores sociais, percebi que algumas tensões dialógicas constituíam o lócus de ação daqueles trabalhadores. A relação mais ou menos conflituosa com o sagrado, as disputas de gênero, o convívio com a violência e a pobreza, a relação difusa entre acolhida e emancipação, ou a preocupação com as individualidades e as aprendizagens expressas no 'caso' foram os elementos que consegui sistematizar nesta pesquisa. Produzidos na história daquele coletivo específico, estes tensionamentos são passíveis de serem reconhecidos em outros espaços assistenciais.

Creio que não poderíamos, necessariamente, generalizar a outros espaços as tensões descritas, seja para evitar uma imposição de categorizações, seja para respeitar os movimentos próprios de cada realidade. De toda maneira, os tensionamentos relativos à 'religiosidade', às 'relações de gênero' e/ou à 'violência e pobreza' sustentam-se em discursos sócio-históricos que perfazem a prática de assistência social e, neste sentido, tornam possível conceber um holograma nas atividades do CPCA.

Podemos problematizar as práticas de gestão no CPCA como um processo permeado pela relação com o contexto de atuação, considerando, sobretudo, os âmbitos do bairro e da cidade. Podemos também destacar que as práticas dos gestores se constituem em tensões múltiplas instauradas pelo coletivo de trabalhadores, conforme a composição histórica do quadro de sujeitos atuantes e, ademais, segundo os discursos sociais que condensam. Assim, a proposta educativo-assistencial da entidade é mais uma construção coletiva e multifacetada em curso do que um referente fixo; e o trabalho de gestão seria um conjunto de práticas datadas, entrelaçadas e tensionadas por tomadas de posição e discursos sociais.

Passemos, agora, à questão voltada às narrativas dos gestores, com quem dialoguei mais intensamente na pesquisa. A investigação se propunha a conhecer as tomadas de posição dos **sujeitos** da gestão, assinalando sua compreensão em relação ao seu trabalho e à atuação da organização.

As tomadas de posição dos sujeitos passam por sua interpretação das práticas de gestão. Neste sentido, as peculiaridades da administração como modalidade de trabalho e o lugar ocupado e construído pelos trabalhadores-gestores do CPCA potencializam compreensões relativamente singulares dos serviços prestados pela entidade. Segundo as consultas feitas em campo, tais condições são refletidas desde os saberes prévios de cada pessoa, num processo recursivo de atualização de domínios explicativos permeado pelas dialógicas comentadas acima.

As tomadas de posição dos gestores se distinguem das de outros trabalhadores, porque as práticas de gestão interpõem atividades específicas (citadas acima). Assim, tendem, por exemplo, a construir posicionamentos que associam proposta educativo-assistencial e caracterização da entidade, diferenciando-se dos demais funcionários. Desta forma, distinguem-se por zelarem mais explicitamente pela imagem da organização, ou por se preocuparem com a dimensão política do trabalho que realizam.

As tensões dialógicas que constituem o ambiente de trabalho compõem também as tomadas de posição. A importância do ‘caso’ para a equipe do CPCA também é partilhada nas ações dos gestores quando atendem situações de conflito exacerbado, ou quando argumentam a favor da ‘acolhida’ de todos e de cada um dos educandos. Da mesma forma, as repercussões da proximidade da violência podem ser visualizadas no rosto, nos jeitos, nas condutas de cada gestor.

Creio ter vivenciado, neste íterim, um processo recursivo em que produções sociais e coletivas eram reconstruídas por cada sujeito e novamente dispostas nas relações. Assim, o tratamento do ‘caso’, a elaboração da ‘violência’, a busca da ‘acolhida’, a relação com o

‘sagrado’, ou as demandas das atividades específicas do trabalho de gestão eram interpretadas conforme instigava a auto-eco-organização de cada sujeito, desde as trajetórias construídas por cada um.

Uns desenvolveram saberes enfatizando a representação organizacional em fóruns deliberativos, outros preferiram a administração de procedimentos internos. Para alguns, o ‘sagrado’ ganhava importância educativa e existencial, para outros, o ‘caso’ e a relação com o educando era muito relevante na prática educativa-assistencial. E ainda, entre aqueles que privilegiam a relação com o educando, por exemplo, poderíamos encontrar diferenciações argumentativas e interpretativas, que singularizam suas tomadas de posição.

Cada gestor participava das práticas, dos discursos sociais e das tensões que povoavam o espaço da gestão, reforçando algum aspecto e postulando opções, de forma que os depoimentos sobre suas trajetórias pareceram-me compor um exercício narrativo de autoconhecimento, elaborado e atualizado pelas circunstâncias sociais do presente e pela contingência do momento da pesquisa: a problematização de um espaço de trabalho.

A participação dos gestores acaba, ademais, por configurar possibilidades de autonomia relativa e adensar as relações de disputa no lócus, conforme se posicionam os sujeitos dispendo suas interpretações, como eram exemplos as tomadas de posição acerca da adesão aos temas religiosos, ou da relação almejada com educandos.

Até onde foi possível contemplar nesta pesquisa, o processo auto-eco-organizativo dos gestores passaria, então, pela reconstrução das circunstâncias e potencialidades situadas no contexto onde atuam, configurando tomadas de posição relativamente singulares. Estas são amparadas por elaborações sobre seus trabalhos, sobre seus contextos de atuação e sobre si mesmos, que constituem domínios explicativos próprios, narrados em atualização auto-reflexiva e auto-referente.

A última questão específica relacionada ao problema de pesquisa detinha-se à abordagem das possíveis contribuições do trabalho de gestão à formação dos sujeitos de diálogo. Perguntava ‘quais as contribuições da prática de gestão para a **formação** dos gestores no CPCA?’, e assim almejava concluir a problematização.

Articulando meu questionamento à caracterização das práticas de gestão e às tomadas de posição dos sujeitos, afirmaria que a formação no trabalho é processo e resultado provisório de um movimento de auto-eco-organizar-se. Os domínios explicativos construídos pelos trabalhadores são base para seus posicionamentos cotidianos, e são também frutos de um processo auto-reflexivo de narração de suas trajetórias e de elaboração de suas experiências no convívio com o trabalho, com o outro, com o seu mundo.

As características da atividade de gestão configuram um espaço específico de trabalho que, no caso em estudo, podemos exemplificar nas distinções narradas pelas coordenadoras pedagógicas entre suas atuais atribuições e o ofício de educador social. Assim, descreveram a construção de práticas e aprendizagens específicas: representação organizacional, planificação institucional, mobilização de adultos, entre outros.

Tais práticas precisam ser contempladas também na dimensão sócio-histórica que condensam. O trabalho de educar-assistir e a gestão do mesmo sofreram alterações no tempo, numa gradativa institucionalização dos serviços prestados e na articulação destes a um aparato estatal e não-governamental. O exercício da assistência social se configurara, então, em novos moldes, constituído também por discursos profissionais do serviço social e da pedagogia, além das proposições religiosas e comunitárias já instauradas. Desta forma, atividades como representação organizacional, por exemplo, foram re-elaboradas pelos sujeitos do campo, que passaram a desenvolver novas tomadas de posição.

As tensões dialógicas atuais no lócus, resultados da história de disputas construídas pelos sujeitos, configuram também potencialidades formativas deste espaço social de trabalho. Ainda que a situação-problema da 'violência' não tenha sua gênese nas relações produzidas no CPCA, ela constitui tais interações, está presente nos domínios explicativos dos gestores e é tensão instigante da formação dos sujeitos sociais. A prática de 'acolhida' representa ideais e concepções que influenciam posicionamentos na relação com educandos e colegas trabalho.

Visualizada em narrativas, práticas e tomadas de posição, a formação era produzida num movimento tenso entre discursos sociais e reinterpretações próprias dos sujeitos (expressas nos domínios explicativos). Assim por exemplo, referiam a 'emancipação' do Outro ou o lugar do 'educando' com capacidade argumentativa singular, mas o faziam dentro de limites cognitivos, culturais e ideológicos, atrelado a uma espécie de alienação acerca das delimitações impostas pelo poder simbólico que exerciam.

Voltarei, agora, ao problema de pesquisa, esboçando algumas considerações. Podemos afirmar a contribuição do trabalho de gestão à formação dos sujeitos em função de aspectos interdependentes, que esbocei nesta narrativa e sintetizaria da seguinte forma: integração a práticas históricas e sociais específicas promovidas pelo trabalho; caracterização social do lugar do gestor; geração de uma ambiência de tensões cotidianas vinculadas a um contexto de atuação peculiar; resignificação e atualização de aspectos das trajetórias pessoais e potencialização de domínios explicativos e tomadas de posição marcados pelo pertencimento

ao trabalho de gestão.

Em meio a disputas e tensões formadoras, os sujeitos criam e enunciam tomadas de posição e domínios explicativos de seu trabalho. Assim, *organizam-se* para atuar movidos pelo que desejam, conhecem e acreditam, compondo disputas e buscando formar o Outro a partir da sua formação provisória. Sob tensão, este trabalhador se narra freqüentemente, em auto-reflexividade e autonomia relativa: configura-se, enfim, a formação como um âmbito, um campo de delimitação variável, no qual a subjetividade se constrói entre sujeições e criatividades.

Podemos visualizar as múltiplas tensões as quais procurei descrever até aqui como uma espécie de malha que tece os sujeitos sociais. Contudo, tal entrelaçamento pode ser, ao mesmo tempo, uma *organização* multifacetada e potencializadora da emergência de bricolagens diversas na composição de domínios explicativos particulares, sob auto-eco-organizações distintas: narramos enunciando discursos sociais; enunciamos reconstruindo compreensões.

Uma hipótese de trabalho

Reconstituída a problemática, gostaria de apresentar uma hipótese teórica, resultante das inferências que fiz em meu processo investigativo, relativa à formação nas relações sociais que pesquisei e às contribuições potenciais dos espaços de educação-assistência para educadores e educandos. Neste sentido, há uma metáfora que me parece oportuna. Quando observo as relações sociais que construímos diariamente, concebo o convívio como uma “festa”, designando espaços sociais de bricolagem de discursos, desejos, disputas, práticas e interpretações, dispostos conforme os sujeitos produzem as interações. Esta metáfora simbolizaria um espaço de adesões múltiplas, de pertencimentos variados. Concebo a formação como tensão multifacetada, entrelaçamento do diverso, numa busca constante de uma unidade que acaba provisória. Embora possamos observar linhas estruturais que nos regem, conforme nossas filiações coletivas e interpretações pessoais, estas me parecem cada vez mais mutáveis quando contemplamos as nossas trajetórias históricas na sociedade contemporânea.

Vivemos uma sociedade de intensificação do convívio com a diversidade e, também, de enunciação recorrente de apelos por escolhas, que, em geral, estão além das reais possibilidades de as usufruirmos, engendrando a tensão da renúncia freqüente (MELUCCI, 2001). Neste caso, narrar é também artifício de identificação e/ou reconstituição de uma unidade identitária. As narrativas auto-reflexivas acabam por promover a formação “em

trânsito”, em movimento intenso, instigado por múltiplos espaços e discursos de filiação.

A pesquisa sobre a relação entre formação e trabalho pode ser pensada complexificando nosso olhar sobre as relações produzidas pelos trabalhadores, refletindo as múltiplas adesões, narrativas e formações possíveis, para além da dimensão produtiva do trabalho, como os estudos da área de 'Trabalho e Educação' têm preconizado. Todavia, creio que, além de observarmos as múltiplas dimensões que constituem o trabalho, devemos intensificar o foco no sujeito e na sua formação, de maneira que o 'trabalhar' seja contemplado como mais uma das atividades, mais uma das filiações identitárias e socialmente *organizadoras*.

Ciavatta (2007) se apóia no conceito de 'mundo de trabalho' de Hobsbawm para referir "tanto as atividades materiais, produtivas, como os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida" (p. 43). O trabalho é concebido, assim, de maneira complexa, como atividade humana que engendra relações sociais e culturais ao longo da história. As atividades materiais de reprodução da vida se desenvolvem em recursividade com as construções culturais, porém, a gênese e a centralidade das relações sociais são atribuídas ao trabalho contemplado na sua historicidade.

Quando investigamos a formação no trabalho, é importante complexificarmos nossa compreensão das relações sociais construídas, trazendo criações culturais geradas nos espaços produtivos, demonstrando a condição humanizadora do 'trabalhar'. No entanto, ao observar a formação dos sujeitos como campo multifacetado, ao contemplá-la sem vínculos obrigatórios a uma prática social específica, pergunto-me se minhas pesquisas futuras não deveriam problematizar o processo formativo desde as contribuições de lugares distintos de participação dos indivíduos, contrastando suas influências mútuas.

Embora não possua uma resposta conclusiva para minha pergunta, ela contém uma inquietação de ordem epistemológica. A centralidade na estruturação do ser social que atribuímos ao trabalho precisaria ser questionada, dispondo-o como uma importante prática social e formativa, entre outras de relevância semelhante ou aproximada. Neste caso, trabalhar, amar, comunicar, crer, brincar e festejar seriam exemplos de atividades socialmente construídas que poderíamos conceber como formas igualmente importantes na produção de nossa existência, e cuja interdependência se constituiria historicamente conforme as relações de poder em jogo, valorizando socialmente uma atividade ou outra.

No que concerne aos espaços educativos, gostaria de adotar a mesma hipótese provocativa. Reconhecendo a intencionalidade que configuram ambientes educacionais, precisamos imaginar lugares de adesões diversas, que possibilitem narrativas múltiplas, sem

direcionamentos operacionais rígidos e que estimulem o exercício da escolha. Antes de pensarmos na socialização de hábitos ou na inserção de jovens ao mundo do trabalho que conhecemos, precisamos buscar vetores que nos instiguem a promover a participação em vários formatos, e a fomentar certa criatividade coletiva e social. Para isso, no entanto, devemos também rever nossos parâmetros educacionais, ideológicos e epistemológicos.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente [...] Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. (FREIRE, 1998, p. 64)

Para falarmos de participação

Gostaria de aprofundar algumas questões propostas na hipótese teórica, para que possa sugerir reflexões ao espaço educativo-assistencial. Refiro-me ao estímulo à participação, tema já bastante debatido, mas sobre o qual acredito poder contribuir.

Há uma necessidade de refletirmos nossos parâmetros sobre a ‘participação’. Se voltarmos à metáfora da ‘festa’, os incentivos ao participar do educando no espaço educativo-assistencial precisariam se inspirar numa perspectiva auto-eco-organizativa, reconhecendo pertencimentos e formatos múltiplos.

