UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

GABRIELA MEDEIROS RODRIGUES AGUIAR

Às voltas com o impossível: uma experiência psicanalítica com educadores sociais no trabalho junto a crianças e adolescentes com perspectiva de longa institucionalização

São Paulo

2019

GABRIELA MEDEIROS RODRIGUES AGUIAR

Às voltas com o impossível: uma experiência psicanalítica com educadores sociais no trabalho junto a crianças e adolescentes com perspectiva de longa institucionalização

Versão Original

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Linha de pesquisa: Investigações em Psicanálise

Orientadora: Profa. Associada Miriam Debieux Rosa

São Paulo

2019

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na publicação Biblioteca
Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Medeiros Rodrigues Aguiar, Gabriela
Às voltas com o impossível: uma experiência psicanalítica com educadores sociais no trabalho junto a crianças e adolescentes com perspectiva de longa institucionalização / Gabriela Medeiros Rodrigues Aguiar; orientadora Miriam Debieux Rosa. -- São Paulo, 2019.
109 f.
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica) -- Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 2019.

1. Psicanálise. 2. Subjetivação Psíquica. 3. Acolhimento Institucional. 4. Educadores Sociais. I. Debieux Rosa, Miriam, orient. II. Título.

AGUIAR, G. M. R. **Às voltas com o impossível:** uma experiência psicanalítica com educadores sociais no trabalho junto a crianças e adolescentes com perspectiva de longa institucionalização. 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Aprovado em: ___/___/_____

Banca Examinadora

_____

Profa. Associada Miriam Debieux Rosa (Orientadora)

Universidade de São Paulo (USP)

_____

Profa. Dra. Sônia Elisabete Altoé

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

_____

Prof. Dr. Rinaldo Voltolini

Universidade de São Paulo (USP)

Para as meninas e meninos Brasil afora,
do litoral à serra, do sertão à floresta,
no desejo que encontrem ouvidos atentos
e presenças acolhedoras por onde estiverem.

A todas as profissionais do serviço que acolheu essa pesquisa, pela confiança e disponibilidade que tiveram de me contar de alguns dos seus impossíveis e, sobretudo, daquilo que juntas tornam *possível. Cada uma de vocês é, não apenas inspiração para esse trabalho, mas verdadeiramente coautora dele.*

AGRADECIMENTOS

Sempre me alertaram da experiência solitária que era um mestrado. Então, por assombro ou porque de outra forma eu não saberia, busquei os encontros ao longo desse processo. E com isso tive a certeza de que é impossível caminhar sem que haja um monte de gente que percorre junto com você os caminhos que se aventura a adentrar. E quantas pessoas foram importantes nesse percurso! As marcas delas estão aqui impressas nesse texto, forjado a muitas mãos, e em mim, de maneira que eu jamais saberei expressar. Mas vou tentar mesmo assim.

À Miriam, por me receber de braços abertos no mestrado e em São Paulo. Pela aposta mútua que já me proporcionou tanto ao longo dos últimos anos, mas especialmente a possibilidade de muitos e valiosos encontros, inclusive o nosso. Pela generosidade de sua orientação que me permitiu sustentar por onde passava meu desejo, pela sensibilidade em acolher quando necessário e em mobilizar quando a angústia falava mais alto. Pelo trilhar que inspira o meu e me recorda da importância de sustentar a ética e o engajamento quando nos colocamos a ouvir.

À Profa. Sônia Altoé, pela atenção que sempre teve conosco e pela leitura cuidadosa deste texto desde quando era apenas um projeto, que instigou o seu desenvolvimento. Pelo legado de seu trabalho, que continua a inspirar tantos outros como este, e por me lembrar de me perguntar o que há de alegria no que fazemos.

Ao Prof. Rinaldo Voltolini, pela sensibilidade de sua escuta-leitura deste texto, que deu prumo e segurança para esta e outras incursões clínicas. Pela generosidade de suas contribuições ao longo deste processo e por me ajudar a resgatar a (minha) implicação subjetiva na construção de um saber possível.

Ao Prof. Ivan Estevão, pela presença em tantos momentos importantes desde o início desse percurso e pelas valiosas contribuições no desenvolvimento do projeto. À Profa. Emilia Estivalet Broide, pela leitura sempre provocativa e poética, que muito contribuiu com este trabalho. À Profa. Isabel Kahn Marin, pela disponibilidade e atenção ao aceitar compor a banca.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de mestrado e pelo apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

À Profa. Karla Patrícia Holanda Martins, cuja importância nesse trabalho é difícil de expressar. Pela orientação tão sensível no percurso da monografia e no que viria depois se tornar um projeto de mestrado; pelo incentivo a pegar um avião para São Paulo, quando tudo parecia tão improvável; pelas muitas possibilidades e caminhos que me abriu e pela amizade que permanece.

A Mariana Belluzzi, pela beleza de encontrar entre seus interlocutores e pessoas que você admira alguém com tamanha generosidade. Pela presença e leitura atentas e instigantes ao longo de todo o percurso do mestrado, cujas contribuições foram imensuráveis. Pelo compartilhar das lutas, dos incômodos e pela amizade que fica. Mari, tem muito de você nesse trabalho. De coração, obrigada.

À Fê Sato, pelo apoio constante na pesquisa e na vida, por provocar e convidar a ir mais longe. Continuo a apostar nos "cafés" paulistanos por tudo o que o nosso lá no começo já me proporcionou, entre *insights*, carnavais e sonhos compartilhados por horizontes mais largos.

À Cris Rocha, por abrir as portas ao campo da pesquisa, pela disponibilidade e pelas trocas sempre tão instigantes. Ao Gabriel Binkowski, pela leitura do projeto, sugestões precisas e pela parceria em vários momentos desse processo.

A todos os docentes e funcionários do Instituto de Psicologia da USP, que me recordam do valor fundamental da universidade pública, gratuita e de qualidade. À Claudia, pela disponibilidade e atenção de sempre.

Aos amigos do Laboratório de Psicanálise, Sociedade e Política da USP, pela aposta na coletividade e pela ousadia inspiradora de pensar a psicanálise em nossa época. Aos amigos do Grupo Veredas, por me lembrarem da importância de colocar o corpo no que fazemos e me ensinarem sobre uma escuta que se propõe a transpor fronteiras.

Aos amigos queridos que atravessaram comigo essa jornada: olhar para esse percurso é lembrar de vocês e do nosso encontro, que me possibilitou tanto. À Kamila, pelo compartilhar de tantos momentos importantes nesse percurso e pela presença certa, simples e atenta, que me faz me sentir em casa. À Andressa, pelo aconchego do nosso laço de irmandade que, dentre outras coisas, abriu também portas azuis. À Barbara, por me inspirar coragem, inquietude e por também ver poesia no concreto. À Helena, pela leveza de sua presença e pelo partilhar. À Paula, por me lembrar de celebrar e ver o mundo. À Ligia, pelo encontro caloroso no finalzinho desse processo. A Isis e Roberto, por serem os amigos mineiros que sempre

sonhei ter, daqueles que escancaram as portas de casa. À Laura, pela alegria de sua presença desde o início desse percurso. À Rita, pela leveza de sua companhia. Ao Enzo, pelo entusiasmo que move. A Giulia e Claudio, pela força e incentivo no começo dessa empreitada.

À Helô, pelos caminhos que me possibilita trilhar, por sua força inspiradora e pela confiança que me convida a ir mais longe. Sua acolhida foi imprescindível para que esse ciclo pudesse ser concluído e ficará para sempre marcada em mim com carinho.

Às mulheres queridas e inspiradoras do IFH, e em especial às amigas Mahyra, Iara, Laís, Aline, Thaís, Fernanda e Juliana, pela alegria das lutas e do cotidiano compartilhado e por me lembrarem que força também se mostra com ternura.

Às queridas Ana Gebrim, Paula Rojas, Joana Primo e Andressa Castelli, pela possibilidade de construir coletivamente um lugar de pertença. À Tereza, pela sensibilidade em traduzir palavras, afetos e músicas em imagem, e por me lembrar do valor da troca. Às amigas Cynthia, Catarina, Sofia e Bel, por me proporcionarem momentos tão bons quando estamos juntas.

A Luciana, pela escuta e presença nesse atravessar.

Aos meus amigos tão queridos, que chegaram em tempos e por caminhos diferentes na vida, mas que permanecem e me alegram com sua presença. Às que vieram primeiro, Mariana, Isadora, Taís, Fernanda, Rayssa, Nanda, Natália, Manu e Luanna, por me ensinarem sobre o afeto que floresce nas diferenças. A Cíntia, Marina e Carol, por serem presença e riso certo. Ao Mauro, Marcelo, Talita, Lara, Duda e Lilian, pela possibilidade de rir do perrengue compartilhado e amadurecer juntos. A Bia, Luiza e Virgínia, por me falarem da leveza e da alegria dos encontros bons da vida. A Gislana e Túlio, pelo compartilhar dos sonhos. A Zimar, pelo cuidado que se faz gesto e pelo calor do seu abraço. A Micheline, pela força, incentivo e companhia gostosa em tantos momentos importantes da vida.

À família do Gabriel, que eu também considero um pouco minha. A Alice e Lucas, pelo brilho no olhar e por despertarem um amor de tia que eu não sabia que tinha. A Bibi, Lela, Suelma e Jan, pela amizade. A Tia Selma e Tio Gomes, pela acolhida sempre calorosa e pelo apoio constante nas nossas empreitadas.

Às que foram meu porto de chegada, Letícia, Laura e Anelisa. Com vocês eu aprendi que se a vida faz alguma coisa é recomeçar e que ela vai exigir de nós coragem, pra nos guiar em direção aos lugares que queremos ir. Mas se nesse caminho você puder contar com pessoas que te acolham com braços largos e te lembrem da beleza do caminhar, tudo ganha ainda mais sentido. Obrigada por tanto! A Bia e Fernanda que chegaram para somar e trazer alegria pro nosso canto, pela presença essencial no final desse percurso.

Aos que foram minha primeira casa aqui em São Paulo: à Belinha, pela força do nosso laço, que se alarga sempre que necessário para caber as distâncias, mas também o amor e a admiração que só aumentam. Por ter feito o bicho de São Paulo me morder tão cedo na vida, me levando por caminhos que por tanto tempo eu só pude imaginar. Isso tudo é tão "a gente" que eu nem sei dizer. Ao Nilo, por tantas vezes ter aberto as portas para mim, pelo cuidado e pela generosidade de sempre, sem o que nada disso teria sido possível. Obrigada de coração, primo. À Cacá, pela certeza de que sua presença bem perto de mim em todo esse percurso, cuidando e zelando, como nunca deixou de ser. Você vai estar sempre viva, bem viva, dentro de mim. E ficaria feliz de ver que eu peguei gosto pelas atrações culturais de São Paulo.

Aos meus tios e tias, tantos e tão queridos, por saber que sempre vou encontrar em vocês casa e braços largos. À Tia Fá, por ter criado algumas das minhas melhores memórias, pelo cuidado que só você sabe dar e por me manter sempre no seu pensamento. À Tia Lu e Tio Raimundo, pelo apoio incessante em toda minha vida, mas especialmente nesse pedaço dela. Por vibrarem comigo e me acompanharem por onde vou, sempre na mansidão e conforto da sua presença. À Tia Lolo, por compartilhar comigo o amor por São Paulo e pela USP, por ter aberto esses caminhos lá atrás, pelo incentivo a ir mais longe e pelo empurrãozinho que eu precisei na seleção do mestrado.

Às minhas primas e primos, pela alegria de dividir com vocês uma origem e um lugar de pertença. Ao Xande, pela inauguração da "Filial 2" e por ter me mostrado com sua coragem que esse caminho era possível, mesmo que (e principalmente *porque*) nossas raízes fossem tão firmes. A Amanda, Fernanda, Natália, Raquel e Biel pelo laço fraterno nosso de onde vem tanto do que sou e pela certeza de quem vocês permanecem.

Ao Gabriel, pelo nosso amor que sabe se fazer porto tão seguro, mas que também se aventura a cruzar mares e divisas quantas vezes forem necessárias. Pela força da tua presença junto a mim, que apoia, afaga, movimenta e faz do meu passo mais firme. Pelos os quintais que você me possibilita encontrar no seu olhar, todos os dias.

À minha madrinha, Alaíde, que me fez sua filha desde o princípio e me cobre com seu amor que se deixa sentir no gesto, no alimento, na lembrança constante. Um amor tão grande que nunca precisou de muitas palavras. Minha Inha, você é tão minha quanto eu sou sua, para sempre.

Aos meus avôs, Rui e Victor, pela força de sua transmissão que permanece tão viva em mim e por todas as travessias que fizeram em busca de horizontes mais largos, que possibilitaram todas as outras que fizemos depois. Sei que muito de mim vem das marcas de amor deixadas por vocês.

À minha bisavó, Mocinha, pela certeza de sua benção que me acompanha. Às minhas avós, Socorro e Alfa, pelo privilégio de ter no mais fundo de mim a marca dessas duas mulheres fortes e ternas, a quem devo tanto do que sou. Pelo aconchego que me deixa saber de um lugar para o qual posso sempre voltar, pela palavra e a presença certa em todos os momentos, pelo amor que transborda e se concretiza de maneiras que só vocês são capazes. Obrigada por tanto!

À minha irmã, Lara, pedaço tão grande de mim. Pelo nosso laço que se torna cada vez mais forte a cada vez que nos reconhecemos nas nossas semelhanças e diferenças. Pela partilha das lutas e dos ideais, pela possibilidade de aprender e amadurecer juntas e pela potência de rir, rir muito, sempre que possível e necessário. Por saber que você está sempre aí por mim, assim como eu por você.

Por fim, aos meus pais, Cris e Rui, por terem me nutrido com sonhos, muitos sonhos. Alguns ao alcance das mãos, outros da ordem do impossível. Mas, acima de tudo, por terem me transmitido o gosto por esse caminhar. À medida que o tempo passa, mais reconheço as marcas infinitas de vocês em mim. Muitas delas estão inclusive aqui forjadas nesse texto, do gosto pelo lúdico, o jeito de fazer grupo e a certeza de que o conhecimento nos torna responsáveis. Agradecê-los nunca será o suficiente. Pela confiança que sempre me investiram, pelo apoio incondicional em todas as minhas escolhas, e pelo conforto de, nas horas difíceis e solitárias, se saber acompanhada por um amor que transborda. Hoje e sempre, levo seu sorriso e brilho no olhar como bandeira.

De manhã, apreciaram juntos a colecção de conchas e objectos esquisitos que vinham do mar. O Crisóstomo contava histórias sobre cada um e riam muito. Parecia que se juntavam para fazer cada história fundamental. Como se fosse fundamental cada concha, cada objecto esquisito e tudo ser contado em companhia. E a Isaura dizia: isto é só um plástico. E o Crisóstomo respondia: tem escrita uma mensagem numa linguagem desconhecida, repara bem.

Valter Hugo Mãe – "O filho de mil homens"

RESUMO

AGUIAR, G. M. R. **Às voltas com o impossível:** uma experiência psicanalítica com educadores sociais no trabalho junto a crianças e adolescentes com perspectiva de longa institucionalização. 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

Esta pesquisa tem como objetivo discutir possíveis contribuições da psicanálise de orientação lacaniana ao trabalho de educadores sociais em serviços de acolhimento institucional para crianças e adolescentes. A partir da experiência com um dispositivo grupal orientado pela psicanálise junto a profissionais de um serviço de acolhimento, discutiu-se o lugar central ocupado pelos educadores em relação a essas crianças e adolescentes, sobretudo no caso daquelas que têm poucas perspectivas de retorno familiar ou colocação em família substituta, para as quais os profissionais do serviço tornam-se, muitas vezes, suas principais referências. Estes casos lançam questões importantes ao campo, tendo em vista que remetem à permanência de uma cultura de institucionalização que marcou as primeiras normativas e políticas públicas voltadas para a infância e juventude no Brasil, fortemente relacionadas a mecanismos de tutela e controle social das camadas mais pobres da população. A todo momento problematizou-se o apagamento da diferença fundamental entre a perspectiva do sujeito de direito e do sujeito de desejo: em nome da proteção do primeiro, que seria possível afastando-o de todas as condições que pudessem colocar-lhe em risco, perde-se de vista a dimensão do segundo, afastando aqueles que teriam um interesse particular sobre a criança. O processo de "desacolhimento" institucional por maioridade revelou-se como problemática central na dinâmica institucional estudada, por precipitar a necessidade de melhor circunscrever os propósitos da própria instituição de acolhimento e o lugar do educador social, para além de uma referência familiar idealizada, como se convencionou pautar as relações estabelecidas neste contexto. Fazendo frente a essas concepções, propôs-se resgatar a dimensão da implicação subjetiva do educador frente a cada criança e adolescente, entendendo-se que seu posicionamento pode dar-lhes mais ou menos condições para que se reconheçam e se coloquem enquanto sujeitos do desejo, possuidores de fala. Foi levada em conta nesta discussão a impossibilidade inerente ao educar, o que coloca para o profissional o desafio de ter que intervir sem ter garantias do resultado de seu ato, sendo fundamental a construção de um saber singular de sua própria experiência junto a cada caso.

Palavras-chave: Psicanálise; Subjetivação psíquica; Acolhimento institucional; Educadores sociais.

ABSTRACT

AGUIAR, G. M. R. **Faced with the impossible:** a psychoanalytic experience with social educators in the work with children and adolescents with a perspective of long institutionalization. 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

This research aims to discuss possible contributions of Lacanian-oriented psychoanalysis to the work of social educators in sheltering institutions for children and adolescents. From the experience with a psychoanalysis-oriented group device with professionals from a sheltering institution, the central role occupied by educators in relation to these children and adolescents was discussed, especially in the case of those who have little prospect of family reintegration or placement in a substitute family, for which service professionals often become their main references. These cases raise important issues in the field, since they refer to the permanence of a culture of institutionalization that marked the first norms and public policies focused on childhood and youth in Brazil, strongly related to mechanisms of tutelage and social control of the poorest layers of the population. At every moment of this study, the erasure of the fundamental difference between the perspective of the subject of law and the subject of desire has been problematized: in the name of the protection of the former, which would be possible by removing the child from all the conditions that might put her at risk, the dimension of the second gets lost due to the dismissal of those who would have a particular interest in the child. The process of institutional unsheltering by age of majority has proved to be a central problem in the institutional dynamics studied, since it precipitates the need to better circumscribe the purposes of the host institution itself and the place of the social educator, in addition to an idealized family reference, as it was stipulated to establish the relations settled in this context. Facing these conceptions, this research proposed to redeem the dimension of the educator's subjective implication in relation to each child and adolescent, understanding that their positioning can give them more or less conditions to recognize themselves and to position themselves as subjects of desire, speech owners. It was taken into account in this discussion the impossibility inherent in educating, which poses to the professional the challenge of having to intervene without having guarantees of the result of his act, being fundamental the construction of a singular knowledge of his own experience next to each case.

Keywords: Psychoanalysis; Psychic subjectivation; Sheltering institutions; Social educators.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF-88	Constituição Federal de 1988
CMM	Código Mello Mattos
CNA	Cadastro Nacional de Adoção
DUDC	Declaração Universal dos Direitos das Crianças
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEBEM	Fundações Estaduais do Bem-Estar do Menor
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor
PNBEM	Política de Bem-Estar do Menor
PNCFC	Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária
SAM	Serviço de Assistência ao Menor
SUAS	Sistema Único de Assistência Social

SUMÁRIO

1 HISTÓRIAS DE ACOLHIMENTOS E ENGAJAMENTOS: SITUANDO O PERCURSO DE PESQUISA ...……... 16

1.1 PONTO DE PARTIDA: O CAMPO DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL ……. 20

1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS ……. 29

1.2.1 O dispositivo grupal …… 32

1.3 PONTO DE ENCONTRO: APRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DA PROPOSTA DE PESQUISA …… 37

1.4 ROTEIRO DO TRABALHO …….. 42

2 LUGARES OFERTADOS À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE NO LAÇO SOCIAL ……... 44

2.1 A CONSTRUÇÃO DE UM LUGAR DA INFÂNCIA E DA FAMÍLIA ……... 46

2.2 UM SEM-LUGAR PARA O "MENOR": PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO …….. 49

2.3 O LUGAR-VAGA GARANTIDO AO SUJEITO DE DIREITO ……... 56

2.4 UM LUGAR (MAS NÃO QUALQUER UM) NO DESEJO DO OUTRO …… 60

3 A CENA INSTITUCIONAL ENTRE MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS ... 69

3.1 O QUE NOS FALA O "DESACOLHIMENTO" INSTITUCIONAL POR MAIORIDADE? …… 72

3.2 O REFERENCIAL FAMILIAR NA INSTITUIÇÃO ……. 77

3.3 UMA INSTITUIÇÃO ABERTA PARA O MUNDO ……. 82

4 UMA LÓGICA *POSSÍVEL* PARA O LUGAR DO EDUCADOR SOCIAL .. 86

4.1 "QUEM SONHA COM ESTELA" ALI ONDE NINGUÉM MAIS SONHA? .. 86

4.2 A CONSTRUÇÃO DE UM SABER QUE INCLUI O IMPOSSÍVEL …….. 93

5 AS MARCAS DE UM PERCURSO ……... 100

REFERÊNCIAS …….. 104

1 HISTÓRIAS DE ACOLHIMENTOS E ENGAJAMENTOS: SITUANDO O PERCURSO DE PESQUISA

Essa pesquisa que estão por adentrar faz parte de um percurso não muito linear de alguém que foi se encontrando com as temáticas da infância e juventude ao longo de diferentes etapas e lugares - e esses encontros foram convocando ao engajamento. Seria possível dizer que tudo começou muito cedo, em uma casa com um quarto dos livros, onde o direito ao brincar, à escola, à escuta e à história de cada criança e adolescente eram levados muito a sério e atravessava a vida e o trabalho de todos ali. Mais tarde, veio o primeiro encontro com um serviço de acolhimento e todo o estranhamento decorrente dele: quem eram aquelas crianças, onde estavam suas famílias, que caminho levou cada uma até lá…? E porque eram tantas? Foram os questionamentos que lembro de ter me feito quando adolescente entrei pela primeira vez em um abrigo da periferia de Fortaleza, onde as notícias da reorientação dos serviços de acolhimento demoraram a chegar.

Por razões que ainda não alcanço, não foi possível dirigir esses questionamentos a ninguém naquele momento, e eles permaneceram latentes por um bom tempo. Fui cursar Psicologia, me encontrei com a infância e a juventude nos livros e apostilas, mas também em hospitais, na clínica e em equipamentos da assistência, tendo como leitura a psicanálise. E é assim que me insiro no Tribunal de Justiça do Estado do Ceará como estagiária e reencontro o acolhimento institucional de crianças e adolescentes, agora com outro olhar, mas com o mesmo incômodo. Acabo por tirar da gaveta aquelas perguntas e transformá-las em uma pesquisa de monografia ao final da graduação, na interface com outras questões que me provocavam naquele momento.

Nesta pesquisa[1], acompanhamos um processo histórico através do qual a institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil esteve associada a discursos de cunho normativo, que atribuíam às famílias pobres um estigma de ameaça à ordem social e de inaptidão no cuidado e orientação de seus filhos. Observamos como essas representações foram se estabelecendo de acordo com princípios morais e médico-higiênicos que marcaram o início do século XX no Brasil e que iam ao encontro do discurso nacionalista que procurava se instalar desde o século anterior, fundado nos cânones de ordem e desenvolvimento. Com

[1] AGUIAR, G. M. R. Entre o universal e o particular: o direito à convivência familiar e o acolhimento institucional sob uma perspectiva psicanalítica. 2016. Monografia (Graduação em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Orientadora: Profª. Dra. Karla Patrícia Holanda Martins.

isso, observou-se um processo de crescente intervenção do Estado e do saber médico sobre as famílias, de um lado, fazendo ascender a família conjugal e nuclear burguesa enquanto ideal, sendo essa uma importante ferramenta de disseminação de seus princípios no tecido social; de outro lado, colocando à margem outras configurações familiares que não correspondiam a esse modelo, legitimando extensa intervenção do Estado sobre as camadas mais pobres (COSTA, J., 1979; COSTA, S., 1998; RIZZINI, 2000).

Como veremos, é neste contexto que se instituem as primeiras leis brasileiras voltadas para a infância e juventude no Brasil, sendo possível sinalizar o reflexo do referido ideal familiar nestas legislações e nas práticas sociais que se produziram a partir de então (e que, em diferentes proporções, reverberam até os dias de hoje). Esse modelo familiar é centrado na autoridade do pai, que é considerado seu provedor, e na figura da mãe enquanto aquela que zela pela casa e pela educação dos filhos, de modo a atribuir papéis sociais bem circunscritos a serem desempenhados pelo homem e pela mulher, e que em grande medida se reduziam aos de pai e mãe (COSTA, J., 1979).

Partindo desse panorama e considerando que esse referencial de família se distancia de toda uma gama de configurações familiares existentes, nos questionamos de que modo seria possível nos posicionarmos frente a esses ditames, na contramão de uma lógica excludente e normatizante. Com isso, recorremos à psicanálise de orientação lacaniana para localizar a família enquanto lugar privilegiado da transmissão de uma ordem simbólica, que favorece à criança inserir-se na linguagem e tomar parte das leis fundamentais que regem a vida em sociedade. Trata-se, entretanto, de operações que pouco têm a ver com o desempenho de papéis sociais, como no modelo citado anteriormente, mas que dizem respeito ao desempenho de *funções*, tomadas de modo estrutural a partir de sua incidência no registro simbólico. Com isso, argumentamos que a psicanálise se aproximaria do direcionamento jurídico mais atual que destaca a importância da convivência familiar para o desenvolvimento infantil, considerando, sobretudo, os laços afetivos envolvidos nesta dinâmica (BRASIL, 2006), em contraste com o estabelecimento de um ideal familiar que recusa outros modos de organização, transmissão e de enlaçamento no social.

A partir dessa análise e com seus desdobramentos, nos deparamos com algumas problemáticas que apontaram novas possibilidades de investigação no campo e deram norte para construir uma proposta de pesquisa de mestrado. De partida, percebemos uma manutenção da cultura de institucionalização, que marcou as diretrizes jurídicas que antecederam o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), evidenciada pela presença de

significativos impasses no retorno das crianças e adolescentes, uma vez institucionalizados, às suas famílias de origem, apesar das diretrizes que primam pelo direito à convivência familiar e comunitária. Nos contextos institucionais estudados, era possível vislumbrar que essa dinâmica ainda guardava relação com discursos estigmatizantes em torno das famílias pobres, que por sua vez se atualizavam nas crianças e adolescentes acolhidos. Frequentemente essa questão retornava ao atribuir à sua origem familiar o que se precipitava como relutância ou recusa aos encaminhamentos propostos pela rede de assistência, ou o que despontava como fracasso, insucesso ou transtorno, sendo recorrente a conclusão de que havia pouco a ser feito por eles. Para nós, esse movimento indicava uma captura dos sujeitos em identidades que remetiam a uma determinante condição de exclusão, deixando pouca ou nenhuma margem para ali resgatar o singular da experiência de cada criança e adolescente (ainda que atravessada por prementes questões sociais), balizando outras saídas possíveis para esses conflitos.

Do ponto de vista da psicanálise, estes fatores lançam a nosso ver um questionamento importante em relação à constituição psíquica da criança e do adolescente, processo em que entraremos em detalhes mais à frente. De saída, basta adiantar que ele evidencia a necessidade de que, para que alguém possa se constituir enquanto sujeito (nos moldes do que a psicanálise lacaniana delineou), é imprescindível a presença de um outro que invista nele elementos de sua própria subjetividade, antecipando para esse ser um lugar no mundo, possibilitando seu acesso à linguagem e transmitindo-lhe as leis fundamentais da cultura. Ressalta-se, assim, a "irredutibilidade de uma transmissão" (LACAN, 1969/2003, p. 369) que seria sustentada pelas figuras de referência primordiais da criança, que implica a relação com um desejo que não seja anônimo. Isto é, requer que o desejo do adulto que se encarrega pela criança esteja implicado na cena, produzindo assim "a marca de um interesse particularizado" (LACAN, 1969/2003, p. 369) sobre aquele ser singular, supondo nele um sujeito - sujeito de desejo -, antes que ele próprio possa se reconhecer como tal. Trata-se de uma função de antecipação que garante à criança um lugar de pertença em uma linhagem, o que não acontece sem falhas e equivocações que são próprias da transmissão. Esta seria a função simbólica que nos referimos anteriormente como sendo função privilegiada da família, ainda que esses lugares não estejam dados a priori.

Tais fatores nos levam a interrogar sobre a condição das crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional, uma vez que se encontram afastadas do convívio familiar e, portanto, daqueles que encarnariam essa função. A essa questão se somam ainda

outras duas, indicadas por Rosa (2016), que acabam por complexificar a discussão: a primeira, é que importa saber não apenas quem encarna essa função, mas que valor é dado no contexto social aos referentes fundamentais que são transmitidos. No caso, se sinalizamos uma tendência à desqualificação do discurso familiar frente a ditames jurídicos, institucionais e de especialistas, é possível supor os efeitos disruptivos que podem vir a afetar essa transmissão. A segunda, é que a passagem para a instituição frequentemente impõe um deslocamento de uma posição de filho(a), daquele que tem um lugar singular no desejo de alguém, para a de uma criança generalizada, tomada a partir de discursos genéricos e potencialmente dessubjetivantes. Considere-se ainda o que poderíamos chamar como uma "tendência ao anonimato" das instituições, na medida em que se organizam a partir de diretrizes normativas e universalizantes (como o são as leis), que concebem a todos como iguais e indiferenciados. Ainda que saibamos que existe aí um papel importante de garantia de direitos e questões de ordem pragmática para que funcione um serviço, não podemos deixar de considerar a distância significativa que há entre tomar alguém enquanto sujeito de desejo e enquanto sujeito de direitos.

Mas estando essas crianças e adolescentes nas instituições, e partindo do princípio de que o tempo de acolhimento não pode representar um parêntesis na constituição subjetiva dos mesmos (MINNICELLI, 2004), cabe então questionarmos que recursos podemos lançar mão para incluir na dimensão do universal algo que aponte para o lugar da diferença e para a dimensão do singular. Logo, nos parece ser fundamental nos voltarmos para quem está nas instituições, em relação com as crianças e adolescentes no cotidiano: os profissionais, que em alguma medida são representantes do discurso institucional, ao mesmo tempo em que são atravessados por ele e por vezes escapam dele, visto que sua subjetividade também está em cena. Consideramos que eles têm um papel central no que diz respeito a fazer da instituição um lugar de acolhimento de fato, conforme nos deteremos mais à frente.

Foi com essa premissa que delineamos as questões iniciais da pesquisa de mestrado, que foram se metamorfoseando ao longo do processo de inserção em um serviço de acolhimento, ainda que sustentando os mesmos fundamentos. Nossa proposta inicial foi de analisar e discutir possíveis contribuições da psicanálise de orientação lacaniana ao trabalho com crianças e adolescentes inseridos nestas instituições, a partir da aposta em dispositivos de intervenção que permitissem promover reflexões quanto ao lugar da subjetividade de cada criança e adolescente no cotidiano desses equipamentos. Estes dispositivos privilegiaram a escuta de profissionais de serviço de acolhimento, visando elucidar e problematizar

coletivamente as questões que acabamos de apontar, que perpassam seu trabalho e, sobretudo, as relações que estabelecem com as crianças e adolescentes acolhidos. São questões que tangem ao campo da psicanálise na medida em que procuram resgatar no âmbito das práticas sociais a dimensão do sujeito do desejo.

