



Revista Affectio Societatis  
Departamento de Psicoanálisis  
Universidad de Antioquia  
[revistaaffectiosocietatis@udea.edu.co](mailto:revistaaffectiosocietatis@udea.edu.co)  
ISSN (versión electrónica): 0123-8884  
Colombia

Tipo de documento: Artículo de Reflexión

2024

Bruna Monteiro Hallak & Denise Rocha Nacif

**O mal-estar das educadoras em uma unidade de acolhimento  
institucional: relato de experiência a partir da metodologia da conversação**

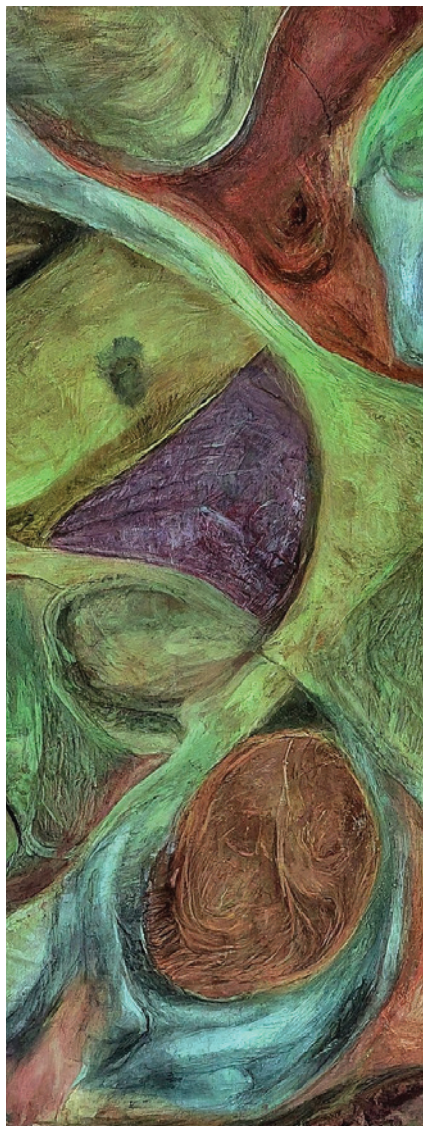
Revista Affectio Societatis, Vol. 21, N.º 40, enero-junio de 2024

Art. # 03 (pp. 1-24)

Departamento de Psicoanálisis, Universidad de Antioquia  
Medellín, Colombia

## ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

---



# O MAL-ESTAR DAS EDUCADORAS EM UMA UNIDADE DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DA METODOLOGIA DA CONVERSAÇÃO\*

Bruna Monteiro Hallak<sup>1</sup>

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

brunamhallak@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4575-2647>

Denise Rocha Nacif<sup>2</sup>

Clínica Anima de Consultórios Integrados de Psicologia Ltda., Brasil

contato@clinicaanimapsi@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-4089-657X>

DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.affs.v21n40a03>

## Resumo

O presente artigo teve como norteadora a seguinte pergunta: o que as educadoras de uma unidade de acolhimento institucional que acolhe

crianças de 7-12 anos têm a dizer sobre os seus ofícios? O estudo partiu da proposta de uma instituição privada de saúde mental que, através

---

\* O presente relato de pesquisa é oriundo do estudo “Conversações com educadoras”, realizado e financiado através de iniciativa privada pela Clínica Anima de Consultórios Integrados de Psicologia Ltda. A pesquisa aconteceu entre setembro e novembro de 2022, na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil e contou com a participação de educadoras de instituições de abrigamento e de três profissionais da Clínica Anima, sendo duas psicanalistas e uma psicopedagoga.

- 1 Psicóloga e Mestre em Psicologia pela PUC Minas. Psicanalista. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Psicologia da PUC Minas. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Docente do curso de Psicologia da PUC Minas Coração Eucarístico e integrante do LAPSI – Laboratório de Clínica Psicanalítica: Invenções Subjetivas na Atualidade.
- 2 Psicóloga pela PUC Minas. Psicanalista. Diretora da Clínica Anima de Consultórios Integrados de Psicologia Ltda. Membro correspondente da Escola Brasileira de Psicanálise – Seção Minas Gerais.

de um projeto social, oferece atendimentos gratuitos de psicanálise e psicopedagogia a crianças e adolescentes em situação de abrigo na cidade de Belo Horizonte-MG. Tomando a psicanálise como referencial teórico-prático e, tendo em vista a pergunta-problema, a conversação foi o instrumento metodológico eleito para escutar e formalizar a experiência das trabalhadoras de uma casa de acolhimento. Os

resultados recolhidos das falas das participantes nas cinco conversações realizadas foram discutidos segundo os pressupostos da pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais, por meio de três eixos temáticos: angústia e desamparo; psicanálise e trabalho e o educar como impossível.

Palavras-chave: educadoras, acolhimento institucional, psicanálise, conversação.

## Resumen

El presente artículo tuvo como pregunta orientadora la siguiente: ¿qué tienen para decir acerca de sus oficios las educadoras de una unidad de acogida institucional que recibe niños y niñas de 7 a 12 años? El estudio surgió de la propuesta de una institución privada de salud mental que, por medio de un proyecto social, ofrece consultas gratuitas de psicoanálisis y psicopedagogía a niños y adolescentes en situación de refugio en la ciudad de Belo Horizonte (Minas Gerais). Con el psicoanálisis como referente teórico-práctico, y sin perder de vista la pregunta-problema, la conversa-

ción fue el instrumento metodológico elegido para escuchar y formalizar la experiencia de las trabajadoras de una casa de acogida. Los resultados recogidos a partir de lo expresado por las participantes en las cinco conversaciones realizadas se discutieron según los presupuestos de la investigación psicoanalítica de fenómenos sociales, por medio de tres ejes temáticos: angustia y desamparo; psicoanálisis y trabajo; y el educar como imposible.

Palabras clave: educadoras, acogida institucional, psicoanálisis, conversación.

## THE DISCOMFORT OF FEMALE EDUCATORS IN AN INSTITUTIONAL FOSTER CARE UNIT: AN ACCOUNT OF AN EXPERIENCE BASED ON THE METHODOLOGY OF CONVERSATION

### Abstract

The guiding question of this paper was the following: what do female educators of an institutional foster care unit for boys and girls from 7 to 12 years old have to say about their jobs? The study arose from the proposal of a private mental health institution that, through a social project, offers free psychoanalytic and psycho-pedagogical attention to children and adolescents in a shelter situation in the city of Belo Horizonte (Minas Gerais, Brazil). With psychoanalysis as a theoretical-practical reference, and without losing sight of the question-problem, the conversation

was the methodological tool chosen to listen to and formalize the experience of the female workers in a foster care institution. The results gathered from what the participants expressed in five conversations were discussed according to the principles of psychoanalytic research on social phenomena, using three thematic axes: anxiety and abandonment, psychoanalysis and work, and educating as impossible.

