



## TOMADAS DE POSIÇÃO, FORMAÇÃO E TRABALHO: ACOLHIDA E EMANCIPAÇÃO NA GESTÃO DO CPCA<sup>1</sup>

Leandro R. Pinheiro<sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho foi elaborado a partir de pesquisa realizada junto ao Centro de Promoção da Criança e do Adolescente (CPCA), organização com sede em região bastante empobrecida de Porto Alegre/RS, e que vem desenvolvendo programas sócio-educativos referenciados, sobretudo, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Visando analisar ‘como se posicionam os coordenadores da educação-assistência na busca da emancipação dos educandos?’, problematizo as narrativas construídas pelos trabalhadores da gestão da entidade pesquisada, abordando os depoimentos elaborados por estes acerca de suas relações com as crianças e adolescentes que acessam os serviços oferecidos à comunidade próxima. Tomo as contribuições de Morin (2001) sobre a noção de auto-eco-organização como referência epistemológica, articulando, ainda, a contribuições teóricas de Josso e Bourdieu. Neste sentido, procuro relacionar tomadas de posição observadas em campo, relativas às noções de ‘acolhida’ e ‘emancipação’, às características da formação construída no trabalho no locus de educação-assistência.

**Palavras-chave:** Tomadas de posição; Formação; Trabalho; Acolhida; Emancipação

## POSITION-MAKING, FORMATION AND WORK: APPROACH AND EMANCIPATION ON THE CPCA MANAGEMENT

**Abstract:** This content was elaborated from a research developed over Centro de Promoção da Criança e do Adolescente (CPCA), an institution established in a very poor region in the city of Porto Alegre, RS and that has been developing referred socio-educative programs, specially by Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). The objective was to analyse ‘*how do assistance – education coordinators place themselves in the search for emancipation of their students?*’ I raise the narrative, brought out by the workers in charge of the analyzed institution, discussing the statements elaborated for them about their relation with children and adolescents who access the services offered to the nearby community. As an epistemologically reference, I take the contribution from Morin (2001) about the “self-eco-re-organization” notion, articulating, also to theoretical contributions from Josso and Bourdieu. I intend, this way, to relate position-making observed in field, that are connected to the “approach” and “emancipation” notion, to the formation characteristics constructed at work, the locus of assistance-education.

**Keywords:** Position-making, Formation, Work, Approach, Emancipation

---

<sup>1</sup> Uma versão deste trabalho foi apresentada originalmente no VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEd Sul, realizado na UNIVALI em Itajaí/SC, no ano de 2008.

<sup>2</sup> Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/UNISINOS. Atualmente, pós-doutorando júnior no mesmo programa. E-mail: leandropinheiro75@gmail.com.

## Introdução

As reflexões que proponho neste trabalho partiram de uma investigação junto a uma organização não governamental (ONG), o Centro de Promoção da Criança e do Adolescente (CPCA), com sede na Lomba do Pinheiro, região bastante empobrecida de Porto Alegre. Esta organização atua no desenvolvimento de programas sócio-educativos, visando viabilizar o acesso a direitos sociais previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Assim, tomando a questão ‘como se posicionam os trabalhadores da gestão na busca de emancipação dos educandos?’, problematizo as narrativas construídas pelos coordenadores da entidade pesquisada, abordando os depoimentos elaborados por estes acerca de suas atividades de trabalho na educação-assistência.

Parto de entrevistas (semi-estruturadas) realizadas com gestores do CPCA e da observação das práticas cotidianas, tomando as contribuições de Morin (2001) sobre a noção de *auto-eco-organização* como referência epistemológica da pesquisa. Neste sentido, procuro relacionar tomadas de posição, formação e trabalho.

Para expor o caminho trilhado, compus este texto iniciando por uma breve apresentação das opções teórico-metodológicas da investigação. Depois, trago uma análise das informações construídas, passando, enfim, às reflexões realizadas sobre a relação entre formação, tomadas de posição e trabalho de gestão da educação-assistência.

### 1. Opções teóricas e caminhos trilhados

A pesquisa que relato foi desencadeada em decorrência de minha vinculação ao curso de doutorado, almejando realizar uma investigação que promovesse uma imersão de inspiração etnográfica para conceber relações entre trabalho e formação.

