



**SOCIEDADE
CRISE E RECONFIGURAÇÕES**

VII CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

19 a 22 Junho 2012

Universidade do Porto - Faculdade de Letras - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

ÁREA TEMÁTICA: Pobreza, Exclusão e Políticas Sociais

PROBLEMATIZAR A ESTRUTURA E A CULTURA ORGANIZACIONAIS QUE PODEM VIABILIZAR UM MODELO EDUCATIVO INOVADOR NA REABILITAÇÃO SOCIAL DE JOVENS EM RISCO DE DESINSERÇÃO: ESTUDO DE CASO

QUEIROZ, Maria Cidália

ISSSP

cidalia.queiroz@issp.pt

GROS, Marielle Christine

ISSSP

marielle.gros@issp.pt

Resumo

Propõe-se aqui reflectir sobre as possibilidades de aperfeiçoar o funcionamento de instituições prestadoras de serviços sociais à luz de princípios de organização e gestão do trabalho que as aproximem do modelo das organizações que aprendem.

Face ao crescimento dos fenómenos de desfiliação social, damos relevância à necessidade de aperfeiçoar este tipo de organização a vários níveis: aprendizagem contínua e trabalho em equipa para estimular uma visão compartilhada da missão e a apropriação do pensamento complexo; coesão organizacional, implicando maior sintonia e proximidade com os utilizadores, maior capacidade de compreender as suas necessidades; recentramento nos cidadãos na base de uma relação de ajuda concreta, assente na escuta e no reconhecimento do outro e numa autêntica solidariedade; disponibilidade para o aperfeiçoamento constante com o objectivo de promover o *empowerment*; experimentação e validação de soluções que melhor respondam aos novos e velhos problemas de pobreza/exclusão social; elevar a eficácia da organização através de uma gestão investida na integração, valorização e motivação dos profissionais, dando suporte ao aprimoramento dos desempenhos.

Perante jovens remetidos para circunstâncias que os precipitaram numa deriva sem projecto, envolvendo uma fraca estruturação das capacidades mentais e induzindo múltiplas racionalizações do fracasso, propusemo-nos criar uma organização que se desafia a integrar e concretizar os aperfeiçoamentos acima identificados.

Abstract

We intend to reflect on the possibilities of improving the functioning of institutions providing social services under work organization and management principles aiming the model of learning organizations.

In the context of growing phenomena of social disaffiliation, we give relevance to the necessity of improving the organization at the following levels: continuous learning and team work to stimulate the shared vision of the mission and the appropriation of complex thought; organizational cohesion, implying a better tuning and proximity with the users, and a higher capability of understanding their needs; recentralization on citizens on the basis of a concrete and long term help relationship, focused on hearing and acknowledging the others and on an authentic solidarity; availability to constant improvement aiming the promotion of empowerment; experimentation and validation of answers which may better reply to the new and old problems of poverty and social exclusion; improving the organization efficiency through a management that invests in integration, appreciation and motivation of the staff, supporting the enhancement of performances.

Faced with youngsters driven by circumstances that pushed them into a long drift without a project, involving a feeble structuring of their mental capacities and inducing multiple rationalizations of failure, we proposed to create an organization who challenges itself to integrate and to achieve the above mentioned improvements.

Palavras-chave: estrutura organizacional; cultura organizacional; desinserção social; transformação da realidade subjectiva; estrutura de plausibilidade.

Keywords: organizational structure; organizational culture; social detachment; transformation of subjective reality; plausibility structure

PAP0521

A organizaçãoⁱ que nos propomos criar resulta da tradução de uma série de hipóteses teóricas acerca da socialização em directrizes de acção consideradas estratégicas para gerar mudanças de atitudes e comportamentos de jovens cuja socialização primária não os defendeu da desadaptação aos contextos de vida social extra familiares, nomeadamente a escola e o trabalho. Tomamos como objecto de reflexão/intervenção o problema da elevação das probabilidades de integração social, considerada nas suas três dimensões económica, simbólica e relacional.

Considerando que não existe integração social sem determinados recursos perfeitamente objectiváveis em função das lógicas, também elas objectiváveis, que presidem à distribuição selectiva dos indivíduos pelos lugares da estrutura social, a noção de integração deve ser tomada num sentido problematizador: que muitos dos fenómenos de não integração social são o efeito de lógicas, processos e dinâmicas fortemente desigualitários e objectivamente geradores da privação das condições que determinam o acesso às disposições e aos recursos educacionais decisivos para o exercício da autonomia e da cidadania.

