

a máscara e o rosto da instituição especializada

marcas que o passado abriga
e o presente esconde

maria eloísa famá d'antino

memnon

Maria Eloísa Famá D'Antino

A máscara e o rosto da instituição especializada

Marcas que o passado abriga e o presente esconde

São Paulo, 2013.
ISBN (livro eletrônico):
978-85-7954-046-2.



® Memnon Edições Científicas Ltda.

Versão impressa: 1998; Versão digital: 2013.

ISBN (livro eletrônico): 978-85-7954-046-2.

Supervisão editorial:

Silvana Santos

Revisão:

Silvia Cristina Rosas

Reservados todos os direitos de publicação por

Memnon Edições Científicas Ltda.

Rua França Pinto 941 – 04016-034 – São Paulo, SP

(11) 5575.8444 - www.memnon.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

D'Antino, Maria Eliosa Famá

A máscara e o rosto da instituição especializada [livro eletrônico] : marcas que o passado abriga e que o presente esconde / Maria Eloisa Famá D'Antino. -- São Paulo: Memnon, 2013.

702 Kb ; PDF

Bibliografia.

1. Associações de beneficência 2. Deficientes - Educação em instituições 3. Educação especial 4. Instituições sociais I. Título

CDD-371.906

“A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca (...) É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.”

Paulo Freire

Sumário

Prefácio	6
Prólogo	8
Apresentação: Legitimando o recorte	12
1. As sementes de um pensar	16
2. Afunilando o pensar	25
3. O caminhar teórico: Uma incursão em novas trilhas	29
3.1 A indissociabilidade do social e do psíquico na compreensão institucional	30
3.2 A instituição	33
3.2.1 Instituição como lugar de agregação e formação social dos sujeitos	35
3.2.2 A família como instituição e instituição familiar ..	36
3.3 Instituições formadas e dirigidas por pais: Uma breve passagem em sua história	44
3.4 O fantasma dos cuidadores	52
3.5 A questão do poder e da filantropia: Pilares de sustentação institucional	56
3.5.1 A instituição formada e dirigida por pais	57

3.5.2 Poder	60
3.5.3 Filantropia e benemerência	66
3.5.4 A mensagem reveladora da instituição	68
3.5.5 O técnico como porta-voz da mensagem institu- cional	70
4. O caminhar metodológico: Os passos na trilha científica	73
4.1 Universo da pesquisa	73
4.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	75
4.3 Procedimentos de análise dos dados coletados	80
5. O desvelar a máscara da instituição	83
5.1 Dimensão histórica	87
5.1.1 A história contada por seu autor: O ontem	89
5.1.2 O hoje: A história vivida (Os mitos da institui- ção)	97
5.2 Dimensão econômica	102
5.2.1 Captação de recursos	108
5.2.2 Administração dos recursos	114
5.3 Dimensão técnico-pedagógica	117
5.3.1 Buscando no ontem a origem das identificações entre os autores	118
5.3.2 Hoje: Intersecção entre o administrativo e o pe- dagógico	130
Considerações finais: Os frutos de um pensar	152
Referências	173

Prefácio

É um prazer apresentar ao público um trabalho de pesquisa no campo da Educação, conduzido por uma educadora que, como poucos, sabe fundir prática e teoria em sua atuação, como professora ou como pesquisadora.

Trabalhando por mais de 15 anos em instituições especializadas no atendimento a deficientes mentais e se utilizando de referencial teórico das Ciências Sociais e da Psicologia, “através das lentes da Pedagogia”, em suas próprias palavras, a professora Maria Eloísa nos brinda com este importante livro. Originalmente apresentado como Dissertação de Mestrado na Universidade de São Paulo, tal trabalho põe a descoberto significativos elementos das relações estabelecidas no universo institucional, focalizando-as entre os grupos de pais-dirigentes e de técnicos-agentes, em instituições especializadas e dirigidas por pais.

Para a autora, tais instituições são como *“uma caixa de segredos que guarda em si o silêncio, o enigma, os mitos, os ritos e os gritos de seus atores”*. Assim, contando com a anuência de algumas delas, partiu da análise das dimensões institucionais mais amplas e centralizou sua acurada atenção na atividade humana para nos mostrar alguns desses “segredos”. Dentre eles discute as várias formas de poder que embasam sua organização e funcionamento, destacando a filantropia como “quarto poder”.

Em linguagem fluente e poética, nos diz, por exemplo, que no constante movimento de alternância e ambivalência dos grupos estudados,

“os papéis se alternam continuamente como o sobe e desce de uma gangorra, porém sem o descompromisso, a alegria e a leveza do brincar infantil”.

Ainda que evidenciando a importância de tais instituições no conjunto de serviços especializados necessários à significativa parcela da população, a autora alerta para o fato de que as relações entre técnicos, dirigentes e clientes-alunos têm dificultado o processo de sua integração social, já que sua participação no cotidiano parece se dar *“por meio do pensar, sentir e fazer dos demais atores institucionais que em seu nome falam, lutam, brigam e os abrigam”.*

Muito mais teria a dizer. No entanto, para limitar-me ao espaço de um prefácio, devo lembrar que as constatações e reflexões apresentadas neste livro o tornam uma importante leitura para os que trabalham por uma educação de qualidade para todos.

São Paulo, 30 de setembro de 1977.

Marcos José da Silveira Mazzotta.

Prólogo

Ao longo dos anos venho percebendo que ora parecem muitas, ora raras, as ocasiões que a vida nos oferece de sentirmos que estamos vivendo um privilégio. Conhecer Elói e seu trabalho foi, para mim, a certeza de estar sendo privilegiada.

Lembro-me que era um entardecer da Primavera de 1991, quando – como costumava acontecer em nossa cidade – o inverno, ainda que ameno, relutava em ir-se embora, o verão já sinalizava sua chegada, e, assim, travava-se um duelo entre bruma e sol, entre frio e calor. Nesse fim de tarde conheci Elói, logo após contar, para uma plateia ávida, o que eu havia visto sobre a integração de crianças com deficiência, em Portugal e Espanha.

Da simples apresentação, nossa conversa se estendeu por horas, e a noite nos encontrou rodeadas pela vegetação do Clube dos Professores da Cidade Universitária. Assim como o bambual oscilava pelas mãos de uma brisa quase vento, nosso diálogo dançava ao sabor de nossas histórias profissionais, desencantos e esperanças.

Alguns anos se passaram e dizer que a amizade se estreitou seria dizer pouco. No que me toca, mais do que se estreitar, ela criou um vínculo fraternal (talvez maternal mesmo) num adorável clima de cumplicidade. Assim, inicialmente, em 1992, fomos “cúmplices” na implantação do Curso de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Mackenzie, por Elói coordenado.

A cumplicidade foi se expandindo em eventos e situações profissionais de que compartilhamos e acabou por instalar-se, também, em nossa vida pessoal e cotidiana. Quando, em 1996, uma de minhas filhas convidou Elói para ser sua madrinha de casamento, chegamos, finalmente, àquilo que, por tradição em nossa terra, sela amorosamente e sublinha socialmente as amizades: a “madrinhagem”.

Quando Elói me pede que faça também um “prefácio”, na sequência de Marcos Mazzotta, seu orientador, só posso pensar que me pede que seja madrinha de seu livro! E com maior prazer assumo o papel! O leitor, então, talvez se pergunte: *Por que ela é hoje uma grande amiga?* Pela história que contei há pouco? NÃO. Pelo reconhecimento profundo de sua capacidade que, embora já minha conhecida, concretizou-se de forma competente em sua Dissertação de Mestrado que agora vem à luz em forma de livro.

Assim, o privilégio de ter participado da “banca examinadora” da dissertação (ou, melhor dizendo, do grupo de primeiros leitores) se perpetua, aqui, no privilégio de trazer minhas palavras para dentro de um livro – suporte que desde sempre me encantou e fascinou, leitora voraz que sou e escrevinhadora que gosto de ser. E, para fazer jus ao convite e não ser acusada de simplesmente declarar, de público, minha admiração pela profissional Maria Eloísa e pela pessoa Elói, retomo algumas das colocações que fiz, quando participante do mencionado grupo “pioneiro” de leitores. Para isso, e para que a memória não me pregue peças, vou lançar mão de minhas anotações (quase na íntegra) para a arguição que, felizmente, consegui localizar no interior de uma das pastas que coleciono em minha desorganizada organização.

- *Que prazer estar aqui, que prazer conhecer a fundo um trabalho que exige, após a leitura, o uso de adjetivos: muito bom, forte, poderoso, sensível, corajoso, preciso, competente, bonito... Privilégio!*

- *Aquilo que Elcie e eu vislumbramos no Exame de Qualificação se concretizou na Dissertação: sensibilidade e capacidade caminhando juntas!*

- A linguagem (ainda tão formal no título) que se liberta algumas vezes e mergulha no poético logo nas páginas iniciais – a partir dos títulos dos capítulos – e que continua forçando passagem em inúmeros momentos, eclodindo em outros, desvelando-se com vigor nas imagens, como a do equilibrista, da gangorra, da máscara e do rosto (...)

- Muito interessante perceber (ou inferir?) como você se debateu entre uma cobrança de formalidade e um desejo de “pessoalidade”. Assim, assinalo – não como “crítica gramatical” – sua oscilação entre sonoros “eu”, frequentes “nós” e inúmeros “percebe-se que... nota-se que... pretende-se que...”. Ou seja, considerando sua inegável fluência e competência no domínio da linguagem escrita, só me resta pensar que você viveu também um conflito – seu – ao deparar-se com tantos e tão sofisticados conflitos de outrem. Esse talvez o único indício de sofrimento (incontornável nesse tipo de produção), pois, no geral, quem lê pensa na fluidez da caneta e não nesse mesmo sofrimento.

Muitos aspectos me encantaram em seu trabalho e difícil seria enumerar todos eles – setas e mais setas, pontos e pontos de exclamação enfeitam o meu exemplar. Por exemplo: que bom ver os seus objetivos semeados pelo texto, quase como que nos dizendo: “me dá a mão”, “o caminho é por aqui, lembra?”, “voltemos ao que interessa”, e assim por diante. Que bom não encontrar hipóteses rigidamente estruturadas. Que bom ler uma conclusão que não se exige conclusiva. Que bom!

