

FORMAÇÃO E TRABALHO EM NARRATIVAS¹

Leandro R. Pinheiro

Introdução

Tendo por horizonte os debates sobre a centralidade do “trabalho”, esta narrativa procura trazer provocações propiciadas em meu diálogo com gestores de uma organização não-governamental (ONG), o Centro de Promoção da Criança e do Adolescente (CPCA). Assim, pretendo apresentar os entrelaçamentos afetivos, simbólicos e produtivos que constituíam as atividades desenvolvidas na ONG, como vetores na reflexão sobre o lugar ocupado pelo trabalho na trajetória formativa dos sujeitos sociais da atualidade.

Observei o cotidiano dos gestores quando da realização de meu doutorado, visando narrar a relação que estabeleciam com o seu trabalho. Parte de minha tese, este ensaio inspira-se nas problematizações epistemológicas de Morin (2001) desde a noção de auto-eco-organização, complementadas por contribuições de Bourdieu, Josso e Melucci. Desta forma, procurei observar quais as contribuições do trabalho de gestão para a formação dos gestores no CPCA, em Porto Alegre, problematizando o lugar que ocupa na trajetória dos sujeitos.

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 concretas com as quais lidava e reorganizava 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. Assim a relação entre formação e trabalho de gestão foi refletiva

1 As problematizações que proponho neste artigo são parte de minha tese na área de Educação e Trabalho, intitulada *Formação e práticas de gestão: narrativa sobre o trabalho dos gestores no Centro de Promoção da Criança e do Adolescente*. O doutorado foi realizado entre março/2004 e fevereiro/2008.

numa perspectiva auto-eco-organizativa, como pretendo detalhar mais adiante.

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 criatividade 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, pode ser contemplada naquilo em que se distinguem, proporcionando questões provocativas.

O texto que segue traz elaborações sobre a noção de “formação” e sobre sua articulação com a produção de “narrativas”. Depois, situa o contexto onde foi realizada a pesquisa, a partir do qual construí a caminhada investigativa e minhas problematizações sobre o “trabalho”, lançadas ao final do artigo.

1 Para narrar a formação

As leituras e argumentações que encontrei apresentavam, em muitos casos, a noção de “formação” com um direcionamento, isto é, como “formação para”, explicitando uma intencionalidade ou uma aplicabilidade prática (formação humana, religiosa, profissional, dentre outras).

A abordagem que gostaria de retratar aqui encontrou os primeiros enunciados nas contribuições de Tanguy (1997), dado o tensionamento proposto à “formação” como prática construída social e historicamente, em diversas modalidades. A intencionalidade (formativa) estaria presente em diversas práticas, mas a autora as analisa como expressões de determinada situação contextual.

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. Como afirma Batista (2001), compreender a formação “[...] implica o reconhecimento das trajetórias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica destas trajetórias, as-

sumindo a provisoriade das propostas de determinada sociedade” (p. 136).

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).

Convém ressaltar, contudo, que a noção de “formação” não se restringe neste ensaio aos processos de socialização, como se numa ênfase à estruturação e integração social. Concebo a prática formativa como o proporcionar uma forma, mas não o modelar de uma fôrma. Ao formar, estamos oferecendo um continente e uma matriz a partir dos quais algo possa vir-a-ser.

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. Proponho que analisemos a prática formadora como um espaço de relações relativamente circunscrito, que comporta uma condição inacabada e lacunar, em função de sua provisoriade histórica, do “trânsito” dos sujeitos por espaços diferentes e da pluralidade social das subjetividades (BATISTA, 2001).

Assim, determinada atividade de 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.

Neste sentido, Melucci (2001) traz uma análise provocativa sobre a sociedade contemporânea. O autor 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 informa-

ción resulta cada vez más complicado asegurar la integración e el control [...] (MELUCCI, 2001, p. 45).

1.1 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 tem me instigado a relativizar leituras reprodutivistas da formação, concebendo a interação entre sujeitos e coletividade num movimento de estruturação e reconstrução, no qual as pessoas reorganizam seus saberes, conforme a distribuição de poder circunstancial: esforço de conhecer os sujeitos e seu cotidiano, para compreendê-los nas suas interpretações do mundo e das atividades de trabalho que os rodeia.