Nascidos em famílias socialmente vulneráveis, devido às baixas qualificações profissionais e inserção no mercado de trabalho secundário, à residência em agrupamentos severamente restritivos do ponto de vista da variedade e riqueza das relações sociais, à fragilidade das figuras parentais, em virtude da sua dependência de drogas ou de outras práticas altamente disruptoras (por exemplo, o alcoolismo e o desemprego) da vida familiar e atentatórias do auto conceito (como a prostituição) do jovem, até às situações de monoparentalidade, os jovens que pretendemos qualificar apresentam características que nos remetem para o problema teórico e prático da incomunicabilidade entre definições concorrentes da realidade e da própria reelaboração da realidade subjectiva construída na socialização primária. A real dificuldade de educar que as famílias evidenciam reside essencialmente numa leitura do mundo que é alheia à compreensão dos mecanismos de selecção social e desprovida dos recursos necessários para eliminar esses mesmos mecanismos. Na falta de familiaridade com as actuais exigências impostas pelas instituições de socialização secundária, designadamente a escola e o trabalho, não está ao alcance destas famílias assegurar aos seus filhos um mínimo de articulação significativa entre os diferentes mundos pelos quais estes são compelidos a passar. Se é certo que a complexidade das sociedades modernas envolve sucessivas reelaborações da realidade subjectiva original, se é um facto que todo o ser social é, em alguma fase da vida, confrontado com definições ameaçadoras da sua realidade subjectiva, o caso dos jovens que pretendemos enquadrar contém uma especificidade peculiar, desde logo, porque a instituição escolar os impede de reconhecer significado relevante nos assuntos e tarefas que fazem parte do quotidiano da escola. Para poderem estar à altura dos requisitos da inclusão social, precisam de ter acesso a tipos e níveis de conhecimento que não foram requeridos aos seus progenitores, o que envolve fenómenos psicossociológicos próximos dos processos quer de mobilidade social ascendente, quer de ressocialização. Num e noutro destes casos, é preciso que reformulem, embora segundo graus diversos, os conceitos e as disposições interiorizados na socialização primária, o que, todavia, não será alcançável por via da afirmação individual da vontade, por mais forte que esta seja. Ora, não sendo de esperar que esse trabalho seja assumido pela escola, uma vez que a sua resposta à diversidade sócio cultural dos alunos tem sido a profunda desqualificação da oferta educativa que deslegitima a sua acção enquanto meio de inclusão económica e social, estes jovens não poderão aceder por geração espontânea aos conhecimentos e atitudes requeridos. Caso para retomar de Berger & Luckmann (2004) a tese que faz decorrer a transformação/reelaboração da subjectividade de condições sociais e conceptuais, ou seja, da existência de um grupo que organiza uma conversação quotidiana com base em novas categorias de apreciação e de sentido e que, ao mesmo tempo, fornece identificação afectiva. Tratando-se de um processo que implica a identificação profunda com valores, atitudes e comportamentos, isto é, uma transformação profunda da realidade subjectiva, só será possível se houver intensa concentração de toda a interacção significativa dentro de um grupo e existir a dependência emocional em relação aos outros significativos, típica das experiências infantis. O choque cultural entre mundos diferentes é sempre um fenómeno muito complexo, desde logo porque os conflitos de classificações no mundo social externo desencadeiam reacções intrapsíquicas tanto mais dolorosas quanto estiverem associadas à ausência do sentimento de ser respeitado e à impossibilidade de ter orgulho na própria existência. Compreende-se, então, quanto este dilema pode tomar proporções dramáticas, sempre que a (des)identificação com o mundo dos

progenitores envolva sentimentos profundamente recalcados, tais como a vergonha, a culpa e o ressentimento.

Perante jovens remetidos para circunstâncias que os precipitaram numa longa deriva, sem projecto e sem sentido, envolvendo uma fraca estruturação das suas capacidades mentais e induzindo múltiplas racionalizações do fracasso, propusemo-nos criar um contexto de interacção próximo do “laboratório de transformação” de que falam Berger e Luckmann (2004).

A estrutura de plausibilidade compatível com a reconstrução da identidade

Para estruturar esse laboratório partimos da hipótese dos autores acima citados de que as possibilidades de transformação da realidade subjectiva dos jovens dependem da construção de um grupo de outros significativos com características próximas das que estão presentes na socialização primária. Tratando-se de jovens cujas disposições originais são profundamente desfasadas das que são requeridas para realizar um trabalho escolar efectivamente qualificante, a sua reconciliação com a escola não será exequível sem um processo de transformação, pelo menos parcial, da identidade. Se não houver uma reelaboração das disposições profundamente interiorizadas na socialização familiar e se não lhes for possível descobrir alguma continuidade entre a vida real e a escola, então, é grande a probabilidade de a sua desafeição pelo estudo se tornar irredutível. De registar que esta descoberta implica que os agentes educativos formais se disponham, tal como os jovens, a reformular concepções do saber e modos de o adquirir, sem diminuir a qualidade e exigência das aprendizagens.

A organização que procuramos construir assume como missão criar condições institucionais e sociais favoráveis à reelaboração/enriquecimento da realidade subjectiva dos jovens, o que não ocorrerá caso a intervenção se centre exclusivamente nestes. Negociar alguma inovação nas instituições escolares que os acolhem é um imperativo para que possam integrar-se nos vários mundos pelos quais passam obrigatoriamente.

