

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Willian Mella Giroto

**Ofício de educar em abrigo institucional:  
diálogos com trabalhadores-educadores**

Porto Alegre – RS

2015

Willian Mella Girotto

**Ofício de educar em abrigo institucional:  
diálogos com trabalhadores-educadores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional junto ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Social e Institucional, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Spanier Amador.

PORTO ALEGRE, RS

2015

### CIP - Catalogação na Publicação

Mella Giroto, Willian

Ofício de educar em abrigo institucional: diálogos  
com trabalhadores-educadores / Willian Mella

Giroto. -- 2015.

123 f.

Orientadora: Fernanda Spanier Amador.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Programa  
de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional,  
Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Atividade. 2. Trabalho. 3. Educador. 4.  
Abrigo. 5. Acolhimento Institucional. I. Spanier  
Amador, Fernanda, orient. II. Título.

Willian Mella Girotto

**Ofício de educar em abrigo institucional:  
diálogos com trabalhadores-educadores**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional junto ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia Social e Institucional.

Aprovada em 13 de maio de 2015.

Banca Examinadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jaqueline Tittoni (PPGPSI/UFRGS)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Elisabeth Barros de Barros (PPGE/UFES)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilead Marchezi Tavares (PPGPSI/UFES)

## AGRADECIMENTOS

À querida orientadora Fernanda Spanier Amador por ter acolhido a pesquisa, e me acolhido nos diversos movimentos do processo de tornar-se pesquisador, pelo rigor com que se ocupou de meus escritos e pela insistência no pesquisar *com*.

Aos trabalhadores-educadores por realizarem de modo apaixonante seu trabalho e por terem se envolvido com a pesquisa, intensificando e possibilitando sua produção.

À Maria Elisabeth Barros de Barros e Gilead Marchezi Tavares pelas importantes contribuições que realizaram enquanto banca e que possibilitaram a qualificação do trabalho.

À Jaqueline Tittoni não só pelas contribuições ao presente estudo, mas, sobretudo, pela transmissão de uma psicologia sensível e atenta à alteridade.

Às colegas do grupo de pesquisa, Cibele, Cháris e Helena pela companhia no caminhar, pelas leituras e por terem compartilhado a angústia e alegria do que é (se) escrever.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, seus professores e seus funcionários, pela afirmação ético-política de uma psicologia outra.

À CAPES/CNPQ pelo auxílio financeiro que possibilitou a dedicação que queria destinar ao projeto e ao envolvimento com o processo formativo do mestrado.

À turma de Processos Institucionais 2014/1 por terem sido parceiros na arte de ensinar e aprender.

À Mirela pela confiança na abertura da casa e por fazer uma psicologia que a extrapola dentro dela.

Aos trabalhadores do CREAS-Partenon por me ensinarem a alegria do trabalho coletivo no encontro com as durezas da vida. Em especial a Andrea Rispoli e a Lisiane Roos Soares por terem sido mais que supervisoras.

À Gislei Lazzarotto pelo afeto impresso ao fazer *psi* fazendo vibrar com intensidade.

Às colegas do mestrado, e agora amigas, Leila, Marciana, Ana Luísa, Gabi I., Gabi K., Lorena, e Rossana pelos encontros que povoaram com alegria a experiência solitária desse processo de se tornar mestre.

Aos meus amigos queridos por me acompanharem nesses caminhos, possibilitando uma existência outra na psicologia e para além dela: Letícia, Rosane, Dafni, Dora, Elenice, Bruna, Cibele e Lucas.

À Dora, um obrigado especial, pela agilidade e eficiência na transcrição dos encontros com os educadores.

À Elisangela por estar tão perto apesar da distância, lembrando que apesar de tantas mudanças, algumas coisas seguem durando.

Às Gabrielas, Ritt e Amaral, pela amizade e afeto nas andanças dessa vida.

À Fernanda Santer pela sinceridade e sintonia desde os tempos pré-psicologia.

Ao Renan pelo carinho e companhia que trazem paz na turbulência.

Aos meus pais, Dagoberto e Leocira por me transmitirem a paixão pela vida e uma história para chamar de minha, sendo um ponto de partida e um porto na vida de um marinheiro, além de terem me ensinado algo que escapa de toda e qualquer conceitualização... amar.

*Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por si mesmo. É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação de saber se ele assegurasse apenas a aquisição de conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece?*

(Michel Foucault)

*Quando se vê, o ato de ver não tem forma - o que se vê às vezes tem forma, às vezes não. O ato de ver é inefável. E às vezes o que é visto também é inefável. E é assim certa espécie de pensar-sentir que chamarei de "liberdade", só para lhe dar um nome. Liberdade mesmo - enquanto ato de percepção - não tem forma. E como o verdadeiro pensamento se pensa a si mesmo, essa espécie de pensamento atinge seu objetivo no próprio ato de pensar. Não quero dizer com isso que é vagamente ou gratuitamente. Acontece que o pensamento primário - enquanto ato de pensamento - já tem forma e é mais facilmente transmissível a si mesmo, ou melhor, à própria pessoa que o está pensando; e tem por isso - por ter forma - um alcance limitado. Enquanto o pensamento dito "liberdade" é livre como o ato de pensamento. É livre a um ponto que ao próprio pensador esse pensamento parece sem autor.*

*O verdadeiro pensamento parece sem autor.*

(Clarice Lispector)

## RESUMO

O presente estudo compreende uma pesquisa que investigou o trabalho de educador de abrigo institucional. Este estabelecimento destinado a crianças e adolescentes com Medida de Proteção encontra-se vinculado à Alta Complexidade da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), a qual vem estruturando ações e serviços para os cidadãos que dela necessitam. Nesse sentido, afirmando a Assistência Social enquanto campo de trabalho, problematizamos as configurações do capitalismo contemporâneo, engendrando os modos de trabalhar e de subjetivar neste contexto, bem como recorremos a duas abordagens das denominadas Clínicas do Trabalho, Ergologia e Clínica da Atividade, de modo a subsidiar as análises do trabalho na Assistência Social enquanto atividade. Utilizando diferentes pistas da estratégia cartográfica de pesquisa, a qual possibilita acompanhar processos, foi possível estar na situação de trabalho *com* os trabalhadores realizando encontros coletivos pelos quais buscamos tangenciar a experiência de dizer o trabalho. Com isso, foram produzidos diálogos, portadores de expressão e conteúdo, na condição de analisadores da atividade de trabalho. O trabalho implica uma gestão dos afetos que são engendrados nas relações com os acolhidos e demais trabalhadores a qual nenhuma dimensão prescritiva é capaz de antecipar. Face ao vazio de normativas acerca dos modos operatórios do trabalho de educar, o coletivo de trabalho configura-se enquanto um recurso para o enfrentamento das provações do real do trabalho o qual comporta um drama a ser vivido entre o controle e a produção de vida. A partir desse estudo, apontamos para a necessidade de catalisar intervenções que convoquem o trabalhador-educador na função de analista dos movimentos processuais de seu trabalho enquanto atividade, cultivando o ofício e produzindo trans-formações no e pelo trabalho, o qual implica diretamente a relação com as crianças e adolescentes em acolhimento institucional.

**PALAVRAS-CHAVE:** trabalho social; atividade; acolhimento institucional; abrigo; criança e adolescente.

**Giroto, W. M. (2015). Ofício de educar em abrigo institucional: diálogos com trabalhadores-educadores. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional - UFRGS, Porto Alegre.**



## ABSTRACT

The present study comprises a research that intended to investigate the work of institutional shelter educators. The facility focuses on children and adolescents under protection measure and it is connected to the high complexity of the National Social Assistance Policy (PNAS), which has been structuring programs and services for citizens who need it. In that sense, affirming the Social Assistance as the field of work, we question the settings of contemporary capitalism, engendering the ways of working and subjectifying this context, we also resort to two approaches of so-called Labor Clinics, Ergology and Clinic of Activity in order to support the analysis of social work as an activity. Using different traces from the cartographic research strategy, which enables to monitor processes, it was possible to be in a work situation *with* the workers, performing collective encounters by which we seek to approach the experience of saying the work. Thus, dialogues were produced, carrying expression and content, as analyzers of the work activity. The work on institutional sheltering puts workers-educators to the test intensely, especially considering the lack of norms about how to do the work. This entails the management of the emerged relations between sheltered and workers, requiring the use of the self through the relationships and the various standards that they cross. These different axes compose the experience of working as an educator who is transversed by a number of aspects of the norms and institutions.

**KEYWORDS:** social work; activity; shelter; child and adolescent.

**Giroto, W. M. (2015). *Ofício de educar em abrigo institucional: diálogos com trabalhadores-educadores*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional - UFRGS, Porto Alegre.**

**LISTA DE SIGLAS**

CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social  
CONANDA – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente  
CRAS – Centro de Referência em Assistência Social  
CREAS – Centro de Referência Especializado em Assistência Social  
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente  
FASC – Fundação de Assistência Social e Cidadania /Porto Alegre  
LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social  
MP – Ministério Público  
MDS – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome  
NOB – Norma Operacional Básica  
NOB-RH – Norma Operacional Básica de Recursos Humanos  
PIA – Plano Individual de Atendimento  
PNAS – Política Nacional de Assistência Social  
PNCFC – Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária  
PPP – Projeto Político-Pedagógico  
PSB – Proteção Social Básica  
PSE – Proteção Social Especializada  
PPGPSI – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional  
SASE – Serviço de Apoio Socioeducativo  
SEDH – Secretaria Especial dos Direitos Humanos  
SUAS – Sistema Único de Assistência Social  
SUS – Sistema Único de Saúde  
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido  
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## SUMÁRIO

<b>ADENTRANDO EM UMA PROBLEMÁTICA.....</b>	<b>12</b>
<b>1 O TRABALHO SOCIAL: IMATERIAL NA BIOPOLÍTICA.....</b>	<b>22</b>
<b>O ABRIGO INSTITUCIONAL: ESPAÇO DE TRABALHO SOCIAL.....</b>	<b>33</b>
1.1.1 INDAGAÇÕES A PARTIR DE ESTUDOS SOBRE O TRABALHO NO ABRIGO 39	
<b>2 O TRABALHO ENQUANTO ATIVIDADE: PERCURSOS PARA A CRÍTICA E CLÍNICA NO E PELO TRABALHO.....</b>	<b>48</b>
<b>3 O HÓDOS-METÁ DO PESQUISAR: CARTOGRAFANDO A EXPERIÊNCIA DE UM ENCONTRO.....</b>	<b>59</b>
3.1 CONFIAR E HABITAR.....	59
3.2 DIZER, ESCUTAR, DIALOGAR: CULTIVANDO UMA EXPERIÊNCIA DO DIZER .	72
3.2.1 Gestão das sensibilidades .....	85
3.2.2 Coletivo de trabalho enquanto instrumento para enfrentar o real .....	95
3.2.3 A ausência de normas .....	101
3.2.4 Produção de artificialidade por meio da atividade .....	103
3.2.5 Problematizando o ofício: saberes genéricos dos trabalhadores-educadores .....	109
<b>4 ENTRE EDUCAR E CUIDAR, ACOLHER.....</b>	<b>115</b>
<b>5 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>118</b>

## ADENTRANDO EM UMA PROBLEMÁTICA

Enquanto psicólogo em formação, dois encontros marcaram a entrada na problemática que deu origem a esse estudo. O primeiro deles deu-se a partir das práticas em um Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS) na cidade de Porto Alegre, no qual foi possível trabalhar em equipe com assistentes sociais, psicólogos, técnicos administrativos, educadores sociais, coordenadora do serviço, entre outros. O acompanhamento a famílias e indivíduos cujos direitos encontravam-se violados se dava por diferentes ações e serviços realizados pelos profissionais de nível superior (psicólogos e assistentes sociais) e por profissionais de nível médio (educadores sociais).

O segundo encontro aconteceu em uma Clínica Escola, onde foi possível atender um adolescente que morava em abrigo institucional. Por diferentes vias o adolescente falava não querer os atendimentos psicoterápicos, ao mesmo tempo em que eu era convocado, na função de terapeuta, a atender os pedidos da equipe do abrigo para mantê-lo em atendimento, pedidos esses que partiam da psicóloga do abrigo, da estagiária de psicologia, e dos monitores que o acompanhavam na vinda aos atendimentos. Acompanhar o adolescente convocou olhar seu percurso: o rompimento de vínculos com seus familiares, a situação de acolhimento institucional em que se encontrava, a de seus irmãos (que estavam em outros estabelecimentos), o encontro com assistentes sociais e psicólogos, a relação com os monitores que *con-viviam* com o adolescente cotidianamente.

Em um atendimento, o adolescente partilha seu espaço, convocando a monitora do abrigo que o acompanhava para dentro da sala de atendimento. Esta, por sua vez, além de falar sobre o jovem e reiterar a importância de que ele prosseguisse no tratamento psicológico, fala sobre seu sofrimento psíquico, enquanto trabalhadora, enunciando um pedido de ajuda para com o adolescente. Assim, começamos a estranhar o outro, *monitor*, que acompanha o adolescente. Transversalizando com a experiência anterior no CREAS, alguns elementos ao pensamento são colocados: qual a diferença entre ser educador e monitor? Em que consiste esse trabalho? Em que trama ele se encontra intrincado? Como o sofrimento do trabalhador se enlaça com o do adolescente? Quais as fronteiras entre educar e monitorar?

Com essas indagações empreendemos uma pesquisa que buscou investigar a experiência do trabalhador-educador de abrigo institucional para crianças e adolescentes. Pensando a experiência com Foucault (2004) tomamo-la enquanto “correlação em uma cultura entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (Foucault,

2004, p. 193). O conceito de experiência na obra foucaultiana configura-se como algo da qual saímos transformados (Ortega, 1999, p. 43), articulando-se com saber, poder e subjetividade. Pensando com Foucault (2006, p. 236), a subjetividade implica a “maneira pela qual o sujeito faz a experiência de si mesmo em um jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo”. O autor toma a subjetividade processo de subjetivação, enquanto um processo de produção de um modo de existência escapando de perspectivas identitárias e interiorizantes (Deleuze, 1992). Tomar o trabalho enquanto experiência não se refere aos conhecimentos e vivências anteriores as quais possibilitariam prever as aptidões do trabalhador, de modo que a experiência passa a ser pensada em sua dimensão produtora de subjetividade ancorada no presente e nos *vir-a-ser* possíveis do fazer do trabalho como atividade.

O trabalho tematizado enquanto atividade deriva de duas vertentes das denominadas Clínicas do Trabalho, Ergologia (Schwartz, 2000) e Clínica da Atividade (Clot, 2006; 2010a), as quais fornecem ferramentas para acessar a dimensão criadora de modos de existência presentes no trabalhar. Ao pensarmos o trabalho enquanto atividade, consideramos as microgestões realizadas pelos trabalhadores para gerirem a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado. Nessa direção, para além da relação contratual do emprego, o “trabalho é a atividade pela qual o sujeito se afirma na sua relação consigo mesmo, com os outros com quem ele trabalha e pela qual colabora para a perpetuação de um gênero coletivo” (Bendassolli e Soboll, 2011, p. 6). No estudo do trabalho enquanto atividade (Clot, 2010a; Schwartz, 2000), toda e qualquer categorização que nos lança às dicotomias transborda, trabalho prescrito/trabalho realizado, singular/coletivo, corpo/mente, cognição/emoção, por estarmos face a processualidade de trabalhar.

Diferentes abordagens alimentam a controvérsia sobre as teorias e os métodos que problematizam a relação sujeito-trabalho, as quais se desenvolvem a partir do século XX. Se acompanharmos Clot (2010b), a primeira geração francófona é marcada pela psicotécnica do trabalho, enquanto a segunda geração desenvolveu-se em oposição a ela com diferentes perspectivas: a Psicologia Cognitiva do Trabalho (Leplat), a Ergonomia (Wisner), e a Psicopatologia do Trabalho (Le Guillant). A terceira geração de analistas do trabalho se tece na discussão sobre as diferentes concepções de subjetividade e atividade, implicando diferentes estratégias metodológicas, como a escuta, a palavra e o diálogo, além da observação da situação de trabalho. Embora sejam numerosos os expoentes dessa geração, já que ela se encontra atualmente em vias de desenvolvimento e expansão, Clot (2010b) situa a si próprio nesta vertente com suas proposições a partir da Clínica da Atividade, bem como

Cristophe Dejours com a Psicodinâmica do Trabalho, derivado da Psicopatologia do Trabalho e com forte influência do pensamento psicanalítico, e a Yves Schwartz com a Ergologia.

Bendassolli e Soboll (2011), por sua vez, denominam o campo que toma o trabalho desde uma perspectiva clínica como Clínicas do Trabalho, composto pela Psicossociologia, cujos principais expoentes, dentre outros, são V. de Gaulejac e E. Enriquez, pela Psicodinâmica do Trabalho, pela Ergologia e pela Clínica da Atividade. Essas abordagens fornecem um conjunto de ferramentas para pesquisar e intervir no que tange à temática da subjetividade e do trabalho com diferentes perspectivas epistemológicas e metodológicas.

No presente estudo, tomamos o trabalho em situação enquanto atividade, conforme as abordagens clínicas do trabalho propostas pela Ergologia (Schwartz, 2000) e pela Clínica da Atividade (Clot, 2006, 2010a), a fim de visibilizar análises que colocam em cena uma série de aspectos relativos à norma e às instituições, tanto do ponto de vista da dimensão prescritiva do trabalho quanto do trabalho que efetivamente se realiza, em forma de trabalho realizado, já que a atividade consiste em um processo incessante de renormatização do trabalho devido ao encontro dos trabalhadores com elementos imprevistos que compõem o real do trabalho<sup>1</sup>. Pensamos ser necessário, ainda, abordar o fazer cotidiano laboral atrelado ao trabalho enquanto “produção social, histórica, capitalista, subjetiva, inscrita em jogos de poder que se redefinem nos movimentos que articulam e desarticulam capital, trabalho e subjetividade” (Trein, Tilton e Prudente, 2013, p. 56). Face a isso, quatro linhas transversas, não lineares, ancoram o presente estudo: o trabalho atravessado pelo capitalismo; a questão do voluntariado e da profissionalização do trabalho social; o trabalho que tensiona política de estado e política pública; e o trabalho que se faz enquanto atividade.

Objetivamos, com nosso estudo, produzir um plano analítico a respeito da produção de subjetividade engendrada nos processos e na atividade de trabalho de educadores de abrigo institucional. Nessa direção, o estudo do trabalho do educador/cuidador de abrigo institucional nos é estratégico para problematizar a produção de subjetividade nesses estabelecimentos, bem como as práticas e os efeitos das políticas públicas no que tange à infância e a juventude.

O trabalho no abrigo institucional possui um histórico de desprofissionalização ao ser atrelado ao voluntariado, o que por sua vez é reflexo da configuração do social e da organização da problemática da infância e da adolescência em suas tramas institucionais,

---

<sup>1</sup> O real do trabalho, segundo Clot (2010a), comporta o inusitado que coloca o trabalhador à prova e nas provas em que os trabalhadores se colocam na situação de trabalho. Clot (2010a) ao falar dos erros e acidentes em situação de trabalho aponta que, muitas vezes, eles ocorrem não pela má resolutividade das problemáticas com as quais o trabalhador se depara, mas sim pelo modo pelo qual o trabalhador constituiu a problemática no embate com o real do trabalho.

sobretudo no período que antecede a existência do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Nessa época por meio dos marcos legais presentes nos Códigos de Menores, a população infanto-juvenil era internada em complexos de atendimento, contendo escola, quadra esportiva, piscina, núcleo profissionalizante, afastados dos grandes centros urbanos. Esses estabelecimentos compunham um aparato médico-jurídico-assistencial, estruturando-se segundo a lógica das instituições totais (manicômios, prisões, asilos, conventos), as quais emergem durante o século XIX, buscando promover o saneamento social e “a prevenção, a reeducação e a recuperação dessa parcela da população vista como perigosa ou em perigo” (Nascimento, Lacaz e Travassos, 2010, p. 20). O trabalho nesses estabelecimentos era marcadamente disciplinar, operando ainda multidisciplinarmente cabendo ao “higienista os cuidados com saúde, nutrição e higiene; ao educador, a disciplina e instrução; e ao jurista, conseguir que a lei garantisse proteção e assistência” (Oliveira, 1999).

O acolhimento institucional de crianças e adolescentes encontra-se no enlace das Políticas de Atenção à Infância e Adolescência (Lei 8.069/1990) e da Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004), configurando-se enquanto medida provisória e de caráter excepcional, não implicando privação de liberdade da criança e/ou do adolescente. Esta medida deve ser utilizada como forma de transição para a reintegração à família de origem, e quando isso não for possível, colocação em família substituta, o que exige uma integração operacional dos órgãos do Judiciário, Ministério Público, Defensoria, Conselho Tutelar e encarregados da execução das políticas sociais básicas e de assistência social para a operacionalização do acolhimento institucional (Brasil, 1990).

O abrigo institucional, espaço de trabalho social, configura-se como um estabelecimento intrincado em toda uma rede de atenção, logo, de produção subjetiva, que opera a partir de algumas tecnologias da economia subjetiva capitalística: a *culpabilização*, a *segregação*, e a *infantilização* (Guattari e Rolnik, 1996, p. 29). Tais autores (1986) apontam que os trabalhadores sociais atuam na produção de subjetividade e nos convidam a um exercício de interpelar a todos que se encontram dentro do processo de divisão social geral da produção de subjetividade. Os trabalhadores sociais de abrigo institucional, educadores/cuidadores, psicólogos e assistentes sociais, entre outros, encontram-se em uma encruzilhada política e micropolítica fundamental, no qual duas vias são possíveis: a reprodução de modelos que não possibilitam processos de singularização, ou que trabalharão a serviço desses processos.

É nesse debate entre as normas que atravessam o trabalhar que se produz o trabalho, o sujeito-trabalhador, o sujeito-usuário nos estabelecimentos de acolhimento institucional, onde “pelos modos operatórios no trabalho, matérias-primas são processadas, inclusive, e, sobretudo, a subjetiva. Em uma espécie de primado, subjetividades vão sendo forjadas para sustentar muito mais que funcionalidades e operatividades” (Amador e Barros, 2011, p. 22). Para Ayres, Coutinho, Sá, Albernaz (2010), a produção de subjetividade “abrigado” é atualizada no cotidiano a partir dos saberes proferidos pelos especialistas, pela fala dos técnicos, dos educadores e dos familiares. “Quando se afirma a vitimização da criança por estar vivendo longe de sua família, já há um discurso de individualização, despotencialização e uma ligação do desenvolvimento saudável atrelado à família, já demarcando um lugar específico de segregação para esta criança em relação àquelas não abrigadas” (Ayres, Coutinho, Sá, Albernaz, 2010, p. 426).

Nessa direção, Guedes e Scarcelli (2014) exemplificam a possibilidade de efetivar resistência a partir do trabalho da psicologia no abrigo. A partir do relato de experiência de trabalho de uma das autoras na condição de psicóloga em um abrigo, as autoras relatam que quando se aproximava o Natal, Dia das Crianças, Páscoa, entre outras datas festivas, várias empresas e voluntários mostravam-se interessados em conhecer a casa e fazer doações, as quais auxiliavam a cobrir os gastos que a prefeitura não dava conta. Com isso, ocorriam uma sobreposição de festas, de presentes e visitas, o que fazia com que as crianças, que haviam ganhado vários presentes de qualidade inferior, jogassem-nos no terreno vizinho ou quebrassem instantaneamente. “Era como se, por serem crianças “de” abrigo, deversem agradecer por qualquer presente, mesmo que repetido, mesmo que a roupa não fosse da sua numeração, mesmo que eles não quisessem mais uma bola ou preferissem um presente coletivo, quem sabe, uma bicicleta” (Guedes e Scarcelli, 2014, p. 62). Face a isso, a psicóloga produziu várias argumentações com a direção a fim de realizar somente uma festa, propondo que o abrigo institucional pudesse dizer o quê e como queria sua comemoração, o que fez algumas empresas recuarem por não quererem dividir esse momento de reconhecimento com outras empresas.

Schuch (2009) aponta que o modelo de atenção à infância e à juventude sofreu várias modulações ao longo da história brasileira, de modo que diferentes modelos de intervenção apresentam-se articulados e articulando saberes e poderes que incidem na produção de modos de trabalhar e de modos de subjetivar nesse campo. A autora fala de práticas com uma preocupação higiênico-sanitarista com o objetivo de produzir populações saudáveis e civilizadas; práticas ancoradas no ideário modernista de desenvolvimento da nação, e, mais



recentemente, práticas que colocam a infância e a juventude na condição desujeitos de direitos e em desenvolvimento. No que se refere ao abrigo institucional, Coelho, Tavares, e Carmo (2012) afirmam que não são as paredes do abrigo que definem suas práticas/discursos, mas sim as práticas e os discursos constituem o abrigo:

suas paredes, suas formas, suas aberturas e seus cadeados. Compõem também suas crianças e seus trabalhadores sociais. Os Serviços de Acolhimento Institucional estão emaranhados nas marcas dos manicômios, das rodas de expostos, das Fundações Estaduais do Bem-estar do Menor (FEBEM) e de uma política que “resolvia” os incômodos sociais através de atitudes policiais e normatizadoras, que cerceava a vida, enclausurando-a, produzindo dor e sofrimento (Coelho, Tavares e Carmo, 2012, p. 382).

Coelho (2007), por sua vez, situa os abrigos enquanto forma-manicomial contemporânea que enclausura as problemáticas infanto-juvenis que atravessam indivíduos e populações. Desse modo, na inspiração foucaultiana, as práticas insistem em continuar apesar das rupturas ocorridas, o que faz com que elas não estejam fixadas nas delimitações de momentos históricos, exigindo nosso olhar para a coexistência de práticas que incidem no presente. Isso concatena-se com a proposta de Agambem (2009) de ser contemporâneo, como uma maneira de se relacionar com o tempo, mantendo o olhar fixo neste para perceber não as luzes, mas o escuro. O autor afirma ainda que ser contemporâneo é aquele que “dividindo e interpolando o tempo, está à altura de transformá-lo e de colocá-lo em relação com outros tempos, de nele ler um modo inédito a história” (Agambem, 2009, p. 72).

Nesta direção, Nascimento, Lacaz e Travassos (2010) afirmam que as demarcações legais são importantes a fim de sustentar a garantia de direitos; porém, elas podem não erradicar antigas lógicas, de modo que no cotidiano dos serviços, coexistem diferentes práticas. “A lei, assim, não garante a implantação de seus preceitos. O instrumento legal é, sem dúvida, de suma importância nesse processo, no entanto, não dá conta da pluralidade presente no dia a dia das práticas dos abrigos” (Nascimento, Lacaz e Travassos, 2010, p. 23). Desse modo, evidencia-se uma distância entre o que a promulgação de uma política de Estado introduz e o que persiste existindo nas práticas cotidianas. Isso tendo em vista o não consenso sobre os modos de atender a infância e a juventude brasileiras, como podemos observar ao olharmos para as acaloradas tentativas de redução da maioridade penal, a despeito de todas as conquistas que vem se institucionalizando nos modos de atender os jovens em conflito com a lei com o SINASE - Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Brasil, 2012). As estratégias do Código de Menores, marcadamente disciplinares, não deixaram de existir, apenas sofreram modulações, rupturas e continuidades inseridas em uma estratégia biopolítica de governo da vida de sujeitos atravessados por essa problemática, sejam eles

trabalhadores, crianças e adolescentes, famílias, entre outros. Podemos pensar isso, ainda, ao analisarmos a mutação de monitor para educador/cuidador, em que esse trabalhador tem sua subjetividade convocada para desempenhar o trabalho de educar e cuidar dos acolhidos, estando próximo destes, não só tendo que auxiliar na manutenção da disciplina.

Além disso, alguns fazeres são tidos como mais “invisíveis” como o trabalho de cuidado com pessoas doentes ou em situação de vulnerabilidade, o que nos remete para a dimensão social do que é considerado como trabalho ou não. Desse modo, ainda que alguns trabalhos não sejam considerados trabalho por não fomentarem a produção de mercadorias, podemos pensar que essas atividades se encontram atravessadas pelo vetor econômico. É usual associar o trabalho a sua forma capitalista mercantil e assalariada na qual o trabalho é delimitado no tempo sendo separado das outras esferas e da temporalidade da vida e que produz mercadorias e renda, as quais inferiorizam os demais trabalhos e, dentre eles, o da Assistência Social, colando nele algumas adjetivações: informal, doméstico<sup>2</sup>, voluntário, entre outras.

A Política Nacional de Assistência Social (2004), ao discutir algumas orientações quanto aos recursos humanos dos trabalhadores dessa política, destaca que as transformações pelas quais o mundo do trabalho vem passando, bem como o encolhimento da esfera pública do Estado, implica precarização nas condições de trabalho, logo, do atendimento à população, associando, diretamente, a produtividade e a qualidade dos serviços oferecidos pelas políticas de Estado, bem como sua efetivação, com a forma e as condições de trabalho. A PNAS (2004) abre caminhos para a promulgação das Normas Operacionais Básicas (NOB/SUAS, 2005) a qual identifica a inexistência de debates acerca dos recursos humanos, pouca definição acerca das atividades de gestão, ausência de plano de carreira e surgimento permanente de novas funções/ocupações, as quais demandam definição e estruturação a fim de qualificar a intervenção social dos trabalhadores.

A NOB/SUAS ressalta, ainda, que os trabalhadores do campo socioassistencial tenham um campo próprio; a política de recursos humanos deve atentar para a intersetorialidade da atuação do trabalhador. Este, por sua vez, deve ter conhecimento dos preceitos instituídos pela Carta Magna de 88, que modificam os modos de trabalhar com a população que necessita de assistência social. Ao se afirmar enquanto política de Estado, na construção da Assistência Social enquanto um sistema único, busca-se erradicar a atuação profissional em programas

---

<sup>2</sup> Essa modalidade de trabalho tem sofrido algumas regulamentações no Brasil com a Emenda Constitucional nº 72 de 2 de abril de 2013, a qual busca estabelecer igualdade de direitos trabalhistas para os trabalhadores domésticos.

específicos voltados para segmentos populacionais. Desse modo, afirma a necessidade de uma política de capacitação continuada integrando as ações da política de recursos humanos.

Ao sustentarmos a afirmação das práticas do educador em abrigo institucional enquanto trabalho, estamos assumindo um posicionamento ético-político que se coaduna com a afirmação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS, 2004), na condição de política de Estado, ao mesmo tempo em que nos alinhamos às discussões a respeito do capitalismo no contemporâneo que tem produzido diferentes saberes a fim de sustentar políticas. No entanto, que análise podemos produzir ao problematizarmos a assistência social enquanto trabalho?

Ao tematizar o trabalho enquanto atividade, Schwartz (2000) e Clot (2006, 2010b) fornecem ferramentas teórico-metodológicas que auxiliam a se aproximar da situação de trabalho produzindo conhecimento com os trabalhadores a respeito de seu labor. Com a estratégia cartográfica acreditamos poder produzir conhecimento acerca do trabalho construindo uma zona compartilhada, comum, apostando em um *inter-esse* que conjuga trabalhadores e pesquisadores.

A cartografia busca orientar o trabalho de pesquisa de modo não prescritivo, com regras prontas e objetivos pré-estabelecidos, operando, então, com pistas que orientam o percurso investigativo. Com isso, a cartografia reverte o sentido tradicional do método (metá-hódos<sup>3</sup>) em hódos-metá, não se trata de uma prática sem direção, já que esta se efetiva não enquanto um “caminhar para alcançar metas pré-fixadas (metá-hódos), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas” (Passos e Barros, 2010). Em vez de procedimentos que assegurariam o acesso à verdade, o método cartográfico opera com pistas que põem em movimento o processo de pesquisa. Sem ênfase em prescrições diretivas, o método cartográfico aposta na potência do vazio de normas, aproximando a pesquisa da criação. Enquanto método, a cartografia ancora-se na inseparabilidade entre pesquisar e intervir, entre conhecer e fazer, propondo uma pista para que a intervenção se efetue “por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência – o que podemos designar como plano da experiência” (Passos e Barros, 2010, p. 17), o qual se liga, ainda, às dimensões de saber, poder e verdade tais como referidos na concepção de experiência foucaultiana.

Com as pistas do método cartográfico, habitamos o trabalho no abrigo como território existencial (Alvarez e Passos, 2010), buscando acompanhar os processos em curso (Barros e Kastrup, 2010), a fim de criar um ethos da confiança (Sadez, Ferraz, e Rocha, 2013) que

---

<sup>3</sup> *Metá (reflexão, raciocínio, verdade) + hódos (caminho direção) (Passos e Barros, 2009).*

forneceria as condições para uma experiência do dizer (Tedesco, Sade, Caliman, 2013) o trabalho. Sendo assim, o segundo movimento da pesquisa consistiu na realização de coletivos de análise do trabalho enquanto atividade com trabalhadores-educadores de diferentes turnos de trabalho de um abrigo institucional de Porto Alegre. Ao longo de cinco meses de 2014, habitamos o trabalho no abrigo institucional, acompanhando os trabalhadores em diferentes espaços e tempos: nas visitas ao cotidiano laboral, nas trocas de plantão, em reuniões de equipe, nos encontros de conversa sobre o trabalho, bem como na análise de um documento produzido pelos trabalhadores sobre a rotina institucional do trabalho dos educadores.

Empreendendo a cartografia enquanto estratégia metodológica, vamos nos alinhando a um modo outro de produzir conhecimento que escape da reificação dos universais, das regularidades e da verdade. Deleuze e Parnet (1998) afirmam que o que conta em um caminho é sempre o meio, e não o início, nem o fim. Meio aqui entendido não como média, centrismo, ou equilíbrio moderado. Pelo meio, os autores afirmam que o objetivo não é responder às questões, mas sim delas sair, tendo em vista que as questões se encontram geralmente voltadas para um futuro ou para um passado. No lastro de Deleuze e Parnet (1998) que afirmam a necessidade de escapar do dualismo questão-resposta para a invenção de problemas, nosso estudo não intenta fornecer soluções para o trabalho de educador em abrigo institucional. Em lugar disso, apostamos na potência dos espaços coletivos, os quais possibilitam complexificar os problemas acerca do trabalho de educador a fim de *des-envolvê-lo*.

Essa dissertação pretende dar passagem à problemática à qual se debruçou, o trabalho de educador em abrigo institucional, nos rastros do dialogismo bakhtiniano, o qual aponta para a impossibilidade de dizer a última palavra em um diálogo. O princípio dialógico recusa a interiorização do sujeito ao afirmar que na fala de um sujeito sobre si próprio e sobre os outros, ele não fala de mas com os outros e consigo. Estar em diálogo, então, não é um ato deliberado e intencional, e resulta na impossibilidade de se fechar para a alteridade. Para Amorim (2004), é o pesquisador que pretende receber e acolher o estranho, abandonando seu território, deslocando-se em direção ao país do outro a fim de construir uma escuta da alteridade, podendo traduzi-la e transmiti-la. A produção do objeto de pesquisa se dá no encontro com o outro que modifica o pesquisador, deslocando a relação eu-outro para a experiência compartilhada do nós.

São passagens de uma pesquisa que se fez com diversos outros, autores e trabalhadores, que vão sendo convocados para dialogar nas linhas do presente estudo. Sua escrita foi processual envolvendo a elaboração de um projeto para pesquisa, sua qualificação, o encontro com o campo de pesquisa e as experimentações com os trabalhadores-educadores

e, por fim a escrita da pesquisa, sendo realizada durante os anos de 2013-2014. Com a dialogia buscamos fazer a experiência de elaboração da presente dissertação, uma experiência de pesquisa, ser o meio para a experiência de escrita e a escrita uma experiência de pesquisa. Nesse sentido, o desafio é que a escrita não se refira ao vivido, num passado, morto e estático, pelo pesquisador e campo de pesquisa, mas que carregue em suas linhas, a força do diálogo com o leitor atualizando as questões produzidas entre este e o texto.

No primeiro capítulo, tensionando a relação entre trabalho e subjetividade, pudemos acompanhar as mutações do trabalho social no contemporâneo, articulando-o com o trabalho imaterial (Negri e Lazzarato, 2001) e a biopolítica (Foucault, 2008). Isso, por sua vez, abriu espaço para situarmos o abrigo institucional como um espaço de trabalho social, aspecto abordado no segundo capítulo. No terceiro capítulo, encontramos as ferramentas conceituais para pensar o trabalho em situação, enquanto atividade. A partir disso, aproximamos a experiência estética do trabalhar com as dimensões ético-política. Após a construção dos operadores conceituais, narramos os movimentos processuais da pesquisa no quarto capítulo, com a apresentação de diálogos que expressam a produção de sentidos pelos trabalhadores-educadores a respeito de sua atividade de trabalho. Por fim, no quinto capítulo, algumas considerações para finalizar ou para abrir novos diálogos através do diálogo, como podemos pensar com Bakhtin.

## 1 O TRABALHO SOCIAL: IMATERIAL NA BIOPOLÍTICA

No presente estudo, tematizamos o trabalho social, tomando-o em estreita conexão com o trabalho no bojo do capitalismo contemporâneo, tendo em vista que as diferentes mutações do capitalismo vão modulando o trabalho, os modos de trabalhar e os modos de subjetivar. Face a isso, problematizar o trabalho social e, mais especificamente, o trabalho na Assistência Social, convoca-nos a atentar ao processo de transformação que ele sofre, temporal e espacialmente, em seus imbricamentos com as mutações pelas quais vem passando o capitalismo.

O social, em torno do qual diferentes trabalhos se engendram, precisa ser pensado, como propõe Silva (2004), enquanto uma multiplicidade de acontecimentos e de práticas construídas a partir de relações de forças num campo historicamente dado, para além de uma coordenada espacial, entre indivíduos. Ao tomarmos o social como uma não evidência, o tematizamos na condição de campo problemático, forjado a partir de uma configuração específica de práticas que variam de acordo com as características de cada coletividade humana. Desse modo, em cada formação histórica uma configuração específica do social cria os dispositivos para resolver os problemas com os quais se depara.

Silva (2004) propõe pensarmos em uma primeira configuração do social caracterizada por um modelo social-assistencial, no qual um conjunto de práticas levam à criação de equipamentos institucionais, tais como asilos, hospícios, orfanatos, entre outros, a fim de atender a determinados segmentos populacionais. Esses equipamentos tem como objetivo proteger e integrar os que pertencem à comunidade e são considerados incapazes de trabalhar, evidenciando a articulação da assistência sob o eixo do trabalho. Diferentes instâncias religiosas e leigas alinham-se na gestão racional de certas categorias populacionais, tomadas como carentes.