Quero dizer com isso que, além de uma noção epistemológica orientadora na pesquisa, a auto-eco-organização pode, de outro lado, inspirar problematizações de nossas práticas e intencionalidades educacionais. Com isso, poderíamos pensar a formação numa tensão de saberes, interações, pertencimentos e sociabilidades múltiplas, contemplando o sujeito como alguém que transita e *organiza* suas relações e aprendizagens.

O gosto pela festa que os educandos (adolescentes) do CPCA me elaboraram foi provocativo nesse sentido: talvez não baste diagnosticar as condições materiais e psicossociais em que vivem, ou primar por relações afetivas e acolhedoras; talvez precisemos construir mediações múltiplas à auto-reflexividade sobre os conflitos sociais vivenciados, associada uma autoprodução coletiva.

La adolescencia y la juventud son fases de la vida em las que el cambio es muy profundo, en las que lo que se ha dejado detrás está aún demasiado cerca, en las que lo uno comienza a discernir es manifiesto a la vez que perturbador, en las que resultan difíciles de encontrar las palabras y las formas para expresar las experiencias en curso. Debido a esta dificultad, porque falta el coraje, porque

precisamos de ayuda de otras voces y modos de contemplar y experimentar la realidad, es mejor dejar a otros que hablen. Así pues, es más fácil dejar que sean otros quienes hablen de los jóvenes: los adultos, las instituciones, los medios de comunicación o la publicidad. (p. 133)

Hemos de aprender a escuchar, a reconocer las características de la experiencia juvenil tal cual es, sin pretender imponerles las categorías, los hábitos mentales y los modos de pensar propios de los adultos. (MELUCCI, 2001, p. 133).

Autores como Sposito (2000) e Carrano (2004) caracterizam as formas de organização social e identitária juvenis¹¹⁰ por uma ênfase na esfera cultural (arte, música), e por expressões fluídas e muitas vezes efêmeras. Haveria, então, um distanciamento de formas tradicionais de mobilização como assembleias, sindicatos, partidos políticos e/ou grêmios estudantis¹¹¹, assim como de ideologias tipicamente marcadas como ‘direita’ ou ‘esquerda’.

Os argumentos desses autores contribuem para a problematização proposta, ao instigar que reconhecamos àqueles que normalmente a entidade assistencial define como ‘educando’ a condição de sujeitos, de produtores de saberes, sociabilidades e identidades sociais. Nesta perspectiva, a questão das juventudes pode nos fazer pensar nossa relação cotidiana com a criança, com o adolescente, com o jovem, observando-os como tensionadores das atividades e relações na entidade (ZUCHETTI, 2003)¹¹². Para tanto, seria oportuno questionarmos a transitoriedade usualmente atribuída à infância, adolescência e juventude, no que tange a negligência que possa impor à condição de sujeitos dos educandos no presente.

Se tomarmos a relação do jovem com o ‘trabalho’, visualizamos tensionamentos que dizem respeito à sociedade em geral, mas também podemos identificar condições e interpretações diferenciadas. Martins (1997B) e Petters (2007) afirmam que os jovens de famílias empobrecidas valorizam o trabalho, tomando-o como espaço de referência, sendo que, de outro lado, os índices de desemprego entre as juventudes têm sido superiores aos

¹¹⁰ As Nações Unidas entendem os jovens como indivíduos com idade entre 15 e 24 anos. Já a adolescência indicaria a fase, não muito precisa, entre 12 e 18 anos. No entanto, Souza (2004) afirma que a definição por faixa etária é insuficiente para caracterizar categorias como ‘juventude’ e ‘adolescência’. Construções histórico-sociais, a concepção que representam, de uma etapa transitória entre a infância e a vida adulta, teriam emergido a partir do século XV. E, mais tarde, ‘*Emílio*, de Rousseau, é a obra que vai produzir em nível teórico, a concepção moderna de infância e adolescência – a adolescência será definida por Rousseau como um ‘segundo nascimento’” (SOUZA, 2004, p. 50). Ao longo do século XIX, a categoria adolescência se consolidaria, integrando ainda a noção de juventude no decorrer do século XX e, especialmente, a partir dos anos 50.

¹¹¹ Vale a pena sinalizar que Carrano (2004) estende o distanciamento de formas tradicionais de mobilização para o conjunto da sociedade, de forma que não se trataria de um traço típico da juventude.

¹¹² Tal perspectiva de observação pode ser mais bem compreendida se considerada a tradição de instituições assistenciais no disciplinamento dos assistidos e, no caso particular de adolescentes e jovens, na formação para o mundo do emprego, citadas por Novaes (1998), Martins (1997B), Desaulniers (1993).

encontrados para as demais faixas etárias, e com elevado nível de precarização das atividades que desenvolvem¹¹³.

Bajoit (1997) argumenta que o trabalho continua sendo importante entre os jovens, mas sob uma nova leitura: “enquanto antes ele era importante em si, pela participação que assegurava ao projeto coletivo da sociedade industrial, agora ele se torna importante para o próprio projeto do indivíduo” (p. 83). Neste caso, o trabalho teria expressão em meio a outras formas de sociabilidade (teatro, música, etc.).

Parece-me que temos uma problemática investigativa e educativa importante a refletirmos quando pensamos nos significados do ‘trabalho’ numa perspectiva intergeracional. Embora possamos continuar afirmando sua relevância para os sujeitos sociais, creio que necessitamos considerar as construções que as pessoas fazem no cotidiano e na história. Neste sentido, pergunto-me como resignificar o ‘trabalho’ entre nós (adultos, educadores, pesquisadores), para desvinculá-lo do emprego, que ainda é simbolicamente valorizado mesmo quando está socialmente associado à subordinação e à competição. E, conjuntamente, em que bases propor um diálogo que participe da reconfiguração do trabalho vivida pelos sujeitos (como são exemplos os jovens)?

Neste ínterim, para retomar o tema da participação, penso que a valorização dos saberes dos educandos passa pelo reconhecimento das tomadas de posição dos sujeitos. Quero dizer, dialogarmos desde uma ótica relacional, que contemple saberes como partes de domínios explicativos que, por seu turno, fundamentem produções auto-eco-organizadas, e sejam tomadas de posição sociais. E, ademais, concebendo que tais posicionamentos constituem-se desde as redes de sociabilidades de pertencimento, estimular ambiências formativas a partir de filiações coletivas e sociais em que os sujeitos possam reconstruir seus conflitos, suas solidariedades, suas compreensões.

Programas sociais [...] podem se revelar ineficazes, caso não se inscrevam nesses efeitos, ou podem ainda funcionar, de modo inverso, apenas como mais uma forma de controle social, atuando de forma ideológica na reprodução de valores hegemônicos e na perpetuação de desigualdades das condições sociais [...] necessitamos de práticas que veiculem, e não escondam, os conflitos e as contradições sociais, buscando solução para as mesmas, que permitam a construção

¹¹³ Tomando em conta as condições de vulnerabilidade do jovem brasileiro (segmento que abrange os beneficiários da organização pesquisada), Carrano (2004) assinala que, hoje, aproximadamente nove milhões de jovens sobrevivem em situação de extrema pobreza, com valores de renda abaixo da linha de R\$ 61,00 *per capita*. Além disso, estes jovens, em situação mais intensa de vulnerabilidade social, são os mais afetados pelo desemprego familiar e individual (MARTINS, 1997B).

de uma identidade coletiva a partir de valores fundamentais inscritos na história dessas pessoas [...] essas práticas devem ser capazes de reinscrever pessoas em uma filiação, em uma rede de pertencimento na qual elas se reconheçam e na qual possam ancorar projetos de futuro. (NUNES, 2005, p. 09)

O ponto de partida, segundo entendo, estaria na retomada do que Freire (1998) propõe acerca do diálogo entre educando e educador. Estes precisam ser compreendidos não como papéis sociais estanques e hierarquizados, mas como condições simultâneas de sujeitos em interação. Aqui, o diálogo estabelece comunicação entre pessoas conscientes de sua inconclusão e dispostas a conhecer as realidades que os constituem. Dialogar é uma práxis crítica, transformadora das relações educativas e da participação dos indivíduos na construção do conhecimento sobre seu mundo (FISCHER, 1999).

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele formado, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da formação do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...] formar não é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 1998, p. 25)

A emancipação dos educandos, referida nas narrativas dos gestores, precisa ser pensada nas possibilidades de formação de autonomia. Para que os sujeitos sejam "artífices de seu próprio agir" (CIAVATTA, 2007, p. 27), será preciso dispor no diálogo quais os parâmetros educativos quando se pensa o 'emancipar', relacionando-o às condições sócio-históricas vivenciadas por educandos e educadores para provocar reflexões sobre práticas sociais que estes vêm efetivando.

Inserida numa relação educativa dialógica, a emancipação é um processo, um dever, cujos indicadores que elaboramos são provisórios, superáveis conforme nossas trajetórias históricas. Creio que podemos conceber a emancipação não só como resultado, mas como disponibilidade criativa dos sujeitos para mudar a si próprios e transformar as condições de sua existência coletiva e social.

Com base nas argumentações desta tese, apresento questões que passaram a me acompanhar após a realização da pesquisa, no intuito de propor reflexões iniciais na busca de emancipação junto às atividades educativo-assistenciais:

- Que pertencimentos coletivos educadores e educandos têm construído? Que filiações identitárias costumam valorizar e quais são negligenciadas? Como estimular que tais pertencimentos constituam práticas dialógicas?
- Quais formas de participação são efetivadas por crianças e adolescentes no cotidiano e quais aquelas que almejam? Como eles vivenciam e explicam as situações de vulnerabilidade social em seus cotidianos?
- Como criar uma ambiência que estimule os educandos a formularem estratégias frente às situações-problema de suas vidas?
- Como promover relações acolhedoras que ambientem a autonomia na organização de práticas e regras de convívio?
- Como pensar o cuidado com a individualidade articulada à organização de projetos coletivos, em que os sujeitos possam compartilhar ideais, necessidades e propostas?
- Como estimular que educandos assumam a responsabilidade de condução de suas vidas, reconhecendo também sua responsabilidade pela vida do Outro? Como promover o acesso ao trabalho e a melhores condições de vida sem impor modelos de inserção social?

A participação e o trabalho de gestão

As reflexões que proponho direcionam-se à atividade de educação-assistência, no intuito de provocar questionamentos sobre a rotina de práticas que instaura. Acredito que a busca por problematizar o 'educar-assistir' passa por repensarmos a organização do trabalho, com destaque aqui à configuração da gestão organizacional. Neste sentido, penso que poderíamos partir de noções empíricas diretamente relacionadas às atividades da entidade assistencial, como são exemplos a 'acolhida' e a 'emancipação'.

Proposições educativas mais ou menos difundidas entre os trabalhadores do CPCA, a interpenetração dessas pode ser também uma 'idéia-força' (no sentido atribuído por VILLASANTE, 2002) passível de mobilizar o diálogo e o debate sobre o fazer cotidiano. Creio que a acolhida possa representar a necessidade de integração afetiva e social, o reconhecimento à diversidade e aos conflitos sociais em curso. Uma condição que interpõe o cuidado do outro, apoiando a adesão do educando. Numa tensão dialógica, a emancipação

poderia instigar a busca de participação, compreensão das relações de disputa, auto-reflexividade e a formulação de projetos autônomos de futuro.

Os sujeitos individuais ou coletivos têm os vínculos que nos sujeitam que podem nos paralisar ou nos potencializar. [...] O importante em cada caso é se passar a re-vincular as sujeições herdadas para abrir as novas potencialidades que possam se apresentar. (VILLASANTE, 2002, p. 132)

Assim, é necessário problematizar a auto-eco-organização dos gestores e demais trabalhadores. Aqui, poderíamos nos inspirar no que Morin (1999) postula como necessidade legítima de todo cognoscente, seja quem for e onde estiver: o conhecimento do conhecimento. Para tanto, as proposições metodológicas de Josso (2004), de formulação de narrativas sobre as experiências formativas, parecem-me pertinentes, se as pensarmos como ferramentas de auto-reflexividade no diálogo, que elucidem o movimento de construção de nossos saberes, as relações de poder contidas aí e as potencialidades para novas tomadas de posição.

Acredito que as hierarquizações que produzem na relação com os "assistidos", "excluídos" ou "educandos" precisam ser questionadas. Destacaria, neste sentido, as tomadas de posição que, mesmo afirmando a prioridade da necessidade do Outro, preconizavam práticas educativas socializadoras voltadas a um ideal de inserção social e organizadas por parâmetros cronológico-etários que despotencializam o educando, que acabam por lhe negligenciar a condição de sujeito do presente.

A possibilidade de "abalar-se" com a situação do Outro, à qual uma das coordenadoras pedagógicas referiu-se em relação ao trabalho educativo-assistencial, precisa ser valorizada e resignificada, em meu entendimento. Neste ínterim, o convívio perturbador com a violência e a pobreza, que me parece uma condição histórica e programática do exercício de serviço social, poderia se reconfigurar caso os parâmetros (comparativos) de inserção social sejam repensados.

A proposta de emancipação precisaria ser reconsiderada com a participação do educando. Do contrário, poderemos insuflar uma postura disciplinadora, que, ademais, distancia o jovem por não corresponder à dinâmica vivida por ele em sua formação na atualidade, tolhendo suas possibilidades de expressão (cultural, simbólica, econômica e/ou política): "a aprendizagem não é acaptação de nada; é o transformar-se em um meio particular de interações recorrentes." (MATURANA, 2001, p. 103)

É preciso, porém, uma nova configuração para o sistema de assistência. Mencionar

apenas a reorganização cognitiva dos trabalhadores encerraria uma redução. Faz-se necessário que a área de assistência social deixe de sofrer a escassez de recursos materiais e financeiros visível nas atividades diárias das entidades, que provoca a desvalorização das práticas dos educadores sociais, restringe metas de atendimento e limita possibilidades didático-metodológicas.

A área social ainda precisa conquistar o lugar político de uma prioridade social, em detrimento de tomadas de posição simbolicamente arraigadas à benesse, à caridade e à suposta “nobreza” da assistência simplória e empobrecida. Neste ínterim, vejo que o sistema de assistência precisaria caminhar no sentido da promoção da organização coletiva nas comunidades onde atua, estabelecendo diálogos que evitem, ademais, uma relação de prestação de serviços ou atendimento, como se reforçássemos distâncias e poderes simbólicos.