O desprezo pelo cumprimento de horários, a recusa do estudo regular, a troca das aulas por qualquer outra actividade, tal como, jogar futebol, ficar a dormir, ou porque o cumprimento de regras na sala de aulas equivale ao ambiente de uma prisão, deambular pela escola com os companheiros sem entrar nas aulas, o esquecimento constante do material escolar, a resistência a escrever o conteúdo das aulas no caderno respectivo, tudo isso são manifestações da relutância, e não raro dissidência, a respeito das tarefas inerentes ao estudo e ao funcionamento da instituição escolar. Entre as múltiplas manifestações desta divergência entre socialização primária e secundária, convém não esquecer o desfasamento entre tipos de saberes, valores atribuídos ao conhecimento, linguagens, padrões de gosto e de sensibilidade, assumindo aqui particular relevância a inexistência de políticas educativas concebidas para implementar caminhos consistentes em ordem ao interculturalismo.

A transformação da identidade não será exequível sem o accionamento de procedimentos pesados de socialização, com características algo próximas da psicoterapia. Não será possível sem uma articulação duradoura entre um aparelho de legitimação, do qual a escola não deve estar totalmente alheada, e um trabalho biográfico de redefinição dos acontecimentos passados. A interrogação crucial a respeito da configuração da organização que queremos criar passa pelo afinamento das condições indispensáveis para tornar psicologicamente suportável o sofrimento inerente a um processo, se não de transformação total, pelo menos de aculturação.

A missão da organização: satisfazer as necessidades dos jovens e dos profissionais

A concepção de uma organização compatível com os princípios teóricos anteriormente explanados impõe, à partida, a produção de um ambiente que tome a satisfação das necessidades dos jovens e dos profissionais como condição necessária para gerar a implicação e o entusiasmo de todos os participantes num empreendimento colectivo muito complexo.

Do ponto de vista dos jovens, uma das questões cruciais remete-nos para o exercício de uma escuta atenta e sensível, captando os sinais de necessidades e sofrimentos recalcados, para uma capacidade de decifração dos comportamentos e das racionalizações que, muitas vezes, disfarçam os verdadeiros problemas que estão na base das suas dificuldades de relacionamento. Tomar as necessidades dos jovens como ponto de partida de todas as acções obriga a adoptar uma atitude de reflexividade permanente em abertura aos modos de problematização da ciência. Partir do estudo cuidadoso e cientificamente apoiado das necessidades dos jovens, tendo em consideração a sua história e as vicissitudes que a acompanharam, leva a institucionalizar a autoreflexividade como um princípio de gestão incontornável nesta organização, o que a aproxima do tipo de configuração organizacional que H. Mintzberg denomina como “inovadora” (1990), ou seja, uma organização permanentemente aberta à elaboração de soluções criativas, em função de problemas reais e evolutivos.

O desenvolvimento de um estilo de vida fundado em relações satisfatórias é uma das necessidades que identificamos como crucial para gerar um contraponto forte com padrões de relacionamento com que os jovens foram familiarizados em casa, na comunidade de vizinhança, no grupo de pares e, até, na escola. Só assim poderão tomar consciência de que interiorizaram hábitos de relacionamento e uma concepção muito negativa da vida e de si próprios, concepções, essas, patentes em numerosas idealizações da realidade que inevitavelmente os levam à construção de identidades fantasiadas (Berger & Luckmann, 2004).

Provocar esse contraponto, que o mesmo é dizer, proporcionar um clima de genuíno respeito, em certa medida semelhante ao que existe numa relação parental equilibrada e justa, é uma exigência que não pode ser cumprida sem uma equipa unida em torno de um conjunto de ideias nucleares sobre o trabalho educativo a empreender. Uma primeira ideia que é preciso partilhar é que sem estabelecer relações pessoais implicadas, tão importantes para o jovem como para os educadores, dificilmente será possível superar a desconfiança, o desejo de dominação e a dependência. É necessário assumir colectivamente um modo de relacionamento com os jovens e entre os próprios profissionais que traduza uma opção pela descoberta e reforço dos lados positivos dos indivíduos, ao mesmo tempo que elege uma concepção do erro, não como resultado de uma falha insuperável de capacidades, mas como algo inevitável, sem o que não é possível nem aprender, nem crescer. Se não existir dedicação profunda entre educadores e educandos, se não for perfilhada uma perspectiva positiva do ser humano, o que não significa cair na ingenuidade de subestimar as tensões, os conflitos e as competições destrutivas que estão subjacentes à afirmação do valor pessoal, não será possível elaborar o desejo de dominação, transformando-o num desejo de relações pessoais. A fim de testar essa hipótese teórica que aborda a questão da socialização na perspectiva da mudança social e não só na da reprodução da ordem social, através da implementação de uma organização pautada pelas condições estabelecidas por Berger e Luckmann (2004), é altura de explicar os modos de traduzir essas condições num modelo organizativo concreto.