Como não poderia ser diferente, se nos dispomos a discutir essas questões a partir de um olhar referenciado pela psicanálise é porque assumimos o que de inédito e surpreendente pode advir quando se oferece não apenas um espaço de fala, mas também uma escuta. Nesse sentido, as questões que se apresentaram na fala dos participantes no dispositivo grupal que se constituiu foram conduzindo a pesquisa a outros encadeamentos possíveis, aos quais nos dedicaremos em transmitir ao longo do presente texto. Entretanto, nossos eixos norteadores de pesquisa consistiram em pelo menos três objetivos principais: a) problematizar uma possível permanência da cultura da institucionalização de crianças e adolescentes e seus efeitos subjetivos para estes últimos; b) suscitar uma discussão a respeito do lugar do educador social junto a crianças e adolescentes com perspectivas de longa institucionalização, promovendo em alguma medida a elucidação de seu posicionamento na trama dos discursos institucionais; e c) apontar a importância de promover e sustentar espaços de fala e coletivização da experiência para profissionais dos serviços de acolhimento, resgatando o saber de sua experiência.

Mas antes de adentrar nos pormenores de nossa inserção e seus desdobramentos, faz-se necessário situar algumas diretrizes que ordenam o funcionamento destes serviços a que nos referimos, desenhando o pano de fundo em que será construída nossa discussão.

1.1 PONTO DE PARTIDA: O CAMPO DO ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

As políticas de atenção à infância e juventude no Brasil regulam-se a partir dos princípios e normas estabelecidas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei nº 8.069 de 1990), que situa a criança e o adolescente enquanto cidadãos que devem receber proteção integral da tríade família, sociedade e Estado em todas as esferas da vida, em virtude de sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento. A lei dirige-se a todas as pessoas entre zero e dezoito anos, sem distinção de gênero, cor e etnia, crença, origem familiar, ou

condições econômicas e materiais, e institui direitos fundamentais[2] a serem preservados com absoluta prioridade. Quando na ameaça ou violação de algum desses direitos (exposição a situações de abandono, negligência, maus tratos, de violência psíquica e sexual, dentre outros) seja por ação ou omissão de qualquer um dos atores da tríade, são previstas medidas[3] para garantir a proteção da criança ou adolescente. Sua aplicação deve observar o princípio do melhor interesse destes últimos através de criteriosa avaliação, além de priorizar as medidas que mais concretamente atendam à manutenção da convivência familiar e comunitária, conforme adiantamos anteriormente.

Dentre as referidas medidas, tem-se a de acolhimento institucional[4]. Ela consiste no afastamento da criança ou adolescente do ambiente que possa estar lhe deixando em situação de vulnerabilidade ou risco e sua colocação em um serviço socioassitencial de acolhimento, que pode se configurar nas modalidades de acolhimento familiar, abrigo institucional ou casa-lar. Todo o ordenamento dos serviços de acolhimento institucional deve manter em vista o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários dos indivíduos que atendem, entendendo a política de assistência social e a legislação que lhe dá base que a família é o ambiente mais propício para o desenvolvimento integral da criança, e que seu afastamento pode acarretar prejuízos de ordem psíquica e afetiva (BRASIL, 2006). Nesse sentido, considera-se o caráter temporário e excepcional da medida[5], e a característica do acolhimento como *lugar de transição* para a reintegração familiar - seja na família de origem ou extensa, ou em família substituta, através de um processo de adoção. Esta é condição fundamental para atender os princípios da lei, mas não deixa de ter efeitos no modo como se organizam os serviços e como se estabelecem as relações entre adultos, crianças e adolescentes nesse contexto. Este será um fator importante em nosso estudo.

De acordo com as orientações técnicas de funcionamento dos serviços de acolhimento (BRASIL, 2009), baseadas no artigo 92 do ECA que determina os princípios a serem adotados pelas entidades que desenvolvem esse serviço, o atendimento deve ser feito em pequenos grupos (no máximo vinte crianças e adolescentes em abrigos institucionais, e dez na

---

[2] Lei n° 8.069 de 1990, Art. 4º. "É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária."

[3] Lei n° 8.069 de 1990, Art. 101.

[4] É importante destacar que são previstas nove medidas protetivas, de acordo com o artigo 110 do ECA, sendo o acolhimento institucional a sétima delas. Isto é, deveria ser aplicada somente quando esgotadas as possibilidades de recorrer às medidas anteriores, a fim de favorecer a permanência da criança ou adolescente em sua família de origem sempre que possível.

[5] Lei n° 8.069 de 1990, Art. 34.

modalidade casa-lar), evitando a especialização dos serviços por sexo, faixa etária ou condição de saúde, privilegiando o atendimento em grupos de irmãos e em lugar próximo ou na própria comunidade de origem da criança ou adolescente. Além disso, referenciam a imprescindibilidade de avaliar constantemente cada caso, atentando para a pertinência da manutenção dessa medida e para alternativas que possam surgir em seu lugar. Trata-se, portanto, de critérios que evidenciam a prerrogativa de prover uma assistência mais particularizada a cada criança e adolescente atendido pela rede.

O levantamento nacional[6] mais recente sobre a situação desses serviços, realizado entre os anos de 2009 e 2010 (ASSIS; FARIAS, 2013), demonstrou um cenário mais otimista em relação ao último levantamento[7] (ANDRADE DA SILVA, 2004), com dados de 2003, no que tange ao reordenamento dos serviços de acordo com as diretrizes inseridas pelo ECA, apontando uma paulatina modificação no cenário dos acolhimentos. A título de exemplificação, 78,2% dos serviços estudados encontravam-se dentro do direcionamento de atendimento em grupos de até 20 crianças, e 86,9% atendiam até 25 crianças, para efeito de comparação com o levantamento anterior, no qual apenas pouco mais da metade dos serviços tinham esta configuração.

Um fator preocupante, entretanto, toca na questão da manutenção dos vínculos familiares e comunitários, que vínhamos nos referindo no início. De acordo com o levantamento, apenas 59,4% das crianças e adolescentes acolhidos, pouco mais da metade, recebe alguma modalidade de visita na instituição, seja de familiares, vizinhos da comunidade de origem, padrinhos afetivos ou pretendentes à adoção. Assim, pode-se entender que ainda é muito expressivo o número de casos em que a institucionalização representa uma privação desse convívio. Outro aspecto a ser observado é que, na abordagem qualitativa do referido estudo, foi notado que a visão dos profissionais dos serviços sobre as famílias de origem dos jovens acolhidos é muitas vezes negativa, estando fortemente relacionada ao “conhecimento [por parte dos profissionais] sobre os motivos do acolhimento e às condições em que as crianças e adolescentes chegam à instituição” (ASSIS; FARIAS, 2013, p. 175).

---

[6] Levantamento realizado junto a 2.624 serviços de acolhimento institucional, localizados em 1.157 municípios brasileiros, nos 26 estados e no Distrito Federal.

[7] Levantamento realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, mediante solicitação da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente e pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), realizado junto a 589 estabelecimentos que compunham a rede de abrigos que recebiam recursos do Governo Federal, distribuídos em 23 unidades federativas, sendo que só o estado de São Paulo, por exemplo, concentrava 36,3% dos abrigos cadastrados. Ainda que restrita, a iniciativa foi pioneira e possibilitou observar algumas tendências no campo.

Os motivos que levam ao acolhimento são também outro ponto importante a ser destacado: as principais razões mencionadas, segundo o mesmo levantamento, são negligência (33,2% dos casos), abandono (18,5%), dependência química ou alcoólica por parte dos responsáveis (17,7%), seguido por um conjunto de razões em que se configuram situações de violência (física, psicológica e/ou sexual). A carência de recursos materiais da família corresponde a um dos motivos de abrigamento em 8,5% dos casos, sendo este um dado alarmante, uma vez que o artigo 23 do ECA explicita que a escassez de recursos materiais não pode ser causa para a perda ou suspensão do poder familiar, e sim da inclusão da família em programas de apoio e proteção. No estudo, esse motivo aparece frequentemente acompanhado de uma ou mais razões assinaladas anteriormente, notavelmente a de negligência. Os próprios autores (ASSIS; FARIAS, 2013, p. 177) fazem uma ressalva em relação a esta última, afirmando que ela requer uma leitura cuidadosa, devido a "dificuldade de definir esse tipo de violência cuja interpretação é marcada por forte carga subjetiva do profissional que os acolhe, muitas vezes confundindo negligência dos familiares com situação de pobreza"[8].

No que se refere ao tempo de permanência nas instituições, o ECA define que a institucionalização não deve ultrapassar o período de 18 meses[9], com exceção para casos em que se comprove a necessidade de prolongar esse prazo, conforme decisão judicial. Os dados do levantamento de 2003 demonstravam que 52,6% das crianças e dos adolescentes pertencentes a 589 instituições então avaliadas ficavam acolhidas entre dois e cinco anos, e 19,7% por mais de seis anos. Já de acordo com a pesquisa mais recente, esses percentuais reduziram respectivamente para 30,4% e 11,9%, sendo o tempo médio de acolhimento de crianças e adolescentes em todo o país de 24,2 meses. Todavia, a análise mais qualitativa

[8] Os estudos de Nascimento (2012) e Nascimento, Cunha e Vicente (2008) apontam questões semelhantes, ao atentar para condutas de desqualificação da família e criminalização da pobreza presentes no âmbito da assistência social. A categorização de "família negligente" legitimaria a intervenção estatal de acordo com os preceitos da lei, uma vez que pune não a falta de condições materiais, mas o desrespeito aos direitos fundamentais da criança e do adolescente previstos pelo ECA. A questão central que as autoras pontuam é que esse movimento consiste em individualizar a violência, centralizando-a nas famílias pobres, e desconsiderando que essa violência é da mesma ordem da que se inscreve na organização social e que priva muitas famílias do acesso aos seus direitos mais básicos. Através dessa lente, evidenciam-se as complexas relações de poder que produzem efeitos diretos (ainda que frequentemente velados) nas práticas sociais e nos discursos que lhe dão direcionamento.

[9] Lei n° 8.069 de 1990, Art. 19, parágrafo 2º. Até novembro de 2017, o período máximo de permanência era de dois anos, com a mesma ressalva. A Lei nº 13.509, que insere essa modificação no ECA, acarretou também outras alterações, muitas delas em artigos importantes relacionados à manutenção da convivência familiar e comunitária. Foram alterações questionáveis, feitas sem ampla consulta pública e justificadas pela necessidade de aceleração dos processos, deixando margem para a facilitação da destituição do poder familiar e o encurtamento dos processos de adoção. São fatores que chamam nossa atenção quando consideramos o processo histórico abordado no início do texto, de desqualificação das famílias pobres e valorização da família nuclear burguesa.

realizada aponta que essa média aumenta significativamente no caso de jovens negros, com deficiência e de acordo com a progressão de idade (ASSIS; FARIAS, 2013). Além disso, os dados não explicitam casos de retorno ou de rotatividade entre abrigos, os quais se mostram de forma muito frequente no cotidiano da rede de assistência.

Esta ressalva aponta uma questão sensível e frequentemente invisibilizada, que é o caso das crianças e adolescentes *com perspectiva de longa institucionalização.* Este é o termo rotineiramente utilizado nos serviços para se referir àqueles que possivelmente permanecerão nos abrigos até completar a maioridade, por não se vislumbrar a possibilidade de que retornem às famílias de origem em um horizonte próximo, ou por haver pouca expectativa de que sejam inseridos em famílias substitutas. Os dados do Cadastro Nacional de Adoção (CNA), por exemplo, indicam uma significativa discrepância entre o perfil das crianças e adolescentes cadastradas para adoção e o perfil buscado pelos pretendentes, o que se evidencia até mesmo na constatação de que o número de adultos inscritos chega a ser cinco vezes maior que o de crianças e adolescentes (45.986 e 9.543, respectivamente)[10]. Se entre estes últimos a maioria tem mais de 10 anos de idade (53,55%), é negra ou parda (66,38%), é do sexo masculino (53.62%) e tem irmãos (55,27%); a preferência dos pretendentes à adoção reside visivelmente em crianças de até 6 anos (10,18% aceitam até os 6 de idade, número que cai para 5.71% em relação a crianças com 7 anos), de raça branca (92.45% aceitam crianças brancas, em comparação com apenas 56.26% que aceitam negros), do sexo feminino (26.91% só aceitam meninas) e 61.99% dos pretendentes não aceitam adotar irmãos.

Assim, temos toda uma parcela da população de crianças e adolescentes acolhidos que "vão ficando" nas instituições, até que por força de lei não possam mais ficar, e é sobre esses casos que lançamos luz no presente estudo. Eles nos interrogam a partir de diversos aspectos, dentre os quais destacamos dois: primeiramente, revelam os profundos impasses ainda presentes na efetivação das políticas públicas e diretrizes de ordenamento dos serviços no campo da assistência. Ponderamos que, ainda que tenham sido conquistadas mudanças significativas ao longo das últimas décadas, a presença massiva desses casos (e, sobretudo, o silenciamento em torno deles) aponta para uma manutenção - nem que seja de um resíduo - da lógica que instituiu as instituições de acolhimento a princípio. Esta lógica nos remete ao entendimento de que desde cedo foi um grupo em específico o alvo da intervenção do Estado

[10] Disponível em: http://www.cnj.jus.br/cnanovo/pages/publico/index.jsf. Dados consultados em 07 de maio de 2019.

e de outras formas de poder, de modo que não é de qualquer concepção de infância e adolescência que estamos nos referindo. Voltaremos a esse ponto no próximo capítulo.

Em segundo lugar, os casos desses meninos e meninas (em sua maioria adolescentes) explicitam o esgarçamento dos laços com as famílias de origem, dado o prolongado afastamento e as vicissitudes de um processo de institucionalização, que nos demandam a aposta em outras formas de enlaçamento possíveis para que o tempo de abrigo não seja vivido como uma larga espera até o momento de sair (MINNICELLI, 2004), apartado do *continuum* da vida do sujeito e desconsiderado enquanto experiência capaz de produzir marcas subjetivas significativas. Assim, evidenciamos a importância das relações estabelecidas entre crianças, adolescentes e adultos nas dinâmicas institucionais do serviço de acolhimento, uma vez que a instituição, representada pelas pessoas que ali trabalham, torna-se muitas vezes referência fundamental na vida dos acolhidos.

Foi com essa proposta em mente que nos aproximamos ao final do ano de 2017 de um serviço de acolhimento da zona sul de São Paulo, para convidar os profissionais que ali atuavam a participar da pesquisa. Essa instituição se configura como uma casa-lar, modalidade com diversas particularidades em relação aos abrigos tradicionais. A primeira, já adiantada, é a de receber uma quantidade menor de crianças e adolescentes, sendo que prioriza o atendimento a grupos de irmãos e àqueles que possuem perspectiva de acolhimento de média ou longa duração (BRASIL, 2009). O serviço deve se organizar de forma a incluir as crianças e adolescentes nas decisões e atividades cotidianas da casa, adotando uma rotina flexível e adaptada às necessidades dos que ali estão acolhidos. Com isso, espera-se favorecer a convivência familiar e comunitária dos mesmos, incluindo a circulação pelo território e utilização dos serviços e equipamentos que ele dispõe.

Entretanto, de acordo com as Orientações Técnicas (BRASIL, 2009, p. 69), a principal especificidade da casa-lar é dada pela estrutura de uma residência privada e, sobretudo, pela presença de pelo menos um educador (ou *casal* de educadores) que reside na casa por períodos prolongados, visando com isso "estimular o desenvolvimento de relações mais próximas do ambiente familiar". Cabe então o questionamento: no que consistiriam e com que intuito se desenvolveriam *relações mais próximas do ambiente familiar*, nesse contexto em particular?

O referido documento não chega a explicitar o que nomeia como rotina ou ambiente familiar, mas situa essa recomendação no sentido de favorecer "o estabelecimento de uma relação estável no ambiente institucional" aos acolhidos, uma vez que o educador ocuparia o

lugar de uma referência afetiva constante (BRASIL, 2009, p. 70) e que sua permanência na casa[11] evitaria a rotatividade diária de educadores, facilitando o acompanhamento da vida cotidiana das crianças e adolescentes. No entanto, as próprias orientações fazem menção à "elevada exigência psíquica e emocional" sobre esse profissional, ressaltando que deve ser devidamente orientado e apoiado nesta tarefa, tanto por uma equipe técnica qualificada, como através de espaços de trocas entre pares. Explicitam, na mesma direção, a importância da clareza do papel a ser exercido por esse profissional, para que sua posição não seja confundida com aquela da família da criança ou adolescente:

> O educador/cuidador residente não deve ocupar o lugar da mãe ou da família de origem, mas contribuir para o fortalecimento dos vínculos familiares, favorecendo o processo de reintegração familiar ou o encaminhamento para família substituta, quando for o caso. Assim, recomenda-se a substituição do termo largamente utilizado "mãe/pai social" por educador/cuidador residente, de modo a evitar ambigüidade de papéis, disputa com a família de origem, ou fortalecimento da idéia de permanência indefinida da criança/adolescente no serviço e o investimento insuficiente na reintegração familiar (BRASIL, 2009, p. 70-71).

Apesar de importante, esta ressalva feita pelas Orientações Técnicas não deixa de apontar uma questão de difícil manejo: a tendência a reproduzir institucionalmente uma determinada cena familiar, nas relações entre crianças, adolescentes e profissionais - note-se, por exemplo, que as Orientações sugerem a presença de um *casal* de educadores residentes. Arriscamos dizer ainda que essa tendência pode também recair sobre as expectativas colocadas nas famílias de origem ou possíveis famílias substitutas, já que não raro ouvimos posicionamentos de diversos profissionais da rede que demonstram uma inclinação a considerar como referências ideais para crianças e adolescentes abrigados famílias conjugais, heteroafetivas e de classe média/alta, movimento cuja lógica apontamos brevemente no momento mais introdutório da presente seção.

O ponto que gostaríamos de destacar, contudo, é que a referida tendência se configura como uma armadilha que a própria diretriz cai ao associar a presença de um educador residente ao desenvolvimento de "relações mais próximas do ambiente familiar". Trata-se de uma questão que além de desvelar pontos contraditórios entre a política pública e a tipificação dos serviços, também deixa pouca margem para construir o que seria o lugar de um educador social junto a crianças e adolescentes em serviço de acolhimento fora de uma lógica familiar. Esse lugar vai se constituindo a partir do que ele *não* é, em uma pretensa diferenciação entre

[11] Cabe destacar que o profissional trabalha como educador residente "em uma casa que não é a sua" (BRASIL, 2009, p. 69). As recomendações sublinham também a importância de que ele tenha espaços de privacidade, períodos livres diários, folgas semanais e férias, para construção de projetos pessoais e realização de atividades que não envolvam o trabalho.

ele e o que seria lugar da família, mas que não deixa de se referenciar constantemente a este último - mesmo que seja para negá-lo. Que outra lógica possível para pensar o lugar de educador social?

Um dos pontos de partida para pensar essa questão é compreender quem compõe a equipe responsável por uma casa-lar. A equipe mínima prevista[12] pelas Orientações Técnicas para cada serviço na modalidade casa-lar consiste em um coordenador e dois técnicos (profissionais com nível superior completo, sem especificação de formação, que atenderão até vinte crianças ou adolescentes em até três casas-lares), que trabalham em uma sede fora do serviço de acolhimento, um educador residente para cada dez crianças ou adolescentes (o número de profissionais pode aumentar conforme a presença de usuários com necessidades específicas que exijam mais atenção), e um auxiliar de educador, que não reside na casa-lar.

O serviço em que nos inserimos para o desenvolvimento do estudo possui algumas características que se diferenciam dessa orientação, ainda que tenha garantida a equipe mínima, conforme veremos adiante. Um fator a ser destacado, por hora, é que todos os profissionais trabalham dentro de uma mesma propriedade, ainda que as dependências da casa em que residem as crianças e adolescentes e as salas da equipe técnica e de coordenação sejam em ambientes separados. Entendemos que isso produz efeitos nas relações que ali se estabelecem, tendo em vista que todos mantêm um contato próximo no cotidiano, ainda que estejam encarregados de diferentes atribuições em relação às crianças e adolescentes. Esse é um apontamento importante em nosso estudo, que considerou o lugar de educador social enquanto posição que não se restringe ao desempenho de um cargo, mas que diz respeito a um envolvimento subjetivo com as crianças e adolescentes, construindo-se na "relação com as particularidades da experiência de cada criança" (ELAGE et al., 2011, p. 33). Desse modo, quando for necessária a distinção pelo cargo ocupado, iremos adotar as nomenclaturas "educador residente" ou "auxiliar de educador".

Baseados nas Orientações Técnicas, Elage et al. (2011) reiteram a importância de que toda a equipe de profissionais possa agir integrada e contribuir na discussão dos casos, tendo em vista que importa o olhar de quem estabelece com a criança ou adolescente uma vinculação afetiva mais significativa, e que essa possibilidade não se limita à atribuição de um cargo. Nessa direção, afirmam que "Essa participação permite que informações importantes sejam trocadas entre técnicos e educadores e que todos esses profissionais possam se

[12] O detalhamento dessas informações e as atribuições previstas para cada cargo podem ser encontradas nas páginas 72-74 das Orientações Técnicas (BRASIL, 2009).

apropriar da função que exercem na relação com as crianças e os adolescentes", assim como favorece uma concordância na direção de trabalho entre a equipe (ELAGE et al., 2011, p. 25).

No que consistiria essa "função" à qual os autores se referem? De acordo com as Orientações Técnicas (BRASIL, 2009, p. 45, grifo nosso),

> Durante o período de acolhimento *deve-se favorecer a construção da vinculação de afeto e confiança com a equipe técnica, educador/cuidador* ou família acolhedora e colegas. É importante, ainda, que ao longo do acolhimento a criança e o adolescente *tenham a possibilidade de dialogar com a equipe técnica e com educador/cuidador de referência* (ou família acolhedora) *sobre suas impressões e sentimentos relacionados ao fato de estar afastado do convívio com a família*. Nessas conversas é importante que o interlocutor possibilite uma expressão livre da criança ou do adolescente, oportunizando-lhes espaço no qual possam falar sobre sua história de vida, sentimentos, desejos, angústias e dúvidas quanto às vivências pregressas, ao afastamento da família de origem e sua situação familiar. […] Essas conversas [devem acontecer] em *momentos de contato afetivo*, nos quais a criança/adolescente possa se expressar e ser ouvido de uma forma sensível e acolhedora.

Percebemos assim o destaque que é dado dentre as atribuições do educador ao estabelecimento de um laço afetivo com cada criança e adolescente de quem se encarrega, como via para que estas possam significar suas vivências pregressas e atuais. As Orientações referem-se ainda a outras duas atribuições importantes, que seriam auxiliar o acolhido no fortalecimento de sua autoestima e construção de identidade e apoiá-lo na preparação para o desligamento do serviço (BRASIL, 2009, p. 73-74). Como é possível pressupor, são questões que exigem um manejo muito delicado, não somente por demandar um trabalho minucioso que considere a particularidade de cada caso, mas também porque demanda do profissional grande engajamento para estar à disposição das questões que se apresentam, sustentando esse lugar nos detalhes do cotidiano institucional – este marcado ainda por muitas solicitações, urgências e questões de ordem prática a serem resolvidas.

Convém apontar, nessa direção, que este lugar ocupado pelo educador é marcado por um paradoxo: desempenhar uma função de trabalho (inscrita no registro do dever), que para poder ser efetiva depende de uma implicação subjetiva junto a cada criança e adolescente acolhido (o que poderíamos situar como sendo da ordem do desejo). Tal posição ganha ainda maior complexidade quando considerado o caráter transitório do serviço de acolhimento, o que frequentemente recai sobre os vínculos entre profissionais e crianças como um impeditivo, por um lado porque leva ao entendimento de que "algo melhor" virá para substituir a situação atual (muito relacionado a uma noção idealizada de família, especialmente a adotiva), e por outro, porque implica um grande investimento psíquico estabelecer uma relação afetiva com alguém que está apenas "de passagem" (SOUZA et al,

2016). São aspectos fundamentais para nosso trabalho, na medida em que demandam dos profissionais ali situados se questionarem e produzirem algumas significações a respeito de sua própria função.

Almejando construir um percurso que nos acerque dessas reflexões, nos valemos de algumas balizas para orientar metodologicamente nossa inserção nesse campo, que coloca questões importantes para a pesquisa em psicanálise. Ao superar os limites da clínica psicanalítica estrito senso, evidencia a imprescindibilidade de propor outros modos de aproximação com os fenômenos, ao passo que mantém como eixo norteador os fundamentos da psicanálise. São problemáticas que nos dedicaremos em analisar a seguir.

1.2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O encontro da psicanálise com o campo das práticas sociais, e mais especificamente, das instituições, tem produzido ao longo das últimas décadas desdobramentos importantes para problematizar e fazer avançar os saberes. No âmbito das pesquisas acadêmicas, esse encontro adquire ainda outras nuances que pretendemos explicitar nessa seção, para melhor delimitar os fundamentos sobre os quais se alicerçam nosso estudo.

Buscar construir uma investigação a partir da psicanálise em face de contextos sociais críticos requer do pesquisador psicanalista ampliar a sua base de referências para lidar com fenômenos e demandas distintos daqueles conhecidos pelo *setting* clínico tradicional. Entretanto, entendemos que se há flexibilidade em relação a esse *setting* e a possibilidade de dialogar com outros saberes, os princípios que norteiam a pesquisa não são outros senão os mesmos que balizam a ética psicanalítica (ROSA, 2016): a sustentação da transferência na escuta do sujeito atravessado pelo inconsciente e, portanto, dividido, impossível de ser apreendido em sua totalidade.

Em *Dois verbetes de enciclopédia*, Freud (1923[1922]/1996) caracterizou a psicanálise a partir de três eixos fundamentais e indissociáveis: como uma forma de tratamento, como uma teoria metapsicológica e como um método de investigação, isto é, de pesquisa. De acordo com Guerra (2011, p. 74), ao abrir mão de uma dessas dimensões, “perderemos de vista a dimensão ética, ontológica e espistemológica que orienta a práxis do psicanalista e funda sua inserção profissional”. Dessa maneira, observa-se a impossibilidade de destacar, no que concerne às investigações em psicanálise, a dimensão clínica da pesquisa. Elia (2000, p. 19)

faz inclusive uma inversão nessa ordem, indicando que essa práxis "implica e impõe a dimensão da pesquisa, […] em função de sua articulação intrínseca, e não circusntancial, com o inconsciente". Seguindo sua proposição, a questão fundamental que desponta no encontro da psicanálise com o campo da ciência consiste no esforço em reintroduzir o sujeito do inconsciente na cena discursiva da qual foi excluído - o campo do saber. Por conseguinte, o ponto central da questão do método em psicanálise seria, não a manutenção de um *setting*, mas a promoção de um *dispositivo* que favoreça a emergência do sujeito. Nesse sentido, o autor indica que toda pesquisa em psicanálise é fundamentalmente clínica, pois, se esta é a via de acesso ao sujeito do inconsciente, será sempre o campo de investigação do analista, independente do espaço em que aconteça.

Convencionou-se denominar as incursões para além da clínica tradicional como psicanálise "aplicada", termo inspirado em apontamentos de Freud a respeito das possíveis aplicações da psicanálise a outras esferas do conhecimento, como o campo das artes, da literatura, da educação, dos fenômenos sociais e civilizatórios, dentre outros. Apesar de sua importância na afirmação de um terreno de pesquisa possível, essa denominação vai passando por deslocamentos de sentido que acabam por subentender uma separação entre uma psicanálise "pura" e outra nem tanto, destacando desta última a dimensão clínica que acabamos de nos referir. Mezan (1988) aponta ainda outro efeito possível do uso desse termo, que seria a de colocar a psicanálise em posição de um saber pronto e acabado, pondo em questão a dimensão inexorável de invenção que comporta a experiência analítica.

Fazendo frente a essas duas problemáticas, seguimos em nossa pesquisa a perspectiva de Rosa (2012, p. 30) de que a abordagem dos fenômenos sociopolíticos mantém-se na esfera da clínica, tendo em vista que "política e sociedade são termos que relançam e explicitam a articulação da constituição subjetiva com o desejo, o gozo e a dimensão dos laços sociais como laços discursivos", isto é, permite elucidar os modos como os sujeitos encontram-se enredados e situados em relação ao campo social. Este é um fator fundamental, pois além de suscitar novas possibilidades de construção do saber analítico, trazendo-o ao centro das discussões de nosso tempo, permite também observar de que maneira esses discursos que agenciam saberes atravessam os sujeitos e produzem marcas importantes em sua constituição, evidenciando a posição dos mesmos em relação às instituições e às relações de poder próprias da organização social.

Como já mencionado, entendemos que o contexto dos serviços de acolhimento configura-se como um lugar em que esses discursos velam complexos mecanismos de poder,

pelos quais as crianças, os adolescentes e, de uma maneira distinta, os profissionais, estão atravessados, e produzem significações particulares a partir disso. A perspectiva da psicanálise *implicada* (ROSA, 2012; 2016), diferente da ideia de psicanalise aplicada, nos fornece ferramentas teórico-metodológicas primordiais para pensar a inserção nesse contexto, uma vez que pretende pensar em táticas clínicas e modalidades de resistência no trabalho com o sujeito do inconsciente, independente do cenário em que este esteja inserido. Assim, não estaria em questão onde a pesquisa psicanalítica pode ser realizada, mas a posição a partir da qual o pesquisador se insere no campo, buscando relançar as demandas institucionais

> [...] para diagnosticar, não o indivíduo, mas os laços sociais que atualizam os processos de exclusão em curso, e buscar reverter e inverter a direção das práticas, de modo a permitir a todos a elaboração de seu lugar na cena social. A direção de tratamento proposta junto às instituições parte da demanda e do sintoma referidos à instituição e seus efeitos no sujeito, em um posicionamento implicado na cena, na qual o que está em jogo são os lugares do sujeito no discurso, na relação do sujeito com a instituição, com o instituído e o instituinte. Elucida as trajetórias institucionais e efeitos, seja de ofertar um lugar simbólico, seja de induzir identidades imaginárias – nestas últimas, em lugar das histórias que podem ser contadas, produz-se silêncio e impedimento (ROSA, 2012, p. 31).

Para Rosa, Estevão e Braga (2017), essa proposta consiste em uma clínica do sujeito no laço social, que permita a escuta deste para além dos modos de alienação que individualizam, criminalizam e patologizam sua experiência. Nessa esteira, nossa perspectiva se situa entre as práticas psicanalíticas clínico-políticas (ROSA, 2012), que buscam apontar e intervir sobre esses fenômenos que silenciam a dimensão desejante do sujeito, aqueles que estão presentes nas práticas institucionais, científicas e nos preconceitos de classe, raça ou gênero, e "que desvinculam os acontecimentos da história pessoal, familiar, institucional, social e política dos implicados na cena" (p. 31).

Compreendemos que a contribuição do saber e da clínica psicanalítica para o campo elucidado não visa o esgotamento dos fenômenos, mas sim incluir nessas discussões um aspecto fundamental, que é a dimensão do inconsciente no âmbito das práticas sociais (ROSA; DOMINGUES, 2010). Rosa (2004) nos auxilia a refletir sobre este ponto, indicando a possibilidade de se desenvolver uma investigação de fenômenos sociais a partir dos fundamentos da psicanálise:

> O método psicanalítico vai do fenômeno ao conceito, e constrói uma metapsicologia não isolada mas fruto da escuta psicanalítica, que não enfatiza ou prioriza a interpretação, a teoria por si só, mas integra teoria, prática e pesquisa. O psicanalista não aplica teorias, não é o especialista da interpretação, nem mesmo da fantasia, posto que não é só aí que o inconsciente se manifesta; *o psicanalista deve estar a serviço da questão que se apresenta.* A observação dos fenômenos está em interação

> com a teoria, produzindo *o objeto da pesquisa, não dado a priori, mas produzido na e pela transferência.* (ROSA, 2004, p. 341, grifo nosso).