Qual o potencial de transformação e de controle de conflitos contidos nas políticas públicas dirigidas a populações colocadas em situação de vulnerabilidade social pelo modo de produção capitalista, em que, pela sua própria natureza, não há lugar para todos? Ou, por outra, como deixar visíveis as contradições do que se pretende como educação social, que é efetuada dentro desse modo de produção, no que tange às possibilidades de rupturas, de um lado, e às amarras estruturais que as limitam, de outro? (RIBEIRO, 2006, p. 164)

Observando iniciativas fomentadas e valorizadas por Villasante (2002), acredito que este intento teria êxito se reconfigurarmos a dimensão político-mobilizadora na relação entre gestores da ONG e os demais sujeitos da comunidade de atuação, para que possamos modificar o atual quadro de “gestão da pobreza”. Tal mobilização conduz ao desencadear da participação e à aproximação às sociabilidades já construídas na localidade, para que possamos compreendê-las, reconstruí-las, fortalecê-las: “as experiências locais, os microempreendimentos, as associações de base, etc., necessitam de redes mais amplas para não ficarem isoladas e sem perspectivas.” (VILLASANTE, 2002, p. 216).

Procurro propor, aqui, uma estratégia e, por conseguinte, uma aposta problematizadora da gestão das atividades educativo-assistenciais. Ainda assim, pensando as relações de disputa que compõem e sustentam a prática de educação-assistência hoje, e a ecologia das ações que se configura aí, permanece para mim uma questão político-ideológica: como evitar a constituição de aparatos assistenciais que funcionem enfatizando sua retroalimentação, em detrimento da emancipação dos sujeitos em situação de vulnerabilidade social?

Participação, gestão e ONG

O trabalho da gestão precisa ser analisado nas contribuições que pode instaurar, mas também nas limitações que vem estabelecendo. E, aqui, cabe uma crítica à valorização social e simbólica das atividades de gestores de ONG na condução de políticas públicas.

As organizações não-governamentais vêm sendo requisitadas em intensidade crescente para parcerias no desenvolvimento de políticas públicas, através de convênios e parcerias com órgãos estatais¹¹⁴, organismos supranacionais, agências financiadoras internacionais, ou mesmo fundações empresariais, sob o argumento de barateamento de custos e flexibilidade no atendimento de demandas locais (comparativamente à máquina estatal) (THOMPSON, 1997). Processo este que não é novo se considerarmos as articulações estabelecidas com agências de financiamento internacional desde a década de 70 no Brasil, ou a vinculação entre Estado e entidades assistenciais desde os anos 90.

As regulamentações e critérios estabelecidos para as parcerias, a maior exposição de organizações do chamado 'terceiro setor' na mídia e a ação de filantropia empresarial¹¹⁵ organizam um discurso de profissionalização administrativa de entidades não-governamentais, de modo a apresentarem condições de concorrer por recursos públicos ou privados (CARVALHO, 2000).

Particularmente na área de administração, é possível encontrar pesquisadores interessados na qualificação da gestão de organizações do 'terceiro setor'. Carrion (2000), Ckagnazaroff (2000), Scornavacca (2000), Teodósio (1999), Tenório (1999), dentre outros, apresentam suas contribuições à administração de ONGs, procurando caracterizá-las quanto à organização de seus processos internos, formas de gerenciamento, grau de prescrição das rotinas, níveis de participação nas relações e papel das gerências. Em geral, estes autores propõem alternativas de planejamento e sistematização dos trabalhos realizados, de forma a colaborar para a manutenção e melhoria dos resultados da organização.

No entanto, gostaria de problematizar as abordagens recém referidas. Mesmo reconhecendo a pertinência de suas preocupações, dada a vulnerabilidade social das comunidades de atuação das entidades assistenciais, penso importante refletirmos a condição de poder instaurada pela busca de profissionalização da gestão, para que possamos repensar sua relevância.

¹¹⁴ Tome-se como exemplo a Lei Federal 9790, de março de 1999, que possibilita os termos da parceria entre Estado e organizações da sociedade civil de interesse público.

¹¹⁵ Entre empresários brasileiros que tem discursado pela valorização do "terceiro setor", a profissionalização de organizações sem fins lucrativos e pela responsabilidade social corporativa, poderia citar Hélio Mattar, Oded Grawjev, Jorge G. Johampeter, Stephen Kanitz.

Se observarmos as práticas dos gestores do CPCA desde a ótica dos processos administrativos básicos (planejamento, organização, direção e controle), encontraremos indícios de sua aplicação, o que denota que a experiência de trabalho também instiga a organização de práticas e saberes, que precisam ser respeitados e valorizados. Não se trata de negarmos as contribuições da administração como área de conhecimento; proponho, sim, que situemos ideologicamente a tendência de profissionalização, que, muitas vezes, discursa por uma solução imaginária via otimização da gestão das ONGs ou do Estado, definindo prioridades no sentido da redução de custos e do foco em resultados e sustentabilidade organizacional: um discurso social disseminado entre organizações empresariais do capitalismo que alicerça tomadas de posição economicistas.

Os supostos méritos dos gestores profissionalizados, como elementos de discurso de poder, precisam ser questionados e relativizados, para que não nos direcionemos em demasia ao pragmatismo e ao corporativismo organizacional, como se a entidade assistencial se tornasse um fim em si mesma. Tal condição, em meu entendimento, fomentaria um aparato de gestão da pobreza, isto é, uma estrutura assistencial demasiadamente voltada para sua retroalimentação.

Se contemplarmos os manuais de teoria geral da administração (CHIAVENATO, 2002), o trabalho da gestão no sistema capitalista vem sendo historicamente prescritivo e opressor, buscando a manutenção financeira de iniciativas empresariais, apoiada na exploração de mão-de-obra e na apropriação de saberes construídos no trabalho. Mais uma vez há que se afirmar a necessidade de potencializarmos as dimensões participativa, acolhedora e cooperativa do trabalho, para se evitar a expansão de discursos sociais que reduzam nossas relações sociais a instâncias produtivas e economicistas.

Se podemos atribuir ao trabalho de gestão uma dimensão ontológica, como sugere Schwartz (2004), as atividades dos gestores de uma ONG podem passar pelo reconhecimento da capacidade criativa e organizativa de cada sujeito social em seu cotidiano. E, assim, afirmo que a administração pode ser exercida reconhecendo a auto-gestão subjetiva e coletiva, promovendo a educação-assistência em moldes participativos, autonômicos e cooperativos.

Já existem iniciativas históricas neste sentido¹¹⁶ e a área de serviço social vem discursando a favor da emancipação dos sujeitos nas últimas décadas. Acredito, porém, que é importante mantermos presentes alguns questionamentos: como centrarmos educativa e socialmente o trabalho da gestão na mobilização para a participação, a auto-gestão e a

¹¹⁶ Vide exemplos de empreendimentos do campo de economia popular solidária.

cooperação? Como fazê-lo entre disputas no sistema capitalista que compomos, que não só instaura tensões competitivas, mas também resignifica idéias e ideais em velocidade estonteante?

Para exemplificar minhas considerações sobre a capacidade de apropriação do sistema capitalista, citaria o uso já bastante disseminado de expressões como participação, ONG e mudança social, que podemos encontrar em materiais de iniciativas diversas. Elaboraões empresariais, diretrizes de organismos internacionais ou propostas que reflitam e contestem o atual estado de coisas compartilham tais denominações. Não quero afirmar com isto que as diferenças entre estes sujeitos estejam esmaecendo. Pelo contrário, mesmo se utilizando das mesmas palavras, estes sujeitos enunciam discursos e práticas distintas. E justamente para afirmá-lo, acredito que devemos assinalar e reconhecer que o capitalismo vem assumindo uma capacidade de reorganização político-ideológica que redimensiona a construção de poder simbólico no cotidiano.

Assim, conceber gestão e formação desde o mobilizar de participação é, aqui, uma proposição educativa e uma aposta política; um ideal militante e uma provocação epistemológica; uma diretriz e uma disputa social.

Sobre as limitações de meus referentes

Desejo tecer algumas críticas às limitações do que acabo de escrever, assinalando algumas dificuldades encontradas na apropriação dos referenciais adotados, quando do início da pesquisa. Vou me ater aos referentes centrais, ou seja, as contribuições de Morin (1999, 2001).

As proposições de Morin foram assumidas aqui por encerrarem um desafio e um desejo de fazer pesquisa em novos parâmetros, trazendo uma visão supostamente mais completa da realidade.

Eis que o intento do autor de trazer provocações ao exercício da pesquisa, não obstante sua relevância, trouxe dificuldades na operacionalização em campo. Desta forma, passei a pensar as diretrizes propostas (MORIN, 2001) não como orientações permanentes, como se pudesse impô-las à dinâmica social, mas sim como instigadores aos quais poderia recorrer,.

Precisei traçar algumas complementações e recorrer a outros autores para conceber este texto. As contribuições de Morin, por si só, não deram conta de apoiar minha compreensão da realidade investigada. Assim, busquei aportes de Bourdieu, Josso, Maturana e Melucci; desta forma, percebi a importância de conceber este trabalho como uma narrativa parcial e limitada, como também o são os depoimentos dos sujeitos de diálogo.

As narrativas ganharam novo significado na caminhada de pesquisa. Situando as diretrizes do pensamento complexo como aporte epistemológico, recorri aos autores citados acima para problematizar a formação dos sujeitos: a narrativa foi configurada, então, como depoimento subjetivo e, ao mesmo tempo, como informação do contexto; como parcela e constituinte de um todo. A narrativa singularizava o sujeito entre categorizações coletivas; explicitava simultaneamente parte de sua formação e sua interpretação atuante no contexto. Assim, tinha condições de conceber um todo desde as articulações e tensões entre as subjetividades integrantes.

Não deixei de lado meus referentes, mas precisei reconhecer suas limitações.

Para uma auto-crítica desta narrativa

Para concluir minhas considerações, gostaria de esboçar algumas palavras sobre o destino deste texto, por entender que se trata de uma perplexidade diretamente congruente com as problematizações que fiz.

Talvez soe mais como desabafo do que reflexão, mas, sinceramente, acredito que esta escrita dialoga apenas com os pares da seara acadêmica e, possivelmente, não trará grandes contribuições fora das dependências da universidade. Mesmo que tenha me solidarizado aos dilemas de trabalho dos sujeitos de diálogo, o procedimento de devolução dos resultados investigativos, por mais questionamentos que tenha incitado, ainda não superou a condição de um encontro de prestação de contas, sem suscitar alterações práticas efetivas.

A precariedade do contexto de trabalho do CPCA e de outras entidades assistenciais é, para mim, desoladora. Não o afirmo somente pela atual precariedade, mas também pela falta de vontade estampada no rosto cansado das pessoas que vivem tão extrema miséria, que não posso deixar de confrontar ao meu convívio com práticas ainda burocráticas e corporativas daqueles que gozam de elevado poder econômico, político, cultural e/ou simbólico.

Creio que minha perplexidade pergunta por estratégias de pesquisa capazes de apoiar os grupos vulnerabilizados, e que problematizem, ademais, nossa forma de participação na produção de conhecimento e poder.

Quienes desempeñan profesionalmente la función del conocimiento y se encuentran socialmente delegados para ella, gozan de las ventajas de la autorreflexidad que hace posible su papel, sostenido explícitamente con recursos apropiados. Pero, por la misma razón, estas actividades del conocimiento se ven expuestas continuamente a la posibilidad de convertirse en instrumentos de poder. Aquí es donde se abre el espacio para elección ética y política de los profesionales del conocimiento social. (MELUCCI, 2001, p. 40)

REFERÊNCIAS

ABONG. **O impacto social do trabalho das ONGs no Brasil**. São Paulo: Abong, 1998.

ALBORNOS, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

ANDRÉ, Marli. A abordagem etnográfica na pesquisa educacional. In: _____. **Pesquisa em educação**. São Paulo: EPU, 1986, p. 13-17.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** São Paulo: Cortez, 1995, p. 39-102.

_____. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ARMANI, Domingos. **Centros de Educação e Promoção Popular, classes populares e hegemonia: a trajetória do CAMP**. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

ARROYO, Miguel. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva (org.). **Trabalho, educação e prática social: por uma teoria da formação humana**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991, p. 163-216.

BAJOIT, Guy. O trabalho, busca de sentido. **Revista Brasileira de Educação**, Porto Alegre, nº 05, set-dez/1997, p. 76-95.

BARBOSA, Irene M. F. 'A favor da etnografia', de Marisa Peirano – uma resenha. **Revista de Antropologia**, São Paulo, vol. 40, n 01, 1997.

BATISTA, Sylvia H. Formação. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2001, p. 135-140.

BAUER, Martin. Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In: _____. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 470-489.

BORDENAVE, Juan. **O que é participação?** Rio de Janeiro: Brasiliense, 1994.

BOSCHI, Renato. Elites industriais e a consolidação do capitalismo industrial no Brasil: uma perspectiva histórica (1930-1964). In: _____. **Elites industriais e democracia**. Rio de Janeiro: Graal, 1979, p. 53-99.

BOTOMORE, Tom. Trabalho abstrato. In: _____. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993, p. 383-384.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **El ofício de sociólogo**. Madrid: Siglo Veintiuno, 1994.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. Você disse "popular"? **Revista Brasileira de Educação**, n. 1, jan-abr/1996, p. 16-26.

BRANDÃO, Carlos. **A educação como cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BRANDÃO, Carlos. Do número ao nome, do caso à pessoa, da solidão à partilha. In: _____. **A pergunta a várias mãos**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 31-109.

CARNEIRO, Luiz Carlos. **Porto Alegre: de aldeia a metrópole**. Porto Alegre: Oficina da História, 1992.

CARRANO, Paulo. **Juventude e culturas de participação**. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto>, em 05/11/2004.

CARRÉ, Philippe. **Tratado das ciências e das técnicas da formação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

CARRION, Rosinha M. Organizações privadas sem fins lucrativos: a participação do mercado no terceiro setor. **Análise**, Porto Alegre, v. 11, n. 01, 2000, p. 203-222.

CARVALHO, Cristina Pereira de. Preservar a identidade e buscar padrões de eficiência: questões complementares ou contraditórias na atualidade das organizações não governamentais? **Read: Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 06, n. 02, abr/2000.

CARVALHO, Marília Pinto de. Educadoras e mães de alunos: um (des)encontro. In: BRUSCHINI, Cristina (org.) **Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994, p. 133-158.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria geral da administração**. São Paulo: McGraw-Hill, 2002.
CIAVATTA, Maria. Do espaço da fábrica para o espaço da escola. In: _____ (org.). **Memória e temporalidades do trabalho e da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 19-40.

CKAGNAZAROFF, Ivan B. Terceiro setor e voluntariado: uma relação em mudança. Anais do **II Seminário sobre Gestão Organizacional do terceiro Setor: cidadania e voluntariado** (CDRom), São Leopoldo, UNISINOS, 2000.