Keywords: female educators, institutional foster care, psychoanalysis, conversation.

## LE MALAISE DES ÉDUCATRICES DANS UNE UNITÉ D'ACCUEIL INSTITUTIONNEL : RÉCIT D'UNE EXPÉRIENCE BASÉE SUR LA MÉTHODOLOGIE DE LA CONVERSATION

### Résumé

La question directrice de cet article était la suivante : qu'est-ce que les éducatrices d'une unité d'accueil institutionnel pour enfants de 7 à 12 ans ont à dire sur leur métier ? L'étude est née de la proposition d'une ins-

titution privée de santé mentale qui, par le biais d'un projet social, offre des consultations gratuites de psychanalyse et de psychopédagogie aux enfants et aux adolescents placés en foyer d'accueil dans la ville

de Belo Horizonte (Minas Gerais, au Brésil). Avec la psychanalyse comme référence théorico-pratique, et toujours suivant la problématique, la conversation a été l'outil méthodologique choisi pour écouter et formaliser l'expérience des éducatrices d'un foyer. Les résultats obtenus à partir de ce qui a été exprimé par les participantes lors des cinq conversations

ont été discutés selon les hypothèses de la recherche psychanalytique sur les phénomènes sociaux, à travers trois axes thématiques : l'angoisse et la détresse ; la psychanalyse et le travail ; l'éducation comme impossible.

Mots-clés : éducatrices, prise en charge institutionnelle, psychanalyse, conversation.

Recibido: 07/07/2023 • Aprobado: 07/02/2024

## Introdução

O amplo debate sobre os direitos da criança e do adolescente no Brasil é marcado por inúmeras nuances e discussões que, ao longo dos tempos, permitiram a criação de aparatos legislativos e políticas públicas de proteção à infância e à adolescência. Uma dessas iniciativas foi a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da *Lei nº 8.069/90* (Brasil, 1990). Tal dispositivo constitui um marco do reconhecimento da criança e do adolescente enquanto sujeitos de direitos, em caráter universal, obrigatório e de responsabilidade do Estado (Mendonça, 2002). Do ECA é **possível extrair** a política de acolhimento institucional, inserida como uma medida provisória e excepcional, de proteção **às crianças e adolescentes em risco social**, que tem por objetivo assegurar suas condições de desenvolvimento físico, mental, moral e social em conformidade com os princípios de dignidade, liberdade e direito à convivência familiar e comunitária (Brasil, 1991).

De acordo com o parágrafo 2º do artigo 19 do ECA, a permanência da criança e do adolescente em programa de acolhimento institucional não deve se prolongar por mais de dois anos (Brasil, 1991). Entretanto, o apesar dos esforços legislativos, o que se verifica na realidade atual é que muitas crianças e adolescentes encontram-se afastados do convívio familiar e comunitário (Santos *et al.*, 2021). Segundo dados divulgados em maio de 2023 pela Agência Senado, atualmente, no Brasil, há cerca de 31 mil crianças e adolescentes acolhidos em instituições de abrigo (Senado Federal, 2023). O alto número de crianças e jovens abrigados suscita outras problemáticas: Como tem sido o funcionamento das unidades de acolhimento institucional, em seu dever de assegurar os direitos das crianças e jovens e garantir o seu pleno desenvolvimento? De que forma os impasses institucionais incidem sobre a subjetividade dos trabalhadores que lidam diariamente com um público de crianças e jovens que sofreram diversas violações de direitos?

Tais questionamentos tiveram origem na *práxis* das pesquisadoras, autoras deste artigo, enquanto duas psicanalistas de uma instituição privada de saúde mental que, através de um projeto social,

oferece atendimentos gratuitos de psicanálise e psicopedagogia a crianças e adolescentes em situação de abrigo na cidade de Belo Horizonte-MG. Por meio do contato que temos com a equipe técnica e com as educadoras dos abrigos em nosso cotidiano de trabalho, escutamos que a fala das trabalhadoras era marcada por um mal-estar, verificado através de inúmeros relatos das dificuldades vivenciadas nas unidades de acolhimento institucional. Tais embaraços **são promotores** também de adoecimentos, isto é, há incidências dos impasses institucionais sobre a saúde psíquica das trabalhadoras, o que se constitui como desafio, tanto para os indivíduos quanto para a instituição. Isto posto, interrogamos: O que as colaboradoras, que estão na linha de frente do trabalho com crianças e adolescentes abrigados têm a dizer sobre seus ofícios com este público? Quais os impasses e as invenções possíveis no trabalho com crianças e jovens institucionalizados? Pode o discurso analítico operar em uma UAI (Unidade de Acolhimento Institucional)? A partir das problemáticas suscitadas, foi possível delimitar a metodologia de pesquisa, descrita a seguir.

## O método: A instituição como caso clínico a partir de uma prática de conversação

A discussão feita neste artigo é fruto de conversações realizadas em Unidade de Acolhimento Institucional, localizada na cidade de Belo Horizonte-MG e que acolhe meninos e meninas com idades entre 07 e 12 anos, privados do convívio familiar em razão de diferentes violações de direitos. As conversações aconteceram entre setembro e novembro de 2022, totalizando cinco encontros, nos quais estiveram presentes as educadoras da instituição e as profissionais da clínica, sendo duas psicanalistas e uma psicopedagoga. Foram feitos registros escritos pelas pesquisadoras após cada conversação, assim como discussões acerca do material recolhido, que subsidiaram a análise dos dados produzidos. O desenvolvimento da pesquisa se deu da seguinte forma: em um primeiro momento, foi enviado um convite à UAI, com a descrição da proposta das conversações e a abertura para uma sugestão de tema de trabalho. A temática sugerida foi: “Atualmente notamos grande dificuldade de organização das crianças, pos-



sivelmente um reflexo da desorganização e falta de integração da própria equipe de educadoras”. Após o ajuste das datas e horários entre a clínica e a UAI, procedemos pela coleta de dados na pesquisa de campo. Tal como ocorre na pesquisa científica clássica, a pesquisa em psicanálise requer uma metodologia de coleta e de análise de dados, que deve ser compatível com o que se pretende investigar (Moreira *et al.*, 2018). Nesta pesquisa, elegemos a conversação como dispositivo psicanalítico de pesquisa e intervenção. Estabelecida em 1996 pelo psicanalista francês Jacques-Alain Miller, a conversação é:

um modo de associação livre caso seja exitosa. A associação livre pode ser coletivizada na medida em que não somos donos dos significantes. Um significante chama a outro significante, não sendo tão importante quem o produz em um dado momento. Se confiamos na cadeia significativa, vários participam igualmente. Pelo menos é a ficção da Conversação: produzir – não uma enunciação coletiva – mas uma ‘associação livre’ coletivizada, da qual esperamos um certo efeito de saber. Quando tudo corre bem, os significantes de outros me dão ideias, me ajudam, e, finalmente, às vezes resultam em algo novo, um ângulo novo, perspectivas inéditas. (Miller, 2003, pp. 15-16).

