

## **TRABALHAR, EDUCAR, ACOLHER EM ABRIGO INSTITUCIONAL: PERCURSOS DE UMA CARTOGRAFIA**

Willian Mella Giroto  
Fernanda Spanier Amador  
(UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

### **Resumo**

Este artigo trata da pesquisa que desenvolvemos investigando a respeito da experiência do trabalhador-educador de Abrigo Institucional para crianças e adolescentes. Pensa-se a experiência do trabalho em uma inflexão pela concepção de experiência histórica foucaultiana e a experiência no campo das Clínicas do Trabalho, a qual implica considerar o que se processa por entre as microgestões realizadas pelos trabalhadores para gerirem a distância entre o Trabalho Prescrito e o Trabalho Real. Inicialmente aborda-se o trabalho em Abrigos-Institucionais, passando por aspectos do percurso de pesquisa e, ao final, apresenta-se o material gerado nas análises realizadas junto aos educadores.

*Palavras-chave:* abrigo, trabalho, experiência, atividade, cartografia

### **Abstract**

#### **To work, to educate, to shelter in foster care shelter a cartography's course**

This paper presents a research we developed investigating the experience of the worker-educator of a foster care shelter to children and adolescents. We think the work experience in an inflexion produced by the foucaultian concept of historical experience and by the experience in the Clinics of Work field, which takes into account what is processed in between micromanagements realized by the workers in order to manage the gap between the Prescribed Work and the Real Work. First, we occupy ourselves with the Foster Care Shelters, then we take on the aspects of the cartographical course of research, and, finally, we present the material produced in the analysis done with the educators.

*Keywords:* Foster Care Shelter, Work, Experience, Activity, Cartography

### **Introdução**

Este artigo trata da pesquisa<sup>1</sup> que desenvolvemos investigando a respeito da experiência do trabalhador-educador de Abrigo Institucional para crianças e

---

<sup>1</sup> Este artigo refere-se à pesquisa que contou com financiamento do CNPq e CAPES.

adolescentes. Pensando a experiência a partir do pensamento de Foucault (2004), interessou-nos a “correlação em uma cultura entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (Foucault, 2004, p. 193) e, em inflexão com o campo das Clínicas do Trabalho, interessou-nos, como tal experiência se processa por entre as microgestões realizadas pelos trabalhadores para gerirem a distância entre o Trabalho Prescrito e o Trabalho Real.

Tomando o trabalho em situação enquanto atividade, conforme as abordagens Clínicas do Trabalho propostas pela Ergologia (Schwartz, 2000) e pela Clínica da Atividade (Clot, 2006, 2010), analisamos 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 devido ao encontro dos trabalhadores com elementos imprevistos que compõem o real do trabalho.

Nessa direção, o estudo do trabalho do educador/cuidador de abrigo institucional nos foi estratégico para problematizar as práticas e os efeitos das Políticas Públicas no que tange à infância e a juventude. Para tanto, em termos

metodológicos, propusemos uma direção metodológica de pesquisa-intervenção operando pela cartografia, explorando, especialmente, duas pistas do método<sup>2</sup>, a saber: o *ethos* da confiança (Sade, Ferraz & Rocha, 2013) e a experiência do dizer (Tedesco, Sade & Caliman, 2013), com o objetivo de acessar as estratégias utilizadas pelos trabalhadores para lidar com a variabilidade das situações de trabalho. Assim, cartografamos, sobretudo, os movimentos que os trabalhadores empreendem para criarem e recriarem seu trabalho, o que nos leva, no plano do material produzido, em diálogo com os trabalhadores, a pontuar as rupturas nas cadeias discursivas e nos equilíbrios estabelecidos no plano da linguagem.

### **Considerações a respeito do trabalho em abrigo**

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>2</sup> Operamos nesta pesquisa com as pistas do método da cartografia, desenvolvidas por um grupo de pesquisadores brasileiros (Passos, Kastrup & Escóssia, 2010; Passos, Kastrup & Tedesco, 2013), a partir das formulações de Deleuze e Guattari (1995) a respeito do rizoma.