COSTA, Beatriz Morem da. **Capital social e organizações do terceiro setor em Porto Alegre**. Tese (Doutorado em Sociologia) – UFRGS, Porto Alegre, 2004.

_____. O terceiro setor em Porto Alegre. Anais (CD) do **II Seminário de gestão no terceiro setor**, Unisinos, São Leopoldo, 2001.

CRUZ, Silvia Vieira. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. **Revista Brasileira de Educação**, n. 16, jan-abr/2001, p. 48-60.

CUNHA, Maria Isabel. Conta-me agora! As narrativas como alternativa pedagógica na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 03, n. 01-02, Dez/1997. Disponível em: <http://www.scielo.br>.

DAYREL, Juarez. Juventude, pobreza e ações sócio-educativas no Brasil. **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambú/MG, 2007.

DESAULNIERS, Julieta. Formação e pesquisa; condições e resultados. **Veritas**, Porto Alegre, v. 42, nº 02, jun/1997, p. 183-204.

_____. Solidariedade, formação do cidadão e seus agentes sociais. **Veritas**, Porto Alegre, v. 43, nº especial, dez/1998, p. 83-90.

_____. **Trabalho: a escola do trabalhador?** Porto Alegre: UFRGS, 1993.

DRUCKER, Peter. Pessoas e relacionamentos: sua equipe, seu conselho, seus voluntários, sua comunidade. In: _____. **Administração de organizações sem fins lucrativos**. São Paulo: Pioneira, 1997, p. 107-136.

FERNANDES, Ruben C. O que é o terceiro setor? IOSCHPE, Evelyn B. (org.). **3º Setor: desenvolvimento social sustentado**. São Paulo: Paz e Terra, 1997, p. 25-33.

_____. **Privado, porém público**. Rio de Janeiro: Relumê-Dumará, 1994.

FISCHER, Maria Clara B. Produção e legitimação de saberes no e para o trabalho e educação cooperativa. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 10, n. 02, maio-ago/2006, p. 154-158.

_____. Saberes do trabalho. **Anais do III Congresso Internacional de Educação**, Unisinos, São Leopoldo, 2003.

_____. Um lugar para a educação numa prática sindical transformadora. **Estudos Leopoldenses**, São Leopoldo, v. 03, n. 04, 1999, p. 21-37.

FISCHER, Nilton B. Movimentos sociais e educação: uma reflexividade instituinte. In: HYPOLITO, Álvaro M. (org.). **Educação em tempos de incertezas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FONSECA, Laura. Tempo infanto-juvenil e acolhimento sócio-educativo. **Anais do V Congresso Internacional de Educação**, Unisinos, São Leopoldo, 2007.

FONSECA, Tânia Mara Galli. **Gênero, subjetividade e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FRANTZ, Walter. Educação para o cooperativismo. In: SCHNEIDER, José O. (org.) **Educação cooperativa e suas práticas**. Brasília: SESCOOP, 2003, p. 61-76.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FRITSCH, Rosângela. **Travessias na luz e sombra: as trajetórias profissionais de administradores de recursos humanos**. Tese (Doutorado em Educação) – UNISINOS, São Leopoldo, 2006.

GARAY, Ângela. Gestão. In: CATTANI, Antonio D. (org.) **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 101-113.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 64-136.

GHIRALDELLI Junior, Paulo. **Didática e teorias educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 100 p.

GIL, Carlos. Las ONG en las sociedades contemporáneas. In: _____. **Las ONG y la globalización**. Madri: Trotta, 2004.

GOHN, Maria da Glória. **História dos movimentos e lutas sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

_____. **Os sem terra, ONGs e cidadania**. São Paulo: Cortez, 1997.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro, Record, 2000.

GUBER, Rosana. **La etnografía**. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma, 2001.

GUIMARÃES, Gleny. **Entidades assistenciais: rede de serviços para constituição de uma Política de Assistência Social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

HOLZMANN, L. Notas sobre as condições da mão-de-obra feminina frente às inovações tecnológicas. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 04, jul-dez/2000, p. 258-273.

HOROCHOVSKI, Rodrigo R. Associativismo civil e Estado: um estudo sobre organizações não governamentais (ONG) e sua dependência de recursos públicos. **Em Tese – UFSC**, Florianópolis, v. 01, n. 01, ago-dez/2003, p. 109-127.

IANNI, Octavio. Globalização e diversidade. In: _____. **A era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 07-35.

_____. Variações sobre arte e ciência. **Tempo Social – USP**, São Paulo, v.16, n. 01, jun/2004, p. 07-23.

IBGE. As fundações privadas e associações sem fins lucrativos no Brasil – 2002. **Estudos & Pesquisas: informação econômica** 4, Rio de Janeiro, 2004.

IOSCHPE, Evelyn B. (org.). **3º Setor: desenvolvimento social sustentado**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

IRIARTE, Lázaro. **História Franciscana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LANDIM, Leilah. As ONGs são Terceiro Setor?. In: FIEGE, Hans-Jurgen (org.). **ONGs no Brasil: perfil de um mundo em mudança**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, 2003, p. 107-134.

_____. Desenvolvimento social sustentado: propostas práticas de atuação. In: BOCCATO, Valquíria (org.). **Fórum permanente do terceiro setor**. São Paulo: SENAC/SP, 1999, p. 52-60.

_____. **Doações e trabalho voluntário no Brasil: uma pesquisa**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2000.

LEITE, Elenice M. Reestruturação produtiva, trabalho e qualificação no Brasil. In: BRUNO, Lúcia (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1996, p. 146-187.

LEME, M. S. Formas e características da organização dos industriais. In: _____. **A ideologia dos industriais brasileiros - 1919-1945**. Petrópolis: Vozes, 1978, p. 09-34.

LIEDKE, Elida. Trabalho. In: CATTANI, Antonio D. **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Donas de casa, artesã e técnicas. In: BRUSCHINI, Cristina (org.) **Novos olhares: mulheres e relações de gênero no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1994.

MAANEN, John V. Processando as pessoas: estratégias de socialização organização. In: FLEURY, Maria T.; FISCHER, Rosa M. (orgs.). **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1989, p. 45-62.

MARQUES, Mário O. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa**. Ijuí: UNIJUÍ, 1997.

MARTINELLI, Maria L. **Serviço social: identidade e alienação**. São Paulo: Cortez, 1993.

MARTÍN, P. Mapas sociales: método y ejemplos prácticos. In: VILLASANTE, T. (Coord.). **Prácticas locales de creatividad social**. Madrid: El Viejo Topo, 2003, p. 91-114.

MARTINS, Ernesto C. Proteção e reeducação de menores abandonados, marginados e delinqüentes – Portugal 1871-1962. **Veritas**, Porto Alegre, v. 42, nº 02, jun/1997, p. 349-364.
MARTINS, Heloísa H. O jovem no mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Educação**, Porto Alegre, nº 05, set-dez/1997B; p. 96-109.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____. **Emoções e linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____. **Formação humana e capacitação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MAZZOTTI, Alda J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, set-dez/2006. Disponível em: <http://www.scielo.br>.

MELUCCI, Alberto. **Vivencia y convivencia**: teoría social para una era de la información. Madri: Trotta, 2001.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTENEGRO, Thereza. **O que é ONG?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. As reorganizações genéticas. In: _____. **Os meus demônios**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1995, p. 163-175.

_____. **Ciencia com consciencia**. Barcelona: Anthropos, 1982.

_____. **Educar na era planetária**. São Paulo: Cortez, 2003B, p. 07-40.

_____. **Em busca dos fundamentos perdidos**: textos sobre o marxismo. Porto Alegre: Sulina, 2004.

_____. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora F. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 274-286.

_____. **O método 1**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2003, p. 20-79.

_____. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 1999, p. 01-145.

_____. **O método 4**: as idéias. Porto Alegre: Sulina, 2002, p. 01-42.

NONAKA, I.; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997, p. 01-104.

NOVAIS, Liliane Capilé Charbel. A significação social da elaboração das estratégias de sobrevivência da adolescência dos setores populares. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 07, n. 11, jan-jun/1998, p. 166-184.

NUNES, M. Idiomas culturais como estratégias populares para enfrentar a violência urbana. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 02, abr/2005, p. 409-418.

OFFE, Claus. Trabalho como categoria sociológica fundamental? In: _____. **Trabalho e sociedade** – vol. I: a crise. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989, p. 13-41.

OLABUÉNAGA, José I. R. La entrevista. In: _____. **Metodología de la investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1996, p. 165-189.

OLIVEIRA, C. de. **Construindo a Lomba do futuro**: projeto integrado de desenvolvimento sustentável da Lomba do Pinheiro. Porto Alegre: Prefeitura Municipal, 2004.

ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu** – Sociologia. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ed. Ática, 1983.

PAIM, Eugenia. Organizações da sociedade civil, filantropia e exclusão social. **I Encontro de rede de pesquisas sobre o terceiro setor na América Latina e Caribe**, São Paulo, 1998. Disponível em <http://www.rits.org.br>.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PAULA, Sergio Góes de. Filantropia empresarial em discussão: números e concepções a partir do estudo do Prêmio Eco. In: LANDIM, Leilah (org.). **Ações em sociedade**. Rio de Janeiro: ISER/NAU, 1998, p. 173-239.

PEDROSO, Jociane. ONGs: um mapeamento histórico no Brasil. **Anais V AnpedSul – Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul** – 27 a 30 de abril de 2004.

PEIXOTO, Aromilda G. **Produção da vida nos encontros entre educação e trabalho**: uma cartografia do trabalho educativo. Porto Alegre: UFRGS, 2001, 175 f.

PELIANO, Ana Maris T. Medeiros (coord.). **A iniciativa privada e o espírito público**: um retrato da ação social das empresas do Sul do Brasil. Brasília: IPEA, 2001.

PESSIS-PASTERNAK, G. Edgar Morin, contrabandista de saberes. In: _____. **Do caos à inteligência artificial**: entrevistas de Guitta Pessis-Pasternak. São Paulo: Editora Unesp, 1996, p. 83-94.

PETTERS, Luciane. Trabalho e educação: jovens em busca de novos caminhos. **Anais do V Congresso Internacional de Educação**, Unisinos, São Leopoldo, 2007.

PINHEIRO, Leandro R. O Pão dos Pobres e o terceiro. **Veritas**, Porto Alegre, v. 43, nº especial, dez/1998, p. 35-39.

_____. **Parceiros, voluntários e gestão de competências**. Monografia de conclusão de curso (Ciências Sociais) – PUCRS, Porto Alegre, 1999.

PINTO, F. Cabral. **A formação humana no projeto da modernidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

RAMOS, S. Criminalidade e respostas brasileiras à violência. **Panorama Brasileiro** – Observatorio da Cidadania-IBASE, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <http://www.ibase.org.br>.

REGUILLO, R. La clandestina centralidad de la vida cotidiana. In: LINDÓN, A. (Coord.). **La vida cotidiana y su espacio-temporalidad**. Barcelona: Antropos, 2000, p. 77-93.

REIS, Liliane G. da Costa. Desenvolvendo competências gerenciais. **Revista do Terceiro Setor**. Disponível em: http://www.rits.org.br/gestao/ge_rhtxt2.html, em 08/03/1999.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, jan-abr/2006, p. 155-178.

RIVIERE, Claude. **Os ritos profanos**. Petrópolis: Vozes, 1996.

RODRIGUES, Magda T. **Mais do que gerir, educar**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

SALAMON, Lester. A emergência do terceiro setor. **Revista de Administração**, São Paulo, v.33, n.01, janeiro-março/1998, p. 05-11.

SALVARO, G. I. J. Jornadas de trabalho de mulheres e homens em um assentamento do MST. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 01, jan-abr/2004, p. 321-330.

SCHNITMAN, Dora F. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias. In: FIGUEIREDO, Marcelo (org.). **Labirintos do trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

SCORNAVACCA, Junior, Eusébio. Há vagas? A inserção dos administradores no terceiro setor. **Read: Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 06, n. 01, jan/2000.

SENGE, Peter. **A Quinta disciplina**. São Paulo: Editora Futura, 1998, p.89-296.

SOBOTTKA, Emil. Movimentos sociais e cidadania no Brasil hoje. **Veritas**, Porto Alegre, v. 43, nº especial, dez/1998, p. 193-203.

SOCAS, J. La técnica del fluxograma: apuntes desde la práctica. In: VILLASANTE, T. (Coord.). **Escola de Cidadania** - textos. Porto Alegre: ONG Cidade, 2005, p. 40-62.

SOCZEK, Daniel. Da negação à parceria: breves considerações sobre as relações ONGs-Estado. **Revista do Terceiro Setor**. Disponível: [http:// www. rets.rits.org.br](http://www.rets.rits.org.br), em 12/05/2003.

SOUZA, Carmem Z. Vargas Gil. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. **Última Década**, Viña Del Mar, nº 20, jun-2004, p.47-69.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 13, jan-mar/2000, p. 73-94.

STEIL, Carlos. Estado, movimentos sociais e ongs: a guerra-fria e a globalização como cenários de compreensão da realidade social. In: _____ (org.). **Projetos Sociais**. **Revista Humanas**, Porto Alegre, UFRGS, v. 24, n. 2, 2001.

STOER, Stephen R. O lugar da cidadania. In: _____. **Os lugares da exclusão social**: um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez, 2004, p. 19-96.

TANGUY, Lucie. Formação: uma atividade em vias de definição. **Veritas**, Porto Alegre, v. 42, nº 02, jun/1997, p. 411-426.

TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, dez/2000, p. 209-244.

TENÓRIO, Fernando. **Gestão de ONGs: principais funções gerenciais**. São Paulo: FGV, 1999.

TEODÓSIO, Armindo dos S. de S. Estratégias de gestão de recursos humanos no terceiro setor: o desafio do trabalho voluntário. **Revista do Terceiro Setor**. Disponível em: http://www.rits.org.br/gestão/ge_rhtxt2.html, em 11/08/1999.

THOMPSON, Andrés. Do compromisso à eficiência? Os caminhos do terceiro setor na América Latina. In: IOSCHPE, Evelyn B. (org.). **3º Setor: desenvolvimento social sustentado**. São Paulo: Paz e Terra, 1997, p. 41-48.

VILLASANTE, Tomás R. **Redes e alternativas: estratégias e estilos criativos na complexidade social**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. Sobre la complejidad y sus usos. **Theoría – Proyecto Crítico de Ciencias Sociales**. Disponível em: <http://www.ucm.es/info/eurotheo/hismat/materiales>, em 25/10/2004.

VOLPI, Mário. Fórum DCA: a defesa dos direitos da criança e do adolescente. In: ABONG. **O impacto social do trabalho das ONGs no Brasil**. São Paulo: Abong, 1998, p. 60-76.