Ao longo dessa pesquisa o que esteve em jogo a todo momento na aproximação com a instituição foi a construção de um saber junto aos profissionais, por meio da transferência estabelecida. Esta, por sua vez, consiste na "constituição de um campo relacional no qual esteja em causa a hipótese do inconsciente", isto é, "a suposição de um saber que 'não se sabe' mas que é suposto" e estabelece condições para a produção de conhecimento a partir desse laço discursivo, implicando o pesquisador (COSTA; POLI, 2006, p. 17). Trata-se de um lugar delicado, pois requer do pesquisador adotar uma postura sempre crítica quanto à sua própria posição, reconhecendo-se enquanto participante do laço social e das questões sociopolíticas que atravessam a intervenção proposta. Além disso, implica também uma abertura aos fenômenos que se apresentam, uma vez que "não há um dado a ser observado, buscado ou revelado – o dado se constrói na relação, relação transferencial" (ROSA; DOMINGUES, 2010, p. 185).

Dedicaremos-nos agora a situar de que dispositivos lançamos mão ao longo de nossa inserção na instituição e nos seus desdobramentos posteriores, levando em conta os fundamentos que acabamos de apresentar.

1.2.1 O dispositivo grupal

Em conformidade com os objetivos de nosso estudo, buscamos em nossa inserção promover um dispositivo que a partir do referencial da psicanálise permitisse elucidar e refletir sobre alguns impasses que se apresentam nas práticas institucionais do trabalho com crianças e adolescentes com perspectiva de longa institucionalização, fazendo circular os discursos, saberes e implicações em jogo. Desta maneira, fizemos a opção de propor um dispositivo grupal junto a educadores sociais de um serviço de acolhimento, de acordo com nosso interesse de poder ouvi-los a respeito deste seu lugar em relação a essas crianças e adolescentes, no que esse encontro suscitava de desafios e possibilidades, bem como propiciar um espaço de circulação de palavra que permitisse coletivamente resgatar a dimensão de saber que vem de sua experiência.

Nossa proposta inspira-se na de Voltolini (2018) de dispositivos grupais com professores, tomada enquanto um dispositivo clínico de trabalho. *Clínico* na medida em que

propõe considerar, para além da lógica terapêutica tradicional, um modo de apreensão do inconsciente sustentado por uma teorização. Nesse sentido, a adoção do termo marca no dispositivo o favorecimento da dimensão singular sobre a geral, a valorização da interpretação como procedimento que visa diminuir a alienação, e a prevalência da relação com o não saber e a produção de saber, mais que a assimilação de conhecimento. Ademais, marca a soberania do fluxo da palavra como via para a emergência do inconsciente, o que possibilita circunscrever um campo de interesse e sustentar as finalidades da *démarche* clínica psicanalítica ainda que sejam ajustados os dispositivos através do qual esse trabalho acontece.

Para delinear os pressupostos de sua proposta de dispositivo grupal, Voltolini (2018) remeteu-se a outras duas outras experiências de grupo em psicanálise, as quais também recuperamos aqui: a de Michael Balint de grupos formativos com médicos, e a de cartel de Jacques Lacan, no âmbito da formação de analistas.

A proposta de Balint busca atentar aos efeitos transferenciais do encontro em uma prática profissional, e por essa razão, "trata-se de um trabalho que se encontra a meio caminho do âmbito profissional, formativo e do pessoal" (VOLTOLINI, 2018, p. 90). Esse trabalho, no entanto, não se confunde com uma análise, já que tem seus limites circunscritos pela prática profissional, ainda que se considerem as ressonâncias subjetivas desta inserção. A regra fundamental que rege o funcionamento do grupo, nesta perspectiva, "é a de falar diante do grupo, arriscando-se a dizer o que vai mal, o que não anda no trabalho" (p. 91), ou seja, partir do que se configura como mal estar em direção à construção de um saber possível sobre ele, que possibilite deslocamentos de posição diante do problema. Segundo o autor, esse movimento requer, portanto, certo abandono do bom senso e da crença em um saber absoluto, universal, que a nosso ver convida à responsabilidade o sujeito, na medida em que vai perdendo força a ideia de um mestre que poderia dar conta deste mal estar que ele vivencia.

Nesse sentido, ainda que a princípio nossa inserção na instituição de acolhimento não tenha tido como finalidade uma dimensão formativa, mas de pesquisa, consideramos que a primeira não deixa de estar presente como vicissitude do processo, tendo em vista que buscou convocar os profissionais a refletirem sobre seu lugar e a formularem questões em relação à própria prática, o que pode ter como efeito a possibilidade de melhor se posicionar frente a uma situação conflitante. Assim, a proposta residiu na "referencialização das implicações" (VOLTOLINI, 2018, p. 92), isto é, a possibilidade de descobrirem a implicação de sua posição diante daquilo que se apresenta como impasse e mal-estar em sua prática profissional,

ao invés da instrumentação técnica e teórica que traria respostas prontas a serem aplicadas a problemas práticos.

No que diz respeito ao dispositivo do cartel proposto por Lacan (2003), ele nos auxilia a pensar o grupo para além da lógica de um aglomerado de pessoas reunida em torno de uma identificação vertical com um mestre, como Freud (1921/2011) descreveu o mecanismo das massas, mas como pares não semelhantes submetidos à mesma tarefa. Para Sato et al. (2017, p. 490-491), apoiadas nos desenvolvimentos de Jasiner (2008), propõem pensar o grupo a partir da ideia de "enodamento de subjetividades" em contraposição à de massa, a fim de preservar a dimensão singular de cada sujeito no enlace grupal:

> Esse enodamento de subjetividades, no qual existe a possibilidade do advir da singularidade do sujeito, e uma heterogeneidade discursiva do grupo em operar e se colocar a trabalhar, exige um tempo, que pode contradizer as premissas de produtividade das instituições nas quais o dispositivo grupal é realizado, para a instauração de uma transferência e construção de uma questão/enigma a partir da qual os sujeitos se implicam a trabalhar no grupo.

Neste sentido, a função do analista no grupo – em nosso caso, do analista pesquisador – consiste em intervir sobre o que é falado, acolhendo e relançando os significantes aos participantes, facilitando os deslocamentos imaginários, o deslizamento da cadeia associativa e, sobretudo, sustentando um lugar ético que recusa ao empuxo de colocar-se em lugar de mestria, o que faz o trabalho avançar (SATO et al, 2017). Assim, ao mesmo tempo em que é parte do grupo, ele também se mantém fora dele, impedindo que o grupo se encerre nele mesmo.

Estas são questões que perpassam toda a nossa experiência com o dispositivo grupal que se estabeleceu ao longo da pesquisa. Já de início, foi possível localizar algumas demandas feitas pelas profissionais em busca de respostas, recursos técnicos e estratégias práticas para lidar com as diversas manifestações do mal-estar que atravessam seu cotidiano no serviço de acolhimento. Em outros momentos, eram questões relacionadas ao adoecimento, à impotência e ao desamparo que careciam de ser expressas de modo quase catártico, frequentemente desvinculadas da construção de um enigma em torno disso que se apresenta como sofrimento.

Tratam-se de problemáticas que dizem respeito à especificidade dos grupos que trabalham junto a sujeitos expostos a situações sociais críticas, que impõe a complexidade de lidar com circunstâncias extremas de desamparo e violência. De acordo com Sato et al (2017, p. 493, grifo nosso),

> Os profissionais, ao escutar esses apelos, muitas vezes se desesperam e se sentem igualmente desamparados e impotentes diante das demandas de soluções imediatas para questões históricas, de desigualdade social e do contexto político e social em que vivemos. Afinal, como suportar o mal-estar? […] *Como intervir incluindo a impossibilidade?*

Esta dimensão da impossibilidade nos remete ainda à conhecida afirmativa de Freud (1937/2018, p. 319) a respeito das três profissões impossíveis, "em que de antemão se sabe que o resultado será insatisfatório": analisar, governar e educar. Sobre esta última, diferenciamos aqui a experiência descrita por Voltolini (2018) que teve como escopo uma dimensão formativa, por referir-se a um quadro profissional que se propõe a pensar sua própria prática composto por professores, dos profissionais também denominados educadores que escutamos em nossa pesquisa. Em primeiro lugar, consideramos que a relação professor-aluno se diferencia bastante da relação entre educador social e crianças e adolescentes acolhidos, tendo em vista que a função do professor se circunscreve ao espaço da escola, onde está em evidência o discurso pedagógico. No caso do educador e do serviço de acolhimento, o embasamento é dado pelo discurso jurídico-institucional, e a circunscrição do abrigo tem limites bem menos definidos, tendo em vista que, em alguns casos, a maior parte da vida das crianças e adolescentes acontece ali e os profissionais se tornam suas principais referências, o que complexifica sua função. Além disso, o lugar do professor fica muito mais marcado pelo domínio técnico-científico e a relação ensino/aprendizagem, o que já não é o caso do educador social, ainda que possamos apontar alguns saberes em torno dos quais as instituições de acolhimento se atêm - como por exemplo o de agir em nome do "bem" da criança, pressupondo que se sabe do que ela precisa.

Nesse sentido, encontramos uma proximidade que é a de que tanto o discurso pedagógico como o jurídico-institucional (marcado por ideais da filantropia e caritativo) apoiam-se em um saber tido como verdade e de um mestre que seria detentor do mesmo. No caso da pedagogia, a discussão se centra no domínio de um tal conhecimento superior a ser acessado pela razão, enquanto no campo jurídico tem-se a marca da lei, que é soberana a todos, e da palavra do juiz, como representante maior dela.

A aposta no grupo como dispositivo sustentado pela *démarche* clínica psicanalítica coloca em causa este saber que supõe a onipotência de um mestre e parte de uma perspectiva universalizante (como o são as leis e o conhecimento científico), ao deixar advir os saberes *da* experiência, no plural, que "supõe partir de um vivido e *fazer-com-ele* algo" (VOLTOLINI, 2018, p. 81). Isto é, parte da experiência singular do profissional com o caso que ele narra

para que, no trabalho com outros, seja possível uma outra escuta que permita a elaboração do vivido pela via da palavra e da transmissão. Como já abordado anteriormente, essa construção só se faz possível no estabelecimento de um campo transferencial, que permite resgatar na narrativa a dimensão da implicação do sujeito no caso que ele relata e do seu saber em relação a ele. Desse modo, o trabalho consistiu em fazer circular essas questões e problematizar os impasses colocados, por vezes dando lugar a esses afetos, por vezes relançando perguntas e deslocando as demandas. No próximo tópico, adentraremos nos detalhes desse percurso.

O conteúdo partilhado em cada encontro foi sendo registrado por escrito durante e logo após o momento do grupo, em formato que nomeamos como “diário de experiência”. Fizemos essa opção por entender que falar da experiência, nesse caso, é falar da relação transferencial estabelecida, este campo compartilhado que possibilita a produção de um saber (ROSA, 2016). Além disso, seguimos as proposições de Rosa e Domingues (2010) de que as falas partilhadas no grupo sejam convertidas em texto escrito, para que possam ser identificadas marcas e significantes no discurso dos participantes que contribuam para a configuração do problema que pesquisa. Deste modo, os achados vão para além de uma “apreensão circunstancial e momentânea do observado, pois envolve uma construção, a construção do caso metodológico, que transforma os registros daquilo que se apresenta como enigma em um relato, uma narrativa, uma experimentação e teorização de um campo” (ROSA; DOMINGUES, 2010, p. 186). Por este motivo, temos a possibilidade de apreender, em alguma medida, a partir do relato de cada participante, o modo como estão enredados no campo social em que pretendemos nos inserir, revelando aspectos primordiais para compreender as problemáticas estudadas.

No presente trabalho, traremos recortes dessa experiência ao longo do texto, tomando-os enquanto marcas de um caso, o caso institucional. Cada um nos guiará por entre reflexões e teorizações possíveis, traçando um fio condutor que possibilite transmitir em alguma medida o vivido e as construções que ele desencadeou, problematizando o campo e, quem sabe, fazendo-o avançar. A experiência foi o ponto de partida para essas construções, seguindo a máxima de que a clínica precede a teoria. É importante destacar que nestes recortes é feita menção a casos de crianças e adolescentes acolhidos, que foram trazidos pelos profissionais ao grupo no decorrer de um ou mais encontros. Neste texto, fizemos a opção por trabalhar não esses casos em si, mas a perspectiva dos profissionais, seus impasses e interrogações a partir

deles. Cabe lembrar que, para fins de preservação de sigilo dos participantes, todos os nomes utilizados nos recortes são fictícios. [13]

Na próxima seção, nos dedicaremos em introduzir nossa aproximação com o serviço de acolhimento e a equipe que aceitou contribuir com o estudo, trazendo alguns apontamentos em relação à sua dinâmica e organização, bem como a nossa proposta inicial de inserção. Com isso será possível ir delineando as demandas que nos foram dirigidas ao longo desse trabalho conjunto e, sobretudo, seus deslocamentos e ressonâncias. Estas foram conferindo novos contornos à nossa pesquisa, sendo o presente texto um esforço de elaboração e transmissão dessa experiência a partir de algumas (dentre as muitas) marcas inscritas por ela.

1.3 PONTO DE ENCONTRO: APRESENTAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DA PROPOSTA DE PESQUISA

Era o começo de abril e nos reunimos para dar início aos nossos encontros em grupo. Já havíamos nos encontrado em outras três ocasiões, para apresentar a proposta e convidar os profissionais a participarem, mas esta seria a primeira oportunidade de ouvir cada um dos profissionais e conhecer um pouco o grupo que ali se formava. Para dar início ao encontro, sugiro uma rodada de apresentações e peço que cada um possa contar um pouco de sua trajetória e qual entende ser sua função no serviço. Aos poucos iam chegando os participantes.

O primeiro a se apresentar foi Lucas, psicólogo, que contou que depois de formado dedicou-se a estudar a interface entre drogas e adolescência, indo atuar em serviços de medidas socioeducativas. Essa é a sua primeira experiência em serviço de acolhimento, onde entende que sua função é de fazer mediação entre as varas e os adolescentes, respeitando sua individualidade e subjetividade.

Na sequência, a educadora residente Manuela se apresenta, dizendo que é quem está há menos tempo no serviço, e que sua experiência vem do cuidado de idosos. Pergunto quais são as diferenças e aproximações que ela encontra entre o trabalho atual e suas experiências anteriores. Ela conta que o trabalho com os adolescentes exige muito "jogo de cintura"[14], por toda a variedade de demandas, solicitações e coisas que precisam ser mediadas com eles

[13] O projeto de pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa, tendo parecer positivo. Parecer nº 2.487.378, no dia 6 de fevereiro de 2018.

[14] Utilizaremos o recurso das aspas para destacar ao longo do texto alguns dos significantes que foram utilizados pelos próprios profissionais.

a todo momento, especialmente quando se considera a necessidade de lidar com a personalidade de cada um.

A auxiliar de educadora Sueli, em seguida, compartilha que já passou pelos mais diversos serviços, mas que aquela era sua primeira experiência em acolhimento institucional. Diz que suas experiências anteriores nada tinham a ver com esta atividade de hoje, como por exemplo a ocupação de bombeira civil que desempenhou durante bastante tempo. Nesse momento, comento a expressão com frequência utilizada para descrever o trabalho no âmbito da assistência, que seria o de constantemente "apagar incêndios", fazendo referência às diversas situações de urgência e conflito que esse campo costuma comportar. Pontuo isso para afirmar que não necessariamente são trabalhos tão distantes, uma vez que nossas experiências anteriores vão se tornando bagagem para as seguintes e vão contribuindo com nossas práticas profissionais de diferentes maneiras. Além disso, também afirmo que dificilmente é por acaso que fazemos certas escolhas, inclusive as profissionais, porque elas também revelam algo de nós e têm a ver com essa bagagem que trazemos. Sobre suas atribuições na casa, Sueli explica que é auxiliar de educadora, cargo que comporta de tudo um pouco: limpar, cozinhar, levar "os meninos" ao médico ou onde precisarem ir, e ocasionalmente cobrir o plantão da noite quando alguma educadora falta.

Já a gerente, Beth, conta que trabalha na assistência há mais de 30 anos e que "continua aprendendo". De acordo com ela, sua função é de atuar de acordo com o sistema de garantia de direitos, mediar a relação da diretoria da OAS e os serviços e facilitar a captação de recursos. Diz partir do princípio de que, se é no trabalho onde passam a maior parte do tempo, ele precisa ser enriquecedor ou de outra maneira acaba por provocar um adoecimento. Mais ao final desse encontro, Beth fala que sua expectativa para aquele espaço é "como você vai nos ajudar a fazer do trabalho mais leve, a ponto de não adoecer", atentando para a sobrecarga do trabalho e suas vicissitudes em sua saúde mental e física.

Depois dela, a educadora Tereza é quem se apresenta. Relata ter uma trajetória curiosa em relação a como foi trabalhar no acolhimento institucional. Diz que tinha "preconceito de crianças de abrigo", porque certa vez uma criança abrigada bateu em seu filho na escola. Como a escola não se manifestou a respeito, por entender que nada pudesse ser feito junto a uma criança "de abrigo", Tereza procurou diretamente o acolhimento para "tomar satisfações", e a profissional que lhe atendeu lhe convidou para uma visita na instituição para conversarem. Diz que ao sair de lá, compreendendo o contexto em que as crianças viviam e as histórias de vida que carregavam, teve uma percepção diferente do assunto, tanto que começou a trabalhar nesse mesmo serviço como educadora mais tarde.

Passou a exercer esse trabalho desde então, que considera ser um trabalho de muita responsabilidade. No serviço atual, atuando como educadora residente tem encontrado algumas questões importantes, como o desafio em conciliar o trabalho com sua vida familiar, pois é casada e tem três filhos. Diz que se sente muito acolhida pela equipe, que compreende sua situação e lhe possibilita certa flexibilidade para dar conta de tudo. Pergunto se mais alguém do grupo tem filhos ou encontra desafios semelhantes. Dos que estavam ali, apenas Sueli tem filhos, mas diz que ele já é crescido e se cuida sozinho.

Por fim, é a vez da assistente social, Dora, se apresentar. Ela inicia dizendo que tem "uma história de acolhimentos". Explica que começou como educadora em um abrigo para cobrir férias de um colega e acabou ficando lá por quatro anos. Depois, passou por vários serviços, transitando entre diferentes cargos, como educadora e mãe social, até que uma gerente, de quem ficou muito amiga, lhe estimulou a cursar serviço social. Relata que isso causou uma virada em sua trajetória pessoal, uma vez que se considerava uma pessoa que "queria bens", como ter casa e carro, mas os estudos mudaram seus anseios. Nesse sentido, conta como em uma experiência de trabalho recente, em um núcleo de convivência para pessoas em situação de rua, quando percebeu que qualquer pessoa pode estar em situação de rua – muitos escolhem, mas outros não tem opção, e via que não estava tão distante daquilo como acreditava. Desse serviço foi trabalhar na casa-lar, onde está desde a inauguração, e considera um grande desafio trabalhar ali, "pois você direciona a vida desses meninos". Nesse momento, perguntei ao grupo se alguém mais tinha essa sensação, de que seu trabalho direciona a vida das crianças e adolescentes que atendem, e todos dizem que sim. A gerente Beth afirma enfaticamente que "a vida deles está em suas mãos", pois têm possibilidade tanto de "aumentar a autoestima deles, como acabar de vez".

Nosso contato com a instituição em questão foi feito através de uma colega que prestava formação e supervisão para essa equipe, e que, ao conhecer o projeto preliminar de pesquisa, considerou que aquele equipamento em específico poderia se beneficiar da proposta. Assim, a primeira visita foi feita no final do ano de 2017 na ocasião de um desses grupos formativos, no qual a equipe estava em vias de finalizar junto à supervisora a formulação de seu Projeto Político Pedagógico. O serviço havia sido inaugurado há apenas dois meses e até aquele momento havia recebido para acolhida somente três adolescentes.

A partir do que foi possível ouvir nesse primeiro encontro, sobre as demandas institucionais e desafios que enfrentavam, foi feito no início do ano de 2018 um novo contato

para formalizar a parceria e apresentar uma proposta preliminar de intervenção, que foi discutida em reunião com a gerente e parte da equipe técnica. Essa proposta tinha como mote produzir um debate junto aos profissionais da casa-lar sobre os desafios e as possibilidades de cuidado junto às crianças e adolescentes de quem se encarregam, considerando a importância de sua presença para o desenvolvimento dos mesmos, já que frequentemente tornam-se suas principais referências afetivas, pelas razões já explicitadas. Assim, pretendia-se fazer circular os saberes que advêm da própria experiência dos profissionais, refletindo sobre o cotidiano e as possibilidades que ele muitas vezes esconde. Partimos do pressuposto que os inúmeros desafios que se apresentam para o trabalho na assistência e na especificidade destes serviços, como o encontro com o sofrimento do outro, a contínua lida com situações de conflito e injustiça e o cansaço provocado pela rotina, poderiam acabar levando a um progressivo isolamento do profissional, de modo que propusemos criar um dispositivo de grupo que possibilitasse discutir e construir coletivamente saídas mais criativas para esses impasses. Seriam encontros quinzenais, de 1h30min de duração, aberto para todos os profissionais da casa que desejassem participar, sem obrigatoriedade de participação. Inicialmente propusemos seis encontros a serem realizados em três meses, podendo ser prorrogado por igual período caso houvesse interesse por parte da instituição.

A ideia foi bem recebida pelos profissionais presentes, que ressaltaram a importância de um espaço em que a equipe pudesse partilhar suas vivências e angústias frente aos inúmeros desafios que se apresentam em seu trabalho, especialmente em relação a alguns funcionários que estavam tendo sua primeira experiência com o acolhimento institucional. Desde o início, a gerente sinalizou o interesse de que fosse possível falar sobre o adoecimento do trabalhador da assistência e sobre os impasses correntes na separação entre a vida pessoal e profissional, que acabam por sobrecarregá-lo, compreendendo nosso projeto como um espaço de “cuidar do cuidador” e sugerindo que fosse feito o uso de dinâmicas para integrar a equipe e mantê-la mais interessada na atividade. Nesse momento, esclarecemos que nossa proposta consistia em trabalhar primordialmente sobre o que falassem naquele espaço, que poderia eventualmente fazer uso de determinados disparadores (sem, no entanto, se tratar das dinâmicas que são familiares aos contextos organizacionais), e que as temáticas que surgissem no decorrer das discussões seriam acolhidas, pois apontavam para questões importantes vivenciadas pelos profissionais do serviço. Posteriormente, foi realizado um encontro semelhante na presença das demais profissionais do serviço, a fim de convidá-las para a atividade, ouvir possíveis demandas e esclarecer dúvidas.

Os encontros iniciaram no mês de abril de 2018 e se estenderam até o mês de outubro do mesmo ano, tendo sido feitos oito encontros ao todo. Ao longo desse período, a equipe passou por algumas mudanças, com saídas e admissões de profissionais. Inicialmente era composta pela gerente, assistente social, psicólogo, assistente administrativa, três educadoras residentes (que se alternavam em plantões) e auxiliar de educadora. No decorrer da inserção, houve mudança no cargo de psicólogo e de duas educadoras residentes, e ao final, o número de acolhidos havia aumentado para oito crianças e adolescentes, com idades que variavam entre 10 e 17 anos, e dentre eles, duas duplas de irmãos. No que se refere à estrutura da casa-lar, esta fica situada em um lote amplo, possui na área interna uma sala de estar e jantar, sala de jogos, cozinha e os quartos. Na área externa, existe um pátio pouco utilizado, a lavanderia, e uma construção à parte com duas salas: uma da equipe técnica e outra da coordenação, que é também sala de reuniões. Foi neste último espaço onde aconteceu a maior parte dos encontros em grupo.

Passando para a experiência apresentada no início deste tópico, o encontro retratado teve como função situar no que consistia aquele espaço, que ganharia corpo e direcionamento à medida que os profissionais pudessem falar a respeito de seu lugar e suas implicações. Poder falar de sua trajetória, nesse sentido, é falar de experiências que continuam a se atualizar na cena institucional e que se colocam em jogo nas relações que estabelecem ali. Assim, grande parte do trabalho acontece no plano singular de cada sujeito ali, nos elementos que recolhe da discussão e reverberam naquilo que para ele se coloca como questão. Por outro lado, se essa elaboração retorna ao espaço do grupo, os significantes que vão sendo falados também ficam livres para tomar outros sentidos, de modo a constituir coletivamente uma espécie de cadeia significante. Esse foi o movimento que adotamos ao longo de todos os encontros, o de fazer retornar, deslocar e resituar esses significantes, a fim de envolver os profissionais na tessitura de um saber possível, advindo de sua própria experiência.

Neste primeiro recorte, algumas falas podem ser destacadas no que abrem para pensar e refletir sobre esse campo que estamos por adentrar e as relações ali estabelecidas. Inicialmente, temos a questão de *"direcionar"* e *"ter a vida dos meninos em suas mãos"*, que parece compor com o pedido que Beth nos dirige logo a princípio: "*como você vai nos ajudar a fazer do trabalho mais leve, a ponto de não adoecer?".* São falas que permitem ter notícias da posição delicada das educadoras no contexto institucional, às quais retornaremos no desenvolvimento do texto.

Além disso, destacamos também a trajetória da educadora Tereza, que diz do seu encontro desproposital com um campo até então desconhecido, diante do qual se vê convocada a tomar parte ao conhecer minimamente as questões ali envolvidas no caso de uma criança "de abrigo". Depois, a "história de acolhimentos" da assistente social Dora, em que o uso curioso da expressão fez nos questionarmos a princípio se diria de uma experiência sua de abrigamento anterior, que logo pôde ser deslocada para outros sentidos, ainda que em alguma medida fale de um percurso por várias instituições e equipamentos, análogo à trajetória de muitas crianças e adolescentes usuárias da rede de assistência. No percurso de Dora, entretanto, cada um desses locais aparenta ter produzido uma marca única, que se torna parte fundamental no caminho que lhe levou até onde está agora. É a partir dessa leitura que tomamos emprestado seus significantes para nomear o presente capítulo, no sentido de cada um ali vem de histórias de acolhimentos e engajamentos particulares, para então compor em alguma medida um espaço coletivo onde se propõe pensar sobre seu lugar *de acolhimento* junto a determinadas crianças e adolescentes.

1.4 ROTEIRO DO TRABALHO

Tendo delineado neste primeiro capítulo os pressupostos fundamentais e o delineamento metodológico sobre os quais se situa o presente estudo, passaremos agora a uma discussão mais pormenorizada em torno da inserção realizada na instituição e a teorização que se fez possível através dela.

No segundo capítulo, intitulado "Lugares ofertados à criança e ao adolescente no laço social", abordaremos o percurso através do qual foi se construindo historicamente uma noção de infância e adolescência tutelada, que esteve intrinsecamente ligada ao estabelecimento de uma cultura de institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil, sendo representativo desse momento o paradigma da "menoridade". Acompanharemos, em seguida, como esse discurso instituído foi abrindo espaço ao estabelecimento da doutrina da proteção integral, que coloca a criança e o adolescente pela primeira vez, a nível de lei, como *sujeitos de direitos*, com desdobramentos muito importantes para repensar o modelo das instituições de acolhimento, tal como conhecemos hoje. Por fim, traçaremos algumas considerações a respeito da noção de sujeito proposta pela psicanálise de orientação lacaniana, que não se confunde com a noção jurídica do termo. Veremos que se tratam de posições distintas no laço

social, que nos levam a pensar na articulação desses fatores no âmbito da instituição e do trabalho com crianças e adolescentes nesse contexto.

Em seguida, no capítulo "A cena institucional entre mudanças e permanências", problematizaremos a produção de trajetórias de crianças e adolescentes marcadas pelo desvanecimento das referências familiares, por longos períodos de institucionalização e pela perspectiva de "desacolhimento" institucional por maioridade, a qual tem lugar central no serviço em que nos inserimos. Veremos que esta problemática passa por um fator delicado, da idealização velada de um modelo familiar como baliza para o trabalho institucional, indicando a importância de pensarmos em outra lógica que possa sustentar esse lugar. Na contramão das tendências ao fechamento da instituição, apontaremos a lógica da "instituição explodida", cunhada por Mannoni (1988), para sugerir uma instituição que propõe produzir aberturas para o mundo, oferecendo uma base de permanência que permite ao sujeito encontrar um lugar de existência até poder se lançar em suas incursões.

Finalmente, em nosso último capítulo, "Uma lógica *possível* para o lugar do educador", nos dedicaremos mais especificamente sobre o lugar do profissional, ainda que este tema perpasse todo o estudo. Construiremos uma discussão que aponta para o resgate da implicação subjetiva do profissional, na construção de um saber singular frente a cada caso com que trabalha. Neste sentido, apontaremos a possibilidade de pensar o lugar do educador através da dimensão do *ato*, que inclui uma responsabilidade e uma aposta de um sujeito implicado na cena, levando em conta a dimensão de impossibilidade inerente ao educar.

2 LUGARES OFERTADOS À CRIANÇA E AO ADOLESCENTE NO LAÇO SOCIAL

O clima na casa estava diferente. Todos sonolentos e cabisbaixos, em um silêncio nada habitual naquele espaço. Logo alguém contou que nas duas semanas que se passaram entre um encontro e outro do grupo, o serviço teve duas baixas de profissionais, o psicólogo Lucas e a educadora Tereza, o que parecia explicar em alguma medida aquela atmosfera. Como estavam poucos na casa, nos reunimos na sala de estar e não na sala de reuniões, como era habitual. Essa mudança ocasionou que ao final do encontro, enquanto levantávamos sugestões de temas para tratar no próximo, Levi estivesse ali no momento em que a gerente Beth sugeriu que pudéssemos falar de chegadas e partidas.

Beth dizia da dificuldade de lidar com as despedidas e os recomeços, mas que procurava mesmo assim manter em mente que cada um tem um lugar especial, que "ninguém toma o lugar de ninguém". Foi quando Levi, que parecia distraído até então, prontamente pergunta: "então minha vaga vai estar sempre aqui?". Depois de algum desconcerto entre as profissionais, Beth responde "você sempre será bem-vindo para visitar e vai deixar uma marca aqui, mas a sua vaga assim que você fizer 18 anos e 1 dia vai para outro que estiver precisando". "Às vezes, 17 e meio!", alguém completa.

