
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BRUNO DA SILVA SOUZA

**MÃE SOCIAL: UM MODO DE EDUCAR ENTRE A
VULNERABILIDADE E O ACOLHIMENTO.**



Rio Claro
2019

BRUNO DA SILVA SOUZA

MÃE SOCIAL: UM MODO DE EDUCAR ENTRE A
VULNERABILIDADE E O ACOLHIMENTO

Orientador: Romualdo Dias

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Rio Claro
2019

S729m Souza, Bruno da Silva
Mãe social: um modo de educar entre a vulnerabilidade e o acolhimento / Bruno da Silva Souza. -- Rio Claro, 2019
92 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Romualdo Dias

1. Mãe social. 2. formação de educador. 3. vulnerabilidade. 4. acolhimento. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Dedico este trabalho a todas as crianças e jovens em situação de vulnerabilidade e a todos que se sensibilizam em acolhê-los.



Abstrato. Souza, B. 08.08.19

Tarefa

Morder o fruto amargo e não cuspir
mas avisar aos outros quanto é amargo,
cumprir o trato injusto e não falhar
mas avisar aos outros quanto é injusto,
sofrer o esquema falso e não ceder
mas avisar aos outros quanto é falso;
dizer também que são coisas mutáveis...

E quando em muitos a noção pulsar
— do amargo e injusto e falso por mudar —
então confiar à gente exausta o plano
de um mundo novo e muito mais humano.

(Geir Campos)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe, Renata, minha avó, Elza, e minha madrinha, Roseli, pela vida.

Agradeço ao professor Romualdo Dias, pela orientação e companheirismo.

Agradeço as amigas Keyla Avelino, Mariana Oliveira, Renata Camargo, Tuane Campos e Viviane Fernandes, pelo gesto da escuta e pela alegria.

Agradeço a Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pela bolsa de iniciação científica concedida (Processo No. 2016/08222-0).

Agradeço ao psicanalista D. W. Winnicott, pela inspiração e projeto de vida futuro.



Souza, B. 02.08.16

MÃE SOCIAL: UM MODO DE EDUCAR ENTRE A VULNERABILIDADE E O ACOLHIMENTO

Resumo

Esta pesquisa analisa o modo como se constitui a mãe social, educadora situada na Casa Lar. Trata-se de um estudo sobre uma educadora que faz parte do programa de acolhimento de crianças e adolescentes, configurados em situação de vulnerabilidade, que vivem em uma casa, com a presença de uma mãe e uma auxiliar, organizados pela rede internacional “Aldeias Infantis SOS Brasil”. Esta pesquisa tem como objetivo analisar o papel da mãe social enquanto uma educadora. Para isso o situamos esta profissional na Casa Lar, descrevemos o Projeto Pedagógico e o processo educacional estabelecidos a partir das orientações teóricas e metodológicas próprias da rede “Aldeias Infantis SOS Brasil. Analisamos esta proposta apoiados em um marco teórico constituído pela obra de Donald W. Winnicott, com o foco na figura da mãe em sua relação com as crianças no ambiente oferecido pela “casa lar”. Utilizamos em nossa análise as categorias do “sustentar”, do “manipular” e do “apresentar o mundo”, de acordo com a formulação de Winnicott, para compor a abordagem educacional construída na fronteira entre uma condição de vulnerabilidade e uma possibilidade de acolhimento. Nós tecemos alguns nexos de sentidos e aproximações sobre os temas educacionais entre o fundador da organização “Aldeias Infantis SOS”, o Sr, Hermann Gmeiner, e a obra de Donald W. Winnicott, considerando que os dois atuaram em um contexto marcado pelos efeitos da Segunda Grande Guerra. Consideramos a fato da casa lar se articular com uma rede de acolhimento de caráter internacional como um fato político diretamente relacionado com a sustentabilidade do projeto pedagógico. Delimitamos na experiência do Brasil, para estudarmos os programas de acolhimento realizados de acordo com o modelo da casa lar. Queremos compreender como esta educadora, concebida na figura da mãe social, se constitui no território de fronteira que se estabelece entre um modo de entendimento da produção social da vulnerabilidade de crianças, adolescentes, e a organização do programa de acolhimento, na casa lar.

Palavras-chave: Mãe social, formação de educador, vulnerabilidade e acolhimento.

SUMÁRIO

Introdução.....	01
Capítulo 1	
As Aldeias Infantis.....	11
1.1 A “Aldeias Infantis SOS” e o seu fundador.....	12
1.2 O projeto pedagógico e o processo educacional das Aldeias Infantis.....	24
1.3 A “mãe-social” nas Aldeias Infantis.....	27
Capítulo 2	
Os fundamentos teóricos para um programa de acolhimento de crianças e adolescentes	34
Capítulo 3	
A “Mãe social” entre a vulnerabilidade e o acolhimento.....	56
Considerações finais.....	79
BIBLIOGRAFIA.....	89

Introdução



Abstrato. Souza, B. 01.08.19

A “Aldeias Infantis SOS-Brasil” se constitui em uma rede internacional de acolhimento de crianças e de adolescentes estruturada como uma organização não governamental e sem fins lucrativos. Esta instituição promove ações na defesa e na garantia dos direitos de crianças e adolescentes por meio dos programas educacionais, especialmente para fazer o acolhimento, inseridos em contextos de comunidade. A primeira Aldeia foi fundada por Hermann Gmeiner, na Áustria, no ano de 1949, em meio aos destroços da Segunda Grande Guerra que pode ser caracterizada por um nítido envolvimento social, econômico e político de dimensões, provavelmente, jamais vividas até então.

Diante das consequências da guerra, em uma época marcada por penúrias e na qual uma grande parte da população sofria os efeitos da amarga miséria e observava com inquietude e impotência o giro fatal que as coisas haviam feito, inumeráveis crianças e adolescentes perderam suas famílias. Isto é, experimentaram situações de extremo abandono. Nesse contexto, Hermann Gmeiner construiu um programa de acolhimento com condição de oferecer para crianças e adolescentes, um ambiente de proteção a vida e favorável ao desenvolvimento. O fundador concebeu um programa assentado nesta perspectiva de oferecer um ambiente o mais próximo possível do lar original, e uma mãe social também conferida de maior semelhança com a mãe biológica. Enfatizamos as expressões de aproximação do ambiente e da educadora com a família por necessidade de conferir o quanto a sua real efetivação considera ou não esta tensão entre o modo de conceber a vulnerabilidade historicamente produzida e as

pretensões pedagógicas de um programa de acolhimento específicas para crianças e adolescentes que passaram por situações de abandono.

Com o passar do tempo, o campo de atuação do projeto foi ampliado, com a organização de programas para auxiliar no desenvolvimento de comunidades, na defesa de direitos e contando com ações voltadas à saúde e nutrição, com centros educacionais e com a promoção de direitos das mulheres, além da oferta do auxílio em emergências. Atualmente, a instituição "Aldeias Infantis SOS" está presente em 134 países. Neles são atendidas crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, que perderam os cuidados de suas famílias.

Esta instituição, no Brasil, desenvolve os seus programas de acolhimento em 12 estados com condição de oferecer o ambiente propício para os cuidados de crianças e adolescentes que perderam os vínculos familiares. A "Aldeias Infantis SOS Brasil" pode acolher até nove crianças e adolescentes em cada casa lar, de diferentes idades e de ambos os sexos, atendidos por uma mãe social auxiliada por outra mulher. Tudo é feito para que as crianças e os adolescentes encontrem um ambiente favorável ao seu desenvolvimento o mais próximo possível de uma vivência em família.

Os programas de acolhimento recebem crianças e adolescentes encaminhados por autoridades do Poder Judiciário, ligadas a Vara da Infância, na Comarca em que o programa está situado. Nos últimos anos a "Aldeias Infantis" vem implantando programas de acolhimento em cooperação com o poder público municipal através das parcerias celebradas com as Secretarias de Ação Social da cidade. Todo esforço é feito para não confundir o programa de acolhimento com algum modelo rotulado enquanto abrigo, em que muitas vezes, funcionam como lugares de quase "depósitos", o que faz acentuar ainda mais as marcas deixadas pela situação de extrema fragilidade.

As crianças são encaminhadas pelas autoridades responsáveis pelos cuidados da Infância, atentos para que os irmãos biológicos não sejam separados. A Organização detém a guarda provisória e excepcional das crianças adolescentes e jovens a ela confiada. Há um compromisso rigoroso para garantir o atendimento de seus direitos básicos como: alimentação, educação, saúde, lazer somado ao direito à convivência familiar e comunitária. Não há limite de idade para permanência, pois cada situação é analisada individualmente. Para os jovens, em processo de

emancipação, a instituição oferece apoio, orientação e acompanhamento, por um período específico, até que esteja garantida sua autonomia¹.

Em cada casa lar há incentivo para que a mãe, as crianças e os adolescentes organizem um ambiente de carinho e apoio mútuos. Todos os moradores da casa-lar são orientados para manter uma boa relação com a comunidade em seu entorno de tal modo que o trabalho pedagógico esteja o tempo todo vinculado com o desenvolvimento comunitário local. As crianças e adolescentes participam da escola do bairro, frequentam os programas de saúde oferecidos naquela região e se envolvem nas ações da comunidade.

Enfim, todo o programa de acolhimento está pautado em uma prática educacional com a perspectiva de oferecer uma educação do ser humano por inteiro e por uma clara opção política de defesa dos direitos. Por isso há um cuidado especial para evitar qualquer modalidade de discriminação. Assim a casa lar se esforça para ser uma verdadeira família substituta para aqueles que já perderam as suas famílias de origem.

Esta pesquisa foi uma oportunidade que nós tivemos para realizar uma modalidade de iniciação científica por meio do estudo de um tema bem real, situado na sociedade. Isto fez com que a nossa formação do Curso de Licenciatura em Pedagogia pudesse estar constantemente articulada com uma compreensão sobre o fenômeno educacional neste confronto entre a esfera específica da escola, enquanto instituição social, com o campo mais amplo de formação do ser humano, no contato com programas de acolhimentos em situação de vulnerabilidade. Para nós, todo este estudo realizado se constituiu em uma rica oportunidade para que a nossa formação em Pedagogia não estivesse aprisionada em uma espécie de redoma de vidro, envolvida apenas em atividades acadêmicas no interior da universidade. Este contato com o mundo, por meio de um rigoroso estudo, sob cuidadosa orientação, com delimitação de tema e problema, contribuiu para complementar a nossa formação. Além desta dimensão vinculada a uma formação inicial em Pedagogia, enfatizamos a oportunidade que este estudo nos abriu para uma iniciação aos estudos da Psicanálise em seus desdobramentos de possíveis contribuições com a educação. Em todo o percurso estivemos atentos ao fato de que se tratava de uma iniciação a pesquisa e, por isso mesmo, nós nos mantivemos cuidadosos diante das

¹Documento de apresentação Aldeias Infantis SOS Brasil. Documento interno.

exigências que a leitura de textos da Psicanálise nos apresentava. Mesmo assim sentimos que havia condições razoáveis, apoiados em uma orientação segura, para fazermos as leituras primeiras de textos de Freud e de Donald Winnicott, sem perder de vista que se tratava de uma iniciação científica. Insistimos por destacar estes cuidados sabendo que podemos nos situar em um campo de estudo possível, em graduação suficiente que não tende para uma idealização e nem caia em alguma forma de banalização de saberes extremamente exigentes em termos de rigor científico.

Esta primeira base de aproximação dos estudos da Psicanálise nos ajudou também a dar os primeiros passos para compreendermos a mútua implicação entre processos de subjetivação e processos educacionais. Vivemos em uma sociedade em que sua configuração econômica não se limita a produzir apenas mercadorias. Há uma produção de sujeitos, com estilos de vida, com a intencionalidade de impor uma estética da existência. Em nossa formação estivemos atentos a este fenômeno social tão atual, bem como ao fato de nós também, enquanto educadores, estarmos mergulhados em uma dinâmica de poder que nos constitui enquanto sujeitos. De tal modo que cuidamos em estar atentos com as implicações deste tema também em nosso processo de formação. Não estamos isentos desta dinâmica social e sobre ela quisemos manter uma condição de análise e de crítica permanentes.

A delimitação do objeto de nosso estudo sobre esta da “mãe social” nos permitiu agregar, levar em consideração a demarcação de um território de paradoxo: ele se faz na fronteira entre a vulnerabilidade e o acolhimento. Neste lugar do “entre” os dois polos se instala um modo de educar. Portanto, este estudo nos permitiu averiguar como os processos de subjetivação, implicados com a formação da “mãe social”, enquanto uma educadora, constituem parte da sustentabilidade dos programas institucionais de acolhimento com a eficácia necessária para enfrentar os desafios do mundo em que vivemos.

As categorias de análise sobre a figura da “mãe-social” foram buscadas nos estudos sobre os processos de subjetivação. Assim enfatizamos a nossa escolha por concentrarmos nossa atenção nos esforços iniciais na leitura de textos da Psicanálise. Colocamos o nosso foco na leitura de alguns textos de Freud e complementamos com os textos de Winnicott. A iniciação nos estudos sobre Winnicott foi realizada por meio de uma atenção voltada para a importância do

“brincar”, em sua relação com a cultura. E agregamos um esforço de apropriação das categorias criadas por este psicanalista, que são importantes para garantir o estabelecimento de uma eficaz relação entre a mãe e a criança, que se trata do “sustentar”, do “manusear” e do “apresentar o mundo”. Completamos nosso quadro teórico com o estudo de alguns textos sobre processos de subjetivação recolhidos no trabalho de Suely Rolnik e Peter Pál Pelbart. Deste modo, com os devidos cuidados para não nos dispersamos neste conjunto de leituras, nós nos empenhamos em compreender o território de paradoxo que se criava entre os modos de conceber a vulnerabilidade produzida historicamente sobre o sujeito e uma proposta de educação que assume o acolhimento de crianças, adolescentes e jovens, inseridos na comunidade.

Este nosso estudo foi orientado pelo objetivo de analisar a figura da mãe-social no território situado entre a concepção de vulnerabilidade e a organização do programa de acolhimento de crianças, adolescentes, na experiência da “Aldeias Infantis – SOS – Brasil”. O nosso objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos: 1) Identificar e analisar nos documentos da “Aldeias Infantis – SOS – Brasil” as concepções de vulnerabilidade social que se referem especificamente a experiências de abandono vividas por crianças e adolescentes; 2) Identificar e analisar nos documentos da “Aldeias Infantis – SOS – Brasil” as concepções das propostas de acolhimento para atender crianças, adolescentes, que passaram pela experiência de abandono; 3) Compreender a figura da mãe social e analisar a sua função educacional tal como está normatizado nos documentos da organização “Aldeias Infantis – SOS – Brasil”; 4) Analisar o projeto pedagógico e o processo educacional das Aldeias Infantis – SOS Brasil, limitando-nos na análise de documentos, naquilo que eles explicitam uma interface com a figura da mãe-social.

A metodologia de nossa pesquisa foi constituída por uma perspectiva científica abrangente ao considerar a abordagem das suas três dimensões. Na primeira, a dimensão da teoria do objeto, estudamos a constituição da educadora “mãe social” no território estabelecido entre situação de vulnerabilidade e o programa de acolhimento. Nós enfatizamos que o nosso objeto de estudo é o processo de formação de uma educadora em uma zona de “entremeio”, cuja materialidade está constituída por um paradoxo de caráter filosófico e político: entre a vulnerabilidade de um sujeito e o acolhimento oferecido por uma educadora. Aqui

sentimos a necessidade de ressaltar que o nosso objeto de estudo não se limita a abordar apenas esta figura concebida como “mãe social”. E sim consiste em analisar uma educadora em formação, em que a situação na qual ocorre este processo, determina uma dimensão política na constituição deste profissional. Pois o fenômeno da vulnerabilidade não pode ser compreendido de uma forma superficial. Há complexidades em sua abordagem, nos levando a considerar a dimensão política e histórica, bem como uma dimensão ontológica. A educadora precisa saber distinguir bem entre a vulnerabilidade produzida historicamente e a vulnerabilidade constitutiva de nossa existência.

Na segunda dimensão do método, esta que se refere a uma teoria geral do conhecimento situou nosso estudo no campo de “filosofia da diferença”, fundamentalmente apoiado nos estudos sobre processos de subjetivação. A “filosofia da diferença”, em seu modo de conceber o sujeito diante do mundo, coloca maior ênfase no aspecto dinâmico desta relação, pois a totalidade do mundo se apresenta como sendo um processo ininterrupto, e o sujeito se faz neste lugar, por meio de um trabalho sem descanso. A categoria da “totalidade” se constitui como um desafio ao trabalho humano, e não se reduz a algum tipo de promessa de acomodação. Diferente da abordagem, comumente oferecida pela “filosofia da representação”, aqui, neste embate com os fluxos e com as diferenças, o sujeito não pode deixar-se capturar por ilusões de identidades, por supostos “portos seguros” de apaziguamento em sua real experiência de atravessar a situação “caótica” dos encontros.

Na terceira dimensão, onde estabelecemos os procedimentos práticos e operacionais de uma pesquisa, fazemos uso da “cartografia” como dispositivo que nos auxilia no desenho de algumas paisagens emergentes nos territórios existenciais, estes configurados enquanto processos de subjetivação. Na cartografia analisamos as paisagens constitutivas da figura da educadora “mãe social” enquanto uma dinâmica de sentidos que se faz na tensão entre a vulnerabilidade e o acolhimento. Queremos, com isso, enfatizar que o desejo em compreender as paisagens opera com a matéria dos sentidos em movimento. As composições estabelecidas entre os mais diversos sentidos (enquanto matéria de linguagem) cooperam em delineações de paisagens, como que oferecendo molduras ao agir humano na história. São linhas tais em que o “perspectivismo” se articula com uma

“fenomenologia” ao ponto de sustentar os esforços dos homens em estabelecer os vínculos entre si, por meio da cooperação permanente, e os vínculos com o mundo, através de um trabalho ou uma obra. Entre os muitos sentidos em circulação, neste estudo específico, destacamos um sentido atribuído ao ato de educar, ao educador e a educadora, todos eles situados em um território de paradoxo, isto é, em uma exigente combinação entre vulnerabilidade e acolhimento. Trata-se de uma abordagem de uma dinâmica de sentidos em situação. E sendo esta situação marcada por extrema tensão faz com que nela esteja presente a marca mais aguda de uma forma de exercício do político. São, portanto, abordados os sentidos identificados em relação com dinâmicas de poder.

Pelo fato de nos situarmos no âmbito da “filosofia da diferença” nós assumimos um empenho em construirmos nossa metodologia por meio da complementação de aspectos que combinam os procedimentos com a teoria geral do conhecimento. Em nossas experiências com o uso da “cartografia”, assumida enquanto procedimento de interpretação para os estudos de “territórios de subjetivação”, nós buscamos alcançar maior rigor, quando o procedimento de análise se mantém atento em articular o desenho das paisagens com uma “genealogia” e uma “arqueologia”. No que se refere a uma “genealogia” sentimos a necessidade de explicitar, sempre que possível, as nossas ancoragens em uma linha do tempo. No que se refere a uma “arqueologia” nós sentimos os desafios impostos a uma prática de escavação dos “territórios de subjetivação”, isto é, nós tentamos encontrar nos “subsolos” de um território historicamente dado para a formação do sujeito, os indícios de suas potencialidades e dos riscos de suas escolhas.

Para estabelecermos um uso inicial do termo “cartografia” nós assumimos a definição já elaborada por Suely Rolnik:

“Para os geógrafos, a cartografia – diferentemente do mapa, representação de um todo estático – é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo em que os movimentos de transformação da paisagem.

Paisagens psicossociais também são cartografáveis. A cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros: mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos.

Sendo tarefa de o cartógrafo dar língua para afetos que pedem passagem, dele se espera basicamente que esteja mergulhado nas

intensidades de seu tempo e que, atento às linguagens que encontra, devore as que lhe parecerem elementos possíveis para a composição das cartografias que se fazem necessárias.

O cartógrafo é antes de tudo um antropófago”. (Rolnik, 2011, p.23).

Compreendemos a genealogia e a arqueologia como auxílio no esforço de interpretação do cartógrafo. Por meio da genealogia o pesquisador trabalha no regime de visibilidade e expõe as formas, aquelas paisagens configuradas pelos sentidos em movimento. Pela arqueologia, ele opera no regime de invisibilidade, e escava no solo, o referido “território de subjetivação”, em busca dos sentidos de sustentação daquilo que emerge como figura. Nesta escavação o cartógrafo também busca os indícios de algo que pode se configurar, mesmo sabendo que não há garantias para a sua realização. Nesta combinação entre a genealogia e a arqueologia, o cartógrafo busca no conhecimento científico oferecido pela Psicanálise, os melhores recursos que o habilita para combinar o manejo de interpretação em regime de visibilidade com o regime de invisibilidade. O real dos sentidos não está presente apenas naquilo que dele nós percebemos. O que sentimos também conta e faz muita diferença em termos de materialidade de presença na história do sujeito.

Em nossas experiências de estudos sobre os territórios de subjetivação, fazendo uso do método “cartográfico” nós estamos intuindo que há necessidade de conferir rigor nas palavras que explicitam a aproximação entre a figura e o conceito. Nós tendemos a atribuir ao termo figura tudo aquilo que confere forma, ou melhor, o que oferece um continente. E tendemos a atribuir ao termo conceito tudo aquilo que captura o fluxo dos sentidos, tudo aqui que expressa as marcas do movimento dos sentidos. Há que se especificar o que diferencia o movimento dos sentidos nos termos da sustentação do fazer do sujeito na história, daquele movimento dos sentidos nos termos de orientação das escolhas enquanto formas de presença no mundo por meio da sua obra.

Entendemos que esta concepção de metodologia em pesquisa, tal como desejamos experimentar, no uso da cartografia, pode se enriquecer por meio da explicitação do papel da ciência, da filosofia e da arte, enquanto recursos articulados e disponíveis para o sujeito “atravessar a caótica dos encontros”, sem se deixar capturar pelo terror das desestabilizações. Retomamos o texto do Professor Luiz Orlandi para nos auxiliar no esclarecimento desta compreensão sobre as

contribuições da arte, da filosofia e da ciência em uma pesquisa, nesta modalidade que pretendemos assumir:

“Para Deleuze e Guattari, ao lado da arte e da ciência, o pensamento filosófico é uma das ‘três grandes formas’ ou ‘vias’ de pensar. Sem hierarquias, elas são basicamente definidas pela comum tarefa de ‘enfrentar o caos’. Mas cada uma erige seu próprio e distinto plano de exercício do seu modo de pensar. Enquanto a arte pensa ‘por sensações’, traçando um ‘plano de composição’, enquanto a ciência ‘pensa por funções’, traçando um ‘plano de coordenadas’, a filosofia, ao enfrentar a caótica dos encontros, traça um ‘plano de imanência’ que se erige à medida que ela ‘pensa por conceitos’. Portanto, o aprendizado filosófico da complexidade da experiência nos expõe a uma dupla impregnação: a da própria caótica dos encontros seja lá com o que for e a do vai-e-vem vertiginoso, ‘voltiginoso’, que os conceitos exibem nos variados encontros mútuos a que são levados por problemas a que têm de corresponder.” (ORLANDI, L., 2009).

Enfim, queremos captar paisagens que expressam o sentido de educação e de vulnerabilidade. Neste ambiente amplo, concebido mesmo enquanto uma paisagem que se faz por meio da dinâmica dos sentidos, nós situamos a figura da mãe-social. A “paisagem” e a “figura” devem ser confrontadas intencionalmente, sabendo que há uma intensa relação entre as partes e o todo.

Analisamos a constituição da educadora “mãe social” situada no território do paradoxo, espaço de fronteira que se estabelece entre o modo de conceber a vulnerabilidade social e o modo de organizar programa de acolhimento. Para isso fazemos o uso de um dispositivo de interpretação que combina as três perspectivas de análise já mencionadas: a primeira perspectiva se refere a uma teoria do objeto situando nele o plano de composição, o plano das coordenadas e o plano da imanência. No segundo quadro, quando fazemos referência a uma teoria geral do conhecimento, em nosso caso, nós assumimos o referencial oferecido pela “filosofia da diferença”. A análise dos resultados se efetiva no desenho das paisagens expressas pela dinâmica dos sentidos. Por isso sentimos a necessidade de complementarmos esta concepção da cartografia com os recursos teóricos oferecidos pela Análise do Discurso, uma vez que nestes estudos há uma clara consideração sobre a materialidade da linguagem em meio a dinâmica dos sentidos.

A linguagem constitui a matéria dos sentidos em movimento e contribui com a sua especificidade. Entendemos que um olhar atento sobre a matéria da linguagem constituída pela “paráfrase” e pela “polissemia”, pode contribuir para o esforço do cartógrafo na composição das paisagens, concebidas como formas do sentido

estabelecidas no trânsito que a educadora faz pelo território constituído enquanto um paradoxo. O ponto de cruzamento entre a linha de tendência do discurso dada pela polissemia e a linha de tendência do discurso dada pela paráfrase, será analisado nos textos dos documentos por nós selecionados dentro das “Aldeias Infantis”. Aqui nós nos perguntamos o quanto a “casa lar”, concebida como um ambiente, e a mãe-social, concebida como uma educadora, estão atentos aos desafios advindos deste mundo em que nos situamos. Outra pergunta aqui se acrescenta: o quanto a formação do ambiente e a formação da educadora estão determinados por esta tensão identificada entre a vulnerabilidade e o acolhimento, em termos de conferir eficácia para as soluções, bem como em termos de fazer da educação um território real de efetiva diferenciação.