Assim, espera-se que algo novo possa emergir a partir da palavra dialogada. Segundo Rubim e Besset (2007), a conversação em uma instituição visa à inauguração de uma prática de fala distinta daquela que se verifica no dia a dia, de modo que possa fazer surgir a produção de um saber, no qual a responsabilidade de cada um dos envolvidos encontra-se engajada. Além disso, Santiago (2008) ressalta que a precipitação de uma “associação livre coletivizada” se distingue de uma “enunciação coletiva”, isto é, de um discurso unívoco. Em uma conversação, tendo em vista que os significantes são particulares (Miller, 2003), privilegia-se a enunciação coletivizada pelos participantes, capaz de produzir, de maneira inédita, um efeito de saber e que parte daquilo que não vai bem, tal como acontece com o sintoma, na clínica psicanalítica (Santiago, 2008). Com a proposta das conversações, procuramos ofertar a palavra às educadoras, que se encontravam sem vez, sem rumo, sem voz. Nos tópicos seguintes, procederemos pela análise do material recolhido a partir de três eixos temáticos: angústia e desamparo; psicanálise e trabalho e o educar como impossível.

## Angústia e desamparo: vertentes do mal-estar em uma instituição de abrigamento

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a saúde mental refere-se ao tratamento da perturbação estrutural do físico, do mental e do social com o objetivo de reintegrar o indivíduo à comunidade social (Motta, 2022). Miller (1999) salienta que o analista não é um trabalhador de saúde mental e é neste ponto que reside o seu segredo. A psicanálise não oferece, tampouco promete a conquista de um estado ideal, tal como preconiza a OMS (Motta, 2022). Isso porque o inconsciente não é mental e possui a eficácia de desordenar o físico e o mental (Motta, 2022), apontando assim para a existência do sujeito do inconsciente:

É dividido no seu desejo, desamparado em sua incompletude e perturbado no seu narcisismo que esse sujeito inscreve-se na cultura. Tal encontro, turbulento por excelência, produz angústia e sofrimento, pois esburacado em sua natureza simbólica, o sujeito sempre vai se deparar com algo que a castração impõe. Assim, faz-se doente na busca por uma completude que nunca alcançará, por ser inalcançável. Trata-se de um sujeito enfermo, sempre. (Motta, 2022, p. 20).

Ao tomar a psicanálise enquanto referencial teórico-prático, tendo como norte o sujeito do inconsciente, o que se pretende não é uma construção harmônica, com tudo e com todos, mas sim uma responsabilização subjetiva na relação com o Outro (Motta, 2022). Isso não significa que a psicanálise não possa operar no campo da saúde mental, nem que o analista não se preocupe com a inserção do sujeito na comunidade social. Laurent (1999) se vale da expressão “analista cidadão” para se referir ao analista que participa, que é sensível às formas de segregação e que ajuda a civilização a respeitar a articulação entre as normas e as particularidades individuais. O autor acrescenta ainda que o analista deve renunciar ao desejo de curar, próprio do campo da saúde mental (Laurent, 1999). Não se pode ignorar, no entanto, que a existência do sujeito na civilização constitui fonte de mal-estar, que pode se manifestar por meio de angústia e desamparo.

Na obra freudiana, o desamparo (*Hilflosigkeit*) pode ser traduzido como insocorribilidade (ou, ausência de ajuda) e revela a percepção

da dependência entre os sujeitos (Moreira, 2005). O termo aparece pela primeira vez no texto “Projeto para uma psicologia científica”, no qual Freud (1996/1895) aponta o estado de total dependência do recém-nascido em relação ao adulto, no que tange à satisfação de suas necessidades primárias, em razão da impossibilidade do infante de realizar por si próprio determinadas **ações**. Nas palavras do autor: “A criança, em seu desamparo, está à mercê da vontade arbitrária do adulto, que prematuramente é despertada para todo tipo de sensibilidade e, exposta a toda sorte de desapontamento” (p. 242).

No texto “Inibição, sintoma e angústia”, Freud (1996/1926) discorre acerca do desamparo relacionado ao medo da perda do amor da figura cuidadora, que encontra na angústia uma maneira de o ego responder àquilo que lhe é ameaçador. Nesse sentido, a angústia originária do desamparo é constituída no tempo como angústia de separação, que seria o medo da perda do amor da figura cuidadora. Assim, o medo de ser abandonado é o próprio desamparo, que emerge a partir da separação com a mãe (Freud, 1996/1926). Vejamos: “A angústia surgiu originalmente como uma reação a um estado de perigo e é reproduzida sempre que um estado dessa espécie se repete” (p. 157). Isso significa que, segundo o que observou Freud, em última instância, a angústia fundamenta-se sobre o desamparo:

A angústia (...) é, por um lado, a expectativa de um trauma e, por outro, uma repetição dele de forma atenuada. Assim, os dois traços de angústia que notamos têm uma origem diferente. Sua vinculação com a expectativa pertence à situação de perigo, ao passo que sua indefinição e falta de objeto pertence à ‘situação traumática de desamparo’ - a situação que é prevista na situação de perigo. (p. 191).

Cabe sinalizar que no ensino de Lacan (2005/1962-1963), a angústia não está articulada ao desamparo, mas sim a um amparo, que o sujeito recebe do objeto, na tentativa de responder ao enigma do desejo do Outro. Desse modo, Lacan insiste que a angústia é o afeto que não se engana e o índice de que há ali um sujeito. Diversas falas das educadoras parecem evidenciar o desamparo e a angústia no contexto laboral. “A gente se sente até fraco, em saber de tantas histórias

tristes”, diz Amanda<sup>3</sup>. Nazira afirma que “não tem como não se abalar”. Paloma descreve a vivência na casa de acolhimento como algo “árduo para as crianças, para as famílias e para nós também, porque trabalhamos com seres humanos. São experiências muito sofridas. Como lidar com isso?”, ela se interroga. A partir das falas das outras educadoras, Gisele acrescenta: “Mexe muito com o psicológico, não sabemos o que fazer”. Em nossa escuta, tivemos a impressão de que ao lidar com o desamparo das crianças, as educadoras se deparam com sua própria condição de desamparo: “É muito difícil cuidar do outro, tem crianças que não se adaptam à situação de acolhimento e não há o que fazer”, aponta Vanessa.