- Você esboçou também questões “marginais” ao tema central – e isso é sempre importante. Dentre estas destaco a questão remetida ao paradoxo incompetência / competência – a criança com deficiência como “porta-estandarte” tão constante em campanhas de arrecadação de fundos. Lembrei então de uma delas, veiculada há alguns anos, que traz como ilustração uma criança / marionete e as seguintes palavras: Uma criança paralisada é como um pássaro sem asas, uma rosa sem perfume, uma árvore sem folhas. Quem sabe você explora mais esta faceta em seu Doutorado???

- Pelas razões esboçadas e por tantas outras que sequer mencionei,

não cabe a palavra “arguição” ao que me proponho. Penso, sim, em provocar você – apenas para ouvir um pouco mais e, por outro lado, para dar a você a oportunidade de refletir também “aqui e agora”.

Na sequência formulei algumas questões para provocação / reflexão. A todas elas Elói respondeu com a segurança de quem já muito viveu experiências ligadas à deficiência e muito refletiu sobre o vivido. Naquele momento da história, cabia-lhe “defender” o seu trabalho; hoje cabe difundi-lo, socializá-lo, até para que tantos outros possam pensar sobre as várias questões que em seu texto se encontram, explícita ou implicitamente, presentes.

Para finalizar trago, como um presente para a Elói e para o leitor, um curto trecho de Proust, escondido nas páginas do sétimo (!) e último volume de *“Em busca do tempo perdido”*.

“(…) seria inexato dizer que me preocupavam os que leriam, meus leitores. Porque, como já demonstrei, não seriam meus leitores, mas leitores de si mesmos, não passando de uma espécie de vidro de aumento, como os que oferecia a um freguês o dono da loja de instrumentos ópticos em Combray, o livro graças ao qual eu lhes forneceria meios de se lerem.”

Que possamos todos (pais, profissionais, deficientes, pessoas...) “nos ler” neste livro de Maria Eloísa Fama D’Antino, neste trabalho de reflexão de minha hoje grande amiga Elói.

Primavera de 1997, em São Paulo,

Lígia Assumpção Amaral.

Apresentação:

Legitimando o recorte

O propósito deste trabalho, fruto de uma vivência profissional em instituições educacionais de caráter assistencial-filantrópico, voltadas para o educando com deficiência mental e/ou múltipla, esteve circunscrito à busca de compreensão das relações entre pais-dirigentes / clientes e técnicos-agentes, e suas consequências no fazer técnico-pedagógico dos atores institucionais.

Dado que o número dessas instituições é expressivo e crescente, este estudo poderá servir de fonte geradora de novos debates acerca das relações inter e intragrupos, no interior das associações formadas e dirigidas por pais de alunos com deficiência mental.

À guisa de exemplo, podem-se citar as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs. Só essas somavam 1.080 no país e 214 no Estado de São Paulo, segundo dados colhidos em julho de 1995, na Federação Nacional das APAEs, e, consequentemente, o contingente de pais e técnicos envolvidos em instituições assim constituídas é bastante significativo.

A observação assistemática indicava que **parecia haver um efeito de “cascata” na criação de associações**, com marcantes semelhanças nos propósitos institucionais explicitados em seus estatutos, o que pôde ser confirmado a partir da sistematização deste estudo.

Além disso, pode-se pensar que este trabalho poderia, também, **subsidiar decisões** por parte daqueles que viessem a ter em mãos a responsabilidade da formação de novas associações, uma vez que, em nosso meio, a constituição de uma entidade tem sempre outra similar como fonte inspiradora.

Entende-se que um dos problemas básicos das instituições referidas repousa na **difículdade de se estabelecer padrões relacionais diretos e claros**, pelas características mesmas das relações entre pais e técnicos. Características essas **advindas do caráter paternalista e de benemerência**, expresso na prática institucional, que privilegia “os cuidados” e a “assistência” à clientela, em detrimento do caráter técnico-pedagógico, embora o discurso de seus atores não revele, de imediato, tal afirmação.

As ações dos profissionais, com frequência, dirigem-se impositivamente mais para aspectos administrativos e econômicos, expressos pelas campanhas promocionais, eventos beneficentes, dentre outros (que visam “levantar fundos” a fim de garantir a continuidade da “assistência”), do que propriamente à busca do conhecimento científico e do aprimoramento técnico-pedagógico, que possam repercutir diretamente na melhoria do atendimento destinado à sua clientela.

Entende-se que esse movimento apresenta consequências em termos de avanço técnico-pedagógico voltado ao aperfeiçoamento da qualidade dos serviços prestados aos usuários da instituição, ou seja, ao educando com deficiência mental.

Vale registrar que não se está desconsiderando a importância da estabilidade econômica das instituições, uma vez que desta depende a manutenção de sua estrutura e funcionamento. Questiona-se, sim, o seu caráter predominantemente assistencial e benemerente, o que leva muitas vezes ao deslocamento da Equipe Técnica das funções que lhes são próprias, para aquelas voltadas para a captação de recursos financeiros, em nome da sobrevivência institucional, relegando a um plano secundário o aporte técnico para o qual foi contratada.

Essa visão assistencialista e benemerente, por outro lado, parece impregnar, em outra dimensão, o cotidiano dos profissionais da área. Com efeito, inúmeros depoimentos informais, bem como minha própria experiência, sinalizam a recorrência de certo imobilismo dos atores institucionais, imobilismo esse caracterizado pela dificuldade na busca de alternativas diversificadas, e talvez mais eficientes, de trabalho com os usuários dos programas desenvolvidos.

A compreensão dos fatores determinantes desse imobilismo institucional, presente na reprodução sucessiva de ações padronizadas, poderá se constituir em ponto de partida para o processo de reflexão dos atores sobre a vivência de seus respectivos papéis na instituição.

Acredita-se, portanto, que o conhecimento dos mecanismos presentes nas relações instituídas bem como o desvelamento dos fatores que os originam poderão beneficiar aqueles que se encontram vivendo essas mesmas relações.

Espera-se, assim, que este estudo possa servir de fonte de questionamentos para aqueles que, direta ou indiretamente, se encontram próximos a instituições dessa natureza e que, de alguma forma, venham a se identificar com as questões aqui contempladas.

Por outro lado, acreditando que qualquer mudança social passa, necessariamente, pelo processo de mudança individual, portanto pela subjetividade, creio que o conhecimento – forte aliado do crescimento profissional – poderá favorecer o processo de transformação institucional, alterando, pela ação dos seus atores, o caráter meramente paternalista, assistencial e benemerente, possibilitando, então, um caminhar em direção à efetiva melhoria na qualidade de seus serviços.

Espera-se, portanto, que este estudo possa vir a constituir-se em elemento de consulta e reflexão, quer no cotidiano de instituições existentes, quer como subsídio para criação e/ou reorganização institucional. Nesse sentido, sua relevância repousa na possibilidade de fornecer, a pais, técnicos e estudantes, elementos de reflexão sobre os problemas relacionais frequentemente presentes nas entidades dessa natureza, quer

essas pessoas estejam já imersas em realidades institucionais, quer o estejam virtualmente.

Para finalizar esta apresentação, numa manifestação bastante pessoal diria que as questões relacionais vividas no interior das instituições e que vêm margeando todo meu percurso profissional, poderão, neste trabalho, ser divididas com todos aqueles que, de uma forma ou de outra, manifestamente ou não, levantam questões e buscam respostas.

Respostas essas que pretendi encontrar em algum momento da elaboração deste trabalho, sabendo de antemão que não são absolutas (essas sei que não existem), mas que puderam aquietar-me por um tempo. Tempo de me deparar com tantas outras questões que, certamente, tornarão a me deixar inquieta. Inquietude essa vivida como um constante movimento que caminha em direção à infinita possibilidade de aprender.

1. As sementes de um pensar

“Para poder pensar é preciso haver chegado a um nível no qual seja possível admitir e tolerar um certo volume de ansiedade, provocada pelo aparecimento da espiral, com consequente abertura das possibilidades e perda de estereotipias, ou seja, de controles seguros e fixos. Em outros termos, pensar equivale a abandonar um marco de segurança e ver-se lançado numa corrente de possibilidades.” (Bleger).

Nos últimos 15 anos, minha atuação profissional esteve primordialmente voltada para a implantação e/ou reorganização de serviços educacionais destinados a crianças e adolescentes com deficiência mental e/ou múltipla, em instituições de caráter particular-filantrópico, portanto sem fins lucrativos. Instituições essas nomeadas de “associações de pais”, ou seja, formadas e dirigidas por pais que, na qualidade de voluntários, se associam livremente, a fim de se constituírem como grupo, em torno de interesses manifestamente comuns.

A trajetória percorrida como Pedagoga Habilitada em “Magistério do Deficiente Mental” foi inicialmente marcada pelo período que passei em sala de aula, como professora e, posteriormente, como coordenadora técnica e assessora, em instituições de “atendimento educacional especializado” (expressão utilizada na legislação vigente). Os diferentes papéis assumidos permitiram-me olhar os diversos ângulos do espaço ins-

tituído. Buscava, assim, compreender as instigantes e complexas questões de ordem institucional que se apresentavam e, em especial, aquelas relativas à dinâmica relacional estabelecida no seio dessas instituições.

As associações de pais foram sendo formadas ao longo do tempo e, historicamente, apresentam-se como alternativa possível de atendimento educacional especializado, destinado à clientela não elegível às modalidades de serviços oferecidos pela rede pública de ensino.

Cabe aqui registrar que os serviços educacionais oferecidos pela rede pública de ensino, destinados aos alunos com deficiência física, auditiva, visual e mental, no que tange a essa última, se restringem àqueles enquadrados no “grau leve” (educável), ou seja, a *“alunos que, embora possuam grau de inteligência abaixo da média, podem ser alfabetizados segundo programa curricular adaptado às suas condições pessoais, alcançando ajustamento social e ocupacional e, na idade adulta, independência econômica parcial ou total.”* (Portaria Interministerial número 186/78, Instrução DAE/SE).

A não inclusão de significativa parcela de educandos nos serviços de Educação Especial da rede pública de ensino, foi um dos fatores, dentre outros, de mobilização de pais para a organização de instituições de caráter particular (Educação Especial é definida por Mazzotta (1989a:39) como *“modalidade de ensino que se caracteriza por um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal dos educandos que apresentem necessidades muito diferentes das da maioria das crianças e jovens”*).

A iniciativa de pais é, portanto, uma realidade e, como tal, faz parte da Educação Especial no Brasil, assumindo um papel e exercendo uma função que o Estado não assumiu na sua totalidade.