Enfim, os resultados de nosso estudo serão apresentados em três partes, em um esforço de oferecermos a melhor síntese possível de nossas elaborações. Na primeira parte nós damos ênfase aos aspectos empíricos do programa de acolhimento. Constituímos o objeto de estudo com as marcas que se referem a história da instituição, a figura de seu fundador na força que o seu carisma tem para promover adesões, e aos elementos próprios do campo educacional: o projeto pedagógico, o processo educacional e a figura da educadora. Na segunda parte expomos o modo como nos apropriamos dos conceitos de Donald Winnicott para podermos estabelecer as aproximações com o fundador da “Aldeias Infantis” e para analisarmos o campo tenso de relação entre a vulnerabilidade e o acolhimento. E na terceira parte, voltamos aos temas do projeto pedagógico, do processo educacional e da formação da educadora, para expormos as nossas interpretações alcançadas por todo o arranjo teórico da pesquisa.

Enfim, como a vulnerabilidade e o acolhimento sustentam o movimento de formação da “mãe-social” enquanto uma educadora? Nosso estudo quer contribuir oferecendo uma possível resposta a esta questão!

Capítulo 1

As Aldeias infantis



Souza, B. 15.08.2016

“O educar é uma arte, no fundo, tão pouco ensinável como a tolerância ou a fé. É um saber que resulta das interações, de vivências, de experiências e do contraste com a realidade”.
Hermann Gmeiner

O que é a instituição “Aldeias Infantis SOS”?

Como ela realiza o seu programa de acolhimento de crianças e adolescentes?

Qual é o seu projeto pedagógico? Como é o processo educacional no cotidiano da instituição?

Quem é a educadora denominada como “mãe-social”? Como ela se forma?

Estas perguntas nos auxiliam na delimitação de nosso objeto de estudo.

Neste capítulo apresentamos os dados recolhidos na experiência de uma instituição internacional que assume como seu trabalho principal um programa de acolhimento de crianças e adolescentes. Nós descrevemos a história da instituição “Aldeias Infantis SOS” articulada com a história de seu fundador, o Sr. Herman Gmeiner. Nós recolhemos nos documentos da instituição as informações sobre o Projeto Pedagógico e sobre a realização do Processo Educacional em programa de acolhimento. Por fim, descrevemos como a figura da “mãe-social” é apresentada, como ela se constitui enquanto a educadora nuclear do programa de acolhimento. Enfim, o objetivo deste capítulo consiste em construir o nosso objeto de estudo, qual seja: a formação da educadora, a “mãe-social”, enquanto um processo situado entre a situação de vulnerabilidade e o programa de acolhimento dos educandos.

1.1 A “Aldeias Infantis SOS” e o seu fundador

Nós estudamos a formação de uma educadora, situada em uma experiência específica, em seu papel de “mãe-social” atuante em um programa de acolhimento organizado pela instituição internacional denominada “Aldeias Infantis SOS”. Nós restringimos o nosso estudo ao contexto do Brasil.

O nosso estudo assume como ponto de partida a constatação de uma situação de sofrimento. Há crianças, adolescentes e jovens sofrendo o desamparo, colocados em situações de desolação extrema. Diante deste fato nós conferimos a nossa sensibilidade para verificar o quanto ainda mobilizamos ou não a nossa capacidade de indignação. Em seguida, conferimos o quanto damos um passo para a ação por meio de alguma modalidade de exercício de nossa rebeldia.

Em nosso ponto de partida, além deste olhar para o sofrimento do outro, nós também constatamos a presença de pessoas em condição de exercício amplo de generosidade. Há muita gente que ainda não se deixou capturar pela competição e pela ostentação tão incentivadas por uma lógica de mercado. São pessoas com capacidade de se mobilizarem por meio da adesão a um projeto comunitário e político para o exercício eficaz de reparação diante do sofrimento do outro.

Ainda está presente em nosso ponto de partida, a operar como linhas balizadoras de nossas análises, o uso das categorias “implicar” e “deslocar”. Inicialmente assumimos a convicção de que a formação de uma educadora está mutuamente implicada com a constituição de sua subjetividade. Tal nível de implicação tem como base material a relação que este sujeito, aqui no caso a educadora, desenvolve em si com a capacidade de lidar com a sua condição precária de existência.

E entendemos a categoria “deslocar” no âmbito de um movimento amplo, pois se faz na articulação entre a esfera individual e coletiva, de tal modo que o sujeito seja capaz de sair daquele lugar em que as relações de alteridade estão fortemente determinadas pelos dispositivos de tutela, e passar a um modo de compor com o outro em perspectivas emancipatórias, se lançando em diversificadas formas de práticas de cooperação. Trata-se de saber deslocar dos lugares de exercícios de mando para o lugar da cooperação e da complementaridade nas relações com o outro, seu semelhante, diante do mundo em resposta aos desafios dele advindos.

A organização “Aldeias Infantis SOS”² é uma instituição de acolhimento de crianças, adolescentes e jovens, fundada em 1949. Ela foi criada por Herman Gmeiner em Imst, uma pequena cidade do Tirol, região situada ao norte da Itália e sul da Áustria, em um contexto marcado pela devastação causada pela Segunda Grande Guerra Mundial. A organização “Aldeias Infantis SOS”, atualmente, está presente em 135 países.

A denominação “Aldeias Infantis”, de acordo com a explicação de seu fundador, quer explicitar um modo de educar em que o programa de acolhimento tenha condições de substituir aquela primeira família perdida pela criança, dadas as condições de extrema vulnerabilidade postas pelo contexto social. A sigla “SOS” expressa dois aspectos vinculados aos propósitos da organização. O primeiro aparece revelado no uso do termo “societas socialis” em que nele se mostra uma forma da apresentação institucional com o entendimento de que se trata de uma sociedade de serviço social. O segundo aspecto representa uma sigla com o sentido de conclamar a uma comunidade para “salvar as nossas almas”, expressão cunhada pelo próprio fundador. Estas duas dimensões do “SOS” nos remetem aos valores fundamentais de “Aldeias Infantis”, que são a audácia (coragem), o compromisso, a confiança e a responsabilidade. Nós entendemos a força destes valores presentes em sua capacidade de oferecer as orientações para a sua ação educacional bem como para sustentar todos os seus projetos. Tanto os aspectos relacionados com a denominação da instituição, quanto os seus valores de orientação, nos permitem ressaltar uma dimensão comunitária mais ampla. Nós identificamos as marcas da presença de uma forte cultura de comunidade no momento da fundação das Aldeias Infantis.

Em nosso estudo sobre a experiência educacional de “Aldeias Infantis SOS”, após um percurso realizado por meio da análise de documentos e do registro efetuados em atividades de convivência com a própria instituição, associamos o momento de fundação (um tempo específico) com o seu local (um espaço específico). Nos escritos de Hermann Gmeiner há fortes indícios de sua percepção sobre o potencial da comunidade na qual a obra se inseria, apesar de toda a devastação causada pela Segunda Grande Guerra. A referência ao tempo, este

² Muitas informações atualizadas e dados estatísticos sobre “Aldeias Infantis” SOS estão no site: <https://www.aldeiasinfantis.org.br>. O escritório de coordenação nacional das Aldeias Infantis SOS Brasil está situado na Rua José Antônio Coelho, 400; Vila Mariana; São Paulo | SP - CEP: 04011-061- telefones (11) 5574-8199 | (11) 5573-1533.

momento específico, tem a seu favor outro tempo mais amplo, este vinculado a uma tradição de comunidade própria da região do Tirol. E o local oferece os recursos advindos da capacidade de mobilização desta comunidade específica.

Nós sabemos hoje por meio de outras informações sobre o elevado grau de organização comunitária de toda a região em que se inclui uma parte da Áustria, e a parte da Itália, que atualmente se subdivide em Província Autônoma de Bolzano e a Província Autônoma de Trento, a chamada região do Trentino. Nós tivemos a oportunidade de visitar esta região, onde constatamos o funcionamento cooperativo altamente eficaz das comunidades, o que foi confirmado em longa conversa com o jovem prefeito da cidade Val-de-Non. Todos estes dados geográficos nos permitem ressaltar esta condição de toda uma população dotada de ampla capacidade para acolher uma obra com a envergadura dada pelo gesto de Hermann Gmeiner. Nele havia um claro apelo para a comunidade local para se responsabilizar com os cuidados da infância. Tal apelo faz com que a criança, o adolescente e o jovem, não sejam compreendidos como propriedades de uma família demarcada em seus limites de privacidade, mas que haja um compromisso e uma responsabilidade eficazes com a vida dos recém chegados na comunidades. As crianças, os adolescentes e os jovens, estando ou não em situação de vulnerabilidade, esperam de todos nós uma atenção, e precisamos nos responsabilizar pelos seus cuidados do modo mais sadio possível.

As considerações estabelecidas a respeito do tempo e do lugar em que este programa de acolhimento foi fundado já nos colocam diante de um primeiro paradoxo. Os tempos são sombrios e o lugar está devastado. O paradoxo consiste justamente em fazer ver como um projeto forte nasce de um meio configurado por uma extrema fragilidade. Assim como também não podemos deixar de ressaltar o fato de que o carisma do fundador se alimenta de uma energia conquistada no modo como ele atravessa este campo tão contraditório. A sua sensibilidade, bem como a sua abertura para se colocar na espreita dos indícios postos por esta dura realidade, marcam seu modo de agir e cooperam para a consistência política de seu projeto.

A organização “Aldeias Infantis SOS”, iniciou os seus trabalhos no Brasil em 1967, atualmente está presente em 10 estados e no Distrito Federal e conta com um Programa Integral para atender milhares de crianças, adolescentes e jovens em duas áreas de atuação: 1) um programa de “Fortalecimento Familiar e Comunitário”

e 2) um programa de “Acolhimento”. As suas atividades vêm acontecendo por meio de 187 projetos em 27 localidades espalhadas pelo país para que nenhuma criança tenha que crescer sozinha. Em seu programa de acolhimento esta rede se orienta pelo seguinte slogan: “Cada criança pertence a uma família e cresce com amor, respeito e segurança.”

A afirmação de pertencimento a uma nova família não perde de vista que a realização do programa de acolhimento encontra maior eficácia quando a “Casa-Lar” zela assiduamente pelos seus vínculos com toda a comunidade em seu entorno. Entre as orientações da instituição há um propósito claro de estimular a participação das crianças, dos adolescentes e dos jovens em todas as instâncias comunitárias no bairro em que a “Casa-Lar” está situada. O programa de acolhimento se desenvolve em uma dinâmica relação com o outro programa denominado como “Fortalecimento familiar e Comunitário”.

As informações apresentadas a respeito do momento de fundação da referida obra nos remetem a uma comparação entre os tempos para nos auxiliar no esforço de estabelecermos uma compreensão mais ampla a respeito das formas históricas de expressão da vulnerabilidade. Em um contexto devastado por uma grande guerra sabemos claramente o quanto a vulnerabilidade de crianças e jovens é fruto de uma produção histórica. Já trazendo para o nosso tempo, podemos considerar o fato de que a guerra mudou de feição. Há outros elementos próprios de nosso contexto social, talvez mais complexos, que nos fazem constatar novas modalidades de produção da vulnerabilidade. O modo como o fundador lidou com a dinâmica de produção da vulnerabilidade em seu tempo demanda dos atuais educadores uma profunda revisão a respeito das formas com as quais eles lidam, na atualidade, com as forças históricas, com os elementos econômicos e políticos, responsáveis pela situação de abandono e desolação em seus contextos, e também pela experiência de desamparo, nos quais as crianças e os jovens se encontram. Em situações tão complexas os atuais educadores não podem cometer ingenuidades e nem se deixarem conduzir por explicações superficiais a respeito das contradições sociais expostas nas comunidades onde os programas de acolhimento estão implantados.

A visão de Hermann Gmeiner

Hermann Gmeiner escreveu na carta "Filhas Minhas, Filhos Meus" que ele não era o pai de sangue das crianças e adolescentes que se encontravam em situações de vulnerabilidade, mas que isso não o impediu de se tornar um pai para eles. Gmeiner sentia-se como um pai intimamente ligado a essas crianças e adolescentes, tão intimamente ligado a eles como um pai de sangue poderia sentir-se ligado a seus filhos e responsável por suas vidas. Isso ocorreu porque ele assumiu esta paternidade muito conscientemente, de uma maneira que muitas dessas crianças e adolescentes ainda bebês estiveram no seu colo e mais tarde alguns até se tornaram seus afilhados.

Assim, podemos pensar que a sensibilidade paterna de Gmeiner em relação às crianças e aos adolescentes que se encontravam em situação de vulnerabilidade iniciou-se depois que ele mesmo perdeu seu próprio pai na guerra. Ele sofreu muito por isso, o que lhe permitiu tomar consciência da amplitude da tragédia que tinha destruído muitos lares e famílias na época e a materializar um programa de acolhimento com base na importância de uma criança e adolescente ter alguém que lhe sirva de referência e em relação a qual possa desenvolver a si mesmo.

Aqui entendemos que esse sentido de alguém se tornar referência para o outro tem a ver com a constituição de uma figura de "autoridade", que se trata da essência, do mais importante, da função de alguém que se dispõe a cuidar e educar alguém. É neste pressuposto que analisamos a sensibilidade de Gmeiner ao escrever a carta a crianças e adolescentes vulneráveis, pois ele foi obrigado a protegê-los oferecendo um firme apoio do qual foram privados por causa da perda de seus pais e da casa da família. Assim, exploramos este sentido de referência baseado na relação entre o continente e a contingência, sustentando uma tensão entre as duas esferas. A esfera do continente é que define o que é ser autoridade hoje, alguém que oferece os contornos, para balizar, no sentido de evitar uma dispersão de energia. Não é conter para reprimir, é sim conter para fazer múltiplos usos de uma força ali disponível. Mesmo assim, isso gera tensão, porque nada garante que a contenção não possa, eventualmente, se deslizar para a repressão. O risco de tal perigo sempre está presente.

Por sua vez, a esfera do contingente está diretamente relacionada à materialidade daquilo que se apresenta como sendo vulnerável em nossas vidas.

Mesmo que o sujeito, em situação de vulnerabilidade, compreenda o processo histórico de produção desta sua condição, ele faz da vulnerabilidade uma fonte de energia. Isto faz com que se produza um território do paradoxo, no qual partir de uma situação de extrema fraqueza, quando o sujeito deixa as capturas da determinação³ e torna sua condição frágil uma situação, ele começa a agir em um sentido de criação, em uma reinvenção permanente de si mesmo, recusando-se totalmente a ser capturado nesse outro lugar de vítima.

Nesse contexto, na medida em que a sensibilidade de Gmeiner em relação às crianças e adolescentes vulneráveis se fortaleceu, ele se encorajou para sair em busca de mulheres solteiras que não tinham filhos, mas que queriam tê-los para cuidar deles e formar uma família com eles, servindo de referência para isso. Como essas mulheres desempenhariam o papel de cuidar das crianças até elas se tornarem independentes, ele as chamou de mães sociais. Assim, as mães sociais deveriam estar constantemente atentas em proporcionar o cuidado necessário das crianças e adolescentes, aqueles que "caíram do ninho", para que recebam um atendimento da melhor maneira possível, para que reencontrem o lar que perderam.

A sensibilidade de Gmeiner em relação às crianças e aos adolescentes, em situação de vulnerabilidade, era tão grande que, juntando-se com essas mulheres, ele entendeu que poderia ampliar o cuidado que ele próprio gostaria de fazer com todas as crianças. Portanto, ele fazia tal obra tendo em vista a importância de poder contar com mais alguém para servir de referência ao outro. Gmeiner transferiu a essas mulheres o papel fundamental de quem está disposto a cuidar e educar alguém, isto é, a cumprir a figura de autoridade tão fundamental para favorecer ao desenvolvimento das crianças adolescentes em situação de vulnerabilidade.

Nesse sentido, entendemos que acolher as crianças abandonadas em casa é diferente do que simplesmente deixá-las ficar em casa. Isso significa que a criança precisa construir uma confiança com a mãe social, isto é, um sentimento de pertença a ela que as façam desfrutar do ambiente da casa como um verdadeiro lar. Assim, podemos supor que ao acolher as crianças e os adolescentes abandonados

³ Conforme já mencionamos acima, esta compreensão sobre a determinação da história sobre os processos de subjetivação foi alcançada com a releitura do texto da conferência de Jean-Paul Sartre, "O que é a subjetividade?". As análises sobre o sentido de "não saber" e sobre a "totalidade" entendida enquanto um trabalho sem descanso, nos ajudaram a compreender melhor a tensão estabelecida entre a determinação histórica e a consciência do sujeito em sua disposição para a reinvenção de si.

em um lar adotivo, gradualmente, as mães sociais se tornam capazes de transferir certos sentimentos de verdadeira mãe para esses seres humanos, que em certo sentido se tornaram seus filhos temporariamente.

A questão, então, é que quando uma criança experimenta essa nova relação de autoridade, ela desenvolve em si mesma, uma confiança no outro, o seu semelhante, bem como uma confiança de pertencimento no modo como ela se relaciona com o mundo. Trata-se de poder experimentar um percurso de sua história de vida pessoal configurado enquanto uma vivência de se sentir em uma situação. As duas consequências fazem parte de uma modalidade de produção de vínculos. A boa autoridade, em seu efetivo exercício de educar, promove as vinculações nestas duas direções: o sujeito se vincula em maior qualidade com os outros seus semelhantes; e o sujeito se vincula em maior intensidade, na forma como se coloca presente no mundo. Nesse sentido, podemos dizer que o vínculo da primeira modalidade é a matéria da produção do reconhecimento e o vínculo da segunda modalidade é a matéria de constituição do pertencimento. Quando há falhas, quando há distúrbios, um educador pode analisar nestas duas esferas, pois aí vai encontrar as devidas explicações. Como, por exemplo, ocorre com aquilo que muitas vezes é acusado na escola como indisciplina ou como prática de violência. A falha vem antes, a falha vem daqueles que não estão sabendo exercer o papel de autoridade, que não estão sendo capazes de oferecer um continente suficiente de organização da vida.

Por exemplo, os que mais demonstram esses indícios de distúrbio são aqueles que não tiveram um lar verdadeiro. Esta experiência de pertencimento a um lar estava prejudicada pelo enfrentamento com diversos problemas. Seja porque seus pais não tinham tempo para dedicar a eles, seja porque os pais não se davam bem ou porque bebiam ou porque haviam se afastado do bom caminho ou porque haviam abandonado o lar. Podemos enumerar alguns exemplos:

Ali estava Pedro que desejava morrer porque era iminente sua entrada em um orfanato; assim haviam decidido sua tia e tio sem consultá-lo.

Ali estava Francisca que vivia vagando pelas ruas e pedindo cigarros e dinheiro às pessoas. Não podia voltar para sua casa enquanto sua mãe tivesse seu amigo ali.

Restringido e coibido estava Zeca que cada vez que seu pai ficava bêbado era ameaçado de morte. E apanhava pelos motivos mais insignificantes; quando, por exemplo, quebrava um prato ou derramava leite, mesmo que Zeca não tivesse culpa.

E João havia jurado matar seu pai, porque não aguentava mais ver como este espancava e fazia sua mãe sofrer.

Sem deixar de falar daqueles que são considerados como sendo ladrões, enganadores, mendigos e vagabundos; todos eles crianças e adolescentes que se sentiam repudiados, abandonados e incompreendidos, e que agora, pretendiam de uma maneira menos que trivial que se reconhecessem seus “direitos”.

Todos esses jovens sofreram privação das características essenciais da vida familiar. Assim, torna-se manifesto aquilo que poderia ser chamado, segundo Winnicott, de tendência anti social. A tendência anti social caracteriza-se por um elemento nela presente e que compele o meio ambiente a ser importante. Por isso, as crianças e os adolescentes, através de pulsões inconscientes, compelem alguém a encarregar-se de cuidar dele. Neste caso, é tarefa da mãe social envolver-se na convivência com uma criança e adolescente, proporcionar aquela relação íntima de cuidado que satisfaz suas necessidades de aceitação, confiança e contato corporal, no desenvolvimento de sua consciência de si e de sua consciência social.

Este é o princípio do cuidado em que entendemos que o trabalho educativo de uma mãe social é constituído. Nele as crianças e adolescentes em situação de abandono recebem a oportunidade de desenvolver-se, no sentido que venham a reinventar uma maneira de estar no mundo. O cuidado constitui, deste modo, uma parte fundamental do processo educativo na medida em que é denominado como as funções de "sustentar", "manipular e "apresentar ao mundo", em uma versão aproximada aos conceitos elaborados por Winnicott. Partindo do pressuposto de que toda criança tem uma necessidade inata de cuidado materno⁴ e, portanto, necessita de uma relação íntima de cuidado com sua mãe devido a sua imaturidade intelectual e emocional, entende-se a importância do encontro corporal sob os cuidados de uma mãe, por exemplo, quando ela acaricia suavemente a cabeça da criança adormecida. Esse afeto é tão mais necessário quando se trata de oferecer às

⁴ Documento de apresentação Aldeias Infantis SOS Brasil. Documento interno.

crianças e adolescentes em situações de vulnerabilidade todas as oportunidades para que eles possam incorporar-se a uma vida social.

Finalmente, podemos fazer um desdobramento a partir da seguinte pergunta: O que significa o deslocamento de uma condição de vulnerabilidade para uma situação de acolhimento?

Podemos explorar esse fato de que a educadora vem, em um primeiro momento, oferecendo o seu afeto para que algo seja protegido quando estas crianças passam por sofrimento. Esta base afetiva pode ser pensada como uma ação pedagógica suficiente para que a criança comece a desenvolver seus próprios recursos em relação ao que expressa uma determinação de vida e, então, através do processo educacional, fazer a transição para a experiência da situação. No estágio em que o sujeito está submisso a uma determinação, ele tem suas forças capturadas pelo sofrimento, e ele pode fazer pouco para cuidar de si mesmo. Com a ajuda do outro, neste caso, a ajuda especial de alguém que desempenha o papel de mãe, o sujeito, determinado por uma estrutura de vulnerabilidade, pode começar a desenvolver recursos para tentar fazer a transição da condição de um ser determinado para o outro lugar em que ele está em situação. Só depois de realizar esta passagem, a criança descobre a importância de se afirmar como sujeito em situação. Aí então, vai pouco a pouco, se dispondo ao esforço de compreender aquilo que foi feito com a vida dela mesmo, ao invés de negar.

E neste lugar, cada indivíduo poderá, minimamente, formular a pergunta fundamental para ocorrer uma constituição de subjetividade: “o que eu posso fazer daquilo que fizeram de mim?”⁵ Esta pergunta é dela e só ela pode formular para si própria. Esta pergunta sustenta e orienta o movimento da criança na apropriação dos dispositivos de mudanças em sua própria vida. Com uma dinâmica dos afetos assim estabelecida ela não precisa se deixar capturar por uma condição de vítima. Ela pode, inclusive negar este lugar de vítima. E pode em seguida, se afirmar diante do existir, buscando as formas de construir para si um projeto de vida em situação, em relação com os outros com os quais, naquele ambiente de “casa-lar”, a criança convive.

Por isso, exploramos bastante os aspectos necessários a esta organização da “casa-lar” enquanto um ambiente de passagem, um lugar onde cada sujeito pode

⁵ Conf.: SARTRE, Jean-Paul. O que é a subjetividade. Pág.: 12.

experimentar esse movimento de se deslocar de uma condição de vulnerabilidade para uma situação de presença no mundo, cada um com o seu projeto de participação e pertencimento. O ambiente proporciona, então, neste mesmo movimento a articulação de duas dimensões: primeiro a do reconhecimento, quando o sujeito se abre ao esforço para compreender, em uma espécie de entendimento de si mesmo e do mundo, proporcionado pela presença do outro. Neste caso podemos pensar que o lugar do outro não é só da mãe, é também das outras crianças com quem ela convive na casa lar. Nesta etapa do reconhecimento se reinventa uma experiência de autoridade, que se faz na relação da mãe com a criança. E também se reinventa uma experiência de vínculo, que se faz na relação da criança com outra criança.

A sustentabilidade de um projeto com esta dimensão foi alcançada pela sua capacidade de articular setores da comunidade em um amplo movimento de adesão e cooperação. A instituição “Aldeias Infantis SOS” não se enriqueceu do ponto de vista de recursos materiais; porém não é só do dinheiro que depende tudo. Muito mais importante é que os milhões de amigos das “Aldeias Infantis SOS” se uniram espiritualmente com as crianças. E isso constituiu uma “dependência” da qual ninguém tem que se sentir envergonhado. Pois a afinidade espiritual e a ajuda mútua são os elementos de maior importância de toda convivência em sociedade. E por esta razão, o apelo ao sentido de responsabilidade mútua trouxe bons resultados desde o início para as “Aldeias de Infantis SOS”.