YUNES, Maria Ângela. Interações entre crianças e seus cuidadores. Anais (CDRom) **V AnpedSul – Seminário de pesquisa em Educação da Região Sul** – 27 a 30 de abril de 2004.

ZUCHETTI, Dinorá T. **Jovens: a educação, o cuidado e o trabalho como éticas de ser e estar no mundo**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

APÊNDICES E ANEXOS

Entrevistas exploratórias com representantes de ONG

Organização: _____

1. Objetivo da organização:
2. Origem e história da organização (fundadores; mudanças e seus porquês):
3. Características dos ‘assistidos’(quem são; de onde vem; como se comportam na relação com a org. (participação); relação com familiares):
4. Serviços prestados:
 - a) Trabalho educativo: qualificação pretendida – o ‘assistido’ de sair em condições de...; por que da qualificação pretendida, quem determina; pressupostos pedagógicos:
5. Recursos existentes (estrutura física; quadro de voluntários; parcerias/doações recorrentes; mantenedores):
 - a) Quadro de funcionários (quantidade; formação; dificuldades da remuneração):
6. Relações/órgãos intervenientes (a quem tem que ‘prestar conta’ – conselhos, prefeitura...; qual o papel de cada órgão interveniente):
7. Composição da gestão (organograma; distribuição de atribuições; formação do quadro funcional; relação com voluntários; poder decisório; avaliação dos serviços prestados; planejamento organizacional; divulgação organizacional/captação de parcerias):
8. Estrutura física (área, salas, pátio...):

Entrevista exploratória com representante da FASC

Nome: _____

Data: _____

Local: _____

Com a entrevistada:

- Formação,
- origem,
- interesse pela assistência/ importância que atribui à assistência,
- posição na FASC,
- autores que referencia/acredita.

...‘Reconstruindo’ a FASC:

Quando foi criada a FASC? (‘antes e depois’)

Como está constituída a FASC (estrutura interna e rede)?

Quem compõe a rede de assistência em Porto Alegre?

Como funciona a FASC no dia a dia? Como se dá sua relação com os conselhos e fóruns competentes?

Qual a concepção de assistência predominante?

Há integração entre os programas que a FASC desenvolve? Como? (nas organizações?)

Como se dá a interface entre as Políticas Públicas?

Há integração com as ações de outras secretarias municipais (e/ou estaduais/federais)? Como? (SME, Juventude, formação de DH)

Como funciona o Programa de Atendimento Proteção e Abrigagem às Crianças e Adolescentes?

... a rede sem fins lucrativos:

Como são geridos os convênios? (Que requisitos, fiscalização e contrapartidas?)

Como materializam o ‘caráter emancipatório’ na condução da política?

As entidades vinculadas têm encontros/comunicação?

Há dificuldades com a entidades sem fins lucrativos conveniadas?

Em sua opinião, alguma organização é positivamente destacável? Por quê?

Há alguma entidade que tenha surgido da comunidade local em sentido estrito?

Qual a importância de uma organização de assistência para a comunidade local?

... a gestão de uma organização sem fins lucrativos:

Percebe a presença de pressupostos religiosos na assistência social em POA? Como?

Gostaria de considerações suas sobre a atual condição da gestão das organizações sem fins lucrativos?

Gostaria de considerações suas sobre os pressupostos pedagógicos predominantes em entidades sem fins lucrativos? (emancipação?)

2º Entrevista exploratória com representante da FASC

Data: _____

Local: _____

Objetivo: conhecer o trabalho realizado pela FASC e eleger critérios para escolha de uma organização para pesquisa em ‘estudo de caso’.

Com o entrevistado:

- Formação,
- origem,
- interesse pela assistência/ importância que atribui à assistência,
- posição na FASC,
- autores que referencia/acredita.

...‘Concebendo’ a FASC:

Como está constituída a FASC (estrutura interna e rede)?

Que organizações (por público assistido) compõem a rede de assistência em Porto Alegre?

Quantas organizações compõem a rede?

Quantas entidades existem para o atendimento de cada público?

Quantas destas organizações são privadas (em cada tipo de entidade)?

Poderíamos distinguir as entidades segundo a influência religiosa na condução dos trabalhos?

Quanto à origem e manutenção financeira, como poderíamos classificar as organizações?

Qual o papel da FASC na rede de assistência?

Como funciona a FASC no dia a dia desta relação?

Há integração com as ações de outras secretarias municipais (e/ou estaduais/federais)?

Como?

... a rede sem fins lucrativos e não-governamentais:

Há critérios de avaliação da FASC quanto ao atendimento prestado pelas entidades?

Como são geridos os convênios? (Há requisitos e contrapartidas?)

As entidades vinculadas têm encontros/comunicação regular?

De forma geral, quais as principais dificuldades de uma entidade hoje?

Na sua opinião, como assinalaria a relevância de uma organização que presta assistência social para a comunidade local/próxima?

Alguns exemplos?

... a gestão de uma organização sem fins lucrativos e não-governamental:

Gostaria de considerações suas sobre a atual condição da gestão das organizações sem fins lucrativos de Porto Alegre?

Tu percebes a presença de pressupostos religiosos na assistência social prestada por estas entidades em POA?

Poderia traçar algumas considerações sobre os pressupostos pedagógicos predominantes em entidades sem fins lucrativos que assistem crianças e adolescentes em Porto Alegre?

...a assistência à criança e ao adolescente:

Quanto à rede de assistência à criança e ao adolescente em Porto Alegre, quantas são as entidades?

Como classificam estas organizações?

O que caracteriza cada tipo de entidade?

Quantas entidades existem em cada tipo de sua classificação?

Quantas destas organizações são privadas (em cada tipo de entidade)?

Qual a concepção de assistência social predominante?

Há responsáveis por regular/acompanhar os serviços prestados por estas entidades (conselhos, FASC...)?

Há critérios de avaliação da FASC quanto ao atendimento prestado pelas entidades?

Quanto à origem e manutenção financeira, como poderíamos classificar as organizações?

Poderíamos distinguir as entidades segundo a influência religiosa na condução dos trabalhos?

Há entidades assistenciais de origem/manutenção empresarial vinculadas a FASC? Em caso positivo, percebes alguma diferença em relação a outras organizações quanto a sua integração com a comunidade próxima?

Como funciona o 'Programa de Atendimento Proteção e Abrigagem às Crianças e Adolescentes'?

Roteiro de entrevista:

Entrevistando(s): _____

Local: _____ **Data:** _____

Tema: ‘Posição do CPCA entre as políticas públicas na Lomba do Pinheiro e interpretação do diretor geral’

Primeira parte: **Palavras-chave**

CPCA

Questões de apoio:

- Qual a inserção sócio-política do CPCA na Lomba do Pinheiro? Por que um CPCA na Lomba?
- Quais os sujeitos sociais (organizados ou não) que poderíamos situar no campo de ação do CPCA (na Lomba), demarcando posicionamentos favoráveis ou não ao trabalho desenvolvido?
- Quais as dificuldades e facilidades da coordenação do CPCA? Como está organizado o trabalho do CPCA? Quais são os planos para o futuro da organização?
- Como definiria/distinguiria o CPCA?
- Quais as características mais marcantes da equipe?

LOMBA DO PINHEIRO

Questões de apoio:

- Comente a história e principais características da região.
- Quais os pontos (paradas) de mais pobreza na sua opinião?

TRABALHO

Questões de apoio:

- Quais suas atribuições no CPCA? Qual sua rotina semanal?
- E a gestão? Como a caracterizaria como atividade de trabalho?

Segunda parte: **Trajetória e trabalho**

- Conte sua trajetória de vida.
- Na sua história de relação com o CPCA, o que mudou no tempo? O que teve que aprender?

(Ênfase, de um lado, na relação do CPCA com a comunidade próxima, e, de outro, na relação do entrevistando com o mundo/comunidade, com o trabalho e com o CPCA.)

Terceira parte: **Jogo temático**

- Terceiro setor
- Comunidade
- Responsabilidade social
- Gestão pública/FASC

Quarta parte: **Registro da distribuição de atribuições**

“esquema de organograma”)

Roteiro de entrevista:

Entrevistando(s):

Local: CPCA (POA)

Data:

Tema: ‘CPCA e trajetória do diretor geral’

Primeira parte: **Sobre o trabalho no CPCA**

- Quais as dificuldades e facilidades da coordenação do CPCA? Quais as disputas/conflitos? Quais os temas/mudanças que afligem a subsistência do CPCA e os trabalhos dos coordenadores? Quais as mudanças a partir daí?
- O CPCA é um espaço de trabalho de mulheres?
- Quais são os planos para o futuro da organização?
- Como definiria/distinguiria o CPCA? Qual seu objetivo?
- Quais as características mais marcantes da equipe?
- Quais suas atribuições no CPCA? Qual sua rotina semanal? O que aprende? O que ensina?
- E a gestão? Como a caracterizaria como atividade de trabalho?

Segunda parte: **Palavras-chave**

EDUCANDO / EDUCADOR

Questões de apoio:

- Que planos projetaria para educandos?

Terceira parte: **Jogo temático (apreciação rápida)**

- Terceiro setor
- Comunidade
- Responsabilidade social
- Gestão pública/FASC

Quarta parte: **Trajetória e trabalho**

- Conte sua trajetória de vida (como chegou ao CPCA?).
- E São Francisco?
- Na sua história de relação com o CPCA, o que mudou no tempo? O que teve que aprender?
(Ênfase, de um lado, na relação do CPCA com a comunidade próxima, e, de outro, na relação do entrevistando com o mundo/comunidade, com o trabalho e com o CPCA.)
- Há planos para o futuro de sua vida?

Roteiro de entrevista:

Entrevistando(s): administrador financeiro-patrimonial e departamento pessoal

Local: CPCA (POA)

Data:

Tema: ‘Posição do CPCA entre as políticas públicas na Lomba do Pinheiro e trajetória do gestor’

Primeira parte: **Palavras-chave**

CPCA

Questões de apoio:

- Qual a inserção sócio-política do CPCA na Lomba do Pinheiro? Por que um CPCA na Lomba?
- Quais as dificuldades e facilidades da coordenação do CPCA? Quais as disputas/conflitos? Quais os temas/mudanças que afligem a subsistência do CPCA e os trabalhos dos coordenadores? Quais as mudanças organizacionais a partir daí?
- O CPCA é um espaço de trabalho de mulheres?
- Quais são os planos para o futuro da organização?
- Como definiria/distinguiria o CPCA? Qual seu objetivo?
- Quais as características mais marcantes da equipe?

TRABALHO / NÃO-TRABALHO

Questões de apoio:

- Quais suas atribuições no CPCA? Qual sua rotina semanal? O que aprende? O que ensina?
- E a gestão? Como a caracterizaria como atividade de trabalho?

EDUCANDO / EDUCADOR

Questões de apoio:

- Que planos projetaria para educandos?

Segunda parte: **Jogo temático (apreciação rápida)**

- Terceiro setor
- Comunidade
- Responsabilidade social
- Gestão pública/FASC

Terceira parte: **Trajecória e trabalho**

- Conte sua trajetória de vida (como chegou ao CPCA?).
- E São Francisco?
- Na sua história de relação com o CPCA, o que mudou no tempo? O que teve que aprender?
(Ênfase, de um lado, na relação do CPCA com a comunidade próxima, e, de outro, na relação do entrevistando com o mundo/comunidade, com o trabalho e com o CPCA.)
- Há planos para o futuro de sua vida?

Quarta parte: **Registro da distribuição de atribuições**
 (“esquema de organograma”)

Roteiro de entrevista:

Entrevistando(s): _____ (coordenadora pedagógica)

Local: CPCA (POA)

Data:

Tema: ‘Posição do CPCA entre as políticas públicas na Lomba do Pinheiro e trajetória da gestora’

Primeira parte: **Palavras-chave**

CPCA

Questões de apoio:

- Por que um CPCA na Lomba?
- Quais as dificuldades e facilidades da coordenação do CPCA? Quais as disputas/conflitos? Quais os temas/mudanças que afligem a subsistência do CPCA e o trabalho dos coordenadores? Quais as mudanças de trabalho a partir da daí?
- O CPCA é um espaço de trabalho de mulheres?
- Quais são os planos para o futuro da organização?
- Como definiria/distinguiria o CPCA? Qual seu objetivo?
- Quais as características mais marcantes da equipe?

TRABALHO / NÃO-TRABALHO

Questões de apoio:

- Quais suas atribuições no CPCA? Qual sua rotina semanal? O que aprende? O que ensina?
- E a coordenação? Como a caracterizaria como atividade de trabalho? No que se distingue de ser educadora? (funções adm?)

EDUCANDO / EDUCADOR

Questões de apoio:

- Que planos projetaria para educandos?
- Qual a origem mais recorrente dos alunos (por parada)?

Segunda parte: **Jogo temático (apreciação rápida)**

- Crianças, adolescentes e juventude
- Terceiro setor
- Comunidade
- Responsabilidade social
- Gestão pública/FASC

Terceira parte: **Trajétória e trabalho**

- Conte sua trajetória de vida (como chegou ao CPCA?).
- E São Francisco?
- Na sua história de relação com o CPCA, o que mudou no tempo? O que teve que aprender?
(Ênfase, de um lado, na relação do CPCA com a comunidade próxima, e, de outro, na relação do entrevistando com o mundo/comunidade, com o trabalho e com o CPCA.)
- Há planos para o futuro de sua vida?

Quarta parte: **Registro da distribuição de atribuições**

(“esquema de organograma”)

APÊNDICE F – Plano de continuidade da pesquisa (2006/02)

Programação para próxima etapa de pesquisa (julho a dezembro de 2006)

Problema de pesquisa:

Como se organiza a formação dos sujeitos nas práticas de gestão construídas no CPCA, em Porto Alegre?

- A) Como se constituem as práticas de **gestão** organizacional, consideradas na sua interação, de um lado, com a proposta assistencial-pedagógica da entidade, e, de outro, com as demandas históricas da comunidade local?
- B) Quais as tomadas de posição dos **sujeitos** da gestão, assinalando sua compreensão em relação ao desenvolvimento das atividades organizacionais?
- C) Quais repercussões da prática de gestão para os sujeitos-gestores, verificando as articulações existentes (ou não) entre o contexto de trabalho e a **formação** dos trabalhadores?