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-me a considerar as vivências construídas pelo sujeito como parte histórica de si (numa trajetória) e como auto-delimitadoras da interpretação, isto é, o que se conta agora é parte de uma forma de estar na relação com os outros construída no correr da vida, mas acionado conforme 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)

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 nas relações, de maneira que a formação é movimento de reorganização de pressupostos, valores de conduta e vínculos com discursos sociais.

No correr de tal movimento, é preciso considerar as vivências narradas como aquelas significativas, interpretadas como desafiadoras, pois estas terão exigido certa organização dos jei-

tos de ser, dos hábitos e, além disso, poderão ter instaurado rupturas na forma de interagir com as pessoas, com o mundo. 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)

Conforme argumento, a análise da formação considera a elaboração presente que o sujeito faz sobre sua trajetória. Mas procurei observar também as práticas integradoras às instâncias concretas dos contextos de atuação, como constituintes da formação e tensionadores das narrativas construídas pelos trabalhadores. E, neste caso, busquei articular as 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 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 campo,² 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

2 “[...] 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 deste ensaio, 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.

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 partir da articulação e do contraste entre as abordagens teóricas que venho referindo, tenho contemplado a “formação” como um processo de resultados provisórios, imerso num conjunto de interações organizadoras, tensionadas por normatizações institucionais e reinterpretações subjetivas e grupais. Mellucci (2001) parece-me aportar considerações significativas neste sentido:

[...] 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).

A interpretação e as tomadas de posição dos sujeitos sociais seriam, desta maneira, construções singulares a partir do que se apreende dos contextos de atuação. Uma autonomia relativa incrustada numa dependência relativa; nem puramente reprodução social, nem exclusivamente liberdade individual. Nossas elaborações, como um conjunto articulado de saberes, configurariam explicações significativas, fundamentais para as ações que impetramos.

[...] 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).

Assim, esta 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 dos gestores. Desta maneira, procurei 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 Outro.³

3 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 pelo “eu” que concebe, integrando a narrativa identitária deste (conforme MORIN, 2001).

1.2 Caminhos e diálogos em campo

Caracterizada minimamente a abordagem que proponho à “formação” neste ensaio, passarei à caminhada metodológica que desenvolvi em campo.

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; procurava conhecer a organização relacional no CPCA, visando problematizar, depois, as práticas dos gestores.

A investigação começou efetivamente quando passei a frequentar 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 seqüência, 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 fluxogramas e sociogramas, para que os sujeitos representassem graficamente seu entendimento das relações no seu campo de atuação.

Neste ponto, cabe um breve esclarecimento sobre o uso de fluxogramas e sociogramas. Trata-se de técnicas voltadas à planificação e tomadas de decisão em coletivos políticos organizados, mediante leituras do conjunto de grupos atuantes no campo, assim como de temas críticos a trabalhar. Utilizei estas técnicas como ferramentas para elaboração de interpretações sobre o trabalho e o contexto de atuação da ONG, de forma a configurar registros individuais para contraste e, também, gerar processos reflexivos juntos aos gestores, contribuindo à problematização de seu trabalho.⁴

4 Para mais informações sobre a elaboração de fluxogramas e sociogramas, ver Martín (2003).

Em conformidade com a abordagem proposta para análise da “formação”, dialoguei em campo considerando que caracterizar as interpretações de um sujeito sobre si e seu entorno é narrar parte de sua identidade e do mundo à sua volta, de maneira que mudar uma interpretação significa incidir sobre a formação de quem a postula e pode representar uma contribuição às ações dos sujeitos.

2 A organização e seu campo de ação

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,⁵ 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 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

5 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.

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 há 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, às características do trabalho na ONG, no intuito de concluir esta breve descrição.

2.1 Os serviços prestados e a constituição das práticas de gestão

Passando aos serviços desenvolvidos pelo CPCA, poderia dizer que a prática dos educadores se materializa 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 socio-laboral de educandos de 15 a 18 anos.

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

Embora não possuam uma grade de disciplinas relativamente fixa, a exemplo da prática escolar, tais programas possuem um conjunto de conteúdos e propósitos educativos, organizado em torno das habilidades estimuladas nas oficinas e da construção de hábitos nas relações educando-educador.⁶

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

A gestão é conduzida por quatro educadores, que acumulam direção geral, coordenação pedagógica e administração financeira da entidade. O CPCA está constituído por um quadro funcional de quatro freis, três estagiários e 25 funcionários contratados, distribuídos e itinerantes entre três entidades: Casa São Francisco, Casa de Acolhida e Sede. Nessa última, onde foi realizada a pesquisa, são 20 educadores sociais atuantes, incluindo os quatro gestores, duas técnicas, três auxiliares de cozinha e 11 facilitadores de oficinas.