A noção de auto-eco-organização, especificamente, tem sido uma referência reflexiva central. Essa proposição designaria uma relação complementar-contraditória constituinte dos sujeitos sociais, “[...] que desenvolvem sua autonomia na dependência de sua cultura – e para as sociedades – que se desenvolvem na dependência de seu meio [...]” (MORIN, 2001, p. 95). Assim, meu diálogo com gestores foi instigado a observar as interações no contexto de trabalho, mas considerando cada sujeito na compreensão dos posicionamentos que assumem, dos saberes que dispõem nas relações.

Dessa maneira, assumi como ênfase refletir as relações construídas. Morin (1996) propõe evitarmos a conotação de objeto em favor da noção de sistema que, dotado de algum tipo de organização, estrutura-se relacionalmente. E para efeito desta investigação, significou conceber a formação dos sujeitos por meio das interações e práticas sociais que compartilham e, ademais, contemplar o sujeito como construtor de interpretações próprias e, por conseguinte, de tomadas de posição relativamente autônomas em relação ao vivido nos espaços sociais onde atua.

### 1.1. A formação desde uma perspectiva auto-eco-organizativa

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 instigou a relativizar leituras reprodutivistas da formação, concebendo a interação sujeito-entidade 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.

Assinalo, assim, 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, gostaria de acrescentar, considerando também a provisoriedade da narrativa que a relata.

A noção de auto-eco-organização inspira a considerar as mudanças construídas pelo sujeito, como parte histórica de si e como auto-delimitadores cognitivos: o que se conta agora é parte de uma forma de estar na relação com os outros, é constituinte e construtor da forma como me auto-eco-organizo no presente e, para a pesquisa, é depoimento-informação.

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).

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)  
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. (JOSSO, 2004, p. 40)

De outro lado, creio que podemos considerar a observação de práticas de integração, "ajustamento" às instâncias objetivas de pertencimento do sujeito em formação. E, neste sentido, gostaria de integrar contribuições de Bourdieu (1996; 1999) acerca das condições objetivas e das relações de poder que constituem o processo formativo.

Esta 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, 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.

A formação seria, aqui, menos uma prática de efeitos totalizantes e determinísticos, mas sim uma ambiência de resultados relativos. E, em contextos que não necessariamente

existe pretensão formadora (como o trabalho), poderia contemplar a formação 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.

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 íterim, devo referir as contribuições de Maturana (2001) no que concerne a constituição de domínios explicativos. Para o autor, a cognição e a ação do sujeito são parte de uma construção própria a partir do que apreende da comunidade onde está situado. Uma autonomia relativa incrustada numa dependência relativa; nem puramente reprodução social, nem exclusivamente liberdade individual.

Este autor afirma que construímos realidades a partir do que percebemos no meio. Não se trata 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.

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)

Assim, pesquisar a formação se constitui, aqui, contemplando os domínios explicativos elaborados pelos sujeitos, como constituintes de si e bases organizadoras das tomadas de posição observadas no trabalho. Assim, apropriando à investigação a noção usada por Bourdieu (1999), procuro trazer à análise do processo formativo as condições relacionais de poder que constituem o campo de atuação, que 'tomada de posição' representa, de maneira que a formação compreenda a recursão entre gestores e seu trabalho, visualizada no que narram e também no que fazem junto ao Outro.

## 1.2. Caminho trilhado

Passando ao caminho trilhado, a pesquisa iniciou por uma imersão no contexto pesquisado, de modo a interagir com as práticas e regras internas, as redes de amizade e os laços de solidariedade no contexto de trabalho do CPCA. Para começar, desejava fazer uma descrição de inspiração etnográfica; orientado por Villasante (2002), procurava conhecer a organização relacional no CPCA, visando problematizar, depois, as práticas dos gestores.

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).

A pesquisa começou efetivamente em setembro de 2005, quando passei a freqüentar a sede do CPCA, permanecendo dias inteiros na ONG, entre conversas com os gestores e a observação da rotina de trabalho.

Depois de dois meses de imersão, tinha construído com as coordenadoras pedagógicas informações sobre o funcionamento básico do CPCA, as condições de contratação, a titulação e a origem dos educadores e as características das relações entre colegas.

Na sequência, a observação e os registros desses aspectos permaneceu em curso, mas de maneira complementar a uma fase mais dirigida, quando busquei considerar: condição socioeconômica das localidades de onde advinham os educandos; posicionamento do CPCA no bairro Lomba do Pinheiro; trajetória de vida dos gestores; e posicionamentos práticos destes em situações específicas de trabalho (como reuniões de equipe, por exemplo).