Essas instituições mantêm convênios com órgãos públicos (municipais, estaduais e federais) e sua quase totalidade está voltada para o atendimento de alunos não elegíveis à rede pública estadual de ensino,

estando previsto no artigo 89 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei número 4024/61) que “*o compromisso explícito dos poderes públicos de dispensar ‘tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções’ a toda iniciativa privada, relativa à educação de excepcionais, considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação*”.

Por seu turno, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 213, incisos I e II, dispõe que os recursos públicos “*serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação (...)*”

A grande maioria das instituições particulares, destinadas ao atendimento educacional do educando com deficiência mental, nasce da constatação que a área da Educação Especial ocupou sempre um restrito espaço no seio das preocupações governamentais.

Esse espaço, então, ao ficar aberto, foi, e tem sido, ocupado por associações formadas e dirigidas por leigos (pais), o que parece lhes imprimir características peculiares, tanto no tocante à sua estrutura organizacional como ao seu funcionamento, características essas que serão posteriormente abordadas.

Por outro lado, muito embora “*historicamente, os recursos públicos destinados à educação especial têm sido canalizados, em elevadas parcelas, para a iniciativa privada, ainda que de cunho assistencial*” (Mazzotta, 1989b:5-15), esses não se constituem em solução econômica para as instituições, uma vez que o custo da prestação de seus serviços é sempre muito superior à verba recebida, até porque os recursos públicos destinados à iniciativa privada são pulverizados pelo grande número de instituições, cabendo, então, à sociedade civil a responsabilidade da complementação do orçamento institucional.

Quanto a mim, foi caminhando, ao longo dos anos, entre crenças e descrenças, erros e acertos, encontros e desencontros, recuos e avanços e, principalmente, por uma forte necessidade de encontrar respostas para

esse movimento presente no cotidiano de meu trabalho em instituições dessa natureza, que tentei abrir mão do meu porto seguro e me “lançar numa corrente de possibilidades”.

Passei, então, a sistematizar minhas reflexões, acreditando como Bleger (1987:65) que *“a prática não é uma derivação subalterna da ciência, mas sim seu núcleo ou centro vital; e a investigação científica não tem lugar acima ou fora da prática, mas sim dentro do curso da mesma.”* Ou seja, a ciência repousa na interação articulada entre teoria e dados empíricos e seu caminho é sempre em direção ao encontro único, à fusão do “lógico com o real”, nas palavras de Severino (1995:113).

As instituições, “palco” das experiências e fonte de aprendizado e inquietações, apresentam-se, para mim, como caixa de segredos que guarda em si o silêncio, o enigma, os mitos, os ritos e gritos de seus atores.

Nelas, para grande parte dos atores institucionais, parece não haver muito espaço para o pensar inovador e o consequente desvelamento de seus segredos. O acúmulo de tarefas do cotidiano é provavelmente um dos fatores, objetivo e aparente, que dificulta a reflexão sobre o próprio papel profissional, consumindo todo o tempo e ocupando todo o espaço do ato de pensar, questionar, compreender, criticar... desvelar.

O pensar, considerado por Bleger (1987:65) como o “eixo da aprendizagem”, cede lugar à atividade mecanizada e repetitiva. O cenário está sempre pronto e a sucessão de cenas se repete, dia após dia... cena muda!

Nesse sentido, Bleger (1987:57) se refere à instituição como *“o meio pelo qual os seres humanos podem se enriquecer ou se empobrecer e se esvaziar como seres humanos; o que comumente se chama de adaptação é a submissão à alienação e a submissão à estereotipia institucional”*.

As repetidas ações executadas no cotidiano institucional vão, aos poucos, moldando-se, tornando-se padrão de funcionamento, sendo

repetidas pelo executante com “economia de esforço”, nas palavras de Berger (1973:77-9), uma vez que tendem a ser realizadas sempre da mesma forma. E, ao mesmo tempo, a vinculação do indivíduo ao espaço instituído vai constituindo-se numa teia de relações de dependência entre indivíduo e instituição e a manutenção desta se dá nessa intrincada força relacional.

Sobre o exposto, diz Berger (1973:9) que *“a institucionalização ocorre sempre que há uma tipificação recíproca de ações habituais por tipo de atores (...) e as tipificações recíprocas das ações são construídas no curso de uma história compartilhada”*.

As ações tipificadas, ou seja, as ações características de determinados atores institucionais, parecem ser um dos elementos constituintes do padrão relacional estabelecido nas instituições aqui enfocadas. O que vale dizer que parece existir, por parte dos dirigentes da instituição, uma tendência em manter profissionais com características de comportamento muito semelhantes às dos pais, especialmente no que diz respeito à superproteção com que dirigem suas ações aos alunos, bem como o envolvimento dos técnicos em aspectos relativos à manutenção econômica da instituição, por meio do seu comprometimento em campanhas promocionais em “favor da causa do excepcional”.

Assim, as relações estabelecidas nessas instituições destinadas ao atendimento educacional especializado mantêm, como pude observar, uma similaridade entre si, que pode estar vinculada à sua origem, ou seja, ao movimento dissimulado e de alternância entre superproteção e rejeição, próprio do processo vivido pela maioria das famílias nas quais um de seus membros apresenta deficiência mental e/ou múltipla, aspecto esse que será abordado no tópico referente a questões familiares.

Os pais, ao formarem a instituição, aparentemente, o fazem mobilizados pela necessidade de encontrar um espaço onde seus filhos possam ser adequadamente atendidos por profissionais competentes. Porém, o que se observa, na prática, é que essa mobilização não se confirma de todo na ação, uma vez que as instituições acabam por se constituir em

espaço de “assistência” aos seus filhos, onde os mesmos são “cuidados”, segundo critérios familiares, a despeito das intenções dos técnicos.

Esse aspecto, de importância fundamental para o direcionamento e andamento das ações cotidianas da instituição, acaba determinando um tipo de “funcionamento” dos técnicos que caminham na tênue linha divisória entre a obediência e a razão profissional e, tal como equilibristas, os profissionais alternam cuidadosamente seus passos sempre na mesma direção – a mesmice institucional!

O impasse vivido emocionalmente pelos técnicos se corporifica nas suas ações ambivalentes – o que acaba por gerar relações, também, ambivalentes entre os diferentes grupos de atores (entre o próprio grupo de técnicos, entre os técnicos e os pais e, conseqüentemente, entre técnicos e alunos). Razão porque acredito que a atuação com o sujeito da ação institucional, o aluno com deficiência mental (razão do existir desses serviços no nível dos objetivos explícitos), parece oscilar no movimento oriundo das relações de potência e impotência entre pais e técnicos, ficando ora à mercê do grupo gestor, detentor do poder decisório, ora das determinações da Equipe Técnica, teoricamente detentora do saber, saber esse que confere ao grupo certo poder.

Importante salientar que, por Equipe Técnica, estou considerando os profissionais das áreas de Pedagogia, Psicologia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Serviço Social etc., ou seja, aqueles com formação em nível superior e que são funcionários dessas instituições e, portanto, com vínculo empregatício.

Em trabalho de supervisão com Equipe Técnica é comum ouvir frases que retratam o sentimento dos profissionais, no que diz respeito às relações ambivalentes e aos objetivos institucionais ambíguos. Nesse sentido, reproduzo recentes “falas” de profissionais de duas instituições, a fim de ilustrar as preocupações presentes neste trabalho.

- “O pai não é só o pai... é, também, o dono aqui.”
- “A L [instituição] é os pais.”

- “Para os pais estarem contentes, basta o filho enxuto, filho alimentado.”

- “Ao mesmo tempo eu sou uma educadora da diretoria, ao mesmo tempo eu sou empregada dela. Em que papel eu me ponho?”

Penso que a fusão de papéis assumidos por cada um dos grupos de atores (pais e técnicos) transparece de forma límpida nas falas acima. Falas essas que, por certo, poderiam ter sido ditas por outros pares com quem tive a oportunidade de trabalhar e, conseqüentemente, partilhar essas vivências conflituosas que costumo chamar de adversas. Essas ilustram, assim, o descompasso entre as finalidades institucionais manifestadas pelos pais e aquelas expressas por técnicos, bem como os papéis pouco claros e ambíguos desempenhados pelos atores institucionais.

Entende-se que a existência institucional se dá pela ação de seus atores e esses são, ao mesmo tempo, produtores e produtos, instituintes e instituídos da (des)ordem institucional, tendo a instituição um caráter formador e controlador de seus atores, na medida em que estabelece *“padrões previamente definidos de conduta, que a canalizam em uma direção por oposição às muitas outras direções que seriam teoricamente possíveis”*, conforme Berger (1973:80).

Esse caráter controlador, inerente à própria existência institucional, seja ela qual for, parece manifestar-se, nessas instituições, por meio das ações tipificadas de seus atores, ações essas que pela repetição acabam por perpetuar o padrão relacional estabelecido entre pais-dirigentes / clientes e profissionais-agentes. E aqui algumas questões se colocam:

- Como será a vivência conflituosa de um técnico ao tentar se ver como educador daqueles que o chefiam (até porque não foi contratado para ser educador de pais, embora acabe sendo)?

- A que atender: à demanda dos pais ou à necessidade do aluno (expressa por ele ou percebida pelo técnico)?

- Nesse momento, como se coloca o técnico: assume seu poder legitimado pelo saber ou se entrega à dominação do grupo gestor, assegurando sua condição de estar empregado?

Em síntese, este trabalho teve como propósito sistematizar essas e outras questões, advindas de um caminho profissional marcado por uma forte busca de entendimento das relações que comumente se estabelecem no interior das instituições onde tenho trabalhado e que, acredito, são como espelho refletor das relações sociais mais amplas.

Pensar a instituição significa, ao mesmo tempo, repensar minha vivência profissional enquanto “ator institucional” (figurante, coadjuvante, protagonista), desempenhando vários papéis em momentos diversos e, por vezes, adversos.

Foi, talvez, da adversidade que se acenou a possibilidade de aprofundamento da reflexão sobre essas relações institucionais, dando origem a este estudo. Adversidade essa relativa à conflituosa vivência de se ter que, cautelosamente, alternar os passos para equilibrar-se naquela tênue linha que divide o fazer técnico: a obediência ou submissão e a adesão caridosa.