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

Nesse ínterim, a pesquisa foi desenvolvida, sobretudo, com os gestores, cujos posicionamentos afetam tanto as diretrizes pedagógicas quanto os encaminhamentos da gestão da ONG, influenciando atividades educativas e organização do espaço de trabalho e convívio.

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.

6 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 seqüência diária que inclui higiene pessoal, refeições e práticas recreativas e/ou produtivas em grupo.

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 1970 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 constituiria 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 1980, 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 1990, 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 em que era permeada por discursos sociais em ascensão no campo. A vinculação dos serviços prestados pelo CPCA à subvenção estatal e a 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.

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 ci-

dade. 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 tem sido um conjunto de práticas datadas, entrelaçadas e tensionadas por tomadas de posição e discursos sociais.

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).

Para Schwartz (2004), 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.

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: um espaço organizado e organizante de poder, instaurando disputas a partir dos saberes que os trabalhadores dispõem nas interações.

As atribuições dos gestores com quem dialoguei 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:

- ♦ atuava como um “assistente social” que articulava programas sociais (as vezes fragmentários) e precisava apoiar a criação de alternativas de inserção social do educando;
- ♦ administrava metas e contas que lhe garantissem a manutenção das atividades;
- ♦ efetivava captação de recursos e encaminhava procedimentos burocrático-contratuais (prestação de contas; remunerações etc.);
- ♦ representava politicamente a organização e sua causa social em fóruns locais, buscando a conciliação de interesses para que pudesse continuar conduzindo seu trabalho junto ao Estado;
- ♦ efetuava a leitura de cenários e consolidava posicionamentos político-assistenciais na comunidade onde atuava;
- ♦ co-elaborava planejamentos institucionais e cotidianos;
- ♦ e atuava pedagogicamente de maneira explícita, orientando educadores e assistindo “casos”.⁷

Foi possível observar que a gestão era um lugar distinto de trabalho. Os gestores pareciam zelar mais pela imagem do CPCA e falavam mais em nome dos propósitos educativos, da causa social (se comparados aos educadores). Mas isso também não os isentava 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 demonstravam a existência de relações diferenciadas com a coletividade de trabalhadores e com a organização.

As compreensões e tomadas de posição distintas que explicitavam os gestores do CPCA enunciavam contribuições específicas do trabalho à sua formação, de maneira que cada traba-

7 Denominação adotada na organização para designar situações de conflito e/ou agressividade, tidas como problemáticas.

lhador enfatizava inferências e desejos próprios na relação com os serviços organizacionais: explicações peculiares desde seu âmbito de atuação, que manifestavam narrativas provisórias sobre o mundo e sobre si próprios.

Tomemos o caso de cada gestor individualmente numa análise breve:

O diretor-geral

O diretor-geral da ONG contava que aprende a 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 ele parece celebrar desde sua postura de conciliação.

Quando observamos a narrativa que constrói, reforça sua origem interiorana, assim como a importância de sua família, da religiosidade, dos estudos e do trabalho. Ademais, foi elemento recorrente o trânsito de um lugar a outro em nome da causa doutrinária, assinalando militância e desapego pessoal (tidos como 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 gestor exercia a articulação junto à comunidade atendida, e o fazia numa postura educativa-assistencial hierarquizante. Posicionava-se como planejador e orientador na ONG, creditando o papel exercido a sua titulação e aos saberes que aportava (em psicopedagogia, sobretudo). Poderia afirmar que, como gestor, expressava tomadas de posição conciliadoras (não-conflitivas), embora reconhecesse as disputas do campo de atuação do CPCA.

Sua passagem instantânea 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.

O administrador financeiro

O responsável pela administração financeira e de departamento pessoal narrava 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 vinham acompanhadas ainda de certo empenho

dedorismo, de vivência de humildade e partilha, e do incentivo ao estudo. Poderia registrar, além disso, sua adesão ao discurso administrativo-empresarial.

[...] 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” [...]

Este gestor se distinguia na organização por seus saberes técnico-administrativos, e definia o administrador como um solucionador de problemas e um conciliador desde os conhecimentos que detinha. Dizia ter aprendido seu atual ofício fazendo-o; os procedimentos financeiros, de departamento pessoal e as técnicas administrativas teriam sido construídos na interação com as demandas do trabalho, atualizando a disponibilidade para empreender e gerir que ele vincula à sua trajetória de vida.