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, geralmente 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 & 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 se encontra no enlace das Políticas de Atenção à Infância e Adolescência (Brasil, 1990, 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).

Os trabalhadores de Abrigo Institucional, educadores/cuidadores, psicólogos e assistentes sociais, entre outros trabalhadores sociais, encontram-se, em nosso ponto de vista e na inspiração de Guattari e Rolnik (2006), em uma encruzilhada política e micropolítica fundamental, na qual duas vias são possíveis: a reprodução de modelos que não possibilitam processos de singularização, ou a afirmação da diferença por entre seus processos de trabalho. É assim que, por entre o trabalho cotidiano nos Abrigos, se produzem o sujeito-trabalhador e o sujeito-usuário nos estabelecimentos de acolhimento institucional. Por entre os modos

operatórios no trabalho, matérias-primas são processadas, inclusive, e, sobretudo, a subjetiva, de modo a “sustentar muito mais que funcionalidades e operatividades” (Amador & Barros, 2011, p. 22): fazem funcionar lógicas institucionais.

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 de sujeitos 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. Coelho (2007), por sua vez, situa os Abrigos enquanto forma-manicomial contemporânea que enclausura as problemáticas infanto-juvenis que atravessam indivíduos e populações.

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 & 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 maioria 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.

A Política Nacional de Assistência Social (Brasil, 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.

### **O *hodos-metá* do pesquisar: cartografando no abrigo**

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. Combinamos, então, uma visita para nos conhecermos, tendo sido a inserção no campo facilitada por essa trabalhadora. Desde os primeiros movimentos buscamos construir uma zona de *inter-esse* com os trabalhadores-educadores, zona compartilhada por onde se pudesse construir uma experiência de pesquisar o trabalho *com* os educadores sociais.

Apostamos no cultivo do *ethos* da confiança, o qual exige do pesquisador disponibilidade para o encontro com a diferença no processo de pesquisar, evitando a completude ou convergência de interesses e finalidades. Visamos nesse processo de produção compartilhado, ampliar a zona de indeterminação, fazendo com que o poder de agir, do pesquisar e do trabalhar no Abrigo, ampliasse trajetórias inventivas<sup>3</sup> de outros modos de ser e estar no mundo.

---

<sup>3</sup> Aqui, quando nos referimos à invenção, consideramos as formulações de Kastrup (2007) a respeito da dimensão inventiva da cognição, essa movida por um processo de colocação de problemas que conduzem a soluções criadoras.

Nesta perspectiva, realizamos visitas semanais durante os dois primeiros meses da pesquisa em diferentes turnos e diferentes atividades de trabalho. 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. Além disto, participamos de reuniões de equipe e consultamos material documental <sup>4</sup> do Abrigo.

Após o primeiro encontro com a psicóloga que "abriu as portas" para a pesquisa, o pesquisador-cartógrafo passou a realizar visitas aos espaços divididos por gênero, "Casa dos Meninos" e "Casa das Meninas". A psicóloga chama a Articuladora<sup>5</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*. Começamos pela "Casa dos Meninos" e depois, 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.

<sup>4</sup>Projeto Político-Pedagógico do Abrigo.

<sup>5</sup> Educador de referência que orienta os demais educadores, organizando 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.

Várias situações presenciadas quando de nossas idas a campo, permitiram dar passagem à expressão das dramáticas dos usos de si (Schwartz & Durrive, 2007), ou seja, às dimensões que mais do que execução exigiram dos educadores e educadoras enfrentamento do real do trabalho. Um real marcado pela gestão dos afetos no encontro com o outro.

Repetições e variações marcam o espaço do Abrigo. Em uma visita, uma articuladora diz "*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". 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.

Apesar de determinadas 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 gerir os afetos produzido nos vínculos com os acolhidos e entre os acolhidos.