Levi é um menino de 16 anos que foi acolhido junto com seu irmão mais velho, quando eram ainda muito pequenos. Passaram por várias instituições de acolhimento, sendo que nesta casa-lar estavam desde a sua recente inauguração e provavelmente permaneceriam ali até completarem a maioridade. Os irmãos foram os primeiros a serem recebidos pela equipe e foram lembrados diversas vezes ao longo dos encontros, sobretudo no que se referia ao receio compartilhado por muitas das profissionais do que poderia representar para Levi a proximidade para completar os 18 anos de idade. Elas frequentemente faziam menção ao valor que o adolescente dava ao serviço e às relações que tinha ali, sobretudo com elas, sendo muito grato por toda a atenção que era dispensada a ele. Ele também topava e investia nos projetos que eram pensados junto a ele, frequentava a igreja e tinha um relacionamento tranquilo com os demais adolescentes da casa. Mas tinha uma grande dificuldade de se colocar no mercado de trabalho e de completar os estudos, porque não havia desenvolvido a leitura e a escrita o suficiente. Essas eram questões que muito preocupavam a equipe, pois garantir uma bolsa ou emprego era essencial para que os irmãos pudessem se sustentar

sozinhos, tendo em vista que não tinham parentes com quem pudessem contar "lá fora". Com o passar do tempo e a proximidade da saída do irmão de Levi (que seria dentro de poucos meses), essas questões iam ficando cada vez mais urgentes para a equipe: para onde encaminhá-lo, que especialista para atendê-lo e diagnosticar sua defasagem, como fortalecer a relação dos irmãos, que outras estratégias investir…

Esse é um caso muito representativo dos fatores que circundam a preparação para a saída do serviço, ainda que possamos considerar que essa preparação se inicia desde o primeiríssimo momento de entrada na instituição, dado seu caráter de transitoriedade. Voltaremos a essas questões em momento oportuno, mas antes sugerimos um passo atrás, para nos determos na pergunta emblemática que Levi dirige às profissionais: se ninguém toma o lugar de ninguém, quer dizer então que *"minha* vaga *vai estar sempre aqui?".*

Essa questão de alguma maneira está ligada a outra mencionada em alguns encontros depois, quando uma das educadoras relata ouvir constantemente de Levi que ele *"nasceu no abrigo" e que "todas as lembranças que tem são de abrigo".* Essa fala surge quando falavam de outra dupla de irmãos da casa e da importância de que o mais novo pudesse se diferenciar da irmã mais velha, descobrindo no que é bom e o que gosta de fazer. E Levi, de quem ou *do que* ele precisaria se diferenciar? São perguntas possíveis de serem desdobradas de diversas maneiras, uma delas é pensar a respeito da marca da institucionalização na vida e no discurso de Levi, a ponto de ter o seu *lugar* indiferenciado de uma *vaga*. É um deslocamento que nos parece dar notícias da posição de sujeito que Levi ocupa nesse contexto em específico.

A partir das interrogações trazidas por esses recortes, nos dedicaremos neste segundo capítulo a traçar o percurso através do qual foi se construindo historicamente uma noção de infância e adolescência tutelada, que esteve intrinsecamente ligada ao processo de institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil. Em um segundo momento, veremos como esse discurso instituído foi abrindo espaço ao estabelecimento da doutrina da proteção integral, que coloca a criança e o adolescente pela primeira vez, a nível de lei, como *sujeitos de direitos*, sendo esse um marco fundamental na (re)organização dos serviços de acolhimento institucional. Entre mudanças e permanências, analisaremos como essas questões podem atravessar as práticas sociais, para em seguida traçar algumas considerações a respeito da noção de sujeito proposta pela psicanálise de orientação lacaniana, que não se confunde com a noção jurídica do termo. Veremos que se tratam de posições distintas no laço social, que nos levam a pensar na articulação desses fatores no âmbito da instituição e do trabalho com crianças e adolescentes nesse contexto.

2.1 A CONSTRUÇÃO DE UM LUGAR DA INFÂNCIA E DA FAMÍLIA

Os modos como são tratadas e os lugares que são reservados à infância e à juventude em cada momento histórico são frequentemente representativos dos conflitos, discursos e jogos de poder que marcam a vida em sociedade naquele respectivo recorte de tempo. Olhando para as problemáticas que hoje se apresentam no âmbito das práticas sociais e que dão pano de fundo ao presente trabalho, seria relevante questionar o que determinados fenômenos e circunstâncias a que estão submetidas um número sempre crescente de crianças e adolescentes em nosso país revelam sobre os laços sociais na contemporaneidade. Trata-se de um questionamento inspirado na pergunta lançada por Rosa e Lacet (2012), que ao refletirem sobre o lugar da criança dos dias atuais na família, na mídia e na ciência, apontam para um lugar paradoxal ocupado pela criança que advém de contextos críticos, marcada por diversos enunciados que amiúde lhe subtraem sua condição de sujeito.

Nesse sentido, se faz essencial destacar que não seria possível falar de "uma" infância ou juventude, partindo do pressuposto de que a toda criança e adolescente é destinado o mesmo lugar. São categorias que se figuram sempre no plural, variando de acordo com os determinantes históricos e sociais, que designam modos de pertencimento, expectativas, hábitos e modos de vida distintos para cada uma das configurações possíveis. Para chegar às questões que nos concernem, relativas aos processos de institucionalização da infância e juventude e suas ressonâncias nos dias de hoje, será primordial compreender que deslocamentos discursivos foram sendo empreendidos para delimitar categorias como infância em situação irregular, abandonada e vulnerável, e para validar condutas que se estabelecem a partir do paradigma da menoridade.

Uma comunicação de Marie-Jean Sauret sobre a temática do infantil e da estrutura realizada no Brasil em 1997 inicia da seguinte forma: "A criança não existiu sempre". E prossegue: "Sem dúvida o organismo humano sempre se desenvolveu, desde a concepção até a idade adulta e, portanto, sempre atravessou um período de imaturidade. Mas o fato de considerar essa fração da vida como parte integrante da vida é um fato relativamente recente" (SAURET, 1998, p. 12), que guarda relação com o advento da ciência moderna e com as transformações sociais ocorridas na Europa em meados do século XVIII. É importante lembrar desses fatores, já que frequentemente naturalizamos o uso de algumas nomeações, esquecendo que se tratam de construções sociais que emergiram de acordo com as condições de determinados tempos e lugares. Isto é, são dotadas de significados que continuam em

aberto, e que vão sendo moldados por interesses e jogos de poder em voga em cada contexto social.

Em *A história social da criança e da família*, Ariès (1978) descreve o processo histórico através do qual foi se desenvolvendo o "sentimento de infância" - compreensão que permite reconhecer a particularidade da criança em relação ao adulto. O autor aponta que na era medieval, por exemplo, logo que deixava de precisar dos cuidados constantes da mãe e das amas, a criança era introduzida na vida em sociedade e não mais se diferenciava dos adultos que ali conviviam. A ideia de infância se reduzia a esse período de maior fragilidade, também profundamente marcado pelas altas taxas de mortalidade que ocorriam nesse início da vida. Assim, "A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade" (ARIÈS, 1978, p. 10), e por isso a criança ainda "não contava" até que pudesse compartilhar da vida adulta. Esse fator, que Ariès denomina de uma "certa indiferença" (p. 159) em relação à presença da criança no seio da sociedade, a manteve em anonimato durante um longo período, mesmo quando se começa a perceber o surgimento de um acanhado sentimento de infância, notavelmente no âmbito familiar.

O autor, baseado em registros iconográficos e literários dessa época na Europa, marca o momento em que estas passam a conferir certa particularidade em relação à infância em suas representações, como na atribuição de um traje especial para as crianças, ou mesmo no retrato de crianças mortas. Na literatura, a caracterização da criança por sua ingenuidade e graça, que são fontes de "distração e relaxamento para o adulto", demonstra o preâmbulo de alguma distinção nesse contexto e o crescente interesse do adulto por esses pequenos seres. Ariès (1978, p. 158), todavia, pondera que "A maneira de ser das crianças deve ter sempre parecido encantadora às mães e às amas, mas esse sentimento pertencia ao vasto domínio dos sentimentos não expressos. De agora em diante, porém, as pessoas não hesitariam mais em admitir o prazer provocado pelas maneiras das crianças pequenas, o prazer que sentiam em 'paparicá-las'". Mas cabe destacar que, neste período histórico, não era função da família a transmissão de valores e conhecimentos à criança, uma vez que esta cedo era afastada do núcleo familiar, e sua socialização acontecia na coletividade, na experiência e convivência com os mais velhos. Ainda que essas relações pudessem ser dotadas de afetividade, o valor conferido a essa dimensão era muito distinto do que vai passar a ter séculos depois, e pouco tinha a ver com a configuração de um modelo familiar nuclear.

É só mais tarde, por volta do século XVII, que a criança começa a ser um tema de interesse de moralistas e educadores, diante das profundas transformações sociais que começavam a se operar. De acordo com Ariès (1978, p. 162), “O apego à infância e à sua particularidade não se exprimia mais através da distração e da brincadeira, mas através do interesse psicológico e da preocupação moral”, o que competirá para o surgimento de outro sentimento de infância. Passa a ser necessário preservar a pureza de sua “inocência batismal”, ao mesmo tempo em que se impõe uma disciplina para introduzir-lhe na racionalidade. Segundo o autor, essas mudanças vão aos poucos se inserindo também na vida familiar, que começa a se reorganizar em torno do interesse sobre a educação das crianças, conferindo a estas um lugar cada vez mais central. Acrescenta-se a isso a preocupação inaugurada pelo século XVIII com a higiene e a saúde física, que contribui para que a criança deixe seu lugar de anonimato e para que a família vá se fechando cada vez mais na vida privada.

Entretanto, um dos efeitos dessas mudanças consiste no aprofundamento das diferenças entre classes, e do contraste nos modos de vida de acordo com a estratificação social. Não se pode afirmar, portanto, que a construção do sentimento de infância tenha se dado da mesma maneira em todos os estratos, uma vez ele tem destinos distintos de acordo com o lugar social ocupado pela família que cada criança pertence. Jacques Donzelot (1980) nos auxilia a considerar as ressonâncias particulares dessas construções nas classes populares, marcadas fortemente pela ascensão do setor social, sendo estes aspectos fundamentais para pensar a infância de que tratamos na presente pesquisa. Partimos, então, da seguinte questão do autor: “o que permite afirmar que o sentimento da família, nas camadas populares, é da mesma natureza que nas outras classes sociais, que obedece à mesma lógica de constituição, tem os mesmos valores, as mesmas esperanças e possui os mesmos efeitos?” (DONZELOT, 1980, p. 12). Ou mesmo, através de que mecanismos as camadas populares foram se submetendo à moral burguesa e “às injunções familialistas daqueles que as dominavam?” (p. 11).

O ponto de partida para a discussão que o autor busca construir será a problemática da conservação de crianças, sendo essa uma preocupação que se instala na sociedade francesa a partir do século XVIII, e coloca em questão os costumes educativos daquela época, como o hábito de confiar a nutrizes os cuidados das crianças pequenas. O que se instala a partir desse período é uma aliança entre os saberes médicos e a moral educativa, possibilitando a difusão de seus preceitos cada vez mais densamente no seio da família burguesa. Em contrapartida, a aproximação com as famílias de classes populares segue outros rumos, que não são de uma

aliança com as famílias, mas de uma *vigilância direta* sobre estas. Os efeitos disso nessas famílias incluem "uma perda de sua coextensividade com o campo social de uma separação de tudo aquilo que a situava num campo de forças exteriores. Isolada, ela se expõe, doravante, à vigilância de seus desvios" (DONZELOT, 1980, p. 47).

2.2 UM SEM-LUGAR PARA O "MENOR": PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO

A difusão no Brasil dessa ideia de desvio das famílias pobres será um fator central para justificar a intervenção do Estado sobre as mesmas, tendo como um de seus principais instrumentos os mecanismos de tutelarização da infância e juventude. Donzelot (1980), partindo do contexto europeu, já adianta esse aspecto ao falar de como a emergência do setor social (que parte de iniciativas do setor privado, por meio da filantropia, e que mais tarde o Estado se apropria) corrobora para a expansão de práticas de normalização na população mais pobre, enfraquecendo o poder familiar sobre as crianças:

> Lá onde elas [as normas] não são respeitadas, lá onde são acompanhadas de pobreza e, portanto, de uma imoralidade suposta, a suspensão do poder patriarcal permitirá o estabelecimento de um processo de *tutelarização* que alia os objetivos sanitários e educativos aos métodos de vigilância econômica e moral. Processo de *redução* da autonomia familiar, portanto, facilitado pelo surgimento, nesse final de século XIX, de toda uma série de passarelas e conexões entre a Assistência Pública, a justiça de menores, a medicina e a psiquiatria (DONZELOT, 1980, p. 84-85, grifos do autor).

A recém-proclamada república brasileira vai passando por um processo de muitas mudanças ao longo do final do século XIX e início de século XX, caracterizadas pelo esforço em materializar uma identidade nacional, desprendendo-se de seu passado colonial e escravagista, a fim de projetar a imagem de um país "culto e civilizado" em ascensão. Entretanto, as profundas marcas deixadas por essa história – impressas, por exemplo, no destino dos negros que não receberam nenhum tipo de reparação pelos séculos de trabalho forçado e foram deixados à sua própria sorte depois da abolição da escravatura (JACINO, 2006) –, associadas ao crescimento acelerado dos centros urbanos provocado pela industrialização, expuseram as camadas populares ao enfrentamento de péssimas condições de vida. De acordo com Sylvio Costa (1998, p. 101), "as difíceis condições de habitação, a insalubridade, a promiscuidade, a difícil inserção no mercado de trabalho, uma alta taxa de mortalidade infantil e o grave perigo das epidemias marcam o cotidiano da vida dos pobres" nesse período. A combinação destes fatores produziria toda uma sorte de questões que passam

a inquietar as classes mais abastadas e o poder administrativo, por afetarem a benquista "ordem social".

Dentre essas questões, estava o crescente número de crianças e adolescentes que passam a circular nas ruas das grandes cidades, que acaloravam as discussões em torno do imperativo de combater a mendicância e o ócio, frente à crença de que estes inevitavelmente levariam à delinquência. Com isso a criança começa a se tornar uma importante preocupação social, em um contraditório lugar de destaque: por um lado, passa a simbolizar a esperança e o futuro da nação, fortalecendo o entendimento de que é necessário "salvá-la para salvar o país"; por outro, passa a representar uma ameaça à concretização desse projeto, se não pudesse ser educada conforme os preceitos morais estabelecidos (RIZZINI, 1997).

Também ganha força no Brasil nesse período o saber médico-higienista, que defendia o aperfeiçoamento físico, intelectual e moral da população, o que seria possível através da "implementação de uma disciplina e de um regulamento fundamentado na ordem" (COSTA, J., 1979, p. 181). Aliado aos princípios de ordem e progresso do ideal nacionalista, a ação higienista teve uma função crucial na capilarização dessas ideias na organização social, pois tomava o âmbito privado da família como seu objeto e lócus de intervenção, tendo como ferramenta primordial o enfoque na conservação e educação das crianças. Aos poucos a autoridade patriarcal da família vai perdendo espaço para a ação dos especialistas, provocando uma reconfiguração do ambiente doméstico em torno da criação dos filhos, legando ao pai sua proteção material, e à mãe, as bases da educação infantil. Com isso, tem-se um direcionamento alinhado aos interesses nacionais, na medida em que "a nova criança reclamava um casal que ao invés de comportar-se como proprietário, aceitasse, prioritariamente, ser tutor. Tutor de filhos cujo verdadeiro proprietário era a nação, o país" (COSTA, J., 1979, p. 170).

Como efeito desse processo, tem-se o arraigamento da representação da família pobre como ambiente nefasto e vicioso, que poderia expor sua prole ao caminho da criminalidade e de ameaça à ordem pública. Com isso se fortalece o entendimento de que era necessário retirar a criança deste ambiente e reeducá-la, moldando-lhe de acordo com os princípios defendidos pelos saberes hegemônicos, a fim de melhor servir à nação (RIZZINI, 1997; PINHEIRO, 2006). Isso se torna possível através da composição de um complexo aparato médico-jurídico-assistencial, responsável pela criação de órgãos, equipamentos e normativas para essa finalidade, incluindo as primeiras leis voltadas especificamente para a infância e adolescência no Brasil. Estas, por sua vez, carregam a marca de instituir formalmente uma

diferença entre duas concepções de infância: “de um lado a *criança* mantida sob os cuidados da família, para a qual estava reservada a cidadania; e de outro, o *menor*, mantido sob a tutela vigilante do Estado, objeto de leis, medidas filantrópicas, educativas/repressivas e programas assistenciais” (RIZZINI, 1997, p. 35). Aqui reside a base sobre a qual se estabeleceram os primórdios das instituições de acolhimento para crianças e adolescentes.

De acordo com Irene Rizzini (1997), a figura do “menor” pode ser entendida como uma categoria jurídica que remete à aliança entre a justiça e a assistência, segundo a pressão de diferentes instâncias para que o poder público pudesse centralizar esse “encargo”, que até então era objeto das obras de caridade e associações leigas ou, no outro extremo, destinado à Justiça Penal. Nesse sentido, esperava-se estabelecer uma nova modalidade de justiça, que pudesse tratar da questão da infância carente, abandonada e potencialmente delinquente incorporando os fundamentos dos mais diversos saberes especializados em voga, para além da difundida lógica punitiva encarcerante.

É desta maneira que se institui em 1923 no Rio de Janeiro o primeiro Juízo de Menores brasileiro e poucos anos depois, em 1927, o primeiro Código de Menores do país (CMM)[15], que ficou conhecido pelo nome de seu redator, José Cândido de Albuquerque Mello Mattos. Para Rizzini (2000, p. 28), o que impelia o legislador do CMM “era ‘resolver’ o problema dos menores, prevendo todos os possíveis detalhes e exercendo firme controle sobre os menores, por meio de mecanismos de ‘tutela’, ‘guarda’, ‘vigilância’, ‘reeducação’, ‘reabilitação’, ‘preservação’, ‘reforma’ e ‘educação’”. De modo geral, esses mecanismos convergiam para a internação dos menores em grandes orfanatos ou centros de correção, sendo pouco relevante a diferença entre as categorias de abandono e delinquência. Estes centros rapidamente se tornaram grandes depósitos de filhos de famílias pobres, fortalecendo, juntamente com a legislação, a ideia de controle e autoridade do Estado sobre as crianças em detrimento do poder das famílias, tidas como incapacitadas e desajustadas. “Resolver o problema do menor” indicava distanciá-lo do contexto que teria causado - ou causaria - uma ameaça à ordem e segurança pública, de acordo com o discurso corrente. Acreditava-se que se permanecessem ociosos e com livre circulação nas ruas, muito provavelmente se inclinariam para a delinquência, de modo que a institucionalização servia ao duplo propósito de mantê-los sob a vigilância e o controle do Estado, e de prepará-los enquanto mão-de-obra produtiva para “servir aos ditames do desenvolvimento do Estado, de preferência sem causar-lhe problema” (PINHEIRO, 2006, p. 57).

[15] Decreto nº 17.943, de 12 de outubro de 1927.

Em 1941 é criado o Serviço de Assistência ao Menor (SAM)[16], de acordo com as diretrizes do CMM. Ele tinha por finalidade coordenar todos os serviços voltados para os "menores" desvalidos e delinquentes, tanto no âmbito jurídico quanto administrativo. Dentre os princípios do decreto que instituiu o SAM, já constavam as funções de recolher e abrigar os menores em detrimento de qualquer menção à manutenção dos vínculos familiares. De acordo com Ângela Pinheiro (2006, p. 122), as práticas de internação largamente difundidas nesse período "estavam sedimentadas na representação social da criança e do adolescente como objetos de repressão social, ao mesmo tempo que fortaleciam tal representação e a legitimavam". No período em que esteve ativo, o SAM foi alvo de muitas denúncias de corrupção na sua prestação de serviços e de violência no trato que era dispensado aos internos de seus estabelecimentos, que destacavam seu fracasso no ensejo de proteção social dos "menores" em todo território nacional (RIZZINI; RIZZINI, 2004; PINHEIRO, 2006). Como consequência do seu desprestígio, o Serviço é substituído, em 1964, pela Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (FUNABEM), que incorpora seu patrimônio e suas atribuições.

A Política de Bem-Estar do Menor (PNBEM), da qual a FUNABEM era o órgão centralizador, inaugura na legislação brasileira sobre a infância aspectos que dão relevo à convivência familiar, tema que terá maior destaque a partir da década de 1980. O artigo 6° da lei que sanciona a PNBEM dispõe sobre as diretrizes para esta política, apontando como prioridade os "programas que visem à *integração do menor na comunidade*, através de *assistência na própria família* e da *colocação familiar em lares substitutos*" (grifo nosso), além de deliberar o aprimoramento das instituições para "menores" adotando características que remetam à vida familiar. Sabe-se que para a construção da PNBEM foi utilizada como base a normativa internacional voltada para os direitos da criança (PINHEIRO, 2006), especialmente a Declaração Universal dos Direitos das Crianças (DUDC)[17], que consolida a noção da criança enquanto sujeito de direitos especiais, e propõe fundamentos que devem se estender a todas as crianças, sem distinção. Trata-se de um quadro bem distinto do que acontecia no Brasil, onde as crianças – uma parte específica delas – eram objeto da lei, e não sujeitos de direitos.

Porém, não se pode afirmar que a PNBEM tenha atuado ainda na direção da defesa dos direitos das crianças e adolescentes, nem mesmo na direção contrária das violências cometidas pelo SAM. O que pôde ser constatado da aplicação destas diretrizes nas Fundações

[16] Decreto-lei nº 3.799 de 5 de novembro de 1941.
[17] Aprovada em 20 de novembro de 1959 pela Assembleia Geral das Nações Unidas.

Estaduais de Bem-Estar do Menor (FEBEMs) foi o caminho contrário, da intensificação das práticas de exclusão e repressão, que apontam para "uma política deliberada de não só 'limpar' as ruas da cidade dos elementos indesejáveis, mas de punição, pelo afastamento da família e de desarticulação, ao retirá-los do seu meio social" (RIZZINI & RIZZINI, 2004, p. 38). Com Pinheiro (2006, p. 138), encontramos que essa rede institucional contribuiu também para ratificar as diretivas do Estado de controle social:

> Em verdade, esse sistema [FUNABEM/FEBEMs] buscava efetivar uma ruptura com a imagem perversa de assistência do SAM, mantendo-se, de fato, em nome da integração e da educação, na perspectiva do controle, do disciplinamento e da repressão […]. Inegavelmente, no seu mister de integração ajustadora, de atendimento controlador e repressivo, para moldar caráter, FUNABEM e FEBEMs cumpriram importante missão institucional, no interior do regime ditatorial, inteiramente voltada para a "manutenção da ordem e a proteção da sociedade".

A PNBEM ainda está enraizada na doutrina da situação irregular, que é a base do Código Mello Mattos (CMM), ainda que este não se utilize desta terminologia, e do Novo Código de Menores (Lei nº 6.697 de 10 de outubro de 1979), no qual a doutrina encontra-se bem consolidada. De acordo com este último, os "menores" considerados em situação irregular seriam aqueles privados das condições básicas à sua subsistência, saúde e instrução; vítimas de maus tratos; aqueles expostos a atividades contra a moral e os bons costumes; que apresentassem desvios de conduta; ou fossem autores de infração penal, o que nos leva a considerar que ele não apresenta uma novidade em relação às categorias atendidas pelo CMM. A principal diferença é o caráter genérico que a classificação passa a ter: ao se abranger as mais diferentes situações de vulnerabilidade em uma só categoria, a de situação irregular, qualquer situação é passível de ser enquadrada como tal, oportunizando a aplicação arbitrária de medidas coercitivas, especialmente a internação. Quanto à execução destas medidas, o Juízo de Menores ainda mantém como retaguarda os órgãos vinculados a FUNABEM, que só encerrará suas atividades anos após a promulgação do ECA.

O que o Novo Código regulamenta, que merece atenção especial, é em relação à ação e às atribuições do juiz de menores, pois legitima poderes ainda mais amplos ao mesmo. De acordo com a lei (BRASIL, 1979, grifo nosso) que sancionou este código,

> Art. 7º À autoridade judiciária competirá exercer diretamente, ou por intermédio de servidor efetivo ou de voluntário credenciado, fiscalização sobre o cumprimento das decisões judiciais ou determinações administrativas que houver tomado com relação à assistência, proteção e vigilância a menores.

> Parágrafo único. A fiscalização poderá ser desempenhada por comissários voluntários, nomeados pela autoridade judiciária, a título gratuito, dentre pessoas idôneas merecedoras de sua confiança.
>
> Art. 8º A autoridade judiciária, além das medidas especiais previstas nesta Lei, poderá, através de portaria ou provimento, determinar outras de ordem geral, que, *ao seu prudente arbítrio*, se demonstrarem necessárias à assistência, proteção e vigilância ao menor, respondendo por abuso ou desvio de poder. (grifo nosso)

Desta feita, é possível observar a amplitude dos poderes reservados ao juiz, que a partir do *seu prudente arbítrio* pode legislar livremente sobre crianças e famílias tidas em situação irregular. É também da sua alçada deliberar quem se encontra na vasta classificação de irregularidade, por meio das autoridades administrativas que nomeasse, que foram reconhecidamente a polícia e o comissariado de menores (SÊDA, 1991 *apud* RIZZINI, 2000). Com base nestes destaques e nas atribuições já conhecidas desde o CMM, de que o Juizado de Menores teria como função primordial centrar todas as problemáticas referentes aos "menores", podemos apontar que o juiz desempenhava, acima de tudo, uma conduta de tutela sobre as crianças pobres, em detrimento da autoridade familiar sobre as mesmas. O Novo Código, contudo, teve um curto período de vigência. A partir do momento histórico de abertura política, que culminou o fim do Regime Militar, irrompeu em diversas camadas da sociedade civil uma enorme gama de debates acerca da garantia irrestrita de direitos humanos. Estes debates reverberaram também na questão da infância, fazendo com que os conceitos e práticas voltadas para esse grupo fossem revistas.

No entanto, depois de décadas de difusão do paradigma da menoridade – mais de 60 anos, para sermos precisos – e do amplo refinamento das técnicas e equipamentos de tutelarização, notavelmente através da massiva institucionalização de crianças e adolescentes, não se pode deixar de observar o profundo enraizamento dessa lógica nos modos como são tratadas a infância e a juventude pobre no Brasil até os dias de hoje. Para além dos mecanismos de "judicialização da vida", que se deixam perceber, por exemplo, através da manutenção da centralidade da figura do juiz como aquele que teria o poder de decidir sobre a vida e os destinos de tantas pessoas, outros efeitos são possíveis de serem observados.

A ampla pesquisa realizada por Sônia Altoé (2012) no início dos anos 1980 em sete internatos de uma fundação conveniada à FUNABEM e outros órgãos estaduais (que atendia à época quase 2000 crianças e adolescentes) documenta com detalhes a vida nessas instituições e seus impactos em quem ali residia, apontando indicadores muito importantes de serem observados, uma vez que muitos reverberam ainda como "herança" desse tempo. Destacamos, por exemplo, o fato de que as crianças chegavam ainda pequenas ao internato, e iam passando

de instituição para instituição, conforme a faixa etária atendida em cada uma ou se caso houvesse divisão por sexo, o que era frequente. Esse movimento dificultava o estabelecimento e manutenção de referências constantes, fosse com os profissionais ou com os próprios irmãos e colegas. Muitas vezes, a saída do internato só acontecia ao completar 18 anos, quando se retomavam as tentativas de localização das famílias dos internos, para que pudessem lhes receber de volta. A autora constatou, no entanto, o enfraquecimento ou perda dos laços familiares, que ficavam evidentes no movimento das visitas de familiares aos serviços: enquanto nos internatos para crianças pequenas elas costumavam ser frequentes, no caso dos de adolescentes elas praticamente não aconteciam, o que indicava um distanciamento diretamente proporcional ao tempo de internação.

Outro fator apontado por Altoé era a dificuldade envolvida no momento da saída do serviço ao completar a maioridade, que não deixa de nos remeter às dificuldades enfrentadas por Levi, por exemplo, de poder se imaginar em outro registro fora o institucional. Segundo a autora (ALTOÉ, 2012, p. 266-267),

> Por viver dentro de um estabelecimento cuja abertura para o mundo é quase inexistente, limitando suas possibilidades de relações sociais, a criança e o jovem ficam aprisionados dentro de uma dinâmica institucional que os faz se sentirem perdidos, desprotegidos, abandonados e também angustiados frente à possibilidade de enfrentar o mundo externo que lhes é desconhecido.

Ademais, um ponto elucidado por Altoé (2012) e também por Marin (1999) diz respeito ao apagamento da história das crianças e adolescentes nas dinâmicas institucionais, ocasionada pela perda ou escassez de registros, mas também da ausência de pessoas que tivessem lhes acompanhado durante a vida e pudessem contá-los de suas histórias, seja pelas muitas transferências entre serviços ou também pela alta rotatividade de profissionais. As autoras também apontam a dificuldade das instituições de poder compartilhar e falar sobre essas histórias com as crianças, adolescentes ou com os próprios educadores, que muitas vezes não tinham conhecimento sobre a trajetória que levou cada um até ali, deixando o caminho aberto para toda sorte de construções e projeções que poderiam levar à fixação de imagens pouco condizentes com a realidade. Trata-se do desvanecimento das referências mais constituintes e subjetivantes na experiência humana, que possibilitam à criança ou adolescente se situar e guiar suas incursões no mundo. Ficam expostos, portanto, ao desamparo de se verem sem-lugar, o que não deixa de ser uma forma de violência também.

2.3 O LUGAR-VAGA GARANTIDO AO SUJEITO DE DIREITO

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990) é inegavelmente um marco histórico muito significativo na conquista dos direitos da infância e juventude no Brasil, que fez reverberar em muitos níveis uma mudança de olhar e políticas de cuidado em relação à criança e o adolescente. Ele se propõe a romper com a tradição penal, de controle social e de objetificação perante a lei daqueles vindos das camadas mais próprias da população, próprias das normativas que acabamos de apresentar. Passa a sustentar, então, o lugar de toda criança e adolescente enquanto cidadãos e sujeitos de direitos, independente de qualquer aspecto social, econômico ou identitário. Todas estas dimensões já estão previstas na Constituição Federal de 1988 (CF-88) no artigo 227[18], que é incluso a partir de forte movimentação social e de diversas entidades em defesa de direitos humanos em tempos de redação da Carta Magna pela Assembleia Constituinte.

O Estatuto tem como alicerce a doutrina da proteção integral legitimada pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1990)[19], ocasião na qual um conjunto de países, entre eles o Brasil, procuraram definir quais os direitos fundamentais e comuns a todas as crianças[20], objetivando compor as bases para formulação de normativas aplicáveis em qualquer nação. Em linhas gerais, suas diretrizes dispõem que a infância deve ser tratada com prioridade absoluta e atenção especial, devendo seus direitos fundamentais ser protegidos, independente de qualquer situação. Por essa razão, Estado, sociedade e família devem agir integrados em favor da criança, salvaguardando o princípio do interesse maior desta.

Um ponto importante a ser destacado é o reconhecimento da família como ambiente mais indicado para o crescimento da criança e do adolescente, sendo função dela a promoção de cuidado e proteção a estes últimos. Entretanto, sempre que necessário, o Estado tem a responsabilidade de auxiliá-la a exercer esse encargo, a fim de favorecer a convivência familiar e comunitária dos jovens. Esse aspecto torna-se central em todas as reformulações pelas quais passam as políticas públicas e os equipamentos de atenção aos cidadãos a partir do ECA. É por essa razão que, em 2006, é aprovado o Plano Nacional de Promoção, Proteção e

---

[18] Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

[19] Aprovada na Resolução 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989.

[20] No contexto da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, o termo “criança” referia-se àqueles entre 0 e 18 anos.

Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC), que converge com as diretrizes apontadas pela Política Nacional de Assistência Social (2004) e pela reformulação do Código Civil, datada de 2002, que também estabelecem medidas e normativas que concernem à infância, à juventude e, sobretudo, à família.