Já a segunda configuração do social emerge na segunda metade do século XIX na aurora da revolução industrial, rearticulando a relação entre o trabalho e a pobreza, colocando em cena as contradições do modo de produção capitalista. Sobre a fratura jurídico-político fundada em direitos iguais para todos e na abertura para uma ordem econômica, o social emerge enquanto questão conflitiva. É nesse cenário que surgem as ciências humanas a fim de objetivarem o que escapa da intersecção entre o jurídico e o econômico. Assim, diferentes equipamentos institucionais e um corpo de especialistas se ocupam das disfunções, de modo que estas não são mais reabsorvidas no tecido das relações informais como seria em uma

sociedade dita primitiva (Silva, 2004). O conjunto de equipamentos e de práticas que buscam regular as disfunções do social já estão presentes na primeira configuração do social, e somente se atualizam de outra maneira na dinâmica da sociedade industrial.

Podemos pensar que essa nova configuração do social profissionaliza o trabalho social, fazendo com que a Assistência Social se configure enquanto trabalho, em uma política de Estado, ancorado em distintos saberes. Donzelot (2001) denomina de trabalho social o fruto do agenciamento estratégico das instâncias judiciária, psiquiátrica, e educacional, que emerge no final do século XIX e que conjuga uma série de profissões, tais como os assistentes sociais, educadores especializados, e orientadores (*animateurs*) – dentro da estratégia neoliberal e biopolítica de governo de populações e indivíduos. Esses trabalhadores substituem o professor primário na missão docilizadora do corpo social e não se vinculam somente a uma instituição, mas espriam-se nos diferentes aparelhos existentes: judiciário, assistencial e educativo.

À medida que a concepção de social se transforma, o trabalho social também se transforma, além de ser marcado pelo capitalismo e suas mutações desde seu advento até as suas configurações atuais. Traços dessas marcas encontram-se no deslocamento do modelo de atendimento em grandes estabelecimentos de abrigagem para o formato personalizado e semelhante a uma casa situada próxima ao território e que passe a se concentrar em alguns trabalhadores. Traços que se expressam, ainda, na ênfase na personalização enquanto uma intensificação da individualização estatal que não quer somente saber das populações, mas também dos indivíduos.

Em nosso país, é somente a partir do século XIX que a infância se torna objeto de ações e intervenções com a criação das Casas da Roda ou Casa dos Expostos, criadas na Bahia (1726), no Rio de Janeiro (1738), em São Paulo e em Minas Gerais (1831) como uma prática em que bebês eram abandonados junto às instituições religiosas durante o período colonial brasileiro e em que o trabalho era predominantemente marcado pela escravidão. Nesse período, o Estado delegava a responsabilidade e financiamento a estabelecimentos religiosos que voltavam sua atenção para os abandonados (Arantes, 2004).

Na passagem para o século XX, a questão da infância sai das mãos da Igreja e passa para os higienistas, que conjugavam proteção da ordem social com assistência aos menores. Ancorada no discurso científico, a filantropia toma para si da caridade, vinculada à religiosidade, o governo das classes pobres, o que se expressa na promulgação do primeiro Código de Menores em 1927. Este ganha uma nova versão 1979, declarado como o Ano Internacional da Criança, conforme decisão da Assembleia das Nações Unidas. Essa

modificação legitimou o que havia, sendo efetuado como prática e adotou a Doutrina da Situação Irregular, que culpabiliza ora o menor, ora a família pela situação do menor.

É através dos estudos que emergem no contexto europeu pós-segunda guerra, em que duas problemáticas foram colocadas – a perda de familiares e a saída da mulher do lar para o mercado de trabalho – que a psicologia efetua suas contribuições para a tecnologia biopolítica operar com a infância e a juventude. Isso soma-se à pedagogia enquanto saber que emerge e se desenvolve durante o século XVI visando dar conta da problemática da infância (Foucault, 2004c). Guirado (1986) destaca os trabalhos de John Bolwby que produz uma série de estudos sobre os efeitos da institucionalização, sob a encomenda de organizações de proteção à saúde. E, também, os experimentos de René Spitz em orfanatos que destacava a necessidade do contato materno. A autora destaca, além disso, as contribuições oriundas das diferentes vertentes da psicanálise, enfatizando os papéis parentais. Sob diferentes perspectivas teóricas, os especialistas produzem estudos acerca do impacto da institucionalização no desenvolvimento afetivo e cognitivo de crianças e adolescentes, contribuindo para a produção de uma norma sobre o melhor lugar para o desenvolvimento da criança: a família nuclear burguesa (Guirado, 1986).

Esses saberes afirmaram que o *ambiente familiar saudável* é o melhor lugar para o desenvolvimento da criança e do adolescente produzindo poderes os quais se materializam nas normativas legais (Brasil, 2009, p. 13) que servem de instrumento de ação sobre o outro. Ao mesmo tempo esses estudos da psicologia do desenvolvimento humano têm sido importantes na luta pelo término de modelos de atendimentos totalizantes das grandes instituições, afirmando os estabelecimentos pequenos, similares a uma casa, como ideais para o desenvolvimento da criança. Por outro lado, essas pesquisas operam um desinvestimento nos estabelecimentos destinados a atender crianças e adolescentes separados dos pais por serem, tais estabelecimentos, prejudiciais. No entanto, como podemos observar nas Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (Brasil, 2009) que tem estabelecido orientações metodológicas e parâmetros para fazer da medida protetiva um efetivo acolhimento, essas concepções têm se modificado:

O impacto do abandono ou do afastamento do convívio familiar pode ser minimizado se as condições de atendimento no serviço de acolhimento propiciarem experiências reparadoras à criança e ao adolescente e a retomada do convívio familiar. Dessa forma, tais serviços não devem ser vistos como nocivos ou prejudiciais ao desenvolvimento da criança e do adolescente, devendo-se reconhecer sua importância, de forma a evitar, inclusive, a construção ou reforço de uma autoimagem negativa ou de piedade da criança e adolescente atendidos, por estarem sob medidas protetivas (Brasil, 2009, p. 13).



Face a isso, formulamos algumas questões: tomando o abrigo institucional de hoje, o mesmo deve transformar-se em um ambiente familiar saudável para propiciar um desenvolvimento *suficientemente bom*? E como fazer isso hoje sendo que ele não pode ser substituto definitivo à família de origem (Brasil, 2009)? Extrapolando a obrigatoriedade de um ambiente familiar, qual a potência do trabalho e do trabalhador no acolhimento institucional? Como apostar na produção de vida quando alguns saberes condenam crianças e adolescentes que necessitam do acolhimento na condição de deficitários por não se enquadrarem na norma de terem sido criados no seio de sua família?

O constante remetimento ao ideal da família burguesa está intrincado nas estratégias de governamento da vida, tendo em vista que se pensarmos com Foucault (2004c), a família passou de modelo a instrumento na nova arte de governar que emergiu no século XVIII. Esse modelo-família transversaliza os modos de pensar-sentir a infância e juventude, afirmando, ainda, a soberania do adulto sobre esses. Podemos observar essa perspectiva individualizante-familiar, centrada na relação com o adulto, no documento com diretrizes para os serviços de Acolhimento Institucional (Brasil, 2009), no qual, em nenhum momento, a política menciona os grupos que se criam entre crianças e adolescentes no abrigo como elemento potencializador do desenvolvimento das crianças e adolescentes, não sendo pensadas para o trabalho e intervenção dos profissionais que ali estão.

Os saberes, dentre os quais o psicológico, serviram, ainda, como instrumento de luta no cenário da reabertura democrática e da crise econômica ao longo dos anos 80 que culminam na promulgação da Constituição Federal em 1988. Nesse período, diversos movimentos, tais como Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, a Pastoral do Menor, entidades de direitos humanos, ONGs, começam a se articular na defesa dos direitos das crianças e adolescentes, com críticas ao Código de Menores promulgado em 1979.

Com a promulgação da lei 8.069 de 13 de julho de 1990, a população de zero a dezoito anos ganha outro estatuto na sociedade brasileira em 1990: as crianças e os adolescentes passam a ser reconhecidos como sujeitos *de direitos* e na condição de estarem *em desenvolvimento*. Não mais sob a égide do paradigma da *Situação Irregular*, as políticas de atendimento à infância e adolescência passam a se ancorar na *Proteção Integral*, tentando substituir práticas tutelares ao mesmo tempo em que o controle estatal vai ganhando outros contornos. Por outro lado, o ECA introduz uma cisão entre Medidas Protetivas e Medidas Socioeducativas, rompendo com a única política para os menores que colocava em um mesmo espaço menores infratores, abandonados e órfãos.

Promulgado no enlace dos movimentos políticos brasileiros e das pressões internacionais, bem como da investida neoliberal que vai permeando o Brasil, o ECA possui similitude com as legislações de outros países no campo dos direitos da criança e do adolescente, sendo necessário pensar nas peculiaridades locais frente a esse movimento global. “A legislação que lida com o bem-estar da criança envolve muito mais do que valores humanitários consensuais. Longe de ser a consequência espontânea de uma preocupação objetiva, envolve filosofias econômicas e negociações políticas que não devem ser subestimadas” (Fonseca, 2004, p. 111). Assim, a autora nos propõe tomar o ECA historicamente, já que ele emerge dos movimentos da sociedade civil e dos fóruns internacionais de debate, bem como reflete um momento específico da história dos direitos da criança e do adolescente, agora considerado sujeito de direitos e com a peculiar condição de estarem em desenvolvimento, em uma ruptura com o paradigma do Código de Menores vigente na sociedade brasileira desde 1927.

No mesmo fluxo dos movimentos políticos brasileiros que possibilitam a emergência do ECA, a Assistência Social passa a se estruturar como uma política de Estado de caráter não contributivo com a promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) em 1993. Com isso, a Assistência Social passa a configurar o campo da Seguridade Social, juntamente com a Saúde e a Previdência Social (MDS, 2004), sendo dever do Estado e direito do cidadão que dela necessitar. Desse modo, inicia-se um movimento de retirar o caráter histórico caritativo, benemerente, tutelar-assistencialista, clientelista e focalizado da proteção social.

Com a criação do Sistema Único de Assistência Social, a Assistência Social passa a se estruturar em rede, dividindo-se em Proteção Social Básica (materializada nos Centros de Referência em Assistência Social – CRAS) e Proteção Social Especializada (PSE), dividida em Média Complexidade e Alta Complexidade, o que exige uma articulação entre os diferentes estabelecimentos da rede socioassistencial em suas diferentes modalidades de proteção. Além disso, esses serviços devem ter estreita interface com ações intersetoriais com o sistema de garantia de direitos, exigindo uma gestão compartilhada com o Poder Judiciário, Ministério Público e outros órgãos e ações do Executivo. Alguns princípios orientam o trabalho na assistência social: descentralização político-administrativa, controle social, territorialização e matricialidade sociofamiliar.

A PSE comporta serviços que exigem maior flexibilidade nas soluções protetivas e demandam acompanhamento individual, comportando “encaminhamentos monitorados, apoios e processos que assegurem qualidade na atenção protetiva e efetividade na reinserção almejada” (MDS, 2004, p. 31). A Média Complexidade visa acompanhar sujeitos, cujos

direitos foram violados e seus vínculos não foram rompidos, nos estabelecimentos Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS).

Já na Alta Complexidade os serviços dirigem-se a indivíduos cujos direitos também se encontram violados, com a peculiaridade de rompimento dos vínculos, de modo a garantir a proteção integral, isto é, “moradia, alimentação, higienização e trabalho protegido para famílias e indivíduos que se encontram sem referência e, ou, em situação de ameaça, necessitando ser retirados de seu núcleo familiar e, ou, comunitário” (MDS, 2004, p. 32). Entre os serviços componentes da Alta Complexidade temos: Atendimento Integral Institucional; Casa Lar; República; Casa de Passagem; Albergue; Família Substituta; Família Acolhedora; Medidas socioeducativas restritivas e privativas de liberdade (Semiliberdade, Internação provisória e sentenciada); Trabalho protegido. Essas diferentes modalidades se destinam a diferentes usuários: crianças e adolescentes; adultos e famílias; mulheres em situação de violência; jovens e adultos com deficiência; e, por fim, idosos.

O trabalho no campo da PNAS (2004), no qual os abrigos institucionais se encontram, é marcado pela multiprofissionalidade e pela interdisciplinaridade, contrastando com seu histórico de desprofissionalização. Psicólogos, assistentes sociais e educadores, por exemplo, são profissionais com diferentes fazeres a realizar em um mesmo espaço de trabalho (CRAS, CREAS ou estabelecimentos da Alta Complexidade), o que faz com que “os trabalhos se agenciem, provocando [...] efeitos de verdade uns sobre os outros, criando uma espécie de cumplicidade histórica na qual o modo de fazer e entender trabalho de uns tem efeito sobre o modo de fazer e entender o trabalho de outro” (Trein, Tittoni e Prudente, 2013, p. 57). Ao mesmo tempo em que se exige um trabalho intersetorial, interdisciplinar, em equipe e em rede, a lógica de formação ainda se calca na individualização e na produção de profissões que podem entrar em disputas. Isso fica mais evidente ao olharmos para a política de Saúde brasileira, em que certas disputas são travadas na tensão entre o corporativismo e a luta por uma política efetivamente pública.

Para pensar o trabalho no contemporâneo, valemo-nos das formulações de Foucault (2008) a respeito das estratégias biopolíticas de governo da vida que emergem em paralelo à emergência do liberalismo e do neoliberalismo. Segundo Foucault (2008, p. 431), a biopolítica “é a maneira como se procurou, desde o século XVIII, racionalizar os problemas postos à prática governamental pelos fenômenos próprios de um conjunto de viventes constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, longevidade, raças...”. A estratégia biopolítica maximiza a amplitude do poder disciplinar que incide sobre os corpos numa perspectiva anátomo-política buscando incidir, em profundidade, nos indivíduos e nos *corpus*

populacionais. Ao tomar o ser humano enquanto espécie, a biopolítica configura-se como “uma política aplicada sobre a vida pela instauração da norma em nome de uma racionalidade político-econômica, o liberalismo” (Amador e Barros, 2011, p. 19) e o neoliberalismo. Sendo assim, traremos algumas análises efetuadas por Foucault (2008), em seu curso *O nascimento da biopolítica* ministrado nos anos de 1979-1980 no *Collège de France*, sobre o pensamento ordoliberal alemão e neoliberal norte-americano para pensar o campo do trabalho com a infância e a juventude no Brasil.

Para Foucault (2008), o pensamento ordoliberal alemão e neoliberal norte-americano são modos de racionalizar e governar que vão se espalhando com suas especificidades na França, bem como nos países que adotam uma política que se aproxima da neoliberal, dentre os quais podemos citar o Brasil, território de nossas problematizações. Segundo Foucault (2008) o neoliberalismo norte-americano caracteriza-se por uma maneira de ser e pensar, uma relação entre governante e governados, e desenvolve-se em oposição à política keynesiana, aos pactos de guerra e ao crescimento da administração federal por meio de programas econômicos e sociais.

Foucault (2008) efetua, ainda, uma análise do neoliberalismo norte-americano a partir da teoria do Capital Humano, proposto pela Escola de Chicago e do programa de criminalidade e delinquência neste país. A teoria do Capital Humano insere-se em uma mutação epistemológica da economia, a saber, uma série de problemáticas passa a ser pensada-operacionalizada pelo viés econômico. Isso é possível de ser observado na transformação do comportamento, enquanto objeto da economia, como Foucault resgata durante seu curso em uma definição proposta por Robbins por volta de 1930: “A economia é a ciência do comportamento humano, a ciência do comportamento humano como uma relação entre fins e meios raros que têm usos mutuamente excludentes” (Foucault, 2008, p. 306).

Diferentemente dos economistas clássicos que até o início do século XX tinham como objeto no campo do trabalho, os processos do capital, do investimento, da máquina, e do produto; a analítica neoliberal reinsere o trabalho na análise econômica, não o situando entre capital e produção, mas passando a pensá-lo do ponto de vista de quem trabalha. Isto é, tomando o trabalho como conduta econômica praticada e aplicada, racionalizada e calculada pelo indivíduo trabalhador, que deslocado do status de objeto entre oferta-procura e dispensor de sua força de trabalho, ganha o status de sujeito economicamente ativo. Podemos encontrar essas mutações acerca dos modos de operar conceitualmente o trabalho nas Clínicas do Trabalho que pensam o trabalho a partir da situação e da perspectiva do trabalhador.

Foucault (2008) aponta que se trabalha na busca por satisfação, para ter o salário que nada mais é do que uma renda, produto ou rendimento de um capital, fonte de renda futura. As aptidões e competências associadas ao indivíduo-trabalhador tornam-se seu capital, transformando-o em uma máquina de produção de fluxos de renda dentro de uma perspectiva mercadológica da estratégia neoliberal, não mais colocando o trabalhador na engrenagem da produção com uma analítica do trabalho pela variável quantitativa de tempo de horas trabalhadas. Desse modo, o trabalhador configura-se não mais como um homem da troca, mas sim como um investidor, onde a concepção da força de trabalho cede espaço para a concepção do capital-competência, em que o trabalhador “recebe, em função de variáveis diversas, certa renda que é um salário, uma renda-salário, de sorte que é o próprio trabalhador que aparece como uma espécie de empresa para si mesmo (Foucault, 2008, p. 310).

Foucault (2008) faz reaparecer o *homo oeconomicus* enquanto grade da análise da atividade econômica com uma distinção, tendo em vista que na concepção clássica do *homo oeconomicus*, este era tomado como parceiro da troca. Com o neoliberalismo, pautado por uma atomística do indivíduo, ele é tomado enquanto o homem da empresa e da produção, “um empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (Foucault, 2008, p. 311). Sob essa perspectiva mercadológica, o trabalhador tem sua vida e seu trabalho capitalizados em um imperativo do indivíduo empreendedor de si, com habilidades e competências a adquirir na gestão de sua carreira. Esse individualismo enuncia a fragilização dos coletivos, bem como formas de mal-estar do trabalho contemporâneo: “patologias da solidão e da indeterminação no trabalho; maus tratos e violência; patologias da sobrecarga e da atividade; e por fim, depressões, suicídios e tentativas de suicídio” (Bendassolli e Soboll, 2011, p. 8).

Nas Clínicas do Trabalho, podemos encontrar operadores conceituais que fomentam a dimensão coletiva do trabalho e que podem servir de instrumento de embate a esses modos de sofrer o trabalho contemporâneo. Por outro lado, é necessário afirmar uma Clínica no Trabalho que efetue procedimentos de crítica produzindo outros modos de trabalhar não só em adesão às demandas do capital. A crítica, para Foucault (1990), “é o movimento pelo qual o sujeito se dá o direito de interrogar a verdade sobre seus efeitos de poder e o poder sobre seus discursos de verdade; pois bem, a crítica será a arte da inservidão voluntária, aquela da indocilidade refletida” (Foucault, 1990, p. 5), configurando-se enquanto um feixe que amarra as relações entre o poder, a verdade e o sujeito. Nesse sentido, a crítica-clínica implica em movimentos de problematizar coletivamente o que pensamos, dizemos e fazemos no trabalho e pelo trabalho no capitalismo contemporâneo, marcado por uma excessiva individualização.

Além da individualização que encontramos na analítica foucaultiana, Negri e Lazzarato propõem pensar o trabalho contemporâneo enquanto trabalho imaterial, atrelado às transformações pelas quais o trabalho vem passando ao longo da segunda metade do século XX. O trabalho imaterial implica uma dispersão das fronteiras do trabalho ao qual a Organização Científica do Trabalho (OCT), conhecida também como taylorismo, tentou delinear ao separar as fronteiras entre concepção/execução, na tentativa de otimizar a produção. Operando uma amálgama entre a produção e consumo, na produção de demandas a serem satisfeitas, tem como matéria-prima a subjetividade ou a produção de subjetividade, ativando e organizando a relação entre produção e consumo de bens, serviços e modos de ser.

Segundo Lazzarato e Negri (2001), “é a alma do trabalhador que desce à oficina” em uma convocação à gestão da informação, comunicação e da subjetividade. Ao perder suas propriedades físicas e passando a ser uma atividade abstrata ligada à subjetividade, cabe ao novo *management* organizar e comandar a produção de subjetividade. Essas mutações se inserem no movimento existente com o advento das redes informáticas e telemáticas, bem como com a alteração do ciclo da produção, em que a fábrica se espalha, por meio da descentralização da organização do trabalho e dos processos de terceirização.

Negri e Lazzarato (2001) afirmam, ainda, que o ciclo produtivo que se espalhou por diferentes fábricas e/ou estabelecimentos produtivos de bens e serviços a partir da segunda metade do século XX, não ficando centrado em apenas um estabelecimento. Com isso, a produção de subjetividade, o que o trabalho imaterial persegue, espalha-se por entre diversos estabelecimentos. A imaterialidade do trabalho não é uma novidade do novo modo de produção, mas insere-se na tomada da vida pelo poder a fim de controlá-la e otimizá-la, capitalizando-a.

Por outro lado, a dispersão das fronteiras do trabalho tem produzido algumas discussões no campo do saber sobre a crise do trabalho ou o fim da centralidade do trabalho em nossa sociedade. Frigotto (2002) afirma que o que está em crise não é o trabalho, mas a forma capitalista do trabalho assalariado, onde ao trabalhador é exigido situar-se em um tempo de acumulação flexível do capital, com fragilização dos coletivos de trabalhadores e de precarização do trabalho assalariado pelas terceirizações.

No que se refere ao trabalho no campo da Política Nacional de Assistência Social, a implementação e expansão do SUAS pelo território brasileiro tem se feito em paralelo com a precarização das condições de trabalho, bem como com a intensificação do trabalho (Raichelis, 2010). Por outro lado, a realização de convênios com organizações não-governamentais e/ou assessorias de empresas prestadoras de serviço e a contratação de

profissionais para atuação em projetos temporários e específicos tem sido uma marca do trabalho no SUAS. Segundo Raichelis (2010) a consequência desses processos para o trabalho social são profundas, visto que “a terceirização desconfigura o significado e a amplitude do trabalho técnico realizado pelos assistentes sociais e demais trabalhadores sociais, desloca as relações entre a população, suas formas de representação e a gestão governamental, pela intermediação de empresas e organizações contratadas” (p. 759). A autora cita ainda que os prazos contratuais e os recursos financeiros destinados a esse fim produzem uma descontinuidade que marca o rompimento de vínculos com usuários, bem como descrédito da população para com as ações estatais.

Podemos pensar na conexão da governamentalidade biopolítica com liberalismo e o neoliberalismo produzindo postos de trabalho dentro das políticas de Estado, já que estas se articulam com as conformações neoliberais configurando, por um lado, plano de intervenção do Estado sobre as populações, e envolvendo, por outro, o desafio de operar com uma política efetivamente tornada pública no cotidiano com as populações, assegurando direitos e potencializando a vida, o que caracteriza a dramática presente no trabalho em Políticas de Estado. Enquanto funcionários, os trabalhadores são colocados sob a vigilância e o zelo estatal na condição de representantes do poder público (Trein, Tittoni, Prudente, 2013), podendo estar a serviço das engrenagens da maquinaria estatal.

Podemos pensar que os trabalhadores da rede de Assistência Social, dentre os quais se incluem os abrigos, podem atuar como instrumentos do capitalismo contemporâneo para a produção de um capital humano, estratégia de governo operada por meio de processos de subjetivação sobre o e pelo trabalhador, através de diferentes tecnologias, visto que a atualização dessa razão de Estado de individualização e totalização busca garantir uma criança ou um jovem que “dará certo”. Nos interessa, desse modo, problematizar o trabalhador social que atua na Assistência Social em suas formulações/elaborações de uma política pública que acolha e produza com os coletivos, e não na condição de funcionário a serviço da execução das políticas de Estado, totalizantes e individualizantes. A Assistência Social política de intervenção sobre a população que dela necessita ganhou diferentes configurações em sua história, estando muito marcada pelos governos que ocupavam o aparelho estatal. Com o SUAS, a Assistência Social marca sua institucionalidade produzindo outra relação com as políticas de governo, já que se operacionaliza em um Sistema Único de Assistência Social (SUAS) não estando meramente atrelada a projetos de governo, ainda que enquanto política de Estado, a Assistência Social não consiga se dissociar das políticas de governo.

Em conexão com os distintos projetos políticos em disputa que fazem uso e que movimentam o aparelho estatal na encruzilhada de forças por entre Políticas de Estado, de Governo e Pública (Barros e Pimentel, 2012), produzem-se trabalho e trabalhadores os quais põem em debate diferentes valores, intencionalidades, concepções de indivíduo e sociedade, público e privado. Para Barros e Pimentel (2012), as políticas de Estado constituem-se “por meio de ações estruturantes nas quais os governantes que se alternam no poder devem garantir que tal política seja efetivada, devendo seguir e cumprir determinadas linhas, programas e projetos” (Barros e Pimentel, 2012 p. 7). Diferentemente dessa institucionalização, as políticas de governo são descontínuas e articuladas em função de conjunturas, isto é, exercidas a partir de um projeto de forças políticas que assumem o aparelho estatal a cada quatro anos. As políticas públicas, por fim, efetuariam o movimento de garantir a expressão dos interesses coletivos na execução das políticas de Estado e de governo. Elas remetem às forças presentes nos coletivos, que não se restringem ao Estado e governantes, na construção de um modo de governo pautado na gestão do comum e da multiplicidade composta por diferenças, o que demarca uma estratégia de enfrentamento à soberania do vetor econômico que marca o Estado, conforme podemos pensar com Foucault (2008).

Ao pôr em análise a política ordoliberal alemã, Foucault (2008) afirma que a sociedade passa a ser indexada através da multiplicidade e diferenciação das empresas, e não mais pelas mercadorias, produzindo uma sociedade empresarial marcada pela concorrência. Isso, por sua vez, produz a necessidade de regulações transformando a sociedade em uma sociedade jurídica, adotando a forma empresa para pensar os diferentes campos do social. Entre a capitalização e a judicialização da vida, o trabalho no acolhimento institucional encontra-se atravessado pela economia, a despeito de não produzir mercadorias.

Um dos objetivos iniciais presentes no projeto de pesquisa era pensar a atividade de trabalho em suas conexões com o governo biopolítico, a fim de mapear como os trabalhadores efetuavam práticas de governo enquanto operadores de políticas de Estado por entre as renormatizações inerentes à atividade. Ao enfatizar a perspectiva das técnicas de dominação da biopolítica, abordávamos os operadores das políticas de Estado na condição de executores das ações de dominação estatal e orientávamos a pesquisa nesse sentido. No entanto, há resistências se forjando em relação ao intenso controle estatal, bem como em relação ao trabalhador, o que coloca outras problemáticas para seu trabalho e sua atividade. Sendo assim, o trabalho na Assistência Social enquanto política de Estado se faz na fronteira entre o controle biopolítico e na potencialização da vida. Ao ter como produto do seu trabalho a intervenção na vida do outro que dela necessita, na Assistência Social “os modos de trabalhar



e de viver podem entranhar-se, misturar-se e tecer-se em tramas complexas que podem definir percursos singulares” (Trein, Tittoni, e Prudente, 2013).

## O ABRIGO INSTITUCIONAL: ESPAÇO DE TRABALHO SOCIAL

*Lembre-se que o abrigo é um ambiente complexo, sujeito a constantes tensões, ansiedades e dilemas que desafiam seus esforços e a capacidade de discernimento. O fato de lidar com privações e carências pode mobilizar emoções e sentimentos contraditórios, que podem ser diferentes do que é mobilizado no colega. É bem importante esses diferentes pontos de vista. (Equipe técnica e Coordenação Pedagógica, 2014).*

A partir de 2009, no Brasil, existem quatro modalidades de acolhimento institucional a crianças e adolescentes cujos vínculos familiares se encontram rompidos, a saber, o Abrigo Institucional, espaço de trabalho tematizando no presente estudo, a Casa-Lar, o Serviço de Acolhimento em Família Acolhedora e República<sup>4</sup>, conforme dois documentos: as *Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*<sup>5</sup> e a *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais*<sup>6</sup>, aprovada pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) com a Resolução nº. 109, de 11 de novembro de 2009.

O período de acolhimento institucional não deve exceder a dois anos, sendo exigido uma avaliação da situação da criança ou adolescente a cada seis meses, no máximo. A manutenção e reintegração da família de origem tem prioridade sobre qualquer outra providência. Quando houver a impossibilidade do reestabelecimento e/ou a preservação de vínculos com a família de origem, é preciso garantir a colocação em família substituta. A partir de relatórios de equipes interprofissionais ou multidisciplinares, o poder judiciário encontra fundamentos para decidir as possibilidades de reintegração familiar ou colocação em família substituta.

---

<sup>4</sup> A modalidade de Casa-Lar é destinada a crianças e adolescentes com perspectiva de acolhimento de média ou longa duração, além de buscar atender um número menor de usuários (no máximo, 10 por casa). Essa modalidade de acolhimento não é uma novidade dessa política já que a profissão de mãe social é regulamentada em 18 de dezembro de 1987, sendo que foi implementada inicialmente pela organização internacional Aldeia SOS. Nas casas lares, o atendimento é realizado em uma unidade residencial, em que uma pessoa ou casal trabalha como educador/cuidador residente, atendendo a um grupo de até 10 crianças e/ou adolescente. A mudança de nomenclatura de pai/mãe social para educador residente inicia-se a partir de 2009, já que esses profissionais trabalham em “uma casa que não é a sua” (Brasil, 2009). A modalidade de República destina-se a jovens de 18 a 21 anos e vem sendo implementada a fim de pensar alternativas ao processo de institucionalização de jovens acolhidos, tendo em vista que ECA destina-se a faixa etária de 0 a 18 anos. Já o serviço de família acolhedora é uma modalidade pouco existente no Brasil, sendo importada das “experiências exitosas” dos países europeus e norte-americanos (Brasil, 2009, p. 76).

<sup>5</sup> Em consonância com o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (Brasil, 2006).

<sup>6</sup> Este representa um compromisso partilhado entre o MDS, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), o CONANDA e o CNAS, em consonância com o Projeto de Diretrizes das Nações Unidas Sobre Emprego e Condições Adequadas de Cuidados Alternativos com Crianças (2006).

Com o ECA, a política de atendimento à criança e ao adolescente começa a passar pela descentralização político-administrativa com a municipalização do atendimento. Além disso, são criados conselhos municipais, estaduais e nacional dos direitos da criança e do adolescente, órgãos deliberativos e controladores das ações em todos os níveis da política de atendimento. O planejamento e a execução dos programas de proteção e socioeducativo é de responsabilidade de cada entidade de atendimento, fiscalizada pelo Judiciário, pelo Ministério Público e pelos Conselhos Tutelares e avaliadas a cada dois anos pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente. Os índices de sucesso na reintegração familiar ou adaptação à família substituta são considerados como critérios que mantêm a existência dos programas de acolhimento institucional ou familiar.

Desse modo, algumas diretrizes orientam o acolhimento institucional: Excepcionalidade e Provisoriedade do Afastamento do Convívio Familiar; Preservação e Fortalecimento dos Vínculos Familiares e Comunitários; Garantia de Acesso e Respeito à Diversidade e Não discriminação; Oferta de Atendimento Personalizado e Individualizado; Garantia de Liberdade de Crença e Religião; e Respeito à Autonomia da Criança, do Adolescente e do Jovem. Entre os objetivos desses serviços estão a manutenção dos vínculos com a família de origem, exceto determinação judicial contrária; desenvolvimento de condições para a independência e autocuidado com os adolescentes; manutenção de grupo de acolhidos com grau de parentesco atendidos em uma mesma unidade.

O ingresso em acolhimento institucional a partir de 2009 somente é possível com a Guia de Acolhimento expedida pela autoridade judiciária, não sendo mais possível através dos Conselhos Tutelares a fim de evitar a institucionalização como primeiro recurso face às problemáticas infanto-juvenis. A ausência de recursos materiais suficientes não constitui motivo para perda ou destituição do poder familiar. Havendo restrição de recursos materiais, a família deve ser incluída em programas oficiais de auxílio.

Nascimento (2012) problematiza as novas discursividades que possibilitam a manutenção das práticas de retirada das crianças de suas famílias. Não mais sob a denominação de família pobre, a família passa a ser enquadrada negligente, de modo que o acolhimento institucional configura-se como a única saída possível para crianças e adolescentes face a famílias negligentes e incapazes de cuidado. “Colocar essas crianças e adolescentes no lugar da vítima produz uma população que precisa de assistência, que se torna objeto de políticas públicas, criando arranjos sofisticados entre cuidado e práticas de governo” (Nascimento, 2012, p. 43). A autora convida a pensar a negligência em sua relação com a proteção, ambas perpassadas pela lógica biopolítica que legitima diferentes dispositivos a fim

da manutenção da sociedade de segurança. Esta opera com a noção de risco, situando alguns indivíduos nesse lugar e operando intervenções a partir daí. Porém, “o risco faz parte da vida ativa. Já que ele é inerente à vida, aboli-lo é apostar na padronização, no controle contínuo e na redução da potência do viver” (Nascimento, 2012, p. 40).

Um Estudo Diagnóstico realizado pelo órgão de aplicação da Medida de Proteção (acolhimento institucional) objetiva avaliar se realmente é necessário o acolhimento, e conforme as especificidades do caso, pensar nos encaminhamentos para um estabelecimento da rede de acolhimento (Brasil, 2009). No caso do ingresso no acolhimento institucional, o *Plano Individual de Atendimento* (PIA) deve ser elaborado a partir de uma avaliação interdisciplinar, comportando ações dos profissionais, bem como os compromissos assumidos pelos pais ou responsáveis a fim de superar as condições que levaram à institucionalização da criança e do adolescente. Para isso, a metodologia de trabalho envolve o *Acompanhamento da Família de Origem e Articulação Intersetorial* com os serviços do Sistema Único de Saúde (SUS), do Sistema Educacional, dos demais serviços do Sistema de Garantia de Direitos para além das articulações com o sistema da Justiça (Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública), o Conselho Tutelar, a Segurança Pública e o Conselho de Direitos (Brasil, 2009). Podemos pensar, ainda, que exige uma interlocução com os demais serviços da rede socioassistencial como os CRAS e os CREAS.

O abrigo institucional, espaço de trabalho de educadores/cuidadores, psicólogos e assistentes sociais, destina-se ao acolhimento provisório de crianças e adolescentes devendo ter aspecto semelhante ao de uma residência e estar inserido na comunidade, em áreas residenciais, sem distanciar-se do ponto de vista geográfico e socioeconômico da realidade de origem dos acolhidos. Cada unidade de abrigo institucional deve atender a 20 crianças e/ou adolescentes por equipamento, além de não poder ter placas identificando sua natureza institucional, bem como deve oferecer atendimento personalizado e em pequenos grupos, além de favorecer o convívio familiar e comunitário dos acolhidos. Devem ser evitados especializações e atendimentos exclusivos, tais como restringir a certas faixas etárias, a determinado sexo, atender exclusivamente ou não atender portadores de necessidades especiais ou portadores do HIV/AIDS. A atenção especializada, quando necessária, será assegurada por meio de articulação com os serviços da rede intersetorial, os quais poderão contribuir em capacitações específicas nas seguintes temáticas:

cuidados diferenciados que crianças e adolescentes com deficiência, transtorno mental ou outras necessidades específicas de saúde; amamentação, vacinação, crescimento e desenvolvimento de crianças e adolescentes; saúde sexual e saúde

reprodutiva e orientação quanto aos direitos sexuais e direitos reprodutivos de adolescentes e prevenção do uso de álcool e outras drogas. (Brasil, 2009, p. 41).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um instrumento metodológico para o serviço de acolhimento contendo as propostas para o funcionamento interno, bem como com a rede local, as famílias e a comunidade. A elaboração do PPP deve ser compartilhada pela equipe do serviço, crianças e adolescentes, e suas famílias. Após essa etapa, deve ser implantado, avaliado e aprimorado no dia a dia (Brasil, 2009). Dentre os tópicos propostos para a elaboração do PPP, podemos destacar: organização do serviço de acolhimento, organograma e quadro de pessoal, atividades psicossociais, fluxo de atendimento e articulação com outros serviços e regras de convivência.

São sugeridos, ainda, alguns conteúdos que visam orientar sua elaboração como Atitude receptiva e acolhedora no momento da chegada da criança/adolescente e durante o período de acolhimento; Não-desmembramento de grupos de crianças/adolescentes com vínculos de parentesco e fortalecimento de sua vinculação afetiva; Organização de registros sobre a história de vida e desenvolvimento de cada criança e adolescente; e Definição do papel e valorização dos educadores/cuidadores e da família acolhedora. Quanto a esse último item, as normativas legais (Brasil, 2009) apontam que o educador/cuidador deve ter capacitação adequada para desempenhar sua autonomia e ser reconhecido como figura de autoridade para os acolhidos, não podendo ser desautorizado pelos demais profissionais do serviço, sobretudo, na presença dos acolhidos.

Todos os trabalhadores do acolhimento institucional são denominados de educadores conforme a normativa (Brasil, 2009), o que configura multiprofissionalmente a gestão do trabalho de acolher crianças e adolescentes. A equipe profissional mínima é composta por um coordenador, equipe técnica (composta por dois profissionais de nível superior conforme NOB-RH/SUAS), educador/cuidador e auxiliar de educador/cuidador. O coordenador é o responsável pela guarda legal das crianças e adolescentes mantidas sob acolhimento, sendo exigida formação em ensino superior e conhecimento na área de proteção à infância e juventude, para o exercício da função.

A equipe técnica, por sua vez, em consonância com a NOB-RH/SUAS, deve ser composta por dois profissionais de nível superior (psicólogos e/ou assistentes sociais) que devem atender até 20 acolhidos, com carga horária de, no mínimo, 30h semanais. É recomendado que a equipe técnica fique localizada em espaço específico, separada da área de moradia das crianças e adolescentes, o que também vale para a área administrativa, onde se

encontram os prontuários e outros documentos. Ao termos uma equipe técnica, temos uma equipe não técnica? Como essa divisão técnico e não técnico opera no processo e nas relações de trabalho? Cabe aos técnicos pensarem, e aos não técnicos executarem?

A proporção de educadores é de um para o atendimento de cada dez usuários por turno de trabalho. Havendo usuários que demandam atenção específica - “deficiência, necessidades específicas de saúde ou idade inferior a um ano” (Brasil, 2009, p.66) -, a proporção modifica-se e passa a ser de um educador/cuidador para cada oito usuários. Se houver dois ou mais usuários com demandas específicas, a proporção é de um profissional para cada seis usuários. A mesma proporção dos educadores/cuidadores é aplicável aos auxiliares de educador/cuidador, os quais apoiam as funções do educador e auxiliam na organização do cuidado.

Os educadores têm como especificidade o convívio diário com crianças e adolescentes em acolhimento, sendo exigida a formação mínima de Nível Médio com capacitação específica e desejável experiência em atendimento a crianças e adolescentes. Como a escolarização de Nível Médio possibilita aos educadores desenvolverem o trabalho realizando um efetivo acolhimento que supere práticas assistencialistas? É desejável ainda que os educadores possuam as seguintes habilidades e conhecimentos técnicos: “cuidados com crianças e adolescentes; noções sobre desenvolvimento infanto-juvenil; noções sobre ECA; SUAS; Sistema de Justiça e do Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC)” (Brasil, 2009, p. 57).