As técnicas utilizadas foram: a observação, pela qual descrevi acontecimentos cotidianos e participei de atividades, colaborando em serviços (presenciar reuniões, lavar louça, empacotar presentes, co-elaborar critérios avaliativos, etc.); as entrevistas em profundidade com gestores, quando busquei trajetórias de vida e opiniões sobre temas de

trabalho; e a construção de sociogramas<sup>3</sup>, para que os sujeitos representassem graficamente seu entendimento das relações no seu campo de atuação.

Na sequência do texto, apresentarei a análise das informações produzidas, passando, depois, às considerações finais da pesquisa.

## **2. Sobre o CPCA e seu entorno: um contexto de trabalho**

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 Legislação 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 consecução de programas ainda representa a estrutura básica de funcionamento da organização.

A entidade, sediada na parada 10 da Lomba do Pinheiro<sup>4</sup>, possui uma relação de cooperação com a comunidade, cedendo o espaço para reuniões e atividades culturais. Os gestores chegam a afirmar que ela é referência na sua área de atuação na região. O CPCA, todavia, não parece ser 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 de suas famílias.

Quando nos direcionamos à realidade da Lomba do Pinheiro, situamo-nos numa região semi-urbanizada, cortada por uma rodovia central, que delinea a região. Em geral, 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

---

<sup>3</sup> Mais informações sobre a elaboração de sociogramas, ver Martín (2003).

<sup>4</sup> Usualmente, a população da Lomba do Pinheiro relaciona a distribuição geográfica das moradias e dos estabelecimentos na comunidade ao sistema de pontos de transporte público da principal via de acesso da região, a Estrada João de Oliveira Remião. Tal referência carregaria, então, a localização e o dimensionamento das distâncias entre os habitantes.

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.

As ocupações tiveram um incremento a partir dos anos 1970, quando a região se torna opção de migrantes que chegam à capital do estado em busca de trabalho. Hoje, são aproximadamente 54 mil habitantes, numa comunidade com tradição de reivindicação e organização popular (OLIVEIRA, 2004).

Nas consultas aos gestores do CPCA, no que concerne à relação com crianças e adolescentes, foram relatadas dois conjuntos de ação principais na comunidade. É necessário aprofundar a investigação sobre a composição destas redes de ação na Lomba do Pinheiro, mas cabe aqui citar os casos que compõem a interpretação de cenário desses trabalhadores.

De um lado, teríamos a rede de pública de assistência e de educação, articulando Estado e ONG conveniadas que, por seu turno, mantêm relações (ainda que frágeis) com escolas e associações de bairro. Esse conjunto trabalharia tendo como referente central os direitos previstos no ECA. De outro lado, a rede de tráfico de drogas, exploração sexual e trabalho infantil, cuja estrutura relacional é pouco conhecida, embora se reconheça que haja laços de cooperação entre moradores dos bairros (educandos e pais de educandos) e as lideranças do tráfico, em função da proteção e das fontes de subsídio que estas ofereceriam nas "vilas".

Passarei, agora, as características do trabalho na ONG, no intuito de concluir esta descrição preliminar.

### 2.1. Sobre o trabalho dos educadores

Passando aos serviços desenvolvidos pelo CPCA, poderia dizer que, a época da pesquisa, a prática dos educadores se materializava numa rotina de oficinas de aprendizagens diárias, vinculadas a programas sócio-educativos municipais. No caso específico de crianças e adolescentes, seriam dois programas principais: o Serviço de Apoio Sócio-Educativo (SASE) e o Trabalho Educativo (TE). A primeira modalidade prevê o envolvimento de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos em atividades pedagógicas e



recreativas em turno inverso ao da escola. Já o TE objetiva a iniciação sociolaboral de educandos de 15 a 18 anos.

Mesmo que as atividades disponibilizassem conhecimentos técnicos aos educandos ou estivessem pautadas pelo labor-fazer, o interesse principal no trabalho com crianças e adolescentes estava na acolhida e na criação de vínculos que não só garantissem a permanência dos assistidos, mas possibilitassem uma relação propícia ao desenvolvimento deles: o vínculo ambientaria relações de confiança que abririam espaço à formação de hábitos, costumes, prioridades.