O PNCFC parte do antecedente já referido de que no Brasil a família pobre esteve historicamente associada a um discurso que alega sua inaptidão de criar e orientar seus filhos, produzindo políticas no sentido da contenção social, como suspensões e destituições do poder familiar sobre as crianças e adolescentes e sua decorrente institucionalização. O Plano defenderá, em consonância com a CF-88 e o ECA, que o direito da criança à manutenção dos vínculos familiares deve ser salvaguardado pelo Estado, e no caso de enfraquecimento ou risco eminente destes, "as estratégias de atendimento deverão esgotar as possibilidades de preservação dos mesmos, aliando o apoio socioeconômico à elaboração de novas formas de interação e referências afetivas no grupo familiar" (BRASIL, 2006, p. 16). É a partir deste último aspecto que o PNCFC se propõe a considerar a família em sentido mais amplo, abarcando laços naturais, afetivos e civis, e admitindo diferentes arranjos familiares. Nesse sentido, podemos considerar que ele coloca em questão a possibilidade de atribuir a alguma família a conotação de "desestruturada", por exemplo, tendo em vista que isso só é presumível quando se parte de um modelo familiar ideal e fechado, desconsiderando outras configurações existentes, com lógicas internas singulares (FONSECA, 1999).

Com esses pressupostos, o Plano visa favorecer o rompimento com a cultura de institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil, propondo a articulação de políticas, programas e serviços com esta finalidade. Com base no que já fora instituído pelo ECA anos antes, essa iniciativa aponta diretrizes para a reformulação e qualificação dos serviços, estabelecendo que as entidades que desenvolvem programas de abrigo devem prestar plena assistência à criança e ao adolescente, trabalhando, sobretudo, no sentido da preservação dos vínculos familiares e da promoção da reintegração familiar, tal como propõe o artigo 92[21] do ECA (BRASIL, 1990), conforme já apontamos na introdução do presente texto.

---

[21] Art. 92. As entidades que desenvolvam programas de acolhimento familiar ou institucional deverão adotar os seguintes princípios:
I - preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar;
II - integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa;
III - atendimento personalizado e em pequenos grupos;
IV - desenvolvimento de atividades em regime de co-educação;
V - não desmembramento de grupos de irmãos;
VI - evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados;
VII - participação na vida da comunidade local;

O próprio plano pondera, entretanto, que apesar dos avanços na lei nesse quesito, para muitas crianças e adolescentes a convivência familiar e comunitária é um direito que permanece negado e sua institucionalização perdura por um tempo muito extenso, como é o caso de Levi e seu irmão. Nesses casos, o texto afirma ser necessário pensar em estratégias para que a convivência possa ser garantida mesmo quando o afastamento familiar é inevitável (BRASIL, 2006, p. 65), sem, no entanto, dar muitas pistas de como isso poderia acontecer na prática. Referencia-se ao citado artigo 92, dando abertura para pensar que essas estratégias passem por determinações como a de participação na vida comunitária, de atendimento individualizado e do evitamento de transferências entre abrigos, desmembramento de grupos de irmãos, dentre outras. São questões importantes de estarem respaldadas pela lei, mas enquanto algumas podem ser garantidas por uma determinação judicial (como manter um grupo de irmãos residindo em um mesmo serviço), a maior parte depende da condução dos atores envolvidos no atendimento a cada criança e adolescente acolhido. Manter um grupo de irmãos no mesmo local, por exemplo, não garante que se atue na promoção de seu vínculo fraterno. Assim é possível observar como a mudança na lei não garante, por si só, que ela se configure como realidade social. Estabelecê-la é necessário, mas é fundamental questionar como os sujeitos envolvidos com a lei se engajam ou não no processo.

Outro ponto que poderíamos observar, neste sentido, é a mudança ocasionada pela Lei nº 12.010 de 2009 em alguns artigos do ECA, que alterou a nomenclatura de *abrigo* para serviços de *acolhimento institucional*. Sabe-se que a mudança foi feita também para incluir na lei o acolhimento familiar e assim diferenciá-lo do abrigo institucional, mas consideramos que a adoção da palavra tem desdobramentos interessantes e mais complexos que uma solução pragmática. Ela guarda relação com uma das três grandes seguranças sociais da política de assistência no Brasil: sobrevivência, convivência e *acolhida*, sendo esta última definida como:

> *alargamento da proteção social* pública no Brasil pela política de assistência social enquanto responsabilidade estatal de *garantia de vida e respeito à dignidade humana e direito de cidadania* no campo da seguridade social *para restauração de condições sociais de vida pela garantia de oferta de ambiente que permita a saída do relento* e vivência sob teto que ofereça *ambiente de acolhida com hospedagem* e/ou albergagem *com grau de privacidade que proteja a vida e a individualidade humana* (BRASIL, 2013, p. 68, grifo nosso).

Percebe-se, portanto, que o acolhimento refere-se também a oferecer abrigo, mas *não apenas*, já que o documento o diferencia da sobrevivência e o localiza na garantia do respeito

---

VIII - preparação gradativa para o desligamento;
IX - participação de pessoas da comunidade no processo educativo.

à dignidade e cidadania. Mas, a nosso ver, a mudança mais interessante na palavra seja no caráter gerúndio que ela passa a ter, dando uma ideia de processo e continuidade, que não se encerra ao oferecer um teto. É uma questão importante na medida em que é possível dar *acesso e permanência* a uma instituição (ou seja, abrigo) sem que isso se configure como *acolhimento*. Ao entrar no vocabulário das práticas sociais, a palavra perde a sua dimensão de conceito, tornando-se um significante que admite inúmeros sentidos, a depender da representação que toma em cada lugar, e em nosso caso, em cada instituição. Assim, uma pergunta pode ser colocada: que acolhimento queremos proporcionar?

Como fomos observando a partir deste panorama geral, poder nomear a criança e o adolescente enquanto sujeitos de direitos nem sempre foi consenso, tendo sido essa uma conquista importantíssima para possibilitar significativas reformas e uma gradual mudança de mentalidade em torno das questões da infância e adolescência advinda de contextos sociais críticos. Em breve, o ECA completará 30 anos de sua promulgação e gostaríamos que com isso fosse possível não apenas afirmar o quanto já avançamos, mas, principalmente, partir dessa base para apontar outras problemáticas que também merecem nossa atenção. Se essa dissertação estivesse sendo escrita em outros tempos, em outra agenda política, talvez esta fosse uma tarefa mais simples. Entretanto, o cenário que presenciamos dá notícias de que possivelmente teremos que voltar a defender e afirmar o básico, o que fica bem exemplificado com as discussões em torno da redução da maioridade penal[22], das estatísticas aterradoras sobre a mortalidade juvenil nos grandes centros urbanos[23] e da política de desmantelamento dos serviços de assistência social em nível estadual e municipal em São Paulo[24], para citar apenas alguns.

Contudo, não recuamos de nossa posição de indagar, a partir de outra perspectiva de *sujeito*, como este se apresenta e faz furo nas práticas instituídas, incluindo na dimensão universalizante das leis, políticas públicas e práticas institucionais, algo do singular. Referimos-nos à noção de sujeito introduzida pela psicanálise de orientação lacaniana, a qual, segundo Altoé (1999), consiste em uma das mais significativas contribuições deste saber para

---

[22] Ver Projeto de Emenda Constitucional nº 33 de 2012, em trâmite no Senado Federal.

[23] A título de exemplificação, sugerimos a leitura do Relatório Final do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência – "Cada Vida Importa" (2016), estudo recente que apresenta informações minuciosas a respeito do tema, tendo por enfoque o contexto do Estado do Ceará, cuja capital, Fortaleza, apresentava o maior Índice de Homicídios na Adolescência (IHA) entre as capitais brasileiras em 2014.

[24] Ver notado Conselho Regional de Serviço Social de São Paulo - 9ª Região publicada em 1º de abril de 2019, sobre o colapso na política de assistência social no município de São Paulo, disponível em <http://cress-sp.org.br/cresssp-emite-nota-sobre-o-colapso-na-politica-de-assistencia-social-no-municipio-de-sao-paulo/>.

o fazer profissional nas instituições, uma vez que propõe olhar a criança e o adolescente a partir de outro prisma: “não mais um corpo a ser treinado, um caráter a ser moldado, mas uma subjetividade -, considerando que sua história e o ambiente onde cresce sejam percebidos por ela como lhe dando maior ou menor possibilidade de ser sujeito, sujeito de desejo” (p. 59).

É uma concepção que convida àqueles que trabalham envolvidos com crianças e adolescentes em contextos institucionais (mas não somente) a pensarem constantemente sobre suas práticas, já que considera a importância fundamental dos adultos que destas crianças e adolescentes se encarregam, na medida em que o sentimento que têm “de seu lugar no mundo é igualmente ligado à maneira na qual ele tem contado, sido importante ou não, para alguém, *sem ter que se apagar como sujeito*” (ALTOÉ, 1999, p. 59, grifos da autora). Entendemos que no caso de crianças e adolescentes com perspectiva de longa institucionalização essa questão se evidencia ainda mais, já que muitas vezes os profissionais do serviço de acolhimento são algumas das poucas ou mesmo as únicas referências com as quais esses primeiros podem contar para buscar circunscrever esse lugar no mundo possível de existência. Esta é a pergunta que Levi parece fazer ao perguntar de sua vaga: *que lugar tem para mim no mundo, se logo não será este aqui no abrigo?*

Passaremos agora a tecer algumas considerações sobre o processo de constituição do sujeito para a psicanálise, retomando inicialmente as bases formuladas por Freud e Lacan para a delimitação dessa noção, para em seguida problematizar seus atravessamentos no campo das práticas sociais.

2.4 UM LUGAR (MAS NÃO QUALQUER UM) NO DESEJO DO OUTRO

O surgimento da psicanálise e a descoberta do inconsciente por Freud inauguram, na sociedade europeia no início do século XX, um olhar diferente em relação à criança. Desde os primórdios de sua obra, Freud (1905/2016; 1911/2004) encontrou nas experiências infantis que lhe relatavam seus pacientes elementos-chave para buscar compreender os fenômenos psíquicos que se apresentavam no desencadeamento das neuroses. Nesse sentido, o autor ressalta a importância das primeiras experiências da criança no mundo para sua organização psíquica, que passa inicialmente pelos cuidados de seu corpo e de suas necessidades básicas por parte de figuras de referência, e a partir desse processo, pelo estabelecimento das relações de objeto, que serão a base para as demais relações que o indivíduo fará ao longo da vida.

Freud descortina, dessa maneira, outra face da criança. Não mais o ser puro, ingênuo e sem malícia das concepções morais e pedagógicas de então, que se tivesse a instrução adequada poderia ser modelado conforme o melhor entendimento dos adultos; mas um ser atravessado por pulsões, que experiencia afetos que seriam outrora considerados restritos à vivência adulta, que produz significações singulares a partir dessas experiências, e que se estrutura psiquicamente a partir das marcas deixadas por essa soma de fatores. Entretanto, tais contribuições se distanciam do que poderia ser considerada uma teoria do desenvolvimento, "uma vez que esta ideia é tributária de uma expectativa de que este 'inacabamento', concernente ao infantil, pode vir a se destituir, ficando o aparelho [psíquico], com o passar do tempo, 'completo', 'maduro', eficaz, equilibrado" (FERREIRA, 2000, p. 36). As considerações psicanalíticas em torno dessas questões vêm justamente apontar o caráter descontínuo e atemporal da lógica inconsciente, a qual nos permite localizar uma noção de sujeito em psicanálise.

Se retomamos o período da infância para situar essa noção e tratar do tempo da constituição subjetiva, isso diz respeito não a uma cronologia ou a uma ideia de amadurecimento de funções biológicas ou aparelhagem psíquica, mas sim à importância desse tempo na inscrição das primeiras experiências do indivíduo. Estas marcam sua entrada e posicionamento no mundo da linguagem, ponto nodal das construções clínico e teóricas da leitura freudiana empreendida por Lacan, principalmente nas primeiras fases de seu ensino.

Como se sabe, a chegada de um ser humano ao mundo é representativa da prematuridade de seu nascimento em comparação a outras espécies, que requer a presença e o encargo de outras pessoas junto àquele ser durante tempo considerável para que ele possa sobreviver. Nos escritos do *Projeto para uma psicologia científica* (1950[1895]/1996), Freud situa que o traçado das primeiras relações do bebê com o mundo externo se dá por meio da satisfação de suas necessidades essenciais, como a alimentação, por exemplo. Sensações como fome, dor e desconforto vão sendo experienciadas indiscriminadamente como um aumento de tensão no organismo, gerando uma descarga motora (o choro), cujo apaziguamento só pode se dar através de um agente externo, que se volta para essa criança e promove "uma ação específica", capaz de sanar o desprazer. Este é um dos primeiros escritos de Freud, podendo ser considerado ainda pré-psicanalítico, mas adianta uma questão importante. Para além da erogeneização do corpo da criança, tema que terá lugar central na construção da metapsicologia freudiana, pode-se também adiantar o primórdio de uma função de comunicação que se estabelece através do choro do bebê e a resposta de quem vem lhe

atender. Isto é, além de suprir uma necessidade vital, esses primeiros cuidados estão ligados também ao ingresso da criança no mundo da linguagem.

Esse processo guarda relação com a operacionalização das funções materna e paterna que estão em jogo na constituição psíquica do sujeito. São *funções* porque são pensadas de modo estrutural, na medida em que não se confundem com o desempenho de papéis sociais de mãe e pai: seu valor "não será nem familiar, nem social, mas seu valor no registro simbólico" (KAMERS, 2006, p. 116). Entretanto, Lacan (1969/2003, p. 369) refere-se à "irredutibilidade de uma transmissão" exercida pela família, na medida em que implica uma relação "com um desejo que não seja anônimo". É neste sentido que afirmamos que ainda que não haja uma predeterminação imaginária de quem deveria ocupar o lugar de tais funções, é necessário que exista de fato *alguém* nestes lugares, o que remete à possibilidade de que a criança esteja inscrita no desejo dessas pessoas, e desta maneira, em uma linhagem.

A partir dessa perspectiva, podemos falar inicialmente de uma função de antecipação que se apresenta quando o agente da função materna, diante do choro da criança, escuta-o não como pura necessidade, mas como um apelo, uma demanda de um sujeito (VORCARO, 2004). Assim, supõe que a criança *quer* alguma coisa, e ao fazê-lo, supõe ali também um sujeito desejante. Jerusalinsky (1999) lembra-nos que a mãe, neste sentido, produz uma *interpretação* e não uma *descrição* em relação ao que ocorre com a criança, pois esta última possibilidade significaria apenas partir de uma predeterminação, restringindo a formulação de uma hipótese relativa ao desejo da criança. Essa aposta tem por base a própria subjetividade da mãe, a partir de seu universo simbólico e fantasmático, estabelecendo, portanto, uma relação com aquele bebê singular. Como arremata Lacan (1969/2003, p. 369), estabelecer uma relação a partir de um desejo não-anônimo implica que o agente da função materna transmita em seus cuidados "a marca de um interesse particularizado, nem que seja por intermédio de suas próprias faltas".

Em síntese, o acesso da criança ao universo da linguagem pode acontecer na medida em que um Outro produza significações sobre seus atos e experiências, a partir das quais ela pode se constituir, vez que ainda não fala por si mesma. Isso representa, entretanto, uma via de mão dupla: ao mesmo tempo em que é condição para que ela sobreviva, a criança também passa a estar capturada no campo do Outro, ao significante primeiro que este lhe confere. Trata-se da operação de alienação, a qual Lacan apresenta como a primeira operação essencial em que se funda o sujeito (LACAN, 1964/2008).

Essa operação só se faz possível, no entanto, após o tempo constitutivo do imaginário, o qual Lacan representou por meio do estádio do espelho (1949/1998), responsável por estabelecer uma relação entre o organismo e a sua realidade. O indivíduo, pela via da identificação a uma imagem especular, antecipa para si a imagem de um todo único que não corresponde ainda ao seu corpo em desenvolvimento, e daí então "para a armadura enfim assumida de uma identidade alienante, que marcará com sua estrutura rígida todo o seu desenvolvimento mental" (LACAN, 1949/1998, p. 100).

Todo esse primeiro momento de constituição subjetiva está referido à antecipação de um lugar a ser ocupado pela criança, que já está dado mesmo antes de seu nascimento. Freud (1914/2004) já havia adiantado essa questão em sua introdução ao narcisismo, quando fala que o amor parental nada mais é que uma revivescência do narcisismo há muito abandonado dos pais, transformado em amor objetal e investido na criança. A partir dos seus próprios ideais infantis, registrados mnemicamente, os pais podem ver-se compelidos a proteger a criança dos imperativos da cultura que uma vez eles tiveram que acatar, legando à criança a função de materializar seus desejos irrealizados, a partir da imagem de "His Majesty the Baby"[25] (FREUD, 1914/2004, p. 110).

Flesler (2012), em consonância com o ensino de Lacan, localiza, sobretudo, em relação à mãe essa operação de antecipação "do sujeito por vir" (p. 42), condição imprescindível para que a criança possa ser investida narcisicamente e sobreviva, dando ocasião a processos de subjetivação ulteriores. De acordo com a autora, é fundamental a diferença que Lacan situa, no decorrer de sua obra, entre "o falo como significante, naipe elementar para pôr em jogo uma lógica de incompletude na delicada dinâmica da relação mãe-filho, e o falo imaginário, como tempo de cobertura e véu dessa primeira falta que provocou na mãe o desejo de ter um filho" (FLESLER, 2012, p. 43), lembrando neste último caso a correspondência entre pênis e filho que Freud propõe no tocante ao desejo materno (FREUD, 1924/2011). Essa questão produz, portanto, um lugar delicado para a criança, de ser ou não ser o falo para a mãe.

Em seu seminário sobre as relações de objeto, Lacan (1956-7/1995) pergunta-se em que momento e sob que circunstâncias o sujeito descobre a falta na mãe, a partir da qual ele próprio sujeito se vê levado a ocupar esse lugar. O autor conclui que

> É somente depois do segundo tempo da identificação imaginária especular à imagem do corpo, que está na origem do seu eu e que dá a matriz deste, que o sujeito pode

[25] "Sua Majestade, o Bebê", em tradução direta.

> realizar o que falta à mãe. A experiência especular do outro como formando uma totalidade é uma condição prévia. É com referência a esta imagem que o sujeito realiza que, a ele, alguma coisa pode faltar. O sujeito leva assim para além do objeto do amor esta falta a que pode ser conduzido a substituir, a se propor ele mesmo como o objeto que a preenche (LACAN, 1956-7/1995, p. 180).

Se não há um corte nessa relação objetal, a criança permanece capturada pelo significante materno, em posição de alienação. Neste sentido, é necessária uma segunda operação, a de separação, que Lacan (1964/2008) aponta como a via de retorno da primeira, quando o sujeito pode formular uma questão sobre o desejo da mãe. É nesta cena que surge o significante do Nome-do-Pai, conferindo um nome ao desejo materno. Esta operação é a que permite inscrever a criança na ordem da filiação e introduzir uma restrição ao gozo na relação mãe-filho por meio da transmissão da interdição do incesto. De acordo com Flesler (2012, p. 46), a operação de nominação realizada pelo pai

> […] vetoriza a proibição e limita o gozo em vários sentidos. Para o filho, ao indicar que há uma mulher com a qual ele não terá satisfação. Para a mãe, ao desejá-la como não-toda mãe; e para si mesmo, por sua vez, ao recordar que seu lugar de pai é devedor de um nome.

É a operação da função paterna que permite a passagem que vai da relação dual, imaginária, na qual a criança está alienada ao significante oferecido pelo Outro materno, ao advento das relações de objeto propriamente ditas, lugar em que a criança se inscreve enquanto sujeito do desejo e da linguagem, sob a lógica de uma ordem simbólica. É no Nome-do-Pai que encontramos a representação dessa Lei e o suporte da função simbólica que opera na constituição subjetiva da criança.

É o agenciamento da interdição do incesto, através da metáfora paterna, que barra o gozo que seria desempenhado junto à mãe, perda que passa a sustentar a regulação dos outros gozos humanos (FLESLER, 2012). Outras perdas também são significativas: a do acesso direto ao real, que será mediado agora pelas leis da linguagem, e a perda do objeto considerado natural para satisfação das necessidades, que operava dentro de uma lógica instintiva. Assim, falamos de um distanciamento da dimensão natural do ser humano, para o advento de uma ordem simbólica, pelas leis da cultura. Consequentemente, essas perdas também possibilitam ganhos, dentre os quais Flesler (2012, p. 22) destaca o despertar do desejo, tendo em vista que o objeto não está dado: “só quando o objeto não é predestinado pelo instinto pode existir escolha de objeto; graças a ter se perdido, o objeto pode se renovar […]. E sem a fixidez do real, abrem-se por sua vez as alternativas oferecidas pelo jogo do Simbólico”.

No percurso que traçamos até aqui, já elucidamos como as condições de chegada de uma criança no mundo são distintas para cada uma delas, de acordo com a singularidade de suas histórias. As considerações que acabamos de fazer a respeito do processo de constituição subjetiva vêm a demarcar alguns mecanismos e operadores comuns para todos os seres, mas não podemos perder de vista que estes se atualizam de forma sempre distinta. Como já mencionado, os próprios agentes das funções parentais não são figuras predeterminadas, permitindo infinitas composições possíveis dessa cena para cada pessoa. Entretanto, tal indeterminação não significa que qualquer um possa ocupá-las, pois requer inscrever a criança em seu próprio desejo, a partir de uma posição implicada em relação a ela. Com isso, empresta à criança que ainda não fala por si uma imagem a partir da qual ela pode arriscar suas primeiras incursões no mundo da linguagem - daí a importância de que essa imagem possa ter um lugar de valor também no laço social.

Minnicelli (2004), neste sentido, alerta para os riscos da dissociação entre as dimensões social e psíquica no que diz respeito à constituição subjetiva, tomando a primeira como o único ponto de vista possível sobre todo um contingente de crianças, advindo de contextos sociais críticos:

> Embora as vicissitudes da infância de cada um sejam diferentes e diferentes para cada sujeito, a perspectiva torna-se mais complexa quando a tendência de incluir as condições socioeconômicas de uma criança desloca a perspectiva de análise, excluindo o que em si faz as vias através das quais transita a infância: as vicissitudes da constituição subjetiva[26] (p. 143-144).

Este fator ao qual a autora se refere guarda relação com o apagamento da diferença fundamental entre a perspectiva do sujeito de direito e do sujeito de desejo: em nome da proteção do primeiro, que seria possível afastando-o de todas as condições que pudessem colocar-lhe em risco, perde-se de vista a dimensão do segundo. Isto é, afastam-se aqueles junto aos quais essa criança muito provavelmente teria um lugar particular, não por uma sobredeterminação biológica, mas porque toda criança já nasce inscrita em uma história, seja essa história qual for. Nesse sentido, produz-se socialmente o abandono de acordo com critérios socioeconômicos, mas os fatores são lidos como um abandono afetivo, muito representativo da ideia de figura da família dita desestruturada ou negligente (NASCIMENTO, 2012), e vive-se a privar estas crianças do encontro com essas referências

[26] Do texto original consultado: "Si bien las vicisitudes de la infancia de cada uno son diversas y diferentes para cada sujeto, la perspectiva se complejiza cuando la tendencia de incluir las condiciones socio-económicas de um niño desplaza la perspectiva de análisis, excluyendo aquello que en sí mismo hace a los carriles por los que transita la infancia: las vicisitudes proprias a la constitución subjetiva" (MINNICELLI, 2004, p. 143-144, tradução nossa).

originais, seja desvalorizando-lhes por sua condição, ou mesmo impedindo que essas crianças tenham acesso à própria história.

Jorge Volnovich (1999), nesta direção, refere-se à linha muito tênue entre as situações de vulnerabilidade e a marginalidade como sendo o sintoma mais notável na infância atual, que produz subjetividades "des-nominadas", isto é, apagadas diante de referência àquilo que se apresenta como desvio. O autor ressalta, nesse sentido, a violência exercida pelos saberes técnicos (psicológicos, psicanalíticos, pedagógicos, psiquiátricos…) no diagnóstico e tentativa de adaptação da criança aos moldes ensejados pela sociedade, esta que "produziria a marginalidade que depois persegue" (p. 37, tradução nossa). Faz, então, a distinção entre duas dimensões, que apesar de suas disparidades seriam faces da mesma moeda: a "infância idealizada", a que reúne as esperanças da humanidade, e "infância temida", aquela alvo de programas estatais, filantrópicos, políticos, etc. Em ambos os casos, a posição desejante dos sujeitos encontra-se cerceada pelos interesses sociais que lhes cercam. Tal panorama muito se assemelha ao paradigma da menoridade, já retratado, em que se produz uma cisão entre a criança, objeto da educação e do discurso familiar, e o "menor", objeto de tutela e controle do Estado.

Em *A novela social sobre a infância desamparada,* Minnicelli (1999) aborda a dimensão das infâncias públicas no contexto dos equipamentos de assistência social em seu encontro conflituoso com a questão da constituição subjetiva. A autora lança a seguinte questão: "se a infância se inscreve em um universo simbólico outorgado pela linguagem, o que acontece quando esse universo simbólico é outorgado por um sistema, quando um ser humano ingressa no universo lingüístico [sic] dentro do discurso da 'menoridade'?" (p. 56). Trata-se de uma pergunta fundamental, tendo em vista que o lugar destinado a cada sujeito na trama dos discursos é um fator decisivo em seus modos de fazer laço e de constituir-se subjetivamente. Rosa (2016, p. 24) nos auxilia a refletir sobre esses fatores, pontuando que

> Os discursos que circulam num dado tempo indicam os modos de pertencimento possíveis para cada sujeito, atribuindo a cada um valores, lugares, e posições no laço. Esses discursos procuram equiparar-se ao campo simbólico da cultura e da linguagem, naturalizando essas atribuições e evitando dar visibilidade aos embates sociais e políticos presentes na sua base. A invisibilidade dos conflitos gerados no e pelo laço social recai sobre o sujeito, individualizando seus impasses, patologizando ou criminalizando suas saídas.

Nesse sentido, o discurso social acaba por se apresentar como discurso do Outro, este que oferece ao sujeito os elementos primordiais para sua organização psíquica e posição em relação à linguagem. Desse modo, o discurso social desloca a dimensão do impossível,

relativa à castração, para a dimensão da proibição, relativa à lei (ROSA, 2012), lançando o sujeito em um lugar de silenciamento e alienação frente esses ditames. Este é um fator fundamental para nossa discussão, pois demonstra que o desamparo social, frequentemente naturalizado, vem ocultar uma face discursiva do desamparo (ROSA, 2016), que é chave para a compreensão de vários fenômenos sociopolíticos da contemporaneidade e que nos interessa de perto, em sua articulação intrínseca com o enlace do sujeito no campo social.

No caso das crianças e adolescentes que abordamos em nossa pesquisa, advindas de contextos sociais críticos e de famílias que não se encaixam nos modelos hegemônicos de estrutura, essa dinâmica ganha ainda outra faceta preocupante. Como importa saber o valor que é dado no contexto social às suas referências simbólicas, históricas e familiares, fica em xeque a parentalidade possível de ser exercida pela família, passando a ser fiscalizada (quando não substituída) por agentes sociais desimplicados. Há, portanto, uma destituição do lugar da criança enquanto *filha*, passando a ser tratada como uma criança generalizada, que é alvo das ações politico-institucionais. Esse deslocamento que tem um sem-número de consequências desfavoráveis para a constituição psíquica desses sujeitos, conforme os operadores que já abordamos nas seções anteriores.

Podemos articular essa questão ao que Julien (2000), abordando a questão dos paradoxos da transmissão, referiu como a inserção de um terceiro social na transmissão intergeracional. Para o autor, “Segurança, proteção, prevenção, assistência, tais são as palavras-mestras do discurso social sobre a família” (p. 23), segundo uma organização social que preconiza antes de tudo a lei do bem-estar, que deve ser garantida pelos pais em relação aos filhos. A concretização dessa lei segue determinados critérios que variam de acordo com os princípios e interesses de cada tempo e lugar, e vão sendo difundidos pela ação de especialistas: “pouco a pouco, o saber do perito se arroga um poder sobre a criança de tal modo que a lei do bem-estar se transmite à geração seguinte não mais apenas pelo familiar, mas pelo social” (JULIEN, 2000, p. 25). Mas essa lei, isoladamente, não seria suficiente para a garantia da transmissão, sendo necessária a introdução de uma lei do dever, de caráter universalizante e categórico, orientada por um princípio de moralidade. Nesse sentido, destacamos que apesar da vida em sociedade submeter todos os indivíduos a essa ordenação, seus efeitos variam de acordo com o lugar que cada família ocupa no tecido social. No caso das famílias que neste trabalho nos referimos, os atravessamentos do social no âmbito privado da parentalidade tornam-se mais evidentes e produzem frequentemente os deslocamentos que nos referimos acima, já que põe em questão a transmissão de uma lei do desejo.

Em suma, esses apontamentos coadunam para o entendimento de que no contexto do sistema socioassistencial despontam determinadas circunstâncias que podem ameaçar o lugar de sujeito desejante que poderia ser ocupado pela criança ou adolescente. A pergunta de Levi e um recorte de sua história, retratados na experiência que abriu este capítulo, nos parece traduzir claramente essa questão. Se interpretarmos sua indagação como uma tentativa de dar conta do enigma em torno de que lugar tem para ele no mundo, o significante que encontra para dizer deste lugar é o da *vaga*, revelando algo de sua posição no laço. Considerando ainda sua percepção, narrada por uma das educadoras, de que nasceu no – e quem sabe até *do* – abrigo, vemos que possivelmente está referenciado não a um lugar no desejo de alguém, mas a uma instituição sem nome (mesmo porque passou por várias ao longo da vida, e estas aparecem aqui indiferenciadas).

Nesta direção, faz-se primordial pensar em como poder produzir alguns deslocamentos nessas questões que se apresentam, produzindo junto a Levi significações outras que lhe possibilitem dar borda para essa pergunta. Se retomamos a pergunta que nos fizemos há pouco, de que *acolhimento* queremos proporcionar, consideramos que uma boa pista para sua resposta reside na possibilidade de voltar um olhar sensível e implicado em relação a cada um desses adolescentes, sobretudo nos detalhes do cotidiano - justamente onde se articulam e incidem os discursos sobre os sujeitos, dando-lhes mais ou menos condição para que se reconheçam e se coloquem enquanto sujeitos do desejo, possuidores de fala.

No percurso traçado até aqui, bordejamos a questão da família, que perpassa essas dimensões de diferentes maneiras: inicialmente, a família idealizada, que tem em seu avesso a família tida como desestruturada, nefasta, negligente, que deveria ser afastada. Em seguida, observamos a família voltar a habitar os discursos como sendo um direito fundamental a ser protegido para toda criança e adolescente, porque seria o ambiente mais propício para o desenvolvimento saudável destes. Por fim, nos detivemos em uma aproximação da família a partir do viés da psicanálise, considerando sua função de transmissão na constituição subjetiva da criança. O próximo capítulo, por sua vez, nos permitirá inserir na discussão outra nuance, a da referência familiar presente na estrutura institucional e nas relações que ali se estabelecem.

3 A CENA INSTITUCIONAL ENTRE PERMANÊNCIAS E ABERTURAS

A discussão naquele dia rumou da adolescência para a vivência da vida adulta e vou questionando as profissionais a respeito das diversas representações de maioridade que existem para os adolescentes que estão ali. Marta, educadora residente, observa que "eles almejam a maioridade, mas quando ela chega perto eles se desesperam". Diz entender que para alguns, especialmente para aqueles que "não têm ninguém", é especialmente difícil lidar com a chegada da maioridade. A psicóloga Camila complementa dizendo que esse processo provoca muito medo neles, pois vão entendendo que sair do abrigo não se trata de ter liberdade apenas, "mas o que fazer com ela", e Sueli, auxiliar de educadora, diz que vive se questionando sobre tudo o que deve passar na cabeça deles nesse momento.