Retomemos então a discussão do conceito de desamparo na obra freudiana. Em “O futuro de uma ilusão”, Freud (1996/1927) compreende o desamparo como aquilo que instaura o mal-estar nas relações entre os seres humanos, sendo o “motor” da construção da civilização. Para o autor, o homem ergueu a civilização na tentativa de amenizar o desamparo diante das forças da natureza, dos enigmas da vida e, sobretudo da própria morte. Embora tenha origem no nascimento, tal condição não se encerra com o ingresso na vida adulta, acompanhando o ser humano por toda a sua existência. Vejamos:

O desamparo do homem, porém, permanece e, junto com ele, seu anseio pelo pai e pelos deuses. Estes mantêm sua tríplice missão: exorcizar os terrores da natureza, reconciliar os homens com a crueldade do Destino, particularmente a que é demonstrada na morte, e compensá-los pelos sofrimentos e privações que uma vida civilizada em comum lhes impôs. (p. 12).

Em “O mal-estar na civilização”, Freud (1996/1930) nomeia o desamparo no campo social de mal-estar (*Unbehagen*), uma vez que a relação do sujeito com a cultura é perpassada pelo antagonismo irremediável entre as exigências pulsionais e as restrições da civilização. É também nesse texto que Freud aponta três grandes fontes do sofrimento humano, a saber: nossos próprios corpos, o mundo ex-

---

3 Os nomes das educadoras são fictícios e foram escolhidos aleatoriamente, com o objetivo de preservar a identidade das participantes da pesquisa.

terno e nossos relacionamentos com outros homens, sendo a última citada “mais penosa do que qualquer outra” (p. 85). Moreira (2005) destaca que, embora traumático, apenas o contato com o outro é capaz de possibilitar a constituição do sujeito enquanto esfera psíquica. Assim, embora o desamparo sinalize uma condição trágica, há uma outra dimensão em jogo, que ultrapassa a visão pessimista relativa às renúncias pulsionais necessárias à convivência social. A total dependência em relação ao outro também revela a face da alteridade, isto é, o desamparo faz com que o eu perceba a importância inquestionável do outro para sua sobrevivência, instaurando, pois, a possibilidade de uma reflexão ética, sendo o encontro com o outro e com a diferença um destino inexorável para o eu (Moreira, 2005).

Nas conversações com as educadoras, tal aspecto ficou muito evidente. Todas elas ressaltaram o “suporte” entre a equipe como um fator primordial para o bom andamento do trabalho. A educadora Gisele enfatizou o seguinte: “O trabalho em equipe tem que ser forte, nós precisamos estar juntas e cuidarmos uma da outra”. Vanessa pontuou que a forma como as educadoras se relacionam reflete no comportamento das crianças e que elas acabam percebendo quando não há uma coesão entre a equipe. Isabel também mencionou a importância do diálogo e de “umas suportarem as outras, nos momentos de pausa no trabalho”. Tal aspecto também foi abordado por Nazira: “Tem que ter um diálogo muito bom entre a gente, entre a equipe”.

Porém, embora profícuo, há que se levar em conta que o encontro com a alteridade, com a diferença no outro também pode ser promotor de conflitos. Algumas das educadoras disseram que há muitas fofocas e intrigas entre a equipe, principalmente entre as plantonistas da manhã e da noite, que acabam se encontrando menos e possuem diferentes condutas em relação às rotinas das crianças. Vanessa e Amanda acreditam que a “conversa fiada” gera desconfiança, de modo que os atritos se sobrepõem ao diálogo. A participante Isabel revelou que as crianças acabam ficando confusas diante dos distintos modos de agir, pois “cada educadora é de um jeito”. Paloma, por sua vez, disse: “Ao invés de formar uma equipe, uma fica apontando o defeito da outra e isso reflete nas crianças”.

A angústia e o desamparo se presentificaram nas falas das educadoras como vertentes do mal-estar vivenciado no cotidiano de trabalho e da dificuldade de lidar com as diferenças. Isabel, Gisele e Nazira ressaltaram que sentem muita angústia ao lidarem com as crianças, uma vez que não possuem uma capacitação específica, o que as deixa muito em dúvida sobre “o que é certo ou errado”. Apesar de estarem na casa há mais de cinco anos, Amanda e Vanessa disseram que os desafios são constantes e que sempre surge algo novo, com o qual elas não sabem lidar, o que provoca muita angústia. Paloma contou que embora tenha muita experiência com crianças no ambiente escolar, no abrigo se trata de crianças diferentes, com históricos de vida muito difíceis. “O coração fica doendo por não poder fazer mais, não poder ajudar mais”, diz. Uma das saídas encontradas por elas frente ao mal-estar aparece através do humor e do cuidado: “As piadas e brincadeiras deixam o cotidiano um pouco mais leve e também quando deixamos o lanche pronto uma para a outra, o que facilita a rotina”, narra Amanda. A educadora Vanessa aponta a importância de respeitar a maneira de cada uma agir, mas também de tentarem unificar algumas condutas, com o objetivo de facilitar o trabalho para a equipe como um todo. Moreira (2005) destaca que o enlaçamento social é garantido pela energia libidinal que, antes figurava-se como agressividade e que, diante da constatação do desamparo, revela que sem o outro não existe o eu. Assim, o encontro com a alteridade e a constituição do laço social parece se situar como uma saída que ameniza o mal-estar entre as educadoras e que permite a criação de saídas inventivas frente à angústia e ao desamparo.