Este apelo de envolvimento e adesão na forma de responsabilidade mútua se coloca como um desafio pedagógico e político de fazer a comunidade assumir as crianças de maneira coletiva, uma vez que a responsabilidade pelas crianças e adolescentes passa a ser de todos, e todos podem contribuir com o seu desenvolvimento humano e o seu acolhimento. Por isso, torna-se uma frente de desafio muito exigente para as lideranças das “Aldeias”, conseguir fazer também o trabalho de desenvolvimento comunitário. E isto só pode ser feito através do engajamento junto aos movimentos sociais existentes no local. Não pode ser realizado apenas numa relação estreita com a Prefeitura, com o apoio da Secretaria de Assistência Social ou da Secretaria da Educação do município. Tem que ser feita na perspectiva da comunidade e não do Estado. E na perspectiva da comunidade isto só acontece em relação com os movimentos sociais.

O destino apareceu para essas crianças repentinamente como expressão de desilusões amargas. Abriu-lhes profundas feridas no corpo e na alma. Até os mais novos que não sofreram de maneira consciente o desmoronamento do lar familiar, teriam que aprender a viver com uma dor que lhes infligiram. Gmeiner dizia que não podia sentir toda a dor que as crianças e os adolescentes sentiam, mas que ele podia se identificar com grande parte dela, já que não há, segundo ele, nenhum ser humano que, no transcurso de sua vida, não tenha sofrido um golpe mais ou menos duro do destino. Sendo assim, cada criança teria que aprender a passar pelas provas que lhe são impostas e superar as perdas que lhe são causadas.

Ele escreveu que as oportunidades oferecidas às crianças não eram muito mais desvantajosas para elas do que o cuidado de crianças "normais". Nem mesmo os filhos das famílias "normais" são somente cuidados com todo carinho e mimados, amados e compreendidos. Os pais de crianças "normais" nem sempre são os melhores educadores. Mesmo as famílias "normais" não estão isentas de problemas, e nem sempre funcionam sem que se produza atritos entre eles. Gmeiner ainda enfatizou na carta que escreveu às crianças que as decisões que têm de tomar hoje serão consideradas pelas gerações futuras como decisões erradas. Isto acontece devido ao fato de que o homem não é um ser onisciente, mas um ser que é obrigado a adquirir seu conhecimento pouco a pouco e estendê-lo de geração em geração.

Gmeiner não sabia qual era a ideia que cada um tem do "êxito". Riqueza? Poder sobre outras pessoas? A realização dos desejos mais secretos? Existem muitos tipos de êxito. Não será, quem sabe, o homem com maior êxito aquele que aprendeu a participar, como pessoa madura e firme, na convivência de todos os homens neste mundo?

A partir de suas investigações, Gmeiner não descartou o fato de que estamos vivendo um momento particularmente difícil e que somos forçados a tomar decisões particularmente exigentes e imprescindíveis. Nos nossos dias são os limites da exploração do nosso planeta, nós que reconhecemos cada dia mais claramente os danos que o nosso modo de vida causa ao meio ambiente. Uma das consequências desse inquestionável progresso em todos os campos da vida humana seria a explosão demográfica no Terceiro Mundo. É verdade que a crença de que há seres humanos aliados ao mau pertence há muito ao gênero de lendas. Mas a existência do homem que, nas profundezas de sua alma, não se sente responsável diante de

nada e ninguém é, em maior ou menor grau, uma realidade manifesta. Nesse contexto, Gmeimer queria ensinar às crianças que a ruptura com todos os compromissos e responsabilidades sociais não leva a nada. A droga não conduz a nada. O armar distúrbios não conduz a nada.

Quando as crianças se encontravam numa situação de grande necessidade, havia pessoas que faziam mais do que tinham de fazer. Sua pequena minoria ajudou as “Aldeias Infantis SOS” através de um desejo de autoindulgência. No entanto, eles também não se tornaram amigos das “Aldeias Infantis SOS” para um sentimento de compaixão com as crianças. Essas pessoas não convenceram Gmeiner de teorias que pretendiam imputar motivos mesquinhos às pessoas que emprestam sua ajuda a uma boa causa.

Custou muito trabalho para as pessoas que faziam parte da ideia acolherem as crianças e os adolescentes em situação de vulnerabilidade, para conseguirem se entender mutuamente e para se aproximarem deles. Havia muitas coisas que eles não sabiam uns dos outros, e era necessário superar essa situação para que pudessem crescer juntos, formando uma família grande e vigorosa.

Sendo assim, as pessoas mais velhas que assumiram a responsabilidade pela vida e futuro dos jovens, trabalharam para lhes oferecer oportunamente a ajuda suficiente, e assim, evitar que sofressem mais abandono, insegurança e sofrimento e, possivelmente, a queda no abismo. Gmeiner escreveu que todo o resto pode estar escasso na vida: alimento, roupa, moradia, mas somente a segurança e o acolhimento não lhes devem faltar nunca.

Nesse sentido, dizia que ao tomarmos conta das crianças assumimos nossa responsabilidade perante Deus, pela vida que ele nos deu. E nada no mundo parece mais importante que dedicar atenção às crianças. Seria uma grande conquista distanciar-se de todos os tipos de irresponsabilidade para assumir uma responsabilidade coletiva por tudo o que acontece no mundo, uma vez que este reconhecimento de nossa responsabilidade nos conduz a luz do bem que ilumina os homens em todo o mundo.

1.2 O projeto pedagógico e o processo educacional das Aldeias Infantis

O programa de acolhimento de crianças e adolescentes, articulado com o programa de fortalecimento familiar e comunitário, acontece sustentado e orientado por um projeto pedagógico. Trata-se do fato de que a “Aldeias Infantis SOS”, enquanto uma instituição, faz do seu trabalho de acolhimento e de seu compromisso com a comunidade uma ação educacional. Há um programa específico de educação acontecendo em cada “casa-lar”, articulado com um programa amplo de educação, se fazendo nas relações da “casa-lar” com a comunidade no seu entorno. Nesta parte de nosso texto passamos a apresentar os elementos que constituem o projeto pedagógico da instituição “Aldeias Infantis SOS”.

Os quatro princípios pedagógicos

O programa de acolhimento das Aldeias Infantis SOS se apoia em quatro princípios sustentadores de sua metodologia; a mãe social, os irmãos, a casa e a “aldeia”.

Hermann Gmeiner, o fundador da “Aldeias Infantis SOS”, apontava que o trabalho da mãe social assume uma responsabilidade sobre a vida e o futuro das crianças e adolescentes com a finalidade de oferecer oportunamente a ajuda suficiente para evitar que experimentem mais abandono e mais sofrimento. Atualmente, a “Aldeias Infantis SOS”, descreve o Projeto Pedagógico e o Processo Educacional a partir das orientações teóricas e metodológicas próprias da instituição assente nas perspectivas do fundador. Assim, essa profissional da “Casa-Lar”, a mãe social, se tornou a pessoa responsável por cuidar “como se fosse” a mãe biológica, de crianças e adolescentes que por diversos motivos tiveram seus vínculos familiares fragilizados ou rompidos.

Situado no contexto de pós-guerra, Gmeiner compreendia a importância que significava para estas crianças e adolescentes em situação de abandono ter, simples e singelamente, alguém com quem possam contar⁶. Estas duas expressões são retiradas do próprio texto do fundador das Aldeias. Assim podemos explorar mais a dimensão política do modo simples de atuar e do modo de ser singelo na vida. Sobretudo, Gmeiner também enfatizava a importância de ter alguém para

⁶ Documento de apresentação Aldeias Infantis SOS Brasil. Documento interno.

dispor de uma pessoa que lhe sirva de referência e em relação a qual possam desenvolver a si mesmos. Aqui, queremos repetir, de um modo insistente, o entendimento de que este sentido de alguém se tornar referência para o outro tem a ver com a constituição de uma figura de “autoridade”, que se trata da essência, do mais importante, da função de alguém que se dispõe a ser educador. Por isso, voltamos a mencionar este sentido de referência naquela relação entre o continente e a contingência. Enfatizamos mais uma vez que tal relação ocorre sustentando uma tensão entre as duas esferas.

Esta perspectiva dada pelo continente nos auxilia a reinventar o sentido de ser autoridade hoje, como alguém que oferece os contornos de uma existência. Há no gesto de conter uma preocupação em evitar uma dispersão de energia. Não é conter para reprimir, é conter para fazer múltiplos usos de uma força contida. Já a esfera do contingente tem relação direta com a materialidade de vulnerabilidade. O fato de que o sujeito, em situação de vulnerabilidade, possa compreender o processo histórico de produção desta sua condição, ele passa a ter condições de fazer da própria vulnerabilidade uma fonte de energia. Isto faz com que se produza aquele território do paradoxo. A partir de uma situação de extrema fraqueza, quando o sujeito sai das capturas da determinação, e faz de sua condição frágil uma situação, ele passa a atuar em um sentido de criação, em uma reinvenção permanente de si, recusando totalmente ficar aprisionado naquele outro lugar de vítima.

Neste contexto, quando uma criança experimenta uma nova relação de autoridade, ela desenvolve a si mesma, em sua relação com o outro seu semelhante, e em sua relação com o outro, o mundo, experimentado em situação. As duas consequências fazem parte de uma modalidade de produção de vínculos. A boa autoridade, em seu efetivo exercício de educar, promove as vinculações nestas duas direções: o sujeito se vincula em maior qualidade com os outros seus semelhantes; e o sujeito se vincula em maior intensidade, na forma como se coloca presente no mundo. O vínculo da primeira modalidade é a matéria da produção do reconhecimento. O vínculo da segunda modalidade é a matéria de constituição do pertencimento. Estas abordagens do reconhecimento e do pertencimento, assentadas nos fluxos de intensas trocas afetivas, têm em seus efeitos muitos aspectos a nos sugerir modos de analisar as práticas de educação, ou modos de reinventar os dispositivos de avaliação.

A responsabilidade das “Mães Sociais” ao cuidar das crianças e adolescentes visa chegar ao grau de conquista da independência, visa o fortalecimento de autonomia no sentido de serem capazes de sustentar a existência exigida por sua materialidade. O papel da “mãe-social” consiste em dar carinho, amor, orientação, auxiliar na formação de valores para essas crianças. Ela acompanha e apoia o desenvolvimento deles para que se tornem adultos independentes e responsáveis no futuro⁷. Desse modo, encontrarão um lar e uma mãe que lhe oferecem a segurança e o acolhimento necessários nesta fase de desenvolvimento, e muito mais, pelo fato de se encontrarem em uma condição de vulnerabilidade.

Tudo isso também nos faz pensar como a definição do território do “entre” se apresenta como determinante para sustentar os processos de constituição subjetiva tanto do educador quanto do educando. Com isso, afirmamos que a educadora se constitui nesta fronteira entre o modo de conceber a vulnerabilidade e o modo de organizar o programa de acolhimento. Assim, damos para a mãe social o desafio de ela também se colocar em situação. Este modo político de compreender o deslocamento de um lugar de determinação para outro lugar, que é alcançado enquanto uma situação, pode nos ajudar a avaliar a materialidade da generosidade de uma mulher que aceita assumir este papel no cuidado do outro em condição de vulnerabilidade.

Por isso, a instituição “Aldeias Infantis SOS” compreende que para o cuidado de crianças e jovens que por algum motivo perderam seus familiares, há que se pensar um projeto pedagógico e organizar um processo educacional com condição de estabelecer as estruturas similares à família. Ou seja, assentes no papel social da família, no qual os indivíduos descobrem, adotam e adaptam-se a papéis vários no processo de socialização.

Havia um pensamento voltado para a criança quando no contexto do pós-guerra, a ideia da “Aldeias Infantis SOS” necessitou de aplainar e superar numerosos obstáculos e provar que era realizável antes de poder se converter em pioneira de uma corrente evolutiva que levou a profunda revisão das ideias existentes sobre a assistência tutelar às crianças órfãs⁸.

É verdade que os quatro princípios pedagógicos foram agrupados pelas “Aldeias Infantis SOS”, pois já haviam sido aplicados separadamente no trabalho de

⁷ Documento de apresentação Aldeias Infantis SOS Brasil. Documento interno.

⁸ Documento de apresentação Aldeias Infantis SOS Brasil. Documento interno.

assistência às crianças. Todavia, o que faz a instituição é lutar em defesa da interação desses seres humanos, demonstrando que se podia acolhê-los, permitindo a eles criar vínculos intrínsecos aos da família, não como um excluído, mas como parte da mesma sociedade.⁹ Desse modo, criou possibilidades de aplicar os seus princípios em grande escala através da participação da comunidade local de cada “Aldeia SOS” que se sentiu intimamente relacionada com o projeto a medida que, fez-se um levantamento em amplos círculos da população para que aceitassem compartilhar a responsabilidade pelas crianças órfãs e abandonadas.¹⁰

No caso, as reflexões pedagógicas nas quais a educação das “Aldeias Infantis SOS” se baseou são inerentes as questões sentidas pela comunidade como um problema que implica o trâmite adequado e a reavaliação de todo o processo a que o acoplamento se destina. Nota-se que no esforço constante de legitimar a importância da família para a criança abandonada, a “Aldeia Infantil SOS” cumpre uma missão de importância sociológica, se converte na porta-voz da criança e de seu direito de ter uma família e de usufruir dos cuidados de uma mãe. Deste modo, põe em jogo forças capazes de se oporem à desintegração da família.¹¹ Sendo assim, a existência de uma dinâmica pedagógica, inicialmente baseada no papel da família, que produziu uma importante aproximação entre a comunidade local de cada “Aldeia SOS” para com as crianças e adolescentes em situação de abandono, algo como uma espécie de consciência social, permitiu a obra social revelar-se não somente como um novo método de assistência a crianças órfãs, mas também como expressão deste empenho em participar na construção da sociedade de nosso tempo¹².

Aqui nós refletimos um pouco mais sobre cada um dos princípios pedagógicos sustentadores dos programas de acolhimento e do fortalecimento familiar e comunitário.

1.3 A “mãe-social” nas Aldeias Infantis

A “mãe-social” é a figura central a ocupar o lugar de educadora no programa de acolhimento tal como foi concebido pela instituição “Aldeias Infantis SOS”. Nesta

⁹ Documento de apresentação Aldeias Infantis SOS Brasil. Documento interno.

¹⁰ Documento de apresentação Aldeias Infantis SOS Brasil. Documento interno.

¹¹ Documento de apresentação Aldeias Infantis SOS Brasil. Documento interno.

¹² Documento de apresentação Aldeias Infantis SOS Brasil. Documento interno.

nossa descrição nós estamos atentos ao modo como esta figura foi concebida naquela situação inicial dada pelo contexto da grande guerra. Em seguida, nós queremos chamar a atenção para a importância de considerar a experiência de cada “mãe-social”, enquanto elemento necessário de avaliação e de reinvenção de seu papel enquanto educadora.

A Mãe Social

Há muitas mulheres que querem ter filhos para educar e cuidar deles, que estão preparadas para serem mães mesmo estando impedidas de realizarem este anseio. Muitas vivem sozinhas e não encontram satisfação na profissão que exercem. Por outro lado, existem crianças e adolescentes que desejariam receber os cuidados de uma mãe. Dispor de um modo conjunto estas pessoas é um dos propósitos da “Aldeias Infantis SOS”. Sendo assim, centenas de mulheres em todo mundo aceitaram e encarregaram-se de uma família “SOS” e desempenham, desta maneira, uma “maternidade social” para um grupo de crianças órfãs e desamparadas¹³.

Essas crianças necessitam de muito carinho e atenção. Por isso, as mães das “Aldeias Infantis SOS” devem ser mulheres com uma atitude positivas perante a vida, espiritualmente sãs e com um fundamento religioso¹⁴. Além disso, necessitam de uma personalidade sólida e firme, para que sejam um exemplo vivo para os seus filhos. As mulheres que desejam ser mães numa “Aldeias SOS” precisam provar sua afetividade e sensibilidade diante das crianças, pois aqui a educação começa pelo cuidado básico que um ser humano necessita para se sentir presente no mundo. Desse modo, a “Mãe-Social” cumpre na convivência com uma criança e adolescente, a relação íntima de cuidado que satisfaz suas necessidades de aceitação, confiança e contato corporal, no desenvolvimento de sua consciência de si e de sua consciência social.

Esse é o princípio do cuidado no qual se constitui o trabalho educativo de uma Mãe Social, pois nele as crianças em situação de abandono recebem a oportunidade de desenvolver-se, no sentido que venha a reinventar uma maneira de estar no mundo. O cuidado constitui deste modo, uma parte fundamental do processo educativo na medida em que é denominado como as funções de “sustentar”,

¹³ Documento de apresentação Aldeias Infantis SOS Brasil. Documento interno.

¹⁴ Documento de apresentação Aldeias Infantis SOS Brasil. Documento interno.

"manipular" e "apresentar ao mundo", em uma versão aproximada daqueles conceitos elaborados por Winnicott.

Os irmãos

O segundo princípio pedagógico das “Aldeias Infantis SOS” estabelece que as crianças não sejam agrupadas com outras crianças da mesma idade, fora do seio de uma comunidade de irmãos.¹⁵ Desse modo, cada criança será direcionada a encontrar em sua família o lugar que lhe corresponde segundo o seu temperamento, sua idade e seu grau de maturidade.

As crianças acolhidas carecem de carinho e atenção, mas logo se constrói vínculos afetivos que preenchem esse vazio, pois além da “Mãe-Social”, elas dispõem de irmãos mais velhos dos quais podem brincar e aprender. Os mais velhos também contam com uma dimensão de possibilidades para a criação dos vínculos e apropriação das responsabilidades no seio da pequena comunidade¹⁶.

Ali está, por exemplo, o juvenzinho de quatorze anos que com tanta paciência e alegria ensina sua irmãzinha de dois anos a falar; brinca com ela horas inteiras e cuida dela com uma surpreendente naturalidade¹⁷. O garoto reconhece a necessidade de auxílio e cuidado da irmã. Por vezes, a mãe lhe conta alguns de seus problemas. Então, ele se sensibiliza e agradece o gesto de confiança de modo que ajuda a mãe com o maior refinamento nas tarefas domésticas francamente orgulhoso por isso. Se sabe que nada forja melhor o caráter que o assumir responsabilidades adequadas às capacidades de cada um; amadurecem a criança e lhe ajuda a se desenvolver como um ser social.¹⁸

A instituição acolhe crianças e adolescentes de idades variadas, mas deixa explícito no projeto pedagógico que o ideal é atender crianças de até dez anos. Desse modo, entende-se que o trabalho educativo produz um efeito mais concreto dos objetivos.

Esse princípio de que as crianças se criem juntas como irmãos na “Aldeia SOS” está assente na coeducação. Para efeito, é preparado um planejamento específico que ocorre desde a formação da família SOS, onde se escolhe por idade e sexo as crianças que irão compor a “Casa-Lar”. Se trata de uma coeducação

¹⁵ Documento de apresentação Aldeias Infantis SOS Brasil. Documento interno.

¹⁶ Documento de apresentação Aldeias Infantis SOS Brasil. Documento interno.

¹⁷ Documento de apresentação Aldeias Infantis SOS Brasil. Documento interno.

¹⁸ Documento de apresentação Aldeias Infantis SOS Brasil. Documento interno.

“planejada e dirigida”¹⁹, o que é de grande valor no desenvolvimento das crianças que vivem nas “Aldeias SOS”, sobretudo para a formação de uma atitude saudável para com o sexo oposto. Tudo isso é feito com cuidado pensando no fortalecimento dos vínculos que essas crianças irão desenvolver na relação com os seus irmãos.

O estabelecimento desse método é feito a partir de pesquisas científicas realizadas que apontaram infinitos fatores sociais dependentes para uma boa composição familiar, um deles seria a idade e o sexo. Entretanto, a coeducação praticada pela “Aldeias SOS” é diferente da coeducação escolar. Por isso, precisamos considerar o desafio que se coloca para as famílias em suas relações com as escolas hoje em dia. Há um caráter específico do ato de educar que só cabe na privacidade de uma família, e que tem relação direta com a figura do pai e da mãe. De outra natureza é o caráter específico do ato de educar que já não é mais da atribuição da família, e que a escola vai assumir, sem perder o elo com a família, onde a criança e o adolescente, bem como o jovem, ainda mantêm os laços de vinculação. Nós precisamos considerar estes aspectos se quisermos entender como se reinventa as especificidades de cada esfera educacional, para depois, tratar de modo mais eficaz, os elos de cooperação entre elas.

Ambas são assentes no processo social a partir do qual se transformam os valores e princípios no sentido da especificidade dos gêneros. Mas aqui os problemas são direcionados para uma questão mais específica que não se limita ao ponto de vista organizativo, ou seja, facilitador da igualdade de oportunidades entre gêneros no processo de ensino e aprendizagem. Na construção familiar a coeducação significa a construção de relações afetivas na modalidade de “irmãos”. Nesse caso, não é possível comparar uma família original e uma família composta pela “Aldeias SOS”. Na família original a noção sobre o papel social da família está mais afirmada pela mediação dos grupos de pertença e de referência de cada um, por isso é muito mais enraizada dentro dos valores do grupo em que se vive. Já nas famílias SOS, se trata de crianças e adolescentes que precisam reconstruir os seus valores e, por isso, do ponto de vista sociológico, é muito importante estabelecer um limite entre os dois sexos²⁰, a princípio, como sendo um dos fatores familiares sujeitos aos elementos constituintes de uma sociedade.

¹⁹ Documento de apresentação Aldeias Infantis SOS Brasil. Documento interno.

²⁰ Documento de apresentação Aldeias Infantis SOS Brasil. Documento interno.

Vale ressaltar que esse método educativo permite também que irmãos biológicos convivam juntos na “Casa-Lar”. Isso, sob a ótica da subjetivação é extremamente importante porque assegura o que pertence ao íntimo do sujeito em situação de abandono como um fator de direito, não de um direito que se afirma apenas na letra da lei, mas de um direito a vida, pois se trata de como ele vai se constituir diante dessa fragilidade, já que o acolhimento está intrínseco à vulnerabilidade. Ou seja, o acolhimento não significa que a vulnerabilidade terminou, pois existe um sujeito e um passado, e o que restou disso. O interessante aqui é entender que, na medida em que ele vai encontrando essas poucas possibilidades de digerir o sofrimento, ele vai transformando-o em potencialidade. Isso acontece, não porque a “Aldeias SOS” o fez desaparecer com a memória, mas porque ele foi apoiado na perspectiva da valorização desse vínculo que sobreviveu. Isso agrada aos sentidos, pois no processo de recodificação dos afetos diante dessa precariedade ele pode arranjar um novo sentido na sua vida ao lado do seu irmão.

A casa

A “Casa-Lar” é um ambiente familiar. Não é um lugar feito apenas para se comer e dormir. A família vive na casa e estabelece as rotinas diárias, pois o trabalho de organização desse ambiente é feito para que a criança se sinta a vontade para estudar, brincar, dormir e, sobretudo, para ela sentir que pertence a uma família. A “Casa-Lar” têm ambientes específicos para cada atividade, pois dessa maneira a criança adquire um sentido de ordem com mais facilidade. Por exemplo, o centro da casa familiar SOS é a sala de estar, onde a família se reúne. Ali se trabalha e se festeja, se ri, e se chora; se come e se reza.²¹

A organização se apoia nos pensamentos de Pestalozzi para argumentar a importância da sala de estar. Esse sentido de importância estabelece com exatidão aos estímulos sociais ou a sentimentos e necessidades no modo de estar no mundo da criança. Nela se recebe, pode-se dizer, as noções dos valores culturais em primeira mão e se aprende a amar as virtudes cujo cultivo é a mais alta expressão da humanidade. Na sala de estar a criança adquire, acima de tudo, o contato social, tão importante para o futuro na sua vida. Neste espaço a mãe promove o desenvolvimento e o ensaiar das forças criadoras da sociabilidade. Futuramente,

²¹ Documento de apresentação Aldeias Infantis SOS Brasil. Documento interno.

quando a criança alcançar a fase adulta e a sua independência ela se empenhará para fazer perdurar aquele ambiente afetivo, tal como conheceu na “Aldeias Infantis SOS”.²²

A família direciona o próprio lar, que por sua vez também possui uma cozinha. Muitas crianças acolhidas pela instituição “Aldeias Infantis SOS” nunca chegaram a ter uma cozinha em casa. As crianças ficam deslumbradas com aquele espaço de cheiros e sabores variados. Esse ambiente se torna educativo na medida em que, vendo a mãe atarefada no preparo do almoço, do café e também da limpeza, as crianças se sensibilizam e se oferecem para ajudar. Dessa maneira, aprendem as tarefas diárias de um lar e, portanto, com um olhar mais amplo, se apercebe que para satisfazer as necessidades primárias da vida é necessário colocar esforço e trabalho.

Uma mulher jovem que na infância percebeu sua mãe a cozinhar para o almoço, a exercer as tarefas diárias de um lar e assegurar as questões dos filhos, conseqüentemente não será difícil para ela oferecer amor materno para a sua família. Isto é entendido na perspectiva da velha sabedoria popular, segundo a qual os meios mais simples conduzem, com frequência, aos melhores resultados²³. Por isso, é válida para a função que a cozinha do lar cumpre como meio pedagógico na família SOS e para todo o sistema educativo das “Aldeias Infantis SOS”²⁴.