O documento prescreve, ainda, a adoção de turnos fixos de trabalho para os educadores, com o objetivo de que o mesmo educador/cuidador desenvolva sempre determinadas tarefas “(p. ex.: preparar café da manhã, almoço, jantar, dar banho, preparar para a escola, apoiar as tarefas escolares, colocar para dormir, etc.)”, o que asseguraria constância e estabilidade na prestação dos cuidados. Desse modo, o esquema de plantão (rodízios de 12h trabalhadas e de 36h folgadas) são desaconselháveis (Brasil, 2009, p. 64). Aos educadores/cuidadores, estão previstas as principais tarefas a serem desenvolvidas:

1. Cuidados básicos com alimentação, higiene e proteção;
2. Organização do ambiente (espaço físico e atividades adequadas ao grau de desenvolvimento de cada criança ou adolescente);
3. Auxílio à criança e ao adolescente para lidar com sua história de vida, fortalecimento da autoestima e construção da identidade;
4. Organização de fotografias e registros individuais sobre o desenvolvimento de cada criança e/ou adolescente, de modo a preservar sua história de vida;
5. Acompanhamento nos serviços de saúde, escola e outros serviços requeridos no cotidiano. Quando se mostrar necessário e pertinente, um profissional de nível superior deverá também participar deste acompanhamento;

6. Apoio na preparação da criança ou adolescente para o desligamento, sendo para tanto orientado e supervisionado por um profissional de nível superior. (Brasil, 2009, p. 66).

Quanto aos Recursos Humanos (Brasil, 2009), as Orientações Técnicas reconhecem a existência da concepção de que “basta o bom coração” para trabalhar nesses serviços, apontando para a necessidade de qualificação dos trabalhadores, “visto se tratar de uma tarefa complexa, que exige não apenas “espírito de solidariedade”, “afeto” e “boa vontade”, mas uma equipe com conhecimento técnico adequado” (Brasil, 2009, p. 57). Com isso, o documento das orientações elenca habilidades e conhecimentos técnicos desejáveis, tanto para educadores/cuidadores quanto para equipe técnica e coordenação. Propõe-se, ainda, capacitação inicial, a qual se divide em Capacitação Introdutória e Capacitação Prática, bem como Formação Continuada aos profissionais, especialmente “àqueles que têm contato direto com as crianças e adolescentes e suas famílias” (Brasil, 2009, p. 57).

A Formação Continuada assegura horários na organização e nas escalas de trabalho para que os diferentes profissionais que trabalham no acolhimento institucional possam participar de cursos, reuniões de formação, seminários e leituras. Por outro lado, algumas atividades de acompanhamento são propostas a fim de potencializar o desenvolvimento do trabalho de acolhimento. Podemos destacar “Reuniões periódicas de equipe; Estudos de caso; Supervisão institucional com profissional externo; Encontros diários de 15-20 minutos entre os profissionais dos diferentes turnos para troca de informações; Grupo de escuta mútua; Espaço de escuta individual; e Avaliação, orientação e apoio periódicos pela equipe técnica” (Brasil, 2009, p. 59/60).

É interessante o movimento que se produziu no campo da Política de Saúde brasileira ampliando o conceito de Formação Continuada para pensar em uma Educação Permanente (Brasil, 2007). A Educação Continuada representa um prolongamento da educação formalizada (escolar e universitária) baseada em capacitações que acumulariam conhecimentos. No entanto, já que trabalhar não é somente a aplicação dos conhecimentos adquiridos, mas implica colocá-los em tensão no enfrentamento com os inusitados que emergem nesse processo, a Educação Permanente propõe diferentes estratégias de formação pautadas pelas problemáticas apresentadas pelo trabalhador no embate com seu trabalho cotidiano, levando consideração os conhecimentos e as experiências que os trabalhadores já possuem, caracterizando-se como aprendizagem-trabalho. Com isso, a partir da problematização do processo de trabalho, a Educação Permanente tem como objetivo a

transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho, interferindo no trabalho desenvolvido junto a população.

No abrigo institucional, a Educação Permanente pode se configurar como uma estratégia para manter a vivacidade do trabalho, já que embora as demandas do serviço de acolhimento exijam resolutividade, rapidez e mobilidade, “com o passar do tempo, pode-se gerar um automatismo de respostas dos profissionais. Ou seja, há grande probabilidade de se cair na rotina, agindo sem refletir sobre o atendimento que está sendo realizado. Além disso, os casos atendidos nesses serviços acabam afetando, de alguma forma, emocionalmente os profissionais” (Brasil, 2009, p. 60). Para propor ações de Educação Permanente poderemos recorrer às ferramentas teórico-metodológicas da Clínica da Atividade (Clot, 2006; 2010a) e da Ergologia (Schwartz, 2000), as quais afirmam o trabalho enquanto atividade, possibilitando a pesquisa e a intervenção potencializadora de desvios criadores nos processos de trabalho.

### **1.1.1 INDAGAÇÕES A PARTIR DE ESTUDOS SOBRE O TRABALHO NO ABRIGO**

Ainda que haja uma abundância na área da psicologia em estudos que tomam o abrigo institucional do ponto de vista dos impactos no desenvolvimento humano de crianças e adolescentes, há uma escassez de estudos no que tange aos trabalhadores de abrigo. Por outro lado, existe uma heterogeneidade de termos para se referir ao trabalhador que atua diretamente com as crianças em seu cotidiano laboral no acolhimento institucional: monitores, educadores e cuidadores. *Educadores/cuidadores* em consonância com as diretrizes do ECA, em oposição aos *monitores* do Código de Menores para se referir ao trabalhador em contato direto com a criança e adolescente em acolhimento institucional. Esses diferentes modos de nomear expressam, na superfície, os modos de trabalhar e de subjetivar dos trabalhadores nas organizações e estabelecimentos voltados para a população de zero a dezoito anos. Frente a isso, traremos aqui algumas pesquisas sobre o trabalho de monitores, cuidadores, educadores de abrigo, bem como, também, de mães e pais sociais, trabalhadores da modalidade de acolhimento Casa-Lar.

Coelho, Tavares e Carmo (2012) tomam os abrigos institucionais como analisadores das Políticas Públicas de Atenção à Infância e à Adolescência no município de Serra (ES), realizando uma pesquisa-intervenção que objetivou intervir nas formas-abrigos, convidando diferentes trabalhadores sociais da política de atenção à infância e adolescência para discutir a forma abrigo na tentativa de provocar estranhamentos na prática, bem como pôr em

tensionamento as dicotomias que produzem modos de conceber o abrigo, a criança, a família, o trabalho e a política de atenção. A primeira etapa dessa pesquisa-intervenção consistiu em “estar nos abrigos”, já na segunda foram realizados três encontros com os atores da política e um de restituição. O estar nos abrigos apontou para a sua não homogeneidade, indicando diferentes composições e modos de organização em cada casa.

Os encontros com os trabalhadores dos treze estabelecimentos da área de acolhimento institucional tiveram pouca participação, tendo em vista que eles poderiam chegar a reunir cem participantes, mas ficaram com, no máximo, dez presentes. Faltam-nos informações acerca das profissões de quem frequentou esses encontros, já que isso poderia fornecer elementos para analisarmos quem e como consegue participar dessas discussões no contexto de imediatez e incessantes demandas, que marcam o trabalho no abrigo. No primeiro encontro foi discutido um histórico das práticas de atendimento à criança e adolescente no Brasil. Para surpresa das pesquisadoras, os participantes começaram a discutir a técnica da apresentação e não o conteúdo apresentado. Quando a discussão adentrou o plano dos horários, o grupo participante relatou que uma criança disse: “vocês saem e eu fico”, de modo que as autoras afirmam que a questão do acolhimento entra em xeque, já que as crianças são “acolhidas e abandonadas todo final de dia” (Coelho, Tavares e Carmo, 2012, p. 387). Face a isto, nos indagamos como pensar um efetivo acolhimento apesar da troca dos turnos de trabalho?

No segundo encontro, a discussão centrou-se no debate sobre o conceito de risco social, tomado como um decalque em que se enquadra a criança: olhando para o risco, esquece-se a criança. No terceiro encontro, foi proposta uma discussão disparada por frases que expunham atitudes e situações cotidianas, em que as marcas da institucionalização aparecem. Por exemplo, na liberdade conferida aos acolhidos e na exigência que eles estejam arrumados e comportados durante a visita de órgãos que financiam os estabelecimentos. Nesses encontros, planejou-se a formação de um grupo permanente de debate com encontros mensais revezando entre os espaços físicos dos abrigos, além de agendar-se o encontro de restituição a ser realizado em um desses estabelecimentos. Apenas duas pessoas compareceram ao estabelecimento onde a restituição aconteceria, o que foi associado ao difícil acesso a esse abrigo pelos participantes.

Cavalcante e Corrêa (2012), por sua vez, entendem que conhecer melhor quem cuida da criança, possibilita melhor cuidar da segunda, buscando investigar aspectos da trajetória pessoal e profissional de educadores de abrigo. Para tanto, as pesquisadoras fizeram uso de um questionário visando coletar as características sociodemográficas dos trabalhadores, sua



trajetória pessoal, profissional e institucional. Os sujeitos da pesquisa foram 102 trabalhadores de uma organização governamental de Belém, no qual todos os sujeitos da pesquisa eram mulheres, sendo que a maioria possuía entre 20 e 30 anos, e 55,87% das trabalhadoras possuía formação superior nas áreas de pedagogia ou licenciatura, enquanto 43,15% das trabalhadoras havia completado o ensino médio. As autoras discorrem, ainda, sobre o fato de 54,91% das entrevistadas possuírem filhos, enquanto 45,09% não eram mães. Quando existem lacunas na formação, “o fato de a maioria das educadoras ter experiência de convívio com os filhos poderia ser reconhecido como condição pessoal que agrega valor à qualidade do cuidado ofertado à criança na instituição” (Cavalcante e Corrêa, 2012). Porém, ser mãe e ser trabalhadora de abrigo corresponde a lugares equivalentes? Como podemos pensar o trabalho para além da naturalização de uma condição pessoal, tendo em vista que ele fabrica aptidões (Clot, 2010b)?

As aptidões não estão de início no sujeito, mas estão nos problemas postos pela situação. É o que faz com que quando se emprega, diz Faverge, quando se emprega alguém em um posto de trabalho, não se pode absolutamente prever como ele vai trabalhar, porque esse sujeito na situação vai ser obrigado a reinventar as aptidões que ele não tem, ele vai encontrar nas situações razões para criar uma nova competência, novas aptidões (Clot, 2010b, p. 212).

Nogueira e Costa (2005), por sua vez, afirmam que o papel e a função do cuidador dentro da instituição de acolhimento institucional são fundamentais no desenvolvimento da criança abrigada, tendo em vista que ele se encontra, grande parte do tempo, com as crianças, podendo acompanhar seus desenvolvimentos e aquisições. Por meio da observação participante, aliada à etnografia, as pesquisadoras adentraram à rotina de uma casa que contava com uma mãe social e com uma mãe social substituta, as quais tinham como trabalho, o cuidado de doze crianças com idade até três anos e quatro adolescentes. Já o referencial teórico abordado pelas autoras é oriundo das contribuições da psicologia do desenvolvimento que enfatiza os papéis parentais na constituição psíquica.

Desse modo, entre os achados desta pesquisa encontram-se *pequenas* violências, agressões verbais e limitações dos movimentos e da brincadeira, por parte de alguns trabalhadores. Nogueira e Costa (2005) destacam, ainda, que o comportamento de se transferir de uma criança para outra, oferecendo cuidados rápidos e impessoais, possibilita ao cuidador manter uma distância das crianças. Por outro lado, a existência de afinidade entre cuidador e aquele que é cuidado potencializa o trabalho. Quando não há a existência dessa afinidade, produz-se uma relação de culpabilização da criança produzindo aversão nos cuidadores, os quais, por este motivo, sentem-se culpados. Com isso, como podemos pensar o

estabelecimento de relações entre acolhidos e cuidadores para além da pessoalidade/familiaridade, já que ela se estabelece em um espaço intrincado de instituições?

Não se pode negar que as crianças recebem cuidados, pois estão sempre asseadas e apresentam boa aparência, no que se refere à limpeza e vestimenta. Ao mesmo tempo, a garantia de boa aparência e asseamento ocorre às custas de muita repressão para que não se movimentem e, conseqüentemente, se desarrumem, associada a cuidados rápidos, muitas vezes bruscos, que não levam em consideração o tempo e as necessidades de cada criança individualmente (Nogueira & Costa, 2005, p. 172).

Ao centrar-se na relação entre uma mãe social e doze crianças, o saber *psi* produzido pela pesquisa analisada, exerce um poder *sobre* a mãe social, responsabilizando-a por não prestar um atendimento individualizado a cada criança, como seria em um lar burguês que possivelmente não teria doze crianças convivendo entre si. Com isso, as autoras não discutem a formação das cuidadoras para esse trabalho, as condições de trabalho, o número de crianças que a trabalhadora tem de atender nem a carga horária de trabalho da mãe social. Podemos pensar que isso se deve à naturalização de que é preciso que o acolhimento institucional reproduza um ambiente familiar burguês, o que, por sua vez, despotencializa o trabalho desenvolvido pela cuidadora que necessita atender doze crianças com diferentes demandas e idades.

Lima (2009) buscou compreender como as mães sociais dão significado ao cotidiano do acolhimento institucional e suas inter-relações com a constituição da identidade profissional. Para isso, realizou visitas e entrevistas com duas profissionais de um abrigo de Uberlândia que atendia crianças de 2 a 12 anos. A análise foi realizada por meio das descrições de si (expressões de como as profissionais se autodefinem) e da história de vida das participantes da pesquisa pela via da perspectiva histórico-crítica, em que as significações são historicamente construídas e estão relacionadas aos diferentes grupos e às diferentes práticas sociais vivenciadas pelas pessoas.

Lima (2009) aponta que as mães sociais integrantes da pesquisa, ao participarem da divisão social do trabalho, ocupam o lugar de desqualificação profissional por não possuírem ensino superior de modo que seu saber é despontencializado. A pesquisadora traz uma fala expressiva de uma mãe social sobre seu trabalho: “*Ser mãe eu sei, o que agora falta é o social*”. Isso efetua uma fissura nos dados de Cavalcante e Corrêa (2012), colocando em cena a dimensão de provação presente no trabalhar que não se restringe a aplicação de conhecimento, nem execução das aptidões. Aponta, ainda, a ausência de outros trabalhadores como interlocutores no debate sobre os possíveis desse trabalho, ficando o trabalhador sozinho face aos tantos possíveis.

Lima (2009) aponta o desconhecimento pelas trabalhadoras das políticas que sustentam a existência do acolhimento institucional e o descompasso entre o que existe nas orientações (NOB-SUAS) e a realidade cotidiana dessas trabalhadoras. Desse modo, a pesquisadora, diferentemente de Cavalcante e Corrêa (2012) e de Nogueira e Costa (2005), aponta que a capacitação das trabalhadoras não deve acontecer pela via da acumulação de conhecimentos, e sim como um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e os sentimentos evocados pelo contato com as crianças. Isso, por sua vez, poderia disparar a luta por melhores condições de trabalho, reivindicando melhor remuneração, readequação da jornada de trabalho, conforme o previsto, e adequação do número de crianças/profissionais, o que permitiria romper com o institucionalizado e possibilitaria a criação de novas identidades profissionais e pessoais menos alienadas.

Masson, Brito e Sousa (2008) realizaram uma pesquisa com cuidadores de adolescentes com deficiência física e/ou mental que trabalhavam em um serviço de atendimento diário que buscava realizar a desinstitucionalização de crianças e adolescentes no município do Rio de Janeiro. O objetivo dos pesquisadores era compreender as características que se constituem como obstáculo, ou não, para a conquista de saúde por parte dos cuidadores. Na primeira etapa da pesquisa, os pesquisadores entrevistaram sete profissionais ligados à coordenação e supervisão (equipe técnica), do trabalho dos cuidadores em quatro estabelecimentos vinculados à Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro. Na segunda etapa da pesquisa, foi escolhido um estabelecimento para observar a atividade dos cuidadores e realizar entrevistas individuais semiestruturadas com eles. Para a análise, foram empregadas as ferramentas conceituais da Ergologia, normas antecedentes e renormatizações. A validação da pesquisa ocorreu em dois encontros (um somente com educadores e outro, com toda a equipe) em que os participantes discutiram os resultados, a fim de ampliar suas análises.

Entre os principais resultados apontados pelos autores, encontram-se: naturalização das prescrições remetendo-as ao cuidado familiar realizado em casa, cooperação entre os cuidadores assegurando a realização do trabalho e a gestão da proximidade afetiva com os usuários como exigência do trabalho, como operador do processo saúde-doença e como gerador de sentido no/do trabalho. Os pesquisadores apontam dificuldades no planejamento e na gestão do tempo no serviço, o que se aproxima da intensificação do trabalho que oscila entre momentos de muita pressa e momentos em que se parece estar esperando o tempo passar. Para enfrentarem ausência de prescrições sobre o *como* fazer o trabalho, os cuidadores recorrem a suas experiências anteriores, bem como à troca entre colegas no cotidiano do trabalho.

O estudo apresenta, ainda, tarefas que demandam intensamente do cuidador, tais como carregar crianças pesadas e puxá-las como forma de deslocamento em um piso escorregadio, convocando o olhar para a dimensão organizacional produzindo impedimentos à atividade dos cuidadores e, logo, no atendimento aos seus usuários. A divisão do trabalho observada foi marcada por questões de gênero, em que cuidadora mulher pode dar banho em meninas e meninos, mas cuidador homem não pode dar banho em meninas. Esta última exigência foi realizada pelos familiares das crianças. Além disso, os homens são os mais requisitados para tarefas que exigem maior carga física.

Isso se aproxima da naturalização do trabalho de cuidar como sendo um trabalho de fácil realização. Apesar da formação para cuidador exigir somente Ensino Médio, a atividade de cuidar exige física, cognitiva e afetivamente do trabalhador, demandando grande mobilização da subjetividade e competências relacionais/comunicacionais. Essas características são hegemonicamente vistas como dons ou qualidades naturais na realização de um trabalho em que as tarefas são consideradas de fácil realização a partir do estabelecimento de vínculos afetivos e de devoção, o que não requereria processos de formação e de qualificação profissionais (Masson, Brito e Sousa, 2008). Essas qualidades/atribuições consideradas inatas à mulher, configura a invisibilidade social que marca o trabalho de cuidado.

Lima (2012) acrescenta que a caridade e o voluntarismo, além da naturalização do cuidado como tarefa da mulher, figuram como vetores que marcam a invisibilidade dessa atividade enquanto trabalho. Escapando dessa perspectiva, a autora afirma ser somente na experiência do trabalhar que o trabalho se aperfeiçoa, o que exige, também, condições organizacionais favoráveis. No entanto, nessa modalidade de trabalho podemos encontrar, não raro, proporção inadequada de cuidadores/as para a quantidade de crianças e adolescentes acolhidos, instabilidade no vínculo empregatício e falta de profissionalização e capacitação dos/as cuidadores (Lima, 2012, p. 205).

Com as ferramentas teórico-conceituais da Psicodinâmica do Trabalho, essa pesquisadora realizou uma investigação acerca da complexidade do trabalho do cuidado em um abrigo institucional vinculado à Secretaria Municipal de Assistência Social do município Macaé/RJ. Nesse abrigo somente educadoras do sexo feminino participaram do estudo, as quais em sua maioria ingressaram nesse trabalho sem saber quais seriam suas atribuições, mas que gostam dele. Foram realizados seis encontros semanais a partir da proposta da pesquisa dos quais oito cuidadoras participaram. Essas cuidadoras trabalham em regime de plantões

(vinte e quatro horas trabalhadas e setenta e duas horas folgadas), e em dupla, tendo como vínculo empregatício a modalidade de contrato com a prefeitura. Como aspectos positivos de um trabalho que exige controle emocional, atenção e vigilância, as educadoras apontam a flexibilidade do trabalho e a cooperação da dupla.

Segundo Lima (2012), as cuidadoras afirmaram ser um trabalho difícil, marcado pelos horários da rotina, por um sentimento de impotência, pela culpabilização institucional dos eventos que acontecem em um dado plantão, pela ausência de parceria com a equipe técnica e pelo medo de diversas situações presentes no trabalho, como pais violentos e problemas de segurança no prédio. As cuidadoras apontam que o quadro de funcionários, marcado pela falta de pessoal, impede que as atividades sejam realizadas mais adequadamente, prejudicando o relacionamento das crianças e cuidadoras, provocando sobrecarga no grupo.

Quanto à relação entre a equipe técnica e as cuidadoras, a queixas dirigem-se ao fato de a equipe técnica, a qual as cuidadoras pesquisadas estão vinculadas, não desenvolverem um trabalho cooperativo e integrado. Tal equipe não compartilhava informações acerca da vida das crianças com as educadoras, de modo que muitas vezes isso era descoberto na relação direta com as crianças e suas famílias. Essa estratégia de silenciamento da equipe técnica é reproduzida pelas cuidadoras no preenchimento do relatório diário para o monitoramento das atividades realizadas no abrigo, no qual elas deixam de relatar situações diárias difíceis. Lima (2012) afirma que isso se configura como uma forma de enfrentar as dificuldades do trabalho por meio da estratégia do silêncio, o que precisa ser pensado também em relação com a equipe técnica, a qual em vez de auxiliar no desenvolvimento das atividades, pode exercer uma perspectiva moralizante, julgando o certo e o errado do trabalho da cuidadora. O silêncio entre equipe técnica e cuidadoras atravessa, também, a relação entre cuidadoras e acolhidas, como podemos observar no relato de uma cuidadora:

já que eles lá técnicos acham que a gente não pode ter acesso às informações, então eu chego para trabalhar e procuro ocupar as crianças, brincar ...eu procuro pra eles (crianças) não lembrarem, porque eles falam mesmo e eu não dou margem, primeiro porque eu não gosto, ...eu prefiro não tocar no assunto... eu procuro ocupar para eles não falarem porque eu não sei o que eu vou falar” (Cuidadora Ie) (Lima, 2009, p. 210).

Soma-se a isso outro elemento encontrado pela pesquisa em que as cuidadoras afirmam que sua atribuição é favorecer o desenvolvimento e a educação das crianças, demonstrando uma falta de clareza de como fazer isso: se somente a partir das tarefas mais operacionais (alimentação e higiene) do cuidar ou, também, provocando mudanças no modo de ser do acolhido. Lima (2009), assim como Nogueira e Costa (2005), afirma que manter a

distância do acolhido e ficar restrito aos cuidados com higiene faz parte de uma estratégia defensiva que visa escapar dos sentimentos oriundos do trabalho que se faz na relação com crianças com histórico de abandono, violência e maus tratos, e do não saber como reagir frente a isso, além da estratégia de embelezamento da realidade. Ao partir do pressuposto de que amor e ódio fundam o trabalho de cuidar, Lima (2009) afirma que a agressividade das cuidadoras se expressa nos cuidados burocráticos e nas pequenas violências. “No entanto, este conteúdo da repulsa, da raiva, não se tornou palavra nas sessões da clínica do trabalho. Estamos querendo dizer que a agressividade é negada pelas próprias cuidadoras” (Lima, 2009, p. 212).

Ao mesmo tempo em que a pesquisadora orienta a analítica na direção de que as cuidadoras são incapazes de pôr em palavras o que o trabalho suscita, inclusive em sua dimensão de morte, a pesquisadora é sensível para a dimensão institucional que atravessa os modos de pensar, sentir e trabalhar no abrigo institucional: “É por demais reprovado na nossa sociedade que as mulheres expressem agressividade com crianças, ainda mais crianças vitimizadas por situações de muito sofrimento” (Lima, 2009, p. 213).

Lourau (2004) afirma que as instituições têm uma face escondida, prenhe de não-ditos nos ditos, os quais a análise institucional visa desmobilizar provocando movimentos instituintes e fortalecendo os processos coletivos. Fazer-falar os analisadores das instituições que falam por nossas bocas, é o que a análise institucional busca provocar. Nesse sentido, os não ditos atravessam todas as relações no abrigo pesquisado por Lima (2009), o que evidencia uma fragilização do coletivo institucionalmente, já que as cuidadoras mantêm-se em contato durante o dia, mesmo que não estejam trabalhando. As cuidadoras levantaram a necessidade de capacitação em seu trabalho, bem como a busca por atendimento psicológico individual em função das angústias relacionadas ao trabalho.

Com sua pesquisa, Lima (2009) abre espaço para acessarmos as dramáticas que se tecem no trabalho de cuidado em abrigo institucional, ainda que na perspectiva saúde-sofrimento da psicodinâmica do trabalho. Dentre suas contribuições, podemos destacar a importância do vínculo para que o trabalho se realize e para a necessidade de construção de um coletivo que produza acordos normativos sobre o “bom cuidado”, tendo em vista que é um trabalho que embaralha os planos pessoal e profissional.

Para Lourau (2004) as instituições formam toda a trama social que une e atravessa os indivíduos. Elas não são somente as normas, mas a maneira como os indivíduos concordam ou não em participar dessas normas. Com isso, o autor rompe com uma aceção de instituição que se impõe do exterior, da sociedade sobre o indivíduo, para afirmar a instituição como

produção humana por entre as práticas instituídas e os processos instituintes. A primeira delas na forma verbal do particípio do passado atua no jogo de forças a fim manter o já dado, naturalizando-o, enquanto os movimentos instituintes visam provocar rupturas e diferenças nos modos de pensar, sentir, viver e trabalhar. Desse modo, o movimento institucionalista descola a instituição das formas, nas quais elas podem se materializar como as organizações e os estabelecimentos, para pensá-la como uma instância que atravessa a instância da organização, do grupo e a das relações de uns com os outros, bem como, pensamos, os modos de trabalhar produzidos pelos trabalhadores nas situações cotidianas que enfrentam.

Com as ferramentas do movimento institucionalista, podemos, ainda, desnaturalizar as formas-abrigo nos lançando à dimensão das forças pela atividade de trabalho, o que, por sua vez, nos possibilita pensar em modos outros de trabalhar, de acolher e de viver. O abrigo institucional, uma forma social singular, conjuga e abriga diversas instituições e as põem em funcionamento por meio dos trabalhadores e dos usuários desse serviço. Por ser um trabalho que se faz *em* e *na* relação, essas diferentes instituições vão compondo e decompondo esse estabelecimento: infância, juventude, família, abandono, adoção, educação, trabalho, capital, direito, psicologia, governo, segurança pública, pobreza, religião. É necessário, desse modo, desembaralhar essas instituições que compõem os modos de trabalhar nos abrigos produzindo sentidos outros através da análise do trabalho enquanto atividade.

## 2 O TRABALHO ENQUANTO ATIVIDADE: Percursos para a Crítica e Clínica no e pelo trabalho

Para analisar as conexões entre subjetividade e trabalho, essas muito caras ao presente estudo, procuramos, como propõem Nardi e Tittoni (2006, p. 277), a “análise dos modos como os sujeitos vivenciam suas experiências de trabalho e a elas dão sentido, enfocando o modo como eles fazem a experiência de si mesmos nos jogos de verdade que caracterizam as relações de poder em uma dada sociedade”. Face a isso, dois desafios são colocados ao tomar a subjetividade como eixo analítico: não mutilar a complexidade intrínseca a esse conceito, bem como entendê-la em constante processo de transformação. A expressão singular pela qual os trabalhadores produzem seus modos de trabalhar, encontra-se atravessada pelas forças coletivas produtoras de modos de trabalhar.

Sendo assim, buscamos escapar de dicotomizações, colocando ênfase na processualidade do plano que constitui conjuntamente trabalhador-trabalho, sujeito-trabalhador, concepção-execução. Este processo nunca é finalizado, nem natural, mas “efeito concreto de um modo de produzir, distribuir e consumir meios de vida num dado momento histórico” (Barros e Fonseca, 2004, p. 1). Ao pôr em análise o plano da processualidade que compõe o *socius*, fugimos da dicotomia entre macropolítica (molar) e micropolítica (molecular), bem como da cisão entre esses planos em um viés de escala (maior/menor) ou em uma perspectiva de sobredeterminação (do macro sobre o micro) (Neves, 2004), entendendo como Schwartz (2007) que “dentro do infinitamente pequeno do trabalho, encontram-se os maiores problemas do político” (p. 34).

Canguilhem (2001), pensando o homem na situação de trabalho afirma que o próprio do ser vivo é criar seu meio, convocando-nos a deslocar o trabalhador de uma posição por ele ocupada em um meio coercitivo para pensá-lo enquanto sujeito em um meio de organização. Canguilhem apresenta uma alternativa ao modelo taylorista que concebe o homem como uma máquina a se engatar em outras máquinas, simplificando a relação entre os interesses e ações do homem com o meio. Para ele, a perspectiva taylorista, que busca assegurar a otimização da produtividade, cindir o trabalho entre concepção e execução e situar o trabalho enquanto execução, expurga toda a vida presente no ato de trabalhar. Schwartz (2011, p. 192), sob a influência de Canguilhem, afirma que a vida é a tentativa de criar-se parcialmente, mesmo com dificuldades, como centro em um meio e não como algo *produzido por* um meio. Assim, para o autor, “viver não pode ser somente executar instruções, se submeter a imposições, regras, normas” (Schwartz, 2011, p. 192).



Canguilhem (2001) aponta que o meio normal de trabalho seria aquele que os trabalhadores teriam realizado por si mesmos, a si e para si mesmos, afirmando que o homem quer ser sujeito de suas normas e não assujeitado a elas. Cada pessoa lida com as lacunas a seu modo, com suas história e valores, contribuindo para a singularização do meio. Ao meio que não cessa de variar, converge o meio pelo qual o humano não cessa de fazer e transformar, o que caracteriza a dupla infidelidade do meio (Canguilhem, 2001). É assim que para Clot (2010a), a atividade é na realização da tarefa – a seu favor, bem como, às vezes, contra ela —, produção de um meio de objetos materiais ou simbólicos, de relações humanas ou, mais exatamente, recriação de um meio de vida. Para o autor, a atividade possui um caráter triádico já que ela é dirigida simultaneamente ao seu objeto e para outras atividades que incidem sobre esse objeto, sejam elas de outros profissionais, sejam elas outras atividades do sujeito que nela se encontra.

Entre o ser vivo e o meio, trabalhar implica escolhas e reações, o que vai ao encontro da asserção de Schwartz (2000) de que trabalhar é fazer uso de si. O uso de si desdobra-se em dois aspectos que estão em constante tensionamento, incitando um ao outro: o uso de si *por si* e do uso de si *pelos outros*. Entre um e outro se situa a dramática do uso de si, destino a ser vivido ao trabalhar. O uso de si pelo outro denota a heterodeterminação do trabalho, tendo em vista o engendramento histórico que produz as normas (científicas, técnicas, organizacionais, gestionárias, hierárquicas, etc.), as prescrições e os valores que regem a atividade de trabalho (Schwartz, 2007). Essas regras e leis que orientam os modos de estar no mundo podem estar intrincadas em relações de poder e/ou de dominação.

Por outro lado, para além do uso que deseja ser feito de você, o uso de si por si implica um recentramento do meio do trabalho ao redor de seus possíveis singulares através das renormatizações que desanonimam o meio de trabalho, fazendo-o ser um espaço onde o trabalhador possa reconhecer-se, imprimindo sua marca. Essas contribuições de Schwartz são muito caras se quisermos pensar o trabalho para além de uma perspectiva do drama centrado em um sujeito interiorizado, apartado de seu meio, fechado em um eu. A dramática do uso de si, então, afirma o encontro da dimensão singular e coletiva, de si e do outro, nos permitindo fazer uma reverberar sobre a outra. Nessa direção, Amador e Fonseca (2011) apontam que é a singularidade que emerge como objeto de estudo no campo do trabalho enquanto atividade.

Schwartz (2011) define a atividade como o desenrolar de protocolo normatizado, mas também um *encontro de encontros*, isto é, “uma combinatória sempre parcialmente renovada, uma interface sempre parcialmente ressingularizada entre meios técnicos, objetos técnicos e

humanos no trabalho” (Schwartz, 2011 p.138). Esse autor define, também, a atividade em sua tessitura individual e coletiva, como “produtora, matriz de histórias e de normas antecedentes que são sempre renormatizadas no recomeço indefinido das atividades” (Schwartz, 2000, p. 42). Com isso, a renormatização marca as passagens que fazem a vida diferir deslocando-se da reificação da norma.

A norma exprime o que uma instância avalia como **devendo ser**: segundo o caso, um ideal, uma regra, um objetivo, um modelo. Esta instância pode ser exterior ao indivíduo [*normas impostas e mais ou menos assumidas*], como pode ser o próprio indivíduo [*normas instauradas na atividade*], porque cada um procura ser produtor das suas próprias normas, na origem das exigências que o governam (Schwartz e Durrive, 2008, p. 26).

Por sua potência de antecipação, o ser humano procura programar, organizar, e enquadrar a vida e o trabalho em diferentes níveis codificações e prescrições, o que é denominado de normas antecedentes (Schwartz, 2000, 2007). Porém, no encontro com a situação concreta de trabalho, o trabalhador renormatiza, por entre um debate de normas, característico do estar em atividade. Tomando a norma enquanto patrimônio universal do qual somos herdeiros, uma condição, e não uma obrigatoriedade para o trabalho, retiramos seu caráter meramente opressor, já que elas possibilitam realizar sucessivas renormatizações. Como não existe *a* norma, mas uma pluralidade de normas, Schwartz (2000) afirma que de uma norma a outra norma, os processos de renormatização colocam em movimento, em debate, as normas às quais o trabalhador encontra-se por entre um universo de valores estabelecidos. Por outro lado, ao trabalhar nos deparamos com o vazio de normas (Schwartz, 2007), já que as normas antecedentes não dizem exhaustivamente o que e como temos de fazer.

O vazio de normas face a insuficiência das normas antecedentes, acende o debate sobre o uso de si, já que na situação de trabalho, em atividade, é preciso criar para si normas e leis para gerir o vazio de normas. O vazio de normas, desse modo, não é entendido como desamparo, como ausência de normas, mas como processo de criação de saber contingente na situação a ser vivida. Sendo assim, o vazio de normas e a renormatização marcam a impossibilidade da exhaustiva antecipação do trabalho. Esta além de ser impossível, é invivível e nociva à saúde (Schwartz, 2011).

Para potencializar nossa analítica da criação presente na atividade é interessante recorrer ao conceito de real da atividade de Clot (2010a). Nos rastros de Vygotsky, ele afirma que o ser humano se manifesta não só pelo que faz, mas também pelo que deixa de fazer, de

modo que estamos repletos de possibilidades não realizadas que continuam agindo. Com isso, o autor afirma que o trabalho realizado é somente um ante a tantos possíveis da atividade, assegurando que o trabalho realizado não é a mera projeção do trabalho prescrito. Ao atentarmos somente para o trabalho realizado, perdemos o domínio do real da atividade, o qual comporta um jogo de forças que se atualiza na atividade e não cessa na ação. “É no processo de atualização que se produz a atividade de trabalho, a partir de elementos virtuais que compõem uma névoa de afetos imperceptíveis, mas concretos” (Amador e Barros, 2011, p. 26). Sendo assim, podemos acessar a dimensão viva do trabalho que possibilita produzir desvios nos modos de trabalhar, já que no real da atividade podemos encontrar

o que não se faz, o que se tenta fazer sem ser bem-sucedido – o drama dos fracassos – o que se desejaria ou poderia ter feito e o que se pensa ser capaz de fazer noutro lugar. E convém acrescentar – paradoxo frequente – o que se faz para evitar fazer o que deve ser feito o que deve ser refeito, assim como o que se tinha feito a contragosto. (Clot, 2010a, p. 103/104).

Schwartz (2007) aponta, ainda, quatro proposições ergológicas para a atividade: há uma distância entre o trabalho prescrito<sup>7</sup> e o trabalho real; essa distância é sempre ressingularizada, remete à atividade do corpo si e remete a um debate de valores. Por entre as variabilidades e imprevisibilidades do meio de trabalho, cada trabalhador opera uma microgestão entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado que demarca a impossibilidade de prever e antecipar totalmente o trabalho. Essa microgestão implica escolhas, arbitragens, hierarquizações em um meio duplamente infiel orientadas por critérios em função de valores.

Essas escolhas são realizadas por um centro de arbitragens denominado de corpo-si, e não pelo sujeito. Com este conceito, Schwartz (2000, 2007) busca escapar da cisão entre corpo e mente como a filosofia clássica o fez, afirmando-o enquanto uma entidade que não é inteiramente biológica, nem inteiramente consciente ou cultural. A despeito de todas as transformações do trabalho, de suas mutações manual-intelectual, Schwartz recupera o lugar do corpo afirmando que é através dele e nele que a atividade se tece. O corpo-si configura-se como um centro de arbitragens no qual o trabalhador faz escolhas com ou sem ciência e no qual são solicitados e incorporados na atividade “o social, o psíquico, o institucional, as normas e os valores [do contexto e retrabalhados], a relação às instalações e aos produtos, aos

---

<sup>7</sup> Para Schwartz (2007, p. 68) ela comporta o “conjunto – de objetivos, de procedimentos, regras – relativo aos resultados esperados e à maneira de obtê-los”, sendo feita pela sociedade e pela organização do trabalho, bem como pelo próprio trabalhador e seus colegas de trabalho. Desse modo, ela não se restringe ao oficial comportando o oficioso, isto é, o modo como os trabalhadores se organizam para fazer ou não o que está prescrito (Scherer, Pires e Schwartz, 2009, p. 722).

tempos, aos homens, aos níveis de racionalidade, etc.” (Schwartz, 2008, p. 24). Com este conceito, Schwartz (2000; 2007) busca integrar uma série de dicotomizações que atravessam os estudos sobre o trabalho, intelectual-manual, corpo-mente, consciente-inconsciente, interioridade-exterioridade, indivíduo-social.

Schwartz (2011) afirma que a atividade em sua dimensão de renormatização e de tratamento do vazio de normas se faz em uma gestão coletiva. Coletivo este nunca dado em sua composição, isto é, não é prescrito, mas tecido na atividade, “indefinidamente variável no tempo, no espaço, e infinitamente mais instável do que as interações previstas pelos protocolos, pelos organogramas” (Schwartz, 2011, p. 139). Ultrapassando o organograma e a concepção de equipe onde reinam os ideários de cooperação e colaboração, o coletivo aproxima-se da heterogeneidade, da possibilidade de juntos ser diferente, em uma aposta no exercício do mínimo de dominação possível uns com os outros, se tomarmos as palavras de Foucault (2004).