Inverto a ordem e pergunto, então, o que passa pela cabeça delas, profissionais, ao ver os meninos lidar com isso. Marta diz que é muito difícil, surgem muitos questionamentos, dúvidas e ficam com a sensação de que não podem ajudar. Deise, também educadora residente, afirma: "você prepara, dá amparo, mas lá fora a sociedade dá porrada. Não tem respaldo para eles, um olhar. É revoltante. Dá medo de como vai ser". Algumas das profissionais consentem e paira o silêncio por alguns instantes. E é então que Sueli pergunta: "não pode ficar até os 20 não, gente?".

A conversa toma o tom de que muitas vezes não há tempo suficiente para trabalhar com os adolescentes tudo o que é necessário para que levem uma vida autônoma. Nessa esteira, referem-se ao caso de Amanda, adolescente que em breve completaria 18 anos e seria a primeira a deixar a casa por essa razão. Assim como Levi, Amanda foi lembrada pelas profissionais em vários momentos ao longo dos encontros, mas a partir de outro lugar. Ela está em situação de acolhimento desde pequena, e seu caso preocupa a equipe por terem sido feitas várias tentativas de encaminhamento com ela que não deram certo. Participou de cursos profissionalizantes, curso de teatro, terapia, mas de acordo com a equipe, em todos eles Amanda perdeu o interesse em continuar, deixando pela metade. Ora isso vai sendo entendido pela equipe como uma opção da adolescente, ora como uma impossibilidade dela de sustentar esses compromissos, mas por vezes como vicissitude de sua história de vida, especialmente no que diz respeito às suas referências familiares.

A história de Amanda é uma que parece mobilizar a equipe de modo muito particular. Mais de uma vez surge na fala de diferentes profissionais uma cena que guarda relação com

o motivo do acolhimento da adolescente, que é ela pequena sendo deixada "ao léu na chuva" pela mãe. Em um dos encontros em que a cena retorna, Sueli reage com indignação ao escutá-la: "se eu visse a mãe dela…" e Beth diz "… você não faria nada". Alguém comenta: "dá muita dó, pois Amanda nunca teve o que a gente teve, uma mãe que tinha afeto", mas uma das educadoras responde, dizendo "eu nunca tive uma mãe assim".

Questiono às profissionais como elas se veem frente a narrativas como aquela que haviam mencionado. Sueli responde prontamente "dá vontade de agarrar e levar para casa." Já Beth aponta: "tem que pensar na reparação de danos, né? Não dá pra chorar junto, tem que ser racional". E então diz às vezes pensar que se tivesse dois anos de acolhimento a mais, seria possível encaminhá-la melhor. Essa preocupação parece ser compartilhada por outras participantes, e Marta relata "Amanda não é como outras meninas da periferia, ela não tem jogo de cintura. Ela é muito humilde. Precisava de mais tempo mesmo". Camila: "mas vai ter que sair, gente…" e lembra que agora a determinação da Vara de Infância e Juventude à qual estão referenciadas é de que não se dê mais prazo adicional para estadia no serviço – no dia em que completam 18 anos, têm necessariamente que sair.

Pergunto a todas o que isso de desejar que Amanda pudesse ficar mais tempo diz sobre o momento que estão passando. Beth responde que diz "de um luto que é nosso, de não ter nada de concreto para ela" e Camila afirma que se sentem tomadas por uma sensação de impotência. Este é um ponto que remete à discussão de um encontro anterior, em que as profissionais discutiam que seu trabalho tinha como objetivo viabilizar que os meninos pudessem sair do serviço de uma forma organizada, tendo completado a escola, feito cursos, cuidado da saúde e tendo uma casa e família. Nesse sentido, ter que encaminhar um jovem a um albergue, ao terminar o tempo no abrigo, seria "um atestado de fracasso total", segundo uma delas. Beth conta, nessa ocasião, que nunca "levou" ninguém para albergue, mas que isso é uma coisa possível de acontecer e que por isso tentam sempre evitar. Pondera, por outro lado, que é necessário transformar a maneira de pensar, saber que não é culpa sua caso isso aconteça, mas que isso não impede que fique o sentimento de fracasso.

Rosa, uma das educadoras residentes, então comenta do desafio que é compreender isso, especialmente quando se estabelece com as crianças e os adolescentes um vínculo, um envolvimento que vai além do profissional: "Você pensa, 'o que eu poderia ter feito?'". Manuela, também educadora residente, diz perceber que, ainda que não se trate de um laço de preferência, cada adolescente lhe toca de uma maneira diferente e lhe faz pensar sobre os limites de seu trabalho: "Tem vezes que você acaba se vendo na situação de mãe, e se

pergunta 'se eu posso [dar algo pra eles], porque não?'". Beth comenta da dificuldade de lidar com o seu lado emocional e necessidade de lidar com razão - "é preciso deixar o coração de lado e ser prático". Mas Camila reflete que cada situação é uma e que é preciso buscar equilíbrio, porque as coisas costumam estar misturadas. "A gente sonha por eles, porque são crianças que muitas vezes nunca foram olhadas".

No que consiste hoje a cena institucional sobre a qual nos debruçamos nesse estudo? Até aqui tratamos de alguns elementos que lhe conferem o contexto e o cenário por onde se desnovela seu enredo, e lançamos questões que propõem desdobrá-lo por outros caminhos possíveis. O recorte retratado acima traz uma grande riqueza de elementos para compor essa discussão, por evidenciar a complexidade envolvida no trabalho em serviços de acolhimento institucional. Neste capítulo e no próximo nos debruçaremos sobre esse recorte a partir de dois eixos de discussão, que apesar de intimamente relacionados, dão margem para nos determos mais atentamente em cada um, possibilitando então vislumbrar tanto sua articulação como seus distanciamentos.

Primeiramente, refletiremos a respeito das indagações que nos colocam estas trajetórias marcadas por longos períodos de institucionalização, pelo desvanecimento das referências familiares e pela perspectiva de "desacolhimento" institucional por maioridade, que demonstram a imprescindibilidade de traçar algumas respostas para a pergunta que formulamos há pouco, sobre que acolhimento queremos proporcionar para as crianças e adolescentes que passam por estas instituições (e muitas vezes nelas permanecem), permitindo incluir, junto à dimensão do sujeito de direito, a dimensão do sujeito de desejo de que fala a psicanálise. Veremos que esta problemática passa por um fator conflitante, que é da referencialização a um modelo familiar idealizado para pautar o lugar da instituição e do profissional que ali trabalha, que indica a necessidade de pensarmos em outra lógica que possa sustentar esse lugar. Deste modo, no capítulo seguinte, lançaremos luz sobre a figura do educador social nessa cena, no tocante aos desafios e possibilidades envolvidos em ocupar esse lugar frente às crianças e adolescentes acolhidos.

3.1 O QUE NOS FALA O "DESACOLHIMENTO" INSTITUCIONAL POR MAIORIDADE?

A discussão em torno da saída de Amanda do serviço permeou vários encontros de nossa pesquisa na casa-lar, evidenciando o quanto essa questão tomava as profissionais. Seria o primeiro "desacolhimento" realizado por esta equipe (já que o serviço tinha sido inaugurado há poucos meses) e também o primeiro de algumas educadoras que não tinham ainda experiência em serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. Os impasses, angústias e preocupações trazidas por elas nessas ocasiões apontam para toda a complexidade que envolve a chamada *transição para saída* do abrigo, sobretudo quando isso se dá porque o jovem completará a maioridade. Esta chegaria a ser uma questão contraditória se considerássemos que a própria medida de acolhimento é considerada como uma *transição* para a reintegração familiar ou colocação em família substituta, de acordo com os princípios estabelecidos pelo ECA[27], de modo que esse seria um processo que começaria desde o primeiro momento da criança ou adolescente na instituição e procuraria ser o mais célere possível para seguir também os princípios de brevidade e provisoriedade.

Casos como o de Amanda, Levi e inúmeros outros no país demonstram que estes princípios ainda estão muito distantes de se configurarem como realidade nos serviços de acolhimento. Ferreira (2017) aponta o grande silenciamento que, no entanto, se perpetua em torno de casos como esses, seja pela omissão do Estado em problematizar com afinco a questão e buscar nortear os atores da rede socioassistencial em direção à concretização dos referidos princípios, seja pela escassez de estudos que se debrucem sobre a questão e seus efeitos na vida desses jovens. Sem dúvida, são casos que escancaram a violação de direitos fundamentais da criança e do adolescente, como a manutenção da convivência familiar e comunitária, e que acabam por remeter à lógica da menoridade, de tutelarização da infância e juventude das camadas mais pobres.

De acordo com o *Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviços de Acolhimento* (ASSIS; FARIAS, 2013), o "desacolhimento" institucional por maioridade é a terceira causa mais frequente de desligamento, ficando atrás apenas do retorno à família de origem e adoção nacional, tendo sido o caso de 33,8% das crianças e adolescentes acolhidos

[27] Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Art. 101. § 1º O acolhimento institucional e o acolhimento familiar são medidas provisórias e excepcionais, utilizáveis como forma de *transição* para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação de liberdade.

no recorte de tempo em que aconteceu a pesquisa, de 2009 a 2010. O estudo aponta também que ações de acompanhamento dos jovens após o desligamento da instituição só aconteciam em pouco menos da metade dos serviços que participaram do levantamento (49,1%) e que, na análise mais qualitativa empreendida, muitas equipes alertaram ainda ao fato de que para muitos destes jovens a instituição costuma ser sua única referência neste momento da vida, o que se compromete enormemente após sua saída. Desse modo, é possível pressupor que a grande maioria deles fica desassistida depois de deixar a instituição, por não ter outras referências com as quais contar.

Em pesquisa recente, Ferreira (2017) observou um cenário semelhante ao estudar os impasses do "desacolhimento" institucional por maioridade em território na região metropolitana da cidade de São Paulo, tendo discutido através dos casos acompanhados a situação de desproteção e violência à qual os jovens frequentemente voltavam a ser expostos depois de sua saída da instituição. Muitas vezes, tratava-se do mesmo tipo de situação que inicialmente teria levado à aplicação da medida protetiva de acolhimento, o que para além de revelar uma falha grave na concretização dos princípios a que se destina a medida, também produz uma série de efeitos nas pessoas que estão envolvidas nesse processo de preparação para a saída, tanto os adolescentes como os profissionais. A autora refere-se, por exemplo, à sensação de angústia e paralisia que assolava a todos em muitos momentos, diante da difícil realidade que enfrentavam:

> Os profissionais questionavam sobretudo o valor e a eficácia de seu trabalho, em particular, e da medida de acolhimento institucional, de modo geral, considerando especialmente a ausência ou a precariedade dos laços estabelecidos entre os adolescentes e pessoas externas ao serviço de acolhimento, bem como a frequente permanência dos adolescentes, após o desacolhimento, em posição social marginal (por exemplo: em situação de rua, envolvimento com a prostituição ou com o tráfico de drogas e/ou outras formas de criminalidade, encarceramento etc.). Nessas situações, notava-se dificuldade ou impedimento de acesso aos direitos básicos e às instituições que os viabilizam socialmente (educação, trabalho, habitação, saúde, cultura etc.), bem como a exposição a situações de risco social e, em última instância, de risco de morte (FERREIRA, M., 2017, p. 19).

São questões que vão dando mostras do enorme peso que recai sobre os profissionais dos serviços de acolhimento de lidar com esse cenário tão complexo, ainda que todo o direcionamento das políticas públicas aponte para a necessidade da articulação em rede territorial, que pudesse garantir efetivamente a proteção integral dessas crianças, adolescentes e suas respectivas famílias. Na impossibilidade de que isso aconteça, não é difícil compreender a sensação de impotência a que se referiram as profissionais como sendo

recorrente em relação a esses casos, que guarda relação com um processo de individualização de conflitos e responsabilização exclusiva dessas equipes.

No que diz respeito ao serviço de acolhimento em que nos inserimos, o recorte da experiência acima enunciado mostra visivelmente como essas questões se presentificam no trabalho da equipe e nos afetos que vão sendo mobilizados em torno do caso de Amanda, mas também no de outros adolescentes. As profissionais mencionam logo a princípio tudo o que imaginam passar pela mente dos adolescentes na vivência desse período crítico de preparação para saída, e em seguida, a sensação que elas têm de que não podem ajudá-los. Elencam todas as suas tentativas de encaminhamentos para Amanda, que poderiam oferecer-lhe um leque maior de opções ao sair, mas diante da impossibilidade de que o projeto da adolescente seguisse por essas vias, o que surge é sua face mais vulnerável, do ponto de vista das profissionais. Esta acaba sendo resumida à ingenuidade que identificam ser marca da personalidade de Amanda e à falta de "jogo de cintura" para enfrentar o mundo difícil "lá fora", em uma simplificação que parece não considerar as muitas nuances de sua história. A fala de Deise, no entanto, evidencia a multiplicidade dos afetos em jogo nessas circunstâncias – "*você prepara, dá amparo, mas lá fora a sociedade dá porrada. Não tem respaldo para eles, um olhar. É revoltante. Dá medo de como vai ser*". Aqui, podemos destacar pelo menos duas questões. A primeira consiste na ideia de que há um trabalho *que se perde* no momento em que os adolescentes deixam o serviço. E a segunda, de que a possibilidade de mantê-los seguros e protegidos se circunscreveria aos limites do serviço e do cuidado das profissionais.

É marcante, nesse sentido, a cena narrada pelas educadoras do acontecimento que teria levado ao acolhimento de Amanda, que evoca muitos elementos significativos: a criança pequena, a rua, a chuva e, sobretudo, o abandono e a mãe. Longe de buscar encerrar questões em torno das falas das profissionais, nos permitimos associar a partir delas algumas reflexões que nos provocaram. Foi interessante observar, por exemplo, que a referida cena foi repetida várias vezes por diferentes profissionais ao longo do processo de inserção na instituição, sem muitas alterações na forma e sem perder nenhum desses elementos principais. Isso nos levou a refletir sobre a transmissão dessas histórias por entre abrigos, prontuários e inúmeros profissionais, do quanto podem ir se cristalizando em uma imagem que para além de remeter a um acontecimento passado ou a uma representação dessa família, parece também dar notícias do que vinha sendo vivenciado agora pela equipe em relação à Amanda. Se pudermos sugerir que a cena alude a uma imagem possível do desamparo, consideramos que ele não é

vivido apenas pela menina, mas também pela equipe, diante do imperativo de "desacolhê-la" dentro de poucas semanas, como se isso representasse deixá-la, mais uma vez, ao léu.

O próprio uso do termo "desacolhimento" é problemático, razão pela qual optamos por grafa-lo sempre entre aspas, a fim de não perder o estranhamento causado por ele. Como se sabe, o prefixo *des-* indica gramaticalmente na língua portuguesa uma *separação* ou o *sentido contrário* de algo – no caso, o sentido contrário de acolher. Já no Dicionário Michaelis[28], "desacolher" significa "*negar* abrigo ou refúgio a -". Dessa maneira, observamos a possibilidade de que o uso frequente e rotineiro do termo acabe fazendo perder de vista suas outras representações, que permanecem não-ditas. Trata-se de uma questão que é cara aos psicanalistas, mas ainda pouco discutida em outros espaços: os não-ditos incidem diretamente sobre os discursos e a produção sintomática do sujeito (ROSA, 2009). O que é silenciado, voluntariamente ou não, se presentifica a todo momento mesmo que por outras vias.

Destacamos esse fator porque nos parece existir para as profissionais uma estreita relação entre "desacolher" um adolescente e certa atualização de um abandono, conforme nossa interpretação sobre a cena da chuva narrada repetidamente pelas mesmas. Marin (1999, p. 108-109) aponta algo semelhante nesta direção:

> Falar da saída, é de novo retomar a questão do abandono, da falta, da perda e isso custa. Ao mesmo tempo que é a única forma da criança poder se situar, se discriminar, mesmo que seja chorando sua dor, é a forma de viver a tristeza da separação, a dor da perda.

Isto é, optar por não falar sobre tudo o que permeia esse momento de transição, ao invés de proteger a criança ou adolescente, pode ter justamente o efeito de lançá-los ao desamparo de não ter essa experiência minimamente significada ao chegar o momento de deixar o abrigo, produzindo uma *ruptura* e não uma transição que lhe permita aventurar-se em outros espaços.

Para além destes fatores, o momento de pensar no desligamento do serviço também impõe a necessidade de construir junto ao adolescente um projeto de vida, que lhe permita dar continuidade à sua trajetória fora dos contornos do serviço. Frequentemente, esse trabalho é associado a garantir questões de ordem mais prática, como moradia, trabalho e estudo. As possibilidades de encaminhamento desses jovens, no entanto, costumam ser muito limitadas, principalmente para aqueles que deixam a instituição sem ter uma fonte de renda estável. As Repúblicas Jovens, que são a principal política pública voltada para esse grupo de egressos

[28] Verbete disponível em: http://michaelis.uol.com.br/busca?id=mB4Z.

dos serviços de acolhimento, são ainda muito escassas[29] e costumam ter critérios de admissão bastante excludentes, como a necessidade de um emprego fixo ou a ressalva em atender jovens que façam uso de qualquer psicofármaco, o que não corresponde à massiva medicalização do sofrimento psíquico no contexto dos serviços de acolhimento no Brasil (NASCIMENTO; LACAZ; ALVARENGA, 2010). Sem acesso a políticas efetivas que lhe auxiliem nessa transição, muitas vezes os jovens são desligados sem ter algumas condições básicas garantidas.

Os desdobramentos dessas circunstâncias ficam claros nas falas das profissionais no recorte anteriormente apresentado, quando se referiam à ideia de que "*não há tempo suficiente para trabalhar com os adolescentes tudo o que é necessário para que levem uma vida autônoma*" e de que *"se tivesse dois anos de acolhimento a mais, seria possível encaminhá-la melhor".* Além disso, destacamos também o *"luto"* de "desacolher" Amanda sem poder ter oferecido *"nada de concreto para ela"*, o que lhes levava a pensar *o que mais* poderiam ter feito para que fosse diferente. São apontamentos que sinalizam a sensação de fracasso e impotência que compareceria quando seus esforços não vão como esperado no trabalho com os adolescentes. Percebe-se, portanto, que a questão aqui se desloca do plano universal da realidade social (do que seria, por exemplo, a falta de oportunidades e políticas públicas voltadas para casos como o de Amanda, ainda que isso esteja em questão a todo momento) para o particular de cada história e o trabalho com cada adolescente, possibilitando observar outras faces disso que se manifesta como impotência. Isso nos leva a questionar: de que ordem é isso que se busca garantir na saída dos adolescentes?

Nesta direção, Marin (1999) nos auxilia a compreender que a ideia de que se poderia *tudo* fazer, caso determinadas condições fossem garantidas, leva os envolvidos a negar os limites que estão postos e se culpabilizar quando não é possível realizar o que se esperava. Perpetua-se a ideia de que "um dia… 'se teu pai ou mãe ficarem legais e voltarem para te buscar, se tivermos mais verbas, se pudéssemos garantir um atendimento mais parecido com o de uma casa de família, se uma família legal te adotar, então… você será feliz e terá tudo o que quer'" (MARIN, 1999, p. 29), mas se isso não se concretiza, recai-se em uma paralisia que remete à lógica do "tudo ou nada".

Nesta impossibilidade de vislumbrar alternativas, é comum que as famílias de origem – as mesmas das quais os adolescentes foram afastados muitos anos antes – voltem a ser

[29] No município de São Paulo/SP, são apenas quatro, com seis vagas cada.

consideradas como possibilidade de um apoio, mesmo as mais fragilizadas. Surgem frequentemente no discurso das equipes como a única alternativa à rua, constatação que comparece para reafirmar a imagem do abrigo como o único lugar que poderia garantir proteção a essas crianças e adolescentes com perspectivas de "desacolhimento" por maioridade, vez que para estas as chances de colação em famílias com configurações mais próximas de um modelo idealizado são muito improváveis. Não à toa as profissionais se referem a encaminhar jovens aos albergues, equipamentos emblematicamente utilizados por pessoas em situação de rua, como o pior fracasso que poderiam enfrentar no seu exercício profissional.

No entanto, nos parece que essa conduta tem suas raízes em aspectos mais complexos, que aludem, por exemplo, à dificuldade de circunscrever um lugar particular da instituição e de seus profissionais junto à criança ou adolescente que não passe por uma referência familiar idealizada e que não restrinja a eles toda a responsabilidade sobre estes meninos e meninas. Veremos agora como esses fatores podem estar articulados.

3.2 O REFERENCIAL FAMILIAR NA INSTITUIÇÃO

Ao longo do processo de inserção na instituição, através do dispositivo grupal, foi possível recolher vários elementos que remetem à constante referência familiar na instituição, seja quando as profissionais mencionam as famílias de origem dos acolhidos, quando citam suas próprias famílias, e principalmente, quando referenciam sua função a um lugar vago deixado pelo "abandono" familiar. Marin (1999), em pesquisa realizada na década de 1980 em serviços ligados à FUNABEM, observa um panorama que permanece surpreendentemente atual em relação a essa temática. Segundo a autora, as práticas institucionais estariam impregnadas desse modelo familiar em seu próprio projeto organizacional, mas também através das pessoas ali envolvidas. Apesar de não ser algo novo, não deixa de ser curioso que a referência ao modelo familiar se apresente justamente em uma instituição onde residem crianças e adolescentes afastados desse convívio, sobretudo em uma casa-lar em que parte significativa dos acolhidos encontra-se institucionalizada desde tenra idade.

É possível indicar que essa questão está vinculada, pelo menos em parte, ao entendimento da família (em seu formato idealizado) como o ambiente mais propício para estar e se desenvolver uma criança ou adolescente, o que já de partida comprometeria o valor

dado às relações possíveis de serem construídas no contexto do acolhimento. Isso é perceptível, por exemplo, na fala de Marta de que a saída do serviço é especialmente difícil para aqueles "que não têm ninguém", que explicita tanto a referência à família (no caso, à ausência dela), como também o fato de que a educadora não considerou a si mesma nesse cálculo, entre as referências importantes que os adolescentes teriam. Poderíamos associar esse equívoco a inúmeras razões, dentre elas o próprio entendimento de que se deve promover os vínculos para além da instituição, na família e comunidade. Mas ele é intrigante, na medida em que o mote de nossa inserção na instituição foi justamente refletir a respeito das relações que se estabeleciam ali entre profissionais e acolhidos, e era disso que se falava a todo momento, direta ou indiretamente, no espaço de escuta e palavra proporcionado. Assim, caberia questionar, sobretudo no caso de adolescentes há tantos anos institucionalizados (como era a situação da maioria acolhida nesta casa-lar), o valor e lugar que é dado às relações entre estes e os adultos que deles cuidam na instituição.

Em muitos momentos durante esse processo foram feitas menções semelhantes às de Manuela no recorte trazido acima, de verem-se em lugar de mãe ou mesmo buscando se distinguir deste lugar. Em um deles, por exemplo, Rosa falava do papel de educar e lhe foi perguntado o que em seu entendimento seria isso. Sua resposta foi: "É orientar sabendo que não é seu filho", e complementou "é instruir para a vida, buscando mostrar com ações e não só palavras; é saber ouvir, saber olhar, saber falar… não pode deixar as coisas passarem despercebidas". A definição de Rosa nos parece indicar que mesmo em meio a tantos imperativos de *saber*, saber que não é filho impõe aí um limite de sua intervenção, importante de ser levado em consideração.

A partir de sua inserção em instituições ligadas à FUNABEM, Marin (1999, p. 113) observou um panorama semelhante e problematiza uma questão fundamental:

> Das mais diferentes formas se idealiza a família. Dentro da instituição, as atendentes são as 'mães', qualquer adulto passa a ser 'tio' ou 'tia', como se não houvesse outra forma de assumir o papel de educador com a criança, a não ser tendo como referência os padrões familiares.

Antes que possamos ponderar a diferença entre um momento histórico e outro, não podemos perder de vista que até muito recentemente a denominação adotada para educadores residentes em casas-lares era a de *pai e mãe social*. Cabe questionar, no entanto, se a mudança de nomenclatura neste caso não contribui mais para encobrir as ambivalências presentes nesta modalidade de acolhimento institucional do que resolver, de fato, a questão. Trabalha-se com

essa referência como se buscar um ambiente mais próximo do familiar – conforme a própria orientação técnica das casas-lares - pudesse garantir algo, seja do desenvolvimento da criança, seja de um lugar reconhecido de valor, ou principalmente, do preenchimento de um vazio deixado pelo afastamento familiar.

Sabe-se, entretanto, que "estar em família" pouca coisa resolve por si só. O que se coloca em questão é sempre o posicionamento do sujeito em relação aos lugares que vão sendo tradicionalmente oferecidos na família. Na instituição não é diferente, ainda que consideremos as questões já levantadas no capítulo anterior, de dispor de mais ou menos possibilidades de reconhecer-se enquanto sujeito de desejo no laço social.

Essa questão recai, no entanto, no impasse que se coloca nessas instituições quando se propõem a substituir um lugar que não lhe compete, partindo do entendimento de que é na falta onde se localiza a fissura que impediria essa passagem:

> A perda, a falta, a separação não são em si o problema para a formação de identidade, aliás, como vimos, podem até ser os determinantes […]. Quiçá, encontra-se aí o problema da Instituição. Esta, quando tenta se colocar como substituta total da família, fazendo-se de mãe e pai, ou melhor, da mãe com pai ausente, procurando negar a falta vivida pela criança, estará, justamente, impedindo a vivência da demanda. Se acreditamos que é a partir da falta de ser que o sujeito pode manifestar seu apelo, viver seu desejo, orientar-se e fazer sua própria história é preciso deixar surgir esse espaço de falta. Não se deve apenas preencher totalmente a criança, mas também permitir que ela questione sua origem, fale de seu abandono, entenda quem, no momento, está ocupando os lugares de proteção e apoio e, ao mesmo tempo, de limite e ordem e para onde deve seguir seu destino (qual o futuro possível para ela). (MARIN, 1999, p. 48-49).

No cotidiano dos serviços de acolhimento, é comum que os profissionais se refiram a acontecimentos e situações envolvendo determinados atos das crianças e adolescentes diante das quais se veem sem muitos recursos para lidar. Frequentemente são situações de conflito, agressividade, enfrentamento ou dificuldades na escola, que apontam para o lugar da "ausência de uma palavra" – definição simples, porém precisa do que se configura como um sintoma na ótica psicanalítica (GARCIA-ROZA, 2009). Isto é, tais manifestações sintomáticas apontam para a dificuldade ou impedimento de elaborar afetos e experiências, tendo, portanto, algo a dizer a respeito do sofrimento que acomete esse sujeito. Altoé (1999, p. 56-57) sublinha neste sentido que:

> É a questão do sujeito, seu desejo mais profundo, que se encontra escondido no sintoma e que é preciso abrir brechas para permitir seu surgimento. Para que isso possa acontecer, a criança tem de ter seu desejo reconhecido, possibilidade que provavelmente foi barrada até então, tendo sido possível sua expressão somente através de sintomas.

Como já referido no segundo capítulo, é essa a dimensão que a psicanálise visa incluir em todas as suas incursões, permitindo uma mudança de olhar em relação aos que estão ali implicados. Ousamos dizer, entretanto, que no caso das crianças e adolescentes em acolhimento institucional é fundamental que essa possibilidade esteja dada desde os detalhes do seu cotidiano, que não se trate de mera mudança de vocabulário, como diz Altoé (1999), mas que esses fundamentos possam atravessar as práticas institucionais e as pessoas que ali trabalham, de modo que estejam atentas "à dimensão do sujeito em todo acontecimento institucional" (p. 58). Para Mendes Rosa, Veras e Vilhena (2015), este processo inclui a construção de um enigma sobre o sintoma da criança, o que requereria suspender as respostas prontas e categóricas a respeito dessas manifestações, e abrir espaço para que a criança "produza um saber novo sobre seu inconsciente e seu desejo" (p. 235).

Nesse sentido, vale recordar que a faixa etária atendida naquele momento na instituição em que nos inserimos, de crianças e adolescentes entre 10 e 17 anos, pode ser relacionada a um tempo em que a constituição subjetiva já encontrou seus caminhos no que é da ordem da estrutura. Por outro lado, existem marcas que continuam a se inscrever a partir de novos acontecimentos e do estabelecimento de outras relações, por vezes resituando marcas anteriores, outras vezes, acrescentando novos sentidos, de acordo com os endereçamentos que o sujeito vai dando a elas. Fazemos essa ressalva porque, a nosso ver, a referência familiar da qual se utiliza a instituição pode ter como uma de suas funções a de preencher uma suposta falta deixada não somente pelo afastamento familiar, mas também porque o lugar dessas famílias a que está direcionada a ação jurídico-assistencial em geral tem pouco valor socialmente. No caso de Amanda e de Levi, não temos notícias das marcas de amor deixadas por sua família, por exemplo, apenas do abandono. Ao ignorá-las ou mesmo desqualificá-las, anula-se para o sujeito o que fez marca nele, torna-se anônimo o desejo que esteve implicado na montagem simbólica que lhe permitiu se constituir, na direção contrária daquilo que Lacan (1969/2003) colocou como sendo a imprescindibilidade da marca de um interesse particularizado de *alguém* em relação a essa criança.

Seguimos na direção do que Marin apontou (1999, p. 112) quando afirma que "a Instituição pode ser um espaço alternativo para o processo de identificação da criança, desde que não se camufle como uma família". A autora argumenta que em muitos casos a instituição pode ocupar uma função importante para as crianças e adolescentes que estão residindo ali, quando lhe permitem um espaço para se diferenciarem, traçar uma referência pessoal sobre sua origem e reconhecer-se enquanto sujeito. Entretanto, essa questão frequentemente

esbarraria na dificuldade de tratar com as crianças e adolescentes sua situação atual de vida, as questões que levaram à sua institucionalização e os possíveis destinos depois de sua saída, por serem questões que colocam em evidência os limites de seu trabalho. Assim, para a autora, mantém-se uma abordagem ao nível da necessidade objetiva, de oferecer, por exemplo, abrigo, alimentação e acesso a serviços, evitando-se o espaço complexo da demanda, que envolveria abrir espaço para tratar de questões muitas vezes difíceis, como a vivência singular do afastamento da família e os anseios relacionados à saída do serviço, da separação dos profissionais, dos colegas, irmãos, etc. (MARIN, 1999).

A possibilidade do sujeito de formular questões a respeito de sua história e seu futuro passa pelo falar e elaborar essas questões, podendo posicionar-se a partir daí. Essa é uma questão importante que retorna tanto no caso do Levi como no de Amanda. No primeiro, quando justamente nos perguntamos que condições ele disporia de diferenciar sua origem e história da sua trajetória institucional, reconhecendo-a como marca importante de sua vida, mas sem resumir-se a ela. No segundo caso, na dificuldade de Amanda, ao menos naquele momento, de vislumbrar e investir em alguns projetos para si, que viabilizassem condições de saída da instituição. São aspectos que remetem à importância de poder imaginar-se para além daquele contexto (no caso, do registro institucional), visualizando outros lugares de pertencimento que não apenas o abrigo. Entretanto, quando a instituição tenta colocar-se equivocadamente como família, tamponando o espaço vacante que é condição para o surgimento da demanda, ela acaba por desvanecer as marcas familiares que foram constituintes ao sujeito.

A instituição, deste modo, acaba por se fazer *total*, tentando dar conta de tudo o que supostamente faltaria às crianças e adolescentes. Trata-se de um movimento que não favorece, inclusive, a saída dos adolescentes do serviço, indicando a importância de pensar outra lógica possível para a instituição. Nessa esteira, nos deteremos agora em uma perspectiva que pode contribuir com alguns princípios para pensar uma abordagem de trabalho junto a crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional que se proponha a levar em conta a oferta de lugares possíveis de existência, para além daqueles que estão dados.