## Psicanálise e trabalho: aspectos institucionais e sofrimento psíquico no ambiente laboral

No tópico anterior foram discutidas as falas das educadoras acerca do mal-estar, fonte de angústia e de desamparo que, conforme assinalado por Freud, acompanha o ser humano por toda a sua existência. Será então necessário que, ao longo da vida, o sujeito descubra saídas afetivas para o enfrentamento de sua condição fundamental de desamparo. Freud (1996/1930) estabelece o trabalho como uma dessas

possibilidades, ao concebê-lo enquanto um instrumento criado pelo ser humano para lidar com seu desamparo e viver em sociedade. Como um ofício, o trabalho pode ser fonte de satisfação pulsional, isto é, um dos destinos da pulsão: “A atividade profissional constitui fonte de satisfação especial se for livremente escolhida, isto é, se por meio de sublimação, tornar possível o uso de inclinações existentes de impulsos persistentes ou constitucionalmente reforçados” (p. 99). Desse modo, quando o sujeito se encontra afetivamente ligado ao trabalho, este pode ser um dos destinos pulsionais, desde que haja um erotismo na relação com seu ofício. Considerando que o trabalho na civilização possui função protetora contra a condição de desamparo, como pensar a subjetividade das educadoras de uma casa de acolhimento, que lidam com um contexto no qual os desamparos e as violações de direitos são escancarados a todo o momento? A partir da interface entre psicanálise e trabalho, discorreremos acerca dos aspectos institucionais que podem atravessar o cotidiano das educadoras, produzindo sofrimento psíquico no ambiente laboral.

De acordo com o que observou Viegas (1989), Karl Marx fazia uma leitura do trabalho relacionada à alienação e à ideia de “anti-vida”, não sendo possível compreendê-lo como uma construção do sujeito. Ademais, a sociedade civil tem como marca a divisão do trabalho, de modo que “opera produtivamente em cima da divisão do trabalho e que faz do trabalho uma força ou um fenômeno desvinculado do ser que trabalha” (p. 02). Nesse sentido, há uma ruptura entre o sujeito e o trabalho, que passa a ser visto como algo externo, que incide sobre o indivíduo e que ele não reconhece como parte de si. Cardoso (2015) assinala que, para compreender a relação entre trabalho e saúde, é necessário basear-se na vivência do sujeito. É preciso, portanto, ouvir o trabalhador para que ele possa relatar como está vivenciando o trabalho e as demandas que lhe são exigidas, bem como se as condições necessárias à execução de suas funções lhe são oferecidas (Cardoso, 2015).

Nos encontros realizados com as educadoras, nossa escuta revelou que essas trabalhadoras vivenciam grande mal-estar em relação aos seus ofícios, sendo um deles a falta de preparo para lidar com contingências desafiadoras, para as quais elas não são treinadas ou capacitadas, o que faz com elas que se questionem constantemente se estão “fa-



zendo o certo”. Metzger (2011) ressalta que o fato de o trabalhador ter de enfrentar situações novas cotidianamente tem impactos negativos para a sua saúde mental, pois requer o aprendizado do novo em um contexto no qual às vezes as dificuldades do que já é conhecido ainda não foram superadas. No caso das educadoras, nossa hipótese é que os impasses quanto ao despreparo para a função exercida por elas tenham início desde os processos de recrutamento e seleção. Segundo nos relataram as técnicas, o processo seletivo para a contratação das educadoras é realizado por elas próprias, sendo necessário atender apenas a dois requisitos mínimos: ter mais de 25 anos e possuir o ensino médio completo. Não é exigida do trabalhador, que irá ocupar o cargo, nenhuma aptidão específica para o trabalho em instituições de acolhimento. Além disso, conforme informado pela equipe técnica, questões como os baixos-salários e poucas oportunidades de crescimento fazem com que haja poucas pessoas interessadas na vaga, o que inviabiliza a realização de um processo seletivo longo e criterioso. Assim, não raro as educadoras começam a trabalhar “no susto”, se informando apenas por meio de uma breve descrição das atribuições do cargo. As técnicas mencionaram que houve uma funcionária que “pediu conta” no mesmo dia em que havia começado a trabalhar na instituição.

Vieira *et al.* (2007) salientam que a mera descrição de uma função não equivale àquilo que realmente é feito pelo trabalhador. Ao contrário, o que se constata pela ergonomia é uma distância inelutável entre um “conjunto de prescrições”, também denominado *trabalho prescrito*, e aquilo que se faz, localizado no real da atividade de trabalho (Vieira *et al.*, 2007). Esse intervalo, que se traduz pela distância entre trabalho prescrito e trabalho real é caracterizado pela defasagem e insuficiência dos procedimentos, regras e normas que, por si só, não garantem a realização do trabalho. Em função disso, o trabalhador irá construir, de forma parcialmente singular, o “jeito de fazer” sua tarefa (Vieira *et al.*, 2007). No caso da UAI, nos pareceu que a “desorganização” e a “falta de sintonia entre a equipe”, tal como apontado pelas técnicas, pode ser fruto de uma não delimitação específica das funções e da falta de conhecimento sobre o próprio ofício. Se a distância entre trabalho prescrito e trabalho real já costuma ser abissal quando o trabalho prescrito é bem delimitado, como pensar então os efeitos para o trabalhador quando a própria descrição de suas tarefas



não é nítida? Carentes de referenciais e de treinamentos, as educadoras se vêm despreparadas, angustiadas e “desbussoladas”, o que produz sofrimento psíquico.

Alguns aspectos laborais levantados pelas educadoras nas conversações parecem possuir importante papel quanto ao desencadeamento do sofrimento, tais como: a falta de controle e a imprecisão das tarefas, que se traduz na falta de treinamento e de capacitação, problema levantado por diversas delas e, a falta de apoio nas relações de trabalho, ponto também pungente em nossa pesquisa de campo. Um exemplo da falta de capacitação pode ser evidenciado pela fala de Vanessa. Ela mencionou que há na instituição um acolhido que tem necessidades especiais e que ela somente recebeu instruções quanto ao banho e à aplicação de remédios. Porém, quando ele tem crises copiosas de choro, ela afirma que não sabe o que fazer: “A gente faz, mas não sabe se é da forma correta”. A partir da fala de Vanessa, Amanda comentou sobre uma criança vítima de abuso sexual, que ficou na unidade dos 08 aos 12 anos e que se masturbava em público e tocava outras crianças. As educadoras queixaram-se de não ter preparo para lidar com situações como essas. As falas de Vanessa e Amanda revelam que há uma insegurança e uma incerteza quando ao modo de agir em suas funções, o que, dentre outros fatores, pode ser um reflexo da carência de treinamentos mais focados nas habilidades necessárias ao trabalho com essas crianças.