Por fim, a “Casa-Lar” é um espaço de proteção, conhecido pela criança como um lugar de pertencimento no mundo. A casa oferece para a criança a segurança de ter um lar, e com ela se configura a família “Aldeia Infantil SOS”. Desse modo a criança constitui um centro na zona de realidade social mais próxima a ela.²⁵

A Aldeia

Este termo foi adotado quando a instituição “Aldeias Infantis SOS” foi fundada. Ele se refere ao conjunto de casas, que num tipo específico de condomínio habitacional, lá nos inícios da Áustria, formavam o território chamado de “Aldeias”. Hoje a tendência está indo na direção de acabar com os condomínios. A tendência agora é traduzir o termo das “Aldeias” como comunidade. Então os outros três elementos dos pilares da metodologia, se complementam levando o trabalho

²² Documento de apresentação Aldeias Infantis SOS Brasil. Documento interno.

²³ Documento de apresentação Aldeias Infantis SOS Brasil. Documento interno.

²⁴ Documento de apresentação Aldeias Infantis SOS Brasil. Documento interno.

²⁵ Documento de apresentação Aldeias Infantis SOS Brasil. Documento interno.

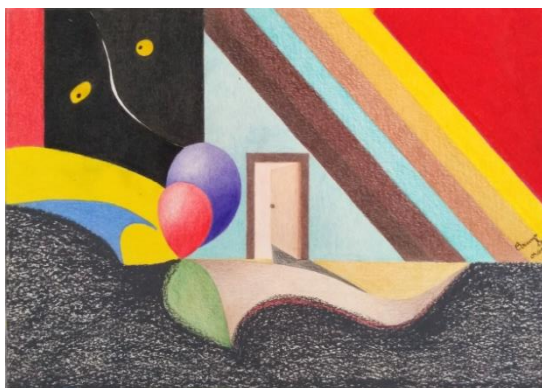
pedagógico para a inserção na comunidade do bairro onde a casa foi instalada. Isto coloca o desafio pedagógico e político de fazer com que a vizinhança e o bairro passem a assumir aquelas crianças de uma maneira coletiva. A criança passa a ser de todos, e todos podem contribuir com o seu desenvolvimento humano e com o seu acolhimento. Por isso, daqui para frente, torna-se um desafio muito exigente para as lideranças das “Aldeias Infantis SOS”, em conseguir realizar também o trabalho de desenvolvimento comunitário.

Enfim, nós fizemos a exposição da história de uma instituição e relacionamos os seus propósitos com a vida do seu fundador, notadamente com o seu carisma. Expusemos os elementos educacionais que se articulam na expressão de um projeto pedagógico e de um processo inerente ao cotidiano. A “mãe-social” se faz educadora na “casa-lar”, no encontro cotidiano com as crianças, auxiliada por uma assistente e por toda uma equipe de apoio advinda da estrutura institucional.

No próximo capítulo nós apresentaremos uma síntese de nossas leituras sobre a obra do psicanalista Donald W. Winnicott. A partir de nossas intuições nós estabelecemos uma aproximação do pensamento deste profissional com o fundador das “Aldeias Infantis SOS”. Nós exploramos as relações entre a obra de acolhimento e a obra da clínica psicanalítica com o contexto social no qual a dimensão de vulnerabilidade da vida ganha uma conotação história e política mais evidente. A guerra já não é mais a mesma. Porém, as condições materiais de precarização da vida, vêm de certa forma, expondo um grau maior de fragilização individual e coletiva.

Capítulo 2

Os fundamentos teóricos para um programa de acolhimento de crianças e adolescentes



Souza, B. 04.08.19

Neste capítulo nós apresentamos uma síntese de nossas leituras sobre a obra do psicanalista inglês Donald Woods Winnicott. Há entre Herman Gmeiner, o fundador da instituição “Aldeias Infantis SOS” e o psicanalista Donald Winnicott um nexo, um campo comum, que consiste no desenvolvimento das formas de reparação do sofrimento de crianças e adolescentes situados em um contexto de guerra. Gmeiner fez a sua obra de reparação por meio do programa de acolhimento em que se empenhava na reconstituição de uma família substituta capaz de promover o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Ele sustentava a sua obra angariando o apoio de toda a comunidade presente no entorno da “casa-lar”. E vemos na obra de Winnicott uma proposta de reparação se realizando por meio de uma clínica que também identifica na família o lugar “onde tudo começa”. A clínica infantil teve início com o trabalho com crianças que também sofriam os efeitos dos horrores da Grande Guerra.

Donald Woods Winnicott nasceu em Plymouth, na Grã-Bretanha. Morou em uma mansão com seus pais e duas irmãs. O pai era muito ocupado no trabalho e mandou Winnicott para o internato. Foi lá que Winnicott iniciou os estudos em medicina e se diplomou em 1920 nessa carreira.

Quando Winnicott leu um livro de Freud ele teve a intuição de que a psicanálise era o caminho que estava procurando.

Durante dez anos Winnicott fez análise com James Strachey, tempo que também iniciou o exercício clínico em Pediatria. Pouco a pouco transformou o seu consultório em atendimento de Psiquiatria direcionado para as crianças. Casou-se duas vezes, fez supervisão com Melanie Klein e iniciou com ela uma longa amizade que, mais tarde, se esmoreceu por divergências teóricas e práticas.

Entre os anos de carreira foi presidente da Sociedade Britânica de Psicanálise, proferiu muitas palestras para várias plateias e se dedicou a vida social e política articulada com o seu interesse pela arte. Muitos relatos de sua experiência clínica estão publicados em seus livros. Winnicott faleceu em 1971 em decorrência de uma doença pulmonar e cardíaca.

Winnicott enfatizou a influência do meio ambiente no desenvolvimento psíquico do ser humano. Para ele o ser humano traz em si uma tendência inata a se desenvolver e a se unificar. Contudo, é o ambiente, inicialmente apresentado pela mãe ou por um dos seus substitutos, que permite ou entrava o livre desenrolar do processo de maturação. Winnicott examina duas fases da vida, a fase inicial, contando desde o nascimento até os seis meses, em que a criança encontra-se em fase de dependência absoluta da mãe. E a segunda fase, dos seis meses até os dois anos, em que a criança encontra-se num estado de dependência relativa.

Há uma elaboração conceitual de Winnicott que se apresenta como fundamental para termos a correta compreensão sobre o suporte que o primeiro ambiente oferece para o bebê em sua relação com a mãe. Trata-se do que ele chama de dependência absoluta. Nos primeiros seis meses de vida o bebê encontra-se em total dependência com a sua mãe ou com alguma figura substituta. Ele depende de tudo o que a mãe pode oferecer. O tratamento desta dependência está na base teórica de Winnicott. Há um desconhecimento do bebê nesta relação dele como o seu meio. Em sua experiência vital a "mãe ou seu substituto" e todo o ambiente de seu entorno são uma coisa só.

As necessidades do bebê por certo são de ordem corporal. As respostas para o atendimento dessas necessidades do bebê concretizam-se através do emprego de três funções maternas: - o holding; - o handling; e a apresentação do objeto. São como que três categorias organizadoras das soluções que se apresentam em uma dinâmica de constituição de vínculos entre o bebê e a sua mãe. Esta elaboração estabelecida por Winnicott já nos mostra um pouco de sua habilidade em saber

articular a sua filiação com as bases da Psicanálise, isto é, com a obra de Freud, e ao mesmo tempo, contribuir com novas elaborações conceituais para obtermos um maior entendimento sobre a economia das pulsões. Neste alargamento conceitual o corpo do indivíduo, recém-chegado ao mundo, já se constitui na interação com o ambiente em seu entorno. Desde início, sujeito e mundo estão mutuamente implicados em uma dinâmica de vínculos marcados por intensidades.

A apresentação do mundo tem o seu início e o exemplo mais determinante na apresentação do seio ou da mamadeira. Ao oferecer o seio mais ou menos no momento certo, ela dá ao bebê a ilusão de que ele mesmo criou o objeto do qual sente confusamente a necessidade. Desse modo, o bebê torna-se capaz de experimentar emoções, sentimentos de amor ou de ódio, sem que eles representem uma ameaça potencial e sejam, necessariamente, uma fonte de angústia insuportável. Nesta primeira experiência de vínculo com o mundo, premido pelas necessidades, já se experimenta uma tensão entre o tempo do mundo e o tempo do sujeito. Winnicott nos faz perceber, por meio de sua intuição, que talvez aqui, a relação do sujeito com a temporalidade, se apresenta como matéria de conflitos, de tensões, ou mesmo, fator de lançamento do indivíduo no maior paradoxo existencial. Pois o tempo do mundo não é semelhante ao tempo do indivíduo. As nossas dificuldades relacionadas com a elaboração desta tensão essencial no oferecem a marca de nossa habilidade nas relações com a mudança, em todos os âmbitos da existencial, seja ela individual ou coletiva.

A segunda função da mãe corresponde à sustentação (o *holding*), ou seja, através dos cuidados cotidianos, ela instaura uma rotina com o bebê. Além do princípio físico, o *holding* consiste em dar esteio ao eu do bebê em seu desenvolvimento através de uma sustentação psíquica. Desse modo, o bebê entra em contato com uma realidade que o permite encontrar (desenvolver) pontos de referência simples e estáveis necessários para a sua integração no tempo e no espaço. Esta habilidade da mãe em sustentar o seu bebê contribui com o início da formação de um repertório de significantes, que mais tarde, ao longo da vida do indivíduo, vai determinar a sua lida com a tensão entre o “continente” e a “contigência”, entre matéria e forma, entre estrutura e fluxos.

A terceira função da mãe se exerce através da manipulação do bebê no momento em que ele é cuidado. A mãe dá banho no bebê, passa talco, troca de

roupa, tudo isso é necessário para o bem estar físico do bebê. Desse modo, o bebê vivencia esta experiência que lhe permite realizar a união entre sua vida psíquica e seu corpo, dando origem ao que Winnicott chama de personificação. A habilidade da mãe, nesta prática de manipular o corpo do bebê, também confere um repertório de toque, que futuramente, se desdobra na matéria dos vínculos que o sujeito, a partir de suas necessidades primeiras, irá estabelecer com a alteridade, na dupla dimensão, seja o outro seu semelhante, seja o outro o seu entorno. A manipulação se faz na linguagem do toque. Aqui até podemos nos interrogar sobre os múltiplos sentidos atribuídos a um “bom toque” ou a um “mau toque”. E, em seguida, o que esta experiência acarreta enquanto produção de qualidades nos vínculos do sujeito com a alteridade.

Winnicott elaborou o conceito da mãe suficientemente boa. A identificação da mãe com o seu bebê permite que ela atenda todas as suas necessidades e na teoria Winnicott a chama de mãe suficientemente boa. A mãe suficientemente boa permite que o ser humano possa desenvolver uma vida psíquica e física sem prejuízos. Este processo permite que o bebê experimente o sentido de continuidade da vida, sinal da emergência de um verdadeiro *self*, ou em outras palavras, de um verdadeiro eu. O *self* verdadeiro é uma das noções mais abstratas da teoria de Winnicott. O uso do termo “suficiente” já nos alerta sobre uma atenção presente na intuição de Winnicott contrária a uma idealização da figura materna. A mãe não precisa ser perfeita. Mas ela é fundamental em sua atenção com relação aos tempos do bebê. A mãe, aquela que manipula o corpo, também pode manipular a diferença dos tempos. Ela pode ocupar uma função importante no manejo do tempo da necessidade e do tempo do atendimento. Entre eles há um espaço suficiente para o nascimento da angústia, seja a da espera, seja a da realização.

Segundo Winnicott, o verdadeiro *self* é a pessoa que se constrói, fundamentalmente a partir de suas tendências inatas. Portanto, o *self* verdadeiro não é muito mais do que o somatório da vida sensório-motora. Manifesta-se através dos gestos espontâneos, das ideias pessoais. Desse modo, a evolução psíquica do bebê, encontra-se estreitamente ligada à presença de uma mãe suficientemente boa e, do lado do bebê, pressupõe uma ausência de fatores patológicos hereditários ou congênitos.

A mãe que não é suficientemente boa pode estar referida a uma figura de cuidado carregada de limitações ou a uma situação que representa o seu ambiente, marcado por adversidades. Winnicott designa que essa mãe não tem as capacidades suficientes para se identificar com as necessidades do bebê, por exemplo. A mãe insuficientemente boa não designa o comportamento de uma mãe real, porém uma situação em que os cuidados são prodigalizados à criança por diversas pessoas. A criança percebe uma mãe dividida em pedaços e tem a complexidade dos cuidados que lhe são prestados, e não simplicidade que seria desejável. Por isso, esta figura da mãe insuficientemente boa não está relacionada com uma pessoa, mas trata-se de uma experiência, para o bebê, de se deparar com a ausência de alguém cujo apego poderia ocorrer de um modo que seja simplesmente comum. Todas estas deficiências no âmbito do cuidado criam dificuldades para estabelecer no bebê uma relação de estabilidade com o seu meio.

Em nosso estudo, esta categoria atribuída a mãe, neste lugar de se apresentar com algum grau de suficiência, temos elementos fortes e materiais para analisarmos o sentido do acolhimento. Pode ser que nas futuras experiências do sujeito, nas múltiplas formas de se sentir acolhido pelo mundo, ele volte a lidar com as marcas daquilo que lhe foi insuficiente um dia, justamente em um tempo de uma “fundação de si mesmo”. Daí podermos pensar que todas as formas de acolhimento carregam marcas afetivas, cargas emocionais, de uma memória constitutiva do sujeito, perpassando por todo o seu corpo. Pois, a mãe suficientemente boa, manipula todo o corpo do bebê.

A partir dos estudos de Winnicott nós podemos compreender melhor os efeitos produzidos nos cuidados oferecidos por uma mãe insuficientemente boa na fase de evolução do bebê. Esses efeitos provocam falhas de adaptação na evolução da criança que sente carência na satisfação das necessidades e criam obstáculos ao desenrolar dos processos vitais. Quando o bebê é privado de uma mãe que atenda as suas necessidades, a maturação do eu não pode se efetuar e o desenvolvimento das funções principais fica bloqueado ou distorcido.

Uma atenção direcionada aos efeitos do cuidado de um bebê, aproveitando as intuições de Winnicott nos oferece as bases para pensar a que a “mãe suficientemente boa” se constitui como uma categoria de totalidade. Ele se faz assim por inteiro, e para a sua realização, tal dimensão vai depender do quanto de valor

afetivo é atribuído para as partes. E vemos as partes se realizando justamente nas categorias do “apresentar o mundo”, do “sustentar” e do “manipular”. Portanto, a “mãe suficientemente boa”, está de um modo dinâmica, sempre remetida ao funcionamento das partes configuradas nas formas do cuidado.

O bebê é um ser imaturo e, portanto, sente uma angústia inimaginável. Se a mãe não cumpre sua função de sustentação do eu, surge a angústia portadora de uma ameaça de aniquilação, que provoca as variações por meio de efeitos comprometedores do desenvolvimento da criança. O bebê sente-se como a despedaçar-se; ele tem a impressão de estar em uma queda infundável. Nestas vivências emocionais ele perde muito o grau de relação com o próprio corpo e, por fim, passa a não ter uma mínima orientação espaço-temporal.

É a partir da adaptação do bebê em graus e variedades diferentes com essas carências manifestadas pelo atendimento materno, bem como modo como ele lida com isso, que ele vem ou não a evoluir para uma forma de organização patológica da personalidade. As suas reações podem se manifestar na forma de um tipo de esquizofrenia infantil ou autismo ou na forma de uma esquizofrenia latente.

Quando o primeiro ambiente falha há sério risco de que a personalidade seja construída com base num *false self*. A formação de um falso *self* é o traço principal da reação do bebê às falhas de adaptação da mãe. Frente a uma mãe incapaz de sentir suas necessidades, o bebê renuncia à esperança de vê-las satisfeitas. Adapta-se aos cuidados maternos que não lhe convêm. Submete-se às pressões de uma mãe que lhe impõe uma maneira inadequada de exprimir suas tendências inatas e que, por conseguinte, obriga-o a adotar um modo de ser falso e artificial. O bebê desenvolve uma personalidade construída a partir de um falso *self*. Nos casos extremos, esse *self* artificial é clivado do *self* verdadeiro, que, por sua vez, fica bloqueado em sua expressão.

A organização da vida psíquica baseada num falso *self* leva o indivíduo a experimentar um sentimento de irrealidade a respeito de si mesmo, dos outros e da vida em geral. Ao chegar à idade adulta, ele se comporta como um camaleão que se funde com o meio ambiente e reage especularmente às pessoas de seu círculo. Por isso, sua capacidade de adaptação ao ambiente é hipotrofiada. Mas um sentimento persistente de irrealidade, de vacuidade, pode acarretar graves descompensações.

Para distinguir as orientações terapêuticas concernentes a esses diferentes distúrbios, Winnicott estabelecia relações a partir do tratamento analítico. Winnicott considerou que o tratamento analítico destina-se a pacientes que, durante sua primeira infância, haviam recebido cuidados suficientemente bons, pois esses cuidados teriam permitido ao “eu” do analisando desenvolver-se, tornar-se uma entidade e vivenciar as pulsões do “id”, uma terminologia do Freud que se refere a um recorte material de pulsão, mais comumente referido como o “isso”. Tal processo ocorre de uma maneira que a sua organização psíquica seria de ordem neurótica. Já para pacientes cuja etiologia dos distúrbios se situasse nos primeiros meses de vida, as coisas seriam diferentes, uma vez que a opção terapêutica tomaria uma forma muito distinta. Nesse caso, seria indispensável considerar a vulnerabilidade e as distorções mais ou menos graves sofridas pelo eu, por causa de carência de adaptação precoce e maciça.

Ainda sobre este paciente, a possibilidade de cura ou de uma melhora de seu estado passaria por um redirecionamento dos processos de maturação da primeira infância que só pode ter lugar no contexto de uma relação de dependência muito forte, até mesmo absoluta, com o terapeuta. Sendo assim, o analista fica no lugar da mãe suficientemente boa e supõe-se que atenda as necessidades do bebê para o livre desenrolar dos processos de maturação. É pela capacidade de identificação com as necessidades do paciente que o analista assegura, no nível simbólico, a formação do *holding*.

A capacidade do analista de se identificar com as necessidades do paciente libera os processos de maturação e acarreta um descongelamento da situação primitiva de carência ambiental. Ela permite ao “eu” uma evolução suficiente para que o paciente possa sentir cólera e exprimi-la quando surgir uma inadaptação na situação analítica. Essa cólera vem substituir as angústias inimagináveis da época primitiva, pois o “eu” adquire a capacidade de utilizar as carências para se enriquecer e a capacidade de vivenciar emoções sem risco de aniquilamento. A vivência da cólera pode acontecer de um modo satisfatório pois o “sustentar” opera na atualidade das emoções permitidas pela clínica, ali no campo das relações entre o analista e o analisando.

Um processo de tratamento em análise, de acordo com os estudos de Winnicott, se desenvolve em uma sequência assim descrita: - da adaptação do

analista às necessidades do paciente; - da liberação dos processos de maturação; - da intervenção de uma falta de adaptação; - da cólera sentida e expressada pelo paciente; - do novo processo do eu.

Nas relações entre o bebê e a sua mãe, após a vivência da dependência absoluta, há a entrada na fase da dependência relativa. Esta fase se estende, aproximadamente, dos seis meses aos dois anos. Trata-se de uma dependência relativa porque a criança começa a se conscientizar de sua sujeição e, por conseguinte, tolera melhor as falhas de adaptação da mãe. Assim vai se tornando capaz de tirar proveito delas para se desenvolver. Neste período a criança encontra-se em condições de reconhecer os objetos e as pessoas como fazendo parte da realidade externa. A criança percebe a mãe como estando separada dela e realiza uma união entre sua vida psíquica e seu corpo.

A mãe também apresenta uma evolução psíquica, uma vez que vai se desligando aos poucos da identificação com a criança. Desse modo, retoma sua vida pessoal e/ou profissional e introduz "falhas de adaptação" moderadas frente a criança, o que permite a esta não apenas vivenciá-las sem prejuízo, como tirar proveito delas para a sua evolução.

Winnicott também nos oferece uma ampla teoria sobre a natureza humana a nos auxiliar na compreensão sobre os fenômenos transicionais. Esquemáticamente, depois de uma fase em que teve a ilusão de ser onipotente, de criar os objetos direcionados para o atendimento das suas necessidades, de ser uma só coisa em vínculo com a mãe, a criança descobre, pouco a pouco, que ela e sua mãe são separadas, que ela depende da mãe para a satisfação de suas necessidades e que a fantasia não corresponde a realidade. Após uma fase de ilusão, ela enfrenta a desilusão. É para se sustentar nessa experiência difícil, geradora de angústia e, em particular, de angústia depressiva, que a criança pequena desenvolve essas atividades.

1 - O bebê leva à boca, junto com os dedos, algum objeto externo, como, por exemplo, uma ponta do lençol ou do cobertor;

2 - Segura um pedaço de tecido, que ele chupa ou não chupa realmente; os objetos geralmente utilizados são, é claro, fraldas e, mais tarde, lençóis. Essa escolha ocorre em função do que está disponível e se encontra ao alcance da criança.

3 - Desde os primeiros meses, o bebê começa a puxar fiapos de lã e a fazer com eles uma bolota com que se acaricia; sucede, só que mais raramente, ele engolir a lã, o que pode trazer complicações;

4 - Surgem atividades bucais acompanhadas por diversos sons, "mm...mm", balbucios, ruídos anais e as primeiras notas musicais etc.

A descrição dessas atividades frisa sua diversidade e nos indica que elas incluem ou não a utilização de um objeto. Todavia, apesar de sua diversidade, tais atividades têm uma característica comum. Revestem-se de uma importância vital para a criança, que a elas se dedica em momentos em que poderia surgir a angústia, especialmente por ocasião das separações da mãe, na hora de dormir. Essas diversas atividades foram chamadas por Winnicott de *fenômenos transicionais* e, por extensão, quando algum objeto é utilizado, ele recebe o nome de *objeto transicional*.

O objeto transicional é um sinal tangível da existência do espaço transicional. Contudo, o importante não é a existência efetiva de um objeto, mas a existência de um espaço transicional, que pode, eventualmente, ser habitado por fenômenos transicionais que passam despercebidos aos olhos do observador. Se o estudo dos fenômenos transicionais focalizou-se no objeto que faz as vezes deles, foi porque a existência de um objeto facilitou as observações. Quando existe um objeto transicional, esse objeto, como já evocamos, serve de defesa contra a angústia depressiva, mas podemos ir mais longe em sua descrição, porque esse objeto é carregado de significações. Ele representa a mãe.

Quanto ao destino desse objeto, ele não é esquecido, mas desinvestido de afetos, quando deixa de ser necessário à criança. Na verdade, perde sua significação quando os fenômenos transicionais tornam-se difusos e se distribuem pelo espaço transicional, que se situa entre a realidade interna e a realidade externa. Esse espaço transicional persiste ao longo de toda a vida. Será ocupado por atividades lúdicas e criativas extremamente variadas. Terá por função aliviar o ser humano da constante tensão suscitada pelo relacionamento da realidade de dentro com a realidade de fora.

O manejo de todas estas categorias, relacionadas a uma dinâmica das pulsões, nos faz ver como o núcleo está colocado na experiência do movimento. Podemos considerar o espaço transicional, tal como se constitui de uma matéria de

“entremeios”. Trata-se de um “entre” amplo, pois aí se constitui um território aberto a uma multiplicidade de trânsito dos objetos investidos de afetos. Assim, podemos ressaltar sobre a importância de considerar que uma interpretação mais ampla sobre o espaço transicional, está completamente implicada com as abordagens sobre os “fenômenos transicionais” e sobre os “objetos transicionais”. As partes ganham em complexidades e formas mais aprimoradas de interpretação, portanto, com maiores condições de acerto na condução das escolhas a respeito do tratamento, quando a totalidade do “campo transicional” não perde as referências com as partes que o atravessam: os “fenômenos transicionais” e os “objetos transicionais”.

O contexto de penúria e de sofrimento experimentado nos efeitos da Segunda Grande Guerra levou Winnicott a desenvolver algumas reflexões a respeito das relações entre a privação e a delinquência. Nós podemos notar aqui a intuição de Winnicott tocando na materialidade da história, nas condições determinantes, estas advindas do meio, como fatores de produção de vulnerabilidade. Em toda a obra de Winnicott vemos com a vulnerabilidade ontológica, esta que nos constitui a todos nós, não pode ser interpretada fora das relações com as vulnerabilidades produzidas pela história, esta que exerce em algum grau a força de determinação sobre os nossos modos de existir.

A guerra causa uma ampla destruição em uma região ao ponto de forçar a retirada de seus moradores. Passado tanto tempo da evacuação, podemos admitir que a maioria dos problemas agudos relativos esta saída forçada estejam resolvidos. No entanto, não falar sobre toda a experiência seria um desperdício, pois quase todos os lares da Grã-Bretanha foram afetados pela evacuação e todas as mulheres têm uma história pessoal ligada este procedimento de manejo populacional em tempos de guerra. Esse texto, portanto, fala principalmente para aqueles que durante anos mantiveram sob sua responsabilidade uma criança que foi submetida a esta situação.

As famílias alojaram crianças que já iniciaram satisfatoriamente seu desenvolvimento emocional. Possibilitaram que sua personalidade continuasse a crescer. Manter essa criança saudável e livre de doenças requer vigilância constante e, durante o longo período de evacuação, certamente os pais adotivos tiveram que assumir a responsabilidade por enfermidades físicas, o que se torna algo muito mais

difícil quando a criança não pertence à família do que quando se trata do seu próprio filho.