Schwartz, Scherer e Pires (2009) vão afirmar as Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes (ECRP) como elaborações construídas *em* relação e *com* a organização formal. Elas se caracterizam por microrrecomposições do coletivo a fim de orientar o processo de trabalho através da atividade, traduzindo-se em gestos e nas relações a fim de assegurar a eficácia da técnicas e dos procedimentos. Por envolverem pessoas, são entidades. Coletivas por suas fronteiras serem invisíveis e variarem conforme o conteúdo e o ritmo da atividade de trabalho. Essa variabilidade das fronteiras resulta na dimensão relativa que se forma a partir dos atos de trabalho, em função das pessoas e de sua necessidade de trabalharem juntas. Por fim, pertinentes por compreenderem como o trabalho acontece, já que as pessoas podem pertencer a serviços diferentes e trabalharem juntas por compartilharem valores. O conceito de ECRP é útil para pensarmos nos processos de composições e ajustes, de cooperação e confronto com o coletivo que se fazem em atividade. A ECRP não cessa de se transformar conforme as demandas do trabalho, não sendo sinônimo de equipe, essa entendida como algo estável e na qual os trabalhadores fazem parte consensualmente.

Clot (2010a, p. 167) afirma que é preciso o exercício de um trabalho sobre o trabalho, um ofício ao quadrado coletivamente organizado. Esse trabalho coletivo de organização do trabalho envolve acordos e negociações na composição do comum que conjuga os trabalhadores em um mesmo meio para superar os conflitos do real. A partir do trabalho coletivo de organização do trabalho, a organização oficial sofre metamorfoses, a fim de mantê-la como instrumento no embate com as provas postas pelo trabalhar. Para Clot (2013)

para que um coletivo seja digno dessa nomeação, ele precisa forçosamente ser heterogêneo. Como indicador de saúde, a heterogeneidade permite se aproximar do real, de a ele voltar e revirá-lo. Sem a homogeneização do grupo, o coletivo é composto pela controvérsia e pela pluralidade de vozes que mobilizam o coletivo profissional. Não que a cooperação não seja importante, porém ela em si não é uma solução para os conflitos colocados ao trabalhar.

Experimental o coletivo é aceder ao plano do impessoal, das diferenças coexistentes. Envolve um plano que só é comum justamente porque atravessa a todos, mas não é de ninguém. É comum por estar além e aquém da dimensão pessoal, da dimensão das individualidades. No encontro entre diferenças irreduzíveis o coletivo se realiza (Tedesco, Sade e Caliman, 2013, p. 315).

Clot (2010a) parte do trabalho coletivo e nos leva a pensar no coletivo de trabalho, dimensão genérica do ofício. Inspirado no conceito de gênero discursivo, que Bakhtin cunha ao estudar os gêneros literários, Clot (2010a) propõe o gênero profissional enquanto um instrumento coletivo da atividade no embate com o real, não se restringindo a uma filiação, nem a uma normativa, obrigação ao qual se deve respeitar, sendo restrição e recurso para a atividade. Enquanto instância coletiva do trabalho, o gênero se encontra encarnado no corpo dos trabalhadores, permitindo aos trabalhadores avaliarem a si e aos outros em atividade, configurando-se como um intermediário social. Enquanto recursos da história acumulada a serviço da ação no momento em que ela acontece, o gênero se configura enquanto uma memória transpessoal para predizer, um pré-elaborado social que define modos de trabalhar aceitáveis, como também como conduzir-se em situação de trabalho.

É no patrimônio gerado pelo e com o gênero que o trabalhador encontra possibilidades de ação frente ao real, não ficando sozinho às provações deste. Situando o gênero na condição de recurso a renovar e método a ajustar, Clot (2010a) coloca os processos de estilização como sendo aqueles em que o trabalhador imprime sua marca ao ter se apropriado das dimensões genéricas do ofício na situação de trabalho. Desse modo, o estilo não é da ordem de um interior privatizante, mas sim pessoal, evidenciando uma distância interposta pelo trabalhador entre si e o gênero ao qual pertence, somente sendo possível de ser desenvolvido após a apropriação do gênero profissional, isto é, o não domínio do gênero impede a estilização.

Este processo, pelo qual o homem se apropria do meio, possibilita a variação do gênero, fazendo com que este seja sempre inacabado, não sendo um estado fixo, o que faz com que a atividade também seja móvel e inacabada. Além disso, “a estilização do gênero pela experimentação sobre suas variantes, por iniciativa de cada um e de todos no decorrer da atividade, confirma o poder de agir de um coletivo sobre a organização oficial do trabalho”

(Clot, 2010a, p.180). Estilizar emerge como ato singular que emerge na dimensão coletiva, produzindo a heterogeneidade e multiplicidade dos modos de trabalhar, o que assegura a vivacidade do gênero profissional.

Lhuilier (2011), em uma análise clínica do trabalho de guardas prisionais, afirma que a atividade dos detentos e seus ajustes/resistências às atividades dos guardas de presídio colaboram na moldagem do gênero social do ofício de guarda da prisão. A autora (2011) afirma que os estudos que tomam a atividade precisam extrapolar uma concepção amorfa de objeto de trabalho, já que quando o objeto do trabalho é o homem, nas profissões “de relação”, há uma construção conjunta da atividade. A atividade própria do trabalhador e de quem utiliza desse serviço, que comporta o traço da qualidade do trabalho, “objeto-vínculo” com o utilizador (Clot, 2010a, p. 289), convergem no setor dos serviços. Nesse sentido, a conexão com o outro integra a atividade e faz dela uma zona comum, em que distintas forças entram em disputa. Silva, Martins e Osório (2010), ao falarem do cuidado realizado por profissionais de enfermagem apontam que no trabalho de cuidar, além da dimensão técnica, a dimensão relacional compõe o trabalho de cuidar. Sendo assim, além do diálogo com o gênero profissional, a participação daquele que é cuidado integra a atividade de cuidar.

Para pensar a dimensão relacional presente na atividade das profissões de relação, a qual o trabalhador-educador realiza, nos parece fecundo pensá-la não somente por meio do uso de si (Schwartz, 2000), mas também a partir das relações de poder com Foucault (1995), já que o trabalho de educar e cuidar implica sempre um encontro singular. Encontro entre sujeito-trabalhador e sujeito-destinatário, entre trabalhadores e do trabalhador consigo. Desse modo, um dos objetivos de nosso estudo busca tensionar as análises pela atividade no encontro com as relações de poder.

Foucault (1995) situa o poder nas relações, só sendo possível de existir em exercício de uns sobre outros, de modo que o poder passa a ser entendido de outro modo que não centralizado e dominador, algo negativo do qual precisamos nos libertar. Para que uma relação seja uma relação de poder é indispensável a articulação de dois elementos: “que o outro (aquele sobre o qual ela se exerce) seja inteiramente reconhecido e mantido até o fim como o sujeito de ação; e que se abra, diante da relação de poder, todo um campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (Foucault, 1995, p. 243). Assim, sujeito-trabalhador e sujeito-destinatário da atividade não cessam de interferir um no outro, de exercer um sobre o outro ações que colocam problemáticas fazendo o real do trabalho variar e convocar a atividade de ambos sujeitos a comporem ou não, entre si.

Sendo assim, por entre as relações de poder, práticas de liberdade em maior ou menor grau se efetuam. As práticas de liberdade diferem-se das práticas de liberação, nas quais se luta para sair de um estado de dominação. As relações de poder, por estarem ligadas ao exercício da liberdade, abrem possibilidades de reação, não as encerrando, como é presente nas relações de violência cuja marca é a passividade, sem margem de negociação possível. Desse modo, estar em atividade implica relações de poder, em que o exercício ético se efetiva. Essa prática refletida da liberdade ocorre na dramática do uso de si apresentada na situação de trabalho. Assim, o trabalho enquanto atividade implica uma prática da liberdade na qual face a tantos possíveis, escolhas são deliberadas em função de uma história feita e uma história por vir. É por entre as relações de poder que a atividade se atualiza.

Clot (2010a) aproxima, ainda, a atividade ao poder de agir, afirmando que ele se amplia ou é amputado na caixa preta da atividade até mesmo sob coação externa, evidenciando o raio de ação dos sujeitos em sua esfera profissional habitual, o que pode ser denominado de irradiação da atividade (Clot, 2010a, p. 15). A ampliação do poder de agir pode se dar na descoberta de novas metas na e pela ação, o que resulta na produção de objetivos outros e outros destinatários. Essa dimensão da criação ativa o sujeito na produção de sua saúde. Para Amador e Fonseca (2011) o poder de agir implica uma ampliação das possibilidades no embate com o Trabalho Real, bem como a abertura a novos campos problemáticos que abrem novos objetivos, o que as autoras denominam de Trabalho Virtual. Agir se faz, ainda, por meio da estilização do gênero, remetendo à intensificação vital da atividade.

O poder de agir desenvolve-se ou atrofia-se em função do jogo de alternância entre sentido e eficiência da ação, no qual se opera a eficácia. Esta não diz respeito somente ao cumprimento dos objetivos propostos, mas, sobretudo, à descoberta de novos objetivos no transcurso da atividade. Já no sentido da atividade, está implicada a relação de valor entre a ação realizada e outras possíveis pelo sujeito, no quanto o sujeito reconhece de si na contribuição de uma história coletiva no trabalho. O sentido conjuga os objetivos da ação em vias de se fazer vinculadas ao que tem importância para o trabalhador. Maltratado nas organizações de trabalho contemporâneas, em que ao trabalhador são impostos objetivos e resultados a cumprir, não importando o modo como isso seja realizado, contanto que seja realizado, o sentido do trabalho pode se perder. Desse modo, o sofrimento no trabalho ocorre pela amputação do poder de agir e pelo sentimento de impotência que o envolve. Quando a atividade se encontra impedida, “jazem recursos, graças aos quais a organização do trabalho

poderia ser reformada, cessando de dissipar a energia de muitos empregados” (Clot, 2013, p. 4).

Por fim, o ofício, o *métier*, configura-se elemento vital que conecta o trabalhador à atividade, configura-se como uma discordância criativa ou destrutiva entre quatro instâncias que o compõem: impessoal, pessoal, interpessoal, e transpessoal. As migrações funcionais de uma instância a outra faz com que elas se retroalimentem, conservando a vitalidade do ofício, meio de realização para a atividade. Na dimensão *impessoal* do ofício, temos a descrição do trabalho, suas prescrições e a organização das tarefas (Clot e Kostulski, 2011), configurando-se enquanto uma instância descontextualizada de cada situação particular, mas sustentando o ofício em suas cristalizações na organização e nas instituições<sup>8</sup>. A dimensão *interpessoal*, a qual os métodos da Clínica da Atividade buscam movimentar a fim de mobilizar as demais, é composta pelas relações entre os profissionais. Essa instância pode se ampliar se deslocarmos o trabalhador da relação com os pares para pensá-lo também em relação com os trabalhadores que o precederam e os que o sucederão. Esse patrimônio histórico profissional, também conhecido como gênero, instância *transpessoal* do ofício, é onde as pessoas se inspiram para contribuir para a humanidade. Após o ingresso em um gênero profissional, o trabalhador toma o trabalho para si, fazendo do seu jeito, caracterizando a instância *pessoal* do ofício. Clot e Kostulski (2013) afirmam que a supressão da instância impessoal e eliminação da transpessoal está no coração dos problemas do trabalho e saúde.

Clot (2013), citando Canguilhem, afirma que saúde é a possibilidade de produzir relações entre as coisas que não existiriam sem nós. Quando as coisas passam a estabelecer relações entre elas sem a nossa marca, ficamos limitados à sobrevivência. Pensando o ofício enquanto operador de saúde no trabalho, Clot (2013) o afirma como um objetivo e objeto de construção partilhada, não sendo sedentário ou estanque. Enquanto obra, o ofício possibilita ao trabalhador cultivá-lo e nele se reconhecer como *expert* naquilo que faz (Clot, 2013). Para o autor, a saúde pode ser perdida na situação de trabalho quando o ofício deixa de ser objeto de cuidados necessários. “Não sendo cuidado pela organização do trabalho e por aqueles que o exercem, ele pode deixar de ser um recurso (*resource*) para a saúde e se transformar em fonte (*source*) de doença” (Clot, 2013, p. 6). Sendo assim, quando bem cuidado pelos trabalhadores, o próprio trabalhar pode consistir em ato clínico não sendo a clínica uma

---

<sup>8</sup> Podemos pensar que o avanço na criação de legislações e normativa no trabalho na Assistência Social tem contribuído para a afirmação do trabalho nesse campo enquanto ofício, já que na perspectiva assistencialista a dimensão ficava centrada na pessoa que dirigia os programas e as ações de assistência, enfraquecendo a instância impessoal.



prática restrita à figura de um especialista, ainda que os trabalhadores possam demandar intervenções aos saberes a fim de potencializar o trabalhar.

Em conversa com as proposições clínicas do trabalho de Yves Schwartz e de Yves Clot, buscamos inspiração no movimento institucionalista de modo a produzir uma Clínica do Trabalho, enquanto experiência de *clinamen*<sup>9</sup>, de desvio, produtor de novos territórios existenciais por entre o constante embate com as forças de assujeitamento na expansão da vida (Passos e Barros, 2001). A Clínica do Trabalho que nos interessa, não busca, assim, acessar uma subjetividade que confessa seus limites ao especialista-clínico, mas visa desviar-se, como *clinamen*, do que apequena para estar em conexão com as forças presentes no mundo, recusando a fixação em territórios bem delimitados, bem como aquela que visa “sustentar a paixão de conquistar a objetividade do real para fazer recuar os limites do próprio ofício” (Clot, 2013; p. 6). Desse modo, essa concepção de clínica alinha-se à de saúde, entendida aqui não como ausência de doenças, tal qual na proposta higienista e sim, como criação de meios de vida, na inspiração de Canguilhem.

Uma importante contribuição de uma Clínica *no e pelo* Trabalho é deslocar o agir do fazer. Este último atrelado aos diferentes mecanismos produzidos a fim de aumentar a produtividade, exige um trabalhador eficiente, capaz de respostas rápidas e tecnicamente competente. Trata-se de um “sujeito flexível, apressado, colado às exigências do instante, onde o culto à velocidade liga-se à performance, à rentabilidade, à competência” (Coimbra e Nascimento, 2012, p.212), engendrado no ativismo característico do modo de produção capitalista que tem comprimido e acelerado cada vez mais o tempo. No encontro com o acúmulo de tarefas e com a produção de urgências, o trabalhador precisa se ater a responder a essas demandas, produzindo práticas sobreimplicadas, que dificultam as análises do que está se produzindo, bem como as possibilidades de, pela atividade, afirmar usos de si por si mesmo, além de fragilizar os espaços coletivos de discussão, os quais tem sido cada vez mais difíceis de serem sustentados no âmbito dos espaços de trabalho. Colocar em análise a atividade pode se converter numa oportunidade de análise das implicações, promovendo movimentos de resistência à institucionalização *no e pelo* trabalho e amplificando o poder de agir.

---

<sup>9</sup> Passos e Barros (2001) entendem o ato clínico como *clinamen*, isto é, como produção de desvio ancorados na filosofia atomista de Epicuro. O *clinamen* para esse pensador refere-se ao desvio que possibilita aos átomos, ao caírem no vazio em função de peso e de sua velocidade, se chocarem articulando-se na composição das coisas. Essa acepção de clínica distancia-se da tradicional acepção derivada do grego “*klinikos* (“que concerne ao leito”); de *klíne*, “leito, repouso”; de *klíno* “inclinare, dobrar”)” (p. 90).

Agir não é simplesmente se deixar levar pela maré, nem simplesmente opor-se a ela já que a mera oposição é tão assujeitadora quanto a dominação, ao se colar na obrigação de perpetuar a norma. Agir é (r)existir nas tramas do poder. Agir convoca o diálogo com *verbo* poder, nos colocando diante da possibilidade de vir a ser outros no e pelo trabalho escapando da institucionalização presente no *substantivo* o poder. Agir implica, ainda, a descoberta de relações outras com os objetos, com os outros e consigo próprio. Agir, portanto, exige um exercício reflexivo, ético, concatenado com o exercício de análise das implicações (Souza, Lazzaroto e Dutra, 2012), ao colocar em análise nossa relação com as instituições que nos atravessam e produzem os modos de trabalhar na direção da criação de outros modos de trabalhar. Essa é uma das importantes contribuições de uma crítico-clínica do trabalho no contemporâneo, em que eficientes procedimentos foram produzidos pelo capitalismo a fim de estimular a criação de modo a mantê-lo em funcionamento, bem como a aumentar a produtividade.

### 3 O HÓDOS-METÁ DO PESQUISAR: CARTOGRAFANDO A EXPERIÊNCIA DE UM ENCONTRO

#### 3.1 CONFIAR E HABITAR

Frente às incertezas que marcaram o início da pesquisa, após a aprovação para sua realização, era necessário habitar o território existencial do trabalho do educador de abrigo institucional, a fim de produzir, baseado na indeterminação, um *ethos* da confiança (Sade, Ferraz e Rocha, 2013), já que não é possível saber de antemão aonde o pesquisar pode nos levar. Entre nossos objetivos visávamos acessar a experiência de trabalhar na condição de educador em abrigo institucional através da proposição de coletivos de análise do trabalho, que tangenciariam a atividade, com os trabalhadores-educadores. Assim, o caminho que nos levaria à produção dos dados da pesquisa se dava na constituição de coletivos de análise da atividade, e o transcorrer da pesquisa nos diria como isso aconteceria.

Para realizar isso, empregamos o método cartográfico derivado do pensamento de Deleuze e Guattari (1995), que tem como um de seus princípios o rizoma o qual se ramifica em múltiplas direções e cresce de acordo com as conexões que realiza, configurando-se como uma rede não hierárquica, sem começo, nem fim, diferentemente da árvore que busca a raiz e a origem. Assim, pesquisar consiste em encontrar pelo meio, entre as coisas, produzindo novos e múltiplos agenciamentos, fazendo da pesquisa a construção de um mapa de um processo que se inicia na construção de um objeto-problema. Sem intentar buscar voltar ao mesmo, ao decalque, o mapa está voltado para uma experimentação, tendo como característica a abertura e a conectividade, sendo suscetível de receber modificações constantemente (Zambenedetti e Neves, 2011, p. 457).

Após a aprovação do projeto de pesquisa, entramos em contato com uma psicóloga trabalhadora de um abrigo institucional vinculado à FASC (Fundação de Assistência Social e Cidadania) e à Prefeitura Municipal de Porto Alegre, para ofertar a realização da pesquisa naquele local. Já no contato telefônico, a psicóloga informa que esse é um abrigo *bem diferente*. Combinamos, então, uma visita para nos conhecermos, tendo sido a inserção no campo facilitada por essa trabalhadora, já que ela tem uma relação com a Universidade, bem como uma familiaridade com a estratégia cartográfica de pesquisa.

Desde os primeiros movimentos na pesquisa tivemos como objetivo construir um *ethos* da confiança (Sade, Ferraz, Rocha, 2013) com os trabalhadores-educadores, onde um *inter-*

esse, zona compartilhada, pudesse construir uma experiência do dizer (Tedesco, Sade e Caliman, 2013) o trabalho, de modo que os resultados do pesquisar passam a ser entendidos como o que se produz na relação entre pesquisador e campo/sujeitos em pesquisa. Nesse sentido, utilizamos diferentes meios que possibilitaram a entrada do cartógrafo nos processos em curso deste território existencial: reuniões de equipe operacional e visitas nos turnos de trabalho.

Para pensar a construção e o manejo do vínculo entre pesquisador e sujeitos participantes da pesquisa, recorreremos à pista cartográfica do *ethos* da confiança proposta por Sade, Ferraz e Rocha (2013). Essa pista nos afirma que pesquisar não implica somente a utilização de um dispositivo metodológico, mas também do manejo dos vínculos entre os sujeitos implicados no processo de pesquisa, o que faz essa diretriz metodológica operar, sobretudo, em conexão e a partir da dimensão ética. O *ethos* da confiança indica a constituição de um plano de experiência compartilhada que possibilita às singularidades dos encontros multiplicarem as conexões entre os diferentes sujeitos intrincados em um processo.

Nesse sentido, em uma pesquisa que se faz *com* o trabalhador no cultivo do *ethos* da confiança exige do pesquisador disponibilidade para o encontro com a diferença no processo de pesquisar, não perseguindo uma completude ou convergência de interesses e finalidades. Con-fiar envolve fiar com e tecer com, indicando a necessidade de composição e criação com o outro/outrem. Esse processo de produção compartilhado amplia a zona de indeterminação, fazendo com que o poder de agir amplie trajetórias inventivas de outros modos de ser e estar no mundo. As recalitrâncias dos parceiros envolvidos na pesquisa servem como convite para a criação de novas possibilidades no percurso investigativo.

A confiança, baseada na indeterminação, não se refere às condições de âmbito pessoal, mas sim ao plano da possibilidade de sua existência, de modo que estamos diante da impossibilidade de definir de antemão as possibilidades e os limites de confiar, somente podendo acessarmos seus efeitos. Sade, Ferraz e Rocha (2013) tomam a confiança enquanto uma dimensão intensiva da consciência em que essa encontra seus limites, em uma zona de permeabilidade entre interior e exterior, promovendo a atualização de forças inéditas no nosso campo de consciência, e, ao mesmo tempo, novas possibilidades de ação.

O cultivo do *ethos* da confiança configura-se como um meio, já que implica no engajamento ancorado em uma experiência compartilhada, e um fim da pesquisa por esse engajamento produzir sentidos ampliando a potência inventiva de outros territórios

existenciais. O *ethos* da confiança busca catalisar a proliferação de sentidos na abertura ao plano da experiência e no aumento da potência de agir. Desse modo, realizamos visitas semanais durante os dois primeiros meses da pesquisa em diferentes turnos e diferentes atividades de trabalho, a fim de tatear como este se organizava, bem como ia se tecendo no embate com o real. Durante esse período, um diário de campo foi escrito à mão servindo de suporte para o registro e reflexões do pesquisador no encontro com o campo de pesquisa. Aqui não traremos um relato linear de visita a visita como encontra-se no diário de campo, mas buscaremos apresentar algumas marcas do processo das visitas, as quais objetivavam acompanhar as linhas problemáticas da rotina de trabalho dos profissionais e usuários do serviço, bem como sinalizar a presença de um pesquisador interessado na experiência de trabalhar do educador.

Para interpelar a presente escrita, traremos ainda excertos de um documento elaborado pelos próprios trabalhadores sobre a rotina no abrigo institucional. Ele foi *dado* ao pesquisador durante a realização da pesquisa e contém algumas orientações sobre a rotina, bem como sobre procedimentos a adotar nas rotinas de trabalho. Sua última frase “Documento em construção constante, conjunta e partilhada por toda a equipe” expressa o reconhecimento da renormatização e do coletivo de trabalho.

Após o primeiro encontro com a psicóloga que abriu as portas do abrigo para a pesquisa e o pesquisador, o pesquisador-cartógrafo passou a realizar visitas aos espaços divididos por gênero, “Casa dos Meninos” e “Casa das Meninas”, ainda que ambos integrem o mesmo abrigo. A psicóloga chama a articuladora<sup>10</sup> do plantão da manhã para que esta apresente ao pesquisador o espaço de trabalho dos educadores e de moradia de crianças e adolescentes acolhidos, dizendo que estávamos ali para fazer *observações*. A articuladora do plantão da manhã sugere que iniciemos as visitas aos espaços de trabalho pela “Casa dos Meninos”. Depois disso, passamos a visitar a “Casa das Meninas”, bem como a realizar as visitas à tarde e à noite na tentativa de cartografar as variabilidades e a heterogeneidade de um espaço de trabalho que não para. No plantão noturno, somente visitamos e realizamos

---

<sup>10</sup> Podemos pensar na função de Articulador do Plantão como um efeito da realização do convênio com uma entidade prestadora de serviços, que resulta em um posto ao qual um educador é promovido, ficando de referência para orientar os educadores que trabalham na Casa das Meninas e na Casa dos Meninos. O articulador organiza a agenda de atividades externas dos educandos e a saídas com o transporte, além de mediar as situações de conflito, dar suporte para educadores em situações difíceis e fazer articulação com a coordenação e a equipe técnica, o que inclui a participação em reunião semanal de equipe operacional junto aos coordenadores pedagógicos e à equipe técnica. Por executar essa função e não receber remuneração complementar, o educador-articulador tem direito a uma folga semanal de um turno de seis horas de trabalho. O coordenador pedagógico, por sua vez, é responsável pela gestão dos educadores e pela articulação com o órgão não governamental responsável pelo serviço de acolhimento.

coletivos de análise do trabalho com um dos dois plantões que atendem aos acolhidos. Uma ação, as visitas do pesquisador, configurou-se enquanto meio para outra, para a formação de coletivo de análise do trabalho, abrindo passagens para a experiência de pesquisar que se ancorou no cultivo do *ethos* da confiança, o que demandou uma temporalidade para que a sintonia afetiva se estabelecesse e o engajamento que nela se ancoraria, emergir.

A pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos (Barros e Kastrup, 2010), e não na representação de objetos, convocando a atenção para o que se passa entre esses estados e/ou formas instituídas, como também aos efeitos do processo investigativo tanto do ponto de vista do objeto, quanto do pesquisador, bem como do plano da produção do conhecimento. Podemos entender o processo em diferentes perspectivas: processamento e processualidade. A primeira delas ancora-se na teoria da informação de modo que a pesquisa é concebida e praticada como coleta, análise e discussão dos dados que compõem uma série sucessiva de momentos separados. Contrastando com o meio informacional raso, a processualidade afirma o caráter de produção dos dados, de modo que há uma conexão e prolongamento entre as etapas do processo investigativo (coleta, análise e discussão dos dados, escrita do texto). Se ao adentrar em campo há processos de produção de subjetividade em curso,

o cartógrafo se encontra sempre na situação de começar pelo meio, entre pulsações, tendo em vista que o momento presente carrega uma história anterior, mas também porque o território presente é portador de uma espessura processual. A espessura processual é tudo aquilo que impede que o território seja um meio ambiente composto de formas a serem representadas ou de informações a serem coletadas” (Barros e Kastrup, 2010, p. 58).

A fim de acompanhar os processos, a pesquisa cartográfica requer do cartógrafo a habitação do território existencial (Alvarez e Passos, 2010) que ele, em princípio, não habita. Ao se engajar em um território existencial, o cartógrafo precisa cultivar uma disponibilidade à experiência, uma receptividade, ao que se passa no território para além de seus limites geográficos. Receptividade que não significa passividade, mas uma abertura engajada e afetiva de composição e conjugação das forças presentes no campo no qual a pesquisa se desenvolve. Habitar dando lugar às nuances e diferenças que vão ficando perceptíveis em consonância com a ampliação da sensibilidade do cartógrafo. “Habitar não é criar para si referências estáticas, é buscar a experiência da proximidade e fazer uso de suas linhas tênues para poder andar em outros lugares, traçando novas territorialidades” (Tschiedel, 2014, p.

126). A pista de habitar o território existencial encontra ressonância nas formulações de Clot (2010a, p. 168), clínico do trabalho que afirma que ao adentrarmos em uma situação de trabalho, a intriga já está tramada, de modo que algumas pistas apontam o papel que podemos desempenhar na peça e o desfecho ao qual podemos nos dirigir.

Deleuze e Guattari (citados por Alvarez e Passos, 2010) tomam o conceito de território privilegiando os sentidos e os modos de expressão, não a partir de aspectos utilitários e funcionais. Tomada como uma realidade e preexistente na etologia, o conceito de território perde sua dimensão processual e qualitativa, isto é, o que o faz um território existencial. Este estando em constante processo de produção possui uma dimensão das forças em circulação na expressão de modos de existir. “O território é uma assinatura expressiva que faz emergir ritmos como qualidades próprias que, não sendo indicações de uma identidade, garantem a formação de certo domínio. As funções e as direções das condutas não podem dar conta da formação do território. A assinatura expressiva se encarna em condutas, não sendo explicadas por estas” (Alvarez e Passos, 2010, p. 133). Isso vai ao encontro do que Canguilhem (2001) afirma de que o próprio do ser vivo é criar seu meio, não apenas sofrendo seus efeitos. Sendo assim, o que vai se expressando nessa cartografia são palavras e afetos colhidos e acolhidos no encontro com o campo de pesquisa.

Ao se aproximar do abrigo, seus burburinhos e seus silêncios invadem os corpos passantes pela rua. Os ruídos infantis apontam a existência de vidas pulsando, tal qual podemos experimentar na hora do recreio em escolas. Porém, do lado de fora é pouco possível identificar o que e quem passa lá dentro. As colunas de concreto que isolam a casa-abrigo não permitem identificar com clareza o que se passa ali. Abrindo a porta, nos deparamos com as cores roxo e amarelo contrastando com o cinza do concreto. Dando alguns passos, chegamos na porta da casa e pelos acessos de um corredor. Se dobrarmos para o lado esquerdo, estamos na cozinha onde os alimentos são preparados. Agora se a opção é ir para o lado direito, algumas portas vão indicar a sala da gerente<sup>11</sup>, banheiros masculino e feminino, a sala da enfermagem, a sala do serviço social, uma sala dos assistentes administrativos e uma sala de diferentes usos onde os trabalhadores se encontram. Porém, se optarmos por não ir para nenhum desses lados, teremos diante de nós grades e uma quadra de esportes. Essa porta gradeada dá pistas sobre o lá dentro e o que fica do lado de fora. Durante o dia, as passagens

---

<sup>11</sup> Nomenclatura utilizada pelos trabalhadores para se referir ao profissional que exerce a coordenação do abrigo institucional pesquisado.

de um lado e de outro não estão impedidas, já que os cadeados encontram as grades somente à noite.

Atravessando essa porta, reencontramos as cores da casa, roxo e amarelo. Se dobrarmos à esquerda teremos algumas portas a serem desbravadas. No centro do pátio temos uma quadra de esportes com arquibancadas. Passando pelos fundos da cozinha e por uma sala onde os atendimentos da psicologia podem ser realizados, chegamos na “Casa dos Meninos”. Da porta, uma mesa grande e uma bancada encontram o visitante. A sala que fica nesse mesmo espaço tem dois sofás e uma televisão com aparelho de TV à cabo. No corredor que leva aos dois quartos temos um espaço com uma pia e armários onde pertences dos acolhidos estão guardados em espaços etiquetados com o nome. As camas beliches dos quartos contrastam com o azulejo do chão, lembrando a assepsia higienizada de um hospital, ainda que marcas de vida se encarnassem nesse espaço.

Ao lado da porta da “Casa dos Meninos”, uma porta dá para a lavanderia, outra para a sala dos educadores e outra para a brinquedoteca/biblioteca. Por fim, a porta que permite o acesso à “Casa das Meninas” que é similar à “Casa dos Meninos” com pouca diferença no aspecto físico. A diferença estava na disposição dos sofás, da mesa, da TV, dos armários e na presença de dois berços. Na “Casa das Meninas”, temos três quartos: o dos pequenos (no qual ficam meninos e meninas de 0 a 4 anos); o das meninas e das adolescentes. Ainda que hajam “duas” casas em uma mesma casa, a circulação de meninos e meninas pelos espaços não é proibida, sendo um modo de organizar os momentos de refeições, do banho, de dormir e das trocas de plantão.

Se fosse possível fotografar, em uma das visitas à “Casa dos Meninos”, o instante que separa a porta fechada e o gesto de abri-la, veríamos meninos brincando, um educador e a TV ligada. Porém, dando um passo e entrando na casa podemos acessar a vida se processando na passagem de uma brincadeira a outra e na circulação das crianças pelos espaços da casa, já que era o horário em que as crianças tomavam banho. A rapidez e a simultaneidade convocavam a atenção do cartógrafo à dispersão e demarcavam a produção de subjetividade e de modos de trabalhar que acontecem naquele meio de trabalho e no encontro com vidas que não cessam de colocar problemáticas ao trabalhador-educador. Como ocorreria em outros momentos, algumas indagações nos eram dirigidas por parte de crianças e adolescentes em acolhimento institucional: Quem tu és? Quanto tempo vai ficar aqui? Educador? Psicólogo? Tu vai cuidar do meu caso? Tu és da doação?



Em uma tarde na “Casa das Meninas” durante uma atividade de customização e personalização de chinelos coordenada por uma educadora, uma criança chama o pesquisador de *tio*. Ao escutar isso, a educadora pergunta à criança se este tinha algum parentesco familiar com ela. Ainda que a criança se enderece aos adultos, que não são seus pais, ocupando o lugar de tio, situação que também podemos encontrar com professores em escolas, falando com a criança, o educador demarca o lugar do adulto-pesquisador, bem como o seu lugar na relação com a criança. Nessa situação, podemos acompanhar a tensão do uso de si (Schwartz, 2007), na qual, sendo colocado em uma relação de parentesco, no lugar de tio, o trabalhador é tomado desse modo pelo destinatário de seu trabalho. Por outro lado, ao demarcar a não existência de um vínculo familiar entre acolhido e trabalhador, este afirma o uso de si por si, afirmando que a relação que ali se estabelece é atravessada pelo trabalho.

Outra situação que podemos pensar como uma pista da interferência do pesquisador no campo de pesquisa se passou na “Casa dos Meninos”. Um menino de dois anos pede colo, quando, então, o pesquisador o toma em seus braços, enquanto conversa com outros educandos. Este permanece com o educando de dois anos por um tempo até suas costas começarem a doer, pedindo ao menino que o deixe descansar um pouco. Ao ser colocado no chão, bravo, o menino começa a se bater. Depois de um tempo, ele demanda colo novamente, ao que é atendido. O pesquisador decide sentar em uma cadeira para poder segurá-lo confortavelmente, frente ao que, o outro menino de quatro anos que estava varrendo a sala, começa a se aproximar e diz querer colo também. Dividido entre para quem daria atenção, combinou-se que cada um teria sua vez. Em um momento em que o menino de dois anos estava no colo do pesquisador, um educador fala a ele que depois que o pesquisador saísse “não teria colinho”.

Essa cena dá passagem à expressão da dramática do uso de si à qual o trabalhador confronta nesse trabalho que se faz na gestão do encontro com o outro que convoca o trabalhador a entrar em atividade. Encontro que é marcado pelo contato com o corpo, pelo tato, pelos cheiros e sons que o invadem. Corpo que ao falar, *fazendo fala*, faz uso das cordas vocais modulando e marcando a intensidade do som, do afeto com essas palavras nos gritos no pátio, no acolher os afetos que se produzem no trabalho em situação.

Em uma das visitas ao plantão da tarde, uma educadora estava com uma bebê de catorze dias em suas mãos. A demanda dessa acolhida fazia a trabalhadora voltar suas atenções para ela. Ao conversar com a educadora, ela vai falando sobre a menina ter sido retirada da mãe, sobre os cuidados com ela, bem como que os educadores-homens têm medo

de pegá-la por ela ser pequena e ter suas questões específicas. A educadora solicita a outro educador que ele pegue um cotonete e a solução líquida para limpar o cordão umbilical que estava cicatrizando. O educador esquece de trazer a solução líquida e a educadora pergunta ao pesquisador: tu sabe segurar bebê? O sim levou a menina ao seu colo, enquanto a educadora foi providenciar os materiais que possibilitariam desenvolver sua tarefa. No calor da situação, o pensamento não parou para tentar cartografar qual o saber que possibilita segurar a bebê.

O hábito de visitar o abrigo, os educadores, os educandos, foi marcado por algumas repetições como por variações, o que nos permite acompanhar esses movimentos. Em uma visita, uma articuladora fala “*Saio daqui e não sei como vou encontrar no dia seguinte*”, o que também é experimentado pelo pesquisador-cartógrafo. Apesar da ordem presente nas horas, nos dias, nas semanas, nos meses e nos anos, o cotidiano é marcado por imprevistos, é dinâmico exigindo que o trabalhador-educador seja “mutante”. As variabilidades presentes nesse trabalho são marcadas, ainda, por outro tempo, o do dia. Se estiver ensolarado, os educandos podem sair para fazer as atividades após o café e o banho no pátio. Se a chuva marcar no céu, os educandos e educadores ficam realizando as atividades dentro das casas.

Durante o processo de pesquisa, o coordenador pedagógico disponibilizou ao pesquisador-cartógrafo um documento que orienta, em linhas gerais, a rotina na casa para os educadores e que foi elaborado pela Equipe Técnica e a Coordenação Pedagógica. Esse documento possui normas construídas coletivamente, sendo fruto de um planejamento e organização a fim de elaborar fluxos de trabalho, bem como melhorar as relações de trabalho atendendo a necessidades dos trabalhadores e das crianças e adolescentes. Isso teve como objetivo orientar o Projeto Político-Pedagógico da casa. Em um dos momentos do planejamento, a atividade contou com um encontro em que os educadores formulavam perguntas a respeito de como proceder face às problemáticas colocadas pelo trabalho. Podemos pensar que esse documento normatiza os saberes produzidos no trabalho pelo gênero profissional, buscando a ampliação do poder de agir, já que essas orientações são transmitidas de diferentes modos aos profissionais que passam a trabalhar no abrigo.

O dia a dia pode ser todo planejado mas vai ser percebido na singularidade de cada um, com seus ritmos individuais e maneiras de vivenciar as experiências do cotidiano. É necessário flexibilidade e planejamento constantes, sabendo que a prioridade é o atendimento às crianças e adolescentes. Uma rotina adequada pode proporcionar as crianças e adolescentes estabilidade ambiental e segurança. Para o trabalhador favorece a organização. Mas a rotina não deve ser rígida e deve prever espaço para a construção diária do projeto político pedagógico da instituição (Equipe Técnica e Coordenação Pedagógica, 2014).

As jornadas de trabalho dos educadores se organizam na forma de plantão, em que os educadores do turno da manhã trabalham seis horas diárias, iniciando às oito horas e terminando às catorze, momento em que se inicia o plantão da tarde. Este plantão estende-se até as vinte horas, que marca o início do plantão noturno no qual se trabalha doze horas e se folgam trinta e seis, contando com dois grupos de trabalhadores que trabalham doze horas e folgam trinta e seis. Os educadores trabalham, ainda, nos finais de semana, no sábado ou no domingo, em um plantão de doze horas. Essa ampliação da jornada de trabalho e a flexibilização dos horários da rotina da semana permite aos educadores uma proximidade maior com os educandos na realização de conversas, de passeios, entre outros.

As trocas de plantão ocorrem quinze minutos antes do início do plantão, em que o articulador que está trabalhando ou outro educador, transmitem informações a respeito do acompanhamento da rotina, clima do grupo que está em cada casa, bem como de situações pontuais aos educadores que iniciarão sua jornada de trabalho. Nesse momento, educadores e educandos ficam dentro das casas esperando a troca do plantão acontecer. Esse procedimento passou a ser adotado a fim de evitar evasões por parte dos educandos. Para a troca de plantão, é utilizado o livro de registro onde todos os educadores registram eventos que transcorreram durante o turno de trabalho até meia hora antes do término do plantão. Os registros de cada plantão iniciam e terminam com os nomes e o número de *educandos*<sup>12</sup>, bem como com o relato de situações cotidianas: saúde e dores das crianças, idas e faltas à escola, que é a única coisa que os educandos são obrigados a fazer, ansiedade e manifestações *psi* dos acolhidos por conta de ligações, visitas dos familiares, entre outros.