Os planos para continuidade da investigação estão organizados visando a problematização acima, concernente ao projeto qualificado em agosto de 2005. No entanto, a condução do trabalho e os resultados esperados no diálogo com os sujeitos atuantes na comunidade pesquisada sofreram mudanças significativas. Assim, programa-se utilizar técnicas que, além de problematizar a formação dos gestores do CPCA, proporcionem subsídios aos serviços da ONG, seja por práticas reflexivas de devolução das informações sistematizadas, seja por aportar instrumentos de planificação do trabalho e integração da entidade com outros sujeitos sociais.

Posso afirmar que o período de estudos em Madrid trouxe “ferramentas” que me permitiram revisar minha relação com os sujeitos e, ademais, pensar caminhos práticos/viáveis de colaboração. E, neste sentido, ainda que tenha planejado uma seqüência de trabalho, esta será realizada segundo a disponibilidade/interesse da comunidade de diálogo, podendo sofrer modificações ao longo do caminho.

Continuidade da pesquisa:

A investigação será reiniciada em julho/2006, com a retomada de contato, para apresentar a proposta que descrevo aqui e acordarmos a continuidade da pesquisa.

Abaixo, descreverei as técnicas que desejo propor aos técnicos do CPCA, distribuídos em três instâncias que, acredito, atendem às perguntas do ‘problema’. Seriam elas: tomadas de posição dos gestores; contexto de trabalho; relação entre ONG e comunidade de atuação. E, na seqüência, descrevo possibilidades vislumbradas para contribuição no período letivo seguinte, em 2007, e também um cronograma sucinto das atividades.

Tomada de posição dos gestores:

As atividades planejadas são as seguintes:

Devoluções e continuidade:

- Para devolução das entrevistas programo encontros individuais com os gestores, quando entregaria trechos literais das entrevistas, selecionados de forma a configurar uma

síntese da narrativa e, também, expor as contradições discursivas¹¹⁷. Assim, pretendo instigar a construção de tetralemas, pelos quais imagino ambientar uma reflexão sobre as práticas e interpretações dos gestores, além de enriquecer minha própria compreensão do trabalho dos sujeitos. Para efeito de minha pesquisa, darei ênfase às contradições acerca do ‘trabalho’.

- Passando à devolução dos gráficos que construímos na primeira etapa, proporia um diálogo em que os gestores expliquem o diagrama que fizeram para representar a distribuição das atribuições no CPCA (que estou chamando provisoriamente de “organograma”). Assim, formulariam um discurso sobre as relações internas da ONG.

Quanto ao sociograma, antes de complementá-lo com consultas a outros sujeitos do bairro, revisarei o diagrama com os gestores (com cada um para que tenha uma posição individual), verificando se desejam alterá-lo e, também, sugerindo que situem o CPCA entre as demais organizações. Depois de adensar a rede-sociograma com novas consultas, terei registros distintos para contraste e apresentarei a versão final aos gestores, como forma de contribuição à compreensão das redes existentes na Lomba do Pinheiro.

Entrevistas: palavras-chave e contexto

- Após esta etapa de devoluções, realizarei novas entrevistas, tomando por palavras-chave as categorias empíricas percebidas no campo (caso, acolhida, emancipação, violência...). Assim, poderei comparar as tomadas de posição de cada coordenador em relação ao contexto de trabalho que ajudam a construir (seria de interesse saber, por exemplo, *o que complementa a acolhida para se chegar à emancipação?; por que justificariam a importância do caso/singularidade/individualidade?; entre rotinas (programas) e inovações (estratégias), como os gestores atendem os casos, qual seria um caso que lhes chama a atenção*). E mais, ao usar palavras-chave oriundas do cotidiano de trabalho, desejo criar um diálogo reflexivo que ambiente a proposição futura de técnicas e mudanças.

- Ainda na mesma rodada de entrevistas, e tomando como pressuposto a existência de implicações mútuas entre as redes de relacionamento e a formação dos sujeitos, a leitura de Tardif (2004) me inspirou a propor as seguintes questões: *na trajetória dos gestores, onde localizam exemplos/referências para o que fazem hoje? E porque os escolhem? Estarão no trabalho (CPCA ou CSF)? Onde estão suas inspirações?*

- Daí, encaminharia a consulta para um diálogo sobre a narrativa de vida dos gestores (já realizada de forma sintética na primeira entrevista, em 2005), visando reconhecer os aspectos que consideram importantes e, neste íterim, o lugar do trabalho em seu discurso, considerando que este elemento apresenta-se como recorrente nos depoimentos já observados. *Contemplar o lugar do trabalho na “vida” e na formação; o trabalho e dimensão religiosa; que aprenderam na gestão do CPCA; ou, de outra forma, que redes de relacionamento o trabalho ajudou a construir? Quem conheceu? O que aprendeu com os novos contatos?*

Neste caso, poderei me apoiar, ademais, na história organizacional. De um “analisador social” (da Lomba do Pinheiro) posso buscar dados sobre a história do CPCA; das rupturas aí geradas posso perguntar aos gestores sobre sua atuação e a importância de tais momentos para sua trajetória.

Observar/acompanhar práticas dos coordenadores em contextos que não o de trabalho, para que possa conhecer suas tomadas de posição fora do ambiente de labuta. Um exemplo seriam os cadastros de orkut, onde encontro um “discurso sobre si”, além de parte das redes de relacionamento (suas redes de amizade, afeição no trabalho e relação com os colegas de trabalho).

¹¹⁷ Desejo entregar a entrevista transcrita na íntegra. Considerando, porém, que os gestores não tenham tempo e disponibilidade para uma leitura completa, o foco sobre os dilemas discursivos potencializaria uma prática reflexiva.

Fluxograma e discurso sobre o trabalho

- Com a construção do fluxograma seriam três momentos junto aos gestores, tendo esta última três etapas: individual; grupo de gestores; demais sujeitos sociais na comunidade. Com foco no trabalho de assistência a crianças e adolescentes, penso propor que não só elenquem os problemas, como definam a escala tipológica (colunas), mantendo as linhas de nível de controle dos problemas. Na seqüência, faríamos um encontro entre coordenadores para construirmos um fluxograma do grupo.

A partir de então, passaria a consultar outros agentes atuantes na Lomba do Pinheiro sobre o mesmo tema, conforme destaca o sociograma: entrevistas rápidas com outros técnicos de assistência, funcionários, pais e educandos, para contraste com a leitura sobre o trabalho. Do fluxograma poderia “desenhar” um quadro conceitual de explicação do mundo (de trabalho) de cada trabalhador-coordenador.

Junto ao sociograma, seria a segunda técnica com dupla função: planificar e conhecer os gestores.

Sobre as especificidades a considerar

Acompanhar as tomadas de posição de Juliana. Estaria inquieta como coordenadora ou é uma educadora progressista?

- Em entrevista, *quem foi São Francisco para Waldemar?*
- Em entrevista, *que relação tem Luciano com São Francisco?*

Contexto de trabalho-aprendizagem:

As atividades planejadas são as seguintes:

Referente pedagógico de trabalho

- Na entrevista (já citada) com cada um dos gestores, questionar: *como definiriam a proposta pedagógica do CPCA?; quais seriam os critérios de inclusão/seleção de educando? Seriam indicadores para ‘emancipação’? O que complementa a ‘acolhida’ para se chegar à emancipação? Que efeitos (positivos/negativos) tem o cuidado/acolhida na emancipação? Quais os critérios para emancipação? Quando falam de uma comunidade com necessidades, quais são os parâmetros? Qual o futuro presumido para os egressos dos futuros cursos? Como está a relação mais próxima com o mercado de trabalho (profissionalização)? Por que estes ofícios? Qual o parâmetro de orientação de uma equipe tão diversa numa cultura oral?*

Estas indagações serão perguntas auxiliares para a entrevista por palavras-chave. Assim, teria no mesmo momento um depoimento (inicial) formulado mais espontaneamente e, se necessário, narrativas direcionadas às informações que preciso para a problematização da pesquisa e a reflexividade entre os gestores.

O questionamento sobre os referentes pedagógicos poderá ser complementado pela observação e nota do tratamento dado aos ‘casos’, considerando o que dizem dos educandos, qual o sistema classificatório presente, que realidades desenham.

Poderei, também, contemplar que lugar tem a “participação” dos educandos e funcionários na tomada de decisão e no planejamento, contrastando com exemplos vistos e lidos na Espanha. Deverei participar da assembléia de educandos, vendo como funciona e que importância tem. Talvez, a participação transcorra também em formas menos clássicas (conversas eventuais...).

Gestão, mudança e aprendizagem:

- Aqui, trata-se de acompanhar como trabalham a mudança no cotidiano, em expressão de linearidade, continuidade e registros/sistematização no que aprendem. E observar se há um

parâmetro que define um crescimento/rumo (ou a mudança seria aleatória, conforme, por exemplo, o gosto do educando). Este é um tema que, além de considerar os movimentos/poderes do trabalho organizacional, pergunta novamente pelos referentes educativos. Poderia contemplar este item em entrevistas, perguntando: *quais planos foram implementados em 2006? Qual sua origem? Como registram as idéias e mudanças? Como socializam os saberes? Tem registros dos princípios/ valores/idéias adotadas?*

De outra forma, a observação dos ‘casos’ e a busca de documentos (plano estratégico, planos de aula) poderão trazer algumas possibilidades complementares.

Relações e espaços de convívio

Descrever detalhadamente a rotina dos gestores.

Observar as festas como espaço de relações distintas, novas articulações e potenciais parcerias, passíveis de fragilizar as lideranças formais/tradicionais. Além disso, considerá-las na sua complementaridade com o espaço de trabalho (como já havia apontado – “conversas cruzadas” e “conversas paralelas”), porque as amizades poderiam aportar “forças” ao ambiente organizado de trabalho.

Contexto CPCA-história:

História

- Por entrevistas, pesquisar a história do CPCA e Lomba do Pinheiro junto aos moradores mais antigos. Seriam alternativas procurar o livro de memórias dos bairros e/ou os registros do reordenamento institucional das entidades assistenciais.

- Já no CPCA, em 1992, foi realizada um levantamento sobre interesses da comunidade. Há que se conhecer a história organizacional, consultando administradores antigos, para saber dos motivos que alegam para o levantamento de interesses, para a opção pelos mais empobrecidos, etc. De outro lado, pode-se tentar saber quando o tráfico de drogas chegou a Lomba do Pinheiro e outros fatos históricos do contexto que um entrevistando poderia relacionar com a trajetória da ONG: do “analisador social” posso buscar dados sobre a história do CPCA.

Trata-se, a princípio de propor uma narrativa aberta sobre a história do bairro e trajetória da entidade.

Sociograma e redes sociais

- A partir do sociograma atual, construído com os gestores, selecionarei pessoas para entrevistar na comunidade. Terei que definir uma técnica de consulta rápida e objetiva, pois não posso gerar dados em demasia. Organizarei entrevistas estruturadas para questionar que sujeitos são vinculados ao tema de crianças e adolescentes no bairro, propondo ademais que os entrevistados indiquem as relações existentes entre os agentes. Em alguns casos, as entrevistas para complemento do sociograma poderão ter na seqüência perguntas voltadas à construção do fluxograma.

Seriam sujeitos a entrevistar, por exemplo, os grupos de Hip Hop, com quem os gestores afirmam ter relações “fortes” e condensa, além disso, uma forma de organização/expressão juvenil que poderia apoiar práticas emancipatórias. Ademais, deverei entrevistar o Cespapa, que, embora não tenha sido citado no sociograma, representa a coordenação regional no bairro.

Assim, poderei complexificar o olhar da rede em torno da assistência a crianças e adolescentes, visando aportar depois subsídios ao planejamento do CPCA.

- Outro encaminhamento será questionar em entrevista sobre as *instâncias de deliberação comunitária já institucionalizadas, das quais, na maioria dos casos, os gestores*

vêm participando (conselho popular, orçamento participativo, rede local, fórum SASE, fórum TE). Há que se saber qual *a finalidade de cada reunião/rede/fórum externo, tendo em vista que interfere no trabalho dos coordenadores e na relação com crianças e adolescentes da Lomba do Pinheiro.*

De outro lado, devo observar as relações frágeis que mantém o CPCA, ou aquelas redes que os gestores não conhecem na Lomba do Pinheiro, para que possa enriquecer minha leitura de rede, e problematizar a atuação do CPCA. Trata-se de buscar as redes mais informais (que a pública) que também são importantes na constituição do contexto. Creio que tomarei conhecimento destas redes na medida que inicie a consulta para o adensamento do sociograma.

- Há consultas institucionais que devo fazer para compreender o campo de filiações do CPCA. Procurarei saber qual é o papel prático da FASC na assistência na Lomba do Pinheiro (plano educativo, controle...). Neste sentido, planejo entrevistar o técnico responsável pelo acompanhamento da região.

- Ademais, para conhecer mais das relações de poder em torno da Lomba do Pinheiro, deverei entrevistar um dos técnicos responsáveis pelo projeto ‘Lomba do Futuro’, visando saber: *por que decidiram criar tal projeto; por que investir recursos, tempo, etc. numa região conhecida por aspectos negativos como a violência, a pobreza...; que interesses estariam representados neste projeto; como está seu desenvolvimento hoje.*

Leituras propostas até o momento:

Gênero:

- BRUSCHINI, Cristina (org.). **Trabalhadoras do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRUSCHINI, Cristina. Trabalho feminino: trajetória de um tema, perspectivas para o futuro. IN: **Anais XVII Encontro Anual da ANPOCS**, 17, 1994, Caxambú/MG.
- FONSECA, Tania M. G. **Gênero, subjetividade e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ONG e movimentos sociais e seus contextos:

- COSTA, Beatriz Morem da. **Capital social e organizações do 3º setor em Porto Alegre**. Porto Alegre: UFRGS, ????
- PAIM, Eugênia. Organizações da sociedade civil, filantropia e exclusão social: repensando o papel dos projetos de assistência à crianças e jovens pobres no Brasil. [http://: www.rits.org.br](http://www.rits.org.br), 24/10/2005.

(Texto digital em Word, que complementaria minha narrativa sobre a história das ONG).

- ZALUAR, Alba. **A máquina e a revolta**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- (Para as futuras entrevistas. Há tensionamentos interessantes: trabalho, estudo e sobrevivência na vila (trabalhador e vagabundo); violência e tráfico; relação com o poder público e os políticos (rede de assistência à criança na Lomba mais os elos políticos do CPCA – Maria do Rosário); a organização comunitária; o lugar da festa.)
- Buscar referência sobre história do discurso pedagógico, visando a proposta de formação “hábitos e tempos”.