Cuidar do corpo da criança em situação de evacuação, deve ter levado muita gente a se dar conta de que esses cuidados são apenas parte de algo muito mais amplo como a necessidade constante de amor e compreensão aguda. Por isso, os pais adotivos fizeram muito mais do que fornecer alimento, roupa e conforto. Nesta situação, de maneira mais rude, a criança tem na experiência do acolhimento algum grau de contato com a sua vulnerabilidade.

Quando existe um sentimento de "estar em família", podemos supor que as relações entre criança e adultos são fortalecidas porque se os pais adotivos mantiveram as crianças por um longo período em sua companhia, é porque as acolheu em seu lar, o que é muito diferente do que deixá-la ficar em sua casa. A criança começa a confiar e acreditar nos pais adotivos, e aos poucos torna-se capaz de transferir os seus sentimentos para a nova família. Por exemplo, os sentimentos da mãe biológica começam a ser transferidos para a mãe adotiva, que, num certo sentido, passou a ser temporariamente a mãe dela.

Mas, o que falar sobre as crianças que de repente eram desenraizadas, aparentemente, posta para fora de seu próprio lar e jogada entre estranhos?

As crianças que eram enviadas para longe de casa, mais cedo ou mais tarde, tinha que encarar a dura realidade da separação e admitir o fato de que estava longe de casa, e sozinha. Ou a ela se adaptava e aceitava o seu novo lar, ou então apegava-se à lembrança de seu próprio lar, tratando o lar adotivo como um lugar onde passaria umas férias um tanto longas.

Nesse contexto, é preciso dar tempo ao tempo, pois a criança permanece francamente angustiada em relação ao seu lar e aos seus pais, uma vez que a criança tem capacidade limitada para manter viva a ideia de alguém que é amado quando não existe oportunidade para ver e falar com essa pessoa.

Em toda a sua vida a criança experimentara sentimentos de amor, e acabara por confiar neles, tendo-os como ponto de referência. De repente, numa terra estranha, vê-se sem apoio de qualquer sentimento vivo e sente-se aterrorizada. Pois a criança não tem a certeza de que vai conseguir recuperar se souber esperar. Talvez haja algum ursinho de pelúcia, ou boneca, ou peça de vestuário resgatada de casa, em relação ao qual a criança continua tendo alguns sentimentos, e isso se

torna, por conseguinte, tremendamente importante para ela. Vemos aqui como a categoria do “entre” opera simultaneamente no campo das relações do sujeito com a sua temporalidade e com a sua espacialidade. Pois, o tempo da “espera”, até que a mãe volte, oferece a materialidade de uma experiência do “entre”.

Essa ameaça de perda de sentimentos, que sobrevêm em crianças que estão há muito tempo distantes de tudo o que amam, frequentemente tem efeitos desagradáveis. Na evacuação, as crianças são obrigadas a simplesmente suportar esse período de dúvida e incerteza, impossibilitadas de voltar para a casa. Por isso, os pais adotivos tiveram que lidar com todos os tipos de sintomas dessa aflição, incluindo a bem conhecida enurese noturna, males e dores de um tipo ou outro, irritações cutâneas, hábitos desagradáveis, como bater a cabeça, qualquer coisa através da qual a criança pudesse recuperar o sentimento de realidade.

Entretanto, reconhecendo-se a angústia subjacente a esses sintomas, pode-se facilmente perceber que é inútil qualquer punição por essas condutas; sempre haverá um caminho mais adequado, ou seja, ajudar a criança através de demonstrações de amor e compreensão. Certamente, é nesse período que a criança começa a enxergar os pais adotivos e o seu novo lar, que, de qualquer modo, era real para ela. Então, ela passa a buscar o seu amor e o sentimento de ser amada e, mais cedo ou mais tarde, ela adquire a necessária confiança no novo lar e na maneira como os pais adotivos a integraram nele.

Finalmente, ela se torna parte da família e um valor a ser extraído da evacuação (em si mesma uma tragédia) é que todos os pais adotivos que abrigaram uma criança evacuada passaram a conhecer as dificuldades, bem como as recompensas, que envolvem cuidar dos filhos de outras pessoas, e poderão ajudar outras famílias que estão fazendo as mesmas coisas.

Em sua obra “A família e o desenvolvimento individual”. D. W. Winnicott tece algumas reflexões sobre a democracia, dando-nos elementos para estabelecermos relações entre as bases dos processos de subjetivação e seus efeitos na vida em sociedade.

Winnicott deixa claro, ao escrever este texto, que o tema elaborado aqui, não faz parte de sua especialidade e, portanto, explicita algumas considerações sobre o significado da palavra democracia a partir das contribuições que advêm do seu campo de estudo, isto é, a psicanálise. O autor também deixa claro que num

primeiro momento, os especialistas do campo sociológico e cientistas sociais poderão, em certa medida, sentir-se ofendidos pela sua argumentação referente ao significado da palavra democracia. No entanto, no mesmo teor, Winnicott expressa a importância dos especialistas atravessarem de tempos em tempos suas fronteiras, desde que sejam francos em assumir que tal atitude inevitavelmente demonstrará traços bem limitados se comparados aos que conhecem toda literatura sobre determinado campo que pretende-se atravessar. Neste caso específico, um especialista em vínculos e afetos, tal como acontece com o exercício profissional de um psicanalista, nos brinda com indícios relacionados com esta posição de se situar entre algo tido como “preciosismo” e algo tratado com bom senso. Se não somos atravessados por rompantes de arrogância, sempre podemos dizer algo de outras esferas profissionais, pois de alguma maneira tocam em temas que roçam nossos modos de existir. Não se trata de oferecer o dizer do “expert” e sim do enfoque de alguém que demanda daqueles que se colocam no lugar mais rigoroso da prática científica, a se abrirem para os aspectos múltiplos em termos de uma abordagem epistemológica. Daí, certamente nascerá questionamentos saudáveis, se todos se abrem diante dos desafios colocados para a vida humana em tempos sombrios.

A palavra democracia é muito utilizada na contemporaneidade, uma vez que se reveste de imensa gama de sentidos. Tais sentidos são especificados no texto como:

- (i) Um sistema social em que o povo governa.
- (ii) Um sistema social cujo líder é escolhido pelo povo.
- (iii) Um sistema social cujo governo é escolhido pelo povo.
- (iv) Um sistema social em que o governo concede ao povo liberdade de:
 - (a) pensamento e expressão,
 - (b) empreendimento.

(v) Um sistema social que, atravessando uma fase de boa fortuna, é capaz de conceder aos indivíduos liberdade de ação.

Pode-se estudar:

- (i) A etimologia da palavra
- (ii) A história das instituições sociais, gregas, romanas, etc.

(iii) O uso que é dado à palavra pelos vários países e culturas do momento presente, como a Grã-Bretanha, os Estados Unidos, a Rússia, etc.

(iv) O abuso da palavra por parte de ditadores e outros; lograr o povo, etc.

Winnicott, então, se coloca o desafio de dar início à um estudo psicológico do termo "democracia". Este termo nos direciona a uma aproximação da sociedade madura, isto é, entende-se que a sociedade democrática é uma sociedade madura, uma vez que é composta por uma qualidade que se associa à qualidade individual de seus membros sadios. Nesse sentido, democracia é definida por Winnicott como uma sociedade bem ajustada. Portanto, em vista dessa definição sobre democracia, que nos aproxima de uma ideia de sociedade madura ou relativamente madura, é que Winnicott encontra espaço para elaborar um pensamento sobre democracia na perspectiva psicológica. Isso significa que o fato desse tipo de sociedade se aproximar do termo maturidade, é que permite um estudo do tema na perspectiva da psicologia.

As pesquisas psiquiátricas pressupõem que o indivíduo sadio seja um indivíduo maduro. Existe um grau de desenvolvimento emocional apropriado de acordo com a idade e o ambiente social de cada indivíduo. Esse estado do desenvolvimento emocional não tem estado fixo, isto é, o indivíduo pode ser mais ou menos maduro diante da estrutura determinada pela psicologia de acordo com a sua idade cronológica e o ambiente social no qual está inserido. Assim, compreendendo a maturidade como ponto de partida para os estudos psicológicos da palavra democracia, então, se o que é caracterizado pela maturidade não tem um significado fixo, deve-se dizer que o termo democracia também não tem um significado fixo.

Há uma tensão entre a forma e a matéria a nos desafiar o nosso pensamento a respeito daquilo que se apresenta como uma estrutura democrática. Aqui, então, podemos apontar para as qualidades da sociedade democrática. Considera-se como qualidade democrática o voto livre e secreto que implica a garantia da liberdade das pessoas expressarem os seus sentimentos profundos. Observamos nesse campo social que o indivíduo sadio toma pra si as responsabilidades por sua ação, uma vez que expressa uma luta interna intermediada por fatores externos que se associa a forças que se dão em seu próprio mundo interno e pessoal. O cenário externo se torna pessoal a medida que ele se identifica com as múltiplas facetas políticas e sociais. Isso significa que ele percebe a cena externa em termos de sua própria luta

interna, e por certo tempo permite que sua batalha interna seja travada em termos da cena política externa. Esse processo de ida e volta expressa que a sociedade democrática necessita de um tempo para cada indivíduo digerir o seu próprio voto. Cada indivíduo votante precisa de um tempo para que numa arena política ele transforme o seu mundo interno, a medida que amadurece diante das reações políticas emergidas a partir da sua decisão. Nestas intuições de Winnicott nós percebemos como ele atribui ao voto um lugar nuclear na estrutura de uma democracia. E a abordagem advinda da psicanálise pode nos ajudar a perceber no voto um lugar privilegiado de análise e de compreensão sobre a qualidade da relação que cada indivíduo conseguiu estabelecer entre o mundo interno e o mundo externo. Pois, não podemos esquecer, que o voto, em sua conotação de responsabilidade com o outro, também expressa modos de lidar com as escolhas, e por consequência, com os riscos que qualquer escolha acarreta.

A sociedade democrática carrega na sua estrutura uma imposição dos sujeitos. Essa imposição acontece, uma vez que a democracia seja levada para dentro de todas as comunidades. Assim, necessariamente precisarão encarregar-se de esforços para que os resultados obtidos sejam respeitados e para que os resultados sejam fruto da própria estrutura (o voto secreto, etc.).

Se a realização da vida de todos nós está inerente a uma condição do viver em coletividade, nós dependemos dos acertos entre nós, para escolhermos e zelarmos sobre os melhores recursos de sustentação dos múltiplos modos de existir. Com todas as limitações presentes nas experiências de democracia, nós não podemos desistir frente a possibilidade de novas experiências. Se de fato estamos condenados a viver juntos, precisamos ensaiar os melhores pactos necessários a uma convivência um pouco mais saudável. E todos os pactos são, ao mesmo tempo, estrutura e dinâmica de poder. Daí, podermos entender, o quanto a democracia se apresenta como um desafio permanente para a vida de todos nós em sociedade.

A democracia é uma conquista de uma sociedade dotada de um limite natural. Entende-se que a sociedade conquistou a democracia na medida em que há uma proporção suficiente de indivíduos que alcançaram o grau de maturidade emocional para que exista uma tendência a criação, a recriação, e a conservação da estrutura democrática. No entanto, se houver uma porcentagem maior de indivíduos antissociais do que indivíduos com maturidade emocional, teremos como resultado a

tendência antidemocrática da sociedade. Assim podemos também pensar, que no campo social, também as experiências de barbárie, nos remetem aos tempos de experiências negativas, vividas pelo indivíduo, em termos de poder ser bem acolhido ou bem cuidado. As marcas afetivas, talhadas em nossos corpos, comparecem em nossas formas de convivência e participam das tramas envolvidas na criação e recriação de vínculos e pactos.

Winnicott aponta que numa estrutura democrática existem pessoas antissociais, indeterminadas, pró-sociedade mas anti-indivíduo e indivíduos sadios capazes de contribuir para sociedade.

Pressupondo que o leitor já saiba o significado de indivíduo antissocial, Winnicott descreve o que seria indivíduos "antissociais ocultos". Os antissociais ocultos são pessoas que reagem à insegurança interna configurando dessa maneira uma identificação com a autoridade. É uma tendência a favor da sociedade, mas contra os indivíduos. São pessoas não mais íntegras do que os indivíduos antissociais porque como eles necessitam encontrar e controlar as forças conflitantes do mundo externo fora do *self*.

Os indeterminados são aqueles indivíduos que estão madurecendo enquanto tal, e aos poucos vão se tornando capazes de acrescentar um sentido social à base sólida do seu desenvolvimento pessoal.

Já a pessoa sadia, capaz de suportar a depressão, consegue controlar todo o conflito no interior do *self*, bem como vê-lo todo também no exterior, na realidade compartilhada. No encontro de pessoas sadias, cada uma contribui como todo um mundo, pois traz em si uma pessoa inteira.

Nesse contexto, Winnicott dá origem a um cálculo matemático $100 - (X + Y + Z)$ que permite equacionar todas essas formulações na busca de uma explicação para a sobreposição da sociedade democrática em detrimento da sociedade antidemocrática. Assim, o autor afirma que se a porcentagem de indivíduos sadios numa sociedade, por exemplo, for de 30 por cento, é possível que 20 por cento dos indeterminados sejam influenciados pelos sadios a tomar posições a favor da democracia. Assim, somando-se um total de 50 por cento de indivíduos a favor da tendência democrática.

No entanto, se dentro de uma determinada sociedade o número de integrantes maduros corresponder a 20 por cento, cabe dizer que não influenciariam mais do

que 10 por cento de indivíduos indeterminados, isto é, não alcançariam o número mínimo de 50 por cento do total de integrantes da sociedade, mas apenas 30 por cento do total. Isto acarretaria na sobreposição da tendência à sociedade antidemocrática sobre a democrática. Um dos sinais dessa tendência é a instituição corretiva, a ditadura localizada, o campo de treinamento para indivíduos imaturos que são, na verdade, antissociais invertidos, ou seja, pró-sociedade mas anti-indivíduos.

A partir desses desdobramentos, Winnicott apresenta duas instituições corretivas da sociedade com tendência antidemocrática que são a prisão e o hospital. Não cabe a esse texto, mas podemos aproximar esses pensamentos de Winnicott à uma possível conversação desse conceito levantado por ele, com o texto "Vigiar e Punir" do Foucault.

Enfim, cabe dizer que os médicos de loucose de presidiários têm de estar constantemente em alerta para não serem usados como via de manobra a favor da tendência antidemocrática. Esse olhar mais amplo, dirigido para a reflexão sobre os desafios relacionados com a democracia, exigem dos profissionais da saúde, aqui no caso os médicos, um trato mais acurado sobre as complexidades que envolvem as formas de "reparação".

Nós identificamos no desencadeamento destas reflexões de Winnicott a respeito da democracia alguns indícios de intuições a respeito da criação do fator democrático inato. Outra vez nos deparamos com o alerta sobre os efeitos, para toda uma sociedade, quando o indivíduo, ao engatinhar para o existir precisa sofrer as falhas do ambiente. Quando o primeiro ambiente falha tudo se complica depois.

Winnicott faz referência ao lar comum e normal, e diante disso, sua argumentação vai de encontro aos lares suficientemente bons que promovem o desenvolvimento sadio dos indivíduos. Para ele os lares bons e normais são simples e costumeiros, e são de fato os que favorecem a tendência para uma sociedade mais justa e democrática.

Há muito tempo se reconhece a importância do lar para o desenvolvimento individual. Estudos apontam para o significado na vida dos indivíduos em fase de desenvolvimento, de um lar estável que lhes proporcione os elementos básicos para a sua inserção num mundo social cada vez mais amplo.

Uma reflexão mais ampla sobre estas articulações entre a vida dos indivíduos e a vida dos coletivos demanda o desenvolvimento de outros subtemas, que no esforço para alcançar maior aprimoramento nas experiências de democracia, coloca no centro da discussão o fenômeno da eleição de pessoas. Muitas escolhas precisam ser feitas e todas elas estão atravessadas de conflitos.

A estrutura democrática caracteriza-se por três importantes diferenças: (i) o voto numa pessoa; (ii) o voto num partido de tendência definida; (iii) o apoio a um princípio determinado expresso por meio de plebiscito.

(i) A eleição de uma pessoa implica que os eleitores acreditem em si mesmos como pessoas. Assim, a pessoa eleita tem a oportunidade de agir como uma pessoa madura (sadia), o que lhe permite formar uma opinião, ainda que pessoal, acerca da situação externa. É claro que essa pessoa pode pertencer a um partido e manifestar certa tendência, mas ela é capaz de adaptar-se com grande meticulosidade às mudanças de situação; e, se chegar de fato a assumir uma tendência diversa, pode submeter-se a uma reeleição. Estas intuições de Winnicott nos demandam maiores entendimento a respeito das articulações entre a habilidade no uso do “bom senso”, por parte dos escolhidos, e o modo como se vincula com o “senso comum”, a relação inevitável com os votantes.

(ii) A eleição de um partido ou tendência grupal é relativamente menos madura. Nela, não se requer dos eleitores a confiança num ser humano. Um voto num partido ou tendência, uma coisa, e não uma pessoa, estabelece no governo um ponto de vista inflexível, incapaz de reagir delicadamente a mudanças de situação. Pode-se dizer que o voto é menos democrático, por ser menos maduro (em termos do desenvolvimento emocional do indivíduo), quando o voto recai sobre um partido, ou princípio, e não sobre uma pessoa.

(iii) Ainda mais distanciado dos conceitos associados à palavra “democracia” é o plebiscito versando sobre um tema específico. Podemos citar, como exemplo da inutilidade do referendo, o caso da chamada “votação da paz”, realizada na Grã-Bretanha entre as duas guerras mundiais. As pessoas foram chamadas a responder a uma questão específica (você é a favor ou contra a guerra?). Muitas pessoas abstiveram-se de votar por perceberem não se tratar de uma pergunta justa. Grande parte dos votantes optou então pela paz; mas, quando a situação internacional mudou, as pessoas perguntadas tornaram-se favoráveis à guerra e tomaram parte

na defesa do país. O problema desse tipo de consulta popular é que ela só dá espaço à expressão de um desejo consciente. Não há qualquer relação do voto contra a paz num tal plebiscito e o voto dado a uma pessoa que se sabe ser favorável à paz desde que a recusa a lutar implique o abandono displicente de aspirações e responsabilidade, assim como a traição de aliados.

Percebemos que a tendência democrática pode ser reforçada através das contribuições da psicologia da maturidade individual e social. Esses estudos precisam ser divulgados com uma linguagem compreensiva, para que todos os indivíduos maduros possam compreender o que devem defender ou atacar. O preço da liberdade é a eterna vigilância, e essa vigilância cabe à porcentagem daqueles indivíduos maduros da equação $100 - (X + Y + Z)$. Os demais estarão ocupados cuidando dos seus lares e repassando a seus filhos a tarefa de crescer a fazer crescer.

É necessário que se faça a pergunta: é possível que haja uma democracia em tempos de guerra?

É certo que os indivíduos saudáveis e maduros que compõem coletivamente uma democracia devem ser capazes de entrar em guerra, afim de defender os valores já conquistados e lutar contra uma tendência antidemocrática. No entanto, quando a guerra se avizinha, há um rearranjo de grupos, de forma que não sejam apenas os indivíduos sadios que peguem nas armas durante a luta. Quando uma sociedade democrática entra em guerra, é o grupo inteiro que vai à luta e não apenas aqueles que na paz, constituem o fator democrático inato da comunidade. Nesse sentido, é possível que a melhor coisa a se fazer quando a guerra se avizinha, é declarar o fim da democracia. Assim, os indivíduos que apreciam esse modo de vida, após a guerra, terão que recomeçar a sua luta no interior da comunidade para o reestabelecimento da democracia. Enfim, Winnicott considera este tema amplo, que pede pela consideração de indivíduos de mente igualmente ampla.

Podemos iniciar o encaminhamento de nossa síntese, direcionando nossas reflexões para o desafios que se apresentam para a educação em nossa atualidade, considerando todo este percurso realizado pela obra de Winnicott.

O nosso estudo sobre os modos de compreender a formação da mãe-social, enquanto uma educadora, que considera a mútua implicação entre processos de

subjetivação e processos educacionais nos auxilia a propor desdobramentos para colaborar com a discussão sobre os desafios para uma educação em compasso com o século XXI. A nossa contribuição quer chamar a atenção para este modo de compreender o lugar de fronteira, o que chamamos de “entre-meio”, enquanto um espaço de constituição permanente do educador. Queremos afirmar que tal espaço só mostra a sua eficácia se o educador se habilitar para exercitar o trânsito por um terreno tenso, que exige dele habitar o paradoxo sem ter a pressa de sair dele. O entendimento sobre a formação deste lugar apropriado ao paradoxo pode ser facilitado com a exposição de algumas polaridades, expressos nos temas que nos oferecerem a balizas necessárias para a formação do espaço do entremeio. Ao final de nosso percurso podemos perguntar: quais são os pontos responsáveis por demarcar tal espaço do “entre”. Que lugar é este em que se situa um educador?

Sem pretendermos ser exaustivos, fazemos um rastreamento no percurso de nossas argumentações, neste texto, para detectar sete temas característicos para uma compreensão da formação do espaço de fronteira. A nomeação dos polos a se constituírem enquanto balizas se faz explorando as marcas materiais de tensões aí encontradas. Tal modo de nomear ainda funciona como recursos a garantir um movimento dos sentidos, uma relação dinâmica com todos os elementos envolvidos no trânsito por este chão.

A primeira polaridade se estabelece entre um modo de conceber a vulnerabilidade enquanto condição ontológica, enquanto matéria de existência, para a qual não existe remédio. De outro lado está a vulnerabilidade produzida historicamente, explicada pelas condições sociais do existir, para a qual existe a solução a ser encontrada com os recursos disponibilizados pelos usos de nossa razão. Uma educadora, ao cuidar de um educando, em programas de acolhimento, acata a tensão aí experimentada entre a vulnerabilidade ontológica e a vulnerabilidade histórica. No caso da proposta educacional das “Aldeias Infantis SOS”, a lida com tal campo de tensão, ganha maior consistência por meio do sábio manejo dos valores, quais sejam: a coragem, o compromisso, a confiança e a responsabilidade. Devemos lembrar com ênfase que estes valores não podem receber um tratamento idealizado ou abstratamente, pois cada um destes valores se afirma em referência direta com o sujeito do acolhimento.

A segunda polaridade se refere a uma relação a ser mantida entre a condição de vulnerabilidade das crianças e os modos de organização do programa de acolhimento, portanto, entre o sofrimento e o acolhimento.

Em seguida podemos nomear a relação entre a autoridade e a liberdade. A mãe-social faz do acolhimento o ponto de encontro entre um modo de se fazer uma autoridade, em sua configuração de educadora, e ao mesmo tempo, o quanto auxilia os educandos em seus exercícios emancipatórios como experiências de liberdade.

Os quatro princípios pedagógicos, quais sejam: “a mãe”, “os irmãos”, “a casa-lar” e a “aldeia” podem ser colocados a frente dos valores. Se de um lado estão enumerados os valores, e do outro se apresentam os princípios, há entre eles um lugar de experiência para a elaboração do projeto pedagógico, para a organização do processo educacional no cotidiano do programa de acolhimento, e ao mesmo tempo, há o trabalho incansável desta mãe-social estar se fazendo enquanto uma educadora.

A qualidade do encontro e da presença da mãe-social depende também do modo como ela relaciona a sua criança interna com aquela criança colocada sob os seus cuidados. Um acerto de contas permanente se faz com ela mesma, a mãe em contato com todos os seus afetos registrados em sua memória de ser criança.

Nós trouxemos para o nosso estudo a figura do fundador da instituição “Aldeias Infantis SOS” em comparação com o trabalho clínico exercido pelo psicanalista Donald W. Winnicott. Há entre os dois pontos muito em comum, e há muitas sugestões para que os educadores possam desenvolver excelentes programas de formação continuada. O conhecimento científico colocado a disposição pela obra de Donald Winnicott deve ser objeto de estudo, deve fazer parte do currículo de treinamento desta instituição, tanto do programa de formação continuada organizado para as “mães-sociais” quanto para as equipes de apoio contratadas para os trabalhos realizados nos escritórios de administração desta ampla rede de acolhimento.

E, por fim, há o campo de entremeio a ser estabelecido nas relações entre a comunidade e o Estado. A instituição “Aldeias Infantis SOS” vem celebrando convênios com Prefeituras para poder sustentar programas de acolhimento, que também colaboram com as políticas de assistência social nos municípios onde seus projetos estão instalados. Os educadores das “Aldeias Infantis SOS” podem

contribuir com a vasta experiência, sobretudo com o acervo de conhecimento forjado por uma atuação em âmbito internacional, para que os modos de cooperação com as prefeituras sejam mais eficazes e criativos.

Enfim, em todos estes trânsitos a se realizarem por territórios de fronteiras os educadores se refazem de forma incansável, os projetos pedagógicos se atualizam e os processos educacionais ganham em eficácia. Outra forma de educar passar a ser possível na medida em que o acolhimento de fato oferece soluções para as situações de sofrimento experimentadas pelas crianças, pelos adolescentes e jovens.