Os aspectos institucionais parecem incidir de modo contundente sobre a subjetividade das educadoras, o que não significa que isso aconteça do mesmo modo para todas. O sofrimento psíquico no ambiente de trabalho se evidencia na fala de Gisele que às vezes sai da UAI com a seguinte sensação: “Eu me dei demais e não recebi nada”. E ainda, “Será que eu dou conta de outro dia?”, ela costuma se questionar. Já a educadora Amanda, contou que já saiu “abalada” do abrigo diversas vezes e que “o trabalho mexe sim com o emocional”. A educadora Gisele disse que às vezes se interroga: “Já fiz de tudo, será que o problema sou eu?”, “O que eu fiz de errado que eu não estou dando conta de lidar com nenhuma situação?”. Tais trechos, recolhidos das falas das educadoras, são fortes indicativos dos atravessamentos institucionais vivenciados, que repercutem na subjetivi-

vidade. Isabel, Nazira e Gisele ressaltaram que sentem falta de um espaço de escuta e de atividades direcionadas a elas em longo prazo. Amanda e Vanessa também abordaram esse ponto: “nós funcionários precisamos desse apoio (psicológico), pois muitas vezes não sabemos como lidar com as especificidades dessas crianças”. As educadoras afirmaram que sentem um “cansaço psicológico”, pois se deparam com traumas e com uma “carga muito difícil”, além de vivenciarem um “cansaço físico”, uma vez que já passaram por situações nas quais foram agredidas e mordidas. Elas relataram que sentem falta de práticas de cuidado destinadas a elas, pois tudo é muito limitado: “Nada é contínuo. A nossa falta é porque é tudo muito pouco”, diz Gisele.

Embora consideremos a importância de observar as condições oferecidas (ou a carência delas) pelo ambiente laboral e suas incidências na subjetividade dos trabalhadores, enquanto psicanalistas, não deixamos de nos atentar à dimensão singular do sujeito e à sua implicação em seu ofício. Freud costumava indagar aos seus pacientes: “Qual a sua responsabilidade na desordem da qual você se queixa?”, sugerindo que o sujeito também deve ter um engajamento sobre o seu próprio sofrimento. Nas conversações realizadas, algumas educadoras se implicaram em suas queixas e disseram acreditar que a forma como elas se relacionam reflete no comportamento das crianças, que percebem quando não há uma coesão entre a equipe. Além da parte que cabe à instituição, no sentido de promover as condições necessárias à realização de um trabalho adequado, é necessário que cada uma das trabalhadoras possa se engajar em suas demandas, para evitar cair em uma repetição gozosa, que não produz nada novo e que permanece apenas no nível da queixa, em um mal-estar que paralisa. Nossa aposta é que o caminho se desenha da impotência do educador para o desejo de educar, tarefa essa colocada como “impossível” por Freud (1996/1937), conforme será exposto a seguir.

## Psicanálise e educação: o educar como impossível

É importante retomar que a pedagogia foi a primeira disciplina a instaurar um diálogo com a psicanálise (Santiago, 2008). A psicanálise se

insere nos problemas educacionais através do entendimento de que o caráter revolucionário das pulsões sexuais não se submete, por completo, aos processos educativos, o que traz perturbações à transmissão da educação (Miranda & Santiago, 2010). Embora muito presentes na contemporaneidade, os estudos que versam sobre psicanálise e educação vêm desde os tempos de Freud que, no texto “Análise terminável e interminável” já apontava a existência de três atividades impossíveis, as quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios: governar, educar e analisar (Freud, 1996/1937). Tais profissões recebem a nomeação do “impossível” porque, em cada uma delas, existe algo que não se pode obter, por mais qualificação e experiência que se tenha (Santiago, 2008).

Partindo da ideia freudiana do educar como impossível, o que se pode dizer da educação no contexto de acolhimento institucional, no qual o “educador social” insere-se como figura crucial, responsável por desenvolver ações afirmativas, mediadoras, formativas, educativas e de cuidado (Peña *et al.*, 2021)? O educar exercido pelo educador social em casas de acolhimento não corresponde às práticas tradicionais de educação formal, tal como propõem as escolas convencionais. Trata-se de uma prática que se dirige ao desenvolvimento do ser social e à educação promovida em decorrência da situação de risco social (Peña *et al.*, 2021). Ademais, Peña *et al.* (2021) destacam que a função do educador social nas unidades de acolhimento institucional inclui acompanhar o cotidiano da criança e do adolescente, atuar na prestação de auxílio e apoio aos acolhidos, organizar o ambiente de acolhimento, assegurar a alimentação, higiene e acompanhamento nos serviços de saúde a eles prestados, além de auxiliar este público a lidar com sua história de vida e contribuir para o fortalecimento da autoestima e construção da identidade. Além de tais funções, é necessário considerar que o educador social costuma ser a figura mais próxima de um adulto, tomada como referência pelas crianças e adolescentes abrigados, atuando também como promotor de vínculos afetivos.

No que tange especificamente à função de educar, a escuta das educadoras revelou aquilo que já havia sido observado por Freud: há um ponto de impossível no educar e, conseqüentemente, no aprender. Muitas das participantes da pesquisa apresentaram falas como:

“Precisamos falar várias vezes com as crianças e, mesmo assim, elas ainda parecem não compreender”, relata Gisele. Ou, ainda, “Todo dia falo a mesma coisa, às vezes saio com a sensação de que meu trabalho não valeu de nada, que não aprenderam nada, pois continuam repetindo os mesmos erros”, expõe Nazira. “Às vezes preciso observá-los enquanto tomam banho, para realmente saber se estão fazendo direito, pois parecem que não absorvem o que a gente fala”, diz a educadora Vanessa. As educadoras também comentaram que às vezes notam certo “retrocesso” nas crianças, que acabam ficando muito dependentes por não saberem executar atividades básicas, como trocar de roupa, calçar sapato, amarrar os tênis, tomar banho.

Tais trechos, recortados da fala das educadoras, evidenciam que há um ponto de real, de inassimilável na educação, que provoca mal-estar. De acordo com Santiago (2008), o impossível de uma transmissão na educação é expressão de uma resistência à ordem simbólica, que pode se situar tanto do lado do aluno quanto do lado do professor. Pode ser que o aluno não se abra para o mundo, se mostrando avesso ao saber do professor que, por sua vez, revela o impossível da transmissão quando há a perda do desejo de ensinar (Santiago, 2008). Embora no caso das educadoras e das crianças e adolescentes acolhidos não se trate de posições clássicas de professor e aluno, tais dificuldades também podem ser observadas, quando as educadoras ressaltam suas frustrações ao constarem que as crianças parecem não “absorver” o que elas falam. Nestes casos, se verifica que há uma posição de recusa – do aprender, do ensinar, da transmissão, da autoridade. No texto “O interesse científico da psicanálise”, Freud (1996/1913) destaca que somente alguém que seja capaz de sondar a mente das crianças poderá então educá-las, uma vez que os adultos são incapazes de compreender as crianças, por não mais entenderem a própria infância. Assim, para que algo da educação possa operar, é preciso que os educadores se reconciliem com certas fases do desenvolvimento infantil, para que não tentem aniquilar os impulsos instintivos socialmente imprestáveis que surgem nas crianças. Nas palavras de Freud:

Pelo contrário, vão se abster de qualquer tentativa de suprimir esses impulsos pela força, quando aprenderem que esforços desse tipo

com frequência produzem resultados não menos indesejáveis que a alternativa, tão temida pelos educadores, de dar livre trânsito às travessuras das crianças. A supressão forçada de fortes instintos por meios externos nunca produz, numa criança, o efeito de esses instintos se extinguirem ou ficarem sob controle. (1996/1913, p. 197).