3.3 UMA INSTITUIÇÃO ABERTA PARA O MUNDO

Quando nos referimos inicialmente à saída do serviço como *processo*, e não como um momento pontual, levamos em conta uma questão primordial quando pensamos no abrigamento de crianças e adolescentes, que é a importância de que o período de acolhimento não seja separado do continuum existencial da vida do sujeito. Seguimos a perspectiva de Minnicelli (2004) quando afirma que muitas vezes as vidas dessas crianças e adolescentes ficam marcadas pelo "antes de entrar e depois de sair" da instituição, e poderíamos acrescentar que isso se dá por se impor na lógica institucional a dimensão da provisoriedade e transitoriedade. Para a autora,

> o tempo de vida no abrigo pode ser também um tempo vivido e não uma larga espera até o dia em que se possa sair. […] As histórias de vida infantil parecem destinadas a cair em um *impasse* – como se parte da vida pudesse se colocar entre parêntesis – enquanto estão internados e não residindo ou vivendo – nesse lugar (MINNICELLI, 2004, p. 106, tradução nossa). [30]

No entanto, o que deveria ser provisório às vezes se estende por toda infância e adolescência, como no caso de Levi, Amanda e Estela, que trataremos logo mais. Com isso entendemos que o tempo de abrigamento, independente de sua duração, deve ser levado em conta como tempo de vida e constituição, e não como de passagem, simplesmente. Contudo, essa perspectiva exige uma delicadeza em sua compreensão, pois se trata de criar na instituição lugares de *existência* e não *pertença*, atentando para a linha muito tênue que separa uma posição da outra.

A psicanalista francesa Maud Mannoni desenvolveu ao longo de seus trabalhos uma perspectiva que propôs subverter a lógica das instituições totais que se destinavam a tratar crianças com quadros de psicose, autismo e debilidade, cuja organização centrava-se no tratamento da loucura, desde uma perspectiva normativa e excludente. A experiência desenvolvida pela psicanalista e seus colegas de uma escola experimental em Bonneiul-sur-mèr, na França, tornou-se mais tarde referência para pensar a perspectiva da inclusão destas crianças no campo da educação, do qual se encontravam alijadas. Sua aposta residia em proporcionar um lugar para *viver* e não para *tratar*, abrindo espaço justamente para a escuta do desejo do sujeito (MANNONI, 1988), que restava impossibilitada em meio a tantas

[30] Do texto original consultado: "El tiempo de vida en el hogar puede también ser un tiempo vivido y no una larga espera hasta el día en que se pueda salir. […] Las historias de vida infantil parecen destinadas a quedar en un impasse – como si parte de la vida pudiera ponerse entre paréntesis – mientras estén internados y no residiendo o vivendo – en esse lugar" (MINNICELLI, 2004, p. 106, grifos da autora).

prescrições do discurso médico-pedagógico. A perspectiva inclusiva deste lugar localiza-se justamente na possibilidade de incluir o que a criança traz com ela, partindo daí para a construção de um trabalho possível.

A noção de "instituição estourada", desenvolvida por Mannoni (1988) e emblemática dessa experiência, consiste na instauração de uma dialética que possibilite desvendar a função ocupada por essa criança na trama social - seja no âmbito familiar, como no social de forma mais ampla, entendendo que esse lugar é estruturado pelos outros em relação com ela -, propondo alguns deslocamentos possíveis dessa posição alienante. Assim, na contramão da lógica de fechamento e silenciamento próprias das instituições totais, propõe-se "estourar" a instituição, produzindo uma abertura desde seu interior para o mundo exterior:

> Portanto, em vez de oferecer permanência, a estrutura da instituição oferece, sobre uma base de permanência, *aberturas* para o exterior, brechas de todos os gêneros […]. O que sobra: um lugar de recolhimento, um retiro; mas o essencial da vida desenrola-se em outra parte […]. Mediante essa oscilação de um lugar ao outro, poderá emergir um sujeito que se interrogue sobre o que quer (MANNONI, 1988, p. 79-80).

Essa perspectiva nos auxilia a pensar vários aspectos relacionados ao contexto dos serviços de acolhimento institucional, que neste trabalho nos dedicamos. Destarte, a relação mais simples consistiria na contraposição ao modelo da instituição total, conceito traçado por Goffman (1996, p. 16) a respeito de instituições com "tendências de fechamento", sendo representativos desse modelo os manicômios, prisões e conventos, mas também outras que possam ser reconhecidas a partir do seguinte conjunto de características:

> Em primeiro lugar, todos os aspectos da vida são realizados no mesmo local e sob uma única autoridade. Em segundo lugar, cada fase da atividade diária do participante é realizada na companhia imediata de um grupo relativamente grande de outras pessoas, todas elas tratadas da mesma forma e obrigadas a fazer a mesma coisa em conjunto. Em terceiro lugar, […] toda a sequência de atividades é imposta de cima, por um conjunto de regras formais explícitas e um grupo de funcionários. Finalmente, as várias atividades obrigatórias são reunidas num plano racional único, supostamente planejado para atender aos objetivos oficiais da instituição (GOFFMAN, 1996, p. 17-18).

Com isso, percebemos que essa noção em muito se aproxima do modelo dos internatos para crianças e adolescentes que descrevemos no capítulo passado, referidos à política de afastamento dos "menores em situação irregular". Como já abordamos, é inegável o avanço já feito se comparados a realidade dos internatos com a dos serviços de acolhimento institucional, referenciados ao ECA. Entretanto, temos apontado ao longo do trabalho justamente o resíduo de uma lógica que continua a se atualizar, como a permanência de

inúmeras crianças e adolescentes nas instituições marcadas seja pelo estigma de “sem-família”, como pela “perspectiva de longa institucionalização” e de “desacolhimento” por maioridade. Isto é, para muitos a vida inteira se passa neste lugar, a instituição de acolhimento, o que não deixa de remeter a uma lógica totalizante.

Outra relação, que apenas apontamos no final do tópico anterior, é de que o abrigo acaba por se fazer *total*, quando tenta dar conta de tudo o que supostamente faltaria às crianças e adolescentes, visando criar substitutos que pudessem apaziguar a angústia que se criaria em torno desse lugar vago, associado ao afastamento da família. No entanto, como vimos, trata-se de um movimento que acaba por dificultar a saída dessas crianças e adolescentes, na medida em que tudo na instituição está dado (ALTOÉ, 2012).

Seguindo o direcionamento dado por Mannoni (1988), a verdadeira instituição inclusiva é aquela que cria uma porta de saída, que pretende se tornar obsoleta. No caso das instituições que neste trabalho nos debruçamos, é curioso pensar que, apesar de existir a marca da imposição de uma partida, a maioridade, ela não se configuraria como uma porta de saída, na lógica que estamos apresentando. Isso porque o que deveria ser um *processo*, uma transição que coloca em jogo a abertura para um posicionamento do sujeito, torna-se um *procedimento*, restrito ao campo da técnica e da prescrição. Isto é, não inclui o que é da ordem das implicações subjetivas, seja dos profissionais em cena, como temos discutido neste trabalho, seja das próprias crianças e adolescentes, que não são convocados a se posicionar frente ao próprio desejo.

Se retomarmos a “base de permanência” a que se refere Mannoni (1988), a qual possibilitaria uma abertura para o exterior e a formulação de uma pergunta sobre o próprio desejo, temos aqui uma pista na direção do percurso que temos construído, de que certa permanência se faz possível através do estabelecimento de uma relação que volte para cada criança e adolescente acolhido um olhar atento à sua singularidade. No caso, localizamos esse olhar na figura do educador social, entendendo que ele ocupará no contexto institucional a função de “outro exteriorizado da cultura e da sociedade”, segundo a perspectiva apresentada por Cintra e Souza (2010, p. 827), referência através da qual a criança ou adolescente poderá pautar suas incursões no mundo.

Para as autoras, essa dimensão da singularidade pode ser entendida como a maneira através da qual “cada sujeito significa e pode ressignificar sua existência, num movimento constante que inclui aspectos da realidade subjetiva e objetiva, o que implica uma concepção de sujeito que extrapole o privilégio à consciência e leve em conta as dimensões históricas,

sociais e pulsionais" (CINTRA; SOUZA, 2010, p. 827), isto é, um movimento que articula *dentro e fora*, importando saber no que consiste essa imagem que é refletida pelos outros que estão em relação com o sujeito. Entretanto, podemos localizar efeitos de subjetivação temerários quando essa imagem se resume a reiterar sua condição de exclusão:

> Dessa forma, com um olho no passado e outro no futuro, perde-se a noção do que acontece com o sujeito singular submerso nas leituras universais e estereotipadas das identidades definidas a priori. Ainda, essa perspectiva de intervenção aposta na possibilidade de remover as marcas pulsionais e históricas que constituem cada sujeito e no lugar destas enxertar novas, consideradas mais adequadas ao interesse hegemônico social. Neste processo trabalha-se com as identidades e não com identificações, o que revela a utilização de concepções sobre o psiquismo que compreendem a subjetividade como subsumida a consciência. Temos a contradição de um trabalho operado em nome do sujeito de direitos que, no entanto, restringe o efeito de subjetivação ao neutralizar o sujeito de desejo (CINTRA; SOUZA, 2010, p. 824).

Nesse sentido, se nos remetíamos inicialmente à importância de que os adolescentes pudessem se imaginar para além do registro institucional, destacamos agora também a possibilidade de que os adultos que deles se encarregam possam fazer o mesmo, no sentido do que propôs Mannoni (1988) com a ideia de "instituição estourada", que se abre para o mundo para oferecer diversas referências a partir das quais o sujeito pode amparar-se para apropriar-se de seu lugar de sujeito de fala e de desejo. A questão que se coloca aqui é que não há possibilidade de reconhecer no outro um sujeito de desejo sem antes situá-lo em relação ao seu próprio desejo. Isto é, para que algo dessa ordem aconteça se faz necessário que o profissional esteja implicado subjetivamente nesta relação, inscrita em outro registro que *não apenas* o do dever e do desempenho de atribuições de trabalho.

Na esteira da proposição de Marin (1999) de que a mesma instituição que reproduz a lógica de controle e alienação pode também encontrar através das pessoas que nelas vivem condições para um movimento de mudança, apostamos nessas relações como o caminho para inserir na lógica institucional a dimensão do *acolhimento*, de fato. A nosso ver, a possibilidade de acolher reside em grande parte na implicação subjetiva daqueles que cuidam e se encarregam das crianças e adolescentes nas instituições, de acordo com determinadas considerações que nos deteremos com atenção no próximo capítulo. Mas é possível adiantar que essa implicação está relacionada justamente ao reconhecimento da singularidade de cada criança e adolescente, que passa por auxiliá-lo a situar e ampliar as marcas subjetivas produzidas no tempo de acolhida – tanto aquelas que carrega consigo, como também aquelas que deixa nos que permanecem na instituição após sua saída.

4 UMA LÓGICA *POSSÍVEL* PARA O LUGAR DO EDUCADOR SOCIAL

"Que vínculo louco é esse?" – é a pergunta feita por uma das educadoras quando em certo encontro refletia sobre o que seria acolher. Para ela, acolher passaria por aceitar e respeitar o outro, porque de maneira contrária não seria possível olhá-lo. Mas, em seu ponto de vista, no caso dos meninos e meninas junto aos quais trabalham, acolher passaria também por gostar deles.

Sua colocação, assim como outras já destacadas, vem visivelmente permeada por muitos afetos de difícil elaboração e que dão notícias de um envolvimento que extrapola uma função prática de trabalho e toma a cada uma das profissionais de uma maneira distinta. No capítulo passado, tratávamos da complexidade da função do educador, destacando que com frequência o referencial familiar era adotado para dar sustentação às suas práticas, na impossibilidade de encontrar outros referenciais que lhe auxiliassem a fazer face ao peso das solicitações e responsabilidades que se tornaram parte desta função por meio de um processo histórico. Entretanto, o sofrimento que enfrentam as profissionais em decorrência do trabalho e todos os impasses vividos em torno do "desacolhimento" por maioridade, como vínhamos apontando, evidenciam a importância de colocar em questão esse lugar do educador, buscando outra lógica que permita guiar esse trabalho.

4.1 "QUEM SONHA COM ESTELA" ALI ONDE NINGUÉM MAIS SONHA?

Desde antes de sua chegada na casa-lar, Estela já ocupava um lugar no imaginário das profissionais de alguém que traria em sua bagagem muitos desafios para o trabalho da equipe. Nos encontros que antecederam sua chegada, corriam no grupo as notícias e informações passadas pela equipe do serviço do qual ela seria transferida, que iam gerando vários questionamentos e anseios distintos nas profissionais. Quando finalmente se efetiva a mudança da adolescente, seu caso começa a ser mencionado com frequência neste espaço, como um acontecimento que mudou o ritmo e o clima da casa.

Nas primeiras semanas, as participantes aludiam às diversas tentativas de aproximação com Estela e de projetos que foram imaginando para ela, tomadas também pela urgência de lhe garantir outras perspectivas, já que dentro de alguns meses ela completaria

18 anos. Preocupava-lhes particularmente sua percepção de que o único caminho que a adolescente vislumbrava para si era a prostituição, atividade que já exercia há bastante tempo, ainda que estivesse abrigada desde pequena. As profissionais relatam, assim, ter tentado negociar com a adolescente uma pausa nos programas até que concluísse a escola, matriculá-la em cursos de sua preferência e sentar com ela para conversar de forma aberta sobre suas amizades do Facebook que, em sua maioria, eram clientes. Entretanto, suas tentativas eram constantemente frustradas pela dificuldade de aproximação com a adolescente, que de acordo com as profissionais, as confrontava, provocava e questionava sua autoridade mesmo nos contatos mais fortuitos. Mesmo assim, Estela buscava estar sempre perto das educadoras, de forma quase colada, evitando o contato com os demais adolescentes.

Em um dos encontros que se seguiram, a discussão girava em torno de diferentes representações da adolescência e da particularidade com que esse momento é vivido por cada pessoa. As profissionais se referiam a esse tempo como sendo confuso, permeado por incertezas e pela necessidade de fazer escolhas importantes para o futuro e de sonhar coisas para si. Dora, uma das profissionais que se mostrava mais afetada por Estela, diz que esse assunto lhe faz lembrar dela, pois às vezes se deparava com a pergunta: "Quem sonha com Estela? Será que tem alguém sonhando junto?". E continua: "a gente sonha alguns projetos pros meninos. No caso dela, de que pudesse se inserir no mercado de trabalho ao 'dezoitar', mas ela não sonha isso. Ela sonha com uma vida de glamour. Eu não sei o que é sonhar com a Estela. Ela suga a gente, desestabiliza a casa". E então, a colocação da assistente social vai gerando concordância nas outras profissionais.

No encontro seguinte o caso surge novamente, desta vez quando se referiam à sensação de impotência que lhes afetava no cotidiano de trabalho. Quando pergunto às profissionais o que entendem como sendo impotência, Rosa e Marta, educadoras residentes, respondem: "É como me sinto o tempo todo com Estela", "às vezes eu estou falando e ela dá as costas – dá vontade de chorar". Também Beth, que é quem observam ser a mais ouvida pela adolescente, diz compartilhar da sensação: "Ainda que exista um desejo muito grande de mudar, seria muita pretensão minha querer que ela mude". Dora, por sua vez, conta de seu incômodo em ver Estela se relacionando só a partir dessas representações, mas que às vezes parece ser inevitável que essa será sua única maneira de se enxergar. Camila então argumenta: "Mas se for por esse viés de que nada pode ser feito nosso trabalho vai minar. Esse é o discurso dela ['sou assim e ponto'], não pode ser o nosso".

Assim como no caso de Amanda, o significante que comparece para falar da posição da equipe em relação ao caso de Estela é o da impotência. Entretanto, não poderíamos rápido demais afirmar que estão falando da mesma coisa, já que cada caso parece convocar as profissionais a partir de um lugar diferente. O caso de Estela, pelo menos inicialmente, parece lhes convocar pela via do cansaço e do esgotamento, e dificilmente pela afetuosidade. Como sugerimos antes, a ideia de que seria preciso *gostar* a fim de *acolher*, torna-se aqui um impasse. Para além de considerar a dificuldade e o peso que se impõe para trabalhar com crianças e adolescentes que não engajam os profissionais dessa maneira - gerando, por exemplo, culpa e resistência nesse contato -, seguimos o posicionamento de Marin (1999) de que o imperativo de "ter que ser afetiva" essa relação entre educadores, crianças e adolescentes mais do que resolver alguma coisa, aponta para outras dificuldades.

Uma delas seria a de que "na ausência de um projeto educacional, que discuta alternativas de trabalho para com a criança institucionalizada, encontrando para as pessoas nele envolvidas um papel consistente, não resta outra saída do que assumir o conhecido, o familiar" (MARIN, 1999, p. 115). Dessa forma, recai-se na idealização da referência familiar, que, se por um lado defende o adulto da "ansiedade" que o contato com a situação de abandono traz, por outro lado, em nome do afeto se encobre a dimensão do conflito, importante de ser refletida e problematizada. Para Marin (1999), o resultado desta referencialização é um grande vazio, na medida em que a instituição se encontra com a impossibilidade de suturar a falta que está em jogo, perde a principal referência para guiar sua prática e recai na sensação de impotência. No entanto, se entendemos que "ser afetivo" não resolve a questão, nos colocamos a trabalhar em busca de outra lógica que possa dar sustentação a esse lugar do educador junto à criança ou adolescente em acolhimento institucional.

Temos apontado a complexidade inerente a essa relação, que suscitou desde o princípio nosso interesse em escutar estes profissionais. Consideramos que ela se apresenta de diversas maneiras no cotidiano dos serviços de um modo geral, mas em particular na nossa experiência essa questão esteve sendo constantemente abordada pelas educadoras, através de falas como *"a gente se envolve mais que o profissional"*, *"nosso trabalho vai além do emprego, é algo que a gente acredita"* e outras correlatas. Eram afirmativas que costumavam gerar concordância entre as profissionais e não raro vinham para dizer da dificuldade associada à sua função, das frustrações e do adoecimento por conta do excesso de trabalho.

Destacamos esse fenômeno da concordância por entender que ele vai dando notícias de algo que se espalha e que é compartilhado pela equipe, mas também para fazer a ressalva de que, mesmo assim, a forma como o trabalho convoca e afeta é distinta para cada uma das profissionais, e que varia inclusive na relação com cada criança e adolescente. Esta nos parece ser uma questão-chave no que diz respeito ao lugar do educador nos processos coletivos institucionais.

Conforme explicitamos em nosso delineamento metodológico, em nosso trabalho buscamos através do dispositivo grupal lançar luz sobre os efeitos transferenciais presentes na prática profissional das educadoras, tomando aqui a transferência em um sentido mais amplo como um "campo de interferência" e "afetação" que se dá no contato entre duas pessoas, no qual se articulam experiências e representações anteriores com os personagens da cena atual (VOLTOLINI, 2018, p. 68-69). Para o adulto, o contato com a criança e o adolescente pode suscitar, muito provavelmente, entrar em contato com suas próprias experiências infantis, o que se deixa notar, por exemplo, em ter que se haver com seu próprio desamparo, constitutivo de todo sujeito, ao ter que lidar com o abandono vivenciado pela criança ou adolescente de quem se encarrega. Este pode ser considerado como um efeito transferencial do encontro com esse outro, sendo primordial a possibilidade de que o profissional possa colocar isso em questão, buscando certa compreensão do que cada caso lhe convoca e afeta singularmente, podendo melhor situar-se frente a ele.

Entendemos esse processo como sendo o de "referencialização das implicações" (VOLTOLINI, 2018, p. 92), isto é, o de através do dispositivo estabelecido, abrir espaço para que as profissionais pudessem se questionar a respeito de sua própria prática e de seu posicionamento frente às questões que se apresentavam, percebendo-se como implicadas subjetivamente nessas problemáticas, cada uma de modo singular. Esse direcionamento exige, no entanto, um manejo delicado. Se nos reportamos às falas das profissionais, vemos que há implícita certa dimensão de um transbordamento ao afirmar o seu adoecimento por "se envolver mais que o profissional" e, mais ainda, na ideia de "direcionar ou ter a vida dos acolhidos em suas mãos", como mencionaram as educadoras em nosso primeiro encontro. Assim, se faz necessário problematizar essa questão no contexto específico do acolhimento institucional, levando em conta alguns limites que permitam situar a dimensão da implicação subjetiva do profissional.

Em primeiro lugar, a tentativa de tentar conter dentre algumas atribuições profissionais o que é da ordem da implicação subjetiva, coloca um problema importante que é de localizar

esse engajamento na lógica do dever, antes que do desejo. Evidentemente, este é um dilema inevitável quando se trata de uma função de trabalho inserida nas práticas sociais, pois algo de uma prescrição sempre estará em jogo, por questões pragmáticas que vão desde a delimitação de políticas públicas em conformidade com a demanda do público atendido até a possibilidade de exercer em equipe um trabalho minimamente alinhado, no qual os profissionais envolvidos partam de, pelo menos, alguns fundamentos em comum.

O que se coloca como "novidade" nessa cena, no entanto, não é outra coisa senão a de incluir nela também o que escapa a essas prescrições, justamente a dimensão subjetiva do profissional implicada nessas relações com as crianças e adolescentes acolhidos. A pergunta de Dora, *"quem sonha com Estela?"*, ao ser enunciada já indica a presença de alguém que busca sonhar junto com a adolescente apesar dos desencontros nesta relação, marcada também pelo desgaste e o cansaço das profissionais. O fato de Estela insistir na presença junto às profissionais, mesmo com os confrontos habituais, nos parece evidenciar duas coisas. A primeira, de que ela convoca a referência deste adulto, mesmo que seja tentando se colocar como igual. A segunda, de que seu movimento pode ser também indicativo de algo que opera quando se sabe que alguém olha e sonha por você. Destacamos ainda o fato de que os sonhos das profissionais para Estela, mesmo que se concretizem em saídas *pro forma* (como o caminho da profissionalização que é habitual com adolescentes que serão "desacolhidos" por maioridade), carrega também a marca de um lugar sonhado que vai para além do mundo perigoso da prostituição, por exemplo.

Traçamos essas considerações a fim de apontar que cada caso – lembrando-se de sua dimensão de *narrativa feita por alguém* – pode ser desdobrado de inúmeras maneiras, que dizem respeito à construção de um saber singular em relação a ele para cada profissional. Isto é, embora estejam todos reunidos em torno de uma tarefa, esta só pode ser cumprida singularmente, pois prevalece a relação com o saber sobre as questões de grupo (VOLTOLINI, 2018). Por essa razão destacamos anteriormente o fenômeno da concordância entre as profissionais em torno de determinadas representações que surgem, o que tomamos como um efeito de grupo a ser contornado - não pela concordância em si, mas para que se mantenha aberto o fluxo da cadeia associativa, permitindo levar a outros sentidos possíveis. Mesmo o profissional supostamente mais "preparado" e "capacitado", pode se ver sem recursos para lidar com isso que o outro lhe provoca, se não há possibilidade de falar a respeito disso que lhe causa. Seguimos o apontamento de Voltolini (2018, p. 92), quando afirma que:

> O laço organizado pela mestria também costuma manter assegurada a promessa de que acessando um dado saber – competente – as coisas podem funcionar bem. Definindo corretamente os fins e empenhando adequadamente os meios para sua consecução, não teria porque o bom resultado não acontecer. A crença irrestrita na existência do saber competente tende habitualmente a levar à experiência paralisante de um saber *impotente*: como nunca atinjo essa competência soberana, interpreto as falhas como minha impotência.

Essa questão se mostrou na demanda dirigida pelas profissionais, de *"como* você *vai nos ajudar a…"*, supondo através da transferência na figura do analista-pesquisador aquele que deteria o saber que falta e ao qual elas não teriam ainda acesso para *"… fazer do trabalho mais leve".* Esse pedido também surgiu em outras ocasiões, em solicitações de que fossem apresentados métodos e ferramentas que pudessem aplicar em equipe ou junto às crianças e adolescentes para trabalhar temas delicados. Percebe-se nesta busca por meios e respostas a centralidade da relação com o saber presente na lógica institucional, que aparenta ter um peso importante na possibilidade dos educadores de se ocuparem de certas funções em relação às crianças e adolescentes.

Retomando o recorte que abriu o capítulo anterior, a pergunta feita por Sueli, auxiliar de educadora - *"não pode ficar até os 20, não, gente?"* - e as falas das demais profissionais que se desencadearam em seguida contribuem com muitos elementos para pensar essa questão. Destarte, a pergunta feita em tom de brincadeira não deixa de revelar a verdade que comporta, do anseio de poder esticar mais um pouco esse tempo, adiando o momento da partida e abrindo espaço para fazer algo a mais por Amanda. A colocação de Sueli parece traduzir claramente os afetos que permaneciam ali latentes em torno da saída eminente da adolescente, que possivelmente não poderiam ser expressos em outro contexto, pela premissa instituída de que se mantenham no plano racional da tarefa, que não se envolvam demais com os acolhidos e que saibam separar "o pessoal do profissional". Um grande desafio, principalmente quando falamos de uma função de trabalho que em sua concepção prevê o estabelecimento de uma relação afetiva e de confiança com cada criança e adolescente para que uma parte imprescindível do trabalho seja possível (BRASIL, 2009), conforme já adiantamos na primeira parte deste texto.

Sueli foi alguém que teve uma função fundamental no grupo, de em alguma medida revelar o furo no discurso institucional, que como todo discurso é não-todo ou estruturalmente incompleto e faltante. Em mais de uma oportunidade, as colocações de Sueli, ao evidenciar que o discurso instituído pode ser questionado e que não consegue ofertar respostas aos pontos por onde cada educador se sente interpelado, abriram a possibilidade de que as demais

profissionais também se colocassem de maneira implicada em relação às questões que discutiam, por vezes revelando uma verdade, e por outras, produzindo um enigma em torno de saberes que poderiam outrora ser tidos como prontos e acabados. O curioso disso é que Sueli frequentemente se mostrava resistente a participar dos encontros, tendo dado a entender que não teria a contribuir com as discussões. Em nossa leitura, essa hesitação em participar e a dúvida sobre o próprio saber pode estar relacionada com o cargo que ocupava na instituição que, na descrição burocrática, estaria restrito a uma função operacional. Destacamos esse fator para apontar que, na complexidade dessas relações institucionais, o saber em pauta é muito mais o da relação do sujeito com a verdade que o formal tecnicista, embora frequentemente seja compreendido o oposto. Verdade entendida como aquilo que aparece na falha de um saber e que pode ser caminho para desvelamento de um impasse (VOLTOLINI, 2018).

Essa questão nos remete a uma passagem de um dos encontros em grupo, em que Sueli contava do quanto considerava Estela parecida com ela, no jeito de ser e na semelhança entre acontecimentos que marcaram sua vida, dizendo *"eu sei como dói nela"* a respeito de uma situação vivida pela menina, que lhe levava a querer protegê-la. Para além de mostrar uma posição frente a adolescente muito distinta daquela descrita a princípio, no recorte que abriu o capítulo, aponta também para outra questão, que é da ordem das identificações. Se por um lado permite que Sueli possa se sensibilizar e não descartar o sofrimento de Estela, se colocar como a mesma, ou como igual, traz uma indiferenciação entre a posição das duas. No entanto, é justamente a incompletude, o não saber e a diferença nas posições que permitem operar a partir da alteridade. Portanto, é um caso que evidencia a importância de que a afetação provocada nesta relação transferencial entre educador, criança e adolescente possa ser falada e colocada em questão, entendendo que há, no entanto, entre eu e outro, um hiato instransponível.

Frequentemente, os educadores caem em impasses que remetem às mesmas questões vividas pelos adolescentes, que lhe colocam em posição de paralisia ou imobilização frente a todas essas forças. Marin (1999), no quadro de sua pesquisa, relatou a sensação de "instituição carente, abandonada e sem sentido" que se mostrava na dinâmica institucional em que se inseriu, onde o lugar ocupado pelos agentes educacionais era desvalorizado e acabava por reproduzir o quadro da própria criança. Já Altoé (2012), comenta o fato de os profissionais praticamente morarem também nas instituições, perguntando-se, então, se eles estariam inscritos em um sistema diferente do das crianças e adolescentes de quem se encarregavam.

São questões que nos levam a observar que o processo institucionalizante não vale somente para as crianças e adolescentes, mas também para os educadores sociais, já que ele também vai estar preso a rotinas e prescrições que se referem a um "jeito adequado" de intervir. Faz-se importante apontar, assim, que não há correspondência total entre a posição dos educadores e a posição das atribuições, por exemplo, ou entre a história dos educadores e a dos adolescentes. O apagamento dessa diferença é da ordem do impossível, e não da falta de capacidade, conhecimento ou potência.

A implicação subjetiva do educador, nesse sentido, surge como possibilidade de fazer furo nessa dinâmica. Coloca-se, desta maneira, a necessidade de pensá-la a partir de outra lógica, que não recaia apenas na identificação/familiarização, ou no desempenho de funções puramente técnicas e protocolares. Veremos agora como a psicanálise pode nos auxiliar a pensar esses fatores.

4.2 A CONSTRUÇÃO DE UM SABER QUE INCLUI O IMPOSSÍVEL

Fazendo referência às três profissões impossíveis descritas por Freud (1937/2018), Lajonquière (1999) afirma que não quer dizer que não seja possível algo de uma análise, um governo ou uma educação, mas que não existem garantias a priori de que algo dessa ordem vá se dar. Essa falta de garantias não resultaria da ignorância circunstancial de um analista, um governante ou um educador, tampouco o andamento das três está relacionado ao conhecimento acumulado por eles. O que se coloca como impossibilidade é que, mesmo através de suas intenções, possam "fazer do analisante, o cidadão e a criança uma réplica de si próprio" (p. 165), formatando a diferença entre eles.

Essa é uma questão importante porque, segundo Lajonquière (1999), esta impossibilidade não quer dizer que os profissionais devam se eximir desses lugares, mas sim sustentar o desdobramento da diferença posta na origem dessa relação, que estará sempre referenciada a um ideal. Nisto reside a dimensão do mal estar que aponta a psicanálise ao se inserir no campo das práticas sociais: a necessidade de se intervir, de fazer uso da palavra, levando em conta a impossibilidade. Para Voltolini (2018, p. 92),

> Fazer a experiência da face *impossível* de todo saber permite retomar a via de uma construção possível de trabalho, possível, justamente, porque se aceitou abandonar a idealização. Há saberes competentes, sem dúvida, mas seu valor só pode ser descoberto fora da perspectiva, comum à lógica da mestria, da *onipotência* do saber.

Esta é, portanto, uma questão que escapa do cálculo de um saber tecnicista e que por essa razão permite pensar a dimensão do trabalho social do profissional pela via do *ato*, que implica o sujeito. Essa via se diferencia, por exemplo, da dimensão do comportamento que está mais próximo à racionalização e à técnica, que pouco têm a revelar na trama destas relações entre profissionais do serviço de acolhimento, crianças e adolescentes. Assim, a intervenção analítica nesse contexto passa por produzir um questionamento a fim de que "o sujeito se sinta implicado no que goza/sofre, responsabilizando-se (e não se culpando) por aquilo que é da ordem do ato" (VOLTOLINI, 2001, p. 110).

Essa discussão nos remete mais uma vez ao caso de Amanda, a uma passagem do grupo em que as profissionais discutiam que não havia tempo o suficiente para trabalhar com a adolescente *tudo* o que seria necessário para que levasse uma vida autônoma, de onde vinha a sensação de impotência em relação a esse caso. Semelhante ao que surge no recorte elucidado no capítulo anterior, as educadoras passam a enumerar várias habilidades que Amanda ainda não havia conquistado, cursos que ela não conseguiu concluir, a escassez *"recursos psicológicos suficientes para se virar sozinha"*, enfim, várias representações que remetiam a suposto um fracasso, diante do qual as profissionais viam-se paralisadas. E então Deise, educadora residente, pergunta: *"mas o tempo aqui não deu para avançar?"*.