Nossa participação nas reuniões de equipe permitiu-nos acompanhar situações diversas enfrentadas pelos trabalhadores, especialmente no que se referem à solicitação de auxílio à equipe técnica quanto ao manejo da criança e adolescente dentro da casa. Há uma predominância em discussão de casos envolvendo adolescentes, pelo fato de eles questionarem mais os educadores.

Durante as reuniões, houve momentos de intensa conversa entre os diferentes participantes e momentos em que os trabalhadores brincavam entre si, como, também, momentos em que o debate acerca de como o trabalho foi realizado, foi intenso. 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, começava a habitar o espaço da reunião. Entre uma equipe mínima e uma capacidade máxima, diferentes sujeitos se encontram na dimensão pública do acolhimento institucional: as famílias, as crianças, os trabalhadores. Após dois meses visitando e "experimentando" o Abrigo Institucional, o *ethos* da confiança

encorajou-nos a dar seguimento no percurso investigativo com a proposição de encontros com os educadores a fim de conversarmos sobre seu trabalho.

### **Dizer, escutar, dizer... cultivando uma experiência do trabalho no diálogo**

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). Nesta perspectiva, 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. Sendo assim, a produção de conhecimento convoca o pesquisador a ser alterado, outrado, pelas linhas problemáticas do campo de pesquisa através do percurso investigativo.

Buscamos em Tedesco, Sade e Caliman (2013), pistas para operar com o plano dialógico proposto na pesquisa. A

entrevista na perspectiva cartográfica, e aqui entendemos os espaços coletivos de discussão sobre o trabalho no Abrigo, 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, propusemos quatro encontros nos quais os trabalhadores-educadores que estivessem interessados, puderam narrar a experiência de trabalhar no Abrigo Institucional. Propusemos encontros coletivos enquanto estratégia para cartografar a dimensão coletiva em diálogo, fazendo o tensionamento, entre as dimensões

genéricas e os processos de estilização<sup>6</sup> (Clot, 2010).

Nas tratativas e negociações com os trabalhadores-educadores, 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*<sup>7</sup>.

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 consequente assinatura no

<sup>6</sup>Clot (2010) entende o Gênero Profissional como sendo o patrimônio, o estoque de criações de modos de trabalhar, derivadas das estilizações dos trabalhadores quando em atividade. Recurso para agir, o Gênero consiste em instância sempre inacabada.

<sup>7</sup> Ao longo do texto apresentaremos em itálico, falas dos trabalhadores e trabalhadoras do Abrigo.



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 pesquisador enquanto exercício de poder pelo qual, ao sujeito participante, são possibilitadas diferentes ações, dentre as quais a desistência do processo investigativo, bem como a não participação.

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 nas 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.

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 & Caliman, 2013). A segunda dessas diretrizes reafirma o caráter interventivo do pesquisar através da entrevista, o que resulta em atentar aos efeitos das intervenções do entrevistador sobre a experiência do dizer em curso.

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 propostos 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. Por outro lado, 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. 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.

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, segundo 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 trazemos 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 Real, Real do Trabalho, entre outros), que a compõem em tensão.

### *Gestão das sensibilidades*

Os educadores têm como especificidade o convívio diário com crianças e adolescentes em acolhimento, sendo a formação mínima exigida para a função Ensino Médio com capacitação específica e desejável experiência em atendimento a crianças e adolescentes. 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. A produção 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.

Essa atividade se processa por entre uma inflação e uma ausência de normas, tal como descrevem Brito, Muniz, Santorum e Ramminger (2011) ao analisarem o trabalho nas políticas de saúde, para além do vazio de normas (Schwartz, 2007). Isto é, o trabalhador tem de atender um conjunto de metas difíceis e contraditórias mesmo com uma ausência ou deficiência de meios para alcançá-las. 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 & 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.

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 mantém o sistema em suas precárias condições ou se consegue engajar uma luta política mais efetiva nesse sentido, transformando, efetivamente as condições de trabalho.