Em cada jornada de trabalho as tarefas desenvolvidas são diferentes, sendo marcadas pela rotina do acolhido naquele turno. Segundo o documento orientador das rotinas, na parte da manhã o café é servido, exigindo que o educador acorde as crianças/os adolescente e os auxilie na higienização pessoal até esse horário. Os educadores não podem deixar os acolhidos sem alimentação de modo que é preciso que ele pergunte algumas vezes até descobrir o motivo pelo qual algum deles não quer comer. Às nove horas e trinta minutos todos devem ter realizado essa refeição, bem como ter organizado e limpado o espaço onde ela aconteceu.

---

<sup>12</sup> Palavra escrita no livro de registros utilizada pelos trabalhadores-educadores para se referir às crianças e adolescentes em acolhimento.

Após isso, os acolhidos poderão brincar, realizar atividades: brincar na casa ou no pátio, jogar bola, passar por reforço escolar, realizar passeios ou outras atividades externas (projetos esportivos, cursos, atendimentos de saúde ou em Serviço de Apoio Socioeducativo (SASE) da rede socioassistencial, entre outros), bem como não fazer nada. Isso acontece até as onze horas quando se inicia a preparação para a escola, para os que vão a ela no turno vespertino. Passada meia hora começa-se a buscar os acolhidos que estão na escola ou em atividades externas ao abrigo institucional. Às onze horas e quarenta minutos o almoço é levado pelas cozinheiras às casas, onde o educador deve preparar o ambiente para o almoço com os acolhidos de mãos lavadas e sentados à mesa. É preciso, então, que o educador identifique se a criança já pode comer sozinha ou se precisa de auxílio, de modo que o educador precisa auxiliar e promover a autonomia.

Lembre-se: o processo de aprendizagem dá-se na interação. O educador deve compartilhar o momento da refeição. Assim, comer junto com as crianças favorecerá o processo educativo: como segurar um garfo, como cortar a carne, como comportar-se a mesa, as regras de convivência, o respeito ao outro (Coordenação Pedagógica e Equipe Técnica, 2014).

Após o almoço, os acolhidos que estiverem escalados devem auxiliar na limpeza e organização do espaço, sendo que ao educador é demandado “ensinar fazendo, explicando o porquê das coisas e valorizando as conquistas do cotidiano” (Coordenação Pedagógica e Equipe Técnica, 2014). Após o almoço, educadores e acolhidos devem dar seguimento à rotina com a higienização bucal, e os que vão à escola no turno da tarde começam a se preparar para isso. Após o almoço, há um horário de descanso de uma hora quando é permitido aos acolhidos dormir, ver um filme calmo, relaxarem, ou sentarem em roda para as atividades.

O plantão da tarde, que inicia às catorze horas, parece ser o mais longo, embora tenha as mesmas seis horas de trabalho que o turno da manhã. “De manhã as crianças levam um tempo para acordar e ficar realmente prontas para tarefas e rotinas propostas. Sendo assim, quem trabalha à tarde deve vir sempre com o planejamento pronto com ideias e propostas pensadas para estimular e contribuir para o cotidiano das crianças/adolescentes. Lembre-se, muitas vezes as nossas ideias não colam, é sinal de que elas estão atendendo nossos desejos e demandas e podem não se adequarem ao grupo atendido” (Coordenação Pedagógica e Equipe Técnica, 2014). O turno vespertino é marcado, ainda, por atividades de organização da casa, por um lanche, pela busca dos acolhidos que estão em atividades externas, e pelo banho dos acolhidos.

Assumindo o plantão da noite, os educadores realizam algumas combinações, além de servir a janta no início do plantão. Após isso, os educadores devem auxiliar os acolhidos que estudam, nas tarefas de casa. As atividades educativas e pedagógicas do turno da noite devem ser mais calmas e tranquilas, favorecendo a entrada no ritmo do sono. Uma hora antes de ir dormir, as crianças podem fazer uma refeição, a ceia, realizando a higiene bucal logo após e dirigindo-se aos quartos para dormir. Sendo assim, o plantão da noite é marcado pelo período de sono dos acolhidos, sendo de menor interação com as crianças e adolescentes, mas marcado pela vigília. Além disso, “a noite é o momento em que todos ficam mais angustiados por estarem mais uma noite longe do convívio familiar e comunitário” (Coordenação Pedagógica e Equipe Técnica, 2014).

Durante o período em que os acolhidos dormem, o educador deve vigiar o sono tendo em vista que algumas crianças e adolescentes vítimas de abuso sexual podem naturalizar sua experiência buscando-a repetir com demais crianças e adolescentes. O educador deve, ainda, acordar três vezes quem tem enurese. Após as crianças dormirem, iniciam-se as tarefas de rotina da noite: dobrar as roupas dos acolhidos, preparar o quadro com a rotina do dia seguinte e o material para a ida à escola. Durante a noite, o educador tem direito a uma hora de intervalo.

Apesar de normas organizarem a execução das tarefas, o modo como elas acontecem não cessa de variar, como podemos pensar a partir da fala de uma educadora durante as visitas: “*Aqui a gente é muito tarefeiro, mas não repetitivo*”. As imprevisibilidades do real do trabalho fazem com que a atividade do trabalho do educador se teça na tensão entre fazer as engrenagens da organização do trabalho girarem e a gerir os afetos produzido nos vínculos com os acolhidos e entre os acolhidos. É possível encontrar cartazes afixados nas paredes das casas indicando o planejamento do dia com seus horários e respectivas atividades a acontecerem durante a manhã e à tarde. Na “Casa das Meninas”, há também uma planilha organizando quando cada educanda auxiliaria na limpeza. Apesar dessa organização que prescreve o que tem de ser feito, as imprevisibilidades do encontro com o outro pode facilitar ou emperrar o desenvolvimento do que é proposto pelo trabalhador-educador.

Por outro lado, em conversa com os trabalhadores-educadores do plantão noturno, estes falam que para trabalhar com as crianças é necessário acompanhar a mobilidade de uma brincadeira a outra. Eles exemplificam com a situação das crianças querendo pular corda, o que exige que o educador cuide da fila, evitando que elas desrespeitem essa organização. No entanto, no meio desse processo, as crianças decidem brincar de outra coisa, exigindo que o educador se mobilize nessa direção. Isso pode ser uma pista da centralidade do acolhido nesse

abrigo institucional, no qual o trabalhador-educador procura seguir os movimentos empreendidos pelos acolhidos.

Aqui podemos observar como o Projeto Político Pedagógico, na condição de instância impessoal do ofício, demarca certas condições para que o trabalho se realize, já que aquilo que o acolhido apresenta é tomado a partir desse ponto de vista. Por exemplo: no documento sobre a rotina há um espaço para que o acolhido possa querer ficar sem fazer nada e sozinho. Quando assim for, a orientação é para que isso seja trabalhado com eles a fim de ver qual a necessidade disso. Segundo o documento, a organização deve ser justa e ir criando a ideia de responsabilidade, pertencimento e merecimento. “Elogiar, estimular e insistir com os mesmos faz parte do processo pedagógico. Se algo não ficou bem-feito, não faça você mesmo, espere, se necessário, o dia seguinte e retome. O importante é o processo e não o resultado”.

Lembre-se que o ambiente deve ser estruturado para se adequar às necessidades dos moradores, devendo propiciar tranquilidade e segurança, pois são necessárias a criação e a manutenção de condições favoráveis ao desenvolvimento das crianças/adolescentes. Portanto, o educador deve poder conciliar suprir as demandas de atenção dos educandos que sofreram privações (e não são pequenas), com a necessidade de colocação de limites e imposição de compreensão de normas de convivência. Como? Conversando com a crianças e fazendo combinações (Equipe técnica e Coordenação Pedagógica, 2014).

Combinações que envolvem desde a organização de escalas de limpeza e a organização da casa, bem como *fazer fala*, *fazer fala firme*, quando alguma *ladaia* acontece. “Fazer fala” é uma expressão recorrente pelos trabalhadores-educadores para se referir a ação efetuada por eles em relação ao acolhido. Já a *ladaia* vai se produzindo na convivência e nas brincadeiras entre os acolhidos, no qual o educador é chamado ou se antecipa para mediar situações de conflito, marcadas por agressões verbais ou físicas entre as crianças e adolescentes acolhidos. Quando um acolhido *patifa*, outra expressão utilizada pelos trabalhadores-educadores que apontam para a direção do desrespeito ao outro ou ao descumprimento das combinações, é preciso contê-lo por meio da palavra ou fisicamente “porque se não, espalha”.

Além das visitas ao cotidiano do abrigo e da participação em algumas trocas de plantão, participamos de reuniões semanais em que são discutidos aspectos organizacionais do abrigo e que conta com a presença de articuladores de cada plantão, coordenadores pedagógicos, equipe técnica e gerência do abrigo. Conta, também, com a presença de articuladores de um outro abrigo cuja equipe técnica é responsável pelo acompanhamento das crianças e adolescentes que lá se encontram. Essa reunião acontece em um espaço fora do abrigo, vinculado a uma entidade religiosa, mas como eram frequentemente interrompidas

pelas demandas da rotina, passaram a acontecer fora do abrigo. Antes dessa reunião acontecer, há uma reunião em que somente os coordenadores pedagógicos e articuladores contratados pela entidade conveniada participam. Há também uma reunião mensal na sede da entidade conveniada que contrata os educadores para discutir questões administrativas, além da reunião da equipe técnica, onde somente psicólogos e assistentes sociais participam.

Enquanto o órgão estatal da prefeitura FASC coordena, regula e controla, é através do convênio com uma organização de cunho religioso que o acolhimento institucional é executado nesse abrigo. Isso forçou o pensamento à indagação: quanto tempo separa o abrigo institucional no contemporâneo das rodas dos expostos do período colonial brasileiro, em que o Estado financiava e delegava a responsabilidade aos estabelecimentos religiosos que voltavam sua atenção para os abandonados (Arantes, 2004, p. 162)? Em Porto Alegre a implementação do SUAS tem reorganizado os serviços socioassistenciais segundo suas diretrizes. No entanto, há um descompasso existente entre o que está prescrito na PNAS (Brasil, 2005) em que Proteção Social Especial se subdivide em Média e Alta Complexidade, e como isso se atualiza na gestão da FASC, em que dividiu a Proteção Social em três níveis: Básica, Média e a Alta Complexidade.

Na primeira reunião de equipe operacional que acompanhamos, apresentamos o objetivo da pesquisa e discutimos a respeito do interesse em participar dessa reunião com eles. Durante essa primeira reunião, os trabalhadores começaram a falar o nome das pessoas, bem como os lugares que ocupavam nas cadeiras da reunião em tom de brincadeira. Interferência do estranho-pesquisador que ali adentrava? Tentando entender quem é quem e que lugar/cargo profissional ocupa ali, a reunião prossegue entre pautas e casos. As pautas dizem respeito a informações diversas sobre a organização do abrigo, enquanto os casos referem-se a um pedido de auxílio à equipe técnica quanto ao manejo da criança e adolescente dentro da casa. Há uma predominância em discussão de casos envolvendo adolescentes por eles questionarem mais os trabalhadores. No enlace de cada caso com o grupo de acolhidos, podemos experimentar os trabalhadores tendo de gerir indivíduos e *corpus* populacionais frutos da estratégia biopolítica de governo da vida.

Durante as reuniões, há momentos de intensa conversa entre os diferentes participantes sendo difícil entender o que cada um está dizendo. Há momentos em que os trabalhadores brincam entre si, como também momentos em que o debate acerca de como o trabalho foi realizado é intenso. Há, ainda, momentos em que os acolhidos são imitados e as modulações da voz se fazem. Uma sensação de fluidez, ausência de fronteiras rígidas e

hierárquicas entre os profissionais, mesmo existindo o saber técnico, em que cada um pode se expressar, colocar suas dúvidas, pensar junto, começa a habitar o espaço da reunião. Entre uma equipe mínima e uma capacidade máxima, já que o abrigo acolhe uma quantidade maior de crianças e adolescentes que o previsto na legislação, diferentes sujeitos se encontram na dimensão pública do acolhimento institucional: as famílias, as crianças, os trabalhadores. Nesse sentido, como se tecem os usos de si por entre tantas forças em disputa? Sobretudo, tendo em vista que pedidos para ajeitar, para “consertar” e “ajeitar” as crianças e adolescentes são dirigidos aos trabalhadores por parte, tanto das famílias, quanto de outros agentes estatais?

Em alguns momentos da pesquisa, o pesquisador foi convocado enquanto testemunha das provas que o trabalho colocava aos trabalhadores-educadores, como, por exemplo, em uma troca de plantão um educador fala que era bom para o pesquisador ver o afastamento do trabalho por ter pego catapora de um acolhido. A pesquisa ganhou espaço entre os acolhidos também. Em um dos últimos encontros dos trabalhadores-educadores do turno da tarde, um acolhido pergunta se havíamos ido nesse dia para conhecer o plantão noturno, em que as visitas do pesquisador nem os coletivos de análise do trabalho haviam sido realizadas. Podemos pensar, ainda, que a curiosidade infantil que interpelava o pesquisador e que o convocava a interagir foi um facilitador para a construção do *ethos* da confiança com o campo de pesquisa, já que alguns educadores demonstraram um receio durante a chegada do estranho que queria saber sobre o trabalho que realizavam.

Após dois meses visitando e experimentando o abrigo institucional, o *ethos* da confiança ancorou o cartógrafo a dar seguimento no percurso investigativo com a proposição de encontros para conversar sobre o trabalho. Em nosso estudo, a experiência do dizer foi produzida a partir da construção e prolongamento do *ethos* da confiança, bem como das demais pistas do método cartográfico aqui apresentadas.

### 3.2 DIZER, ESCUTAR, DIALOGAR: CULTIVANDO UMA EXPERIÊNCIA DO DIZER

Tomando como ponto de partida a formulação de Axt (2008) a respeito do pressuposto dialógico como operador das experimentações cartográficas, reafirmamos a produção de conhecimento a partir da experiência, sem a precisão asséptica dos procedimentos experimentais, “cujos resultados seriam depois aplicados ao universo mais amplo da realidade empírica, numa operação simples de tradução literal da *verdade sobre*” (p. 95). Isso vai ao



encontro do que Deleuze (2006) afirma, em diálogo com Foucault, como sendo a indignidade de falar *pele* outro, uma atitude da qual a perspectiva dialógica escapa, ao objetificar o humano não mais falando *sobre* ele, mas *com* ele.

Conversa-se com alguém, não mais buscando dar voz a alguém, tendo em vista que não se trata da não existência da voz, mas das tentativas de silenciamento de algumas delas. Quando se trata de estudar o humano, é impossível objetificá-lo, reduzi-lo ao estatuto de coisa, já que sendo sujeito de linguagem ele pode falar, o que faz a produção de conhecimento *sobre* ele ser dialógica (Axt, 2008). Os sujeitos em pesquisa deslocam-se de seu lugar de objeto (seja pesquisador, seja sujeito de pesquisa), sendo parceiros na experimentação, afetada pela palavra, emergindo em um contexto dialógico. “O ponto de vista dialógico não cria um objeto ideal, de sujeito ausente, a ser tratado à distância; orienta, antes, o estudioso a participar do jogo, a considerar o enunciado, o texto, como vozes a compreender, com as quais dialogar” (Marchezan, 2004, p. 129). Sendo assim, a produção de conhecimento convoca o pesquisador a ser alterado, outrado, pelas linhas problemáticas do campo de pesquisa através do percurso investigativo. Desse modo,

o outro é ao mesmo tempo aquele que quero encontrar e aquele cuja impossibilidade de encontro integra o próprio princípio da pesquisa. Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa. É exatamente ali onde a impossibilidade de diálogo é reconhecida, ali onde se admite que haverá sempre uma perda de sentido na comunicação que se constrói um objeto e que um conhecimento sobre o humano pode se dar (Amorim, 2004, p. 29).

Isso é possível através de um *ethos* de lateralidade (Alvarez e Passos, 2010), em que o pesquisador se coloca em composição com o campo, evitando falar *sobre* este, buscando estar *com* este no rastreo da experiência de produção. Além do engajamento afetivo e da abertura receptiva ao território no qual a pesquisa se realiza, essa atitude do cartógrafo, seu *ethos* da lateralidade pode permitir “circular a experiência incluindo a todos e a tudo em um mesmo plano – plano sem hierarquias, embora com diferenças; sem homogeneidade, embora traçando um comum” (Alvarez e Passos, 2010, p. 142). O cartógrafo implicado com o mundo se produzindo a todo instante não fala mais do exterior do território estudado, nem efetua um sobrevoo conceitual sobre a realidade investigada. Dissolvendo o ponto de vista do observador (Passos e Eirado, 2010) o cartógrafo lança-se à experiência e ao coletivo de forças.

Nesse sentido, a estratégia cartográfica de pesquisa escapa do modo de conhecer representacional em que uma relação vertical e hierárquica entre pesquisador e pesquisados não possibilita a confiança. Na perspectiva representacional, há um esforço por purificar os dados exigindo do pesquisador uma constante vigilância que possibilitaria separar o que é da ordem da realidade do fenômeno e o que é da ordem das aparências subjetivas, da crença e do interesse (Sade, Ferraz e Rocha, 2013). Segundo esses autores, o *modus operandi* dessa perspectiva de pesquisa é marcado por uma relação de desconfiança no que tange aos vínculos produzidos com o (e no) campo.

Para Teixeira e Barros (2009) o método cartográfico serve como estratégia metodológica para pesquisar a atividade, já que ela não busca isolar seu objeto das conexões com o mundo nem de suas articulações históricas, conforme os métodos que fundaram a ciência moderna. Em solo brasileiro, alguns pesquisadores têm proposto outros métodos que não a instrução ao sócio e a autoconfrontação simples e cruzada para investigar a atividade, marcando o desenvolvimento da Clínica da Atividade enquanto disciplina. Amador (2011), por exemplo, propôs aos trabalhadores do sistema prisional que eles próprios produzissem imagens videográficas acerca de sua atividade trabalho, acionando uma experimentação na produção de imagens acerca do trabalho. Osório e Maia (2010), por sua vez, propuseram “Oficinas de Foto” empregando o dispositivo fotográfico, acerca do trabalho em saúde dando ênfase para dimensão coletiva do trabalho sem a realização de uma análise similar à encontrada na autoconfrontação simples (em que somente um trabalhador participa da análise).

Buscamos em Tedesco, Sade e Caliman (2013), pistas para tomar a entrevista no manejo cartográfico na produção dos dados de nossa pesquisa. Como um procedimento que se insere nas diferentes etapas da pesquisa cartográfica, a entrevista não se faz como um elemento isolado nessa estratégia metodológica, sendo em nosso estudo uma ferramenta privilegiada para a produção dos dados. A entrevista na perspectiva cartográfica não busca coletar informações, acessando o conteúdo/representações sobre a experiência vivida, mas intenta acessar a experiência em suas dimensões de formas e de forças, na qual a fala é tomada emergindo na/da experiência. Se Schwartz (2000) nos afirma que a atividade é difícil de pôr em palavras, o que o cartógrafo busca produzir na experiência de pesquisa ao propor uma experiência de dizer o trabalho? Para Clot (2006, p. 135), a verbalização é em si mesma uma atividade do sujeito, e não apenas o meio de acesso a outra atividade. Schwartz (2007), por sua vez, afirma que pôr em palavras o que se faz em atividade é assumir o risco de dizer o

que não foi feito como havia sido na prescrição, explicitando que a linguagem oficial foi contestada na prática. Em nossa pesquisa buscamos tangenciar a análise da atividade de trabalho através da entrevista na cartografia, não buscando fragmentar os modos operatórios em sua minúcia, como é visado pela instrução ao sócia (Clot, 2010a).

Zanella (2013) afirma que a palavra falada é outra em relação a palavra escrita. Para a autora a palavra falada não expressa o pensamento, mas o inaugura na enunciação, o que encontra as formulações de Deleuze e Parnet (1998) que a entrevista é o traçado de um devir. A palavra falada “é arena em que sentidos vários transitam e sua inteligibilidade depende do quanto autor e ouvinte compartilham o que se apresenta como não dito no que está dito” (Zanella, 2013, p. 119). Ao ser dirigida ao outro a palavra falada produz efeitos, seja de compreensão, concordância e discordância.

Em nossa pesquisa, propusemos quatro encontros nos quais os trabalhadores-educadores que estivessem interessados, puderam narrar a respeito de como era a experiência de trabalhar no abrigo institucional. Propúnhamos encontros coletivos enquanto estratégia para cartografar a dimensão coletiva em diálogo, fazendo o tensionamento entre as dimensões genéricas e os processos de estilização emergirem na experiência de dizer o trabalho, bem como acessar as dramáticas do uso de si. Já de partida, então, não buscávamos acessar a experiência privada e identitária de um indivíduo ao escutarmos a situação de trabalho encarnada na voz dos trabalhadores. O objetivo era acessar a dimensão coletiva do trabalho do educador de abrigo institucional. O coletivo, aqui pensado, distingue-se do somatório de indivíduos ou de um conjunto de relações interpessoais, não sendo reduzido ao social. Ultrapassando a dicotomia entre indivíduo e social e a lógica que toma os seres e as instituições como dados *a priori*, o coletivo nos desloca para uma lógica atenta ao engendramento e à criação de processos que antecedem, integram e constituem os seres (Teixeira e Barros, 2009).

Nas tratativas e negociações com os trabalhadores-educadores, abordamos que a presente pesquisa visava investigar a experiência de trabalhar enquanto educador em abrigo institucional, estando atrelada ao pré-requisito para a obtenção do título de mestre por parte do pesquisador. Os convites foram realizados na troca dos plantões onde todos os educadores do plantão estavam presentes. A participação nos encontros não era obrigatória e ao longo do percurso, alguns educadores se integraram aos coletivos de análise. Durante essas negociações o coordenador pedagógico pontuou a impossibilidade de realizar os coletivos durante o expediente de trabalho, já que seria necessário que se afastassem de seus postos de trabalho.

Frente a isso, optou-se pela possibilidade de pagamento de hora-extra trabalhada para os educadores interessados em participar da pesquisa. Segundo ele, a proposta da pesquisa era interessante por oferecer uma possibilidade para “o educador se pensar”.

Com isso, iniciávamos um regime de contratação (Sade, Ferraz, Rocha, 2013) para colocar em movimento a experiência de dizer o trabalho com os trabalhadores-educadores, não se restringindo ao aceite para participação na pesquisa com conseqüente assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Atravessado pelo *ethos* da confiança, o regime de contratação ultrapassa a formalização de um contrato para a realização da pesquisa, situando o pesquisar enquanto exercício de poder pelo qual, ao sujeito participante, é possibilitado diferentes ações, dentre as quais a desistência do processo investigativo, bem como a não participação.

Uma educadora sugeriu que os encontros fossem em um café fora do espaço de trabalho, enquanto outros demandaram café/lanche durante os encontros. Os trabalhadores-educadores da tarde aceitaram prontamente o convite para os encontros de conversa sobre o trabalho, tendo os encontros começado no mesmo dia em que foi realizado o convite. No primeiro encontro, participaram três educadores e o articulador do turno da tarde. Além disso, os trabalhadores-educadores optaram por realizar os encontros quinzenalmente. O turno da manhã, por sua vez, optou por realizar grupos semanalmente, o que permitiria que os encontros durassem menos tempo. Ambos encontros aconteceram após o plantão de trabalho. O coletivo do plantão da manhã contou com a participação de cinco educadores, o da tarde, com quatro e o da noite, com cinco educadores. Nos encontros com os plantões da manhã e da noite, as articuladoras também participaram. No último encontro do coletivo da tarde e no terceiro encontro do coletivo da manhã, somente um educador participou. No terceiro encontro do coletivo da manhã, na chegada do pesquisador no abrigo, a articuladora relata um “dia cheio na casa dos guris”, falando que não poderá ficar e que os dois educadores que ficam nessa casa também não poderão ficar.

Após o término do turno de trabalho, esses educadores almoçavam na sala dos educadores onde pesquisador e um educador esperavam para dar início aos encontros de análise do trabalho enquanto atividade. Enquanto almoçavam conversavam sobre o dia e combinavam como poderiam organizar a rotina na “Casa dos Meninos”. Diante disto, sugerimos iniciar o coletivo com somente um educador e, posteriormente, esses outros dois se juntariam a nós, o que não aconteceu. Para além de participar ou não do encontro, o método cartográfico nos permite pôr em tensionamento o que acontece no pesquisar. Ainda que o

pesquisador tenha insistido, os sujeitos em pesquisa não quiseram seguir falando de seu trabalho depois da intensidade desse dia. Na semana seguinte, aconteceu o último encontro em que todos os educadores estavam presentes.

Já no plantão noturno, os encontros aconteceram durante o horário de trabalho após o período em que os acolhidos tivessem dormido e os educadores tivessem finalizado os afazeres relacionados a isso. Foram realizados apenas dois encontros, sendo que o segundo deles não foi gravado, tendo em vista que ao chegarmos ao abrigo para sua realização, os educadores pareciam estar agitados e querendo falar sobre os efeitos no abrigo da intervenção de uma promotora pública, que ao ouvir alguns acolhidos toma suas palavras como evidência de maus tratos, passando a “caçar” o educador que realizou esse ato, o que produz um medo que se espalha por todos os educadores. Com isso, abrem-se processos jurídicos, os quais demandam ao trabalhador que responda ofícios, afetando o atendimento direto à população usuária do serviço. Os educadores queixavam-se de ter de trabalhar sob pressão (seja do Ministério Público, seja a existente no abrigo por conta da intervenção jurídica), de como o processo jurídico poderia sujar a “ficha” deles, fechando oportunidades em outros lugares.

Ao longo do processo de realização dos coletivos de análise do trabalho, o coordenador pedagógico pergunta ao pesquisador se este tinha conseguido encontrar o que procurava. Essa preocupação também foi expressa por um educador ao longo dos encontros com os grupos, em um espaço fora do coletivo de análise. Esse educador disse, ainda nas primeiras visitas ao abrigo, que desejava ler os resultados da pesquisa. Podemos pensar que essas interpelações dirigidas ao pesquisador consistem já em um efeito da pesquisa que se fez enquanto escuta, escapando de uma postura pedagógica que buscasse enquadrar a experiência do trabalho dos educadores nos referenciais teóricos que empregávamos.

Cultivando o *ethos* da confiança, nosso objetivo foi o de tornar a experimentação da pesquisa interessante para os trabalhadores, convocando-os a se engajarem na fala do trabalho. Empregamos esse *ethos* em nosso pesquisar, tendo em vista que Schwartz (2000) afirma a existência de “incultura” recíproca entre o saber universitário e o saber dos trabalhadores. O autor afirma que temos o polo dos conceitos (materiais para o conhecimento), o polo das forças de convocação e reconvocação (os saberes gerados na atividades) e, por fim, o das exigências ético-epistemológicas no qual o saber científico e o saber da experiência se encontram e perturbam um ao outro, fazendo emergirem problematizações. Isso, por sua vez, exige um desconforto intelectual (Schwartz, 2000) que não hierarquiza o saber científico como superior aos saberes do trabalho encarnado nos

trabalhadores. Pesquisar foi se tecendo enquanto escuta que dá passagem à experiência de dizer o trabalho em seus movimentos no modo como foi realizado em relação ao prescrito, bem como aos imprevistos do real do trabalho, acolhendo, ainda, modos outrados de trabalhar, produzidos na experiência de dizer.

Arantes (2012) afirma que não se habita o mundo da mesma forma quando nos deixamos afetar pelo ruídos e barulhos do mundo, bem como pelos sentidos que se aguçam à proximidade dos corpos com suas cores, cheiros, texturas, rugosidades, asperezas (Arantes, 2012, p. 93). Essa autora afirma que a prática da escuta foi sendo integrada por diferentes saberes com o advento das disciplinas a partir do século XVIII. Tendo diferentes códigos e regras, a escuta em nossa sociedade passa a ser especializada nas práticas de juízes, delegados, pedagogos, médicos, psicólogos, entre outros. Com o saber diferentes procedimento asseguraram a extração da verdade legítima. Recorrendo aos estudos foucaultianos, Arantes (2012) sinaliza que a escuta figurava como um primeiro estágio da ascese (*askésis*) das práticas gregas do cuidado de si (*epiméleia heautoú*) que possibilitariam ao sujeito adquirir e dizer o discurso verdadeiro. Nesse sentido, os dados produzidos por nossa pesquisa precisam ser tomados a partir da entrevista na estratégia cartográfica de pesquisa, a qual busca acompanhar a dimensão genética, movente, que põe os planos do conteúdo e da expressão em composição recíproca, na qual coemergem o dito e o dizer (Tedesco, Sade, e Caliman, 2013).

A entrevista na estratégia cartográfica toma a linguagem em uma perspectiva pragmática em que expressão e conteúdo são distintos, porém, inseparáveis, amplificando a dimensão criadora da linguagem, diferentemente da perspectiva representacional da linguagem, a qual cinde expressão e conteúdo, priorizando essa segunda instância. A perspectiva representacional emprega entrevistas que buscam extrair informações claras e organizadas, sem ênfase na narrativa que as produz. As impurezas do mundo buscam ser limpas na obtenção de informações que assegurariam a verdade, apagando as irregularidades do dizer presentes no ritmo, nas entonações e tropeços que enunciam as intensidades da experiência.

A coemergência do dizer e do dito, por sua vez, trazem dois efeitos: a ingerência dos fatos empíricos sobre os signos e a intervenção dos signos sobre os fatos do mundo. A ênfase na obtenção do conteúdo cede espaço para a captura das indeterminações (velocidades, silêncios, repetições, entonações) que vão se tecendo na experiência do dizer, o que nos permite pensar que o vivido se torna meio para o vivo em experiência de fala. Esse modo de

operar com a linguagem torna-se uma ferramenta para acessar a atividade, tendo em vista que seu alvo não são informações, mas a dimensão movente e processual presente por entre trabalho prescrito e trabalho real no qual a atividade se tece.

Por entre formas e forças, a experiência do dizer se faz na entrevista no método cartográfico que se orienta por três diretrizes: ela busca a experiência na fala e não a fala sobre a experiência; a entrevista é tomada como abertura à experiência do processo de dizer; e, por fim, a entrevista busca a pluralidade de vozes, isto é, o coletivo de forças que engendra o dizer (Tedesco, Sade e Caliman, 2013). A segunda dessas diretrizes reafirma o caráter de interventivo do pesquisar através da entrevista, o que resulta em atentar aos efeitos das intervenções do entrevistador sobre a experiência do dizer em curso. Toda fala é endereçada, seja a um pesquisador com roteiro pré-definido, convidando o sujeito participante da pesquisa a pensar se respondeu certo ou errado, seja a um pesquisador sensível às aberturas possíveis naquilo que é enunciado no processo de pesquisa. Por isso, os autores sugerem que a atitude do entrevistador precisa proceder na abertura às variações e às multiplicidades para impedir o fechamento em perspectivas totalizantes com perguntas portando um grau maior de indeterminação, isto é, guiando sem dirigir.

Isso é possível a partir de perguntas do tipo “Como?” e “E então?” em detrimento de “por quê?” e “o que isso te faz pensar?”<sup>13</sup>. Essas duas últimas levariam o entrevistado a formar um metadiscurso sobre a experiência, falando sobre esta, e não possibilitando que ela emerja na fala. Os autores trazem ainda o recurso de reformulação em eco, na qual o entrevistador retoma um dito do entrevistado a fim de que ele retorne a fala mais sensível à experiência. Em conexão com o sensível, as intervenções orientam-se na direção de recuperar os enunciados fazendo-os reverberar produzindo sentidos novos. Elas podem e devem ser utilizadas, sobretudo, quando comentários, avaliações e pontos de vista começam a marcar a entrevista, não possibilitando o acesso à dimensão da potência de criação presente no plano coletivo de forças.

Essas orientações quanto ao manejo intentam acompanhar e guiar o movimento da entrevista de modo a acessar a experiência na fala e não a fala sobre a experiência. A não diretividade visa construir um acesso à dimensão genérica da experiência, onde as palavras atuam, produzem e modulam o processo de dizer. A palavra, enquanto prática, ato de fala,

---

<sup>13</sup> Isso vai ao encontro das orientações de Clot (2010) a respeito da instrução ao sócia, na qual a atenção do pesquisador-intervencionista deve voltar-se mais para o *como* que para os *porquês* da microgestão do estar em atividade.

comporta uma dimensão criadora e transformadora da realidade. O viés performativo da palavra pode atuar, instaurar, modular a experiência. Em vez da descrição da experiência, um referente anterior e externo, a entrevista na cartografia busca intervir na experiência do dizer, acessando as expressões da experiência. As falas, então, não são enunciados sobre conteúdos isolados, mas carregam o afeto, portando a processualidade da experiência na entrevista.

Em um dos momentos iniciais da pesquisa, um trabalhador-educador reiterava a inexistência de fórmula para trabalhar no abrigo, ainda que o pesquisador insistisse em seguir pelos caminhos metodológicos presentes na Clínica da Atividade, insistindo em perguntas sobre como eram os modos operatórios do trabalho que se realizava/realiza. Podemos pensar que essa resistência em falar sobre os modos procedimentais do trabalho no início da pesquisa ultrapassa a dificuldade de pôr em palavras o trabalho, sendo a expressão de um trabalho que não se faz mecanicamente com procedimentos que assegurariam os resultados. Sendo assim, na situação de pesquisa, o pesquisador-cartógrafo foi fazendo o método variar, não variando de método, acolhendo o que os trabalhadores-educadores desejavam falar.

Por fim, a entrevista na cartografia orienta-se a partir da pluralidade de vozes, já que “a escuta acompanha a processualidade do relato, a experiência em cuja base não há um eu, mas, sobretudo, linhas intensivas, fragmentos de sensações, sempre em vias de constituir novas formações subjetivas. Nesse sentido, a entrevista se aproxima de uma conversa” (Tedesco, Sade e Caliman, 2013, p. 310). Isso afirma um modo de pesquisar o ser humano que não visa des-cobrir e revelar o Sujeito, tendo em vista que ele não é Uno, mas múltiplo, agenciado nas forças sociais, não sendo possível ao pesquisador criar uma referência ideal de sujeito, nem situar esse ideal no lastro do conhecimento científico. Não existe, desse modo, uma subjetividade isolada que funcionaria como origem das falas, o que nos leva a cartografar, sobretudo, o entre falas. “Interessam os momentos em que as enunciações perdem a nitidez de seus contornos, misturam-se umas às outras num encadeamento misto de falas, na ausência de autorias, identidades especificáveis ou sentidos únicos e prefixados” (Tedesco, Sade e Caliman, 2013, p. 312).

Desse modo, o manejo precisa operar na abertura à experiência polifônica de dizer, na invenção de novos sentidos, não se centrando na busca de respostas individualizadas. Para isso, Tedesco, Sade e Caliman (2013) sugerem dois aspectos do manejo: os graus de abertura dos discursos e a conformidade entre as falas, na busca por um consenso. Quanto ao grau de aberturas do discurso, é necessário que o cartógrafo acolha as falas sem desestimular as que



indicam desvios ou incongruências em relação ao tema proposto. Esses desvios fazem parte dos movimentos do diálogo e na provocação de sentidos presentes em uma conversa.

A segunda sugestão aponta para tendências presentes na conversa: a procura pelos consensos harmônicos e as polarizações extremas. Ambas tendências caem em uma posição enunciativa que busca se fechar à alteridade, o que encontramos no diálogo. Diferentemente do monólogo, em que a palavra é remetida à univocidade, na perspectiva dialógica interessam as diferentes vozes em tensão, já que um coletivo se sustenta na diferença (Amador, 2009). Para Zanella (2013), a monologia configura-se como “projeto assente em exercício de poder que se pretende instituir/cristalizar, mas toda palavra, assim como a própria vida, é dialógica, é recriação e ali ecoa a tensão entre variadas vozes sociais, de diferentes tempos” (Zanella, 2013, p. 167).

Em lugar da harmonização e da hierarquização entre as diferentes vozes, o diálogo comporta a reação do eu ao outro, “reação da palavra a palavra de outrem”, ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais (Marchezan, 2006, p. 123), onde podemos encontrar o dissenso, no qual as múltiplas vozes, ao resistirem à totalização em um sentido único, abrem para a proliferação de sentidos. É nessas rupturas que forçam o movimento dialógico a percorrer novas direções que reside o interesse cartográfico em uma entrevista.

Clot (2010a) afirma que o movimento dialógico cria relações renovadas entre o sujeito falante e entre os outros, assim como entre esse mesmo sujeito e aquele que ele havia sido na situação anterior, além do modo como ele havia sido. O diálogo, então, tem uma motricidade própria que elabora e transforma a posição dos interlocutores no decorrer de seu movimento. Nesse sentido, Tedesco, Sade e Caliman (2010) alertam que é preciso cuidado para que as divergências entre os interlocutores não sejam experimentadas como litígio a ser combatido, como disputa entre posições discordantes, o que convoca o desmonte de dicotomias hierarquizadoras e o fortalecimento do debate com suas diferentes versões.

Em seus estudos Bakhtin toma o diálogo não só na dimensão da comunicação, mas da linguagem, não opondo a língua à fala, nem o individual ao social como em Saussure. Para este, encontramos de um lado a língua prescrita, o signo arbitrário, e de outro a liberdade real do locutor em situação (Clot, 2010a). Bakhtin pensa a linguagem associada a determinado meio, atrelando a esse o regime social de funcionamento da língua, estando sempre ligado a uma situação. Estabelecendo as relações entre o linguístico e o extralinguístico, o gênero

estabelece modos de dizer e de não dizer. Por entre gêneros discursivos, o diálogo acontece, sendo uma “alternância entre enunciados, entre acabamentos, ou seja, entre sujeitos falantes, entre diferentes posicionamentos” (Marchezan, 2006, p. 116).

Valendo-se das concepções de Bakhtin que explora a pluralidade de vozes presente em uma voz como na obra de Dostoiévski, Clot (2010a, p. 120) pensa o diálogo como uma relação entre previsíveis e imprevisíveis, entre o reiterável e o acontecimento na interlocução viva. Ao mesmo tempo, Clot (2010a) afirma existirem três diálogos em um: ao mesmo tempo em que o diálogo é travado entre dois ou mais interlocutores, há um diálogo inscrito na grande e outro, na pequena temporalidade. O grande diálogo inscrito ultrapassa o perímetro da troca entre locutores para se dirigir a um terceiro elemento, o *todo mundo qualquer pessoa* no meu lugar. Esse sobredestinatário é denominado por Clot (2010a) de transpessoal, e refere-se à instância do gênero no escopo da Clínica da Atividade. Já o pequeno diálogo é aquele que o sujeito trava na relação consigo mesmo na presença do outro, sendo um *subdestinatário*. Ainda que os métodos e metodologias da Clínica da Atividade tomem o diálogo enfatizando o diálogo cotidiano das relações do sujeito consigo e com os pares profissionais, Clot não desconsidera o diálogo extenso na temporalidade não imediata que constitui os enunciados, modo pelo qual tomamos os diálogos na escrita da pesquisa.