Referenciais:

- MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte, UFMG, 2001.
 - VILLASANTE, Tomás. **Redes e alternativas: estratégias e estilos criativos na complexidade social**. Petrópolis: Vozes, 2002. (releitura)
- _____. Sobre la complejidad y sus usos. **Theoría – Proyecto Crítico de Ciencias Sociales**, [http:// www. ucm.es/info/eurotheo/hismat/materiales](http://www.ucm.es/info/eurotheo/hismat/materiales), em 25/10/2004. (Relectura)

(Segundo a página 08 ,necessito basear-me em Maturana e Varela para esta relação entre posição/visão de mundo e formação: a práxis que ensina uma atitude/aprendizagem.)

Roteiro de entrevista:
(2ª rodada)

Entrevistando: Diretor Geral

Local: _____ **Data:** _____

Tema: ‘Devolução da primeira entrevista e aprofundamentos indicados pelo entrevistado’

Primeira parte:

Considerações do entrevistado

Questionamentos/contradições para complemento:

- Narras uma situação de mudança da instituição, em que as atividades passaram a mais planejamento. Na prática cotidiana, o que teria mudado?
- Quais seriam, hoje, as redes de participação do CPCA? Tantas participações não são dispersivas para o trabalho?
- Que condições há, hoje, para um atendimento integral do educando (incluindo famílias)?
- Como evidencia o estímulo ao “protagonismo” no trabalho desenvolvido hoje?
- Que futuro projetarias para os educandos (real e ideal)? Não precisariam ser estimulados na sua capacidade de organização?
- Há dificuldades na relação com os beneficiários (educandos e pais)? Como é encaminhado aquele caso em que a pessoa não compreende a proposta do CPCA? O que sabem os pais dos educandos, isto é, o que se aprende com eles?
- Por que a equipe costuma situar o “caso” como mote dos debates?
- Qual o principal referencial pedagógico? Onde o visualiza? Como definiria “promoção”?

- O que é “trabalho” para ti?
- Qual a importância do “trabalho”, já que a formação para o emprego estava desde as origens da instituição?
- Na sua opinião que medidas deveriam ser tomadas em relação ao trabalho na infância?

- Que relevância tem a educação formal para ti?
- Teus irmãos estudaram tanto quanto tu?
- Qual seria tua rotina diária?
- Sobre tua chegada “rápida” à direção do CPCA, afirmaste que ela se deve, em parte, ao fato de se tratar de uma instituição franciscana. Poderia explicar com mais detalhes tal influência?
- Quem foi Francisco de Assis para ti?

- Como tu explica o agravamento da pobreza na Lomba do Pinheiro?
- Como o CPCA alimenta sua integração com a comunidade da Lomba do Pinheiro (além do trabalho feito diariamente)?
- Em 1992, por que decidiram consultar a comunidade no estabelecimento de mudanças?
- Poderíamos dizer que o CPCA, ao longo de sua trajetória, passou por um processo de profissionalização/institucionalização? Isso teria afastado a instituição da comunidade se comparamos com a realidade inicial (Creche dos Freis)?
- Quem participa do processo de planejamento institucional?
- Percebes que tens uma equipe formada por pessoas oriundas do interior do RS? Na tua opinião, esta condição gera algum impacto no trabalho?
- No sistema de atendimento, há problemas com o conselho tutelar ou com o poder público?
- Por que uma sala para o trabalho do Sebrae?

Segunda parte:

Explicação do “organograma” (pelo entrevistado)

Terceira parte:

Complemento do sociograma

- O que mudaria no gráfico?
- Que organizações reais poderia situar em “escolas” e “associações de bairro”...?
- Onde localizaria o CPCA?

Roteiro de entrevista:

(2ª rodada)

Entrevistando: Diretor Geral**Local:** _____ **Data:** _____**Tema:** Compreensão da dinâmica organizativa do trabalho na ONG

1) Palavras-chave: referentes e contexto de trabalho

Caso

- Por que a equipe costuma situar o “caso” como mote dos debates?
- Como justificarias a importância do “caso”?
- Qual seria o “caso” que te chama mais a atenção?

Emancipação

- Quais seriam os critérios de inclusão/seleção de educando? Seriam indicadores para “emancipação”?
- Quais os critérios para “emancipação”?
- Que resultados tu vês no trabalho do CPCA? Onde estaria a “emancipação”?
- Como evidenciaras o estímulo ao “protagonismo” no trabalho desenvolvido hoje?

Acolhida

- Que repercussões têm a “acolhida” na “emancipação”?
- Na tua opinião, por que “assistir”?

Promoção***Violência***

- Como definirias a proposta pedagógica do CPCA?
- Quando falas de uma comunidade com necessidades, quais seriam elas?
- Como registram as idéias e mudanças?
- Como socializam os saberes na equipe? Têm registros dos princípios/ valores/idéias adotados?
- Quais planos foram implementados em 2006? Qual sua origem?
- O que mudou no cotidiano de trabalho?
- Por que se optou pelos cursos de jardinagem, padaria e auxiliar administrativo? Que chances de inserção profissional existem?
- Com as alterações no quadro de funcionários, tu percebeste mudanças na integração da equipe?

2) Fluxograma:

- Listar “problemas”/fatores intervenientes no trabalho do CPCA;
- Classificar por tipo (escrever ao lado);
- Classificar por autonomia do grupo para resolução (escrever ao lado: nós; com outros; outros);
- Priorizar/numerar por poder de influência no conjunto de fatores do trabalho;
- Dispor na planilha os fatores, relacionando-os por poder de influência
- Sintetizar e debater o resultado.

3) Trajetória e ‘trabalho’:

- Na tua trajetória (de forma geral), onde/com quem tu localizas exemplos/referências para o que faz hoje?
- E porque os escolheste?

- Nas tuas relações, onde estariam tuas “inspirações” de vida? (no trabalho?)
- Poderias elencar pessoas que tu conheceste na tua trajetória que permanecem em tuas relações de forma muito ativa? (trabalho? Vida religiosa?)
- E entre estas, que redes de relacionamento o trabalho ajudou a construir?
- O que aprendeste com tais relações?
- Que aprendeste na gestão do CPCA?
- Na história do CPCA que tu acompanhaste, teve alguma mudança organizacional que te lembres e que te foi importante?

Roteiro de entrevista:

(2ª rodada)

Entrevistando: Administrador**Local:** _____ **Data:** _____**Primeira parte:****Tema:** ‘Devolução da primeira entrevista e aprofundamentos indicados pelo entrevistado’

1) Considerações do entrevistado

Questionamentos para complemento:

- Como se costuma identificar as necessidades do educando?
- Que futuro projetarias para os educandos (real e ideal)? Não precisariam ser estimulados na sua capacidade de organização?
- Quem seria, para ti, o “excluído social”?
- CPCA: que significa para ti?
- O que tu mudarias no funcionamento do CPCA?
- E o teu tempo para lazer, como está? O que não é ‘trabalho’ para ti?
- Qual seria tua rotina diária?
- Para ti, quem foi São Francisco?
- Entre os saberes administrativos empresariais, o que te atrai e o que não te agrada?
- Na tua opinião, que medidas deveriam ser tomadas em relação ao trabalho na infância?
- No sistema de atendimento, como está a relação com o conselho tutelar e com o poder público?

2) Explicação do “organograma” (pelo entrevistado)

3) Complemento do sociograma

- Onde localizaria o CPCA?

Segunda parte:**Tema:** Compreensão da dinâmica organizativa do trabalho na ONG

1) Palavras-chave: referentes e contexto de trabalho

Caso

- Por que a equipe costuma situar o “caso” como mote dos debates?
- Como justificarias a importância do “caso”?
- Qual seria o “caso” que te chama mais a atenção?

Emancipação

- Quais seriam os critérios de inclusão/seleção de educando? Seriam indicadores para “emancipação”?
- Quais os critérios para “emancipação”?
- Que resultados tu vês no trabalho do CPCA? Onde estaria a “emancipação”?
- Como evidenciaras o estímulo ao “protagonismo” no trabalho desenvolvido hoje?

Acolhida

- Que repercussões têm a “acolhida” na “emancipação”?

*Promoção**Violência*

- Como definirias a proposta pedagógica do CPCA?
- Quando falas de uma comunidade com necessidades, quais seriam elas?

- Como registram as idéias e mudanças?
- Como socializam os saberes na equipe? Têm registros dos princípios/ valores/idéias adotados?

- Quais planos foram implementados em 2006? Qual sua origem?
- O que mudou no cotidiano de trabalho?
- Por que se optou pelos cursos de jardinagem, padaria e auxiliar administrativo? Que chances de inserção profissional existem?
- Com as alterações no quadro de funcionários, tu percebeste mudanças na integração da equipe? Como manter a orientação do trabalho quando muda a equipe?

2) Fluxograma:

- Listar “problemas”/fatores intervenientes no trabalho do CPCA;
- Classificar por tipo (escrever ao lado);
- Classificar por autonomia do grupo para resolução (escrever ao lado: nós; com outros; outros);
- Priorizar/numerar por poder de influência no conjunto de fatores do trabalho;
- Dispor na planilha os fatores, relacionando-os por poder de influência
- Sintetizar e debater o resultado.

3) Trajetória e ‘trabalho’:

- Na tua trajetória (de forma geral), onde/com quem tu localizas exemplos/referências para o que faz hoje?
- E porque os escolheste?
- Nas tuas relações, onde estariam tuas “inspirações” de vida? (no trabalho?)
- Poderias elencar pessoas que tu conheceste na tua trajetória que permanecem em tuas relações de forma muito ativa? (trabalho? Vida religiosa?)
- E entre estas, que redes de relacionamento o trabalho ajudou a construir?
- O que aprendeste com tais relações?
- Que aprendeste na gestão do CPCA?
- Na história do CPCA que tu acompanhaste, teve alguma mudança organizacional que te lembres e que te foi importante?

Roteiro de entrevista:

(2ª rodada)

Entrevistando: Coord. Pedagógica**Local:** _____ **Data:** _____**Tema:** ‘Devolução da primeira entrevista e aprofundamentos indicados pelo entrevistado’

Primeira parte:

Considerações do entrevistado

Questionamentos para complemento:

- Como te sentes na função de coordenadora depois de um ano?
- A distribuição de atribuições entre os gestores da ONG é satisfatória em tua opinião?
- Que condições há, hoje, para um atendimento integral do educando (incluindo famílias)?
- Como se costuma identificar as necessidades do educando?
- Onde tu vês os resultados do trabalho do CPCA? Onde estaria a ‘emancipação’?
- Como evidencia o estímulo ao “protagonismo” no trabalho desenvolvido hoje?
- Que futuro projetarias para os educandos (real e ideal)? Não precisariam ser estimulados na sua capacidade de organização?
- O que seria ‘cuidar’ para ti? O que seria ‘acolhida’?
- Qual o parâmetro educativo quando os educandos são atendidos por profissionais de formação tão distintas?
- Na entrevista anterior, falaste de um exemplo do ensinar a “passar mumu no pão” como educação de hábitos e de uma postura de “fazer por si”. De onde vem esta proposta?
- Onde o estaria o limite entre o ‘cuidar’ e o estímulo ao ‘fazer por si’?
- Por que a equipe costuma situar o “caso” como mote dos debates?
- Há dificuldades na relação com os beneficiários (educandos e pais)? Como é encaminhado aquele caso em que a pessoa não compreende a proposta do CPCA? O que sabem os pais dos educandos, isto é, o que se aprende com eles?
- O que tu mudarias no funcionamento do CPCA? (participação dos educandos)
- E o teu tempo para lazer, como está?
- Qual seria tua rotina diária?
- Que relevância tem a educação formal para ti?
- Na tua opinião, como seria a Lomba do Pinheiro sem a presença do tráfico de drogas nas comunidades/‘vilas’?
- Na sua opinião que medidas deveriam ser tomadas em relação ao trabalho na infância?
- No sistema de atendimento, como está a relação com o conselho tutelar e com o poder público (FASC)?

Segunda parte:

Explicação do “organograma” (pelo entrevistado)

Terceira parte:

Complemento do sociograma

- O que mudaria no gráfico?
- Que organizações reais poderia situar em “escolas” e “associações de bairro”...?
- Onde localizaria o CPCA?

Roteiro de entrevista:

(2ª rodada)

Entrevistando: Coord. Pedagógica**Local:** _____ **Data:** _____**Tema:** Compreensão da dinâmica organizativa do trabalho na ONG

1) Palavras-chave: referentes e contexto de trabalho

Caso

- Por que a equipe costuma situar o “caso” como mote dos debates?
- Como justificarias a importância do “caso”?
- Qual seria o “caso” que te chama mais a atenção?

Emancipação

- Quais seriam os critérios de inclusão/seleção de educando? Seriam indicadores para “emancipação”?
- Quais os critérios para “emancipação”?
- Que resultados tu vês no trabalho do CPCA? Onde estaria a “emancipação”?
- Como evidenciaras o estímulo ao “protagonismo” no trabalho desenvolvido hoje?

Acolhida

- Que repercussões têm a “acolhida” na “emancipação”?
- Na tua opinião, por que “assistir”?

Promoção**Violência**

- Como definirias a proposta pedagógica do CPCA?
- Quando falas de uma comunidade com necessidades, quais seriam elas?
- Como registram as idéias e mudanças?
- Como socializam os saberes na equipe? Têm registros dos princípios/ valores/idéias adotados?
- Quais planos foram implementados em 2006? Qual sua origem?
- O que mudou no cotidiano de trabalho?
- Por que se optou pelos cursos de jardinagem, padaria e auxiliar administrativo? Que chances de inserção profissional existem?
- Com as alterações no quadro de funcionários, tu percebeste mudanças na integração da equipe?

2) Fluxograma:

- Listar “problemas”/fatores intervenientes no trabalho do CPCA;
- Classificar por tipo (escrever ao lado);
- Classificar por autonomia do grupo para resolução (escrever ao lado: nós; com outros; outros);
- Priorizar/numerar por poder de influência no conjunto de fatores do trabalho;
- Dispor na planilha os fatores, relacionando-os por poder de influência
- Sintetizar e debater o resultado.

3) Trajetória e ‘trabalho’:

- Na tua trajetória (de forma geral), onde/com quem tu localizas exemplos/referências para o que faz hoje?
- E porque os escolheste?

- Nas tuas relações, onde estariam tuas “inspirações” de vida? (no trabalho?)
- Poderias elencar pessoas que tu conheceste na tua trajetória que permanecem em tuas relações de forma muito ativa? (trabalho? Vida religiosa?)
- E entre estas, que redes de relacionamento o trabalho ajudou a construir?
- O que aprendeste com tais relações?
- Que aprendeste na gestão do CPCA?
- Na história do CPCA que tu acompanhaste, teve alguma mudança organizacional que te lembres e que te foi importante?