Todavia, esse aprofundamento só foi possível na medida em que passei a atuar diretamente com Equipe Técnica e grupo de pais-dirigentes, prestando assessoria técnica – pois, conforme propõe Bleger, é na perspectiva de quebra de um padrão relacional comprometedor da prática educativa que o analista institucional atua, na condição única e expressa de assessor.

Ao colocar-me na posição de assessora, em tais instituições, tenho tentado preservar uma autonomia profissional que de outro modo não veria como possível, uma vez que trabalhar com grupos de pais e a eles ser subordinada determina um nível de relação de poder que se entende como incompatível com o trabalho que visa, justamente, a compreensão da dinâmica relacional instituída, o restabelecimento de papéis e a consequente reorganização e/ou implantação de serviços educacionais.

O trabalho de assessoria é facilitado pelo distanciamento e autonomia que se busca conquistar, uma vez que *“não se tem um lugar no organograma formal; (...) não se está, estatutariamente, com o trajeto prescrito pela ordem institucional. Do lugar de assessor, não há uma tarefa preestabelecida para ele. Seu diagnóstico é que irá estabelecê-la.”* (Guilhon de Albuquerque *apud* Guirado, 1987:77).

Minha experiência demonstra que, de fato, um dos problemas básicos dessas instituições parece encontrar-se, justamente, na dinâmica intra e intergrupar, considerando-se que as relações são estabelecidas, de forma ambivalente, intragrupos e entre os subgrupos que se formam, ou seja: grupo de pais-diretores / clientes, grupo de pais clientes, grupo de alunos, grupo de técnicos-agentes / empregados, grupo de funcionários auxiliares e grupo de voluntários.

Lembremo-nos que a instituição, para Guilhon de Albuquerque, *“não é um lugar no espaço ou uma organização em particular, mas um conjunto de práticas ou de relações sociais concretas”* (*apud* Guirado, 1987:55) que continuamente são reproduzidas e, nesse movimento de reprodução, se legitimam.

Considero, pois, como de fundamental importância, o exercício de pensar a instituição da perspectiva relacional, posto que é na perspectiva das relações de poder que as *“práticas sociais se reproduzem e se legitimam”* (Guilhon de Albuquerque *apud* Guirado, 1987:69) – e as ações, nessas instituições, se efetivam na própria alternância de poder entre seus atores.

Por outro lado, a *“centralização do poder de decisão e execução (...) marcadamente terapêutica e assistencial ao invés de educacional, dando ênfase ao atendimento segregado realizado por instituições especializadas particulares”* (Mazzotta, 1992:107), parece ser característica das instituições referidas.

2. Afunilando o pensar

“Agora eu era herói, era bedel, era, também, juiz, e pela minha lei a gente era obrigado a ser feliz (...) Agora era fatal que o faz de conta terminasse assim ...” (Chico Buarque de Holanda).

Pretensioso seria, neste trabalho, tentar analisar todas as relações estabelecidas no universo institucional. Assim, a opção foi a de focar as relações estabelecidas entre o grupo de pais-dirigentes e o grupo de técnicos-agentes.

Possivelmente, os parâmetros relacionais desses atores sejam, além de diversos, ambivalentes, uma vez que tanto o grupo de pais quanto o grupo de profissionais exercem funções e desempenham papéis múltiplos e, em sua gênese, diferentes, alternando-se no exercício do poder, exercendo papéis ora de “mandantes” ora de “subordinados”, dependendo da demanda administrativa / econômica ou do saber técnico / científico.

O grupo de pais é, ao mesmo tempo, o grupo gestor (mandante) e constituinte do grupo cliente (cliente por extensão), e a equipe técnica constitui o grupo de “agentes privilegiados” que, no dizer de Guilhaon de Albuquerque (*apud* Guirado, 1987:56), são aqueles dotados de uma saber e um poder reconhecidos pela instituição e cuja prática concretiza a ação institucional, porém subordinados ao grupo gestor, na qualidade de empregados.

As relações de potência e impotência entre os atores estudados poderão ser assim representadas:

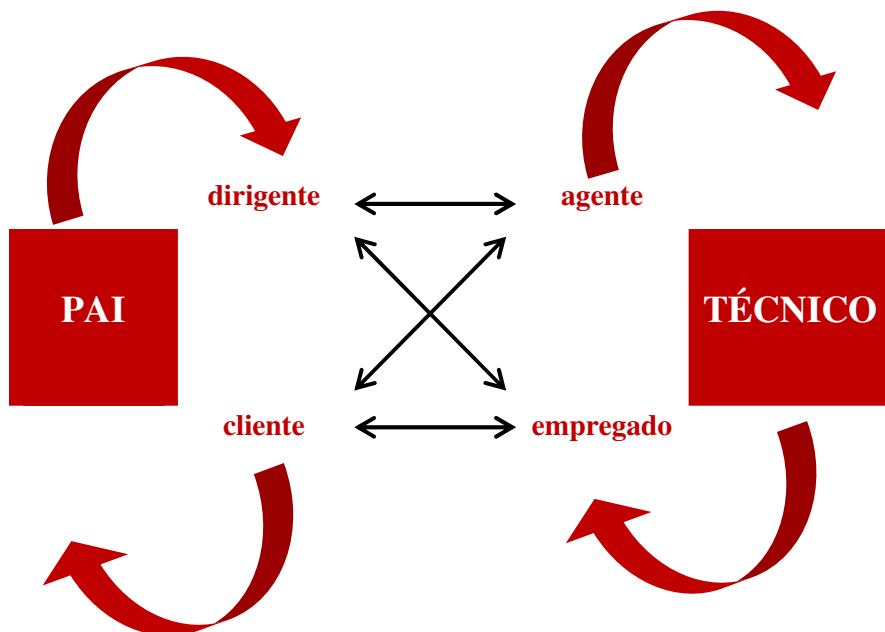


FIGURA 1. RELAÇÕES ENTRE PAI E TÉCNICO

Com grande probabilidade, parece ser, então, nessa alternância de papéis, de potência e impotência, que o exercício do poder institucional se efetiva.

E aqui mais uma importante questão se coloca: *As determinações dos pais / dirigentes correspondem a seus anseios e pais ou às suas motivações enquanto patrões?*

Mas, de qualquer forma, a experiência mostra que a interferência ou ingerência dos pais nem sempre se dá de forma explícita, com a presença física deles. Parece que seu “controle” se dá pela marcante presença do “pai internalizado” pelo técnico, ou seja: das normas, objetivos, expectativas, desejos e necessidades daqueles que, efetivamente, detêm o poder.

A partir dessa possibilidade, ainda outra questão se apresenta: *As ações são executadas segundo que critérios: técnicos ou dos pais?*

Para organizar melhor o eixo que diz respeito à ambivalência dos técnicos, três variáveis podem ser levantadas nessas relações, referentes a quem e a quê o profissional deve atender:

- a) à demanda e necessidades do educando, do ponto de vista técnico;
- b) às expectativas dos pais, enquanto pais, na condição primeira da relação (de pais); e/ou
- c) às expectativas e determinações dos pais, enquanto pais-dirigentes e, portanto, patrões.

Em suma: a condição de técnico-funcionário será sempre mediada por, pelo menos, duas questões de ordem formal, que estão intimamente ligadas e que determinam as relações de trabalho: a obediência ou adesão ao chefe (dependendo do tipo de poder exercido) em troca de “garantia” de manutenção no emprego, e a consequente manutenção do salário.

Lembremo-nos, ainda, que essas variáveis devem ser pensadas em termos do movimento constante de alternância e ambivalência dos papéis assumidos pelos referidos grupos. Papéis que se alternam continuamente como o sobe e desce de uma gangorra, porém sem o descompromisso, a alegria e a leveza do brincar infantil.

A condição de pais-dirigentes também terá seus próprios elementos de mediação, ou seja: a necessidade de ter que contar com a especificidade do saber técnico e desse depender para a continuidade do trabalho

educacional e/ou clínico de seu filho e o jogo de poder exercido pelo técnico, poder esse que lhe é conferido e legitimado pela condição mesma do saber.

Outro importante aspecto a assinalar é que, no contexto aqui abordado, tendo a benemerência e a filantropia como suportes de sustentação das práticas institucionais, as relações instituídas apoiam-se nesse pilar, favorecendo ações padronizadas e reprodutoras de seus princípios norteadores. É assim que a perpetuação do caráter assistencial dessas instituições encontra eco ressonante nos profissionais que, ao se curvarem aos desígnios do grupo gestor, reproduzem, por meio de suas ações, o mote institucional.

Por sua sofisticação, mais do que por suas peculiaridades, esse constante movimento necessita ser “olhado” tanto com as lentes da psicologia quanto com as da sociologia, uma vez que as motivações e consequências se encontram na ordem do afetivo-emocional e do social / formal.

3. O caminhar teórico: Uma incursão em novas trilhas

“A aplicação da psicanálise à sociologia representa o despertar de uma nova necessidade, a voragem do elemento abissal, a exploração, por debaixo da pesada massa das pirâmides erguidas por um povo de escravos ...” (Roger Bastide).

Neste capítulo, apresento algumas considerações sobre o caminhar teórico que orientou a compreensão das relações que me propus pesquisar.

Com o suporte das Ciências Sociais e da Psicologia, busquei construir a base teórica deste trabalho, sabendo, contudo, que essa seria uma difícil tarefa.

Ao buscar o saber específico dessas áreas tão complexas do conhecimento, em direção à compreensão das relações institucionais, o fiz consciente do duplo desafio que teria que enfrentar: por um lado tentar compreender as relações institucionais, articulando o referencial teórico das Ciências Sociais ao da Psicologia, por outro lado tentar essa compreensão através das lentes da Pedagogia, área de minha formação e atuação profissional.

A possibilidade de enfrentamento desses desafios constituiu-se em mecanismo de impulso, no sentido de me direcionar à compreensão da

dimensão social e psicológica, concomitantemente presentes na estrutura e na dinâmica de funcionamento institucional.

3.1 A indissociabilidade do social e do psíquico na compreensão institucional

O caminho da compreensão institucional, normalmente afeito às Ciências Sociais, mais especificamente à Sociologia, encontra seu ponto de intersecção na Psicologia quando busca compreender as questões relativas à dinâmica relacional entre os atores institucionais, tendo-se por parâmetros a dimensão psíquica e os elementos afetivos, presentes onde quer que estejam.