Ambiente físico: a estrutura de vida

Nessa perspectiva de satisfação das necessidades de todos os envolvidos, educandos e educadores, ganha um sentido especial o estilo de vida que se considera ser uma marca forte da instituição. Referimo-nos aos cuidados investidos no conforto e na beleza do estabelecimento, em todas as suas dependências, sem qualquer espécie de privilégio de umas em relação às outras. Expostos a processos de severa desvalorização simbólica associada ao modo de residência, os jovens a que nos referimos evidenciam inúmeros comportamentos de desinvestimento afectivo no espaço, tais como atirar lixo para o chão, escrever nas paredes, riscar as mesas de trabalho, indiferença em relação à desarrumação, danificar objectos utilizados no seu quotidiano como as cadeiras e as mesas do jardim que, com muita frequência, aparecem partidas, e a louça que utilizam nas refeições diárias, atirar toda a espécie de coisas para o chão à entrada do edifício, etc. Por isso, o investimento muito atento em tudo o que possa contribuir para curar esse misto de atitudes entre a desimplicação defensiva e a auto desvalorização, expresso nos modos de tratar o ambiente físico, é um ponto de capital importância no dia-a-dia do estabelecimento. Tudo tem que ter um aspecto agradável, desde a qualidade da louça que é utilizada, a sua arrumação, o modo de pôr as mesas, o conforto das cadeiras, a

qualidade da comida e o seu aspecto, tudo deve evidenciar que as pessoas, que ali se reúnem diariamente, são importantes umas para as outras. Tudo deve simbolizar mútua consideração.

Dessa vivência forte do sentimento de ser merecedor da atenção em múltiplos detalhes do dia-a-dia dependerá, em parte, a possibilidade de se transformarem em pessoas libertas das marcações negativas que os instalam em atitudes agressivas de reacção à frustração.

No que diz respeito às refeições, há que reter que estas constituem uma oportunidade, não só para gerar a demonstração do respeito, da consideração e da implicação que colhem entre a equipa de educadores, mas, igualmente, para empreender alguma modificação dos hábitos alimentares, por forma a instalar práticas mais compatíveis com a saúde. Não menos importante, é que a refeição representa uma situação em que é possível apelar à participação dos jovens na concepção das ementas, tendo em conta os conhecimentos adquiridos nas matérias curriculares acerca dos nutrientes indispensáveis a uma alimentação equilibrada. Este é um domínio que permite, além do mais, regular os conflitos que emergem na sequência da rigidez dos hábitos alimentares anteriormente adquiridos e que revelam uma resistência à descoberta de alimentos e de sabores não experimentados. Por isso, se procura institucionalizar um modo de organizar os momentos das refeições em torno de um ambiente harmonioso, em tudo idêntico ao que idealmente ocorreria numa família onde se assume que é preciso alimentar ambientes colectivos calorosos e calmos. Há uma diferença entre comer num tabuleiro, no qual cada um coloca ao mesmo tempo todos os pratos, e o facto de ser servido na mesa de modo amável, comendo um prato após o outro, recriando diariamente um clima de alegre e calma convivência.

O mesmo cuidado é colocado no arranjo das salas de trabalho, sempre através da participação dos elementos dos respectivos grupos a que as salas estão atribuídas, incentivando cada grupo a encontrar a sua própria organização e embelezamento, a cuidar dos materiais escolares que lhe estão afectos e a criar um clima de trabalho agradável.

Finalmente, resta uma referência ao facto de não existir neste domínio uma divisão do trabalho muito nítida, isto é, embora a instituição disponha de pessoal com tarefas estritas de limpeza e de cozinha, isso não significa que todos os outros participantes, incluindo equipa técnica e jovens, incluindo, até, o grupo dirigente, estejam afastados do desempenho desse tipo de tarefas. Este é outro traço que aproxima a instituição do modelo da organização inovadora caracterizada por Mintzberg (1990) como estrutura que promove a cooperação no seio de uma equipa formada não somente pelos diversos profissionais, mas também por todos aqueles que asseguram os serviços internos, de suporte logístico. Faz parte da cultura da organização fazer a demonstração de que certas actividades ligadas à limpeza e à conservação do ambiente, enfim, ao trabalho manual, não devem ser consideradas inferiores e portadoras de desvalorização.

Estrutura da organização e unidade do pessoal

A equipa de profissionais desempenha um conjunto de funções estratégicas para a (re)socialização dos jovens, de entre as quais se destaca a solidariedade entre os seus membros, a fim de proporcionar a todos um ambiente seguro, onde sentimentos de prazer e de realização prevaleçam sobre os lados negativos que em todas as coisas existem. Uma condição decisiva para criar a estrutura de mediação entre as diversas instituições de socialização é, sem dúvida, a solidariedade no seio da equipa, sem a qual, nem os prestadores de cuidados, nem os jovens se sentirão em segurança.