A coordenadora pedagógica do TE

Sua narrativa também valorizava a origem e passagem pelo interior, não obstante tivesse a experiência de vida urbana mais longa entre os gestores. Seu discurso também privilegiava 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 ela se destaca na equipe pelo afeto e pela sociabilidade. No trabalho, voltava-se ao serviço educativo interno e operacional da entidade. Neste ínterim, situava 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.

[...] 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 estar trabalhando na área social [...]

Para esta gestora, a coordenação exigiria uma dedicação mais extensa do que as jornadas usuais de trabalho, o que parecia não importuná-la. Posicionava-se falando em nome do CPCA nas entrevistas, como se assumisse a representação da entidade.

Ademais, diferenciava a coordenação pela dimensão do tempo. O gestor teria que pensar no futuro, projetando as próximas atividades, enquanto o educador trabalharia mais no pre-

sente, no planejado da sala de aula, aqui e agora, para que os educandos desenvolvessem atividades. E falava de algo que sentia falta; um tipo de atuação que era seu parâmetro para comparações: o trabalho de educador.

A coordenadora pedagógica do SASE

A mais recente integrante da gestão do CPCA apresentava uma relação intensa e inquieta com os dogmas religiosos e os limites da função que exercia. Não obstante, era uma pessoa bastante disciplinada e comprometida no trabalho. Expunha um gosto especial pelo estudo, pela sistematização de informações e pela reflexividade. Demonstrava 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 da outra coordenadora pedagógica, diria que se posicionava como uma educadora voltada ao trabalho interno e operacional na ONG. Era mais enfática que sua colega, porém, quando definia sua atuação pelo cuidado com o educando.

[...] embora muitas pessoas não gostem dessa palavra “cuidar”, 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 esta gestora, trariam uma amplitude maior de trabalho, uma visão do conjunto das atividades da ONG, numa aprendizagem em relação ao serviço anterior de educadora. Mas também havia certo sofrimento neste trabalho, já que lhes chegariam mais as dificuldades e não tanto os resultados positivos, segundo contava. Por sua argumentação, gerenciar resumir-se-ia a resolver problemas, planejar e orientar.

A coordenadora demonstrava receios sobre sua capacidade de coordenar e dizia procurar estabelecer uma construção conjunta. Este trabalho lhe exigia aprender a orientar e a mediar conflitos entre adultos que, segundo avaliava, seriam habilitados ainda por desenvolver. Citava freqüentemente a relação com a criança como referente comparativo das atividades e práticas que precisa construir com os colegas educadores: o ofício de educar parecia ser sua fonte de unidade discursiva frente aos desafios enfrentados no trabalho.

3.1 Sobre trabalho e formação: uma análise geral das narrativas

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 apren-

dizagens, aportando saberes e técnicas específicas – que, ademais, compõem explicações sobre seu cotidiano e suas atividades laborais.

Penso que podemos afirmar a centralidade do trabalho nas trajetórias narradas, assinalando que a ênfase atribuída nos depoimentos foram 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.

Ainda que a pesquisa que originou este ensaio tenha se focado na relação entre formação e trabalho, os diálogos em campo trouxeram provocações que devem ser apresentadas aqui. 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 construíam seu cotidiano distinguindo o espaço de trabalho dos demais locais de circulação, mas percebo que o sagrado, o lúdico e o afetivo estavam nas relações entre gestores e educadores, fazendo do espaço de trabalho um lugar 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 de assistência. De outro lado, o afeto e a sociabilidade compõem e distinguem o serviço assistencial realizado no CPCA e, simultaneamente, são demandadas pela realidade que o trabalho comunitário interpõe (de violência e precariedade próximas). Falo de dimensões de influência recursiva com uma preponderância histórico-social de nossa condição produtiva.

Posso afirmar também que a dimensão simbólica pareceu-me fortemente organizadora do trabalho. O poder simbólico (no sentido apresentado por BOURDIEU, 2000), ora expresso na representação religiosa, ora produzido na solidariedade de famílias aos técnicos do sistema de assistência, aportam características às atividades dos gestores que fundamentam interações hierarquizadas, instigam certa atuação institucionalizada, além de alienar o trabalho daquele que deseja emancipar.

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 su-

jeitos desta pesquisa quando referem seu trabalho. Foi 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).

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).

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 à transformação dos objetos de dedicação.