Portanto, a obra de Winnicott tem muito a contribuir para todo o trabalho de acolhimento realizado pela “Aldeias Infantis SOS” bem como para o trabalho de fortalecimento familiar e desenvolvimento comunitário. As categorias teóricas estabelecidas por este saber da Psicanálise, tal como foi elaborado por Winnicott, se constitui enquanto um amplo leque de recursos de avaliação do fazer educacional, específico deste programa de acolhimento, nas expressões e elaborações permanentes do projeto pedagógico e do processo educacional.

Constatamos, enfim, que há um bom encontro entre Gmeiner e Winnicott, nestes tempos em que novas modalidades de guerra acarretam uma carga insuportável de sofrimento para as crianças e para os jovens!

Capítulo 3

A “Mãe social” entre o acolhimento e a vulnerabilidade



Abstrato. Souza, B. 01.08.19

“O olhar de uma mãe, um carinho para com o pequenino, seu colo, os esforços e sacrifícios maternos para com os seus, revelam a criança o redescobrimto de um lugar que lhe permite reincorporar-se ao seio de uma comunidade natural e viver normalmente. O carinho de uma mãe é tão necessário e insubstituível quanto procurar dar a criança desamparada as melhores oportunidades de uma boa iniciação na vida.”

Hermann Gmeiner

Herman Gmeiner nos mostra, fazendo uso de suas palavras com simplicidade, uma forma de cuidar a ser assumida por uma mãe de acordo com o que dela se espera ao participar da “Aldeias Infantis SOS”. A simplicidade desta afirmação que está no interior deste seu modo de se expressar é significativa. O teor simples de seu discurso não se refere apenas a uma necessidade de explicitar o sentido do cuidado, próprio de uma função dentro de um programa de acolhimento. Tal simplicidade tem uma dimensão pedagógica e política muito mais ampla, como outro eixo indicativo de produção de territórios de paradoxos. Nós nos deparamos com um desafio ao assumirmos a enumeração das tarefas da mãe. Este desafio consiste em não perder a simplicidade durante todo o percurso de nossa elaboração teórica.

Ao compreendermos este desafio nós sentimos a necessidade de nos habilitar para lidar com um “entremeio” de tensão, marcado pelo confronto entre a simplicidade e a complexidade. Diante disso, no início deste nosso capítulo,

podemos formular uma questão suficiente para funcionar como uma linha, um instrumento de “costura”, como um eixo transversal a articular nossos pensamentos, como uma preocupação a atravessar todas as nossas análises: o que podemos fazer para garantir a complexidade das exigências de uma formação pedagógica sem perder esta simplicidade presente no modo mais humano de estar com o outro para dele cuidar?

A “mãe-social” é a profissional principal, que ao assumir esta função de educadora, garante a sustentação de todo o edifício construído de acordo com as concepções de Hermann Gmeinner. O carinho de uma mãe é a base, ele acontece na vida da criança em primeiro lugar, para só depois, iniciar as tarefas relacionadas com a garantia das oportunidades tendo em vista o seu desenvolvimento integral. Nós queremos analisar os temas implicados em seu processo de formação, articulado com o eixo de sua constituição enquanto sujeito, sem perder de vista o valor de seu fazer, a importância de sua presença. Ela é tão importante ao ponto de nos levar a afirmar que tudo começa nela. De nada adianta termos os projetos pedagógicos mais bem fundamentados do ponto de vista científico, de nada adianta termos os processos educacionais mais bem equipados com as mais sofisticadas tecnologias, se faltar à educadora adequada.

O fato de situarmos esta educadora em um começo do amplo processo educacional nos foi sugerido quando nós recolhemos algumas reflexões propostas por Paulo Freire em sua conferência proferida em Buenos Aires no dia 18 de agosto de 1996. Esta conferência tem como título: “Elementos da situação educativa”.²⁶

Nós trazemos para o nosso texto as palavras de Paulo Freire como um modo de garantir maior rigor em nossa argumentação a ser tecida como desencadeamento de suas ideias aplicadas ao nosso estudo específico.

Assim nos fala Paulo Freire:

“Imaginemos que estamos numa sala de aula, na qual estão a professora ou professor e os alunos. Qual é a tarefa da professora? Em palavras simples, diríamos que a tarefa da professora é ensinar, e a tarefa dos alunos é aprender.

Vemos então que o primeiro elemento constitutivo da situação educadora é a presença de um sujeito, o educador ou educadora que tem uma determinada tarefa específica que é a tarefa de educar.

A situação educativa implica também a presença de educandos, de alunos, o segundo elemento da situação educadora.

²⁶ FREIRE, Paulo. Pedagogia do compromisso. América Latina e Educação Eopular. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008. Pág.: 30.

O que mais descobrimos na prática dessa experiência? Em primeiro lugar descobrimos que a presença do educador e dos educandos não se dá no ar. Educador e educandos se encontram em um determinado espaço. Esse espaço é o espaço pedagógico, espaço pelo qual os docentes muitas vezes não tomam a devida consideração” (FREIRE, 2008, p. 30).

Nós aproveitamos a autoridade de Paulo Freire para confirmar em nossas argumentações a descrição dos três elementos de uma situação educativa, e mais ainda, a dinâmica que a combinação entre eles confere para o programa de acolhimento. Não basta constatar a presença dos três elementos, pois a força de uma experiência educacional se faz justamente no manejo da composição entre eles, em um cotidiano determinado por suas condições espaciais e temporais.

Paulo Freire nos alerta que os educadores não tomam muito em consideração a importância do espaço pedagógico. Nós queremos evitar este erro, e queremos dar um passo adiante, considerando a matéria espacial em seus elementos de determinação, isto é, em uma abordagem própria da história. Ao afirmarmos uma obra em situação, nós estamos considerando que as duas dimensões, a espacial e a temporal, exercem força de determinação. Tal força vai exigir de nós, neste tratamento sobre os programas de formação da educadora, o manejo combinado entre os princípios educacionais, os valores institucionais e todos os componentes de uma “casa-lar”.

Nós queremos, mais ainda, chamar a atenção para um modo de tratamento daquilo que se apresenta como matéria de determinação, isto é, esta constatação de que tudo acontece na história, ampliando as análises para uma combinação entre temporalidades. Aqui, então, outro espaço de tensão, outro território de paradoxo, se constitui diante de nossos olhos. Nós precisamos considerar, na linha do tempo, um conjunto de forças que chegam até nós originadas de um passado. Neste caso observamos que estas forças nos condicionam a uma limitação de nossos fazeres, pois nós estamos determinados por elas. E há, também, outro conjunto de forças, nos impelindo para o futuro, a nos instigar para fazermos nossos trânsitos, a princípio pelo uso de nossa imaginação, lá pelos horizontes das possibilidades. Deste modo nós consideramos as matérias da determinação advinda do fato de sermos sujeitos da história em uma dupla dimensão: há algo sim, muito material a nos determinar, mas esta determinação não nos aprisiona, ela nos impulsiona para realizarmos as novas experiências de invenção e reinvenção da existência humana,

tanto individualmente quanto coletivamente. As determinações carregam em si esta ambivalência: elas nos puxam para tratar com seriedade aqui que a história fez de nós, e ao mesmo tempo, elas nos desafia ao compromisso de composição de uma nova história. Não há fatalidades e destinos pré-estabelecidos, o que há é mesmo o intenso movimento da constituição de si, de um sujeito apto a aguentar uma vida que vai se realizando em um movimento intenso e sem descanso.

Jean-Paul Sartre nos ajudou a reforçar esta percepção sobre o modo de considerar as forças da história que nos determinam em nosso fazer quando ele explorou uma afirmação de Karl Marx, em sua conferência de Roma, realizada em dezembro de 1961, promovida pelo Instituto Gramsci. Assim Sartre cita para nós a ideia tal como está exposta nas palavras de Marx:

“Pouco importa o que este ou aquele proletário, ou até todo o proletariado, *imagina* momentaneamente como finalidade. Só importa aquilo que ele é e o que ele será historicamente obrigado a fazer em conformidade com esse ser” (SARTRE, 2015, p. 12)²⁷.

Nós exploramos este dado de determinação, imposto a nós pelo fato de nos assumirmos como seres da história em que a sustentação de nossas vidas depende dos modos de organização de nossa convivência nos coletivos, para reforçarmos a importâncias das experiências educacionais a serem realizadas, sob a orientação da educadora, no ambiente já considerado como o espaço pedagógico por excelência, que é a “casa-lar”. Como estas experiências acontecem em um continente de acolhimento, estas forças de determinação, consideradas por esta abordagem da temporalidade em sua dupla tensão, só nos ajudam a reforçar mais ainda uma ampla dimensão política atribuída ao gesto de reparação.

Diante de uma experiência de abandono, vivida por crianças e adolescentes, a obra de reparação proporcionada pelo programa de acolhimento, tem seu caráter político nuclear ao ajudar o sujeito a se apropriar de sua história, ao assumir o seu passado como matéria de determinação. Ao chegar neste lugar de seu passado o sujeito pode reconhecer uma experiência fortemente marcada pelo sofrimento. Estando lá, neste recurso proporcionado por uma memória afetiva, no entanto, por meio da reparação, por meio daquele carinho de uma mãe, ele certamente não se

²⁷ Esta citação foi retirada do texto de Sartre. SARTRE, Jean-Paul. O que é subjetividade? Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. Pág.: 12. Nesta página nós encontramos na nota 13 a referência original do texto de Karl Marx.

deixará capturar pelos dispositivos de vitimização. Apoiado no acolhimento de uma mãe, o sujeito elabora seu sofrimento, e dá um salto para frente, se abre a um horizonte de vida, e faz da experiência o lugar privilegiado para constituir a reinvenção de si, sempre em composição com o outro, sempre em boas formas de participação com o seu grupo. Só assim o sujeito pode sarar as suas feridas, e ao mesmo tempo, se habilitar para o exercício de um novo modo de pertencimento na sociedade, com as condições suficientes para cooperar com a sua transformação.

A “mãe-social” é a educadora nuclear do programa de acolhimento da instituição “Aldeias Infantis SOS”, pois ela ocupa uma posição central. Ao seu redor uma ampla rede de serviços está organizada em apoio ao desempenho das suas funções. Nesta parte de nosso texto nós expomos os resultados de nossas análises a respeito da “mãe-social”, quanto aos modos de se apresentar em uma função educacional, mas, sobretudo com a preocupação em destacar os processos de sua constituição. Aqui partimos de um pressuposto teórico que entende a formação da educadora como resultado de um movimento dinâmico e ao mesmo tempo coletivo. Nem a educadora está completa em sua formação e nem a educadora se constitui na solidão de algum suposto preparo técnico. Neste caso, por se tratar de um programa de acolhimento articulado aos propósitos educacionais, com maior ênfase se apresenta a necessidade de compreender como esta mãe se forma em um meio comunitário e como ela pode encontrar na comunidade o apoio permanente para a sustentação do seu ofício de educar e de cuidar.

Nosso objeto de estudo é a formação da educadora aqui nomeada de “mãe-social”. Ela é chamada de “mãe” com o acréscimo de um modo de adjetivar o seu nome, fazendo com que uma função restrita ao lar passe a ser uma preocupação de toda uma coletividade. Ela ocupa o lugar da mãe biológica que não pode estar mais junto de seu filho. Ela é uma substituta. Nesta condição de conseguir cumprir a função, nesta associação da figura da mãe com o trabalho profissional de uma educadora, se apresentam muitos desafios. Por isso, neste capítulo apresentamos os resultados de nossas elaborações a respeito da figura da “mãe-social” para em seguida contribuímos com as nossas análises, e desse modo, estabelecermos alguns parâmetros direcionados para orientar a formação específica no campo pedagógico.

No primeiro capítulo nós recolhemos os dados dos documentos da instituição “Aldeias Infantis SOS” para apresentarmos a história deste programa internacional de acolhimento, associada com o contexto de uma Europa às voltas com os efeitos da guerra. Também neste lugar nós estivemos preocupados em dar ênfase para o papel do seu fundador, reconhecendo que se apresenta em seu carisma o sentido maior e mais ousado de sua obra. Nesta parte nós ressaltamos também como o contexto de penúria, somado ao carisma do fundador, encontrou na comunidade local uma cultura de sustentação da obra de acolhimento. Esta cultura se apresentava como uma espécie de disponibilidade de pessoas e famílias para se comprometerem com um amplo movimento de reparação do sofrimento presente na vida de crianças, adolescentes e jovens que perderam seu lar de origem.

Nos percursos de nossos estudos nós fomos, pouco a pouco, identificando em toda esta história, alguns elementos determinantes em processos de avaliação de um programa de acolhimento com a dimensão educacional exigida pela complexidade do contexto social. Entre estes elementos nós destacamos três: 1) há um carisma do fundador forte ao ponto de promover a adesão de muitas famílias e comunidades no início de sua obra. O carisma é o responsável pelo componente de entusiasmo e compromisso diante da situação de sofrimento de crianças e adolescentes. 2) Há um contexto de vulnerabilidade se expressando com a força de tocar a sensibilidade das pessoas ali presentes. 3) Há também uma cultura de comunidade, emergindo com a disponibilidade de se mobilizar para assumir as tarefas de reparação em atitudes de mútua cooperação, com claras demonstrações de generosidade.

O carisma de Hermann Gmeiner é o resultado de sua história familiar, somado a suas experiências de vida, situado em um contexto marcado por extrema penúria e agudo sofrimento. Na sua figura constatamos como o seu carisma se constitui por meio da articulação de sua sensibilidade com uma história pessoal de sofrimento. Os efeitos de uma grande guerra, com todos os destroços ameaçando a vida das comunidades, cooperam para o aumento do grau de sensibilidade de um sujeito aí envolvido. O carisma é a expressão de uma energia de animação, de uma força de entusiasmo. Tal força nasce, paradoxalmente, de uma condição de fragilidade. Cada sujeito elabora os efeitos desta experiência própria diante do sofrimento de acordo com a história de vida que forneceu os elementos suficientes

para determinar a sua sensibilidade. Trata-se, portanto de um percurso singular, muito próprio, muito individual. Um carisma não emerge como resultado de treinamento técnico. Ele é a expressão daquela dimensão que está além de toda racionalidade planificadora de uma obra.

Nós podemos estender estas apreciações sobre a força de um carisma para estabelecermos conexões com os programas de formação da educadora que vai ocupar a função de “mãe-social” na “casa-lar”. A importância de um carisma, enquanto elemento forte de orientação e de sustentação de um fazer educacional, não depende de um estudo limitado a uma biografia do fundador. Não se trata de abarcar um campo de saber sobre o outro, sobre aquele educador que esteve presente no primeiro instante do nascimento de uma obra. Algo de nosso carisma pode se revelar quando nós nos dispomos a conferir a nossa sensibilidade atual diante do outro, que por princípio não tem a dimensão de um fundador de uma obra. A sensibilidade diante do outro vai depender do grau em que cada educador se aproxima de sua própria vulnerabilidade. Além do saber sobre a história do sofrimento do outro, conta mais o quanto se pode sentir com o outro o seu sofrimento. Esta condição de sensibilidade faz toda a diferença em um programa de formação. Portanto, trazer o tema do carisma para os programas de formação se apresenta como um desafio a estabelecer as tramas permanentes nas experiências de cada educador. O que um programa de formação precisa estar atento em seu fazer consiste na ampliação do repertório do educador, oferecendo material simbólico de elaboração de sua própria sensibilidade. E, em seguida, a partir de um esforço sofisticado, cada educador, certamente, poderá se apropriar de seu carisma. E assim, cada educador compõe a sua história sempre em cooperação com o outro.

Diante desta reflexão aqui exposta cabe salientar que não estamos desprezando o valor de uma biografia. Só estamos querendo ressaltar que a leitura da vida de um personagem tão importante para a instituição, como é o caso de seu fundador, ganha maior riqueza de contato com o seu carisma, quando os percursos de significação passam primeiro pelo plano da sensibilidade. A partir daí a história de Hermann Gmeinner pode ser lida e relida, e certamente cada releitura ganhará sentidos de reinvenção suficientemente fortes para orientar e sustentar o fazer atual dos educadores comprometidos com esta obra de acolhimento e de cuidado.

O segundo elemento identificado na abordagem da história foi o contexto de extrema vulnerabilidade no qual o programa de acolhimento se organizou por obra de um fundador contando com o apoio de uma comunidade. A sensibilidade diante da vulnerabilidade do outro ajudou a perceber a sua dimensão histórica. Aquele sofrimento de crianças e jovens causado pelos efeitos da guerra não era uma parte necessária imposta como uma condição para o viver. Aquele sofrimento se apresentava como o resultado de uma história de conflitos entre os homens. Isto nos faz afirmar que o abandono, com toda a amplitude da vulnerabilidade de uma vida, foi o resultado de uma produção histórica. Ele poderia ter sido evitado se os homens tivessem feito outras escolhas como forma de solução para os conflitos. Mas foi uma grande guerra que aconteceu. E atrás dela se multiplicou em efeitos um imenso estrago, sobre os territórios e sobre a vida das pessoas.

Esta forma de compreender a vulnerabilidade nos lança ao desdobramento de dois outros temas fundamentais para colocarmos em discussão um programa de formação para a educadora que vai desempenhar a função reparadora de uma mãe.

O primeiro tema consiste em assumir como desafio a compreensão sobre a natureza de uma guerra.

O segundo tema consiste em assumir como desafio a compreensão da vulnerabilidade em múltiplas dimensões.

A Segunda Grande Guerra que marcou o tempo de vida de Hermann Gmeiner encontra as suas explicações nas condições de realização dos modos de produção da riqueza propiciada pela configuração do capitalismo naquela etapa em que ele se encontrava. A dinâmica do capital gerou um grau tal de conflitos que fez com que a solução fosse buscada na forma da guerra. Este momento específico do capitalismo mundial se refere ao período próprio do desenvolvimento industrial articulado com a formação de mercados por todo o planeta. Aqui nos interessa ressaltar o quanto esta guerra foi um fator determinante na produção da vulnerabilidade histórica e no fato de lançar multidões a uma situação de sofrimento atroz.

Ao pensarmos a formação das educadoras, na atualidade, nós nos deslocamos deste tempo em que o fundador lançou a sua obra e nos situarmos em nosso momento. Neste nosso movimento teremos um espanto, pois vamos chegar a outro contexto, em que a vida também está marcada pelo sofrimento e exhibe toda a vulnerabilidade. A configuração do capitalismo atual, com a força que assumiu o

capital financeiro, encontra-se em outra etapa da história mundial e se apresenta como fator de novos conflitos. Já não é mais a indústria que assume a dianteira de um processo de produção de riquezas. A indústria passa a ocupar um patamar subalterno e as mercadorias começam a ter uma natureza alterada. E tudo isso ganha maior amplitude com a entrada de novos componentes de tecnologias, com a força da informática e com a expansão vertiginosa das redes de comunicação. Não é nossa tarefa aqui, neste nosso estudo, explorarmos os detalhes desta forma de análise e de compreensão de uma dinâmica econômica social mais ampla. Mas é sim, chamar a nossa sensibilidade para percebermos que estamos em outra etapa da história do capitalismo, e que, portanto a formas de solução dos novos conflitos, também alteram a natureza da guerra. Novas formas de guerra estão pipocando por todo o planeta, com outras armas, e de modo silencioso.

Interessa-nos perceber o quanto a vulnerabilidade da existência humana vem sendo produzida amplamente. E, aqui, para as nossas preocupações relacionadas com os programas de formação, interessa também averiguar o que se passa com a sensibilidade dos educadores que se encontram com a responsabilidade de cuidar das crianças abandonadas. Novamente precisamos perceber os modos como o abandono foi produzido. Tal percepção não pode ser apurada deixando de lado o conhecimento sobre as mudanças na natureza da guerra. Novamente precisamos entender de que guerra se trata no momento em que estamos e como ela nos afeta a todos nós os educadores.

Agora passamos a uma elaboração sobre a natureza da vulnerabilidade. O programa de formação da educadora tem como desafio auxiliar no esforço de alcançar um entendimento complexo sobre as formas históricas de produção da vulnerabilidade. O desafio ganha maior amplitude quando nos deparamos com programas de formação frágeis em suas abordagens científicas. Quando qualquer esforço de produção de conhecimento deixa de lado o núcleo do conflito social ou a materialidade do sofrimento dos indivíduos corre o risco de permanecer na superficialidade. E se isto ocorre, há mais chance de buscar as soluções para os problemas educacionais em instrumentos de amenização dos problemas. Emergem tecnologias educacionais que se apresentam com uma pretensa novidade, e que em geral, faz com que os fundamentos científicos exigidos por uma ação educacional passam a ser substituídos discursos e ideologias sussurrados por interesses

contrários a defesa da vida. Em geral estas propostas educacionais travestidas de novidades se originam dos setores do mercado que estão afinados com as novas configurações do mercado capitalista.

Tal desafio exige de uma instituição de acolhimento um grau de liberdade diante das forças determinantes do contexto social, que inclusive são partes interessadas nas novas formas de sofrimento e nas novas modalidades de guerra. No caso das “Aldeias Infantis SOS” este risco se apresenta quando a instituição busca encontrar maior apoio de sustentação para os seus programas em um campo determinado altamente pelas forças do mercado capitalista. Uma instituição educacional, se ela quer mesmo assumir o compromisso de cuidar de uma vida humana, ela necessita de maior independência diante das forças sociais. Ela precisa, o tempo todo, se afirmar em sua opção pela defesa da vida e pela busca da superação de toda e qualquer forma de abandono.

Diante deste tema aqui exposto nós podemos tecer maiores explorações, e por consequência, ampliar o nosso grau de entendimento, se trouxermos para a reflexão o tema da sustentação das obras de acolhimento. A expressão da sustentabilidade pode ser colocada com a pergunta sobre as condições materiais e políticas exigidas para garantir a manutenção não apenas de uma casa lar, mas de uma ampla rede de acolhimento. Aqui nós nos deparamos com outro tipo de paradoxo, nos lançando em um novo território onde podemos estabelecer um confronto entre dois termos: 1) o condicional; e 2) o incondicional. Neste jogo de palavras nós encontramos um recurso apto a conferir um discurso adequado para dar linguagem a uma tensão que um educador não pode evitar. De um lado temos uma obra que depende de muitas condições para se realizar. A obra de acolhimento depende dos mais variados tipos de recursos, sendo eles de natureza econômica, política e cultural. E de outro lado uma instituição que pretende realmente assumir o compromisso de defesa da vida ela precisa estar em uma situação de “incondicionalidade”, isto é, não pode estar atrelada aos interesses de uma lógica de mercado ou aos interesses de uma corrente política presente em uma prefeitura com a qual algum tipo de convênio foi celebrado. Tal incondicionalidade nos faz perceber o tamanho do desafio colocado para um educador. E este desafio precisa ser um tema presente nos programas de formação continuada da mãe-social e de todos os educadores das equipes de apoio.

Vamos dar mais um passo neste percurso que nos permite tecer novas considerações sobre o tema da vulnerabilidade. Até aqui nós abordamos a vulnerabilidade produzida na história, aquele tipo de vulnerabilidade em que a solução está diretamente relacionada com a condição de escolhas dos grupos. Se a vulnerabilidade foi produzida no movimento da história, é no interior de seu dinamismo mesmo, em um jogo de confronto entre possibilidades e impossibilidades, que as soluções serão encontradas. O abandono de crianças e o sofrimento de jovens não podem ser abordados como se tratassem de fatalidades. Eles são frutos da história e demanda um esforço de solução dentro da história, com o envolvimento e a cooperação dos coletivos em seu entorno.

Aqui vamos acrescentar outra abordagem que nos coloca, a nós, enquanto educadores, em outro campo de paradoxo. Há uma vulnerabilidade de outra natureza, que não é mais do plano da história, e é sim a parte essencial de nossa existência. A partir desse reconhecimento podemos afirmar que a vulnerabilidade ontológica. Nós nascemos como seres vulneráveis, somos portadores de múltiplas precariedades, e para isso não há solução. A expressão máxima de nossa vulnerabilidade se apresenta de forma crua e nua, com toda a dor que isso acarreta, no fato da morte. Nascemos, e com certeza, sendo esta a nossa única certeza, um dia vamos morrer. Estamos marcados para morrer, mas temos a obrigação de sustentar e realizar uma vida que nos foi dada.

Este paradoxo pode ser explorado em três dimensões.

Em uma primeira forma de elaboração, há uma dimensão própria da individualidade, aquela que nos obriga a conferir o quanto cada ser se permite se deparar com este fato para o qual não existe solução ou ilusões. O grau de aproximação, ou melhor, o grau de abertura de cada indivíduo na lida com a própria morte vai depender da história de sua vida, do quanto se deixou apoderar pelas forças do terror, ou do quanto esteve aberto para se lançar em horizontes mais vastos de realização da vida em sua precariedade terrena. Tal tema não pode ser tratado de uma forma padronizada. “Cada ser carrega em si o dom de ser capaz e ser feliz”. Ainda na fala do poeta: “cada ser compõe a sua história”.

Em nosso caso específico, para nós que estamos preocupados com os programas de formação, este tema nos sugere conferir o quanto cada educador está aberto para lidar com a própria vulnerabilidade nesta dimensão em que ela se

apresenta na existência de todos. A habilidade nesta lida vai determinar, certamente, as condições de presença do educador, em seus vínculos com o educando, em situações de cuidado. Mesmo que o educador não tenha passado por experiências de abandono, no mesmo grau que o seu educando, nesta perspectiva ontológica, ele também é marcado por extrema vulnerabilidade.