A coesão dos membros da instituição parece essencial para que os adolescentes encontrem modelos vicariantes (Bandura, 1977) indispensáveis para que possam elaborar as clivagens e contradições internas, assim como os seus desequilíbrios relacionais. Essa unidade da organização fornece um modelo relacional que os torna progressivamente mais confiantes e dispostos a reelaborar as contradições do seu mundo interior e os ajuda a superar as imagens negativas que têm de si próprios. A diferença entre proporcionar um conjunto de actividades mais ou menos estereotipadas, como se de um processo burocrático se tratasse, e a organização de momentos efectivamente reparadores e com potencial transformador reside nesse ponto, absolutamente capital, que é construir uma organização em que a solidariedade é o trunfo em que mais se investe e que mais se defende de possíveis ataques destruidores. Sem essa estruturação da equipa, não será possível proporcionar os modelos de referência de que os jovens tanto necessitam para aprender a tratar os

conflitos e as divergências de modo construtivo e a investir nas relações com os outros. Sem a solidariedade e a coesão da organização, se os educadores não dão conjuntamente o melhor de si próprios, então, estamos longe de construir o quadro relacional intenso, formado por outros significativos carregados da carga emocional e identificatória, típico da socialização primária. O incentivo à interação comunicacional através da institucionalização de grupos de reflexão constitui o que Berger e Luckmann designam por *aparelho de conversa*, ou seja, uma *estrutura de plausibilidade* que permite descobrir novos conceitos, desenvolver a cognição e, por esse meio, orientar as acções em sentido mais concordante com a inclusão social. Na linha de importantes teóricos, como Piaget e Georges Herbert Mead, que consideram que o centro do processo de socialização é o agir comunicacional, procuramos incentivar os jovens a reflectir em grupo, e com a profundidade possível, sobre o que significa para si próprios viver num espaço residencial como é o bairro social. Dizendo isto de outra maneira, procuramos fomentar a tomada de consciência das circunstâncias que não escolheram para a sua vida e que, apesar de nem sempre serem favoráveis, são uma “matéria-prima” valiosa para o desenvolvimento das suas potencialidades. Trata-se de uma estrutura cujo papel primordial é assegurar a conservação de uma parte da identidade antiga, à medida que se estimula o processo de identificação com outros novos significativos percebidos como legítimos. A institucionalização do *aparelho de conversa* equivale a investir numa acção contínua em torno da interpretação, análise e reflexão sobre os modos de perceber, avaliar e classificar a realidade. Trata-se de um trabalho de transformação do mundo vivido (a realidade subjectiva) por via da modificação da linguagem, o que, no caso dos jovens que formam o nosso grupo de estudo/experimentação, envolve, acima de tudo, uma ampliação considerável dos temas e dos conceitos susceptíveis de serem conversados, uma orientação do olhar para facetas nunca observadas, nem pressentidas, envolve, enfim, uma diversificação e alargamento das realidades concretas que povoam o mundo exterior.

Para que a estrutura de plausibilidade, assim criada, possa ser o novo foco cognitivo e afectivo dos jovens, para que se torne o seu mundo, é preciso que as novas definições transportem uma força e uma emoção que só podem nascer do empenho colectivo na defesa de convicções coerentemente cultivadas e vividas. É preciso oferecer aos jovens um ambiente que lhes permita superar a deriva e o caos para que são empurrados dada a fragmentação de referências e a neutralidade de muitos agentes educativos na escola. É preciso que os participantes da conversa significativa se entendam entre si e se envolvam coerente e persistentemente na constituição de uma comunidade de novos *outros significativos* unidos em torno das novas definições da realidade, ou seja, envolvidos na criação de uma cultura capaz de dismantlar a realidade passada e de fornecer um aparelho legitimador para a transformação. Se, como observam os autores que tomamos como fonte teórica inspiradora da organização que estamos a criar, existem muitos tipos intermediários entre a ressocialização e a socialização secundária, o caso que nos ocupa aproxima-se mais da ressocialização, uma vez que a inclusão social dos jovens em causa implica uma considerável transformação da sua realidade subjectiva. Entre a necessidade de uma reinterpretação da biografia passada na sua quase totalidade e a necessidade de se submeterem a transformações parciais da realidade subjectiva a partir das interiorizações primárias, esses jovens são, pelo menos, confrontados com as transformações inerentes à mobilidade social (Luckmann e Berger, 1964) que nas sociedades contemporâneas se tornaram comuns, desde logo, por força das mudanças da relação entre a escola e a economia e que terão concorrido para o fenómeno a que Bourdieu chamou *translação da estrutura* (1978). Mesmo neste caso, a transformação da realidade subjectiva pode ser considerável, embora nem sempre implique descontinuidades abruptas com as interiorizações primárias. Embora nem sempre implique ruptura biográfica, isto é, uma radical reinterpretação do significado dos acontecimentos e das pessoas da socialização primária, a mudança que é preciso induzir nos jovens envolve a criação de um contexto socializador em que os adultos se assumem, não como tecnocratas neutros e distantes, mas como cidadãos que tomam posição sobre os dilemas gerados na vida social, como interlocutores que estimulam a mentalização dos desejos e conflitos internos (Bettelheim, 1974), que se responsabilizam pela estimulação da actividade intelectual dos jovens em torno dos valores e dos problemas que condicionam a existência comum.