É uma pergunta emblemática, no sentido de que convida a retomar a construção de um saber, na "medida do possível" – tomando emprestado o uso da expressão feito por Elia (2016, p. 171), que literalmente indica aquilo que faz divisa com o *impossível*. Dessa maneira, retomar as implicações subjetivas em jogo faz com que surjam questões significantes para além da queixa, que tende a encerrar-se em si mesma. A construção de um saber inédito, nesse sentido,

> faz efeito de mudança subjetiva, porque não é erudito. Não surge para reger uma prática, mas para liberar um ato. Daí passarmos a ênfase do "devo" para o "faço"; do "contr'ato" para o "ato" (VOLTOLINI, 2001, p. 110).

Pensamos o ato, portanto, como via para pensar o lugar do educador social junto às crianças e adolescentes em acolhimento institucional, vez que não se propõe a seguir uma prescrição, mas levar em consideração a singularidade do outro naquilo que lhe afeta, retomando aqui a dimensão da transferência que nos referimos anteriormente. Trata-se de uma mudança de posição frente ao caso que inclui uma responsabilidade e uma *aposta*, que só pode ser sustentada por alguém como sujeito, em nome próprio: é uma aposta solitária. Além

disso, considera também que não existem garantias ou respostas a priori do que o ato pode reverberar no encontro com a alteridade.

Na ocasião de um encontro em grupo, uma educadora disse que vê seu trabalho como sendo o de quem semeia: *"a gente tenta fazer a diferença, pra não ser só mais um que cruzou o caminho deles, é deixar a semente, diariamente"*. Ainda que possamos apontar a presença de uma idealização nessa metáfora (como não poderia ser diferente, se entendemos que essa relação estará sempre referenciada a um ideal), existe também na imagem de "quem semeia" e "busca fazer a diferença", a presença de um sujeito implicado - se aqui não em relação a um caso específico, mas ao menos de um engajamento com a própria dimensão do trabalho, o que é muito importante. Além disso, "deixar a semente" comporta também o sentido de algo que se faz sem saber se e o quê irá germinar. Diferente, no entanto, da parábola que se difundiu através do catolicismo, o que se coloca em questão para nós não é a qualidade do solo que recebe a semente, o que recairia em uma lógica do que as crianças e os adolescentes fizeram ou não com as oportunidades que lhes foram oferecidas no contexto do acolhimento, como é recorrente. Mas trata-se de pensar no que, como e porque "se oferece", isto é, voltar mais uma vez à questão de que acolhimento se quer proporcionar.

Qual seria, então, a pretensão da instituição nesse tempo de acolhida? Se já situamos a impossibilidade inerente ao educar, disso sobre o que não se tem garantias, nossa proposta reside em observar onde se manifesta a dimensão de possibilidade dessa tarefa. Lajonquière (2004) introduz uma perspectiva interessante neste sentido, quando afirma que a entrada de uma criança em uma história em curso instaura uma tensão no campo do laço social, pois ocupa posição distinta do adulto no discurso em relação ao desejo, à palavra do Outro:

> Para que semelhante giro de posição aconteça, é necessário que o adulto tome como *metáfora* o inevitável desencontro no real com esse pequeno ser no mundo. *Educar* é precisamente isso; é transmitir marcas simbólicas – inventar metáforas – que possibilitem à cria *sapiens* usufruir, possuir um lugar no mundo a partir do qual possa lançar-se às iniciativas impossíveis do desejo (LAJONQUIÈRE, 2004, p. 8, tradução livre).[31]

Como apontávamos anteriormente, não é porque o ofício de educar se inscreve em torno de uma impossibilidade, que nenhuma educação seja possível. Se tomarmos o educar a partir desta perspectiva de imprimir marcas, podemos entender que o educador, em seu ato,

[31] Do texto original consultado: Para que semejante giro de posición acontezca es necesario que el adulto tome como *metáfora* el inevitable *desencuentro en lo real* com esse pequeño ser en el mundo. *Educar* es necesariamente eso; es transmitir marcas simbólicas – inventar metáforas – que posibiliten a la cría sapiens usufructuar, poseer un lugar en el mundo a partir del cual pueda lanzarse a las empresas imposibles del deseo

encontra-se em lugar de valorizar, situar e ampliar as marcas subjetivas da criança e do adolescente. Por ser ato, só se figura no singular de cada relação, na qual o sujeito está implicado. Nesse sentido, as marcas não serão as mesmas para todos, pois se insere aqui a dimensão particular de como cada sujeito representa o vivido e a experiência. Além disso, cada criança e adolescente também convoca o adulto a partir de uma posição diferente, como temos apontado, e o adulto é chamado a responder a partir deste lugar. Marin (1999, p. 117) nos auxilia a compreender essa questão:

> São sujeitos em uma fase da vida que pedem o tempo todo a referência e ao mesmo tempo o novo, exploram sem parar, querem saber os porquês e para ques, reproduzindo em seus jogos e brincadeiras tudo o que sentem e vêem. Não estão, em muitos casos, ainda viciados pelos "não pode", pelos impossíveis tentando desafiá-los o tempo todo. Entender esse processo e tolerá-lo permite, ao mesmo tempo, rever o que de fato é interdito e o que pode ser mudado. Viver, não o impossível, mas o que é interdito em função de regras sociais mais amplas, permite o confronto e o posicionamento: um situar-se no mundo de forma mais consistente e, portanto, ativa.

Entendemos, assim, que o posicionamento do educador pode ter como função a de produzir aberturas para o mundo, como nos referíamos no capítulo anterior, estando em jogo a inclusão daquilo que a criança e o adolescente traz consigo, suas marcas e referentes fundamentais que lhe permitiram se constituir enquanto sujeito; assim como a possibilidade de inscrever novas marcas, que favoreçam ao sujeito não se fixar em papéis estabelecidos a priori. Mannoni (1988, p. 79) retrata essa questão da seguinte maneira: "o sentimento que o indivíduo tem de seu lugar no mundo está igualmente vinculado ao modo como em sua vida *contou ou não para outrem* – e contou para alguém sem que por isso tivesse de se apagar como sujeito". Isto é, a possibilidade de que se reconheça como sujeito e situe-se de forma mais ativa no mundo depende em grande medida de suas marcas subjetivas poderem ser valorizadas naquilo que são, marcas do desejo de alguém em relação a ele. A nosso ver, essa afirmativa pode ser pensada tanto no plano da valorização da origem da criança ou adolescente, como do tempo do acolhimento e das relações estabelecidas na instituição.

Conforme já apontado, muitas vezes também o lugar do educador, enquanto aquele implicado subjetivamente em relação a cada criança e adolescente no contexto institucional, tem um papel secundário ou é desvalorizado frente a diretrizes e prescrições institucionais, que remetem também ao campo universal da lei. No entanto, podemos indicar que é também a partir deste lugar do educador que é possível fazer furo no saber hermético da instituição. É o que nos referíamos a princípio sobre sua posição paradoxal no contexto do acolhimento, de

serem representantes do discurso institucional, ao mesmo tempo em que são atravessados por ele e por vezes escapam dele, visto que sua subjetividade também está em cena.

Altoé (1999) referiu como uma das maiores contribuições da psicanálise ao trabalho nas instituições a possibilidade de inserir na cena institucional a dimensão do sujeito, tornando a instituição não-toda, ou seja, convocando a ir além das respostas prontas e uniformes que a caracterizam nessa perspectiva universal. Pensando a partir das contribuições de Mannoni à educação de crianças, a autora situa o lugar do educador, neste sentido, como sendo o de

> um mais velho que acompanha a criança – é porque o educador se faz suporte de uma questão que um discurso (o da criança) pode se sustentar; é de alguma maneira de nossa impotência que a criança pode chegar a falar em nome próprio, que ela pode ser ajudada a escolher seu destino, ao invés de ser levada pela história dos pais ou mesmo do ambiente no qual passou sua infância (ALTOÉ, 1999, p. 63).

Aponta também a importância de que ele não tenha "resposta para tudo", obstruindo a possibilidade que a criança ou adolescente teriam de se interrogar e se lançar nessa busca. Assim, "o importante é que o processo de educação deixe um lugar para o desejo e permita a abertura de possibilidades de invenção permanente" (ALTOÉ, 1999, p. 63).

Essa questão alude à pergunta do *"quem sonha com Estela?"*, na medida em que há uma diferença significativa entre sonhar *com* e sonhar *por* alguém. O sonhar *por* às vezes se faz necessário para "emprestar" ao sujeito outras imagens possíveis nas quais ele possa se basear, como no caso de Estela, em que isso se relacionava às possibilidades de se enxergar para além da imagem e estatuto que lhe conferia a prostituição, por exemplo, o que guardava relação com questões muito particulares de sua história de vida que acabavam por lhe colocar em posição muito vulnerável frente o outro. No entanto, o sonhar *por* não deve se fechar como única alternativa e possibilidade para a criança ou adolescente em questão, ele é, em última instância, uma aposta. Nesse sentido, o sonhar *com* já se refere a um segundo tempo, em que se faz possível acompanhar a criança ou adolescente em suas próprias incursões, o que já inclui uma dimensão de separação, no sentido psicanalítico do termo. Assim, interpela-se também o saber do adolescente ou da criança, convoca-se a se posicionar, a fazer escolhas, ou seja, considera a sua posição de sujeito naquilo que já lhe é possível sustentar. É a partir deste processo que a instituição pode se tornar obsoleta e criar uma porta de saída para ela mesma, que não seja uma saída protocolar tão somente, como o é a maioridade.

Por fim, observa-se a multiplicidade de fatores em jogo no lugar do educador social, que requer um movimento constante de pensar seu posicionamento, de reconhecer-se afetado

e afetando o outro, poder separar o que é seu e por vezes tomar distância para essa elaboração, dentre outros aspectos. Entendemos que se faz fundamental, no contexto dessas instituições, viabilizar espaços em que o profissional possa ser escutado e também se escutar, equacionando as questões em jogo e construindo cotidianamente um saber de sua própria experiência. Como já afirmamos, isso se dará sempre em um plano solitário, da relação de cada sujeito com o próprio saber, entretanto, são interessantes os efeitos de quando "o *solitário* da relação com o saber encontra o *solidário* de uma grupalidade lógica" (VOLTOLINI, 2018, p. 103), isto é, quando esse processo pode se dar em um espaço em que ele e outros se reúnem em torno de uma tarefa em comum.

Entrar em contato com o desamparo vivido pelo outro implica ter que se haver também com seu próprio desamparo - e entendemos que a conjuntura do acolhimento institucional radicaliza essa questão, na medida em que quase sempre as condições de violência, abandono e miséria a que estão submetidas as crianças, adolescentes e suas famílias revelam a face mais obscena da organização social. No plano particular de cada sujeito, a lida com essas situações, pode lançá-lo a um desamparo discursivo, que compromete suas possibilidades de elaboração do vivido e de enlaçamento com o outro (ROSA, 2016). Observamos que esses fatores guardam relação, por exemplo, com a sensação de impotência que retornava a todo momento na fala das profissionais. No momento em que se pôde falar a respeito dela, entre pares, outros deslocamentos foram se tornando possíveis, revelando algo da implicação de cada profissional em relação ao caso. A título de exemplificação, o que antes parecia um consenso sobre o modo como Estela convocava as profissionais, mais tarde se tornou visível que os impasses enfrentados por Sueli e Dora em relação à adolescente eram de ordens diferentes, possibilitando inserir outro olhar sobre o caso. Da mesma maneira, o significante da impotência era utilizado de modo indiscriminado para falar tanto do caso de Amanda como de Estela, ainda que suscitassem questões muito distintas para as profissionais. Assim, uma questão que permeou toda a nossa inserção foi a de como poder traduzir a impotência em outros significantes, que tenham mais a dizer sobre o lugar de cada profissional em relação a um caso?

A queixa por si só pouco tem a dizer sobre o mal estar, mas associada a uma cadeia significante, em espaço que tem como tarefa se debruçar sobre o que surge como impasse na prática profissional, ela pode dar notícias da verdade que se esconde por detrás do aparente não saber sobre o próprio sofrimento. No caso de nosso dispositivo, seu limite era estabelecido pela vivência da prática profissional, de modo que isso que se desvela na cadeia

associativa guarda relação com a implicação subjetiva de cada profissional e seu saber frente ao caso que é narrado. O espaço do grupo, nesse sentido, vem da aposta de partir “de onde é possível fazer laço com o outro” (SATO et al., 2017, p. 496), podendo também coletivamente possibilitar a construção de saídas mais criativas para os impasses que se apresentam no cotidiano institucional.

5 AS MARCAS DE UM PERCURSO

Neste trabalho tivemos como objetivo discutir possíveis contribuições da psicanálise de orientação lacaniana ao trabalho de educadores sociais em serviços de acolhimento institucional para crianças e adolescentes, e para isso, trabalhamos a partir de três eixos principais. Primeiramente, apontamos e problematizamos uma possível permanência da cultura da institucionalização de crianças e adolescentes e seus efeitos subjetivos, tendo trazido aquilo que as profissionais puderam falar, no dispositivo grupal estabelecido, a respeito do caso de Levi para pensar a articulação desses fatores. Com ele, apontamos a importância para o sujeito de saber de seu lugar no desejo do outro, a partir do qual ele pode se situar e pautar suas incursões no mundo. Para Levi, parecia residir aí a possibilidade de que pudesse se separar da instituição, vislumbrando uma saída futura e podendo se imaginar em outro registro para além deste do abrigo.

Na sequência, fomos apresentados às vicissitudes do processo de "desacolhimento" institucional por maioridade nesta instituição, e mais especificamente, para esta equipe de profissionais. Ao conhecer o caso de Amanda, evidencia-se a vivência de abandono que parece se atualizar no momento da saída do serviço, não apenas para a adolescente, mas também para as profissionais que enfrentam o luto e a sensação de impotência de não poder assegurar determinadas condições para sua saída. Observamos, neste ponto, o grande peso que recai quase que exclusivamente sobre os profissionais do serviço para lidar com um cenário tão complexo como esse, pela ausência de políticas efetivas para esse grupo de jovens. Dessa maneira, as profissionais se referem a "um trabalho que se perde" no momento em que os adolescentes deixam o serviço de acolhimento, ressaltando o lugar do abrigo como esse que poderia, em última instância, protegê-los. Podemos com isso vislumbrar que a preparação para a saída do serviço não é vivida como um *processo*, para todos os envolvidos, que articula a vida na instituição e no mundo "lá fora", mas sim como uma ruptura.

Foram apontamentos que levaram a considerar de que ordem é isso que se busca garantir na saída dos adolescentes, e nossos caminhos vão levando ao despontar da referência familiar na instituição, que se deixa mostrar de diversas maneiras. Trabalha-se com essa referência como se ela pudesse garantir, em alguma medida, o preenchimento de um vazio deixado pelo afastamento familiar, sem perceber que assim também, em certa medida, se apagam as marcas de amor deixadas pela família, que são constitutivas para a criança e o adolescente. Recai-se, portanto, em um novo impasse, que aponta a necessidade de pensar em

uma lógica possível para o lugar do educador e a função da própria instituição, que não esteja remetida a uma referência familiar.

Com isso, propusemos pensar na instituição como aquela que se abre para o mundo ao mesmo tempo em que oferece uma “base de permanência” (MANNONI, 1988), através do estabelecimento de uma relação com a criança e o adolescente que volte para eles um olhar atento à sua singularidade, que os auxilie a situar e ampliar as marcas subjetivas produzidas no tempo de acolhida. A partir desse aspecto compreendemos que a mesma instituição que parte de uma perspectiva universalizante, pode também encontrar através das pessoas que nela vivem condições para um movimento de mudança. A nosso ver, essa possibilidade residiria, sobretudo, na implicação subjetiva daqueles que cuidam e se encarregam das crianças e adolescentes nas instituições.

Por fim, tratamos deste lugar de educador social mais diretamente, pensando-o inicialmente no que ele se diferencia de uma relação que parte do referencial afetivo, tão somente. Propusemos, então, pensar essas relações a partir de um campo de *afetação* mútua (VOLTOLINI, 2018) que se dá no contato entre duas pessoas, no qual se articulam experiências e representações anteriores com os personagens da cena atual. Faz-se fundamental, nesse sentido, que o profissional possa tomar isso como questão em sua prática cotidiana, podendo melhor situar-se frente a um caso na medida em que possui certa compreensão do que ele, nesta relação singular, lhe convoca. O caso de Estela torna-se representativo disto uma vez que, em grupo, foi sendo possível perceber que cada profissional ocupava um lugar distinto frente a ele. Isso trouxe uma multiplicidade de olhares possíveis sobre o caso, podendo descolar de alguns sentidos engessados que tinham sido erguidos em torno dele.

A aposta em nosso dispositivo residia justamente nessa possibilidade, de fazer circular os saberes que advêm da própria experiência dos profissionais, refletindo sobre o cotidiano e a potência que ele muitas vezes esconde. Com isso, lançamos luz sobre a construção de um saber singular de cada profissional, enquanto sujeito, em relação ao caso que ele narra. Trata-se de um saber que se constrói “na medida do possível” (ELIA, 2016), isto é, naquilo que é possível tangenciar da impossibilidade inerente ao educar, como já tratara Freud (1937/2018). No entanto, tomar o educar como impossível não quer dizer que devamos abandonar esse ofício e que algo de uma educação não seja viável, mas sim considerar que não existem garantias a priori dos resultados disso (LAJONQUIÈRE, 1999). Por essa razão, sugerimos pensar o lugar do educador através da dimensão do *ato*, que parte de uma lógica outra que não

uma prescrição, porque a subjetividade do profissional está implicada nele. Inclui, por isso, uma responsabilidade e uma *aposta*, que só pode ser sustentada por alguém enquanto sujeito e que considera os desdobramentos inéditos que possam surgir disso no encontro com a subjetividade do outro.

Retomamos esse percurso para evidenciar a cadeia significante que foi se constituindo ao longo da experiência, transmitida aqui nesse texto, pois diz justamente da construção de um saber possível em torno de um caso, o caso institucional, na transferência estabelecida. Com esta pesquisa não se buscou encontrar respostas prontas em torno desse enigma que é o lugar do educador social junto a crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional. Se algo de uma resposta se torna acessível, surge como aquilo que só pode ser circunscrito na singularidade de cada relação. Por isso buscamos resgatar, através do dispositivo estabelecido, o campo das implicações, no sentido de questionar aos profissionais sobre aquilo que lhe afeta em cada caso, podendo ir além da queixa e daquilo que adoece.

Isso aconteceu na direção proposta por Altoé (1999), de que a contribuição da psicanálise no âmbito das práticas sociais reside em *insistir* na inserção da dimensão do sujeito do desejo na cena institucional, fazendo furo nos saberes preestabelecidos e universalizantes. Por vezes, esse trabalho consiste em *questionar o óbvio*, *formular a pergunta indiscreta* (MINNICELLI, 2004) sobre aquilo que é tido como pronto e acabado, que subjuga a condição do sujeito de ser falante e de desejo. Entendemos que nisto reside, em última instância, a dimensão política da psicanálise.

Neste sentido, não perdemos de vista no desenvolvimento deste trabalho as condições de precarização da rede de assistência social, caracterizada dentre outras coisas pelas amplas jornadas de trabalho, os baixos salários, as equipes reduzidas, os riscos e a insalubridade envolvida na atuação nesse campo, fatores que vão tomando proporções cada vez maiores à medida que se alternam gestões menos comprometidas com a garantia social, como tem acontecido a nível municipal e estadual em São Paulo, já referido anteriormente. A nosso ver, mais do que mero descaso, essas questões dizem respeito a projeto político de desresponsabilização do poder público frente a um cenário provocado pela própria organização social. Nesse sentido, a garantia de direitos fundamentais e de condições básicas de atendimento é transformada em uma pauta partidária, colocando muitas vezes os profissionais em posição de atuar em nome de uma “causa” e seu engajamento particular, a qualquer custo.

Por essa razão, inclusive, em muitos momentos nos perguntamos se não caíamos nesta armadilha ao convocar e reafirmar a dimensão da implicação subjetiva do educador como central para que um trabalho se faça possível junto a essas crianças e adolescentes. Parece-nos que será necessário manter sempre em pauta esta questão, inclusive para resgatar nela a possibilidade de uma reivindicação por melhores condições.

Dessa forma, embora consideremos as circunstâncias aterradoras que fazem parte do cotidiano do profissional da assistência, sugerimos em nossa inserção dar um passo mais à frente da queixa e da denúncia dessas situações (que pode e deve ser feita). Mas aqui optamos por destacar a importância de habilitar vias discursivas para análise e construção de saber sobre essas questões. Enfatizamos, nesse sentido, a imprescindibilidade de viabilizar no âmbito da assistência espaços em que o profissional possa ser escutado e também se escutar, a fim de que possa também ouvir a criança ou adolescente de quem se encarrega.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, G. M. R. **Entre o universal e o particular**: o direito à convivência familiar e o acolhimento institucional sob uma perspectiva psicanalítica. 2016. Monografia (Graduação em Psicologia) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Orientadora: Profª. Dra. Karla Patrícia Holanda Martins.

ANDRADE DA SILVA, Enid Rocha (coord.). **O direito à convivência familiar e comunitária**: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília : IPEA/CONANDA, 2004.

ALTOÉ, Sônia. A Psicanálise pode ser de algum interesse no trabalho institucional com crianças e adolescentes? In: _____. (Org). **Sujeito do direito, sujeito do desejo:** direito e psicanálise. 1 ed. Rio de Janeiro: Revinter, 1999.

_____. **Infâncias perdidas:** o cotidiano dos internatos-prisão. 3ª ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2012.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

ASSIS, Simone Gonçalves; FARIAS, Luís Otávio Pires (org). **Levantamento Nacional das Crianças e adolescentes em Serviço de Acolhimento**. São Paulo: Hucitec, 2013. Disponível em: http://docplayer.com.br/886707-Levantamento-nacional-das-criancas-eadolescentes-em-servico-de-acolhimento-simone-goncalves-de-assis-luis-otaviopiresfarias-organizadores.html. Acesso em: 18 fev 2018.

BRASIL. Decreto nº 17.943, de 12 de outubro de 1927. Consolida as leis de assistencia e protecção a menores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d17943a.htm>. Acesso em: 20 de nov 2017.

_____. Decreto-lei nº 3.799, de 5 de novembro de 1941. Transforma o Instituto Sete de Setembro, em Serviço de Assistência a Menores e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3799-5-novembro-1941-413971-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 de nov 2017.

_____. Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor, a ela incorporando o patrimônio e as atribuições do Serviço de Assistência a Menores, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4513.htm>. Acesso em: 20 de nov 2017.

_____. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6697.htm>. Acesso em: 20 de nov 2017.

_____. Constituição da República Federativa Do Brasil de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 de nov 2017.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 02 de mar 2018.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Nacional para Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasilia/DF: CONANDA, 2006.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Orientações Técnicas**: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes. Brasilia/DF: CONANDA, 2009.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Centro de Estudos e Desenvolvimento de Projetos Especiais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. CapacitaSUAS Caderno 1. Assistência Social: Política de Direitos à Seguridade Social. Brasília: MDS, 2013.

CINTRA, Ana L; SOUZA, Mériti. Institucionalização de crianças: leituras sobre a produção da exclusão infantil, da instituição de acolhimento e da prática de atendimento. **Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. X, n. 3, p. 809-833, 2010.

COSTA, Ana; POLI, Maria Cristina. Alguns fundamentos da entrevista na pesquisa em psicanálise. **Pulsional Revista de Psicanálise**, , ano XIX, n. 188, p. 14-21, dez. 2006.

COSTA, Jurandir Freire. **Ordem médica e norma familiar**. São Paulo: Graal 1979.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. **Subjetividade e menor-idade**: acompanhando o devir dos profissionais do social. São Paulo: Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desportos, 1998.

DONZELOT, Jacques. **A Polícia das famílias**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

ELAGE, Bruna; GÓES, Marcus; FIKS, Milton; GENTILE, Renata. **Perspectivas**: formação de profissionais em serviços de acolhimento. São Paulo: Instituto Fazendo História, 2011.

ELIA, L. Psicanálise: clínica & pesquisa. In: ALBERTI, S. & ELIA, L (orgs.) **Clínica e Pesquisa em Psicanálise.** Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2000.

_____. Infância e direito: criança protegida ou superprotegida pelo Estado? In: VOLTOLINI, Rinaldo (org.). **Crianças públicas, adultos privados.** São Paulo: Escuta/Fapesp, 2016.

FERREIRA, Tânia. **A escrita da clínica**: psicanálise com crianças. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERREIRA, Mariana Belluzzi. **Impasses do desacolhimento institucional por maioridade:** psicanálise e articulação de rede territorial. 2017. 215 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia

Social) - Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

FLESLER, Alba. **A psicanálise de crianças e o lugar dos pais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

FONSECA, Claudia. O abandono da razao: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: SOUZA, A. L. (org.). **Psicanálise e colonização:** leituras do sintoma social no Brasil. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREUD, Sigmund. Projeto para uma psicologia científica ([1895]1950). In: _____. **Obras Psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade (1905). In: _____. **Obras Completas, volume 6**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

_____. Formulações sobre os dois princípios do acontecer psíquico (1911). In: **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**, vol. I. Rio de Janeiro, Imago, 2004.

_____. À guisa de introdução ao narcisismo (1914). In: **Escritos sobre a psicologia do inconsciente**, vol. I. Rio de Janeiro, Imago, 2004.

_____. Psicologia das massas e análise do eu (1921). In: _____. **Obras Completas, volume 15.** São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

_____. (1922[1923]). Dois verbetes de enciclopédia, In **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud** (Vol. XVIII: Além do princípio do prazer, Psicologia de Grupo e outros trabalhos). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

_____. A dissolução do complexo de Édipo (1924). In: _____. **Obras Completas, volume 15.** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

GARCIA-ROZA, L. A. **Freud e o inconsciente**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

GUERRA, Andréa Máris Campos. Profanação e resistência: psicanálise, pesquisa e intervenção social. In: CALDAS, Heloísa; ALTOÉ, Sônia (Orgs.). **Psicanálise, Universidade e Sociedade**. Rio de Janeiro: Cia. De Freud, 2011.

JACINO, Ramatis. **O trabalho do negro livre na cidade de São Paulo**. 2006. 110 f. Dissertação (Mestrado em História Econômica) - Departamento de História, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

JASINER, G. **Coordinando grupos**: una lógica para los pequeños grupos. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2008.

JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise e desenvolvimento infantil:** un enfoque transdisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.

JULIEN, Philippe. **Abandonarás teu pai e tua mãe.** Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

KAMERS, Michele. As novas configurações da família e o estatuto simbólico das funções parentais. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. XI, n. 21, p. 108-125, 2006.

LACAN, Jacques. O estádio do espelho como formador da função do eu (1949). In: **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. **O Seminário, Livro 4**: A relação de objeto (1956-7). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____. **O Seminário, Livro 11**: Os quatro conceitos fundamentais da Psicanálise (1964). Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

_____. **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. Nota sobre a criança (1969). In: **Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Prólogo In: MINNICELLI, Mercedes. **Infancias públicas**: no hay derecho. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

MANNONI, Maud. **Educação Impossível.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

MARIN, Isabel da Silva Kahn. **FEBEM, família e identidade:** o lugar do Outro. São Paulo: Editora Escuta, 1999.

MENDES ROSA, Carlos; VERAS, Lana; VILHENA, Junia. Infância e sofrimento psiquíco: medicalização, mercantilização e judicialização. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 226-245, 2015.

MEZAN, Renato. **A vingança da Esfinge**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

MINNICELLI, Mercedes. A novela social sobre a infância desamparada. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 54-63, 1999.

_____. **Infancias públicas**: no hay derecho. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2004.

NASCIMENTO, Maria Lívia do. Abrigo, pobreza e negligência: percursos de judicialização. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 39-44, 2012.

NASCIMENTO, Maria Lívia do; CUNHA, Fabiana Lopes da; VICENTE, Laila Maria Domith. A Desqualificação a família pobre como prática de criminalização da pobreza. **Revista Psicologia Política**, v.7, n.14, São Paulo, dez. 2008.

NASCIMENTO, M. L., LACAZ, A. S., & ALVARENGA, J. R. Entre efeitos e produções: ECA, abrigos e subjetividades. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 33, v. 2 p. 50-64. 2010.

PINHEIRO, Ângela. **Criança e Adolescente no Brasil**: Porque o abismo entre a lei a realidade. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

RIZZINI, Irene. **O século perdido:** raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR; Ministério da Cultura; USU Ed. Universitária; Amais, 1997.

_____. **A criança e a lei no Brasil**: revisitando a história (1822-2000). Brasília: UNICEF; Rio de Janeiro: Editora Universitária USU, 2000.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

ROSA, Miriam Debieux. A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica. **Revista Mal-estar e subjetividade**, Fortaleza, v. IV, n. 2, p. 329-348, 2004.

_____. **Histórias que não se contam:** o não dito na psicanálise com crianças e adolescentes. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

_____. Psicanálise implicada: vicissitudes das práticas clínicopolíticas. **Psicanálise: invenção e intervenção** - Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre, Porto Alegre, n. 41-42, p. 29-40, 2011-2012.

_____.**A clínica psicanalítica em face da dimensão sociopolítica do sofrimento**. São Paulo: Escuta/Fapesp, 2016.

ROSA, Miriam Debieux; DOMINGUES, Eliane. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 180-188, 2010.

ROSA, Miriam Debieux; ESTÊVÃO, Ivan Ramos; BRAGA, Ana Paula Musatti. Clínica psicanalítica implicada: conexões com a cultura, sociedade e a política. **Psicol. Estud.**, Maringá, v. 22, n 3, p. 359-369, jul./set. 2017.

ROSA, Miriam Debieux; LACET, Cristine. A criança na contemporaneidade: entre saber e gozo. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 17 (n. 2), p. 359-372, 2012.

SATO, Fernando Ghiringhello; MARTINS, Raonna Caroline Ronchi; GUEDES, Carina Ferreira; ROSA, Miriam Debieux. O dispositivo grupal em psicanálise: questões para uma clínica política do nosso tempo. **Psicologia Política**, São Paulo, v. 17, n. 40, p. 484-499, 2017.

SAURET, Marie-Jean. **O Infantil & A Estrutura**. São Paulo, Escola Brasileira de Psicanálise, 1998.

SOUZA, Cristina Almeida et al. Provisoriedade e vínculos nas instituições-abrigo: a potencialidade dos encontros. In: GHIRARDI, Maria Luiza de Assis Moura; FERREIRA,

Marcia Porto (orgs.). **Laços e rupturas**: leituras psicanalíticas e o acolhimento institucional. São Paulo: Escuta/Instituto Tortuga, 2016.

VOLNOVICH, Jorge. **Los complices del silencio**: infancia, subjetividad y prácticas institucionales. Buenos Aires: Lumen/Hvmanitas, 1999.

VOLTOLINI, Rinaldo. Do contrato pedagógico ao ato analítico: contribuições à discussão da questão do mal-estar na educação. **Estilos da Clínica.**, São Paulo , v. 6, n. 10, p. 101-111, 2001.

_____. **Psicanálise e formação de professores**: antiformação docente. São Paulo: Zagodoni, 2018.

VORCARO, Angela. **A criança na clínica psicanalítica**. Rio de janeiro: Companhia de Freud, 2004