Nesse sentido, à guisa de exemplo, encontrei em Guirado (1987:51), ao referir-se aos trabalhos de Guilhon de Albuquerque, especialmente em “Instituição e Poder”, de 1981, a expressão do que estou entendendo por essa intersecção. Diz ela: “(...) *poder-se-ia dizer que existe, de forma mais ou menos explícita, um “namoro” entre Guilhon e a Psicologia. Um namoro onde, identificados com regiões diferentes do saber e envolvidos em práticas profissionais até certo ponto distintas, esses dois parceiros denunciam sua aproximação e sua condição de (re)criação.*” Continuando, a autora acrescenta que esse sociólogo “*devolve ao (conceito de) **sujeito** um lugar que a Sociologia parecia ter negado ou sonogado.*”

A indissociabilidade da dimensão social e da dimensão psíquica, apresentada por autores contemporâneos, foi discutida por Roger Bastide, em “Sociologia e Psicanálise” (1974:127). Nessa obra, Bastide apresenta uma análise histórica do antigo “namoro” entre essas duas ciências, passando pelos “pais” da psicanálise e da sociologia científica, respectivamente Freud e Durkheim. Viveram eles em uma época em que o “*individualismo psicológico e o sociologismo, que definia o fato social como coerção do grupo*” se apresentavam como posições antagônicas, dificilmente conciliáveis.

Somente no início do século XX é descoberto um “terreno” em que uma nova psicanálise se dispõe a levar em conta o fator social, dirigindo-a ao encontro de uma nova sociologia, disposta, por seu turno, a levar em consideração a dimensão humana – época em que se descortina a possibilidade de se ver o surgimento da convergência entre “a nova sociologia e a nova psicologia”.

Para Bastide, essa possibilidade deu-se, principalmente, em função da rejeição da visão evolucionista que marcou época, tanto por parte de sociólogos quanto de psicanalistas que outrora se ocupavam em desvendar as origens da humanidade, estudando os processos de evolução da civilização.

Com a nova sociologia e a nova psicanálise, os estudos passaram a se dirigir para a descrição e compreensão das relações entre os indivíduos, tanto no que concerne aos aspectos relativos à formação da sociabilidade humana e à dimensão social mais ampla, quanto ao que diz respeito a aspectos da intersubjetividade individual e grupal. Assim, a “*sociologia enriqueceu-se ao entrar em contato com a psicanálise*” (Bastide, 1974:10), da mesma forma que a psicanálise ganhou uma forte aliada.

Nas palavras de Bastide (1974:271): “(...) graças à influência da sociologia, os fatores sociais iam sendo cada vez mais integrados aos complexos do inconsciente (...)”, assim como a “*sociologia ia se modificando recíproca e paralelamente a esta evolução da psicanálise (...)*”.

Em relação à dimensão psicológica, que se acredita presente nas relações institucionais, encontra-se em Bleger (1984:54-5) a afirmação de que “*por psicologia das instituições se entende o estudo dos fatores que se acham em jogo na instituição, pelo mero fato de que nela participam seres humanos e pelo fato da mediação imprescindível do ser humano para que ditas instituições existam*”. Presente está a ideia da indissociabilidade entre indivíduo e instituição; portanto, da mediação dos aspectos psicoemocionais e dos determinantes sociais no interjogo relacional.

Caminhando, ainda, com Bleger e utilizando suas próprias palavras ao circunscrever o campo de ação da psicologia institucional, encontra-

mos a afirmação de que *“a psicologia institucional se insere tanto na história das necessidades sociais como na história da psicologia e, dentro dessa última, não se trata só de um campo de aplicação da psicologia, mas, sim, fundamentalmente, de um campo de investigação.”*

Aponta, assim, que a psicologia institucional, enquanto campo de estudo, intervenção e investigação, favorece a busca de compreensão dos aspectos inconscientes presentes nas relações grupais e institucionais, aspectos esses marcados pelas angústias, desejos, ansiedades, defesas etc., normalmente presentes nessas relações (Guirado, 1987:6).

Razão porque acredito que as relações que se estabelecem nas instituições estudadas são determinadas por conteúdos emocionais-afetivos e sociais dos atores institucionais.

O campo de abrangência da psicologia institucional de Bleger abarca todo um conjunto de elementos de natureza física concreta, com certo grau de permanência em algum setor específico da atividade ou da vida humana, relacionados à estrutura, dinâmica, funções e objetivos da instituição, ou seja, contempla a instituição na sua totalidade. Ainda que se faça o recorte necessário no campo de abrangência que se pretende analisar, esse recorte deve ser feito considerando-se a totalidade institucional (Bleger, 1987:37-9).

Por seu turno, Lapassade (1983:14), para quem a sociologia é definida como a “ciência das instituições sociais” chama de “análise institucional” o método que visa revelar o nível oculto da vida dos grupos e o seu funcionamento. E grupo, para esse autor, é constituído por um conjunto de pessoas em relação umas com as outras, que se unem por razões diversas, funcionando segundo processos que lhes são comuns (p. 65).

Embora a vivência humana seja embrionariamente grupal, os grupos não tomam necessariamente consciência das leis de seu funcionamento interno. Assim, o desvelamento do nível oculto de funcionamento grupal se dá pelo movimento de pensar a ação, pensar a prática institucional, tendo a visão política como elemento mediador desse movimento.

Acredita Lapassade (1983:13) que, para que se possa compreender e desvelar o nível oculto da dinâmica grupal, há de se levar em consideração a dimensão institucional dessa coletividade, e *“para levá-la em consideração é preciso agir sobre a própria instituição”*, ou seja, o desvelamento do nível oculto da instituição implica em agir sobre ela, na medida em que se compreende o grupo como uma “organizaçãosocial” e, portanto, determinado por instituições.

Tendo como pano de fundo os aspectos até aqui salientados, este capítulo se encontra composto de elementos históricos e teóricos referentes: à instituição, aos movimentos organizados de pais que deram origem à formação de instituições da natureza que se buscou analisar; aspectos concernentes à família enquanto uma instituição em particular, e, perpassando por todo o caminho, os aspectos relativos à questão do poder e da filantropia institucional, articulados à dimensão psíquica presente nas relações institucionais.

3.2 A instituição

Para refletir um pouco sobre o complexo conceito da instituição, lançarei mão, embora de forma sintética, de alguns teóricos que vêm se dedicando ao tema, como Bleger, Kaës e Lapassade.

Início com uma colocação, de cunho ao mesmo tempo genérico e focalizado, a partir de Bleger (1987:94), que entende **instituição** como o *“conjunto de normas e padrões e atividades agrupadas em torno de valores e funções sociais”*, ressaltando que instituição pode, também, ser definida como *“uma distribuição hierárquica de funções que se realizam geralmente dentro de um edifício, área ou espaço delimitado”*, referindo-se a essa última como **organização**, deixando clara, portanto, a distinção que atribui à compreensão de instituição e de organização.

Bleger atribui à instituição a função de organizadora “subjativa” da personalidade, uma vez que toda instituição é não só um instrumento de

regulação, organização e controle social, mas também um *“instrumento de regulação e de equilíbrio da personalidade”* (Bleger, 1984).

Para Kaës (1991:6), a instituição impõe-se a nós como reguladora de nossas relações, preexistindo ao indivíduo. Em síntese, concebe a instituição como o *“conjunto das formas e das estruturas sociais instituídas pela Lei e pelo costume”*, que se inscreve na permanência, que preexiste e se impõe aos sujeitos como reguladora das relações.

De forma complementar, o autor inclui sua compreensão da instituição como espaço que comporta harmonicamente o **“bem e o mal”**, como polaridades complementares: *“(...) a instituição nos precede, nos determina e nos inscreve nas suas malhas e nos seus discursos; mas, com esse pensamento que destrói a ilusão centrada do nosso narcisismo secundário, descobrimos também que a instituição nos estrutura e que contraímos com ela relações que sustentam a nossa identidade”* (Kaës, 1991:2).

Lapassade (1983:13) trabalha o conceito de instituição apontando para a relação de interdependência entre os conceitos de grupo, de organização e de instituição, bem como as relações de dependência entre estes e os níveis de realidade social que tais conceitos visam definir. Ou seja, o conceito de instituição, para esse autor, passa pelos três níveis da realidade social – o grupo, a organização e a instituição; apontando, ainda, que a base da sociedade se encontra nas relações humanas regidas pelas instituições.

Quanto ao grupo, o autor afirma que *“é sempre determinado por instituições. Se quisermos analisar o que se passa num grupo, quer seja “natural” ou “artificial”, pedagógico ou experimental, é preciso admitir como hipótese prévia que o sentido do que se passa aqui e agora nesse grupo liga-se ao conjunto da contextura institucional de nossa sociedade.”* (Lapassade, 1983:14).

Guardadas as especificidades teóricas dos autores citados, e sobre elas não cabe aqui discutir ou comparar, pode-se dizer que têm em comum o objeto de estudo: a compreensão institucional, enfocada, por seu

turno, pelas lentes da psicanálise (Bleger e Kaës) e pela fundamentação marxista, portanto política, de Lapassade. Em outras palavras, a compreensão de instituição encontra entre os autores pontos de congruência, embora sutis ênfases sejam dadas, dependendo do caráter mais psicodinâmico atribuído por Bleger e Kaës e a visão mais sociopolítica de Lapassade.

E aqui abrimos um espaço para expressar, de forma breve, nossa compreensão desse conceito, tão abstrato quanto concreto (incoerência ou próprio atributo?).

Do encontro possível a partir de caminhos teóricos diversos, pode-se apreender que a dimensão institucional, embrionariamente existente ao sujeito, se presentifica por meio de suas ações e relações, manifestando a adaptação humana ao espaço instituído, bem como possibilitando sua transformação. Como reguladora das relações sociais, a instituição é, por conseguinte, mediada por alguma forma de poder, posto que implícita está a sujeição do indivíduo a leis, normas, regras e valores sociais. Assim, aventuro-me a atribuir à instituição a função dialética na formação psicossocial do sujeito que, como argamassa, possibilita a sua construção, ao mesmo tempo em que é por ele construída.

E, uma vez mais, a intersecção de áreas, para compreensão desse fenômeno tido e havido como instituição, sobrepõe-se a qualquer tentativa de disjunção.