[...] 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 [...].⁸

[...] se o trabalho não dá, não tem resultado, ele não é trabalho [...].⁹

[...] 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 [...].¹⁰

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. De outra maneira, ao demonstrar as tensões da compreensão do trabalho restrito a um espaço singular, fragmentado de outras dimensões da vida, o depoimento da coordenado-

8 Entrevista com a coordenadora pedagógica do TE, em novembro de 2005.

9 Depoimento do administrador financeiro, em novembro de 2005.

10 Entrevista com a coordenadora pedagógica do SASE, em outubro de 2005.

ra pedagógica do TE enuncia a necessidade de concebermos nossas atividades para além de sua dimensão produtiva:

[...] 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 [...].¹¹

A realidade narrada pela gestora conforma uma concepção que tenta valorizar as pessoas antes do que são capazes de produzir, potencializando uma tomada de posição que vislumbra que a maneira como valorizamos as práticas de trabalho na atualidade não contempla o conjunto de nossas relações sociais. E, além disso, considerando o observado durante a pesquisa, as categorizações que construímos vinculados a este sistema não dão conta do que é vivido no trabalho.

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. Gostaria de sugerir como 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 produtiva.

Já que o próprio sistema vem fragilizando a sociedade do emprego, por que 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

11 Depoimento da coordenadora pedagógica do TE, em novembro de 2005.

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 dos sujeitos sociais.

O espaço de trabalho pode ser concebido de forma mais complexa, e, ao mesmo tempo, a formação pode ser percebida num espectro mais diverso e amplo.

Considerações finais: formação, trabalho e participação

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.

Tais práticas precisam ser contempladas 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 reelaboradas pelos sujeitos do campo, que passaram a desenvolver novas tomadas de posição.

Ademais, as tomadas de posição dos gestores se distinguem das de outros trabalhadores, porque as práticas de gestão interpõem atividades específicas. Assim, tendiam, por exemplo, a construir posicionamentos que associavam proposta educativo-assistencial e caracterização da entidade, diferenciando-se dos demais funcionários. Desta forma, distinguiam-se por zelarem mais explicitamente pela imagem da organização, ou por se preocuparem com a dimensão política do trabalho que realizam.

Alguns 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, a relação com o educando era muito relevante na prática educativa-assistencial. E, ainda, entre aqueles que privilegiavam a relação com o educando, por exemplo, poderíamos encontrar diferenciações argumentativas e interpretativas, que singularizavam 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.

Afirmaria que a formação no trabalho é processo e resultado provisório de um movimento de auto-eco-organizar-se. Os depoimentos dos trabalhadores eram bases para seus posicionamentos cotidianos, e eram também frutos de um processo auto-reflexivo de narração de suas trajetórias e de elaboração de suas experiências no convívio do trabalho e em outros espaços sociais.

Em meio a disputas e tensões formadoras, os sujeitos criavam e assumiam tomadas de posição em seu trabalho. Assim, organizavam-se para atuar movidos pelo que desejavam, conheciam e acreditavam, compondo disputas e buscando formar o Outro a partir da sua formação provisória. Este trabalhador narrava em auto-reflexividade sutil e autonomia relativa, configurando a formação como um campo de delimitação variável, no qual a subjetividade se constrói entre sujeições e criatividades: narramos enunciando discursos sociais; enunciamos reconstruindo compreensões.

Uma hipótese para pesquisas futuras...

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.

Assim, a formação seria 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 narra-

tivas 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 ima-

ginar 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, precisaríamos 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).

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.

Neste íterim, 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 sobre o cotidiano, o mundo dos educandos. 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.

De momento, esta é minha proposta argumentativa e minha narrativa sobre a formação.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2000.
- BATISTA, Sylvia H. Formação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2001, p. 135-140.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. Você disse “popular”? *Revista Brasileira de Educação*, n. 1, jan-abr/1996, p.16-26.

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.

DESAULNIERS, Julieta. *Trabalho: a escola do trabalhador?* Porto Alegre: UFRGS, 1993.

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.

LIEDKE, Elida. Trabalho. In: CATTANI, Antonio Davi. *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes, 1997.

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.

MELUCCI, Alberto. *Vivencia y convivencia: teoría social para una era de la información*. Madri: Trotta, 2001.

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

_____. *Ciencia com consciencia*. Barcelona: Anthropos, 1982.

_____. 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.

ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu – Sociologia*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. São Paulo: Ed. Ática, 1983.