Em uma segunda forma de elaboração, há uma dimensão própria da tarefa de cuidar em um trabalho realizado em equipe. O paradoxo se refere a um confronto entre ser vulnerável e estar em condições de cuidar de outro ser. O paradoxo a ser explorado aqui, que é do interesse para uma abordagem pedagógica em termos de elaboração de um programa de formação, consiste no fato de considerar a fragilidade do cuidador não como um problema, e sim como uma potência. Alguém se faz forte a partir de sua condição de fragilidade, este é o núcleo do paradoxo. Tal grau de elaboração, se isso puder ser realizado entre os coletivos de educadores, terá como efeito outra qualidade de presença com o outro. Haverá um nível de intensidade no encontro a sustentar e a orientar todos os envolvidos na invenção das formas mais criativas de solução para as múltiplas fragilidades encontradas em nosso cotidiano.

Em uma terceira forma de elaboração do paradoxo em foco, há uma dimensão própria da forma como cada indivíduo lida com a sua temporalidade. O paradoxo consiste em se deparar com a tensão entre o tempo de vida individual e o tempo de vida de uma comunidade. Os dois tempos são diferentes um do outro, e tem medidas desiguais. As possíveis dificuldades encontradas nas relações do sujeito com as temporalidades podem comprometer as formas de sua presença no mundo, se apresentando com um conjunto de obstruções a interditar os fluxos de troca. É muito difícil para nós compreender que quando nascemos o mundo já estava aí. E, torna-se mais difícil ainda, ter que constatar que um dia partiremos, e o mundo continuará a existir apesar de nossa ausência nele. Uma má elaboração desta tensão pode impor uma marca de ódio ou de amor enquanto matéria de vínculo com o mundo. Se em nossa fragilidade, acatamos com humildade esta tensão, nós teremos melhor condições de fazer com que o nosso tempo de passagem pelo mundo seja o mais intenso possível. E se tivermos dificuldades de aceitar esta incompatibilidade dos tempos, certamente seremos envenenados por

um ódio, que roubará de nós toda a energia de criação para estabelecermos vínculos de cooperação com o mundo.

Vamos dar mais um passo em nosso esforço de exposição dos resultados de nossos estudos neste confronto entre uma condição de vulnerabilidade do sujeito e o projeto educacional presente no programa de acolhimento.

A instituição “Aldeias Infantis SOS Brasil” explicita em seus documentos uma opção por trabalhar com a metodologia do enfoque integral. Isto significa que ela assume uma concepção de educação da criança em uma dimensão de integralidade, fazendo disso um compromisso por contribuir com o desenvolvimento do sujeito nos mais diversos aspectos do seu existir. O termo “integralidade” nos remete a categoria da “totalidade” que também está presente nas mais diversas concepções de educação ao longo da história da Pedagogia, está presente em muitas experiências de escolas, em todas as configurações políticas. Nós encontramos anseios de totalidade tanto em correntes de “direita” quanto em correntes de “esquerda”, em setores conservadores e em setores progressistas.

Nós trazemos esta categoria para as análises sobre o programa de formação da educadora na “Aldeias Infantis” por poder explorar através dela mais aspectos que tangenciam o confronto entre vulnerabilidade e acolhimento, de um modo específico, tocando no campo dos estudos dos processos de subjetivação. Entrando neste território, este lugar em que o educador se constitui em seus processos de subjetivação, sem perder as relações com os processos educacionais, a categoria “totalidade” nos faz pensar sobre a dimensão de incompletude do sujeito. Com isso a categoria da “totalidade” demanda um deslocamento de sentido. Pois já não pode ser vista com a inteireza de algo realizado em seu todo. O total se faz progressivamente, mais como um ideal de mobilização do sujeito para sustentar o seu processo de busca em seus esforços de humanização. E como tudo isso ocorre de forma incompleta, significa, portanto, que o sujeito está sempre se fazendo. Esta obra da escultura de si exige do sujeito uma capacidade de lidar com a sua incompletude e de se entregar a uma tarefa árdua e sem descanso. Para reforçar esta análise, dizemos que a totalidade não se expressa em uma definição do ser emoldurado por completo. Ela é mais um desafio do que uma realização, pois esta se faz desde o momento do nascimento até o instante da morte.

Neste nosso passo nós exploramos a incompletude do sujeito além da categoria da “totalidade”. Ela se expressa também por meio do reconhecimento das relações de cada indivíduo com o conjunto de saberes. E, neste caso, paradoxalmente, nós vamos nos deparar com o “sujeito do não saber”. Neste caso então, distinguimos em cada indivíduos duas dimensões: o “não saber” nos remete ao fato de uma coletividade, bem como nos remete a uma ruptura de fronteiras quando se trata de demarcar o território de conhecimento. Na primeira dimensão o saber não se restringe a uma esfera individual. Qualquer campo de domínio de saber não se faz por meio da apropriação na individualidade. Não é um saber do “eu”, situado no patamar de uma suposta erudição, no lugar de um domínio amplo de informações. O saber é de todos, ele é de uma coletividade. E mais ainda, o saber circula. Por meio desta abordagem não poder conceber o saber como algo estático. Ele circula tanto entre os indivíduos de uma comunidade quanto entre as formas de sua apresentação. Enfim, o saber está sempre em movimento. Trata-se do movimento próprio das mais variadas formas de circulação. E trata-se também do movimento própria em suas expressões. Fazendo uso de uma linguagem popular, há muitos puxadinhos sem fim a serem acrescentados a cada coisa que ficamos sabendo.

Esta combinação da categoria da “totalidade” como incompletude e do fenômeno do “não saber” como intensidades de movimento e rupturas de individualidades e fronteiras, nos permitiu pensar nos percursos de transcendência, em termos de entendimento das linhas de ultrapassagens das fronteiras. Em todas as formulações sobre os processos educacionais há sempre um aspecto relacionado com o “além de...” Esta expressão de transcendência também carrega a matéria da multiplicidade, ela se expressa na história dos grupos e dos indivíduos nas mais diversas formas. Inicialmente poder escolher por um núcleo temático de indicação deste fenômeno. E em nossos dias esta nossa escolha se encontra com os debates tão presentes nos programas de reforma educacional, especificamente nos esforços de mudança curricular. Aqui, então, o elemento denominado como “além de” vem confirmar que a formação de um sujeito, para um tempo social tão cheio de desafios não pode ficar restrito a uma habilitação técnica, ou a um preparo profissional. Aí, a educação se vê de novo diante da pergunta sobre a humanização. Se a educação é um esforço de humanização então nos perguntamos sobre um modo de educar um

estudante que, além de preparar para o mundo do trabalho, a escola o prepara para a vida.

Vamos voltar ao conjunto de argumentações sobre uma definição do que vem a ser uma educadora nesta função de “mãe-social.” Foi a partir das nossas leituras das obras de Donald Winnicott que nós começamos a relacionar a figura da mãe com o sentido de ambiente. E foi mesmo Winnicott o psicanalista que nos desafiou a pensar sobre os efeitos, no desenvolvimento de uma criança, quando o primeiro ambiente falha. Situamos esta inserção do sentido do ambiente, também no confronto entre vulnerabilidade e acolhimento. Pois se podemos nos remeter a alguma experiência da criança, em situações em que ocorreu a falha do ambiente, somos levados a discutir os desafios implícitos na elaboração de propostas de reparação. Neste lugar de reparar participa o programa de acolhimento.

Em nosso estudo sobre as análises dos programas de formação da educadora nos faz considerar as relações entre a “mãe-social” e o primeiro ambiente no âmbito maior dos esforços de elaboração do projeto pedagógico da instituição “Aldeias Infantis SOS”. Outra vez nós vamos nos recorrer aos documentos desta rede de acolhimento.

Há um documento da instituição “Aldeias Infantis SOS Brasil”, publicado no ano de 2012, com o título “Metodologia do Enfoque Integral”. Foi deste documento que nós retiramos a epígrafe para este capítulo, um pensamento de seu fundador. O documento nos apresenta um “breve histórico”. Queremos reproduzir na íntegra esta página para mantermos a fidelidade do discurso e para explorarmos seus significados em nossa formulação sobre o projeto pedagógico estabelecido para orientar um programa de acolhimento. Assim nos diz o texto:

“Herman Gmeiner nasceu em 1919 na Áustria. Era filho de camponeses e tinha mais 8 irmãos. Sua mãe morreu quando tinha 5 anos. Ela era o pilar da casa.

A partir deste fato, Herman juntamente com seu pai e irmãos se esforçaram para manter a família unida. Uma frase dita por sua mãe antes de falecer marcou sua trajetória de vida: ‘Meus filhos, sejam bons’.

Aos 17 anos conseguiu uma bolsa para estudar no Instituto Feldkirch, lugar que deixaria três anos mais tarde para integrar o exército alemão na 2ª. Guerra Mundial. Testemunhou os horrores da guerra que reforçou seu interesse em estudar medicina e se empenhar em ajudar pessoas. No pós-guerra, confrontou-se com a miséria dos órfãos e crianças desabrigadas na Europa e pode notar como eram escassamente assistidos. Foi então que surgiu a ideia de oferecer a

essas crianças a oportunidade de uma vivência familiar. A partir desta experiência construiu um modelo de acolhimento a estas crianças e adolescentes, favorecendo uma vivência baseada no modelo familiar, que tinha como princípios:

Mãe social – cada criança e adolescente estão sob o cuidado de uma mãe social;

Os irmãos – Os irmãos biológicos permanecem sempre juntos.

Casa lar – Na casa lar as crianças e adolescentes compartilham os momentos da vida cotidiana.

Aldeia – Representa um ambiente de apoio e solidariedade no compartilhar de experiências de mães sociais, crianças, adolescentes e jovens.

A primeira experiência de acolhimento surgiu em Imst, na Áustria, em 1949, desde então, o projeto cresceu no mundo inteiro e hoje está presente em 132 países, atendendo a mais de 1 milhão de crianças e jovens.”

Neste documento “Metodologia do Enfoque Integral” há uma afirmação evidente de que a elaboração dos princípios de sustentação e de orientação da obra está relacionada com a história pessoal de seu fundador e com o contexto em que seu programa de acolhimento se iniciou. Os princípios descrevem todos os elementos que devem compor o ambiente da “casa-lar”, e vemos aí um indicativo de reparação que tenta se aproximar da melhor forma possível daquele primeiro ambiente. Vamos dar mais um passo nesta argumentação nos deslocando do documento mencionado para nos remeter para as palavras de seu fundador.

Hermann Gmeiner, em seu livro “As Aldeias Infantis SOS – Instituições modernas para a educação de crianças abandonadas”, uma publicação realizada sob a responsabilidade da SOS Kinderdorf International, ao descrever o princípio pedagógico que se refere ao tema dos irmãos determina que o modo de organização do grupo da “casa-lar” seja o mais semelhante a uma família comum, para que nela ocorra uma experiência de participação em uma comunidade fraterna. Assim nos afirma o fundador:

“A família da Aldeia Infantil SOS compreende, no máximo, nove crianças de diversas idades, desde o bebê até o adolescente. É necessário que todos encontrem ali o lugar que lhes seja conveniente, segundo seu temperamento, sua idade e grau de maturidade. Não sofrerão falta de contatos. A par da mãe, as crianças pequenas têm irmãs e irmãos maiores, com os quais podem aprender. Têm muitas

oportunidades para estabelecer contatos e assumir responsabilidades no seio da pequena comunidade” (GMEINER, 1976, p. 24).²⁸

Nós encontramos nestes dizeres uma ênfase atribuída ao modo de proporcionar o contato entre as crianças no interior da “casa-lar”. Para Gmeiner a riqueza do contato se faz por meio da diversidade de idades. Isto contribui tanto para aproximar da melhor forma possível de uma família originária quanto para caracterizar o modo de reconstituir aquele primeiro ambiente, da família, que não poderia ter falhado lá no passado da história de vida de uma criança.

Gmeiner nos explica mais outros aspetos sobre o princípio educativo relacionado com o tema dos “irmãos”. Aqui ele já nos chama a atenção para um zelo especial com o que ele chama de “co-educação”.

“O princípio de que as crianças admitidas na Aldeia se criem juntas, como irmãos e irmãs, implica na co-educação. Este sistema tem, sobretudo, a vantagem de facilitar uma sadia tomada de consciência do sexo contrário, o que se converteu em norma pedagógica muito importante. O imperativo da co-educação será levando em conta na formação da família: é decidir, no momento da escolha, pela idade e sexo, das crianças que viverão numa mesma comunidade” (GMEINER, 1976, p.24).

A partir de suas falas nós compreendemos como a “co-educação” se realiza da forma mais próxima de um real viver quando na organização do ambiente da “casa-lar” a diversidade se expressa em diferenças de idade e de sexo. Em seu interior, sob os cuidados de uma mãe, os irmãos devem ter idades diferentes e devem misturar meninos e meninas. Isto é o que ocorrem de um modo muito comum nas famílias. A reparação, em programas de acolhimento, procurar fazer com que a “casa-lar” se assemelhe ao máximo com uma família comum.

Nós podemos explorar os múltiplos aspectos constitutivos dos princípios pedagógicos por meio de um confronto com a exposição da missão da “Aldeias Infantis SOS” no modo como Francesc Torralba Roselló²⁹ descreve quatro objetivos. Este confronto nos auxilia no esforço em compreendermos da maneira mais ampla em que consiste o Projeto Pedagógico desta instituição.

²⁸ GMEINER, Hermann. As Aldeias Infantis SOS. 1ª. Edição Brasileira. Porto Alegre, 1976. Pág.: 24.

²⁹ ROSELLÓ, Francesc Torralba. **Esos valores que nos unen**. Publicado por “Aldeas Infantiles SOS” – Espanha. A apresentação do livro é feita por Juan B. Belda Becerra, Presidente de Aldeas Infantiles SOS de España. Conferir as páginas 28 e 29.

“A missão de Aldeias Infantis SOS pode ser expressa em quatro níveis:

O primeiro objetivo consiste em integrar a infância vulnerável na sociedade. Integrar na sociedade implica oferecer as ferramentas e os conhecimentos necessários para poder participar ativamente nela e contribuir com o melhor de cada indivíduo na construção da sociedade futura.

Integrar não significa dissolver e, menos ainda, negar a individualidade da criança. O objetivo último se enraíza no fato de que a criança tenha vínculos de pertencimento, que contribua para o bom desenvolvimento da coisa comum, que se sinta um membro ativo da sociedade.”

Estas palavras de Roselló relacionam o primeiro objetivo com o compromisso em promover a integração da criança. Em seu modo de se expressar explicita que uma criança estará bem integrada em uma comunidade quando ela se mostra capaz de participar e de cooperar com ela em seu cotidiano.

“O segundo objetivo de Aldeias Infantis SOS consiste em criar vínculos sólidos, em proteger e garantir unidades familiares que sustentem o crescimento da criança. Para isso, é fundamental a formação da mãe SOS em todos os aspectos e a plena identificação desta com os ideais e os objetivos da organização. O apoio estrutural e psicológico é a chave para que ela e seus colaboradores possam enfrentar com êxito, as dificuldades relacionadas com a prática educativa. Partimos da convicção que o cuidador, que é a alma da organização, requer para si mesmo um ótimo cuidado para desenvolver adequadamente o seu labor”.

A explicação do segundo objetivo coloca ênfase sobre novos aspectos relacionados com a sustentabilidade de um programa de acolhimento. Neste objetivo um dos elementos que cooperam para sustentar o fazer educacional está assentado na formação da “mãe-social”. Neste caso, a educadora deve estar muito bem integrada com os princípios, com os valores, com os objetivos da instituição que sustenta o programa de acolhimento. Vemos como o autor observa o quanto a sustentabilidade demanda a mobilização de recursos, no entorno de uma “mãe-social” para que ela consiga cumprir bem a sua tarefa.

“O terceiro objetivo consiste em garantir um futuro digno para as pessoas que atendemos. O futuro das crianças é a principal preocupação das Aldeias Infantis SOS. Para isso, a formação moral e técnica constitui um dos fins essenciais da mesma. O objetivo último consiste em criar pessoas autônomas e competentes, capazes de oferecer o melhor de si mesmas na sociedade.”

O terceiro objetivo se refere a um compromisso mais amplo que “Aldeias Infantis SOS” assume com a vida das crianças, dos adolescentes e jovens em sua totalidade. Ela deve se preocupar também com o futuro de seus educandos.

“O quarto objetivo da organização consiste em desenvolver as comunidades existentes, em dar suporte para as mesmas e em desenvolvê-las no mais alto grau. Não se trata de substituir os vínculos naturais por outros, nem de desfazer os núcleos familiares já existentes. Este objetivo se concretiza em dois momentos: em primeiro lugar, preservar e fortalecer os vínculos e as comunidades familiares existentes e, em segundo lugar, quando estes não existem ou estão muito deteriorados e são perniciosos para a criança, edificar entorno afetivos, novos com o fim de garantir uma comunidade cálida para a criança vulnerável.”

Nesta explicação para o quarto objetivo o autor coloca a ênfase nos vínculos entre a família e a comunidade. A “casa-lar”, enquanto um ambiente o mais “natural” possível depende das formas de estabelecimento de relações saudáveis com o seu entorno. A sustentabilidade de um programa de acolhimento, a ser realizado por uma família, terá a sua eficácia se ela estiver garantida por múltiplas formas de cooperação a serem estabelecidas com a comunidade. A família está situada na comunidade e dela deve participar sempre.

O documento “Metodologia do Enfoque Integral”, ao apresentar as diretrizes organizacionais, nos informa sobre a visão organizacional:

“Cada criança pertence a uma família e cresce com amor, respeito e segurança.”

Em seguida o documento descreve os valores organizacionais:

“Os valores norteiam as ações, decisões e relações da Organização.

São eles:

Coragem – Agimos
Compromisso – cumprimos nossas promessas
Confiança – Cremos em cada pessoa
Responsabilidade – Somos parceiros idôneos.

Nós trouxemos este recorte do documento para enfatizar o fato de que a sustentabilidade de um programa de acolhimento resulta também desta combinação

entre os princípios educativos da “casa-lar” e os valores assumidos pela instituição. Mais uma vez observamos como os valores são fundamentais, tanto para sustentar, quanto para orientar a elaboração do projeto pedagógico e a organização do processo educacional.

Nós encontramos no mesmo documento, a “Metodologia do Enfoque Integral” um conceito de “acolhimento”:

“O Acolhimento das Aldeias Infantis SOS, na modalidade de casa lar, é um serviço de proteção integral a crianças, adolescentes e jovens que por motivo de risco (negligência, discriminação, abuso, exploração, entre outros) tiveram seus vínculos familiares fragilizados e/ou rompidos. Por isso, o trabalho com a família de origem é elemento fundamental para o fortalecimento da mesma como lugar de proteção e cuidado por excelência.”

Nesta parte o documento nos relembra sobre a situação de risco vivida por uma criança como o ponto de partida, para em seguida, dar outro passo, em que o acolhimento ganha novas configurações em uma abordagem mais jurídica do que pedagógico. Vamos percebendo como o acolhimento, para ser sustentado, depende também desta maneira de assumir o desenvolvimento da criança como parte dos seus direitos.

Uma compreensão mais ampla sobre o projeto pedagógico pode ser alcançada se além da explicitação dos princípios e da apresentação dos valores da instituição nós recorrermos ao modo como o documento nos expõe o entendimento sobre o que consiste o “fortalecimento familiar e comunitário”. Assim está registrado no documento:

Desenvolve ações para o empoderamento de mulheres, famílias e comunidades em situação de vulnerabilidade social. Por isso, como condição primordial para ações de defesa, promoção e garantia integral de direitos, atuamos junto aos componentes:

Componente Criança: ‘Proteção e desenvolvimento integral de crianças’. Enfoque de trabalho com crianças visando o desenvolvimento de potencialidades.

Componente Mulher: ‘Desenvolvimento e Empoderamento das mulheres para uma melhor proteção de seus filhos’. Enfoque de trabalho com mulheres visando o empoderamento e emancipação.

Componente Família: ‘Desenvolvimento e Empoderamento das famílias vulneráveis para um melhor cuidado de seus filhos’. Enfoque de trabalho com famílias visando garantir a convivência familiar e

comunitária e o reconhecimento das mesmas como potencialmente capazes de realizar as funções de proteção e socialização de crianças e adolescentes.

Componente Comunidade: ‘Desenvolvimento e Empoderamento da comunidade’. Enfoque de trabalho com comunidades, promovendo a cultura da participação, mobilização e proteção integral.

O programa de acolhimento da “Aldeias Infantis SOS Brasil” está sustentado e orientado pelos marcos legais, conforme é explicitado no documento:

“A construção da Metodologia do Enfoque Integral baseou-se na Política Organizacional, nos referentes da Organização, em especial o Plano Político Operativo (PPO), e nos Marcos Legais – Declaração Universal dos Direitos Humanos, Convenção Internacional do Direito da Criança e do Adolescente, Constituição Federal / 1988 (CF), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária (PNCFC), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS).”

A sustentabilidade do programa de acolhimento da “Aldeias Infantis SOS” está garantida nesta interconexão entre um modo de organizar o processo educacional e as formas de garantias de direitos situadas em uma dinâmica de vida comunitária. A garantia dos direitos da criança está diretamente vinculada com a regulamentação proporcionada pelo Estado, quando juridicamente estabelece as leis do acolhimento, mas também está relacionada com os compromissos assumidos pela comunidade em seus movimentos de ampliação e emancipação da vida de todos.

A fundação da “Aldeias Infantis SOS”, no início de sua história, assumiu o modelo de “Aldeias” como uma forma de agrupamento em condomínio de casas. Por muito tempo este modelo pode ser sustentado com o apoio financeiro de comunidades e das mais diversas instituições de amparo social. No momento atual nós vemos o programa de acolhimento sendo organizado e instalado nos bairros, de tal forma que uma “casa-lar”, em geral situada em bairros populares, se vê envolvida com os esforços de sustentação do seu fazer neste estabelecimento de vínculos com as comunidades. Um dos recursos que está sendo mais frequente tem sido os convênios celebrados entre “Aldeias Infantis SOS” e prefeituras através dos programas sociais assumidos pelas Secretarias de Ação Social.

Esta nova modalidade de organização da “casa-lar”, bem como as formas de se instalar em uma comunidade, reforça a importância de fazermos uma revisão das

condições de sustentabilidade nesta combinação entre os aspectos jurídicos e os aspectos pedagógicos. Se a “casa-lar” está localizada em uma comunidade ela faz parte de um conjunto de relações possibilitados pela sociedade. Mas, se ela se sustenta por meio de convênios estabelecidos com o poder público local ela também precisa zelar pelos vínculos legais e jurídicos próprios desta modalidade de cooperação tendo em vista realizar com eficácia o programa de acolhimento.

Nós abrimos o nosso texto, neste capítulo, com a citação de algumas palavras de Hermann Gmeiner, onde ele nos apontava algumas características de uma “mãe-social”. Nós vamos terminar este nosso texto trazendo para o nosso pensamento a poesia de uma canção muito conhecida na Espanha, em que por meio dela, vamos dar voz para as crianças. Esta canção nos faz pensar sobre o desejo das crianças. Vejamos como se expressa o poeta em seu cantar:

“Que canten los niños, que alcen la voz,
Que hagan al mundo escuchar;
Que unan sus voces y lleguen al sol;
En ellos está la verdad
Que canten los niños que viven en paz
Y aquellos que sufren dolor
Que canten por esos que no cantarán
Porque han apagado su voz
"yo canto para que me dejen vivir"
"yo canto para que sonría mamá"
"yo canto por que sea el cielo azul"
"y yo para que no me ensucien el mar"
"yo canto para los que no tienen pan"
"yo canto para que respeten la flor"
"yo canto por que el mundo sea feliz"
"yo canto para no escuchar el cañón"
Que canten los niños, que alcen la voz,
Que hagan al mundo escuchar;
Que unan sus voces y lleguen al sol;
En ellos está la verdad.
Que canten los niños que viven en paz
Y aquellos que sufren dolor;

Que canten por esos que no cantarán
Porque han apagado su voz
"yo canto por que sea verde el jardín"
"y yo para que no me apaguen el sol"
"yo canto por el que no sabe escribir"
"y yo por el que escribe versos de amor"
"yo canto para que se escuche mi voz"
"y yo para ver si les hago pensar"
"yo canto porque quiero un mundo feliz".
"y yo por si alguien me quiere escuchar"
(Jose Luis Perales)

Nós usamos esta canção para encerrar o nosso texto por meio de um gesto de escuta da voz das crianças. Nesta escuta nós nos deparamos com os indícios de um contexto social de desolação. Mesmo que as condições de vida comecem a se deteriorar em toda a sociedade, este grito saído das gargantas da criança não nos deixa desanimar. Vamos reforçar esta escolha em um compromisso com as crianças trazendo para o encerramento destes textos as palavras de outro poeta:

Se o mundo ficar pesado
Eu vou pedir emprestado
A palavra poesia
Se o mundo emburrecer
Eu vou rezar pra chover
Palavra sabedoria
Se o mundo andar pra trás
Vou escrever num cartaz
A palavra rebeldia
Se a gente desanimar
Eu vou colher no pomar
A palavra teimosia
Se acontecer afinal
De entrar em nosso quintal
A palavra tirania

Pegue o tambor e o ganzá
Vamos pra rua gritar
A palavra utopia
(Samba da Utopia, de Jonathan Silva)

Considerações finais



Abstrato. Souza, B. 29.07.19

“Às margens de outro mar, outro oleiro se aposenta em sua idade avançada.