Embora não possuíssem uma grade de disciplinas relativamente fixa, a exemplo da prática escolar, tais programas possuíam um conjunto de conteúdos e propósitos educativos, organizado em torno das habilidades estimuladas nas oficinas e da construção de hábitos nas relações educando-educador<sup>5</sup>.

Além disso, em função do contexto de atuação, o CPCA seria um espaço de acolhida, seja porque os pais não podiam permanecer com os filhos e precisavam trabalhar, seja porque a família não parecia comportar laços acolhedores. A influência educativa estaria mais no convívio, no estruturar de tempos, nas prioridades, nas formas de se relacionar, que os coordenadores pedagógicos situavam como “crescimento dos educandos”.

A gestão era conduzida por quatro educadores, que acumulavam coordenação pedagógica e administração financeira da entidade. O CPCA estava constituído por um quadro funcional de 4 freis, 3 estagiários e 25 funcionários contratados, distribuídos e itinerantes entre 3 entidades: Casa São Francisco, Casa de Acolhida e Sede. Nessa última, onde foi realizada a pesquisa, eram 20 educadores sociais atuantes, incluindo 4 gestores, 2 técnicas, 3 auxiliares de cozinha e 11 facilitadores de oficinas.

Tratava-se de um espaço com maioria de pedagogos e professores de Educação Física, cujas atribuições, pelo observado, exigiam a atuação em circunstâncias formativas que, para além dos conteúdos das oficinas, constituíam hábitos e costumes. Nesse sentido, o discurso dos educadores situava, de um lado, a criação de vínculos e proteção da criança e, de outro, a emancipação do educando.

---

<sup>5</sup> Como exemplo, assinalaria que as práticas educativas do CPCA envolvem, além do aprendizado de técnicas de artesanato, culinária etc., a formação de hábitos de higiene e alimentação e de certa disciplina com horários. Os educandos que freqüentam a ONG passam, normalmente, por uma sequência diária que inclui higiene pessoal, refeições e práticas recreativas e/ou produtivas em grupo.

Nesse ínterim, a pesquisa foi desenvolvida, sobretudo, com os gestores, cujos posicionamentos afetavam tanto as diretrizes pedagógicas quanto os encaminhamentos da gestão da ONG, influenciando atividades educativas específicas e organização do espaço de trabalho e convívio. E, assim, direcionei questões ao que entendo por ‘acolhida’ e ‘emancipação’, como referentes citados freqüentemente nas práticas do CPCA.

Parti do pressuposto de que a formação dos gestores, articulado ao contexto de trabalho que constroem, influenciava na condução das atividades junto com os educandos. Dessa forma, o caminho trilhado até aqui buscou concretizar um processo reflexivo, cujos resultados apresentarei mais adiante.

### **3. O trabalho de gestão e alguns tensionamentos**

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

Guardadas as diferenças de funções, o gestor do CPCA exerce atividades que articulam campos de conhecimento acadêmico distintos. Tal administrador, envolto em serviços de uma organização de pequeno porte e 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 burocráticos-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; e
- atua pedagogicamente de maneira explícita, orientando educadores e assistindo casos tidos como problemáticos.

Poderíamos enumerar outras instâncias de atuação, mas, acredito, 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, 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 aos educandos, 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 [...] (Coordenadora pedagógica, ago/2006)

Ainda na rede de serviços públicos, 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 problematização mais apurada. Ainda que num contraponto a redes de tráfico de drogas e trabalho infantil, o sistema público pareça coeso, os depoimentos dos gestores evidenciavam conflitos no que concerne à 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, agente 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. [...] (Coordenadora

pedagógica 2, Nov/2005)

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, as vezes elas até nem entendem o encaminhamento né, ou as vezes o técnico tem dificuldade de explicar: 'eu tenho tantas, ah, tantas metas no meu programa que eu posso atender'. [...] (Diretor geral, nov/2005)

E, por fim, a relação com os educadores sociais também apresenta concordâncias e tensões. Se, 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.

Outra questão que perpassa a relação com os educadores é conjuntural. 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 recebem remuneração semelhante aos demais, o que gera certo desconforto e potencializa a rotatividade dos funcionários.

[...] vô te 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 [...] (Educador social SASE, dez/2006)

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, que limitam a autonomia de ação organizando prioridades e práticas de trabalho.