Divisão do trabalho e linha hierárquica

Para tal, é crucial implementar um tipo de funcionamento que, longe de assentar numa divisão em vários sectores inseridos numa estrutura hierárquica, aposta na implicação de todos em todas as tarefas consideradas importantes para empreender o objectivo da ressocialização dos jovens. A estrutura organizacional em construção encontra-se, pois, nas antípodas de dois tipos de configurações “burocráticas”, dominantes nas sociedades actuais: a organização mecanicista, onde, seguindo Mintzberg, reina uma poderosa divisão do trabalho e uma fortíssima standardização dos procedimentos de trabalho, tornados especializados e rotineiros; a organização profissional em que acção de cada profissão, regulada por comportamentos padronizados típicos, usufrui de maior autonomia, embora com tendência para se autonomizar das outras profissões, aponto de perder de vista a complexidade dos problemas concretos.

A perspectiva que norteia a sua estrutura organizacional aponta para a não fragmentação do estabelecimento numa série de estruturas, cada uma delas com as suas funções autónomas e independentes das outras. Neste tipo de organização, a fraca divisão técnica e hierárquica do trabalho e uma aposta forte no trabalho colectivo de estabelecimento de regras e de procedimentos, que a todos devem ser perceptíveis, são instrumentos importantes de controlo do conflito, ao mesmo tempo que contribuem para evitar fugas à responsabilidade. O tipo de problemas a enfrentar e os objectivos a prosseguir aconselham a adoptar uma organização inovadora, animada por uma forte lógica de cooperação e de aprendizagem contínua, em situação real. Numa organização estruturada em sectores, em que cada um se especializa unicamente no tratamento de uma parte do problema, o que se espera é que cada um se dedique ao seu trabalho de um ponto de vista estritamente profissional, sem implicar a totalidade da sua pessoa, o que confere ao clima do estabelecimento um carácter de formalidade e de frieza que compromete fatalmente a identificação dos jovens com os educadores, bem assim como a ligação afectiva indispensável para que os jovens possam suportar as frustrações inerentes ao processo de distanciação em relação aos papéis interiorizados.

Para construir uma estrutura de plausibilidade, nos termos em que Berger e Luckmann a definem, isto é, uma estrutura que integra traços de uma relação afectiva próxima da que deverá acontecer numa família minimamente equilibrada, é preciso assumir que profissionalismo e implicação são duas dimensões indissociáveis do fazer profissional.

Para que os profissionais possam dar o melhor de si próprios, estrutura e cultura organizacional devem criar os antídotos para todo e qualquer tipo de prática que se insinue no sentido de esquartejar o indivíduo numa série de aspectos, preconizando o tratamento diferenciado de cada um e exercendo uma luta de influência para o impor. Mas é preciso, além do que acima se disse, institucionalizar o tratamento cuidadoso das divergências. A prática das reuniões de reflexão colectivas, muitas vezes agregando os próprios jovens, é um caminho que se nos afigura muito adequado para estruturar a organização e os jovens em simultâneo. Conferir uma atenção privilegiada às divergências, trazendo-as para o centro de uma reflexão colectiva que, em princípio deve encontrar as causas e os caminhos da sua superação, representa uma oportunidade de demonstrar aos jovens o modo de construir consensos, sem contrariar a expressão dos pontos de vista diferentes, assim como representa, igualmente, uma oportunidade de vivenciar situações em que os erros são tratados com respeito e sensibilidade, através de uma procura colectiva dos argumentos e das análises mais pertinentes. Nessas reuniões, em que a discordância não é escondida, pode, até, ser apresentada como oportunidade de reflexão e de aperfeiçoamento, procura-se, acima de tudo, identificar significados e valores profundos que é preciso defender porque deles depende o que dá sentido à vida.

Em suma, o que está em causa na fraca divisão do trabalho, assim como na não constituição de uma linha hierárquica complexa, é assegurar um modo de estar no trabalho profissional que não anule as emoções, nem o estabelecimento de relações pessoais com os jovens. Assumir que o trabalho rotineiro constitui uma barreira contra as relações pessoais, e que estas são decisivas para empreender o trabalho de ressocialização dos jovens, impõe uma ruptura com a concepção que associa competência profissional com distância e formalismo e que chega, mesmo, a considerar nociva qualquer forma de envolvimento emocional (Bettelheim, 1974). No caso que nos ocupa, tudo indica que uma tal concepção do trabalho profissional jamais poderá gerar o meio capaz de dar suporte a uma transformação da realidade subjectiva dos

adolescentes em causa. O potencial integrador da organização só será conseguido se os prestadores de cuidados se considerarem partes integrantes, se tomarem a sério os objectivos e as conquistas dos jovens, que também serão suas, e, desse modo, facilitarem a identificação dos jovens com os objectivos da organização.