Roteiro de entrevista:

(2ª rodada)

Entrevistando: Coord. Pedagógica 2 (Clara)**Local:** _____ **Data:** _____**Primeira parte:****Tema:** ‘Devolução da primeira entrevista e aprofundamentos indicados pelo entrevistado’

1) Considerações do entrevistado

Questionamentos para complemento:

- Com as mudanças implementadas, tu recebeste novas atribuições?
- Hoje, como tu te sentes em relação a este trabalho ou ao contexto de atuação (Lomba do Pinheiro)?
- A distribuição de atribuições entre os gestores da ONG é satisfatória em tua opinião?

- Que condições há, hoje, para um atendimento integral do educando (incluindo famílias)?
- Como se costuma identificar as necessidades do educando?
- Que futuro projetarias para os educandos (real e ideal)? Não precisariam ser estimulados na sua capacidade de organização?
- Qual o parâmetro educativo quando os educandos são atendidos por profissionais de formação tão distintas?
- Há dificuldades na relação com os beneficiários (educandos e pais)? Como é encaminhado aquele caso em que a pessoa não compreende a proposta do CPCA? O que sabem os pais dos educandos, isto é, o que se aprende com eles?
- O que tu mudarias no funcionamento do CPCA? (participação dos educandos)

- E o teu tempo para lazer, como está?
- Qual seria tua rotina diária?
- Para ti, quem foi São Francisco?

- Na tua opinião, como seria a Lomba do Pinheiro sem a presença do tráfico de drogas nas comunidades/’vilas’?
- Na tua opinião, que medidas deveriam ser tomadas em relação ao trabalho na infância?
- No sistema de atendimento, como está a relação com o conselho tutelar e com o poder público (FASC)?

2) Explicação do “organograma” (pelo entrevistado)

3) Complemento do sociograma

- Onde localizaria o CPCA?

Segunda parte:**Tema:** Compreensão da dinâmica organizativa do trabalho na ONG

1) Palavras-chave: referentes e contexto de trabalho

Caso

- Por que a equipe costuma situar o “caso” como mote dos debates?
- Como justificarias a importância do “caso”?
- Qual seria o “caso” que te chama mais a atenção?

Emancipação

- Quais seriam os critérios de inclusão/seleção de educando? Seriam indicadores para “emancipação”?
- Quais os critérios para “emancipação”?
- Que resultados tu vês no trabalho do CPCA? Onde estaria a “emancipação”?
- Como evidenciaras o estímulo ao “protagonismo” no trabalho desenvolvido hoje?

Acolhida

- Que repercussões têm a “acolhida” na “emancipação”?
- Na tua opinião, por que “assistir”?

Promoção***Violência******Bagunça***

- Como definirias a proposta pedagógica do CPCA?
- Quando falas de uma comunidade com necessidades, quais seriam elas?
- Como registram as idéias e mudanças?
- Como socializam os saberes na equipe? Têm registros dos princípios/ valores/idéias adotados?
- Quais planos foram implementados em 2006? Qual sua origem?
- O que mudou no cotidiano de trabalho?
- Como está, para ti, a relação mais próxima com o mercado de trabalho (profissionalização)?
- Por que se optou pelos cursos de jardinagem, padaria e auxiliar administrativo? Que chances de inserção profissional existem?
- Com as alterações no quadro de funcionários, tu percebeste mudanças na integração da equipe?

2) Fluxograma:

- Listar “problemas”/fatores intervenientes no trabalho do CPCA;
- Classificar por tipo (escrever ao lado);
- Classificar por autonomia do grupo para resolução (escrever ao lado: nós; com outros; outros);
- Priorizar/numerar por poder de influência no conjunto de fatores do trabalho;
- Dispor na planilha os fatores, relacionando-os por poder de influência
- Sintetizar e debater o resultado.

3) Trajetória e ‘trabalho’:

- Na tua trajetória (de forma geral), onde/com quem tu localizas exemplos/referências para o que faz hoje?
- E porque os escolheste?
- Nas tuas relações, onde estariam tuas “inspirações” de vida? (no trabalho?)
- Poderias elencar pessoas que tu conheceste na tua trajetória que permanecem em tuas relações de forma muito ativa? (trabalho? Vida religiosa?)
- E entre estas, que redes de relacionamento o trabalho ajudou a construir?
- O que aprendeste com tais relações?
- Que aprendeste na gestão do CPCA?
- Na história do CPCA que tu acompanhaste, teve alguma mudança organizacional que te lembres e que te foi importante?

Roteiro de entrevista
(Técnicos e funcionários do CPCA)

Entrevistando: _____
Local: _____ **Data:** _____

Tema: compreensão da dinâmica organizativa do trabalho da ONG

Parte 1:

Palavras-chave:

CPCA

Comparativamente, o que distingue (positiva ou negativamente) estar e trabalhar no CPCA?
O que tu mudarias no CPCA?

Trabalho

Emancipação/Educando/Educador

Parte 2:

Complemento fluxograma

Na sua opinião, quais os fatores que mais interferem no trabalho do CPCA?

Parte 3:

Trajectoria

Narre tua trajetória pessoal até tua chegada ao CPCA e o dia de hoje.
Onde estariam tuas referências/inspirações principais de vida?
O que aprendeste no CPCA?

Roteiro de entrevista:
(Sujeitos sociais não atuantes no CPCA)

Entrevistando: Everton

Local: _____ **Data:** _____

Tema: ‘História do CPCA’

- Idade/município de origem/escolaridade
- Na sua opinião, quais seriam as principais dificuldades e vantagens na Lomba? Para ti, qual a característica que a define ou distingue? O que/quem interfere para que seja assim?
- O que é “trabalho/não-trabalho”?

HISTÓRIA CPCA

- Em que período atuaste no CPCA?
- Peça que me conte a história que conheces do CPCA, relacionando, quando possível, com a situação da Lomba na época?
 - Porque o CPCA foi criado? Que relação havia/há com a Missão Franciscana?
 - Por que foi realizado um levantamento dos interesses da comunidade em 1992?
 - Que diferenças foram geradas pelo re-ordenamento institucional?
- Na sua opinião, que diferenciais positivos e, também, que fragilidades haveria no trabalho realizado pelo CPCA? O que os estaria proporcionando?
- O que te dizem as palavras educação / educando / educador
- O que te dizem as palavras emancipação / acolhida

Roteiro de entrevista:

(Sujeitos sociais não atuantes no CPCA)

Entrevistando : Frei Flávio**Local:** _____ **Data:** _____**Tema:** ‘História do CPCA’

- Idade/município de origem/escolaridade
- Na sua opinião, quais seriam as principais dificuldades e vantagens na Lomba? Para ti, qual a característica que a define ou distingue? O que/quem interfere para que seja assim?
- Quando teria chegado a organização do tráfico como conhecida hoje?
- O que é “trabalho/não-trabalho”?

HISTÓRIA CPCA

- Em que período atuaste no CPCA?
- Peço que me conte a história que conheces do CPCA, relacionando, quando possível, com a situação da Lomba na época?

Porque o CPCA foi criado? Que relação havia/há com a Missão Franciscana?

Por que foi realizado um levantamento dos interesses da comunidade em 1992?

Que diferenças foram geradas pelo re-ordenamento institucional?

- Na sua opinião, que diferenciais positivos e, também, que fragilidades haveria no trabalho realizado pelo CPCA? O que os estaria proporcionando?
- O que te dizem as palavras educação / educando / educador
- O que te dizem as palavras emancipação / acolhida

Roteiro de entrevista:

(Sujeitos sociais não atuantes no CPCA)

Entrevistando: Odila

Local: _____ **Data:** _____

Tema: ‘História da Lomba do Pinheiro’

- Idade/município de origem/escolaridade
- Na sua opinião, quais seriam as principais dificuldades e vantagens na Lomba? Para ti, qual a característica que a define ou distingue? O que/quem interfere para que seja assim?
- O que é “trabalho/não-trabalho”?

HISTÓRIA DA LOMBA

- Peço que me contes a história da Lomba que conheces/vivenciastes?
Quando teria chegado a organização do tráfico como conhecida hoje?
Teria outros fatos importantes ocorridos na região que tu lembras?
Nesta trajetória, tu percebes a presença do CPCA em algum momento?
- Há quanto tempo vives na Lomba do Pinheiro?
- Como tu avalias a situação da criança e do adolescente na região? Na tua opinião como/quem está relacionado a esta situação e/ou poderia resolve-la?
- E a situação de pobreza que vemos aqui na Lomba do Pinheiro, sempre foi assim? Quando teria começado em tua opinião?

Roteiro de entrevista:

(Sujeitos sociais não atuantes no CPCA)

Entrevistando: Flávio

Local: _____ **Data:** _____

Tema: ‘História da Lomba do Pinheiro’

- Idade/município de origem/escolaridade
- Na sua opinião, quais seriam as principais dificuldades e vantagens na Lomba? Para ti, qual a característica que a define ou distingue? O que/quem interfere para que seja assim?
- O que é “trabalho/não-trabalho”?

HISTÓRIA DA LOMBA

- Peço que me contes a história da Lomba que conheces/vivenciastes?
Quando teria chegado a organização do tráfico como conhecida hoje?
Teria outros fatos importantes ocorridos na região que tu lembras?
Nesta trajetória, tu percebes a presença do CPCA em algum momento?

ODILA/FLÁVIO

- Há quanto tempo vives na Lomba do Pinheiro?
- Como tu avalias a situação da criança e do adolescente na região? Na tua opinião como/quem está relacionado a esta situação e/ou poderia resolve-la?
- E a situação de pobreza que vemos aqui na Lomba do Pinheiro, sempre foi assim? Quando teria começado em tua opinião?

Roteiro de entrevista:

(Sujeitos sociais não atuantes no CPCA)

Entrevistando: Haidê

Local: _____ **Data:** _____

Tema: ‘Atendimento à criança e ao adolescente e situação da Lomba do Pinheiro’

- Idade/município de origem/escolaridade
- Na sua opinião, quais seriam as principais dificuldades e vantagens na Lomba? Para ti, qual a característica que a define ou distingue? O que/quem interfere para que seja assim?
- O que é “trabalho/não-trabalho”?

SITUAÇÃO DA LOMBA DO PINHEIRO E ATENDIMENTO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

- O que te dizem as palavras educação / educando / educador
- Na tua opinião, que fatores influenciam no cotidiano de trabalho da assistência à criança e ao adolescente? Que sujeitos sociais estariam relacionados a eles? Como imagina que poderiam ser trabalhados? Exemplos?
- Poderias relatar, de forma geral, a situação da criança e do adolescente em Porto Alegre (referindo estrutura de atendimento, debilidades, números/estatísticas, pontos geográficos de maiores demandas, ou outros dados que possua)?
- Papel do CPCA/Frei Pedro?

Roteiro de entrevista:

(Sujeitos sociais não atuantes no CPCA)

Entrevistando: Sara

Local: _____ **Data:** _____

Tema: ‘Situação da Lomba do Pinheiro e atendimento à criança e ao adolescente’

- Idade/município de origem/escolaridade
- Na sua opinião, quais seriam as principais dificuldades e vantagens na Lomba? Para ti, qual a característica que a define ou distingue? O que/quem interfere para que seja assim?
- O que é “trabalho/não-trabalho”?

SITUAÇÃO DA LOMBA DO PINHEIRO E ATENDIMENTO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

- O que te dizem as palavras educação / educando / educador
- Na tua opinião, que fatores influenciam no cotidiano de trabalho da assistência à criança e ao adolescente? Que sujeitos sociais estariam relacionados a eles? Como imagina que poderiam ser trabalhados? Exemplos?
- Quais as instâncias de deliberação comunitária ou técnica na Lomba/Porto Alegre?
- O que te dizem as palavras emancipação / acolhida

Roteiro de entrevista:

(Sujeitos sociais não atuantes no CPCA)

Entrevistando: Leila

Local: _____ **Data:** _____

Tema: ‘Assistência a crianças e adolescentes e situação da Lomba do Pinheiro’

- Idade/município de origem/escolaridade
- Na sua opinião, quais seriam as principais dificuldades e vantagens na Lomba? Para ti, qual a característica que a define ou distingue? O que/quem interfere para que seja assim?
- O que é “trabalho/não-trabalho”?

SITUAÇÃO DA LOMBA E ATENDIMENTO À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE

- O que te dizem as palavras educação / educando / educador
- Na tua opinião, que fatores influenciam no cotidiano de trabalho da assistência à criança e ao adolescente? Que sujeitos sociais estariam relacionados a eles? Como imagina que poderiam ser trabalhados? Exemplos?
- Na tua opinião, qual seria o papel da FASC na supervisão aos conveniados, representando a assistência social em Porto Alegre?
- Elencarias alguma mudança no direcionamento/referencial do atendimento desde a instalação da gestão atual?

Roteiro para devolução

✓ Introdução ao trabalho

Etapas de devolução (gestores; individual; educadores)

Apresentação do sumário da tese

Delimitação do conteúdo a tratar: 'gestão e tensões'

✓ Exposição

Apresentação baseada nas características descritas no texto, a partir da sugestão de questões.

Provocação a partir das perguntas: 'como emancipar? - o que é emancipar?'

✓ Debate

O que é emancipar? (dispor citações dos sujeitos)

Como emancipar? (dispor o fluxograma coletivo)

[Enfim, como atender aos objetivos/demandas a que nos propomos, não para que o educando seja assistido, mas para que participe se reorganizando?]

Para exposição e problematização:

Sagrado e assistência social

Há que se perguntar, então: que lugar possuiria o sagrado na formulação de propostas educativas-assistenciais?

O lugar do 'caso'

Que parâmetros educativos estariam condensados na atenção aos 'casos'? Qual o lugar do 'caso' na educação-assistência emancipatória?

Procura-se criar uma ambiência de acolhida para que novos hábitos (higiene, tratamento interpessoal, etc.) e habilidades possam ser desenvolvidas, tendo no horizonte que as crianças e os adolescentes consigam desejar projetos para suas vidas.

O convívio com a violência e a pobreza

Como resignificarmos a relação com a violência e a pobreza?

Acolhida e emancipação

Como realizar uma acolhida emancipatória? Como emancipar de maneira acolhedora?

Como emancipar? – o que é emancipar?

A palavra emancipação era eventualmente citada pelos trabalhadores da ONG como objetivo final dos serviços organizacionais. Em geral, designava: a capacidade do jovem de:

- resolver por ele próprio;
- decidir sobre si e as suas coisas;
- ter liberdade e responsabilidade;
- fazer buscas pela própria autonomia;
- vencer a agressividade, reconstituir vínculos e ser capaz produzir algo;
- conseguir se relacionar e conviver com outras crianças, com outros jovens e com adultos.