Ao mesmo tempo em que temos a dimensão individual das normas oriundas da formação familiar de cada trabalhador, há uma situação de trabalho convocando-o a gerir a situação de trabalho. Nesse sentido, podemos pensar que as normas familiares, normas derivadas dos saberes pedagógicos e psicológicos 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

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. Desse modo, a renormatização que acontece na construção do vínculo com o acolhido acessa aos modos de relação entre adulto-criança/adolescente: pais-filhos; professor-aluno; amigo.

Por entre as trocas dialógicas, 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. 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.

O não planejamento das tarefas a serem desenvolvidas marca o trabalho a partir das demandas do acolhido, o 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.

Nessa direção, estamos face à dimensão inantecipável do trabalho e de inacabamento do vínculo que se atualiza na situação, podendo ampliar ou impedir o poder de agir<sup>8</sup> 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.

“Fazer fala” é uma expressão recorrente pelos trabalhadores-educadores para se referir à ação efetuada por eles em relação ao acolhido, *ladaia* que vai se produzindo na convivência e nas brincadeiras entre os acolhidos, nas quais 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

---

<sup>8</sup> Poder de agir consiste em um importante conceito no escopo da Clínica da Atividade o qual antes que remeter ao “poder de fazer coisas”, diz da potência do ato de se afirmar criadoramente, no lastro de uma ética dos corpos afetados em experiência coletiva.

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*”.

Por entre os 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 (re)ação e não ação na situação.

*Que tipo de educador tu é? Tu vai dar um empurrãozinho? Tu vai dar um tapinha*, remete à provações do real que acionam o 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 tencionam e mobilizam a dramática do uso de si, na 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 (Clot, 2010). Isto é, o Coletivo de Trabalho enquanto Gênero Profissional 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 diálogo baixo.

*-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.*

Vê-se neste trecho, a produção de um Trabalho Coletivo (Clot, 2010), esse fazendo uso do Coletivo de Trabalho como recurso e possibilitando aos trabalhadores recorrerem ao Coletivo de Trabalho no debate com as provocações do real quando elas envolvem, diretamente, a relação com os acolhidos. 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 (2001). Nesse sentido, a intervenção 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.

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

Nesse eixo de análise, trazemos 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 provocações do real. Esse diálogo foi convocando algumas problemáticas que se misturam e tencionam 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.

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. Nas microgestões realizadas pelo corpo-si<sup>9</sup> em uma dramática que convoca ao uso de si, podemos acompanhar a produção dos

---

<sup>9</sup>Schwartz recupera o lugar do corpo afirmando que é através dele e nele que a atividade se tece, a despeito de todas as transformações do trabalho, de suas mutações manual-intelectual. O corpo-si configura-se como um centro de arbitragem 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 tempos, aos homens, aos níveis de racionalidade, etc.” (Schwartz, 2008, p. 24).

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.

O cultivo do gênero nos remete para os modos operatórios na relação direta com o acolhido, em que a gestão dos vínculos é central para o trabalho e para o trabalhador realizá-lo. 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 eles. 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, 2010), 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 feitura 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, 2010).

*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 pertencem à 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 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 permanente 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. Isto, 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.

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) (Scherer, Pires & Schwartz, 2009). 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. [...]*

Criar um vínculo entre os educadores remete para o exercício de um trabalho sobre o trabalho, no 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, de algo que os liga na possibilidade de diferir, juntos. O exercício de deslocamento que o trabalho de educar em Abrigo exige, no qual 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.

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 tais como, *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 fragiliza o coletivo de trabalho, podendo ser pensada enquanto transgressão, um ato em que o trabalhador efetua sozinho.

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, confrontado 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.

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. 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 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”.*

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 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.

### **Considerações Finais**

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. A pesquisa nos possibilitou perceber que apesar de haver uma produção de governo no fazer de educadores e educadoras, 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. Percebemos, ainda, 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 cuidado em evitar práticas punitivo-corretivas associadas ao período anterior ao ECA.