Nesse sentido, é inviável reduzir os impasses educacionais à repressão dos instintos das crianças e adolescentes ou às dificuldades dos profissionais. Santiago (2008) assinala que, quando os sujeitos que representam os sintomas sociais são tidos como carentes, o que lhes é ofertado é aquilo que se considera como ideal para suprir suas carências, sem, contudo, levar em conta a forma particularizada do desejo de cada um. O resultado disso só pode ser a própria ineficácia da oferta dos programas sociais (Santiago, 2008). Acompanhamos Santiago (2008) em sua argumentação ao entendermos que, embora as educadoras sejam agentes que atuam com grupos de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social e que lidam com múltiplos obstáculos em seus ofícios, não podemos tomá-las apenas em suas carências. Há que se considerar o desejo de cada uma que se dispõe a exercer a função de educadora. Apostamos então que, o desejo das educadoras se constitui como uma via possível para o exercício dessa tarefa ‘impossível’, tal como observou Freud (1996/1937) – embora não haja a garantia do sucesso dessa tarefa.

Embora tenham relatado diversos impasses em seus cotidianos de trabalho, incluindo a falta de capacitação e o sofrimento psíquico, algumas das educadoras revelaram que seus ofícios guardam em si uma potência, que tem como norte o desejo e a vocação de cada uma. Vejamos o que diz a educadora Isabel, que está há 09 anos na UAI e possui 22 anos de experiência com acolhimento institucional: “Me sinto orgulhosa por realizar um trabalho que pode contribuir para as pessoas mais vulneráveis. Apesar de todos os desafios, é muito gratificante poder fazer a diferença na vida dessas crianças que passaram por tantas coisas”. Paloma, por sua vez, relatou que sempre faz questão de participar quando há oportunidades de treinamentos, capacitações e rodas de conversa: “Faço tudo para poder aprimorar o meu trabalho, entendo isso aqui como um propósito e quero sempre melhorar, me sinto retribuída pelo trabalho realizado.”.

As conversações também demonstraram que o desejo de educar não pode se confundir com tratar os acolhidos como filhos. Tal aspecto se sobressaiu na fala de Vanessa: “Temos que entender que eles não são nossos filhos. O intuito é que fiquem ali o menor tempo possível e que tenham sua autoestima levantada e seus direitos garantidos”. A partir da fala de Vanessa, Amanda pontuou que às vezes é difícil fazer essa separação, pois acabam se apegando às crianças, mas que não podem tratá-los como “coitadinhos”. “É preciso diferenciar sensibilidade de dó”, diz. A fala de Amanda parece uma tentativa de escapar de um discurso humanitário e revela o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos, colocando em evidência que os trabalhadores também são sujeitos desejantes em suas escolhas pelo educar. O impossível de educar, colocado por Freud (1996/1937) reside no fato de que o sujeito não se mostra totalmente passível de ser educado ou ensinado. O simbólico não é capaz de recobrir inteiramente o real, que se manifesta como insucesso, como o que não funciona ou não vai bem (Santiago, 2008). Entretanto, quando os sujeitos envolvidos em uma situação que gera mal-estar se dispõem a colocar a palavra em circulação, podem então emergir novas formas de saber-fazer com o impossível e com o insuportável, tal como nos ensinaram as educadoras.

## Considerações finais

Com uma aposta na conversação enquanto metodologia de pesquisa e intervenção em psicanálise nos engajamos em nosso desejo de saber para escutar o mal-estar colocado pela equipe da casa de acolhimento. A partir dos pontos que se sobressaíram no discurso das educadoras, consideramos que as conversações proporcionaram a emergência da enunciação, não a partir de uma conversa “com” as educadoras ou “sobre” as educadoras, mas sim da circulação do que há “entre” as educadoras, “entre” a instituição. A conversação operou a partir do mal-estar, daquilo que acomete as profissionais em seus cotidianos de trabalho, fazendo com que cada uma pudesse aparecer como sujeito da enunciação, revelando também o seu desejo, que não pode ser recoberto por um sentido comum ou por um consenso. Cada educadora

envolvida pôde então começar a se descolar, ao tomar a palavra e sair da condição de inércia e paralisação na qual se encontrava. As educadoras se engajaram em suas práticas, se implicando em como suas atitudes individuais bem como a falta de coesão entre a equipe acaba refletindo no comportamento das crianças. A fala de cada uma demonstrou que é possível agir de acordo com sua própria vocação quando algo do mal-estar é colocado, abrindo espaço para a construção do diálogo e de possibilidades inventivas frente à coletivização das dificuldades.

Quando falamos em saídas inventivas, não se trata de sair da conversação com um manual ou com uma cartilha acerca de como agir diante de situações desafiadoras, mas sim de apreender um novo saber, que é produzido pelas próprias educadoras, partir do que já fazem em suas práticas. Apesar dos inúmeros obstáculos e da ausência de manuais e protocolos, as educadoras nos transmitiram que suas práticas acontecem através de um “saber-fazer”, construído por elas no cotidiano e que parece ter dado espaço a novos sentidos através das conversações. A abertura para um novo saber possui o efeito de retirá-las de uma condição de paralisação. Em uma reunião com a equipe técnica, findadas as conversações com as educadoras, a psicóloga, a assistente social e a coordenadora do abrigo nos agradeceram e relataram que algumas das educadoras decidiram procurar por acompanhamento psicológico após o encerramento das conversações. Ademais, as técnicas narraram que observaram até uma melhora no tratamento com as crianças. É possível que uma conversação promova efeitos terapêuticos, porém estes não são o seu propósito, tampouco se constituem como uma garantia.