Abaixo reproduziremos alguns diálogos que expressam os encontros sobre o trabalho e que em alguns momentos tangenciaram a análise da atividade. Apesar de presentificarmos trechos dos diálogos, não podemos desconsiderar sua processualidade, bem como os encontros nos quais eles se realizaram. Trazendo a transcrição da entrevista para o relato da pesquisa, procuramos descolar o dito e sua associação a um participante, já que as forças do mundo não cabem em uma pessoa só (Baptista, 1999), além de se configurar como uma estratégia para embate com a poder individualizante e totalizante com a não identificação do dizer à quem o produz. Sendo assim, não partimos de padrões que possibilitariam unificar e medir as características plurais dos trabalhadores-educadores com quem investigamos na extração de formas e forças que movimentam o mundo.

Por meio da processualidade dialógica, buscamos acessar os conteúdos e as expressões do trabalho de educador em abrigo institucional, tomando os diálogos enquanto analisadores da atividade de trabalho. Os analisadores na perspectiva institucionalista funcionam como catalisadores de sentido, expondo o saber e o não saber de uma sociedade sobre si mesmo, possibilitando desnaturalizar o existente através da análise (Aguiar e Rocha, 2007). Sendo assim, a análise é realizada pelos analisadores e não por um especialista que interpretaria a

verdade oculta nos enunciados. O lugar do interventor se aproxima do especialista em Clínica da Atividade que é tomado como alguém que, no diálogo com o trabalhador, o auxilia a realizar as análises sobre seu trabalho produzindo análises e intervenções.

Ao operar a análise tomando a realidade em sua múltipla composição, o método cartográfico serve como ferramenta para analisar a atividade em curso com os trabalhadores (Teixeira e Barros, 2009). A dimensão movente do diálogo expressa as formas e os conteúdos da atividade de trabalho nos movimentos entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, dos embates com o real do trabalho, do recurso ao gênero e dos processos de estilização. Assim, não traremos recortes das entrevistas que buscaremos decompor em enunciados, nem enquadrar em categorias, como busca a análise do conteúdo. Isso, por sua vez, aproxima-se da pesquisa da atividade de trabalho, e não pelos diferentes elementos (trabalho prescrito, trabalho realizado, real do trabalho, entre outros) que a compõem em tensão.

O procedimento de análise dos dados como uma etapa à parte é desmantelado na pesquisa cartográfica. Primeiramente, porque os dados não são estratificados, mas sim produzidos na experiência de pesquisa. Em vez de coletar os dados, a aposta é em sua produção e em seu cultivo. Em nosso estudo, os dados produzidos se fazem no contato com um mundo *inteligensível* (Costa, Argeli, e Fonseca, 2012) portador de afetos e forças, não só formas e representações, implicando uma política da narratividade (Passos e Barros, 2010). Por entre diferentes política que produzem os modos de ser e estar no mundo, a pesquisa implica uma tomada de posição narrativa, de modo que nos interessa operar a análise através do procedimento de desmontagem do caso, acessando o coletivo que devém no singular, e não como uma redundância que retorna ao caso estudando para dele ex-trair e ex-plicar generalizações.

Por outro lado, a pesquisa sendo entendida como pesquisa e intervenção processual, faz com que a problemática da análise já esteja colocada desde o início da cartografia na constituição do problema para pesquisa, se (re)fazendo durante o contato com o campo pesquisado. Sendo assim, a análise na perspectiva cartográfica está presente já na constituição do problema de pesquisa, perpassando o cultivo dos dados com os sujeitos em pesquisa, culminando na escrita da pesquisa (Barros e Barros, 2013).

Entendemos que manter a mistura presente na experiência do dizer faz com que as palavras aqui presentificadas não sejam estritamente tomadas como representações que assegurariam a verdade do mundo. Com isso, em vez de explicar, buscamos implicar os diálogos, em uma abertura para que os sentidos continuem se produzindo a partir do diálogo

resultante entre pesquisador e trabalhadores-educadores em pesquisa que passa a se inscrever em outra esfera para além da oralidade com a transcrição dos ditos. “Em face do EXPLICAR com suas conotações de mostrar, desenvolver, facilitar, desembaraçar, expor e esclarecer, divisa-se então o IMPLICAR, o qual remete a enlaçar, entrelaçar, embaralhar, embaraçar e ligar” (Rodrigues, 2012, p. 106). Ao falar de análise, Lourau (2004) afirma que o analisador químico é o que decompõe um corpo em seus elementos, caracterizando o procedimento de análise das ciências físicas que consiste em decompor uma totalidade para acessar os elementos que a compõem. Com o deslocamento da análise ao analisador, este último aparece como catalisador de sentido, realizando em si a análise.

### 3.2.1 Gestão das sensibilidades

Como o serviço de acolhimento institucional é destinado a crianças e adolescentes com medida protetiva e cujos vínculos familiares encontram-se rompidos, podemos pensar que o vínculo, sempre se fazendo, é a marca da viabilidade do trabalho do educador, fazendo com que ele esteja em atividade para poder construí-lo. Ao ser dirigido a crianças e adolescentes acolhidos, o trabalho do educador mobiliza o uso de si nas suas duplas dimensões: uso de si pelo outro e uso de si por si. No dizer abaixo, podemos acompanhar uma trabalhadora tensionando o uso de si por si na relação com o acolhido na criação um meio para viver no trabalho.

O trabalho de construção do vínculo implica a construção de uma zona de proximidade entre o educador e o acolhido na qual o trabalhador depara-se com um vazio de normas, o qual convoca à criação no calor da situação, evidenciando a dimensão inantecipável do trabalho. A construção do vínculo remete à abertura aos possíveis do trabalho enquanto atividade, colocando o trabalhador às provas na relação com o acolhido, já que ele possui uma dimensão de inacabamento que nenhuma dimensão prescritiva pode assegurar, visto que ele se configura como disparador para o início do trabalho e o *des-envolvimento* da atividade.

*- Eu vejo assim ele, eu vejo eles como meus filhos. Eu não tenho filho. E como eu tava te dizendo aquele dia, eu vejo ele como os meus filhos. Eu sofro junto. Eu quero ta sempre junto. [...] Então que eu tento, eu tento formar cidadãos, né. Preparar eles pro mundo lá fora, né. Porque uma hora eles vão sair daqui, né. E daí é aquela coisa, não vai ter uma. Eu não sei se a mãe vai fazer todo esse trabalho que a gente faz aqui porque eles já estão aqui exatamente porque a mãe não faz esse trabalho de mãe. Que nem o D. [acolhido], é um menino dócil. Muito carinhoso, só que tem, às vezes ele se desorganiza. E esses dias eu tava lendo o prontuário dele assim ó. E tava vendo que o que faltou na vida dele foi uma mãe que colocasse regras assim. É hora de tomar banho. Agora tu vai fazer teu tema. Agora tu vai estudar. A hora do carinho, sabe. A hora de levar o puxão de orelha também que também tem que ter. Eu acho que pra ele o que falta é isso.*

*(Primeiro Encontro com os trabalhadores-educadores do turno da tarde)*

Podemos observar aqui o recurso às práticas de si para compor a relação do educador com o acolhido. As práticas de si, conceito foucaultiano cunhado a partir dos estudos entre o sujeito e a verdade, compreende esquemas que o sujeito encontra na cultura e “que lhe são *propostos, sugeridos, impostos* por sua cultura, sua sociedade e seu grupo social” (Foucault,

2004, p. 276, grifo nosso). Desse modo, entremeando-se com os usos de si, os esquemas presentes nas práticas de si (pai, mãe, professor) orientam a renormatização do trabalhador-educador na construção de um vínculo com o acolhido, recorrendo aos modos de relação entre adulto-criança/adolescente: pais-filhos; professor-aluno; amigo. Desse modo, o vínculo é atravessado por diversas instituições que compõem os modos de trabalhar e de subjetivar no abrigo institucional. No excerto abaixo, podemos acompanhar a produção de um lugar para o educador em relação ao acolhido que o faz entrar em atividade.

*- Então tu vê que às vezes tá mais agitado, ou às vezes tá muito calmo, depende de como a população tá e tudo mais. Então muita coisa muda, muita coisa se difere, mas tu vê, né, que quem tá aqui tem que se adaptar às mudanças e olhar, e ver que o outro tem toda aquela fragilidade e tu precisa dar todo aquele suporte pra aquele outro. Porque senão ele não vai sobreviver à vida assim. E que tu precisar dar isso pra ele, ele precisa aprender a sobreviver a vida. E já são sobreviventes, né. Porque conseguiu chegar até aqui de uma forma ou outra, né. Mas é um trabalho assim, é emocionalmente desgastante também.*

*- Em que sentido?*

*- Nessa questão só, que tava, que a gente tava falando ali do educador e coisa, da atividade pedagógica. Porque na verdade assim a gente fala educador mas o que a gente é aqui é cuidador, sabe, não, não.*

*- Acho que a gente é também cuidador.*

*- Ou também. Mas tipo, porque o que a gente propõe pro, pros caras assim, pras crianças, né, os adolescentes, pros jovens é dentro do, na verdade assim, né, a gente substitui muitas vezes a, simbolicamente, a imagem de um pai e de uma mãe, sabe. Quando vai no médico, quem leva é o educador. Quando deu problema na escola, quem vai conversar é o educador. Quando o cara tá triste, deprimido, então essas coisas de atividade pedagógica sim, né, a gente, isso que a gente falou, mas a gente sempre prioriza esse outro lado aí, entendeu?*

*- Que é a subjetividade do indivíduo, né.*

*- Por causa, porque a gente toma café com eles. A gente acorda eles. A gente vê roupa pra eles tomar banho. A gente cuida deles, entendeu. Então não é um vínculo só de professor e aluno. Não é esse, aqui é a casa deles e a gente nesse tempo que a gente fica aqui a gente fica morando aqui com eles.*

*(Segundo encontro com os trabalhadores-educadores do turno da manhã)*

*- Porque monitor parece uma coisa muito carcerária, né, muito tipo assim ó, eu só vou ficar olhando e não vou, não quero me importar com a tua vida. Só tenho que ver se tu tá vivo e nada mais, né. E hoje em dia não, então tipo tem muita coisa que se mudou no conceito, né. O que que é ser um educador. E eu passei, todos os anos que eu tô aqui a gente sabe muito bem o que não é ser um educador, né. Não é, tu não é pai, tu não é mãe. Tu não é professor. Tu não é amigo. Mas ao mesmo tempo tu faz todas essas funções. Então ao mesmo tempo que tu não é, tu é tudo. Então é muito difícil tu definir o que é o educador assim.*

*(Segundo encontro com os trabalhadores-educadores do turno da manhã)*

Ao mencionar que do ponto de vista da criança ou adolescente, o educador substitui a função simbólica de um pai ou de uma mãe, a trabalhadora-educadora aponta para o uso de si pelo outro. No diálogo emerge a tensão entre ser cuidador e ser educador marcando o trabalho que se faz na relação com crianças e adolescentes acolhidos. Nesse sentido, podemos pensar que as normas familiares, pedagógicas, entre outras, são renormatizadas na atividade a qual cria um meio para viver por entre o lugar ao qual o usuário de seu trabalho coloca o trabalhador, bem como o lugar que ele se põe a ocupar na relação com o acolhido.

A dificuldade em definir o que é ser educador, carrega ainda a expressão da pluralidade de normas com que esse trabalhador se depara na realização do trabalho. No trecho abaixo podemos acompanhar como essas distintas normas, oriundas da formação familiar, as normas pedagógicas, dentre outras, são renormatizadas na atividade de construção do vínculo com o acolhido.

*- É que a ação pedagógica do educador não é que nem na escola, não é o mesmo tipo de abordagem. É uma abordagem muito mais subjetiva, de trabalhar muito mais a questão de subjetividade. Ou tu usar a, a pedagogia em si da brincadeira pra ti poder criar um vínculo com a criança, pra ti poder fazer algum tipo de intervenção com ela no futuro. É, esses momentos servem pra isso. Então não é como na escola.*

*(Segundo encontro com os trabalhadores-educadores do turno da manhã)*

Além dos saberes oriundos da pedagogia, podemos encontrar os saberes psicológicos se misturando e compondo os saberes genéricos do educador. Saberes, esses, renormatizados em atividade pelo trabalhador-educador que tem de gerir o afeto do acolhido com ele. No excerto abaixo, podemos acompanhar a experiência de dizer o trabalho que acontece *com* um acolhido que fica mobilizado afetivamente pela visita da mãe, no recurso aos saberes e aos profissionais.

*- E aí que foi colocado isso, né, uma coisa, mas é uma coisa assim pra, sabe, tem que chegar num extremo, porque eu acho que esse contato com a mãe por mais que complexidade ou o fato que tem acontecido difícil com os pais, com a mãe, com o pai e com a mãe. Não é assim ser cortado assim porque eles sempre vão querer tá perto do pai e da mãe. Só que no caso dele bah, mas o guri tá ficando louco, entendeu. Mas então é o caso bem específico, não é uma coisa comum, é tu sempre prezar que, que se tem, que se preserve esse vínculo familiar assim, sabe, das crianças. Só que ele, ele é isso, a gente fala. É muito importante, né, porque também falam assim os psicólogos, falam pra nós, acho que tem a ver. De vez em quando a realidade pra ele é tão dura, tão difícil, que ele tem que inventar uma realidade pra ele viver. Pra ele simplesmente conseguir, continuar vivendo. E não*

*ter uma, não cair mesmo assim de uma maneira muito pior assim. Porque cada um é cada um. Ele tem dois irmãos, mas é só ele que reage. Mas no começo o guri ficava deitado, deprimido, sabe.*

*- E o que vocês fazem nessa situação?*

*- Tem várias estratégias assim. Uma das coisas é a gente detectar e levar o caso pra os responsáveis, né, a equipe técnica. Isso sim. E daí pra ser feito uma leitura. Mas aqui, sei lá, a gente tem esse, esse caminho que a gente pode fazer esse caminho, ter contato com as assistentes sociais. E eu acho que, que já foi tentado acho que várias coisas assim, dar mais carinho, atenção, perguntar, então foi tentado também trazer ele pra realidade. Não, cara, tu, tua vida é assim. Que nem a C. [educadora] falou, tua mãe vem de vez em quando, é isso que tu tem, tu não vai morar com ela. Eu digo “ah, mas que bom, não sei, mas tu sabe, né, que a tua mãe às vezes vem, às vezes não vem, tu também não pode criar expectativa assim, né”. Então ele tem uma, é pequena, às vezes tu pensa bah, é loucura falar assim com uma criança tão pequena, né.*

*- E quando tu dá uma dura nele, aí é que tá, ele tem um vínculo, ele vai pegar vínculo com alguns educadores. E aí quando tu dá uma dura nele, esse vínculo vai correr pra ti, vai querer um abraço.*

*- Que ele se sente seguro, né.*

*- Ou colo. Então eles te muito, eu me lembro que eu ficava lá no quarto lá com eles, eles tinham muito a coisa de se deitar assim, ficar com a cabeça no teu ombro assim, encostada, alguma coisa. Então eles têm essa coisa de ficar ali, tipo. Tu sabe que ele tá ali refletindo, tá ali pensando tudo que tu falou que é duro, né. Pra ti ter falado pra ele. Mas ele tá, ele já sabe que tem algum vínculo. Alguém tá, escuta ele, alguém protege ele. E às vezes se ele não tem ninguém, ou também o educador tá com muita coisa, ó, aí o que acontece, ele pode. O fato dele também, da criança mesmo sentir essa tensão da casa e não ter, às vezes o educador também já tá num momento meio de tanta coisa. Que não consegue às vezes dar o máximo ali dele. Que ele às vezes precisaria um educador tá ali com ele mais tempo, falar com ele, mas tá fazendo outras coisas. Então ele, é complicado, essa parte.*

*(Quarto encontro com os trabalhadores-educadores do turno da manhã)*

Nesse dizer, podemos tangenciar a complexidade gerida pelo trabalhador-educador ao estar na relação direta com o acolhido, mobilizando-o a estar em atividade. A complexidade do contato familiar e a ida para o abrigo, produz afetos no acolhido, os quais na produção de sentidos e de acolhimento por parte do trabalhador-educador são recorridos a diferentes saberes e práticas. Por outro lado, o trabalhador-educador tem de gerir as variabilidades dessa situação por entre outros fatores, tais como a presença de outros acolhidos, a falta de outro educador que potencializaria o acolhimento e os próprios afetos do trabalhador-educador (*é loucura falar assim com uma criança tão pequena, né*), entre outros.

Além das normas do saber pedagógico e psicológico, as normas derivadas da formação familiar servem como recurso a fim de produzir uma transmissão que produziria diferença na vida do acolhido. Essa transmissão convoca o corpo do trabalhador para estar



com o acolhido nesse processo, não se efetivando somente a partir da conversa. Ao mesmo tempo em que temos a dimensão individual das normas oriundas da formação familiar do trabalhador, há uma situação de trabalho convocando o corpo-si a gerir a situação de trabalho. Nesse sentido, a coletivização do debate de normas faz com que os trabalhadores possam se organizar em torno de um coletivo de trabalho, bem como produzir processos de estilização a partir dele.

*- Porque por exemplo, assim ó, é que eu tiro muito pela coisa assim ó. A gente, ao mesmo tempo que a gente não é pai, a gente não é, a gente, como o T. [educador] falou, a gente exerce esse papel, né. Eu só aprendi coisas que eu aprendi porque a minha mãe me ensinou, ela tava junto e fez comigo. Tipo ai, se eu sei limpar uma casa hoje em dia. Eu lembro direitinho, toda vez que a minha mãe ia, ela ia limpar a casa, é assim que tem que fazer. Mas ela nunca ficou assim ó, vamos ver como é que tu faz e se tiver bom eu digo que sim, se não tiver tu vai fazer de novo. Ela foi lá e me ensinou como fazer. Então tem coisas que a gente tem que fazer junto com a criança pra ela poder saber. Tu tem que saber como é que conversa conversando. Tu não vai aprender isso de outra forma. Tu não vai aprender dizendo vamos ver como é que tu conversa. E tu vai ficar me dizendo ah, eu acho que eu converso assim, assado ou tal. Então tem coisa que mãe ensina pra nós tipo no corpo a corpo às vezes. Tipo ah, é assim que se faz, vai fazendo junto e vai construindo junto. Porque daí tu fica numa posição de igual. E que não é uma posição de igual, não sei explicar bem.*

*(Segundo encontro com os trabalhadores-educadores do turno da manhã)*

No diálogo que reproduzimos abaixo, a construção do vínculo é um vetor atravessado pela organização e pela variabilidade da rotina, bem como dos imprevistos, os quais exigem que o educador esteja se construindo a cada dia. Segundo trabalhadores-educadores, não são somente os acolhidos que devem se adaptar à rotina institucional, mas os trabalhadores precisam conhecer o acolhido, de modo que nesse meio se processa uma atividade de trabalho que se faz *com* o outro.

*- A gente tinha uma família aqui, a família D., que eram seis, sete, até aquela família que eu te falei. No começo quando eu cheguei aqui, cheguei me deu um chute. Do nada assim ele me deu um chute. Aí depois, outro dia de novo. Daí eu peguei ele pra conversar. Não é mais fácil tu me dar um beijo? Não é mais fácil tu me dar um abraço, vem aqui, qual é o problema, o que que ta acontecendo, por que que todo dia quando eu chego tu me dá um chute? Eu não tô entendendo por quê. Daí ele não falava, ah, não sei, não gosto de ti, não quero saber. Vou te chutar. Daí eu tá, tudo bem. Sai de perto de mim. Tá, tudo bem. Daí eu comecei a*

*pegar ele meio assim pelas beiradas. Comecei a montar, a conseguir uma relação com os irmãos, sabe. De que eram muito carentes também, de chegavam, me abraçavam, me beijavam e ele só ficava olhando, só ficava olhando. Daí um dia a gente tinha um educador, um educador aqui. E daí ele viu aquilo ali também. Que eu já tinha falado que tava me incomodando, mas eu não sabia o que eu ia fazer. Daí ele bem assim para aí, que nós dois vamos dar um abraço nele. A gente pegou ele e a gente apertou ele assim por enquanto, e ele dizia “não, eu não quero, eu vou sair”. Não sei que, e daí a gente apertou ele, e a gente ficou. Não, só vai sair daqui, por enquanto tu, só quando tu abraçar nós. Nós dois que somos, que éramos os educadores da casa na época. E daí ele ficou se debatendo, se debatendo. Daí teve uma hora que ele cansou. E daí começou a chorar. E daí começou a chorar e daí veio e abraçou. Daí eu disse assim “pois é, olha aí ó, não é tão mais fácil abraçar, beijar? E não é tão mais bonito”. E daí a gente começou a ter uma relação assim. Daí depois era M. [educadora] pra lá, M. [educadora] pra cá. As outras educadoras até meio que ficavam assim, bah, só M. [educadora], só M. [educadora]. Mas é aquela coisa assim, de tu conversar, de tu tentar construir uma relação com eles. E até hoje, esses dias eu te falei até que quando eu vi ele, ele fez uma festa pra mim. Mas ele tava numa situação bem difícil, né, que é aquela coisa que eu te falei, que a gente tenta mudar aqui, mas nem sempre a gente consegue.*

*- E como é que vocês fazem pra se aproximar daqueles que chegam?*

*- Ah, a gente se apresenta, apresenta a casa. Que sempre quando eles chegam aqui sempre tem aquele baque, né. Aonde eu tô, o que que eu tô fazendo aqui. Aí tu tenta se aproximar, dizer olha, o que que tu tá precisando, vem aqui que eu te dou. Se tu quiser conversar comigo também, a gente tá aqui.*

*- [...] Tem que ter uma conversa, tentar achar alguma coisa de repente em comum, uma coisa que tu entenda. Que eles gostam, que vá poder criar um laço de confiança com eles. A única forma é conversando, a melhor forma. Tu sufocar com carinho, com amor pode ser uma coisa excessiva de repente. E a vida ensinou ele que excesso de carinho pode vir uma coisa, desconfiança. Então tem que ser basicamente conversando.*

*- Conversando como?*

*- Eu abordo normalmente nos meninos assim, na forma direta. Bah, mas e aí? O que tu fazia lá? Tu jogava bola, tu tinha videogame? O que que tu fazia? Tinha amigo? Sabe, pro lado de música. Tem que achar pontos em comuns pra se linkar com eles, tá ligado. O ponto principal é esse. Tem que tentar achar uma coisa. Porque é complicado, sabe. De repente ele gostava de futebol e tu vai tentar criar uma conexão com ele, mas tu não entende nada de futebol, tu não gosta de futebol, entendeu. Então tu tem que conversar. Ah futebol, mas conversar até achar uma outra coisa que eu possa vir a criar um laço, tá ligado.*

*- É que cada criança é uma criança também, né. Que na real a gente tem que ir conversando aos pouquinhos e tentar ir conhecendo aquela criança. Pra gente saber como se aproximar também. Porque é como o C. [educador] falou, tem algumas que não adianta chegar com muito carinho que ela, às vezes tem que dar tempo a ela.*

*- Não tão acostumadas com carinho na verdade.[...].*

*- É, na verdade cada caso é um caso. A gente tem que, não tem receita pra se aproximar. Não tem assim como que você faz e a gente fala assim, a gente faz isso, faz aquilo. O que funciona pra um, funciona pra outro.*

*- Pode ser em uma semana, pode ser em um ano.*

- *Pode ser. (falam juntos)*
- *Depois de três meses trabalhando aqui eu consegui.*
- *Tem criança aqui que tão há seis meses aqui que até hoje não consegui linkar. Mesmo correndo todo dia, todo dia, todo dia, sábado, domingo, feriado. Tem criança aqui que ainda não rola uma conexão, tá ligado. Por mais que tu tente assim.*
- *E o que que seria rolar conexão?*
- *Às vezes ela não, não, é o ponto que eu te falei de não achar alguma coisa em comum que possa linkar, tá ligado. Por mais e aí ficar sem repertório assim. E tu não pode, essa dificuldade de tu não poder ficar o dia todo focado simplesmente e achar o caminho pra ela. Tem as outras funções, tem outras crianças pra trabalhar. Tu teria às vezes essa, aqui o serviço é intenso. Tem dia que é calmo, mas tem dia que é intenso. É aqui e ali, aqui e ali. Então tu tá pensando bah, o que eu podia fazer pra de repente trocar uma ideia com ele hoje. Nesse momento aconteceu uma situação, tu já tem que ir ali. Aí tem mais uma situação, ah, tem que ajudar o colega, tem que pedir apoio pra um colega. Então às vezes essa intensidade acaba fazendo que tu não possa focar assim o tempo todo e achar uma forma. E essa às vezes acaba sendo uma dificuldade saber a intensidade do trabalho.*

*(Primeiro Encontro com os Trabalhadores-educadores do Turno da Tarde)*

Nesse excerto dialógico, podemos acompanhar como o trabalhador opera as microgestões a fim de se aproximar do acolhido e de produzir vínculo com ele, o que pode incluir um recurso aos pares. Soma-se a isso, a não existência de um acolhido idêntico ao outro, o que faz com que o trabalhador crie diferentes estratégias para criar o vínculo evidenciando a dimensão do real da atividade. Nessa direção, por meio da conversa, busca-se a construção de um comum que desenvolveria o vínculo por entre a diversidade de acolhidos. Portanto, no calor da situação há uma pluralidade de vínculos (entre os acolhidos, dos acolhidos para com os educadores, entre os educadores), colocando o trabalhador à prova.

No trecho abaixo, o não planejamento das tarefas a serem desenvolvidas marca o trabalhar a partir das demandas do acolhido, que, por sua vez, diz respeito ao ingresso na dimensão genérica do ofício de educador. Essa variabilidade dos afetos do acolhido convoca os trabalhadores a gerirem os seus próprios afetos, implicando um cuidado emocional que possibilitaria o desenvolvimento do trabalho com o outro, como podemos acompanhar na sequência do diálogo acima.

- *No sentido disso, sabe, que às vezes a gente não tem muitas vezes sempre coisa pronta. Essa da ideia aqui, eles abriram aqui. No SASE onde eu trabalhava tinha isso. Levava lá um planejamento pronto, atividade ó, dia tal, vamos fazer isso, isso, isso, isso e isso. [...].*

- É, aí volta aquela coisa que a gente tava falando antes que a gente trabalha com o básico mesmo. Ah, por que que você não faz isso, não faz. Cara, mas não dá. Porque você tá trabalhando ali é com o afeto, é com carinho, é com contato humano. Então às vezes as pessoas fazem planos mirabolantes. Ah, faz uma horta, um curso de teatro. Por que que não leva as crianças pra fazer leitura? Muitos deles não sabem ler e escrever, cara. O que eu faço às vezes é ficar lendo pra eles, entendeu. Então as pessoas não têm a noção do.

- Sim, sim. E é o seguinte. A concentração tem uma dispersão. Daqui a pouco um vai pra um lado, outro vai pro outro, entendeu. Então não tem muito essa coisa. Porque quando a gente trabalha com coisas emocionais, sabe, com coisas assim do indivíduo, entendeu? A gente não tem como fazer assim muitos planos. Não tem uma regra assim. Tipo, chega o cara, como é que vocês fazem pra poder acolher ele? Depende de cada um. Tem uns que são difíceis. A V. [acolhida] mesmo, eu já citei ela, foi muito, foi difícil. Ela ficou quase que incomunicável uma semana que não conseguia falar com ela. As pessoas iam falar com ela, ela só olhava com cara de braba e mandava tomar no cu, se foder, sair fora. Era só isso com ela.

- E apesar da gigantesca evolução dela, volta e meia ela tem uns rompantes ainda, né.

- Tem um rompantes. Os traumas voltam, né.

- E aí a gente porra, passou a semana toda bom, o mês todo bom. Do nada. Aí tu vai lá conversar, tu vai lá falar com ela. Tu vira as costas, tu sai ali, ela tá. Porque ela sabe que tá errada, só que é uma coisa que ela vivenciou tanto tempo essa agressividade, essa coisa de passar mandando. O dia todo, o tempo todo, às vezes tanto tempo que isso pra ela é uma coisa que tá na essência dela.

- Ainda não aprendeu a controlar.

- É, ela não tem o controle sobre isso. E é isso que a gente fala, é o trabalho que a gente tem de. Como eu brigo com os pequeninhos, sabe. Eles são agressivos os pequeninhos, mas se deixar eles dão um soco na cara. Às vezes tu faz uma coisa assim eles já, eu falo para, Hulk. Para, Hulk, Hulk. Aí eles começam a rir assim, sabe. Aí eles sabem que gostam de super-herói e eles tem essa ligação de saber que o Hulk é o cara da raiva. Que se deixar a raiva dominar explode. Então já uso o para, Hulk, Hulk. Aí eles me olham e param, respiram. Eu calma, que que houve. Ah, mas ele pegou. Calma, calma, calma. Conversa. Sabe, com os pequenos tem essa aí. Com os grandes. Às vezes os grandes explode, explode aí tu já tem que ter uma postura maior assim de delimitar mesmo. Não, tu não vai bater nele. Tu não vai fazer isso. E se por no caminho. Aqui tá, tu, aqui tá ele, eu tô no meio. Bater nele tu tem que passar por mim, por mim tu não vai passar. Sabe, é isso que eu te digo. A gente tem que se moldar porque todo dia é uma situação diferente com o educando diferente o tempo todo.

- E às vezes ele mesmo muda na situação.

- É. O mesmo que manda tu tomar no lugar mais longe que tu imaginar aqui, ele entra de casa dez segundos, ele volta, te abraça e pede desculpa assim. E faz um fiasco, faz um fiasco assim ó, de berrar pros vizinhos escutar. Ele entra dentro de casa, dá quinze segundos ele volta desculpa aí, eu sei que eu viajei.

- Quando acontece ao contrário. O que tá acostumado a te abraçar, a te beijar pode ter uma explosão de raiva também.

- Exatamente. Te tocar uma cadeira.

(Primeiro encontro com os trabalhadores-educadores do turno da tarde)

Nessa direção, estamos face à dimensão inantecipável do trabalho e de inacabamento do vínculo que se atualiza na situação, podendo ampliar ou amputar o poder de agir que envolve os trabalhadores e os destinatários do trabalho. O afeto agressivo por parte do acolhido cria problemas para o trabalhador que precisa geri-lo com o outro, acionando a atividade do trabalhador-educador. Nessas situações de agressividade, *fazendo fala*, o trabalhador busca conter esse afeto. Por outro lado, implica uma gestão de si, dos efeitos do próprio afeto do trabalhador no contato com o outro.

*- Agora mesmo aconteceu tudo isso lá e a, e uma das meninas veio assim e uma menina que eu tenho investido assim de conversar bastante. De colocar, de ela conseguir palavra na raiva dela, que é uma menina que sente muita raiva do mundo, de tudo assim, né. E aí só que é isso, é a segunda vez essa semana que ela tenta me agredir, entendeu. Só que eu vejo que a agressão dela não é pra mim. Eu entendo que a agressão dela não é pra mim, só que é em mim que ela passa isso porque é isso, é aquele amor que ela, né, eu te amo, mas eu te, eu sei que tu vai me entender [...].*

*(Segundo encontro com os trabalhadores-educadores do turno da tarde)*

Essa problemática da gestão consigo do afeto aparece, ainda, em outro encontro com os trabalhadores que dirigem a palavra ao pesquisador:

*- E uma coisa pra ti entender, nunca é pra ti. Aquilo ali que vagabunda, filha disso, filha daquilo, não é tu. É a mãe, é a tia, é a vó que não veio o final de semana. Não é tu. Tu não tem que te, sabe, que te ofender. Claro que eu vou te dizer o seguinte, eu to te dizendo isso agora, mas tem vezes que te sobe o sangue também, né. Chega a te dar assim um calor, chega a te esquentar assim o rosto. Chega a me dar um calor. Mas assim ó, não é pra ti aquilo ali. E depois tu vai compreender que não era contigo, sabe. E por que, ah, tu vê, era isso, era aquilo, era uma vó que não veio. Era que a mãe fazia isso, falava assim. O teu pai, simplesmente tu é parecida, né, como a M. [educador] sofreu bastante isso, né, com o. A M. [educador], que é muito parecida com a mãe dele, era o foco. A gente nem, assim ó, era inacreditável porque era uma criança que se comportava super bem na maioria dos lugares, das pessoas. E aquela era o foco porque ela era mais parecida com a mãe dele. Fisicamente e de repente alguma atitude dela com ele desencadeava essa lembrança, né. E ela era o foco. Várias vezes ele tentou, algumas ele conseguiu agredir ela. Dessa forma. Como o educador se coloca também. Que tipo de educador tu é? Tu vai dar um empurrãozinho? Tu vai dar um tapinha?*

*(Primeiro encontro com os trabalhadores-educadores do turno da manhã)*

Nesses dizeres, podemos acessar a dramática a ser vivida no trabalho na tensão entre ter que suportar uma expressão afetiva do acolhido, mesmo não sendo o destinatário desse afeto. A frase “*Eu entendo que a agressão dela não é pra mim, só que é em mim que ela passa isso*” expressa a marca de uma relação de trabalho entre educador-acolhido no qual um dos lados da relação não pode responder da mesma maneira, com agressividade. Os trabalhadores mencionam, ainda, um educador que estava tão envolvido com um acolhido que acabou o agredindo, produzindo uma reação e não agindo sobre a situação. Nessa situação, podemos pensar que o poder de agir se encontrou amputado, já que o trabalhador se encontrou sozinho face aos possíveis do real.

“*Que tipo de educador tu é? Tu vai dar um empurrãozinho? Tu vai dar um tapinha?*” remete a debate do uso de si por si na trama das relações que se estabelecem no abrigo, em que diferentes outros com interesses distintos e, às vezes, antagônicos tensionam e mobilizam a dramática do uso de si à qual o trabalhador se encontra. Por outro lado, a gestão de si e dos afetos que se produzem na situação de trabalho pode ter como intercessora o coletivo de trabalho. Isto é, o coletivo de trabalho torna-se um instrumento para enfrentar a relação direta do trabalhador com o acolhido, implicando em um procedimento de vigilância de si e dos pares, bem como de cuidado, a fim de atentar ao possível desencadeamento de embates entre educador e acolhido(s). Quando essa relação entra em um embate, outro educador pode “tomar as rédeas”, assumindo a situação, conforme podemos acompanhar no dizer abaixo.

- *É. E aí você tem que cuidar do seu emocional. Porque na verdade ao mesmo tempo que a gente cuida deles emocionalmente a gente também tem que cuidar do nosso. Que nós também nós somos seres humanos. Então a gente tem que tá bem seguro de si, entendeu, pra poder lidar com eles, cara. Porque assim você chegar com muita fragilidade assim, às vezes aquele ali que você tá acostumado todo dia ser uma maravilha. Quando ele explodir com você tu vai ficar como? Vai desmoronar. Você tem que tá sempre ciente que você tá trabalhando, né.*

- *A gente tem que absorver muito mais do que refletir, né.*

- *Sim, claro. Claro. Eles não tem obrigação de fazer o que a gente faz.*

- *Ele sorriu, tu recebe aquele sorriso e absorve. Ele te mandou tu te fu, tu absorve aquilo lá. É muito fácil o cara te sorrir e tu sorri, o cara te xingar, tu xingar de volta. Isso é fácil, isso é. Aí seria muito lindo. Ai vai, vai tu. Vai, vai, vai tu. Não dá, não dá pra ser assim o tempo todo.*

- *E como que é quando dá aquela vontade de esganar a V. [acolhida] por exemplo?*

- *É natural do ser humano. Não adianta. Isso é natural, é um sistema de defesa. A pessoa te ofender, tu querer ofender de volta. A gente tem uma situação de coleguismo, de falar assim, um preencher a lacuna do outro. Se tu ver que parou uma situação de eu, saber lidar uma situação de agressividade com o educando. Eu vendo que aquilo ali é uma coisa que tá ficando desgastada, eu ajo no sentido*

*de intervir. Sabe, de tá, ei, que que houve? Pa pa pa. Eu fazer esse papel de repente de ser o cara agressivo, sabe. Assim como eu às vezes tô numa situação de agressividade com o educando, o fato de ser o cara que tem a resenha, tem a paciência. Muitos milhões de anos luz na minha frente. Tem que ter paciência. O F. [educador] de lá e não, mas, pa pa pa pa. E eu vejo que ele tomou as rédeas, eu saio pra tomar um ar. E vice-versa. Quando ele pa, não, aí, ba ba ba. Ele que eu vê que eu tomei as rédeas. Não no sentido de desautorizar. No sentido de auxiliar sempre, sabe. Porque tu vê que o teu colega é ser humano. Se vai ficar, pode acontecer. Ele tá com, vim com mil estresse da rua. Por mais que seja centrado, pode acontecer uma situação de a pessoa pegar e se explodir e não no sentido de agredir a criança, mas mandar falar verbalmente. Falar umas merdas também. Então há de ter esse controle entre nós também, sabe. A gente tem que se vigiar, vigiar um ao outro, sabe. É uma coisa que é necessária e graças a Deus a gente tem bastante disso, sabe.*

*(Primeiro encontro com os trabalhadores-educadores do turno da tarde)*

A variabilidade e imprevisibilidade do vínculo podem ampliar ou expandir a potência de agir do trabalhador, de modo que a intervenção clínica no trabalho pode amplificar a elaboração e gestão dos afetos da experiência de trabalhar com o outro. A organização de um trabalho coletivo possibilita aos trabalhadores recorrerem ao coletivo de trabalho no debate com as provocações do real, o qual envolve diretamente a relação com os acolhidos. A existência de um coletivo de trabalho possibilita a ampliação dos possíveis no enfrentamento da situação conflitiva com o acolhido.

Diante de ser o alvo do afeto do outro, apontamos para a necessidade de elaborar essas provocações do real coletivamente, renovando o debate acerca dos modos de criação de um meio para viver, não apenas sofrendo-o, para falar como Canguilhem (2000). Nesse sentido, a intervenção em clínica do trabalho pode potencializar desvios no trabalhar que não sejam meramente reativos ao colocado pelo acolhido, mas que resultem em um agir. Isso implica na produção de espaços coletivos que potencializem a elaboração da experiência de trabalhar na relação direta com o acolhido, produzindo uma coletivização do debate de normas fomentando as dimensões genéricas e os processos de estilização.

### **3.2.2 Coletivo de trabalho enquanto instrumento para enfrentar o real**

O processo de trabalho no abrigo institucional conta com diferentes postos de trabalho e é marcado pela multiprofissionalidade: psicólogos, assistentes sociais, coordenadores pedagógicos, articuladores, educadores sociais, enfermeiros e auxiliares de enfermagem, cozinheiros, porteiros, e auxiliares de limpeza. A multiprofissionalidade com seus saberes em

exercício, pode remeter a estratégias de disputa entre as disciplinas, não havendo um lançamento ao problema a ser enfrentado pelos diferentes trabalhadores. Essa transversalização de saberes possibilita o fomento da dimensão genérica do ofício de acolher crianças e adolescentes.