Mecanismos de coordenação entre as partes numa organização de tipo informal

A fraca hierarquização das tarefas acima assinalada coloca-nos perante o problema da coordenação e do controlo dos desempenhos, donde uma das condições necessárias à concretização da missão da organização passa pelo investimento intenso na partilha de significados, de interpretações e dos fundamentos das acções. Um dos procedimentos de coordenação em cuja eficácia se aposta, com vista a institucionalizar uma cultura da organização, é o recurso sistemático a reuniões de reflexão e de tomada de decisões, envolvendo a totalidade da equipa técnica e, por vezes, os jovens. Muito distante daquelas formas de organização, em que a participação nas decisões se resume aos responsáveis máximos, e em que aqueles que trabalham directamente em contacto com os utentes não têm possibilidade de intervir nas decisões e só tomam conhecimento delas por interpostas pessoas, o modelo de coordenação e de controlo mais eficaz, na nossa perspectiva, passa por uma prática sistemática da discussão colectiva, de troca de pontos de vista, de inventariação de diferentes perspectivas sobre um mesmo problema e dos seus diferentes fundamentos, pela descoberta conjunta das estratégias argumentativas em função de cada tipo de problema. Nessas reuniões, que não dispensam o exercício de técnicas de liderança conduzidas no sentido de estimular a participação de todos, mas, também, da organização clara e profunda das ideias, há lugar para o exercício da democratização dos saberes e das decisões, assim como para o conhecimento dos motivos profundos que estão na base das mesmas. No que diz respeito à equipa de profissionais, o princípio de coordenação fundamental assenta na não limitação dos seus desempenhos às tarefas de execução, bem como na sua participação nas decisões. Só essa condição permitirá que os seus elementos possam empenhar-se em estabelecer relações implicadas com os jovens e tomar os sucessos destes como seus. Tal princípio de coordenação remete para o aperfeiçoamento constante dos desempenhos de todos através da realização regular de reuniões de partilha de problemas e da consagração da reflexão teórica como uma componente imprescindível para conceber as acções práticas adequadas. A própria natureza das tarefas a desempenhar implica uma larga autonomia dos profissionais, desde logo, porque são eles os que mais directa e mais regularmente têm a seu cargo a missão de conquistar os jovens para o gosto de descobrir e aprender, de neles suscitar uma intensificação da vida mental em torno da descoberta de interesses e projectos jamais pensados. Ninguém os pode substituir nesse desempenho. Mas para que as suas intervenções possam ser uma componente coerente de um contexto de socialização portador das características que já assinalamos, para que não redunde num somatório de modos de fazer díspares entre si e, logo, em obstáculo à criação de um grupo de outros significativos suficientemente apelativo para ir gerando a identificação dos jovens com referentes culturais mais compatíveis com as exigências das sociedades ultra competitivas em que vivemos, o caminho mais coerente é institucionalizar a reflexividade na organização como um todo, e entre os técnicos em particular. O mecanismo de coordenação que se considera mais eficaz é a partilha do conhecimento e da reflexão, recorrendo sistematicamente ao conhecimento disponível para pensar os problemas e avaliar criticamente as intervenções, sempre numa perspectiva interdisciplinar. O modelo da *organização que aprende* é o mais adequado à criação de uma cultura organizacional aberta ao questionamento dos seus modos de fazer estabelecidos e disponível para enriquecer os instrumentos de conhecimento das necessidades dos jovens. Dizer isto significa que é preciso criar condições para que os profissionais tenham acesso às investigações e conhecimentos científicos mais relevantes quer sobre as formas mais eficazes de gerir a organização, quer sobre as necessidades dos próprios jovens. O uso do conhecimento produzido pela investigação científica nas práticas profissionais está longe de ser um processo simples que ocorre por geração espontânea. A utilização dos resultados da pesquisa científica na estruturação de práticas inovadoras envolve processos complexos que remetem para as formas de aprender o conhecimento e põem em causa os modos convencionais de conceber e organizar a formação contínua nas organizações (Bero et al., 1998; Gira, Kessler e Poertner, 2003). Registe-se que a concepção de formação a que nos referimos nada tem a ver com práticas que a remetem para uma espécie de puro exercício académico, sem tradução nos modos de fazer, antes pelo contrário, visam expressamente o enriquecimento e complexificação das tarefas, assim como o desenvolvimento da capacidade de participar na reflexão e