### 3.1 Acolhida e emancipação

Uma das primeiras coisas a me chamar a atenção ao chegar ao CPCA foi a maneira afetuosa com que recebem as pessoas, 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 Luciano (diretor geral) 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 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, em que saem de seu espaço específico de labor e vão até o refeitório para um “café”. Diria inclusive que há uma ênfase nas relações interpessoais, demonstrada nos laços de amizades 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 [...] (Coordenadora pedagógica, Nov/2005)

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 [...]

[...] deixa eu te dá uma florzinha já que tu nos dá tantas [dirigindo-se à avó de um dos educandos] [...] (Coordenadora pedagógica 2, out/2005)

Em geral, os depoimentos remetem à importância do CPCA como espaço para os educandos se expressarem, falarem, estarem, 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.

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 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 juntos a crianças e adolescentes.

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 [...] (Administrador financeiro, out/2005)

Numa alusão aos ideais franciscanos, Waldemar (administrador financeiro) 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, no meu entender, perpassa tanto a gestão quanto as práticas educativas da entidade, com repercussões à organização das atividades com educandos: 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 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.

[...] 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 [...] (Educadora social, dez/2006)

Em entrevistas com educadores e gestores, estes definiram educando e educador como se fossem dois papéis exercidos por sujeitos distintos dentro do CPCA. E os depoimentos não pareciam ceder muita flexibilidade a esta relação ou ao exercício de tais papéis, de forma que não seria o caso concebermos educando e educador como dimensões possíveis a um mesmo sujeito, desencadeadas conforme os movimentos das circunstâncias. Na maioria das narrativas, seriam representantes indissociáveis de um círculo fechado de interação, no qual um se posiciona como aprendiz, sujeito em transformação, que está aberto a ser ajudado, e o outro assume a condição daquele que dá carinho, limites, testemunho de valores, que está disposto a ajudar.

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)

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.

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.

*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 as 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 auto-determinarem, elaborando projetos próprios de vida. Todavia, a equipe do CPCA não acompanha sistematicamente os resultados educativos dos jovens, referenciando-se, muitas vezes, em casos de inserção de egressos em relações de emprego subordinadoras.

[...] 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 [...] (Administrador financeiro, out/2005)

Creio que deveríamos problematizar as estratégias educativas-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.

Questões vivenciadas pelos sujeitos sociais, organizadoras de suas subjetividades, 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, sendo que a presença crônica de tais dilemas 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)

### **Considerações finais**

Os elementos narrados acima são categorizações elaboradas para explicar tensões dialógicas 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 juntos 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 por gestores e educadores sociais configura uma intencionalidade educativa, na mesma medida que fortalecem relações de poder entre 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 sequencialidade à educação-assistência. E, de outro lado, também constitui o trabalho, exercendo tensão no sentido da integração da equipe e da definição identitária-profissional, em função da opção abnegada aos serviços junto a populações empobrecidas, postulada por estes trabalhadores.

Creio que a potencialidade aberta pela expressiva dedicação destes trabalhadores à educação-assistência poderia ser problematizada, com vistas a apoiar a construção de novas narrativas sobre o trabalho, novas tomadas de posição e novas práticas educativas.

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 (...) formar não é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 1998, p. 25)

## Referências

BATISTA, Sylvia H. Formação. In: FAZENDA, Ivani (org.) **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, p. 135-140, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. Você disse "popular"? **Revista Brasileira de Educação**, n. 1, p. 16-26, jan-abr/1996.

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.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTÍN, P. Mapas sociales: método y ejemplos prácticos. In: VILLASANTE, T. (Coord.). **Prácticas locales de creatividad social**. Madrid: El Viejo Topo, p. 91-114, 2003.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

\_\_\_\_\_.  **Emoções e linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora F. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 274-286, 1996.

NUNES, M. Idiomas culturais como estratégias populares para enfrentar a violência urbana. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 02, p. 409-418, abr/2005.

OLIVEIRA, C. de. **Construindo a Lomba do futuro**: projeto integrado de desenvolvimento sustentável da Lomba do Pinheiro. Porto Alegre: Prefeitura Municipal, 2004.

SCHNITMAN, Dora F. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VILLASANTE, Tomás R. **Redes e alternativas**: estratégias e estilos criativos na complexidade social. Petrópolis: Vozes, 2002.