Os educadores do abrigo, bem como os coordenadores pedagógicos e uma assistente social são vinculados a um convênio entre o Estado e uma organização religiosa. Os porteiros (um durante o dia e outro à noite), os motoristas e os funcionários da cozinha e da lavanderia são de diferentes empresas terceirizadas. Há, ainda, o atravessamento da diversidade de vínculos empregatícios: cargos de confiança, empresa conveniada prestadora dos serviços, bem como concursados celetistas e estatutários. A gerente, responsável legal pela guarda dos educandos e uma psicóloga eram CCs (cargos de confiança) ligados à política de governo. Uma psicóloga e uma assistente social são vinculadas à prefeitura. A alta rotatividade de acolhidos acompanha também a rotatividade dos funcionários. Durante o período em que estivemos no abrigo realizando a pesquisa, três educadores foram desligados (um por demissão, um por abandono do posto de trabalho e uma pediu demissão após o início de um processo por parte do Ministério Público contra um outro educador do abrigo). Contudo, outros dois começaram a trabalhar. Entre diferentes modalidades de vínculo empregatício e esses efeitos da terceirização presente no trabalho no contemporâneo, o coletivo de trabalho se vê diante do desafio de produzir um trabalho coletivo.

Durante os encontros coletivos de análise do trabalho com os trabalhadores-educadores, o coletivo de trabalhadores-educadores do turno da tarde expressava com maior intensidade as provações do real por contar com trabalhadores com menor tempo de trabalho enquanto educador, além de esse turno ser marcado por uma intensidade maior, apesar das mesmas seis horas de trabalho do turno da manhã, como apontado no documento elaborado pelos trabalhadores. Isso por outro lado possibilitou cartografar a organização do coletivo de trabalho em torno do real, já que os trabalhadores-educadores estavam se ajustando uns aos outros, compondo o coletivo de trabalho.

No dizer que traremos a seguir, os trabalhadores-educadores vão expressando o processo de organização do coletivo de trabalho na situação, exigindo dos trabalhadores-educadores ajustes de uns para com os outros na composição de Entidades Coletivas Relativamente Pertinentes (ECRP) (Schwartz, Scherer e Pires, 2009), as quais se configuram no calor da relação direta com o acolhido, como no exemplo da ação de contenção. Nesse sentido, há um deslocamento da tentativa de enfrentar as situações problemáticas sozinho para



a organização de um trabalho coletivo pelo coletivo de trabalho. Com isso, podemos observar a renormatização, presente na atividade, operando e sendo operada no encontro com os demais trabalhadores.

*- Eu com o meu discurso brabo não tava adiantando. Daí, veio a L. [educadora] que tem um vínculo muito grande com ela ir lá e pa, e pa, e pa, no carinho, no trato, na resenha. É questão de se complementar na realidade. Essa acho que até é uma das maiores coisas que o nosso plantão tem, é a questão de se complementar. Cada um tem um perfil diferente, mas na situação quando a gente tem essa percepção de passar a dificuldade e o colega ajudar na dificuldade é o que a gente tem de ajudar o outro.*

*- Pra construir isso entre vocês leva um tempo?*

*- Ah, demorou bastante tempo. Teve que ter bastante resenha porque a gente apanhou muito, a gente tomou muito na cara porque a gente queria resolver tudo sozinho. E daí chegou uma hora assim que, é, daí chegou uma hora que a gente pensou ou a gente se une ou a gente se separa cada um pra um lado.*

*- O nosso plantão sofre muito com isso, sabe.*

*- Eu acho que a gente levou na verdade aquela coisa do vínculo, né. A gente leva tempo pra criar o vínculo entre os, entre os educadores, né. E aí a gente, a gente, foi mais difícil assim porque a gente teve que aprender a aceitar a diferença de cada um, né. Cada um tem o seu jeito, cada um tem a sua forma de agir, a sua forma de lidar com as coisas. E a gente foi aprendendo a se respeitar primeiro, primeiro, né, pra depois a gente conseguir criar esse vínculo de que a gente só olha pro colega e o colega consegue ver que a gente precisa de ajuda, sabe. Que a gente não tá conseguindo ou que a gente tá saturado, entendeu. Tipo agora eu olho pro F. [educador], o F. [educador] tem feito umas caras assim tá, F. [educador], que que houve. [...]*

*- Tu tava falando de querer resolver tudo sozinho, em contraponto a trabalhar em equipe, o que que é resolver tudo sozinho?*

*- É, quando a gente fala em resolver tudo sozinho é não chamar o colega. Tipo, a criança tá surtando lá, vai lá e dá uma contenção pra ver se ele para, ele não vai parar. Tem que ter alguém pra conter e tem que ter aquela pessoa pra conversar, acalmar ele. Sozinho a pessoa não consegue, uma pessoa que tá contendo ali ela tá fazendo força, ela não tem como pensar num repertório de que que tu vai falar, no que que tu vai tocar.*

*(Terceiro encontro com os trabalhadores-educadores do turno da tarde)*

Criar um vínculo entre os educadores remete para o exercício de um trabalho sobre o trabalho na qual o coletivo de trabalho torna-se instrumento para enfrentamento do real. Exercício esse que se dá no reconhecimento da diferença entre os trabalhadores e que possibilita a existência de um comum. O exercício de deslocamento que o trabalho de educar em abrigo exige em que não é possível resolver tudo sozinho, indica a construção de um trabalho coletivo de organização de um coletivo de trabalho, em que a heterogeneidade é uma marca.

É possível, ainda, acompanhar as microgestões realizadas em atividade pelos trabalhadores-educadores que carregam essa dimensão coletiva do trabalho, em que os trabalhadores esperam pela intervenção do colega ou a convocam a fim de encarar as provações do real, ampliando o poder de agir. É no encontro com o gênero profissional que o trabalhador encontra os possíveis para o enfrentamento com o real, não ficando sozinho. Através da normatização que se efetiva no coletivo de trabalho, o poder de agir se amplia na realização dos possíveis face ao real. A relação complementar dos pares, não calcada na disputa, também é dita pelos trabalhadores-educadores do coletivo da manhã.

*- E sabe que assim uma característica muito boa também que eu acho que nós todas temos, que isso é um, acho que é uma linha que todos pegamos que. Eu, por exemplo assim, eu já trabalhei com a C. [educadora], já conheci esse perfil dela e eu me adapto e gosto desse perfil que ela tem. A T. [educadora] também a gente já tinha trabalhado junto. Estamos numa situação, mas eu estou numa situação tentando resolver, a criança está ali, está me desafiando, me dizendo que não, e que não é assim. Rasgando os cadernos e eu tentando e pensando assim “eu vou conseguir, eu não vou sair daqui, eu não vou desistir, eu vou ficar aqui”. E aí eu, e a criança tá sendo firme. Se a C. [educadora] entrar e tomar parte da situação, assim ó, eu sei que outras pessoas diriam assim ó “acabou, tinha que vim alguém pra se meter, eu ia conseguir”.*

*- Exato.*

*- E não, é muito pelo contrário.*

*- Mas é a questão da humildade, né.*

*- Se eu estiver numa situação e a C. [educadora] entrar e tomar partido, ficar acima de mim, isso fortalece.*

*- Eu já dou um jeito que assim ó, a criança tá dando de frente contigo. Então tu tá ali, tem a C. [educadora], entra a C. [educadora], acabou a C. [educadora], eu vou saindo de fininho.*

*- É, é.*

*- Naquele momento poderia ser comigo. Então depois vou falar retoma com a criança, mas sai de cena. Que a C. [educadora] conseguiu.*

*- Que isso é desaquecer a cena, né, quando a gente tira o educador, tu desaquece a cena. Porque daí o educador e a criança tão muito ali, daí entra um terceiro. Por isso que intervenção a gente nunca faz sozinho geralmente, uma intervenção mais pesada. Ela deu um exemplo assim, né. Mas intervenção mais pesada geralmente a gente não vai sozinho. Sempre tem que ter um segundo pra, ou desaquecer a cena. Tipo, vai lá o primeiro, vai lá e tira aquela pessoa, a gente tenta circular. Porque senão tu não consegue.*

*- É, mas assim ó, isso é uma característica muito boa assim ó, que outras pessoas diriam assim ó “ah, agora não vou fazer mais nada, eu ia fazer ela se meteu”. Não, muito pelo contrário.*

*- Ou assim ó, ou eu nunca mais falo com essa criança.*

*- É, isso muito pelo contrário, pra fortalecer, isso é pra, e assim ó, qualquer uma de nós temos isso. Se instalar, outra chega, auxilia ali.*

*(Quarto encontro com os trabalhadores-educadores do turno da manhã).*

- *Eu tava que não aguentava mais olhar pra ele [acolhido]. Um dia assim é muito problema, muita agitação. E daí eu cheguei, daí a gente trocou e deu certo.*

- *E quando é que vocês passam um pro outro?*

- *Quando a gente não sabe mais o que vai fazer, quando a gente já fez tudo que podia fazer e não deu certo. Daí assim ó, tem que passar porque senão eu acho que a pessoa enlouquece assim. Então é melhor tu passar e pedir pra alguém te ajudar do que tu ficar ali. Porque não tem, é uma coisa que, o negócio não anda. Não anda.*

- *Porque chegou um momento que tu tá dando murro na ponta da faca, né. Não vai. Tu tá indo, tá indo então tua fala desgastou, com a tua fala, com o teu jeito com aquele educando. Desgastou. Aí a gente tem que ter esse, esse, sensibilidade, né. De dizer que não tá dando certo, que tu vai ficar insistindo só vai se desgastar. Só vai desgastar. Ele pode se desgastar de uma forma de tu quebrar o vínculo que tu tem com a criança assim. Que tu vai ficar ali. No caso, eu no caso que sou um cara mais, digamos, mais rígido assim, mais grosso. Vamos dizer mais grosso, mais firme assim. É, acaba gerando, no momento que ela fala assim eu só vou ficar gritando e berrando. E a criança pode sentir que aquilo ali não vai funcionar. E aí a gente tem que ter essa percepção de ver que isso não tá adiantando. Assim como o nosso colega, graças a Deus, nosso plantão tem isso. Ver a visão, tem a visão, a percepção de que o colega tá se desgastando ali, e ir ali e sutilmente tomar a rédea da situação, sabe.*

*(Segundo encontro com os trabalhadores-educadores do turno da tarde).*

Ao trabalhar com os pares, lançando-se em direção ao acolhido, o trabalhadores-educadores não ficam na solidão das tolices possíveis, o que indica a existência de um coletivo de trabalho. As estratégias “*desaquecer a cena em intervenções mais pesadas*” e “*tomar a rédea da situação*” indicam como o coletivo de trabalho torna-se instrumento para o enfrentamento do real. O coletivo de trabalho possibilita, ainda, ao educador transferir os cuidados de um acolhido para outro educador realizando um efetivo trabalho de cuidado.

Nessas trocas, o coletivo de trabalho é cultivado, já que a relação com o acolhido não se torna centrada em somente um educador. Essa não pessoalização das relações implica uma dimensão comum que é de todos e ao mesmo tempo não é de nenhum. Estabelecer uma relação trabalhador acolhido, sem ancoragem no coletivo de trabalho, remete à transgressão, um ato em que o trabalhador efetua sozinho. Podemos encontrar isso em uma norma presente no documento elaborado pelos coordenadores pedagógicos e equipe técnica.

Quando eu flexibilizo, eu personalizo a relação. Tendo isso em mente, não esqueça que qualquer quebra de combinações do coletivo vai ser tomada como relação pessoal do educador-criança. Portanto, se uma regra não faz sentido ou há necessidade de flexibilização faça a combinação com o articulador, você não estará sozinho e compartilhará a responsabilidade. Se não houver articulador, ligar para a coordenação. Quando combinar ou restringir algo com os educandos ou colegas, deixe tudo de forma clara e registrada no livro. Não se deve personalizar saídas, o uso do tri indiscriminado pode acarretar falta do mesmo para situações realmente necessárias. Assim como não usar do seu tri particular, fornecido pela organização do trabalho, com fins de proporcionar

passaios, saídas, pois o colega pode não utilizar o dele então como fica? Só você será o bonzinho? (Equipe técnica e Coordenação Pedagógica, 2014).

Podemos pensar que essa relação pessoal educador-acolhido torna-se problemática no trabalho da Política de Assistência Social, no qual historicamente as relações se dão através da pessoalização e da tutela. É na atividade de trabalho que esse debate de normas orientado pelos valores se atualiza, nos enfrentamentos que o trabalhador precisa fazer nas relações com os destinatários de seu trabalho. Sendo assim, é no cotidiano de trabalho que o exercício da política se faz efetivamente.

No diálogo abaixo, confrontados sobre como lidam com cada um na gestão do trabalho que envolve um grupo de acolhidos, os trabalhadores-educadores remetem-se para a cisão entre os aspectos pessoais e os profissionais do trabalho. Nesse movimento dialógico, emerge o cultivo de uma dimensão do comum, de modo que o educador não se atém somente aos acolhidos com quem tem maior afinidade. Essa distinção nos modos de se relacionar com o acolhido diz, ainda, do modo como o trabalho se constitui.

*- Como é às vezes ter que focar a atenção em uma das crianças e às vezes ter que dar conta de todas?*

*- Aí é que está, quando tu consegue separar o pessoal do trabalho. Se tu, se tu não separar o pessoal do trabalho, tu não consegue. Porque tu vai te envolver só com o fulaninho. Agora quando tu sabe assim ó, eu estou trabalhando, eu sou educadora. Aí tu vai conseguir conversar, dar atenção, dar beijinho, dar limite, dar abraço, dar colinho, pronto, tu é educador. Tu não é tio, tu não é a tia. Tu não é a tia, o tio, aquela coisa, não, tu é o educador. Porque se tu for assim, aí tu vai ficar só com um, e o restante? E os demais?*

*- Vão botar fogo na casa.*

*- Tem um precisando de um abraço, tem um precisando de um limite. Tem um precisando de um beijinho. Tem um precisando de um banho, tem um precisando de uma, trocar uma fralda, e o outro quer uma mamadeira. E aí vai. Então assim ó, aí é que entra quando consegue separar o pessoal do educador.*

*(Primeiro Encontro com os Trabalhadores-educadores do Turno da manhã)*

Além dos demais trabalhadores-educadores, os membros da equipe técnica também podem ser um recurso para enfrentar as provações do real do encontro com os acolhidos. Diferentemente do abrigo pesquisado por Lima (2012), havia uma relação mais horizontalizada entre educadores e equipe técnica, de modo que se recorria a essa para auxiliar no trabalho direto com o acolhido. Na situação abaixo, face a norma de não agredir a criança ou adolescente, a trabalhadora-educadora pede ajuda à colega de trabalho a fim de intervir com o acolhido.

- [...] E a mesma coisa o D. [acolhido]. Hoje ele patifou. Ele me chutou. E toda hora ele me passava, ele me passava e me dava um chute assim por nada, né. Daí eu assim “D. [acolhido], para, D. [acolhido]”. “D. [acolhido], para, D. [acolhido]”. E o D. [acolhido] nada. Daí teve uma hora que eu peguei “vamos lá conversar com a M. [psicóloga]” porque tem horas que não dá assim ó. Se ele me desse o próximo chute eu ia chutar ele. Daí eu falei assim “não, não posso chutar ele, então eu tenho que fazer, tipo, já que tá uma situação assim que eu não tô aguentando mais, eu tenho que pedir ajuda, eu tenho que pedir pra alguém me ajudar”.

(Segundo encontro com os trabalhadores-educadores do turno da tarde).

Essa relação horizontal com a equipe técnica aparece, ainda, na possibilidade dos trabalhadores-educadores acessarem os prontuários dos acolhidos fazendo com que o trabalho de acolhimento seja efetivado por trabalhadores com diferentes saberes. Nessa direção, identificamos a necessidade de pesquisas e intervenções em Clínicas do Trabalho que remetam os trabalhadores ao comum, ao problema a ser enfrentado, tendo em vista que o trabalho da equipe técnica e o dos educadores/cuidadores se afetam mutuamente, interferindo no acolhimento oferecido às crianças e adolescentes.

### 3.2.3 A ausência de normas

Brito, Muniz, Santorum e Ramminger (2011) afirmam que nos cotidianos de trabalho das políticas de saúde no Brasil há uma coexistência de uma inflação e de uma ausência de normas, não havendo somente um vazio de normas como aponta Schwartz (2007). Isso ocorre, pois, o trabalhador tem de atender um conjunto de metas difíceis e contraditórias mesmo com uma ausência ou deficiência de meios para alcançá-las. As dificuldades colocadas pela política de gestão (governos e Estados) e pelo financiamento da saúde faz com que o trabalhador, por exemplo, transforme caixas de papelão em talas a fim de dar conta da falta de equipamentos adequados (Monteiro-da-Silva, citado por Brito, Muniz, Santorum e Ramminger, 2011). Uma pergunta realizada pelas autoras (2011) nos é cara para pensar o trabalho em políticas de Estado: “qual será o limite entre um vazio de normas que chama a reinvenção saudável e uma ausência de normas que fragiliza e exaure o trabalhador em um uso exacerbado de si?” (p. 41).

Durante os encontros em nossa pesquisa, houve menções a um período em que não haviam as condições materiais mínimas para desenvolver o trabalho, o que pode orientar o

trabalho na direção de assegurar esses materiais, tais como roupa, brinquedos e objetos pessoais, que são utilizados pelo acolhido e afetando o trabalho do educador. Desse modo, a ausência de normas antecedentes (Brito, Muniz, Santorum e Ramminger, 2011) coloca desafios ao trabalhador, podendo impedir sua atividade. Por outro lado, algumas vezes, esse material é oriundo de doações realizadas por diferentes setores da sociedade, não sendo assegurados exclusivamente pelo órgão estatal que mantém o abrigo em funcionamento.

*- A gente tem estrutura pra trabalhar também.*

*- Brinquedos.*

*- Não tem que tirar uma roupa da cartola, né. Tem gente que tirar uma casa da cartola. Hoje em dia tu não precisa, tu pode ir lá na rouparia olhar uma roupa. Tu pode olhar o tamanho pra criatura. Tipo, não tem uma roupa muito grande nem muito pequena, tem uma roupa ideal pro tamanho da criança. Então tipo, coisas que, um ano, um ano e meio atrás não se tinha muito assim. Não se tinha.*

*- Os brinquedos têm bastante.*

*- É, logo que eu entrei aqui cortavam calça todos os dias pra fazer bermuda. Que não se tinha, né. E tinha só aquele armariozinho dentro da casa lá. Bah, que tristeza que era. Só aquele armariozinho dentro da casa.*

*- Então até com isso o educador tem que fazer malabarismo, entende? Então tipo conforme a estrutura física também, ela dá todo um suporte pro educador poder trabalhar. Porque imagina aí, como é ruim, né, tu vai ter que ir lá ensinar a criança, por exemplo, uma adolescente, que ela tem que se vestir decentemente. Que ela não, não pode andar por aí de minissaia ou coisas assim, né. E daí tu não tem a roupa pra poder tratar com aquela criança o respeito. Ou tu vai dizer pra um gurizinho que tem dez anos, né, que é tri fortinho que ele não pode usar uma roupa de uma criança de cinco anos. Mas daí tu não tem o recurso pra ti poder ajudar a criança. Complica muito porque tu tem que ser muito criativo daí. A gente tendo o recurso ajuda muito mais assim. Tu consegue otimizar e focar no que realmente importa que é toda a parte subjetiva, né, e que é por isso que eles ficam aqui. Esse tempo, porque é muito traumático também, né, é muito violento a criança vir pra uma questão de abrigagem. Por mais assim aí, às vezes tava muito pior em casa, mas ninguém quer ficar longe do pai e da mãe, né.*

*(Segundo encontro com os trabalhadores educadores do turno da manhã)*

As condições materiais precárias afetam a atividade de trabalho e as relações que se estabelecem entre educador e acolhidos, podendo impedir a atividade ou, em outros casos, mobilizar os trabalhadores para a conquista de tais condições. O que é preciso pensar é o estatuto dessa gestão, isto é, gere-se a precariedade gerando ações que mantêm o sistema em suas precárias condições ou se consegue engajar uma luta política mais efetiva nesse sentido, transformando, efetivamente as condições de trabalho. Entre lutar por condições de trabalho junto aos espaços institucionais legais e inventar estratégias para driblar a ausência de normas em outros espaços, quais os caminhos que os trabalhadores podem percorrer?

### 3.2.4 Produção de artificialidade por meio da atividade

Nesse eixo de análise traremos três linhas que apontam para a dimensão do drama a ser vivido na situação de trabalho que escapa às dimensões psíquicas internalizantes (Schwartz, 2011): a existência e a manutenção de regras para o funcionamento do coletivo; o inusitado do trabalho convocando o trabalhador a se posicionar frente às provações; bem como a tentativa de delimitação do que seria um bom resultado do trabalho do educador. Frente ao drama a ser vivido, o trabalhador cria a si mesmo nas fronteiras com o outro, produzindo um campo de ações e relações possíveis, seja do trabalhador para com o usuário, seja do usuário para com o trabalhador, atravessados por diversas instituições. É na atividade que as normas que a orientam são tensionadas como podemos observar na crítica efetuada pelos trabalhadores à manutenção da rotina organizacional no abrigo, ancorada nas práticas higienistas.

Algumas normas estabelecidas pela organização do abrigo, tais como não poder dar bala aos acolhidos, não permitir que as adolescentes se maquiem ou que os acolhidos tomem banho de chuva, aponta para a dimensão artificial do abrigo a qual é vivida com certo desconforto pelos trabalhadores porque, para eles, trata-se de uma espécie de controle que "impede" o simples fluxo dos desejos das crianças e adolescentes que ali se encontram, em nome de "cuidados" a serem tomados com a sua saúde. Quando se refere aos acolhidos adolescentes, um educador diz que o excesso de horários e regras acaba privando a liberdade do acolhido, ao mesmo tempo em que organiza o funcionamento da rotina no abrigo.

*- Porque na verdade pra poder funcionar junto desse monte de gente tem que ter esse sistema de regras e de horários e tudo. Mas isso não acontece no mundo real, sabe. Na verdade eles não tão inseridos no mundo real. Por exemplo, sai pra dar um passeio e tem que voltar correndo porque quatro horas é hora do café. Olha, se eu tô na minha casa, eu tomo café quatro e meia ou cinco horas. Não sou obrigado a tomar café quatro horas. Então na verdade é, existe um excesso de zelo, de cuidado para que dentro desse caos a coisa não se desorganize e haja certo controle na verdade sobre essas pessoas, entendeu. Então a coisa na verdade acaba que eu acho que se afasta um pouco da realidade, entendeu. Não é assim, entendeu, ah, quer tomar um banho de chuva, mas não pode. Mas por que não, cara, eu sempre tomei banho de chuva e não morri por causa disso. Ah, mas não pode porque se ficar resfriado aí vai dar um problema, vai ser sua responsabilidade que é o educador que deixou ir lá. Aí você acaba tendo um controle excessivo que não existe no mundo real. Isso eu acho que poderia melhorar, entendeu. Porque na verdade a gente acaba, é um excesso de zelo, de controle, de coisa que não existe no mundo real. Não existe no dia-a-dia de ninguém, entendeu.*

- *E como poderia melhorar?*
- *Pois é, aí que é o problema. Porque você vai perder o controle disso tudo. Porque a partir do momento que você aceita que as pessoas tenham liberdade de fazer o que querem, na hora que quiserem, entendeu. Bah, você vai tá lidando com pessoas que querem coisas muito diferentes, em horas muito diferentes. E aí que você não vai conseguir mais garantir a harmonia dentro daquele ambiente, entendeu. Porque como é que você vai fazer pra cada um comer a hora que quiser, por exemplo? Se torna inviável. Porque a gente não tá falando de uma família de quatro, cinco pessoas, nós estamos falando de sessenta, de quarenta, de trinta pessoas, entendeu. Aí por isso que tem que existir essa série de regras, entendeu. Pra poder a coisa não ficar caótica, entendeu. A coisa acontecer, entendeu. Agora eu não sei como descobrir esse meio-termo. Eu não sei porque se você começa a liberar um pouco mais a coisa foge logo do controle muito rapidamente. E aí você foge do controle, aí, e elas já se agridem, entendeu. Já, mas que esse excesso de cuidado, de regras e de horários não bate com o mundo real não bate. Eu não acho que seja, assim, que isso seja a realidade das pessoas. E é umas coisas muito louca porque a gente não vive isso, né. A gente não vive assim.*
- *Com muitos horários.*
- *Que tenha que comer quatro horas porque é hora de comer, que não pode dormir antes de comer e comer antes de dormir, entendeu. Eu não sei.*
- *Que eu não posso trazer uma bala.*
- *Não posso trazer uma bala, se eu ganhar um presente eu não posso trazer, entendeu. Tipo as meninas hoje em dia passaram hoje um negócio no cabelo pra alisar os cabelos, entendeu. Aí não pode. Porque pode dar uma alergia, pode dar um problema. Aí o abrigo tem que se responsabilizar. É o que eu tô falando, ele não pode por causa disso. Mas todas as meninas da idade dela fazem isso, entendeu.*
- *É, na verdade esse excesso de zelo e de cuidado e de horário e de regra acaba até privando eles um pouco do direito deles de ser adolescentes.*
- *De ser adolescente.*
- *E de se rebelar e de crescer, entendeu.*
- *E isso, e aí isso, lidar com essas adolescentes é muito mais complicado quando tu limita a forma delas viverem, entendeu. Pô, uma adolescente gosta de andar maquiada, de andar com batom na boca, de cuidar o cabelo, de fazer uma coisa diferente. E aí não pode, entendeu. Não pode usar uma maquiagem porque pode dar alergia, porque aí vão emprestar umas pras outras, porque pode pegar uma doença, porque não sei que, sabe. Não pode pintar o cabelo, não pode alisar o cabelo, sabe. São tudo coisas assim que muitos não podes pra adolescentes que querem ver os podes, né.*
- *Elas vem, a grande maioria vem de comunidade de baixa renda. O que manda, vamos dizer, é cultura do funk ali. Aquela coisa da ostentação, é o cabelo produzido, uma maquiagem, negão. Uma blusa decotada, um shortinho curtinho. Aí chega aqui não, mas pera aí. Ah, mas como assim? Na minha casa eu ando assim, coisa e tal. Então tu tem que introduzir na mente da pessoa umas regras que a pessoa nunca viu na vida.*

*(Segundo Encontro com os Trabalhadores-educadores do Turno da tarde)*



A despeito de os trabalhadores-educadores dizerem que as regras as quais possibilitam a manutenção da rotina institucional não são equivalentes à vida real, podemos acompanhar a potência da renormatização em que pela atividade os trabalhadores-educadores tangenciam as tramas institucionais, buscando produzir outras normas na construção de um meio para viver o trabalhar. No dizer acima, é possível traçar a problemática que tensiona o fazer do educador em que diferentes discursos e práticas são mobilizadas através das normas que não obrigatoriamente estão codificadas, mas que se atualizam no modo como o trabalho se constitui na fronteira entre o controle e a produção de vida.

Por outro lado, a invenção de outra normativa implica riscos, inclusive o risco do fracasso no qual o poder de agir pode ser amputado. Possibilitar mais liberdade aos acolhidos implica também em uma responsabilização do trabalhador, como por exemplo, no uso de tinta no cabelo e a possível alergia pelas adolescentes acolhidas. Essa problemática se expande se pensarmos que os trabalhadores no acolhimento tem de gerir essas diferentes demandas dos acolhidos, atravessados pelas relações que se estabelecem com os familiares, com outros estabelecimentos da rede socioassistencial, bem como do aparelho judiciário (Juizado, Ministério Público, Conselho Tutelar, Conselho de Direitos, entre outros). Nesse sentido, podemos pensar que as normatizações produzidas pelo coletivo de trabalho possibilitam a ampliação do poder de agir e uma efetiva prática de acolhimento.

No diálogo abaixo os trabalhadores-educadores narram episódios em que as adolescentes roubam os pertences uma das outras. Nessa situação, novamente os valores são postos em debate na dramática do uso de si que modula os modos operatórios dos trabalhadores-educadores. O acontecimento “sumiço dos pertences” quebra os ritmos encadeados da construção de uma rotina fazendo com que o trabalhador faça de uso de si para gerir essa variabilidade. Isto é, há um recentramento do meio de trabalho por entre os possíveis do real nas renormatizações que acontecimentalizam o trabalho.

*- Com uma coisa muito séria assim porque todo dia alguma coisa some. É uma escova, é uma roupa. Hoje foi um celular. E é sempre uma coisa, e é sempre uma coisa em cima da outra assim, sabe. E a gente tá meio que sem porque não tem muito, não tem muito o que se fazer. Fazer uma fala com todo mundo e esperar que isso, que aquilo apareça. Esperar que alguém se acuse. Esperar que alguma, né, é um momento de espera que é angustiante pra nós. Porque elas nos cobram que a gente faça alguma coisa, mas não se tem o que fazer. Ou a gente não sabe o que fazer ou, né, eu acho que é muito mais não se ter o que fazer do que não saber o que fazer, né.*

*- Saber fazer, por exemplo, fazer um pente fino ali de cadeia. Manda todo mundo pro pátio e revira toda a casa. Se tá ali dentro vai aparecer. Só que não é*

*procedimento pra tu trabalhar com criança fazer isso, sabe. É uma coisa foda, vai tá acusando todo mundo. Todos ali vão se achar ladrões porque todos vão ficar na rua, no frio ali. Vão tá sendo revistado, a sua privacidade, o seu armário, as suas coisas ali. Não é procedimento. Então a gente acaba ficando um pouco de mão atada. E esse conflito todo dia, esse conflito todo dia acaba estressando, estressando, estressando. Inclusive daí elas chegam a se empurrar às vias de fatos, se agredir.*

*- Se agredir e é uma agressão verbal. E aí se tu, se tu tá no meio daquela intervenção tu acaba sendo agredido também porque tu tá ali no meio, né, tu tá fazendo a intervenção e elas tão com os ânimos à flor da pele, né. Então só essa semana eu já levei duas assim, entendeu. E parece que é uma coisa porque a chega junto, né. A gente pressiona, a gente questiona, a gente, né, dá o intensivão nelas assim pra que elas se, se mexam, sabe. Mas não tem muito o que, o que se fazer. Então a gente fica bem de mãos atadas e essa cobrança constante delas assim. É uma coisa que a gente tá lidando com isso agora e tá sendo muito estressante assim. Muito estressante. A gente sai daqui extremamente cansado. Com o corpo todo doendo, parece que a gente levou uma surra. Né, e na verdade a gente só nessa intensidade de ações ali com elas, de falas e intervenções a gente cansa. [...].*

*- Ah, até porque a gente também não sabe. Ela veio falar pra mim assim ó, dessa vez não fui eu. Tá, mas toda vez ela me fala isso. Então tipo assim, eu não sei. Eu olhei pra cara dela e falei tá. É a mesma coisa que ela me falar assim. Não dá pra saber, nem eu sei se não foi ela mesmo.*

*- E é uma coisa assim que nem a gente, né, como é que a gente vai, não vai acreditar, né. Ou a gente vai acreditar. A gente não sabe o que que se passa, né. Talvez ela, né, aquela coisa assim, talvez ela seja tenha compulsão, né, por pegar as coisas dos outros. Mas a gente não pode diagnosticar. A gente não pode dizer que é. Mas a gente também não pode duvidar. Entende, então a gente fica naquela. Será que foi, será que não foi? Será que, aí ela pede ajuda, né, porque ela não consegue se controlar. Mas aí como é que a gente vai ajudar uma pessoa que a gente não sabe o que que se passa com ela, entendeu. Então é bem, é bem, a gente anda numa linha bem tênue assim, sabe. Uma corda bamba.*

*- Uma corda bamba.*

*- Uma corda bamba a todo momento, né. E se a gente acusa a gente tá sendo, né, a gente tá colocando ela numa roda que talvez não seja legal, tá expondo ela. E se a gente, né, faz de conta que não aconteceu ou que ela não fez, né, a gente também tá deixando as outras desassistidas porque elas tão no direito delas de cobrar, entende. Então é uma, é uma corda bamba muito complicada assim. Muito complicada. E aí tem uma, duas ali que se estressam mais, que são mais agitadas, que são, e a gente vê que às vezes um trabalho pra que ela consiga, né, se colocar, falar o que tá sentindo. Não se estourar tão fácil assim, né. E aí ela, bom, ela não se estressa, não se estoura com as outras, mas ela se estoura com o educador, entendeu. E aí é uma coisa que a gente também fica de mãos atadas, né. Que que se faz. Ao mesmo tempo que tu dá colo também repele, né. É muito, é muito difícil isso assim.*

*(Segundo encontro com os trabalhadores-educadores do turno da tarde)*

Nesse diálogo, podemos acompanhar a dimensão do vazio de normas e as gestões dos fazeres realizadas pelos trabalhadores a fim de enfrentar a situação. Trata-se de uma dimensão

viva do trabalho enquanto atividade em que escolhas são operadas para tratar do acontecimento. Para não serem políacos, os trabalhadores precisam esperar pelas ações das acolhidas na expectativa de que o pertence reapareça, ao mesmo tempo em que exercem diversas ações (*“A gente pressiona, a gente questiona, a gente, né, dá o intensivão nelas”*). Isso, por sua vez, se efetua por entre uma gestão do coletivo de acolhidos. Gestão essa que se faz, ainda, no encontro com os pares nas dimensões de acordos e dissensos, o que nos remete para a gestão dessas diferentes infidelidades do meio. Apesar dessas tentativas de controle, pelo trabalho se efetivar na relação, há sempre uma dimensão que escapa do trabalhador nas resistências que se forjam no encontro com o outro.

Por fim, diferentes procedimentos que se efetuam em atividade remetem para a dimensão dos valores. Estes orientam o debate de normas sobre os modos operatórios (o que fazer e como fazer) para lidar com a situação na qual se encontram com os acolhidos a qual implica um vazio de normas. Nesse infinitamente pequeno do trabalho, os trabalhadores-educadores apontam para a dupla dimensão de seu trabalho na qual, ao mesmo tempo em que podem exercer práticas de controle, podem produzir vida. Nessa direção, já que o trabalhador social se encontra em uma encruzilhada micropolítica (Guatarri e Rolnik, 1996), é através de uma análise crítico-clínica do trabalho enquanto atividade que podemos potencializar desvios nas práticas a serviço da dominação.

Podemos acompanhar, ainda, o debate sobre os valores que orientam o trabalho com o outro no diálogo abaixo em que contra(versões) do que seria um bom resultado são expressadas abaixo. Enquanto um educador diz que está atrelado a não agressividade do acolhido e ao estabelecimento de uma relação amistosa com os outros, que não implica uma relação de obediência para com um único educador, outro educador o perturba, antecipando com o dizer “viver no coletivo”, colocando o diálogo em movimento na tensão do que seria um bom resultado. Nesse excerto dialógico, três linhas (não agredir o outro; adaptação à rotina do abrigo, que, por sua vez, remete aos modelos instituídos da boa higiene; e a socialização), tensionam a definição de um bom resultado.

- *E o que é um bom resultado?*

- *Ah, um resultado bom é aquele que a gente falou da menina que só sabia mandar os outros tomar no cu e se foder e agora é carinhosa, deita no colo, recebe cafuné. E tem uma relação amistosa com os outros, parou de agredir os outros. Isso é um bom resultado.*

- *Exatamente. Não é uma coisa de, tu não pode achar, eu achar um resultado bom, achar que aquela criança ela é boa comigo, no sentido de que ela continua*

*apedrejando os outros. Ah, mas comigo ela é boa, então eu, eu obtive um bom resultado. Não. Um bom resultado é a partir do momento que tu faz com que ela.*

*- Viva no coletivo.*

*- É aprender a viver num coletivo de uma forma organizada. De uma forma positiva. Esse é o resultado bom. Aí depois dali cada um aprofunda de uma forma, mas o conceito geral o resultado bom é tu conseguir trazer ele desse sentido de forma que a gente usa muito, desorganização e fazer ele se organizar.*

*- Conseguir conviver no mesmo espaço com todo mundo. Respeitar as diferenças.*

*- É o que a gente fala, não é obrigado a gostar, mas tem que respeitar.*

*- E como é que vocês fazem pra organizar?*

*- Não tem como, cada um é cada um. Cada um tem as suas necessidades, cara. Cada um tem as suas necessidades. Não tem como a gente, se a gente for comparar cada um ali da casa não tem nenhum igual ao outro. Tem uns parecidos, mas igual igual não tem. [...]*

*- São muitas crianças diferentes, né, cara.*

*- O que é, cada um tem uma coisa, sabe.*

*- Ao mesmo tempo que tu tá embalando uma de sete dias de cólica, tem duas adolescentes se matando no quarto do lado. Aí como é que você faz isso? Não sei, cara. Tem que resolver o caso do bebê e se tiver alguém por perto.*

*- É a magia de ser educador. (risos). É a magia, não tem fórmula aí. Não tem fórmula. Bah, o dia que acharem a fórmula quem patentear ganha. Tá rico. Vai ficar rico. Porque é complicado. [...] A criança que ela era em situação de mendicância na rua. Ela tipo muito, o apelido dela na rua era índia louca. E tu vê em um ano assim a criança, a gente conseguir socializar, sentar na mesa, comer com os outros. Claro, ela tem os rompantes dela, coisa e tal, alguns momentos. E o pessoal disse que quando eu entrei aqui, antes de eu entrar, seis meses antes, ela era muito pior, sabe. Então tu vê a questão da noção de um ano Como o F. [educador] disse, coisas básicas. Que uma criança dez, onze anos não tem, tu conseguir introduzir isso em um ano, isso é um trabalho muito bom. Sabe, com outros tu simplesmente conseguir retirar ou fazer com ele aprender a canalizar a agressividade que ele tem, se torna um trabalho bem feito também.*

*- Tomar banho todo dia. Quando for necessário mais de uma vez ao dia tomar banho. Parece uma coisa ah, mas tem que ensinar? Tem. É difícil. Tem uns que resistem. Ah, mas já tomei banho de manhã. Sim, mas já jogou bola, daí foi pra escola. Daí a pele brilhosa de suor. Tem que tomar outro banho, se for necessário tomar outro. É bom tomar banho, entende. E aí sim, eles tem que escovar dente, é arrumar as roupas, arrumar a cama quando acorda. É o básico. Se relacionar. Não mexer no que não é seu.*

*- Pensa que é assim, não dá, é difícil te dizer assim ah, eu fiz um trabalho bem feito assim. O trabalho bem feito é todo dia, tem.*

*- Todo dia.*

*- É todo dia.*

*- Até porque a perfeição é inatingível.*

*(Primeiro encontro com os trabalhadores-educadores do turno da tarde)*

Ao mesmo tempo que os trabalhadores apontam para a dificuldade de definir um bom resultado, em que o trabalhador se reconhece por ter realizado um trabalho bem feito (Clot, 2010a), eles expressam a dimensão coletiva dos valores, do bem comum, já que não se trata

de fazer o acolhido ser obediente a somente um educador. Podemos pensar nesses valores como não dimensionados, conforme Durrive e Schwartz (2008), os quais remetem ao político, ao bem comum, em que não é possível delimitar os valores nem hierarquizá-los, diferentemente dos valores dimensionados, cujos limites podem ser delineados através de medidas, critérios e indicadores. Esses dois aspectos tensionam-se nas arbitragens realizadas em atividade nas quais é preciso produzir a experiência de viver no coletivo, mas de forma organizada com respeito às regras construídas socialmente. Isso vai ao encontro da missão docilizadora do corpo social afirmada por Donzelot (1999), a respeito dos trabalhadores sociais. Ao desembaralharmos essas linhas, podemos acompanhar os valores que orientam o trabalho se entremeando entre a necessidade de organização e ao mesmo tempo de respeito ao outro, a diferenças.