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.

TANGUY, Lucie. Formação: uma atividade em vias de definição. *Veritas*, Porto Alegre, v. 42, nº 02, jun/1997, p. 411-426.

Leandro R. Pinheiro é natural de Gravataí/RS. É graduado em Ciências Sociais, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), mestre em Administração, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e doutor em Educação, pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Atualmente, é professor na UFRGS e na UNIFIN, Porto Alegre/RS. Além disso, vem participando em pesquisas e projetos sociais vinculados às problemáticas do mundo do trabalho, como foi o caso do programa Tecnologias Sociais para Empreendimentos Solidários (vinculado à Unisinos). Em suas atividades, tem concentrado experiência nas áreas de Sociologia e Educação, abordando principalmente as temáticas formação, trabalho, ONGs e economia solidária.

Algumas publicações do autor

PINHEIRO, L. R. Formação de educadores e contexto de trabalho: contribuições da investigação-ação às práticas educativas-assistenciais. *Educação e Pesquisa* (USP), v. 33, p. 233-246, 2007.

PINHEIRO, L. R. Cotidiano de trabajo y formación de educadores sociales: la relación con educandos en centros educativos asistenciales. *Cuadernos de Trabajo Social*, v. 20, p. 75-92, 2007.

PINHEIRO, L. R. Dos participantes e sua palavra: análise de conteúdo das avaliações emitidas pelos participantes. In: Marcelo R. Guimarães. (Org.). *Tribos nas trilhas da cidadania: histórias e guias para o voluntariado juvenil*. Porto Alegre: ONG Parceiros Voluntários, 2004.

-
- N. 90 *Os índios e a História Colonial: lendo Cristina Pompa e Regina Almeida* – Profa. Dra. Maria Cristina Bohn Martins
- N. 91 *Subjetividade moderna: possibilidades e limites para o cristianismo* – Prof. Dr. Franklin Leopoldo e Silva
- N. 92 *Saberes populares produzidos numa escola de comunidade de catadores: um estudo na perspectiva da Etnomatemática* – Daiane Martins Bocasanta
- N. 93 *A religião na sociedade dos indivíduos: transformações no campo religioso brasileiro* – Prof. Dr. Carlos Alberto Steil
- N. 94 *Movimento sindical: desafios e perspectivas para os próximos anos* – MS Cesar Sanson
- N. 95 *De volta para o futuro: os precursores da nanotecnociência* – Prof. Dr. Peter A. Schulz
- N. 96 *Vianna Moog como intérprete do Brasil* – MS Enildo de Moura Carvalho
- N. 97 *A paixão de Jacobina: uma leitura cinematográfica* – Profa. Dra. Marinês Andrea Kunz
- N. 98 *Resiliência: um novo paradigma que desafia as religiões* – MS Susana Maria Rocca Larrosa
- N. 99 *Sociabilidades contemporâneas: os jovens na lan house* – Dra. Vanessa Andrade Pereira
- N. 100 *Autonomia do sujeito moral em Kant* – Prof. Dr. Valerio Rohden
- N. 101 *As principais contribuições de Milton Friedman à Teoria Monetária: parte 1* – Prof. Dr. Roberto Camps Moraes
- N. 102 *Uma leitura das inovações bio(nano)tecnológicas a partir da sociologia da ciência* – MS Adriano Premebida
- N. 103 *ECODI – A criação de espaços de convivência digital virtual no contexto dos processos de ensino e aprendizagem em metaverso* – Profa. Dra. Eliane Schlemmer
- N. 104 *As principais contribuições de Milton Friedman à Teoria Monetária: parte 2* – Prof. Dr. Roberto Camps Moraes
- N. 105 *Futebol e identidade feminina: um estudo etnográfico sobre o núcleo de mulheres gremistas* – Prof. MS Marcelo Pizarro Noronha
- N. 106 *Justificação e prescrição produzidas pelas Ciências Humanas: Igualdade e Liberdade nos discursos educacionais contemporâneos* – Profa. Dra. Paula Corrêa Henning
- N. 107 *Da civilização do segredo à civilização da exibição: a família na vitrine* – Profa. Dra. Maria Isabel Barros Bellini
- N. 108 *Trabalho associado e ecologia: vislumbrando um ethos solidário, terno e democrático?* – Prof. Dr. Telmo Adams
- N. 109 *Transumanismo e nanotecnologia molecular* – Prof. Dr. Celso Candido de Azambuja