Por fim, salientamos que as portas da instituição nos foram abertas, com muita receptividade, porém, nosso objetivo nunca foi o de operar a partir de uma imposição de saber – muito pelo contrário. Nos despimos de nossos saberes enquanto praticantes da psicanálise para dar lugar à emergência do saber das educadoras, em uma outra cena, que coloca em jogo o saber inconsciente, um saber não sabido, mas que guarda em si a possibilidade de transformação, por meio não só da escuta do recalcado, mas também do emergente, daquilo que está por vir e que pode produzir efeitos inéditos. Arriscamos dizer



que as conversações foram exitosas, à medida que as educadoras parecem ter dado “um passo a mais”, produzindo algo novo no saber já cristalizado e estabelecido em suas práticas. Enquanto pesquisadoras, podemos dizer que a pesquisa de campo nos permitiu aprender com as educadoras, produzindo importantes efeitos de formação para a equipe da clínica.

## Referências

- Cardoso, A. C. (2015). O trabalho como determinante do processo saúde-doença. *Tempo Social*, 27(1), 73-93. <https://www.scielo.br/j/ts/a/4zYdCRfPsMbWRBR9bfPxNsf/abstract/?lang=pt>
- Freud, S. (1996/1895). Projeto para uma psicologia científica. Em J. Strachey (Ed.) e J. Salomão (Trad.), *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (Vol. I, pp. 341-407). Imago.
- Freud, S. (1996/1913). O interesse científico da psicanálise. O futuro de uma ilusão. Em J. Strachey (Ed.) e J. Salomão (Trad.), *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (Vol. XIII, pp. 175-198). Imago.
- Freud, S. (1996/1926). Inibição, sintoma e angústia. Em J. Strachey (Ed.) e J. Salomão (Trad.), *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (Vol. XX, pp. 155-173). Imago.
- Freud, S. (1996/1927). O futuro de uma ilusão. Em J. Strachey (Ed.) e J. Salomão (Trad.), *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (Vol. XXI, pp. 15-64). Imago.
- Freud, S. (1996/1930). O mal-estar na civilização. Em J. Strachey (Ed.) e J. Salomão (Trad.), *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (Vol. XXI, pp. 73-154). Imago.
- Freud, S. (1996/1937). Análise terminável e interminável. Em J. Strachey (Ed.) e J. Salomão (Trad.), *Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud* (Vol. XXIII, pp. 229-266). Imago.
- Lacan, J. (2005/1962-1963). *O seminário, livro 10: A angústia*. Zahar.
- Laurent, Éric. (1999). O analista cidadão. *Curinga Psicanálise e Saúde Mental*, 1(13), 12-19.
- Mendonça, M. (2002). O desafio da política de atendimento à infância e à adolescência na construção de políticas públicas equitativas. *Cad. Saúde Pública*, 18, 113-120. <https://www.scielo.br/j/csp/a/X6D6jdTrCbd8NSX5TyB3vqH/?format=pdf&lang=pt>



- Metzger, J. (2011). Mudança permanente: fonte de penosidade no trabalho? *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 123(36), 12-24. <https://www.scielo.br/j/rbso/a/sFQXNqMczRPqMwCVctcdm4z/?lang=pt>
- Miller, J-A. (1999). Saúde Mental e a ordem pública. *Curinga Psicanálise e Saúde Mental*, (13), 20-31.
- Miller, J-A. (2003). Problemas de pareja, cinco modelos. En J.-A. Miller, et al., *La pareja y el amor: conversaciones clínicas con Jacques-Alain Miller en Barcelona* (pp. 15- 20). Paidós.
- Miranda, M. & Santiago, A. L. (2010). As conversações e a psicanálise aplicada à educação: um estudo do mal-estar do professor e o aluno considerado problema. Em *Proceedings of the 8th O declínio dos saberes e o mercado do gozo* (pp. 01-12). Universidade de São Paulo. [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032010000100039&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000032010000100039&script=sci_arttext)
- Moreira, J. (2005). A alteridade no enlaçamento social: uma leitura sobre o texto freudiano "O mal-estar na civilização". *Estudos de Psicologia*, 10(2), 287-294. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26110216>
- Moreira, J. O., Oliveira, N. A. & Costa, E. A. (2018). Psicanálise e pesquisa científica: o pesquisador na posição de analisante. *Tempo Psicanalítico*, 50(1), 119-142. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010148382018000200007](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010148382018000200007)
- Motta, J. (2022). Prefácio. Em C. Grillo, B. Rocha & C. Mourão (Orgs.), *Janela da escuta: O adolescente especialista de si e a tessitura de uma rede sob medida* (pp. 19-28). Editora UFMG.
- Penna, L. H. G., Guedes, C. R., Ribeiro, R. & De Figueredo Pereira, A. L. (2021). O profissional educador social no cotidiano de adolescentes de unidade de acolhimento institucional: uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, 10(17), e239101724690.
- Presidência da República (Brasil). (1991). *Lei 8.069/90. Estatuto da Criança e do Adolescente*. Atlas.
- Presidência da República (Brasil). (1990). *Lei nº 8.069. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Casa Civil.
- Rubim, L. & Besset, V. (2007). Psicanálise e educação: desafios e perspectivas. *Estilos da Clínica*, 12(23), 36-55. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141571282007000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141571282007000200004)
- Santiago, A. L. (2008). O mal-estar na educação e a conversação como metodologia de pesquisa-intervenção na área de psicanálise e educação. In L. R. Castro & V. L. Besset (Orgs.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude* (pp. 113-131). Trarepa/FAPERJ.
- Santos, K., Correia, R. & De Oliveira, D. (2021). Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: breves retrospectos teóricos. *Revista Científica Integrada*, 5(1), 01-24.

<https://www.unaerp.br/revista-cientifica-integrada/edicoes-anteriores/volume-5-edicao-1-agosto-2021/4311-rci-acolhimentoinstitucional-2021/file>

- Senado Federal. (2023). Debatedores sugerem medidas para agilizar adoção no Brasil. *Agência Senado*. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/05/26/debatedores-sugerem-medidas-paraagilizar-adocao-no-brasil>
- Viegas, S. (1989). *Trabalho e vida* [Conferência pronunciada aos profissionais do Centro de Reabilitação Profissional do INSS, Belo Horizonte, revisada por Paulo R. A. Pacheco].
- Vieira, C. E. C., Barros, V. A. & Lima, F. de P. A. (2007). Uma abordagem da Psicologia do Trabalho, na presença do trabalho. *Psicologia em Revista*, 13(1), 155-167. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v13n1/v13n1a10.pdf>