3.2.1 Instituição como lugar de agregação e formação social dos sujeitos

Gostaria de enfatizar aqui, e baseando-me no anteriormente exposto, que a instituição não existe apenas enquanto entidade abstrata; portanto, não tem existência autônoma, fora do sujeito social. Existe, sim, enquanto produto e produtora da ação dos sujeitos que a constituem, e os sujeitos que a constituem são, ao mesmo tempo, os instituintes e instituídos da estrutura e do funcionamento institucional.

Isso equivale a dizer que existe uma indissociabilidade entre sujeito e instituição, uma vez que *“toda a vida dos seres humanos transcorre em instituições”* (Bleger, 1984:55).

Dessa forma, pensar as relações grupais na instituição é pensar, necessariamente, a instituição enquanto lugar de agregação e formação social dos sujeitos. Assim, encontramos em Pichon-Rivière (1991) a afirmação de que *“o homem é um ser de necessidades que só se satisfazem socialmente em relações que o determinam. O sujeito não é só um sujeito relacionado, é um sujeito produzido. Não há nada que não seja resultante da interação entre indivíduos, grupos e classes”*.

Nesse sentido, pode-se entender essa (de)“formação” como uma forma de impregnação da ideologia imperante na instituição, dificultando e/ou impedindo o processo de reflexão e, conseqüentemente, perpetuando seu funcionamento mecanizado, acrítico, uma vez que essa ideologia não se circunscreve apenas à instituição em particular, mas é altamente valorizada pela instituição mais ampla, ou seja, a sociedade.

3.2.2 A família como instituição e instituição familiar

A passagem pela história da formação das associações de pais, que será mais à frente desenvolvida, remeteu-me à seguinte questão: O conteúdo emocional peculiar, frequentemente presente nas famílias com um de seus membros apresentando deficiência mental e/ou múltipla, constitui-se em elemento significativo da dinâmica relacional estabelecida no interior das instituições formadas e dirigidas por pais?

E, ainda: A vivência emocional dos pais, seus anseios, frustrações, esperanças, expectativas, idealizações são levados para o interior das instituições, imprimindo a elas uma identidade própria quanto à ideologia, valores, finalidades etc.? Para tentar responder essas questões, deve-se percorrer um caminho teórico que passe tanto por aspectos de ordem sociológica quanto psicológica, pois somente uma análise cuidadosa poderia dar conta da sofisticação a elas subjacente.

Este tópico tenta, assim, apresentar uma sistematização de alguns aspectos relativos à família, buscando compreender suas especificidades enquanto instituição social, privilegiando tanto as questões relativas aos aspectos emocionais quanto o papel sociopolítico que assume como grupo participante de movimento organizado de pais.

Ao relacionar os aspectos concernentes à dinâmica de funcionamento familiar, quando da presença de um filho com deficiência mental e/ou múltipla, e as relações estabelecidas no seio das instituições formadas e dirigidas por pais, buscou-se inicialmente compreender as especificidades dessa entidade familiar, especificidades essas já descritas por vários estudiosos. Procurou-se, então, nessa caminhada, a companhia de Omote (1980), Telford e Sawrey (1983), Vash (1988), Becker (1989), Amaral (1995), dentre outros.

Mas, antes de discutir essas peculiaridades, será aqui apontada a compreensão da família enquanto microestrutura que, ao mesmo tempo, é produzida e produtora, reflexo e refletora das relações sociais mais amplas, tendo como interlocutores Lapassade (1983) e Foucault (1993).

A família é entendida como a união de pai, mãe e filho(s) que se inter-relacionam afetiva e economicamente, apresentando uma dinâmica própria de funcionamento, cada qual desempenhando um papel determinado, dentro dos padrões, normas e valores por ela estabelecidos e de conformidade com os socialmente aceitos.

O grupo familiar, no entender de Lapassade (1983:15), constitui-se no “*cimento mais firme da ordem social estabelecida*”, sendo o lugar da interiorização da repressão (como também afirma Freud), que tem sua continuidade na escola. É, ao mesmo tempo, a instituição da afetividade e da primeira divisão de trabalho. Encontramos nesse autor uma preocupação tanto de ordem afetivo-emocional quanto sociopolítica, embora com maior ênfase nessa última, ao tratar de questões relativas à instituição familiar.

Para Foucault (1993:199), a família tende a se tornar um espaço imediato de sobrevivência e evolução da criança, ultrapassando a teia de

relações que se inscreve em um sistema de parentesco ou estatuto social, e o laço conjugal deverá servir para organizar o que servirá de matriz para o indivíduo adulto.

Enquanto microestrutura social, a família foi, e continuará a ser, o primeiro e mais importante “berço” do indivíduo, tendo como função original satisfazer todas as necessidades físicas, afetivas e sociais da criança. Como “berço” cumpre, também, a função mediadora original entre a criança e o mundo social.

Essa microestrutura social funciona, ao mesmo tempo, como representante e intermediária das relações sociais mais amplas, possibilitando à criança a formação de sua primeira identidade social.

É a partir da teia de relações vividas em família; do estabelecimento e entendimento dos papéis desempenhados pelos seus membros; dos valores, normas e regras familiares, que a criança aprende a se relacionar com o meio extrafamiliar. Ou seja, o núcleo familiar tem, dentre outras, uma função socioeducacional, apresentando-se ao indivíduo como modelo de ser e estar no mundo.

É, pois, com a função de promover, em última instância, a educação social das crianças, que a família *“deve tornar-se um meio físico denso, saturado, permanente, contínuo que envolva, mantenha e favoreça o corpo da criança”* (Foucault, 1993:199).

Teoricamente, é na família que, por outro lado, se encontra o espaço para as vivências mais íntimas. É o espaço permitido para o perder-se e reencontrar-se; onde podem ser expressos todos os sentimentos, desejos e necessidades; onde pode ser exercitada a condição de SER, simplesmente sendo...

A ênfase nessa faceta afetivo-emocional da família nos leva (nesses caminhos trilhados) a refletir sobre algumas outras questões, como, por exemplo, aquelas remetidas à idealização.

Sabe-se que, ao conceber e gestar um filho, concebe-se e gesta-se, também, a ideia do filho sadio, belo, inteligente, forte. Idealiza-se o

filho como um ser capaz de fazer e/ou refazer tudo quanto não foi possível de ser realizado pelos pais.

Projeta-se no filho o ideal estético, ético, intelectual, profissional e social – o qual, como “super-homem” ou “mulher maravilha”, deverá dar conta de satisfazer toda gama de projetos idealizados pelos pais.

Freud assim descreve essa “cena”: *“Se observarmos a atitude de pais excessivamente amorosos em relação a seus filhos, não podemos deixar de perceber nela um renascimento e reprodução do seu próprio narcisismo, há muito abandonado. Seu sentimento, como se sabe muito bem, é caracterizado pela superestimação (...) Eles(...) atribuem à criança toda sorte de perfeições que uma observação imparcial não confirmaria (...) A criança tem coisas melhores que os pais (...) Ela está realmente fadada a ser o centro e o núcleo da criação. “Sua majestade o bebê”, como cada um de nós imaginou ser um dia (...) ele preencherá aqueles sonhos e desejos que os pais nunca lograram realizar, será um grande homem e um herói no lugar do pai, ou casará com um príncipe como tardia compensação para a mãe.” (apud Poster, 1979:29).*

Razão porque se acredita que, ao nascer um filho, gestado física e psicologicamente, “nasce” com ele uma nova condição da mulher e do homem, “nasce” a condição de SER: pai e mãe, posto que não se aprende a ser pai e mãe, senão o sendo.

Do ponto de vista emocional, o nascimento de um bebê já é por si mesmo um fato carregado de repercussões psicológicas específicas em uma família, o que se encontra bem documentado em trabalhos dos autores anteriormente referidos.

Embora repercussões de ordem psicossocial não sejam exclusivas das famílias em questão, uma vez que a “chegada” de uma criança em qualquer família demanda certo rearranjo, a *“presença de uma criança deficiente na família constitui um motivo adicional de tensão e é provável que reações defensivas ocorram mais frequentemente e num grau mais elevado em tais famílias (...)*” (Telford e Sawrey, 1978:135).

Se essa nova condição parece não ser tão simples para pais de crianças que nascem sem maiores problemas, pode-se depreender daí algumas questões, dentro do tema aqui explorado:

* De que forma os pais de crianças que apresentam deficiência mental e/ou múltipla lidam com seu narcisismo “há muito abandonado”?

* Como são estabelecidas as relações afetivas entre pais e filhos, se não era essa a criança que idealizaram ter?

* Que papel será atribuído a esse filho na estrutura familiar?

A vivência das expectativas não realizadas e a vivência da realidade não desejada poderão dar origem a dificuldades na acomodação familiar, pela presença do filho real. Porém, as manifestações emocionais variam de família para família, em sua forma e intensidade.

Sabe-se, também, que a alteração no desempenho de papéis e funções de seus membros poderá desencadear desordens de diversas naturezas nas relações intrafamiliares e que repercutirá na relação com o filho em questão, ficando patente ou latente que essa criança não poderá cumprir o papel que lhe havia sido atribuído, ou seja, de ser a “sua majestade o bebê”.

Não se tem a intenção de culpabilizar a família por vivenciar sentimentos ambivalentes em relação ao filho com deficiência, tampouco de julgá-la. Até porque a ambivalência se apresenta em qualquer relação, parental ou não, como ingrediente de peso, frente a frustrações ou ressentimentos. Porém, nas famílias em questão, essa ambivalência pode ter “tonalidades mais fortes”, o que é perfeitamente compreensível.

Ou, nas palavras de Telford (1978:129), as “*crises familiares, ambição frustrada e altos níveis ocasionais de tensão são experiências comuns à maioria das famílias*” (grifo nosso), comuns não apenas no sentido de certa frequência, como também de similaridade entre famílias, conforme já mencionado anteriormente.