### **3.2.5 Problematizando o ofício: saberes genéricos dos trabalhadores-educadores**

Nesse eixo de análise, traremos uma problematização realizada pelos trabalhadores-educadores do turno da manhã, os quais em sua maioria estavam trabalhando há mais tempo no abrigo, podendo, desse modo, evidenciar a expressão dos estoques produzidos pelo gênero profissional, com menor sensibilidade às provações do real. Esse diálogo foi convocando algumas problemáticas que se misturam e tensionam as fronteiras entre os aspectos profissionais e pessoais, ser tarefeiro/cuidador ou ser educador atento às demandas da criança, além do debate a respeito do atender somente a uma criança ou ao grupo de acolhidos. Essa bifurcação em várias direções evidencia a complexidade do trabalho de educador, de modo que atentemos às diferentes linhas que o compõem e que precisam ser geridas na atividade.

Durante o primeiro encontro, os trabalhadores-educadores apontam que as normas oriundas da formação familiar de cada um predominam inicialmente sob os modos de trabalhar, passando ao desenvolvimento de uma “casca”, algo que se produz na experiência de trabalhar. Essa “casca” deixa o trabalhador menos sensível às provações do real fazendo com que sejam realizadas as tarefas que mantêm em funcionamento a dinâmica organizacional.

*- E como é que é essa separação, não separação entre o lado pessoal e o profissional no trabalho do educador?*

*- É que um, por um lado também é um ponto meio, um mistério, né. Porque se tu for ver tem que ver o ponto desde a infância de cada um, né. Cada um tem esse ponto, né, que e traz, querendo ou não querendo vai trazer o jeito que foi educado, o jeito que, toda a formação tua, né. Vai na hora de tomar as decisões*

*com as crianças também influenciam um pouco. Tu vê que cada educador, do jeito, se tu for parar e ver como eles se comportam no seu trabalho é o jeito também que foi a sua, a sua vida, né. Como foi a sua caminhada, tudo isso também não tem como apagar. Então isso eu vejo assim que é, é um lado que tu vai com o passar do tempo tu vai amadurecendo. O próprio abrigo aqui a convivência ele vai te tornando, os casos vão acontecendo e no primeiro momento tu toma um choque, e depois outra coisa que aconteça de novo tu já sabe lidar diferente, tu tem outro, né. Então como vão me dando os casos também vai, né. Tu mesmo vai vendo como lidar com isso, o psicológico teu também, né, esse lado de, é, diferenciar do teu trabalho e a tua, o momento de trabalho, o momento de lazer, o momento da tua casa, né. Mas isso tu também, aonde tu tá sempre o teu trabalho também influencia, tu tem que saber. É possível diferenciar, tipo as duas, os dois, né, o meu trabalho e o momento de lazer. Mas o momento que tu tá aqui e tu tá em casa, tu também, onde que tu sai na rua tu também olha com outros olhos, né. Tu olha o ambiente que tu tá, né. [...]*

*- Eu acho que assim, eu acho que a experiência ajuda muito, acho que o tempo de trabalho aqui tu consegue. Tu dentro do limite possível separar as coisas. Mas trabalhar com gente assim, que na verdade, né, a gente não tem uma capacitação pra trabalhar aqui, a nossa, a nossa profissão assim a gente não tem um curso ainda preparatório pra ser educador. Não tem um, aqui a hora do, eu pessoalmente, acho que consigo me comunicar melhor com a equipe técnica, que é uma coisa mais horizontal assim. Dá pra acessar o psicólogo, assistente social, tem lugares que não, não, tu nem conversa, né, com as pessoas. Eu acho que isso facilita, mas eu acho que falta esse, uma coisa, o cuidado com o educador. Nesse sentido não existe na verdade. Ele existe, existe às vezes com um educador, com outro, ou se uma equipe tem esse, essa visão, mas não existe uma coisa assim aí, sei lá, institucional e tal. Educador que, sei lá, que a gente precisa, né. É todas essas situações, na realidade vai criando uma casca, sabe, mas é uma casca. Ela não é perfurável, não é penetrável, ela não é, a gente nunca sabe assim, né. Eu quando eu entrei aqui diversas vezes assim eu tive que depois de ir nas intervenções, depois de contenção, coisa assim, saí chorando na hora já assim. Às vezes numa conversa mesmo. Porque é isso aí, cada um, é o jeito que, depois eu vou vendo que até eu me permitia isso e é o meu jeito de botar um pouquinho pra fora. Não ficava muito atucanado, o pessoal assim também me ajudava nesse sentido. Hoje em dia acho que eu tenho essa casca já né (rindo) pra lidar com a situação, mas não quer dizer que tu vai, que tu sem tu perceber não vai refletir na tua casa um dia. Uma resposta, porque não tem, né, esse cuidado com o educador, na verdade, não existe.*

*(Primeiro Encontro com os Trabalhadores-educadores do Turno da Manhã)*

A inexistência de uma formação de nível superior que asseguraria a aquisição de normas para a realização do trabalho é apontada pelos trabalhadores, que vão expressando, ainda, a dimensão transformadora da experiência do labor que se faz pelo ingresso nas dimensões genéricas do ofício. Após a fala acima, os trabalhadores-educadores passam a se queixar sobre a ausência de cuidado com o educador, apontando para ausência de plano de saúde ou auxílio psicológico, exigindo que os trabalhadores se amparem uns aos outros, sendo eles os próprios “psicólogos”. Tais queixas se produzem no e pelo trabalho de modo que

intervenções clínicas no labor encontram uma possibilidade de amplificar o trabalho ao fazer com que os trabalhadores-educadores coloquem em análise seus modos de trabalhar, já que nenhuma dimensão prescritiva pode assegurar a vivacidade da atividade do educador. Essa formação no e pelo trabalho ultrapassa a mera aquisição de conhecimentos que poderiam servir de normas para a renormatização no encontro com o real, implicando em um exercício que ponha em análise os movimentos do trabalho enquanto atividade, o que ampliaria o poder de agir.

Em seguida às queixas a respeito da ausência de cuidado com os trabalhadores, o diálogo vai se produzindo numa tentativa de retomar o delineamento entre os aspectos pessoais e profissionais. Esse dizer expressado por uma trabalhadora-educadora aponta para o desenvolvimento do ofício no trabalhador.

*- Eu acho que assim ó, nós em termos de separar o pessoal, eu sou a B. [educadora] lá, eu sou a B. [educadora] aqui. A gente tem que ser. Ai, eu sou igual ao que eu sou lá eu sou aqui, não. Quando chega aqui é uma. Quando chega lá é outra. Porque assim ó, se a gente não separar, não colocar, a gente não consegue trabalhar. Se a gente deixar se envolver demais, se for muito sensível a todas as situações é, não.*

*- Tu não aguenta.*

*- É, não, o trabalho não vai longe. Em termos assim ó, do que tem que ser feito. Aí quando vê, a gente em vez de tá fazendo, estar fazendo papel de educador, a gente vai começar a ser um cuidador que vai cuidar. Por exemplo assim ó, eu gosto muito de ser cuidadora. Eu assim ó, nesses dias, eu retornei de férias agora aí, eu assim ó, eu tenho percebido que como cuidadora eu ando muito, tu sabe, falhando assim em termos, mas cuidadora em termos de colega. Porque assim ó, das crianças eu tenho a nítida ideia que eu sou educadora. Eu preciso ter um cuidado, mas com olhar de educadora. [...]. E assim ó, eu separo bem muito assim ó, o educador do pessoal. Eu consigo separar, sou uma pessoa sensível, sou. Só que assim ó, eu coloco muitos limites pra minha própria vida. Coloco limites em termos de trabalho. Até onde eu posso ir, porque assim ó, senão o trabalho não, ele não flui, ele não vai ser o mesmo trabalho como educador, sabe.*

*- Agora tu disse que não vai conseguir fazer o que tem pra ser feito. E o que que tem que ser feito sendo educador aqui?*

*- Como educador? Porque assim ó, educador ele tem que ter todos os olhares. Ele não pode ser simplesmente aquele cuidador que vai dar um cafezinho, vai cuidar do cabelinho, vai colocar uma roupa.*

*- O tarefeiro.*

*- É. Sabe, vai colocar um tenzinho, aí a criança vai ficar bonitinha, sentadinha, olhando uma TV. Ou então eu aqui ó, ou então ali no cantinho ali ó, no cantinho brincando, ensinando a montar, ou ensinando a fazer as letrinhas. Não é assim.*

*- A nossa população não é assim.*

*- Eu tenho que virar a mesa pra cá, eu tenho que brincar com esse aqui, cuidar os outros quatro e dar uma volta e tem que tá ouvindo aqui ó.*

*(Primeiro Encontro com os Trabalhadores-educadores do Turno da Manhã)*

Neste trecho podemos tangenciar a experiência de dizer o trabalho enquanto atividade que não diz respeito somente ao que os trabalhadores pensam, mas inclui o que eles fazem. Nas microgestões realizadas pelo corpo-si em uma dramática que convoca ao uso de si, podemos acompanhar a produção dos modos operatórios na tensão entre um educador tarefeiro que auxiliaria na manutenção da ordem e o educador que identificaria as demandas afetivas presentes em simples pedidos das crianças, expressando os saberes genéricos produzidos na experiência laboral no ingresso no gênero profissional. Soma-se a isso, o saber em torno do objeto destinatário do trabalho (*A nossa população não é assim*) integrando essas dimensões genéricas do ofício de educador.

Ao possuir “todos os olhares” não se restringindo às dimensões do cuidado, os trabalhadores-educadores apontam para um saber cultivado na experiência de trabalhar. Nesse sentido, o educador saberia identificar as demandas que se expressam em simples pedidos do acolhido. O gênero configura-se enquanto um instrumento para enfrentar a situação de trabalho, já que ele modula o modo como os trabalhadores formulam os problemas colocados pelo real, e, desse modo, o trabalho a ser desenvolvido.

Ao dizerem existir algo a mais em um pedido concreto do acolhido, os trabalhadores-educadores expressam os saberes genéricos do ofício, entrando em atividade na criação de um meio para viver com os acolhidos. Isso, por sua vez, exige uma outra relação com o tempo que não é imediato, como podemos acompanhar no desdobramento do diálogo com o relato de uma situação que envolve uma acolhida na relação com as demais. Nesse relato podemos acompanhar o debate a respeito das normas que orientam o trabalho do educador apontando que este não se restringe ao cuidado físico, atentando para as dimensões afetivas. Nesse sentido podemos pensar sobre a existência de um *ethos* de confiança entre o trabalhador-educador e o acolhido que remete para a dimensão sensível da consciência em que a permeabilidade entre interior e exterior promove novas possibilidades de ação.

*- Então eu acho que isso que tem que ser com o tempo, essa questão que tu recebe como educador tu, o feeling, tu pegar o time das coisas assim, tu vê. Bah, o cara acordou já, assim, não sei que, o semblante ou alguma atitude, um jeito de falar, tu sabe, aí tu linka em alguma coisa que tu, que provavelmente possa ter acarretado isso aí. E aí se tu retoma, normalmente quando tu retoma e tu acerta o ponto, aí a criança desmonta assim. Ela chora ou ela reage de uma maneira não, aí tu pelo menos tu acessou e aí que deve ser trabalhado, né.*

*- Às vezes ele vai te dizer uma dor de dente “ah, ta com dor de dente” e aí começa a chorar. Ah, dor de dente. Aí tu vai ver lá, não, mas tem dor de, mas tem alguma*



*coisa mais? “Ah, eu tenho saudade da família” ta chorando, mas não é da dor de dente. A dor de dente também, né, o dente ta caindo, mas aí tem mais coisa, né.*

*- Acho que sabendo que a mãe ta grávida.*

*- Isso, aí começa, ele começa relatar mais coisas que tu não, tu pensa bah, daquilo, daquele ponto tu puxou mais coisas. A criança não para de chorar, ah, vou lá, não sei que, ou. [...]*

*- É, o T. [educador] agora falou uma coisa que hoje, hoje pela manhã até eu lembrei da situação.*

*- Me lembrei agora.*

*- No início da semana a C. [educadora] pegou o biquinho da bebê, da C. [acolhida] e disse assim pra V. [acolhida] “lava ali ó, e traz aqui no quarto pra mim”. O semblante dela seríssimo. E eu pensei assim ó, ela quer mais é ir pra lá com as outras e não quer lavar o biquinho. Na minha cabeça o que me passou foi assim ó. E eu tô aqui, eu vi quando a C. [acolhida] fez isso e eu tô pega, B. [educadora], pega esse bico aí. Eu disse pra ela, mas ela chupa bico. Ah. E ela resmungou, mas ela é assim, ela tá sempre tá te resmungando, ela tá sempre resmungando. E assim ó, assim quando a gente quer alguma coisa ela sempre ela acha de resmungar. Essa gurria aí chorando, não sei o que, braba com o bebê. Mas ela não é assim com o bebê. Tá. Aí fui lá, lavei o bico. Ó C. [educadora]. A C. [educadora] pegou lá e já, já botamos um chazinho pra tentar acalmar lá, pra depois dar o bico. Hoje de manhã o outro plantão, na passagem de plantão nos relatou que ontem ela estava bem chorosa e relatou pra colega que ficou sabendo que a mãe dela está grávida. Aí a gente faz assim ó de volta, sabe. A gente volta o DVD, né, não tem mais fita agora.*

*- (ri) Aí que chique.*

*- Chique, né. Não, e a gente volta, aí a minha cabeça fez assim ó tum, tum, tum. Ah, então por isso que ela olhou, ela fez assim ó, olhou pra menina com um ar de desprezo assim. Mas ela é carinhosa, ela não é uma criança assim, sabe. Mas ela olhou, ela ficou com aquele bico e aí eu entendi a atitude dela, sabe. Aí eu ah, sabe, aí a gente junta uma coisa na outra, entende por quê. Aí depois fui lá conversar com ela, aí já comecei a puxar conversa. Aí ela também me contou, sabe, ela reforçou isso. Então assim ó, eu perguntei se isso vai ser bom, ela só disse que ela quer ajudar a mãe, ela quer ir pra casa cuidar. Agora assim ó, se é, se só tô ali de repente como ah, tá, é. Vamos que tu tem que tomar banho pra ir pra escola, tu tem que te arrumar, vamos ver teu tênis, vamos arrumar esse cabelo. Vamos arrumar a tua cama, vamos tomar café. Vamos almoçar. Tá na hora de sair.*

*- É tipo tarefeiro ou cuidador. Hoje de manhã eles falaram ah, que a mãe dela tá grávida. E aí que a mãe dela tá grávida, mais um, sabe. Mais um, já tem tantos, vai ganhar mais um e aí, qual é o problema? Né, vai vim mais um pra cá ou vai dar mais um. Não, mas aí assim ó, o educador tem esse, consegue fazer esse link assim ó de ver a ponta, ver aqui, sabe.*

*- E às vezes isso não é no mesmo instante que acontece a coisa?*

*- Não é, isso aconteceu eu acho que segunda. Sabe, acho que foi segunda-feira, sabe. Então assim ó, aí a gente volta, entende, puxa, sabe, aí de repente assim ó. Hoje ela não quis dobrar o cobertor dela, alguma coisa tem. Amanhã ela dobra o do outro, do outro, do outro, do outro. Ou então assim ó, conversa com ela, que isso aí é bom pra ela, pra ela seguir a vida dela, que ela não tá dobrando o cobertor pra ela aprender. Mas é pra ela mesmo, pra ela se sentir útil. Porque ela precisa estar organizada. Aí a gente faz uma outra fala, então assim ó, uma coisa*

*puxa a outra. Então se a gente vem só na, no cuidador, do tarefeiro, tipo assim ó, eu preciso, porque às vezes assim ó, a gente vê muitas pessoas que vêm aqui e olham as crianças ali. Eles tão com uma camisetinha, de calção, de chinelo, correndo, brincando, às vezes tão com tênis no pé, o outro tá do lado. Eles tão brincando, eles tão conversando. As adolescentes tão lá sentadas ali, uma tá brincando com uma bebê ou, sabe, tá aí, traz água aqui, ela quer água. Uma tá indo buscar água. Se as crianças tão assim, e às vezes não estão assim ó, naquela caixinha de vidro, todos bonitinhos, todos de tenizinho, minha, lacinho. Eles não estão assim, mas a gente sabe quando as crianças estão bem.*

*- Isso mesmo.*

*- Sabe? Porque assim ó, encontrar as crianças de banho tomado, cabelinho arrumado, tenizinho sempre bonitinho, todas sentadas aqui ó. Ninguém, chega, deu, todo mundo quietinho sentado aí. Isso é um educador aí, o que que um educador faz?*

*(Primeiro Encontro com os Trabalhadores-educadores do Turno da Manhã)*

O cultivo do gênero nos remete para os modos operatórios na relação direta com o acolhido, em que a gestão do vínculo é central para o trabalho e para o trabalhador realizá-lo. Os dizeres apontam para a centralidade da relação que se estabelece com o acolhido marcando o trabalho de educador, diferentemente do cuidador que se ocuparia com os cuidados de higiene e manutenção da ordem organizacional. Essa proximidade afetiva com o acolhido viabiliza ao trabalhador-educador operar diferenças nele, “*E aí se tu retoma, normalmente quando tu retoma e tu acerta o ponto, aí a criança desmonta assim. Ela chora ou ela reage de uma maneira não, aí tu pelo menos tu acessou e aí que deve ser trabalhado, né*”.

Essa gestão da sensibilidade implica uma relação outra com o tempo, já que a intensidade de uma situação pode ser atualizada de outra maneira em outro momento. Podemos observar isso no relato da menina que se recusa a auxiliar uma educadora no cuidado com uma bebê, ganhando outras leituras a partir da descoberta da gravidez da mãe dessa menina. Informação essa que foi obtida no encontro com os pares que possibilitam diferir face às provações do trabalhar. Isso nos remete ao real da atividade (Clot, 2010a), a qual aponta que o trabalho realizado não contém todos os possíveis do trabalho. As possibilidades não realizadas continuam agindo e ao encontrarem novos feixes problemáticos derivam, podendo potencializar o efetivo acolhimento às crianças e aos adolescentes. Nessa direção, a descoberta de novos objetivos no transcurso da atividade de construção do vínculo assegura a eficácia e ampliam o poder de agir, fazendo com que o trabalho se desloque dos meros cuidados higienistas, implicando ainda na produção de sentidos pelo e no trabalhar na qual o trabalhador reconhece sua contribuição para uma história coletiva (Clot, 2010a).

#### 4 ENTRE EDUCAR E CUIDAR, ACOLHER

A partir da pesquisa *com* os trabalhadores-educadores, foi possível cartografar a produção de subjetividade engendrada nos processos e na atividade de trabalho no abrigo institucional. A própria pesquisa se fez enquanto atividade, isto é, processualmente, passando por formulações e reformulações. Inicialmente em nossa problematização a questão do governo das crianças e adolescentes em acolhimento institucional através da atividade de trabalho era muito presente. Com a entrada em campo, essa discussão ganhou outro lugar tendo em vista que apesar de haver uma produção de governo, estruturando o campo de ações dos trabalhadores e acolhidos pelas políticas de Estado, isso é colocado em tensão pelo trabalhador em sua atividade de trabalho.

Os trabalhadores participantes da pesquisa foram receptivos à experiência de dizer o trabalho ao pesquisador o que pode dizer da disponibilidade para a produção de um *ethos* da confiança naquele espaço de trabalho e pela prática da pesquisa. Pode-se pensar nessa acolhida à pesquisa enquanto pista de um coletivo que se sustenta na diferença e que os possibilita habitar juntos o território existencial do trabalho de acolher crianças e adolescentes que ali se encontram. Nessa direção, podemos pensar que os trabalhadores do abrigo institucional pesquisado orientavam seu trabalho para ser realizado *com* a criança e o adolescente na produção de autonomia, de forma não tutelar, havendo poucas práticas punitivo-corretivas associadas ao período anterior ao ECA.

Nosso estudo, pesquisou com trabalhadores-educadores que expressam não haver uma extinção da função de monitor mesmo vinte e cinco anos após a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, ainda que documentos orientadores apontam a dualidade de um novo posto de trabalho com crianças e adolescentes em acolhimento, o educador/cuidador. Podemos pensar essa mutação enquanto um efeito do trabalho imaterial (Negri e Lazzarato, 2001) tendo em vista que a subjetividade do trabalhador é convocada para trabalhar com os acolhidos. Além disso, a produção do posto de educador configura-se como um efeito da biopolítica em que os trabalhadores estão a serviço da produção de capital humano com as populações que prescindem de assistência social. Desse modo, é preciso inserir entre o educar e o cuidar, o acolher, apostando na dimensão pública do trabalho que se faz entre trabalhadores, acolhidos e suas famílias atravessados por diferentes instituições. Acolher enquanto ofício expressa o cultivo dos trabalhadores do seu fazer para além das institucionalizações nas políticas que orientam as práticas por entre a dualidade do educar e do cuidar.

Cartografar o trabalho do educador de abrigo institucional enquanto atividade nos possibilita acessar a pluralidade de normas presentes nesse trabalho (normas ancoradas na trajetória pessoal, normas da organização na qual se trabalha, normas jurídicas, normas sobre a infância e adolescência derivadas dos diferentes saberes como o pedagógico e o psicológico, entre outras). Por outro lado, há um vazio de normativas sobre os modos operatórios relativos a como o trabalhador-educador deve fazer, indicando a abertura necessária a realização desse trabalho, o qual convoca o trabalhador à criação ativa através dos usos de si. Por meio do recurso de normas e de técnicas de si, o trabalhador gere o sensível dos afetos colocados pelo encontro que se produzem com os acolhidos. Desse modo, um trabalho que se faz em relação e na relação, possui como dimensão um vínculo inacabado nas modulações de expansão e/ou amputação do poder de agir.

Pudemos, ainda, acompanhar a peculiaridade da atividade dos trabalhadores-educadores, assegurando o caráter de ofício desse fazer, longe das denominações que inferiorizam esse trabalho. A pluralidade e complexidade do cotidiano laboral no abrigo institucional, por outro lado, expressa a tensão entre o prescrito nas políticas de Estado e a política efetivamente pública operada no cotidiano com os usuários do serviço de acolhimento. Por se encontrar em uma encruzilhada micropolítica que tensiona as fronteiras entre eu e outro, público e privado, assistência e judicialização, cuidado e controle, é pelo modo como o trabalho se constitui que podemos forjar resistências às práticas de dominação, efetivando um verdadeiro acolhimento que faz *com* o outro.

A coexistência desses diferentes vetores produz a necessidade do fomento da dimensão coletiva do trabalho a fim de que o coletivo, forçosamente heterogêneo e ancorado no comum, produza as normas que ampliem o poder de agir e, desse modo, o acolhimento a crianças e adolescentes. Nesse sentido, o documento a respeito da rotina institucional serve como uma produção de normas do abrigo para o enfrentamento das provações do real que se vive no contato direto com crianças e adolescentes cujos vínculos familiares se encontram rompidos acompanhado de todos efeitos afetivos que disso derivam. No entanto, para além de um documento orientador, as gestões operadas nos encontros e alianças com os pares ampliam as ações possíveis face ao acolhidos, fazendo do coletivo de trabalho um instrumento para enfrentamento das provações do real sem a perda do poder de agir.

Por meio estratégias que tornem coletivo o debate sobre normas presente na atividade dos trabalhadores-educadores é que podemos fomentar o des-envolvimento da dimensão genérica dos saberes produzidos no enfrentamento dos problemas e provações do trabalhar e os processos de estilização que daí podem decorrer. Pelo fato do acolhimento institucional ser

marcado pela multiprofissionalidade e interdisciplinaridade, identificamos a demanda por intervenções e estudos que articulem o trabalho dos educadores/cuidadores com a equipe técnica, tendo em vista que eles se afetam mutuamente em meio a disputas e acordos. Com isso, é preciso lançar os diferentes trabalhadores ao problema a ser enfrentado, a saber, o acolhimento de crianças com vínculos familiares rompidos, escapando das disputas disciplinares.

Ao não perseguirmos os resultados pré-definidos de como o trabalho deve ser, atentamos à atividade, dimensão processual do trabalho que acontece entre as normas antecedentes e as renormatizações, colocando as normas e instituições em análise em seus modos de trabalhar. Com isso, estamos frente a ferramentas para catalisar formações pelo trabalho que busquem elaborar a experiência laboral *com* os trabalhadores, não se restringindo a capacitações e/ou a atendimentos clínicos. Nesse sentido, apontamos para análises e intervenções que convoquem o trabalhador enquanto analista de seu ofício, mobilizando seus saberes-fazer na produção de saúde efetivando trans-formações no e pelo trabalho, o qual implica diretamente a relação com as crianças e adolescentes em acolhimento institucional.

## 5 REFERÊNCIAS

- Agambem, G. (2009). *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos.
- Aguiar, K. F. & Rocha, M. L. (2007). Micropolítica e o Exercício da Pesquisa-intervenção: Referenciais e Dispositivos em Análise. *Psicologia Ciência e Profissão*. v. 27, (4), p. 648-663.
- Alvarez, J. & Passos, E. (2010). Cartografar é habitar um território existencial. Em: Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Amorim, M. (2001). *O Pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Editora Musa.
- Amador, F. S. (2011). Produção de Imagens, Subjetivação e Trabalho Penitenciário: Uma Contribuição às Clínicas do Trabalho. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31 (2), p. 358-373.
- Amador, F. S. & Barros, M. E. B. de. (2011). Cartas a Foucault: em que estamos em vias de nos tornar em meio ao trabalho no contemporâneo? *Mnemosine*, vol.7, n.2, p.17-31.
- Amador, F. S. & Fonseca, T. M. G. (2011). O trabalho sob o signo do inacabamento. Em: Rosemberg, D. S.; Ronchi Filho, J.; Barros, M. E. B. de. *Trabalho docente e poder de agir: clínica da atividade, devires e análises*. Vitória: Edufes.
- Ayres, L. S. M., Coutinho, A. P. C., Sá, D. A. de, & Albernaz, T. (2010). Abrigo e abrigados: construções e desconstruções de um estigma. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10(2), 420-433.
- Arantes, E. (2004). De “criança infeliz” a “menor irregular” - vicissitudes na arte de governar a infância. *Mnemosine*, Vol. 1, p.162-164.
- Axt, M. (2008). Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. *Revista Informática na Educação: teoria e prática*. Vol. 11, n.1.
- Barros, L. P. de. & Kastrup, V. (2010). Cartografar é acompanhar processos. Em: Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Barros, M. E. B. de & Pimentel, E. H. do C. (2012). Políticas públicas e a construção do comum: interrogando práticas PSI. *Polis e Psiquê*. Vol. 2. n. 2.
- Baptista, L. A. dos S. (1999). *A cidade dos sábios: reflexões sobre a dinâmica social nas grandes cidades*. São Paulo: Summus.
- Brasil. (2004). *HumanizaSUS: Política Nacional de Humanização: a humanização como eixo norteador das práticas de atenção e gestão em todas as instâncias do SUS*. Brasília: Ministério da Saúde.

- \_\_\_\_\_. (2004). *Política Nacional de Assistência Social*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social.
- \_\_\_\_\_. (2009). *Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*. Brasília, DF: Conanda/CNAS.
- \_\_\_\_\_. (2009). Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. *Textos Básicos de Saúde - Série Pactos pela Saúde 2006*, v. 9. Brasília: Ministério da Saúde.
- Brito, J., Muniz, H. P., Santorum, K., & Ramminger, T. (2011). O trabalho nos serviços públicos de saúde: Entre a inflação e a ausência de normas. Em: Assunção, A. A. e Brito, J. (org.). *Trabalhar na saúde: experiências cotidianas e desafios para a gestão do trabalho e do emprego*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Canguilhem, G. (2001). Meio e normas do homem no trabalho. *Pro-posições*. Vol.12, n.2-3 (35-36).
- Cavalcante, L. I. C., & Corrêa, L da S. (2012). Perfil e trajetória de educadores em instituição de acolhimento infantil. *Cadernos de Pesquisa* v.42 n.146 p.494-517.
- Clot, Y., & Kostulski, K. (2011). Intervening for transforming: The horizon of action in the Clinic of Activity. *Theory & Psychology*. v. 21(5), p.681-696.
- Clot, Y. (2006). A função psicológica do trabalho. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- \_\_\_\_\_. (2010a). *Trabalho e Poder de Agir*. Belo Horizonte: Sobrefactum.
- \_\_\_\_\_. (2010b). A Psicologia do Trabalho na França e a Perspectiva da Clínica da Atividade. *Fractal: Revista de Psicologia*, v.22 - n.1, p. 207-234.
- \_\_\_\_\_. (2013). O ofício como operador de saúde. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*. v. 16, n. especial 1, p. 1-11.
- Coelho, D. C.D; Tavares, G. M.; & Carmo, J. do. (2012). Acolhimento institucional no município de Serra (ES): desconstruindo vilões e mocinhos. *SER Social*, v. 14, n. 31, p. 375-395.
- Coelho, D. C. D. (2007). *Lobo em pele de cordeiro – manicômios do contemporâneo: uma contribuição para se pensar abrigos de crianças*. Serra, Es: Formar.
- Coimbra, C. & Nascimento, M. L. do. (2012). Sobreimplicar. Em: Fonseca, T. M. G., Nascimento, M. L. do, & Maraschin, C. (org.). *Pesquisar na diferença – um abecedário*. Porto Alegre: Sulina.
- Costa, L. A., Argeli, A. do A. C de, & Fonseca, T. M. G. (2012). Cartografar. Em: Fonseca, T. M. G., Nascimento, M. L. do, & Maraschin, C. (org.). *Pesquisar na diferença – um abecedário*. Porto Alegre: Sulina.

- Costa, S. de S. G. (2009). Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 34, n.2, p.171-186.
- Deleuze, G. (1992). Michel Foucault. Em: Deleuze, G. *Conversações*. São Paulo: Ed. 34.
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1998). Uma Conversa, O Que é, Para Que Serve? Em: Deleuze, G. & Parnet, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta.
- Deleuze, G. & Foucault, M. (2006). Os intelectuais e o poder. Em: Deleuze, G. *A ilha deserta e outros textos*. São Paulo: Iluminuras. p. 265-273.
- Donzelot, J. (2001). *A Polícia das Famílias*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1984). *História da Sexualidade 2 - O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- \_\_\_\_\_. (1995). O sujeito e o poder. Em: Dreyfus, H. L., & Rabinow. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. p. 231-249.
- \_\_\_\_\_. (2004a). A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. Em: Foucault. M. *Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- \_\_\_\_\_. (2004c). A governamentalidade. Em: Foucault. M. *Ditos e Escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. p. 281-305.
- \_\_\_\_\_. (2006a). Foucault. Em: Foucault, M. *Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- \_\_\_\_\_. (2008). *Nascimento da Biopolítica - Curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Fonseca, C. (2004). Os Direitos da Criança - Dialogando com o ECA. Em: Fonseca, C.; Veriano, T. Jr.; Alves, C. F. *Antropologia, Diversidade e Direitos Humanos - Diálogos Interdisciplinares*. Porto Alegre: Ed. UFRGS. p. 103-115.
- Frigotto, G. (2002). A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. Em: Frigotto, G.; Ciavatta, M. (org.). *A experiência do trabalho e a educação básica*. Rio de Janeiro, DP&A.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (1996). *Micropolítica – Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes.
- Guedes, C. F. & Scarcelli, I. R. (2014). Acolhimento institucional na assistência à infância: o cotidiano em questão. *Psicologia & Sociedade*, 26 (n. spe.), 58-67.
- Guirado, M. (1986). *Instituição e relações afetivas: o vínculo com o abandono*. São Paulo: Summus.
- Lazzarato, M. & Negri, A. (2001). *Trabalho Imaterial: formas de vida e produção de subjetividade*. Rio de Janeiro: DP&A.



- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Acesso em 03 de fevereiro, 2014 em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)
- Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 2012. (2012). *Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional*. Acesso em 03 de fevereiro, 2014 em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm)
- Lhuillier, D. (2011). Filiações Teóricas das clínicas do trabalho. Em: Bendassolli, P. & Soboll, L. A. P. (Org.). *Clínicas do Trabalho – novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. Editora Atlas: São Paulo.
- Lima, A. O. M. N. (2009). “*Ser mãe eu sei, o que agora falta é social*”: sobre o processo de constituição da identidade profissional no acolhimento institucional de crianças. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.
- Lima, S. C. Da C. (2012). O trabalho do Cuidado: Uma análise psicodinâmica. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*. 12(2). p. 203-216.
- Lourau, R. (2004). Objeto e método da análise institucional. In: ALTOÉ, S. (Org.). *René Lourau: analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec. p.66-86.
- Masson, L. P., Brito, J. C. de, & Sousa, R. N. P. (2008). O trabalho e a Saúde de Cuidadores de Adolescentes com Deficiência: uma aproximação do ponto de vista da atividade. *Saúde Soci. São Paulo*, v. 17, n.4, p. 68-80.
- Marchezan, R. (2006) Diálogo. In: BRAIT, Beth (Org). *Bakhtin outros conceitos-chave*. São Paulo: Editora Contexto.
- Nascimento, M. L. do. (2012). Abrigo, pobreza e negligência: percursos de judicialização. *Psicologia e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 24, n. spe, 2012.
- Nascimento, M. L. do, Lacaz, A. S., & Travassos, M. (2010). Descompasso entre a lei e o cotidiano dos abrigos: percursos do ECA. *Aletheia*. v. 31.
- Nardi, H. C. (2008). *Ética, Trabalho e Subjetividade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Nardi, H. C. & Silva, R. N. da. (2009). ÉTICA E SUBJETIVAÇÃO: as técnicas de si e os jogos de verdade contemporâneos. Em: Guareschi, Neuza M. F., Hüning, Simone Maria, Ferreira, Arthur Arruda Leal et al. (org.). *Foucault e a Psicologia*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Nogueira, P. C. & Costa, L. F. (2005). Criança, a mãe social e o abrigo: limites e possibilidades. *Rev Bras Cresc Desenv Hum* n 15, v. 3, 36-48.
- Oliveira, S. M. de. (1999). A moral reformadora e a prisão de mentalidades. *São Paulo Em Perspectiva*, 13(4).

- Ortega, F. (1999). *Amizade e Estética da Existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Osorio, C. & Maia, M. (2010). Fotografias Co-Produzidas da Situação de Trabalho: imagens em ato da atividade em saúde. *Informática na Educação: teoria & prática*. Porto Alegre, v.13, n.2, p. 46-54.
- Passos, E. & Barros, R. B. (2001) Clínica e biopolítica na experiência do contemporâneo. *Psicologia Clínica Pós-Graduação e Pesquisa (PUC/RJ), PUC-RJ*, v. 13, n. 1, p. 89-99.
- Passos, E. & Barros, R. B. de. (2010). A cartografia enquanto método de pesquisa intervenção. Em: Passos, E., Kastrup, V. & Escóssia, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Passos, E. & Eirado, A. do. (2010). Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. Em: Passos, E., Kastrup, V. & Escóssia, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Rachelis, R. (2010). Intervenção profissional do assistente social e as condições de trabalho no Suas. *Serviço Social & Sociedade*. nº 104.
- Sade, C., Ferraz, G. C., & Rocha, J. M. (2013). O ethos da confiança na pesquisa cartográfica: Experiência compartilhada e aumento da potência de agir. *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 25 – n. 2, p. 281-298.
- Scherer, M. D. dos A., Pires, D., & Schwartz, Y. (2009). Trabalho coletivo: um desafio para a gestão em saúde. *Revista Saúde Pública*, v. 43(4): p. 721-25.
- Schuch, P. (2009). *Práticas de justiça: antropologia dos modos de governo da infância e juventude no contexto pós-ECA*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS.
- Schwartz, Y. (2000). A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. *Trabalho & Educação*, n. 7, p. 38-46.
- \_\_\_\_\_. (2004). Circulações, Dramáticas, Eficácias da atividade industriosa. *Trabalho, Educação e Saúde*, 2(1): 33-55.
- \_\_\_\_\_. (2011). Manifesto por um ergoengajamento. Em: Bendassolli, P. & Soboll, L. A. P. (Org.). *Clínicas do Trabalho – novas perspectivas para compreensão do trabalho na atualidade*. Editora Atlas: São Paulo.
- Schwartz, Y. & Durrive, L. (2007). Trabalho e Uso de Si. Em: Schwartz, Y. & Durrive, L. (Org.). *Trabalho e Ergologia. Conversas sobre a atividade humana*. Niterói: UFF.
- \_\_\_\_\_. (2007). A linguagem como atividade. Em: Schwartz, Y. & Durrive, L. (Org.). *Trabalho e Ergologia. Conversas sobre a atividade humana*. Niterói: UFF.
- \_\_\_\_\_. (2008). Glossário da Ergologia. *Laboreal*, 4, (1), p. 23-28.

- Silva, M. A., Martins, L. R. de A., & Osorio, C. (2010). A articulação de saberes teóricos e práticos na análise e no desenvolvimento da atividade de cuidado. *Psicologia: Teoria e Prática*, 12(3). p. 95-105.
- Silva, R. N. da. (2004). Notas para uma genealogia da Psicologia Social. *Psicologia e Sociedade*. v. 16, n. 2.
- Silva, R. N. & Zambenedetti, G. (2011) Cartografia e Genealogia - aproximações possíveis para a pesquisa em Psicologia Social. *Psicologia e Sociedade*. V. 23 (p. 454-463).
- Souza, A. de M. P. de, Lazzarotto, G. D. R., & Carvalho, J. D. (2012). Agir. Em: Fonseca, T. M. G., Nascimento, M. L. do, & Maraschin, C. (org.). *Pesquisar na diferença – um abecedário*. Porto Alegre: Sulina.
- Tedesco, S. H., Sade, C., & Caliman, L. V. (2013). A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. *Fractal, Rev. Psicol.*, v. 25 – n. 2, p. 299-322.
- Teixeira, D. V. & Barros, M. E. B. de. (2009). Clínica da Atividade e cartografia: construindo metodologias de análise do trabalho. *Psicologia e Sociedade*, 21 (1), p. 81-90.
- Tittoni, J. & Nardi, H. C. (2006). Subjetividade e trabalho. Em: Cattani, A. D. & Holzmann, L. (org.). *Dicionário de Trabalho e Tecnologia*. Porto Alegre: Ed. UFRGS. p. 277-180.
- Trein, A. L., Tittoni, J., & Prudente, J. (2013). O Trabalho como Potencializador da Vida nas Práticas da Assistência Social. *Psico* v. 44, n. 1, p. 55-63.
- Zanella, A. V. (2013). *Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas*. Porto Alegre: Sulina.