Cartografar o trabalho do educador de Abrigo Institucional enquanto atividade nos possibilitou acessar a pluralidade de normas presentes no trabalho do Abrigo no qual desenvolvemos a pesquisa (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 pluralidade e complexidade do cotidiano laboral no Abrigo Institucional e 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 tenciona as fronteiras entre o eu e o outro, o público e o privado, a assistência e a judicialização, o cuidado e o controle, é pelo modo como o trabalho se constitui, no enfrentamento das variabilidades do meio, marcadas por este tencionamento, que podemos forjar resistências às práticas de dominação, efetivando um efetivo acolhimento que se faz *com* o outro.

## Referências

- 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*, 7 (2), 17-31.
- Axt, M. (2008). Do pressuposto dialógico na pesquisa: o lugar da multiplicidade na formação (docente) em rede. *Revista Informática na Educação: teoria e prática*. 11 (1).
- Brasil (1990). Lei n. 8.069, de 13 de julho de 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)
- Brasil (2004). *Política Nacional de Assistência Social*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social.
- Brasil (2006). *Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS - NOB-RH/SUAS*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria Nacional de Assistência Social.
- Brasil (2009). *Orientações técnicas para os serviços de acolhimento para crianças e adolescentes*. Brasília, DF: Conanda/CNAS.
- Brasil (2012). Lei n. 12.594, de 18 de janeiro de 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)
- 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*. 12 (2-3), 35-36.
- Clot, Y. (2010). *Trabalho e Poder de Agir*. Belo Horizonte: Sobrefactum.
- Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. doi.10.11606/issn.1981-0490.v9i2p99-107
- Coelho, D. C. D. (2007). *Lobo em pele de cordeiro – manicômios do contemporâneo: uma contribuição para se pensar abrigos de crianças*. Serra, Es: Formar.

- Coelho, D. C.D; Tavares, G. M.; & Carmo, J. do. (2012). Acolhimento institucional no município de Serra (ES): desconstruindo vilões e mocinhos. *SER Social*, 14(31), 375-395.
- Foucault, M. (2004). 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.
- Guattari, F. & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica – Cartografias do Desejo*. Petrópolis: Vozes.
- Kastrup, V. (2007). *A Invenção de Si e do Mundo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Nascimento, M. L. do, Lacaz, A. S., & Travassos, M. (2010). Descompasso entre a lei e o cotidiano dos abrigos: percursos do ECA. *Aletheia*. 31.
- Oliveira, S. M. de. (1999). A moral reformadora e a prisão de mentalidades. *São Paulo Em Perspectiva*, 13(4). doi.10.1590/S0102-88391999000400008
- Passos, E., Kastrup, V. & Escóssia, L. (Org.). (2010). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- Passos, E., Kastrup, V. & Tedesco, S. (Org.). (2013). *Pistas do método da cartografia – Volume 2. A experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina.
- 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.*, 25 (2), 281-298. doi.10.1590/S1984-02922013000200005
- 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. doi.10.1590/S0034-89102009000400020
- 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. (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.
- Schwartz, Y. (2000). A comunidade científica ampliada e o regime de produção de saberes. *Trabalho & Educação*, n. 7, p. 38-46.
- 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. doi.10.1590/S1984-02922013000200006

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. doi.10.1590/s0102-71822009000100010

**Os autores**

**Willian Mella Giroto** é psicólogo e mestre em Psicologia Social e Institucional pela UFRGS, e.mail: williangiroto@gmail.com

**Fernanda Spanier Amador** possui graduação em Psicologia, especialização em Saúde Mental Coletiva, mestrado em Psicologia Social e da Personalidade e doutorado em Informática na Educação (UFRGS) e pós-doutorado em Educação (UFRGS). Atualmente ocupa o cargo de Professor Adjunto do Departamento de Psicologia Social e Institucional do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e.mail: feamador@uol.com

**Recebido em:** 23/11/2016

**Aprovado em:** 23/12/2016