Um fragmento da fala de uma das mães entrevistadas por mim, no estudo-piloto desta pesquisa, traz para o “aqui-agora” a concretização de alguns desses sonhos e frustrações:

“(...) quando você é mãe, é claro que **você tem um monte de ilusões**, um monte de coisas, você **projeta a vida de um filho até a adolescência, até o..., enfim tudo isso. Chega num determinado ponto que as coisas vão acontecer bem diferente daquilo que a gente projeta, né?** O [nome do filho] era meu segundo filho, ele tá com 19 anos agora, (...) **Aí, o neurologista me disse, ele tinha 4 meses nessa época, que ele seria um menino deficiente**, que ele seria uma criança diferente, que ele **seria uma criança que não poderia viver, se entrosar, de uma maneira normal numa família: um choque assim bem brabo!** E depois eu fui pra outros médicos, fui pra, enfim, pra todo tipo de coisa! Cheguei a viajar para o exterior, cheguei a ter médicos muito bons, médicos que me orientaram, né? Que foram bons pra mim, que eu acho que foram bons pro meu filho também. Outros que foram médicos que me decepcionaram muito, mas que não vêm ao caso. **Aí, a gente começa a batalha: fisioterapia, terapia ocupacional, todas as “pias”, né? Fonoaudiologia, isso, aquilo. E você vai crescendo! Você nunca vai achar que o problema vai ser tão grande! Na verdade é isso! Quando você vai crescendo com o problema, a tua ansiedade vai indo junto com o problema:** você vai na macumbeira, você vai no espírito, você vai no médico do outro lado do mundo, você vai em tudo que é lugar, e isso vai te acompanhando e **você vai pegando o cobertor conforme o frio vai chegando, a verdade é mais ou menos essa!”** (grifos nossos).

Ouvindo uma fala materna, ouvimos algumas colocações de estudiosos que se debruçam sobre o tema: *“Para a família trata-se da “perda” do filho idealizado, pois, admitida ou não, a idealização é um revestimento universalmente presente na gestação e em todos os aspectos relacionados à maternidade / paternidade.”* (Amaral, 1994:24).

E: *“Uma nova vida no meio familiar abre as portas de um desconhecido convívio, solicitando sempre que seja descoberto e explorado um ainda inédito universo relacional.”* (Becker, 1992:34).

Na realidade, pode-se perceber, pela história dos pais, que o fato de “olharem-se no lago” e não verem sua imagem refletida pode gerar um sentimento de perda, posto que o “renascimento e reprodução do seu próprio narcisismo, há muito abandonado” não pode ser revivido.

O sentimento de que estão refletindo no lago uma imagem que não aceitariam como própria normalmente é vivido como culpa e responsabilidade por terem gerado um filho com deficiência, muito embora essa responsabilidade não corresponda necessariamente à realidade. Vejamos as palavras de Freud: *“(...) o afeto correspondente à melancolia é o luto ou pesar – isto é, o anseio por alguma coisa que se perdeu.”* (apud-Bowlby, 1985:257).

Toda gama de sentimentos (culpa, negação, rejeição, autopiedade etc.) que acompanha o processo pelo qual passam os pais quando do nascimento ou da descoberta de que o filho idealizado não nasceu, tendo vindo outro em seu lugar, parece reapresentar-se na instituição, ou seja, acredita-se que esse conteúdo emocional faça parte do cenário institucional e, como tal, silencia a cena – cena muda!

Referindo-se à ambivalência de sentimentos, Amaral (1995:73) nos diz que *“o impacto da deficiência na família reveste-se de tonalidade muito semelhante, uma vez que os sentimentos gerados pela sua ocorrência oscilam entre polaridades muito fortes: amor e ódio, alegria e sofrimento; uma vez que as reações concomitantes oscilam entre aceitação e rejeição, euforia e depressão – para citar o que ocorre com maior frequência.”*

As relações afetivas e o funcionamento da unidade familiar variam, como já dito, de família para família, com normas, regras, valores e vivências próprias, enfim, com uma dinâmica única, fruto de uma bagagem que representa a história de vida de cada um – e cada história é sempre única, com seus “personagens, cenas, imagens e capítulos” escritos por aqueles que a vivem.

Mas, como a história tende a se repetir, pode-se encontrar, nas famílias em apreço, a reprodução de muitas imagens e cenas sendo vividas por atores diferentes que também escrevem seus capítulos. Capítulos que se entrecruzam pela identificação, retroalimentados pela força mobilizadora e geradora de alternativas de enfrentamento à situação.

Assim, cremos ser a reprodução dessas imagens, cenas e capítulos o mote catalizador da união de pais para a formação de instituições da natureza circunscrita neste estudo.

Existem outros fatores desencadeantes e responsáveis por desordens na dinâmica familiar, muitos deles com existência anterior ao nascimento da “criança diferente”; observa-se, contudo, que existe uma tendência de atribuir a essa criança a responsabilidade pelas insatisfações, desordens e problemas enfrentados pela família, desde os de ordem material até os de “desordem” emocional.

Acredito, porém, que quanto mais estruturada emocionalmente for a família, com relações afetivas satisfatórias, com vivência de trocas verdadeiras, e quanto mais precocemente puder ser orientada, tanto maior será sua possibilidade de reestruturação e redimensionamento de funções e papéis e, conseqüentemente, de facilitação do processo de desenvolvimento de seu filho, na totalidade do SER.

Assim, os mecanismos de defesa acionados pelas famílias a que estou me referindo parecem ser levados por esses atores para o interior das instituições, constituindo-se em conteúdo presente nas dinâmicas que se estabelecem entre os atores institucionais.

3.3 Instituições formadas e dirigidas por pais: Uma breve passagem em sua história

Acreditando como Berger (1973:80) que *“as instituições têm sempre uma história, da qual são produtos”*, sendo *“impossível compreender uma instituição sem entender o processo histórico em que foi produzida”*, a passagem pela história da formação de instituições tem por propósito a busca de elementos que, se supõe, sejam constitutivos das relações que se estabelecem, ainda hoje, em seu cotidiano.

O recorte na história da formação das instituições, privilegiando, neste contexto, apenas aquelas destinadas à clientela com deficiência mental e/ou múltipla, formadas e dirigidas por pais, tem o sentido de delimitar meu olhar a fim de melhor apreender os elementos mobilizadores desse movimento de pais e qual o fio condutor da ideologia, valores e finalidades institucionais que marcam sua história, ao longo do tempo.

Essas instituições, entendidas como produto de um momento histórico, aparecem como resultado de movimento de grupos específicos, ou seja, grupo de pais, com o propósito de aplacar os anseios advindos da escassez de recursos destinados ao atendimento de seus filhos, como já mencionado na introdução.

Do movimento de pais, iniciado no Brasil na década de 1950, emergiu um sinal claro e explícito de alerta da emergência de enfrentamento de um de nossos graves problemas sociais, ou seja, aquele relativo ao atendimento educacional especializado, destinado aos educandos chamados excepcionais. Importante lembrar que, segundo Mazzotta (1982:9), *“são considerados excepcionais os educando que, em razão de desvios acentuados, de ordem física, intelectual, emocional ou socio-cultural, apresentam necessidades educacionais que, para serem adequadamente atendidas, requerem auxílios ou serviços de educação”*.

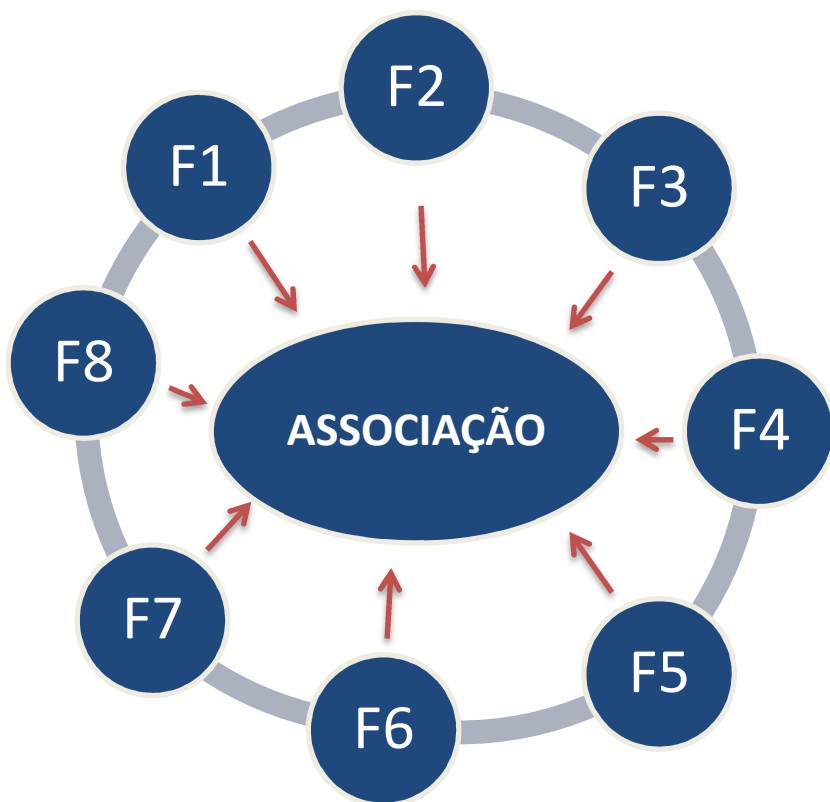


FIGURA 2. REPRESENTAÇÃO DO MOVIMENTO ASSOCIATIVO DE PAIS.

Esse movimento voluntário expressou, e ainda expressa, o compromisso de uma restrita parcela da sociedade civil, em direção à amenização dessa questão, via enfrentamento, ainda que a maneira de enfrentar essa questão seja, prioritariamente, a criação de serviços segregados de “atendimento educacional”.

A negação, como mecanismo social defensivo, não era mais possível de ser acionada, e a alternativa encontrada se apresentou por meio do associacionismo voluntário de pais, que passaram a assumir a responsabilidade do atendimento à referida clientela, estando essas associações a serviço de grupos determinados, ou seja, os excluídos da escola pública, pelo grau de deficiência que apresentavam.

Assim, “(...) *de uma situação de total ausência de atendimento ou atenção por parte da sociedade, as crianças e jovens, hoje denominadas de excepcionais, passaram a receber um atendimento tipicamente assistencial, filantrópico, antes de serem incluídos como clientela da educação escolar*” (Mazzotta, 1989a:10).

O reconhecimento das “forças sociais” concretizadas por ações dos pais é encontrado nas palavras de Mazzotta (1994:81), quando diz que *“historicamente, os pais têm sido uma importante força para as mudanças no atendimento aos portadores de deficiência. Os grupos de pressão por eles organizados têm seu poder político concretizado na obtenção de serviços e recursos especiais para grupos de deficientes, particularmente para deficientes mentais e auditivos.”*

As associações filantrópicas ou de assistência ao excepcional, como também são chamadas, fazem parte do *“universo de entidades provadas não empresariais voltadas para atuar no campo das questões sociais, no Brasil, onde circulam valores variados como a caridade, o altruísmo, a militância”* (Landim, 1993:363).