decisão colectivas. O investimento activo da organização numa estratégia de formação centrada nos problemas é o caminho mais seguro para que os profissionais se apropriem da investigação e se distanciem criticamente das categorias administrativas que imperam nas muitas instituições com as quais é preciso interagir e influenciar para criar reais oportunidades de os jovens acederem aos saberes necessários à inclusão. A aprendizagem por problemas é a condição que mais pode estimular nos profissionais a necessidade de actualizar o conhecimento prático, de aperfeiçoarem o desempenho em função das necessidades dos jovens (Sackett et al, 1997) e de romperem com critérios burocráticos de divisão do trabalho, muito em particular com a ideia de que a um certificado académico específico corresponde um saber exclusivo que permite apropriar-se de uma área específica de intervenção (Bettelheim, 1974)ⁱⁱ. Fundar os cuidados a dispensar na análise dos problemas a tratar envolve um intenso trabalho de reflexão teórica e prática centrado na identificação dos achados científicos das várias disciplinas que contribuem para construir uma leitura profunda e complexa da situação dos jovens a quem pretendemos proporcionar condições de transição para a vida adulta mais compatíveis com a inclusão social. O que interessa é confrontar e conjugar perspectivas teóricas diversas, bem como circunscrever as suas implicações para a intervenção prática. Através de um exercício de efectiva interdisciplinaridade entre os membros do pessoal impõe-se renunciar à prática desastrosa que consiste em definir a imagem do grupo profissional, não por referência às necessidades dos jovens, mas por referência a uma série de tarefas administrativamente definidas. Impõe-se, enfim, abordar questões tão cruciais como o acesso dos profissionais à literatura mais relevante para diagnosticar os problemas e avaliar criticamente as práticas, dominar as estratégias de investigação científica e, finalmente, incorporar os resultados da investigação na prática. Em conformidade com o modelo da *organização que aprende*, a instituição organiza-se de modo a que todos os profissionais se apropriem, sem qualquer excepção, dos elementos teóricos que fundam as opções práticas e sejam elementos activos na criação de uma cultura organizacional que reconhece o conhecimento como um dos factores que mais decisivamente determina o sucesso das intervenções (M.J. Austin, J. Claassen, C. M. Vu, P. Mizrahi, 2008). Assumida a ideia de que o conhecimento é um factor decisivo para o sucesso da intervenção, cabe institucionalizar processos interactivos assentes na discussão de problemas que convocam a troca de conhecimentos explícitos e tácitos. Este modo de gerir o conhecimento tem vantagens que se prendem não só com a sua capacidade de gerar a ligação dos indivíduos uns aos outros, o que é, aliás, assinalado por numerosos estudiosos das organizações (Gold, Malhotra, Segars, 2001; Nonaka, 1994), mas também por ser o único capaz de revelar os conhecimentos que só podem ser produzidos através da prática, conhecimentos tácitos, e que são, todavia, indispensáveis para a acção.

Em suma, o objectivo de proporcionar aos jovens um contexto socializador adequado à sua inclusão social só será concretizável por via de uma organização empenhada em mobilizar o conhecimento explícito para a resolução dos seus problemas reais e se, além disso, for capaz de promover a necessária identificação, reflexão crítica e partilha dos numerosos saberes tácitos que a prática necessariamente convoca. Se tomarmos os casos em que é a própria escola a desencorajar a seriedade no trabalho, por exemplo, facultando a passagem no estágio mesmo que o número de faltas predomine sobre o das presenças, aprovando os jovens mesmo quando estes faltam às aulas e aos próprios testes de avaliação, logo compreenderemos que não basta possuir conhecimentos explícitos consistentes sobre temas tais como o insucesso escolar ou a aprendizagem. Os profissionais precisam de saber argumentar de modo convincente com os interlocutores desse processo e fazer passar propostas alternativas a esse facilitismo penalizador. Precisam, pois, de conhecimentos tácitos indissociáveis de experiências concretas e cuja aquisição pessoal é difícil de formalizar, desde logo, por incorporarem procedimentos, compromissos, valores e emoções que não são facilmente comunicados.

Bibliografia

- Augier, M., Vendelo, T. (1999). Networks, cognition and management of tacit knowledge. *Journal of Knowledge management*, 3 (4), 252-261.
- Austin, M.J., Claassen, J., Vu, C.M., Mizrahi, P. (2008), Knowledge Management: Implications for Human Service organizations, *Journal of Evidence Based Social Work*, Vol 5, nº1/2.
- Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. New York: General Learning Press.

Berger, P, Luckmann, T. (1964) Social mobility and personal identity, *European Journal of Sociology*, nº V.

Berger, P.; Luckmann, T. (2004) *A construção social da realidade*, Lisboa: Dinalivro.

Bero et al., (1998); Getting research findings into practice: An overview of systematic reviews of interventions to promote the implementation of research findings. *British Medical Journal*, 317.

Bettelheim, B. (1974) *A Home For The Heart*, New York : Knopf.

Bourdieu, P. (1978) Classement, déclassement, reclassement, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 24.

Gold, A., Malhortra, A., A. Segars (2001), Knowledge Management: An organizational capabilities perspectives, *Journal of Management Information Systems*, 18 (1).

Mintzberg, H. (1990) *Le Management. Voyage au Centre des Organisations*, Paris : Ed. d'Organisation.

Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5 (1).

Sackett, D.L., Strauss, S.E., Richardson W.S., Rosenberg, W., Haynes, R.B. (1997). Evidence based medicine: How to practice and teach EBM. Edinburgh: Churchill-Livingstone.

ⁱ Associação Qualificar para Incluir

ⁱⁱ O autor denuncia a arbitrariedade patente no facto da entrevista de um psicossociólogo com um paciente ser considerada psicossociologia; se for realizada por um psiquiatra, a mesma entrevista será qualificada como psicoterapia, mas se for uma enfermeira que a realiza, fala-se de cuidados. Se um educador se dedica a um grupo de pacientes, do mesmo modo que faria um psiquiatra, fala-se de trabalho de grupo, mas se é feito por um psiquiatra, falar-se-á de psicoterapia de grupo. Se este mesmo trabalho é realizado por uma enfermeira, falar-se-á de cuidados.