Seus olhos ficam embaçados, suas mãos tremem, chegou para ele a hora do adeus. Então ocorre a cerimônia da iniciação: o oleiro velho oferece ao oleiro jovem sua melhor peça. Assim manda a tradição entre os índios do noroeste da América: o artista que se despede entrega a sua obra prima ao artista que inicia.

E o oleiro jovem não guarda esta vasilha perfeita para contemplá-la e admirá-la, senão que a estala contra o solo, a rompe em mil pedacinhos, recolhe os pedacinhos e os mistura em sua argila.”

Eduardo Galeano

A epígrafe escolhida para fazer a abertura desta parte da exposição dos resultados de nossos estudos toca no núcleo de nossa síntese. Como se faz a

formação do artista, um jovem oleiro? Ele se inicia no ofício ao lado de um velho artista, o que já nos sugere uma filiação. Além da aprendizagem das técnicas, além de um suposto aprimoramento no uso dos utensílios em sua arte, há que se observar a força de um espírito, que no nosso caso pode ser expresso pela força de um carisma. Justamente este aspecto não se ensina, não é objeto de aprendizagem. Então como se faz? Aqui, na epígrafe, a sugestão está apresentada pelo recurso de um ritual. O rito faz a obra de formação do novo artista a se iniciar. Temos, portanto, já de entrada, dois elementos de destaque a serem considerados. Primeiro, o jovem artista não inicia sozinho, ele está acompanhado, ele nos mostra a sua filiação. Segundo, ele participa de um ritual, muito violento, pois aceita participar do “estilhaçamento” da obra prima de seu mestre.

Vamos fazer a passagem do episódio do artista para concluir a nossa exposição sobre os modos de constituição da educadora, que em nosso estudo, se trata da “mãe-social”. O nosso foco está colocado no seu processo de formação. No início de nossa pesquisa elaboramos uma pergunta para representar a síntese de nossa inquietação: como o espaço do “entre-meio”, este território conformado de um lado por uma situação de vulnerabilidade, e de outro lado, por um programa de acolhimento, como este lugar material determina a formação desta “mãe-social”? No interior desta questão, há como que em modo de dobradura, o nosso questionamento a respeito da “Aldeias Infantis SOS”. Isto é, nós podemos desdobrar a nossa primeira questão em uma segunda, que lhe dá continuidade: a instituição se mostra sensível a este dado, a esta força de determinação advinda deste “entre-meio” tal como nós o caracterizamos em nosso estudo? Os nossos contatos com a instituição nos ofereceram indícios de que há muita dificuldade em aceitar esta abordagem. Os ventos novos que sopram sobre este programa também cooperam para confirmar a nossa suspeita. Há tempos em que os desafios relacionados com os recursos de sustentação desta rede internacional de programas faz com que a instituição se desdobre em múltiplos esforços de reinvenção das suas fontes de recursos. Em nossa convivência com a instituição recolhemos marcas indicativas de uma tendência, como se um caminho de atalho se apresentasse mais promissor, neste reforço de apelar para o modo empresarial de organização associado com as alianças com alguns setores do mercado capitalista. Isso acontece em meio ao surgimento de novos desafios relacionados com os problemas emergentes nos

convênios celebrados com o setor público, especificamente com as prefeituras municipais no interior do país. Mais uma vez vemos como o campo comunitário passa a ser relegado a um segundo plano.

A nossa questão já foi suficientemente exposta, já foi desenvolvida com o uso de muitos argumentos. Cabe agora passarmos para uma síntese. Na primeira parte de nosso trabalho nós elaboramos a nossa pergunta, delimitamos o nosso objeto, fizemos a exposição sobre os procedimentos de organização do nosso estudo. Este foi o texto da introdução.

Em seguida, na segunda parte de nosso trabalho nós recolhemos dados sobre a história da “Aldeias Infantis SOS” a partir do contato com os seus documentos mais importantes. Nós trouxemos informações sobre o seu fundador. Chamamos a atenção para levar em conta a força do seu carisma e o apoio de uma comunidade, que estando situada lá pelos lados da Província Autônoma de Trento, ao norte da Itália, e somando-se com o território que faz divisa com a atual Áustria, neste lugar encontramos o modo de vida apoiado na força da comunidade. Nós provocamos a “Aldeias Infantis SOS” por meio desta nossa abordagem a pensar sobre este episódio. O sucesso da obra de Hermann Gmeiner tem sim uma relação direta com a somatória de dois fatores: com o carisma tão singular de seu fundador e com a força tão necessária de uma cultura de cooperação própria de uma comunidade.

Aqui nós encerramos a nossa viagem como um cartógrafo. Viajamos pelos territórios invisíveis, portanto não físicos, os espaços onde acontecem os processos de subjetivação. Quando nós estávamos ainda a postos, preparados para sair, situados na estação da partida, ao início de nossa viagem, colocamos em nossa bagagem uma certeza, para nos servir de apoio na formulação de nossa hipótese investigativa, isto é, em nossa busca pela captura de novas paisagens em um território desconhecido. Esta certeza se refere a uma convicção que temos, apoiado nas leituras de textos do campo da Psicanálise, de que os processos educacionais estão profundamente implicados com os processos de subjetivação. Em outro modo de dizer, o conhecimento auferido nos estudos da Psicanálise, nos faz acreditar que o modo como o sujeito se constitui determina as formas e as intensidades com que ele assume os vínculos de presença com o outro e diante do mundo. Estes vínculos são a base da escolha que o educador faz em seus envolvimento com as

atividades do cuidado, próprios dos programas educacionais. Colocamos esta certeza em nossa bagagem e saímos para cumprir a nossa viagem de investigação.

Ao assumirmos esta nossa condição de cartógrafo nós carregamos em nossa bagagem outros instrumentos mais apropriados para cumprir o ofício, neste esforço em dar expressão para a composição de múltiplas paisagens. Ressaltamos que as paisagens se formam a partir das linhas de agenciamento tecidas entre os sentidos, em um movimento material a se expressar nos fluxos dos afetos. Em todo lugar onde estamos há uma produção intensíssima de fluxos de afetos, pois somos afetados por nossos semelhantes, com aqueles com os quais estamos em constante composição para obtermos os recursos necessários para a sustentação da vida. E somos afetados também quando estamos diante do mundo, a partir de nossa presença diante dos seus desafios.

O cartógrafo assume uma tarefa: ele quer ser capaz de expor as paisagens encontradas em suas viagens. Estas paisagens nos mostram um fluxo de afetos e perceptos, uma composição estabelecida em um campo dinâmico de produção e de agenciamento dos sentidos. Em nosso estudo, estes sentidos podem ser nomeados pelos termos: “o projeto pedagógico”, o “processo educacional” e a “mãe-social” enquanto uma educadora nuclear da “casa-lar”. A nomeação dos sentidos nestes termos não pode propiciar uma perda da atenção ao campo maior, ao território por onde fluem as forças dos afetos. Pois, antes de tudo se trata de um esforço para captar um fluxo de afetos e de perceptos.

Nós, neste ofício de cartógrafo, saímos a campo carregando aqueles dispositivos necessários para darmos conta de fazer a aferição dos fluxos, tal como já foram aqui mencionados. Para nós aferirmos os fluxos nós precisamos de alguns instrumentos.

Em primeiro lugar, apenas como um modo didático de explicar, nós precisamos dos dispositivos relacionados com a identificação de uma genealogia. Já de início, os abalos nos territórios por onde começamos a pisar, nos alertam sobre os riscos de cairmos nas armadilhas proporcionadas pelo desejo de busca das origens. Não acreditamos em origens simplesmente por não poder acreditar nelas. Interessa-nos muito mais detectar o acontecimento, enquanto um fenômeno da história daquele lugar por onde transitamos. O acontecimento nos joga com força para o momento atual da história, mais do que o uso do recurso de fazer apelo para

a ilusão das origens. A experiência da força do instante, mesmo sabendo de sua capacidade de nos dilacerar, nos faz ser mais realistas e estar mais aptos para responder aos desafios da vida.

Aqui também o acontecimento se expressa em fluxos de intensidades, nos quais há cruzamentos intensos entre os afetos e os perceptos. A capacidade necessária para captar as marcas do acontecimento exige de nós conferir com qual concepção estamos manejando a categoria do tempo. Se não optamos pela temporalidade relacionada com as origens, e sim com a temporalidade própria dos acontecimentos, de qual sentido de tempo estamos então nos referindo? Que tempo manejamos com os dispositivos da genealogia, que em nosso exercício de cartografia carregamos na bagagem?

Vamos demorar um pouco mais neste tema do tempo para ajudar o nosso leitor a entender a dimensão política do risco forte de sermos capturados pelo imaginado “canto das sereias” a nos atrair para as ilusões das origens. Vamos fazer uso de algumas análises oferecidas por Gilles Deleuze aos nos fazer pensar em uma nova forma de pertencimento ao mundo, quando estamos no mundo e nos sentimos pressionados a responder aos seus desafios.

Desde o início de nosso estudo nós sustentamos uma posição de suspeita diante dos apelos aos idealismos, sobretudo quando se trata de um trabalho em educação. As capturas operadas pelos apelos aos idealismos, que muitas vezes se sustentam nas ilusões de explicação das origens, cooperam para o enfraquecimento do elemento mais político de nossa ação, justamente pela sua capacidade de estancar o movimento.

Assim nos explica o autor:

“Se hoje em dia o pensamento anda mal é porque, sob o nome de modernismo, há um retorno às abstrações, reencontra-se o problema das origens, tudo isso... De pronto são bloqueadas todas as análises em termos de movimento, de vetores. É um período bem fraco, de reação. No entanto, a filosofia acreditava ter acabado com o problema das origens. Não se tratava mais de partir nem de chegar. A questão era antes: o que se passa “entre”? E é exatamente a mesma coisa para os movimentos físicos.”³⁰

³⁰ DELEUZE, Gilles. Conversações. Pág.: 151.

Esta abordagem sobre o movimento, recolhida em suas observações feitas a partir de novas práticas de esporte, o autor nos ajuda a pensar outro sentido para a relação do sujeito com a sua temporalidade, para esta outra relação capaz de lhe proteger diante das armadilhas ilusórias da busca pelas origens.

“Os movimentos mudam, no nível dos esportes e dos costumes. Por muito tempo viveu-se baseado numa concepção energética do movimento: há um ponto de apoio, ou então se é fonte de um movimento. Correr, lançar um peso, etc.: é esforço, resistência, com um ponto de origem, uma alavanca. Ora, hoje se vê que o movimento se define cada vez menos a partir de um ponto de alavanca. Todos os novos esportes – surfe, windsurfe, asa delta – são do tipo: inserção numa onda preexistente. Já não é uma origem enquanto ponto de partida, mas uma maneira de colocação em órbita. O fundamental é como se fazer aceitar pelo movimento de uma grande vaga, de uma coluna de ar ascendente, ‘chegar entre’ em vez de ser origem de um esforço.”³¹

Com esta explicação nós tratamos sobre o uso do dispositivo da genealogia quando o cartógrafo faz a sua viagem em busca das paisagens emergentes. Com o apoio das ideias de Gilles Deleuze nós compreendemos a diferença entre o manejo da uma temporalidade orientado pelas ilusões das origens e um manejo da temporalidade orientado pela força dos acontecimentos. Tudo isso faz com que o sujeito consiga estar presente na história com maior qualidade, aberto aos fluxos dos planos de intensidade e de intempestividade. O mundo e a história cumprem um percurso vital cuja matéria de intensidade se faz pelo movimento. Um bom cartógrafo está sensível a tudo isso que acabamos de expor. Ele não se deixa tomar pelo terror, em seu corpo, diante do movimento.

O cartógrafo carrega em sua bagagem os instrumentos de um arqueólogo. O manejo destes instrumentos permite ao cartógrafo fazer o uso de um dispositivo apto a captar os vetores, as forças presentes nos subsolos da história. Afirmamos que os vetores são a materialidade das referidas forças. Não há necessidade de obter as garantias de sua realização na história, precisa simplesmente captar os vetores aptos para expressar as disposições dos afetos. Pois é necessário que as pré-disposições existam, antes que as obras venham a se configurar em acontecimentos.

³¹ Idem.

Com esta explicação sobre os dispositivos da genealogia e os dispositivos da arqueologia nós compreendemos como o cartógrafo se habilita com uma melhor *performance* para captar as paisagens da emergência dos sentidos, e em seguida, está preparado para nos mostrar os seus desenhos.

Em nosso estudo, as paisagens por nós buscadas, enquanto saímos a campo na condição de cartógrafos, podem ser já nomeadas. Nós fizemos a exposição das paisagens relativas aos projetos pedagógicos em suas duas linhas. Nós vimos como na história da “Aldeias Infantis SOS”, em suas práticas pedagógicas, como estas linhas resultam de uma composição entre as forças de sustentação e as forças de orientação. O Projeto Pedagógico, tal como foi exposto neste estudo, por meio da composição entre os princípios educacionais e os valores, expressam uma linha de sustentação do fazer pedagógico em meio ao cotidiano dos programas de acolhimento. Os valores e os princípios também se constituem como uma linha de orientação, com esta capacidade de proteger o educador diante das dispersões, como um recurso capaz de apontar um horizonte de realização. Não se trata de se agarrar a uma ilusão de ponto de chegada, e sim de se organizar ao ponto de garantir o acontecimento. Basta que entremos no fluxo dos acontecimentos.

As paisagens também se constituem em referência aos processos educacionais, ao fazer pedagógico da educadora presente no cotidiano da “casa-lar”. Estas paisagens expressam uma linha de deslocamento quando a educadora aprende a configurar a sua autoridade nos “entremeios” de seus vínculos estabelecidos com as crianças. A educadora desloca de um lugar de autoridade marcado pela tutela para experimentar, junto com o educando, a prática de uma autoridade que impulsiona para a liberdade. Isto acontece quando a autoridade exerce a sua capacidade de oferecer o continente apto a sustentar os fluxos da contingência das forças, experimentadas por um sujeito, que passou por situações de abandono.

Ainda em referência ao processo educacional, as paisagens se expressam na linha das implicações. Quando os sujeitos estão presentes na história com condição de estar implicados visceralmente, eles podem atribuir a devida importância para as suas experiências. Pois é no campo das experiências que os sujeitos, em composição permanente, podem se lançar no exercício da invenção das possibilidades para que a vida se expresse com toda a sua potencialidade.

Agora podemos fazer uma referência para as paisagens que estão coladas com a figura da educadora, com este modo de subjetivação próprio de alguém que se dispõe ao exercício de maternidade dentro de um programa de acolhimento. As primeiras paisagens se expressam na linha das intersubjetividades, neste lugar do “entre-meio” em que mãe e crianças se encontram mutuamente afetadas. A beleza desta nova paisagem está justamente em se mostrar como uma nova gênese, como o nascimento das forças do devir, como geradora de outras linhas do tempo. Estas linhas brotam deste lugar enquanto disparam os afetos e os perceptos inerentes ao desenho inusitado dos horizontes de realização da existência de todos aí envolvidos.

E há, também, a paisagem resultante da emergência das linhas dos interesses. A etimologia da palavra “interesse” nos auxilia a afirmar que o ser se produz no “entre”, nesta fronteira do exercício do “diálogo” e da “liberdade”.

Até aqui nós expomos algumas paisagens muito fortes, são quadros com capacidade de provocar grandes impactos aos olhos dos observadores. A força destas paisagens confirma dois efeitos fundamentais para consolidar o núcleo político de uma obra de cuidado e acolhimento. O primeiro efeito consiste em proporcionar o exercício da ruptura com o modelo identitário. Não há identidade para ser imposta para o exercício educacional de uma mãe e nem uma identidade a ser sorrateiramente orientada por um projeto pedagógico. Os sujeitos se constituem por meio das forças dos afetos e dos perceptos que operam quando eles se permitem experimentar um encontro feito de intensidades. Os sujeitos se fazem presentes em uma obra mostrando uma disposição a reinventar os horizontes de realização da vida, de tal forma que o acolhimento passa a ser um exercício de mão-dupla. Educadores e educandos se acolhem mutuamente, em modos de reinvenção dos dispositivos mais criativos para atravessar as situações de vulnerabilidade nas quais todos estão igualmente envolvidos.

O segundo efeito consiste em proporcionar o exercício da abertura ao devir. Os dois, a educadora e o educando, estão ali juntos, na obra de acolhimento abertos para o inédito, entregues ao inusitado, sem carregar por debaixo de seus braços algum plano de controle a ser exercido sobre os acontecimentos. A vida passa a acontecer por meio da intensidade dos encontros, neste “entre-meio” composto de afetos e de perceptos. Mais uma vez podemos confirmar que a mãe se constitui

neste lugar demarcado entre a situação de vulnerabilidade e o programa de acolhimento.

Todas estas paisagens, ao final de nosso percurso investigativo, nos sugerem com alegria, a possibilidade de realizarmos experiências de escultura de si, sem as capturas das idealizações e sem qualquer tipo de descanso. Com esta percepção, o sentido do conflito passa a ser adotado com toda a sua positividade.

Para terminar, podemos afirmar que a resposta para a nossa pergunta inicial consiste em compreender o quanto a habilidade desenvolvida na lida entre a vulnerabilidade e o acolhimento determina o processo inacabado de constituição da mãe social e suas múltiplas modalidades de seu exercício de educar.

Tudo isso culmina na abertura de dois horizontes para a continuidade de nossos estudos. O primeiro horizonte se refere ao modo de compreender que o real projeto político e pedagógico de um modo suficientemente forte para o exercício do acolhimento em situações de abandono se faz enquanto uma obra de arte. A nossa sugestão é que a “mãe-social” tenha os recursos permanentes para se manter em formação, neste sentido de se fortalecer para fazer da “casa-lar” o tempo e o espaço, em que junto com a criança, com o adolescente e com o jovem, todos possam se lançar em um exercício de invenção de si, de invenção da vida. Isto se resume em compreender que se trata de fazer da vida uma obra de arte.

Encerramos, então, mostrando que esta referência a uma dimensão estética do programa de acolhimento, que este apelo para compreender a educação como uma obra de arte encontra a sua força no amor. O sentido último do exercício de educar assim se mostra além do preparo técnico, além das aprendizagens dos conteúdos, além dos apelos de supostas tecnologias de eficácia. O apelo último do ser humano está mesmo presente, intensamente, neste grito pelo amor. Voltamos então naquela epígrafe, colocada na quarta parte de nosso texto, em que as palavras de Hermann Gmeiner nos fazem pensar sobre o carinho, sobre o gesto de ser mãe em toda a sua simplicidade. Aqui também voltamos para a epígrafe colocada no início deste Trabalho de Conclusão de Curso. Ela nos lembra de uma tarefa eminentemente política para nos situarmos diante dos desafios do mundo, hábeis para promover as melhores respostas, com toda uma compreensão de uma tarefa. Assim podemos atravessar os lugares de confronto com o amargo, com o injusto e com o falso. Mas, jamais podemos deixar perder esta nossa condição de

pulsar. Este é um apelo das crianças. Este é um apelo da vida em nós. Por fim, vamos “confiar à gente exausta o plano de um mundo novo e muito mais humano”!

E, assim, o cartógrafo chega ao final de sua viagem.

E que as novas paisagens possam compor com esta tarefa de reinvenção de um mundo mais humano para todas as crianças, para os jovens, para todos nós que com eles sofremos, com eles lutamos, como eles amamos!

Mais uma vez damos a palavra para as crianças:

"yo canto por que sea verde el jardín"
"y yo para que no me apaguen el sol"
"yo canto por el que no sabe escribir"
"y yo por el que escribe versos de amor"
"yo canto para que se escuche mi voz"
"y yo para ver si les hago pensar"
"yo canto porque quiero un mundo feliz".
"y yo por si alguien me quiere escuchar"

(Jose Luis Perales

BIBLIOGRAFIA

- ACASO, María. **Pedagogías invisibles**. Madrid: Los Libros de la Catarata, 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada. Vidas contadas e histórias vividas**. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BENJAMIN, Walter. **A hora das crianças**. Tradução de Aldo Medeiros. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2015.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.
- BICUDO, Virgínia Leone. **Nosso mundo mental**. São Paulo: Difusão Cultural, 1956.
- BOWLBY, John. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- FREUD, Sigmund. **Compêndio de psicanálise**. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2016.
- FREUD, Sigmund. **Novas conferências introdutórias a psicanálise (1933)**. Obras completas vol. 18. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- FREUD, Sigmund. **O mal estar na cultura**. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2013.
- LAPOUJADE, David. **As existências múltiplas**. Tradução de Hortência Santos Lencastre. São Paulo: N-1 Edições, 2017.
- L'ECUYER, Catherine. **Educар en el asombro. Cómo educar en un mundo frenético e hiperexigente?** Barcelona: Plataforma Editorial, 2015.
- LAVAL, Christian e DARDOT, Pierre. **La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal**. Tradução de Alfonso Diez. Barcelona: Editorial Gedisa, 2013.
- LEJARRAGA, Ana Lila. **O amor em Winnicott**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.
- LEWKOWICZ, Ignacio, CANTARELLI, Mariana e Grupo Doce. **Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporânea**. Buenos Aires: Altamira, 2003.
- LOPARIC, Zejko (Org.). **Winnicott e a ética do cuidado**. São Paulo: DWW Editorail, 2013.

MACEDO, Heitor O'Dwyer de. **Do Amor ao Pensamento. A Psicanálise, a Criação da Criança e D. W. Winnicott.** São Paulo: Editora Via Lettera, 1999.

MANNONI, Maud. **Amor, ódio, separação. O reencontro com a linguagem esquecida da infância.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

MELLO FILHO, Júlio de. e SILVA, Anna Lucia Melgaço Leal. (Orgs.). **Winnicott – 24 anos depois.** Rio de Janeiro: Editora Revinter, 1995.

MESZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2010.

MILLER, Alice. **No princípio era educação.** Tradução de Eurides Avance de Souza. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MIZRAHI, Beatriz Gang. **A vida criativa em Winnicott: um contraponto ao biopoder e ao desamparo no contexto contemporâneo.** Rio de Janeiro: Garamond, 2010..

MOUFFE, Chantal. **Agonística. Pensar el mundo politicamente.** Tradução de Solidad Laclau. Buenos Aires: Fonde de Cultura Económica, 2014.

NÁSIO, J. D. **Introdução às Obras de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan.** Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1995.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento. As formas do discurso.** Campinas: Pontes, 1996.

ORLANDI, Eni P. **As formas do silêncio. No movimento dos sentidos.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Luiz B. L. “Deleuze”. In. PECORARO (Org.). **Os filósofos: clássicos da filosofia:** v. III. Petrópolis: Vozes, 2009. Págs. 256 – 279.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

PELBART, P. P. **A vertigem por um fio. Políticas da subjetividade contemporânea.** São Paulo: Iluminuras, 2000.

PELBART, P. P. **Vida capital. Ensaios de biopolítica.** São Paulo: Iluminuras, 2003.

RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

ROLNIK, S. “**Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético / estético / política no trabalho acadêmico**”. In Cadernos de subjetividade. São Paulo. V. 1 e 2. Set. fev. 1993. Páginas 241 -251.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental. Transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina: Editora da UFRGS, 2011.

ROUDINESCO, Élisabeth. **A família em desordem**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

ROUDINESCO, Élisabeth. **Freud – en su tiempo y en el nuestro**. Tradução de Horacio Pons. Barcelona: Debate, 2015.

SARTRE, Jean-Paul. **O que é a subjetividade?** Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WINNICOTT, D. W. **Natureza humana**. Tradução de Davi Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1990.

WINNICOTT, D. W. **Natureza humana**. Tradução de Davi Litman Bogomoletz. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1990.

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação. Estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Tradução de Irineo Constantino Schuch Ortiz. Porto Alegre: Artmed Editora, 1983.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Revisão de Francisco de Assis Pereira. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1975.

WINNICOTT, D. W. **Os bebês e suas mães**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo e Revisão técnica de Maria Helena Souza Patto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

WINNICOTT, D. W. **Privação e delinquência**. Tradução de Álvaro Cabral e revisão de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WINNICOTT, D. W. **Tudo começa em casa**. Tradução de Paulo Sandler. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

Documentos das Aldeias Infantis SOS Brasil:

MUÑOZ, María de la Fe; PARERA, José Manuel Morell e GARCÍA, Purificación Sierra. **Acogimiento familiar. Manual Práctico**. Madrid: Aldeas Infantiles / UNED, 2014.

MUÑOZ, María de la Fe; PARERA, José Manuel Morell. **Un hogar para cada niño. Programa de formación y apoyo para familias acogedoras**. Madrid: Aldeas Infantiles / UNED, 2013.

ROSELLÓ, Francesc Torralba. **Esos valores que nos unen**. Madrid: S.D.

Bruno da Silva Souza
Orientando

Prof. Dr. Romualdo Dias
Orientador