Firmando-se e tomando corpo aos poucos, as associações de pais foram sendo cada vez mais reconhecidas pela importância de suas ações, não só pela criação de serviços destinados à clientela em questão, mas também pelas conquistas legais advindas de uma atuação política dos “grupos de pressão” por elas organizados.

Essas associações filantrópicas passaram a funcionar como “órgão de vigilância” exercido por uma classe social privilegiada sobre outras mais desprotegidas (Foucault, 1993:194).

Por seu caráter político, desenvolveram ações semelhantes às aquelas desenvolvidas nas associações de moradores de bairros, ou aquelas representativas de grupos de interesse, como sindicatos ou associações profissionais, tentando, entretanto, construir uma identidade própria. Identidade essa que se quer mostrar por meio dessa passagem por sua história.

E, passar pela história das instituições formadas e dirigidas por pais é, como já dito, ao mesmo tempo, contar a história das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAEs, uma vez que cabe a elas o pioneirismo, enquanto movimento organizado de pais.

Cabe aqui esclarecer que a Sociedade Pestalozzi do Brasil, instituição de atendimento ao educando com deficiência mental, fundada em Belo Horizonte em novembro de 1932, portanto anteriormente à APAE, não está sendo aqui considerada como pioneira, posto que sua fundação esteve a cargo da Professora Helena Antipoff, na qualidade de profissional da área, “*com a colaboração de suas alunas da antiga Escola de Aperfeiçoamento de Professores Primários*” (Mazzotta, 1994:56-7), e a história que me propus resgatar tem os pais como protagonistas.

Assim sendo, vemos que as ações desse movimento de pais têm história mais recente, tendo se concretizado com a fundação da primeira APAE, no final de 1954, na cidade do Rio de Janeiro, com o “*apoio, estímulo e orientação do casal norte-americano Beatrice e George Bemis, membros da National Association for Retarded Children – NARC, organização fundada em 1950 nos Estados Unidos.*” (Mazzotta, 1994:81).

A Ata da Primeira Reunião Geral da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, datada de 9 de outubro de 1954, revela também o apoio da Sociedade Pestalozzi do Brasil a essa iniciativa, uma vez que as primeiras reuniões foram realizadas em sua sede, à rua Gustavo Sampaio, 29.

Verifica-se, ainda, o apoio e colaboração da Sra. Beatrice Bemis (também mãe de uma criança com deficiência mental), por meio de sua

presença e participação nas decisões dessa mesma reunião, conforme constante na mencionada ata.

A leitura desse documento, por outro lado, nos aponta que, embora essa reunião tenha sido considerada a primeira, outras haviam sido realizadas anteriormente, em local diferente, mas sobre elas não há registro disponível, exceto algumas, e vagas, referências aí constantes.

Do conteúdo da Ata da Primeira Reunião Geral dessa Associação, selecionou-se para este histórico a “ordem do dia” que, entre outros assuntos, apresentou e colocou em votação o **nome** e as **finalidades** da Associação.

Em relação aos nomes, foram sugeridos: “Associação de Pais e Amigos da Infância e Juventude Excepcionais”; “Liga Pró Reabilitação dos Excepcionais”; “Liga Protetora dos Excepcionais”; “Associação Protetora dos Excepcionais” e, finalmente, “Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais” – nome aprovado pelos presentes, isto é, oito participantes, sendo a maioria mães.

O trecho relativo às finalidades da Associação, apresentadas pela presidente dessa reunião, diz o seguinte:

“A seguir, a Senhora Presidente, fazendo a leitura dos três itens que resumem as finalidades da Associação, disse que esperava ter traduzido fielmente o pensamento de todos quantos se achavam presentes à reunião do Instituto Santa Lucia, no dia onze de setembro próximo passado, e cujo teor é o seguinte: (Primeiro) – **interpretar junto à comunidade os interesses, aptidões e problemas dos excepcionais**; (Segundo) – **promover medidas atinentes à solução dos problemas apresentados por pessoas excepcionais**; (Terceiro) – **colaborar com os serviços especializados já existentes.**” (grifos nossos).

Criou-se, assim, com essas finalidades abrangentes, a primeira das 1.300 APAEs existentes, hoje, no Brasil.

Seguiram-se a ela algumas outras, nos anos seguintes, com a fundação das APAEs de Volta Redonda, em 1956; São Lourenço, Goiânia, Niterói, Jundiaí, João Pessoa e Caxias do Sul, em 1957; Natal, em 1959 e Muriaé, em 1960 (Mazzotta, 1989a:134).

A APAE de São Paulo, hoje a maior do Brasil, foi fundada sete anos após a primeira, em abril de 1961, tendo tomado posse sua primeira diretoria no salão nobre da PUC de São Paulo, em maio do mesmo ano, ocasião em que estiveram presentes *“os rostos cheios de calor humano dos pais e amigos que a nós se haviam associado, num ímpeto muito grande de realizar coisas, juntando suas esperanças e angústias às nossas, pois queríamos urgentemente fazer algo que beneficiasse nossos filhos excepcionais e os filhos de nossos amigos (...) Pouco ou nada sabíamos de nossas reações emocionais, de nossas fantasias, de quão pouco sabíamos lutar – primeiro contra nossa própria desesperança e frustração, depois com o grave problema em si, nosso elo comum, o grave problema de deficiência mental”* (grifos nossos) (Estrázulas, 1983).

É, pois, com esse espírito, que a história da fundação da APAE de São Paulo é contada por uma das mães e, também, diretora-fundadora.

Parece-me que é com o mesmo “calor humano”, com a mesma carga emocional, com as frustrações e esperanças, que as associações de pais, ainda hoje, são criadas e administradas.

Será esse um dos fios condutores que atravessa a história das associações de pais e que se manifesta nas relações institucionais?

O movimento de pais cresceu e rompeu o isolamento com a criação da Federação Nacional das APAEs, em 10 de novembro de 1962, em evento realizado na sede da Associação Paulista de Medicina, Federação essa nascida com o propósito de funcionar como articuladora da cooperação mútua de suas filiadas. Coube à APAE de São Paulo o papel de organizadora do movimento que deu origem a essa Federação.

A ação das 12 associações existentes à época, mediada por sua Federação, possibilitou a ampliação do atendimento educacional e/ou clínico à

clientela com deficiência mental e/ou múltipla, bem como estimulou e viabilizou movimentos dirigidos às conquistas legais, garantindo (nas letras da lei) os direitos de cidadania aos indivíduos com deficiência.

Esse instrumento de intervenção social foi ganhando espaço na política de atendimento ao deficiente no país, e o crescente aumento de organizações dessa natureza contribuiu, sobremaneira, para a conquista dos direitos legais da pessoa com deficiência, uma vez que passaram a exercer o papel de instigadoras do Estado.

Ou seja, por seu caráter privado, e de acordo com Habermas, “(...) *os grupos de interesse dispõem de um amplo poder político. Igrejas, sindicatos, grupos econômicos com poder de pressão em geral, não exercem somente uma influência direta sobre a opinião pública (por terem sob seu poder a **imprensa**, o rádio e setores inteiros da administração), mas enviam, também, representantes aos conselhos de administração, comissões, órgãos consultivos e comitês de especialistas, para não mencionar as pressões sobre a distribuição de cargos em todos os níveis*” (grifo nosso) (apud Mazzotta, 1994:80).

Por outro lado, há que se considerar que essas associações de pais, embora tenham uma prática autônoma, mantêm relações de dependência econômica com o Estado e com a sociedade civil. Do Estado dependem de verbas advindas dos convênios firmados nos níveis Federal, Estadual e Municipal; e da sociedade civil dependem de “verbas caridosas” de seus inúmeros sócios beneméritos, de incontáveis campanhas promocionais, de apoio de empresas privadas etc.

A atuação tradicionalmente marcada pelo assistencialismo, tendo como palavras-chave a caridade, benemerência e filantropia, fez dessas associações o veículo de manutenção desses valores, por meio do constante apelo à “consciência cristã” das pessoas.

O papel do *marketing* dessas associações, por intermédio dos diversos meios de comunicação de massa, foi (e continua sendo) determinante para sensibilizar diferentes camadas da população para a questão do atendimento aos **“nossos filhos excepcionais e aos filhos de nossos amigos”**.

Parece ficar clara a importância dessas associações no cenário da Educação Especial e de sua atuação política, amparadas que foram, e continuam sendo, pelo forte elo que as une: a solidariedade filantrópica.

À parte o louvável trabalho e consequentes conquistas para a área da Educação Especial, emanaram dessas associações valores, como a caridade, o assistencialismo, paternalismo e protecionismo que, como se sabe, tiveram origem longínqua.

Sobre o exposto, nos diz Amaral (1994:14) que *“aos tropeços chegou-se à superação do primeiro impasse: vida / morte, emergindo uma mentalidade que superou a deficiência, desde que a aura mística circundasse, então, aqueles que dedicavam sua vida à ajuda, à assistência, a esse segmento da população. E desde que as pessoas deficientes ficassem convenientemente confinadas em instituições ou guetos. É a fase áurea do assistencialismo, assentada em premissas de proteção e repulsa, solidamente plantada no terreno da caridade (religiosa ou laica)”*.

Se, por um lado, os fatores que originam as “instituições de pais” estão atrelados a uma concepção social de indivíduo portador de deficiência mental como um ser incapaz das mais simples formas de expressão, autonomia e participação social, por outro lado, a esse mesmo indivíduo é imputada a tarefa de “carregar o estandarte” da benemerência e filantropia encontradas nos muros cristalizados (e não muito cristalinos) das instituições, que insistem em se aprisionar em seu próprio cárcere.

Assim, a imagem da pessoa com deficiência, pela força desses valores que resistem ao tempo, permanece atrelada à piedade humana.

As conquistas das associações de pais foram inegavelmente importantes, enquanto entidades que buscam novos padrões de legalidade. Porém, em nome dessa mesma legalidade, mantêm relação de dependência com a imagem da pessoa deficiente que insistem em cultivar. Imagem essa vinculada à “impotência” do filho deficiente.

Ingênuo pensar que o marcante paternalismo explícito dessas instituições não fosse como o próprio espelho refletor de uma sociedade

marcada, também, por forte caráter paternalista. Valores altamente marcados pela ambivalência e pela ambiguidade, como fraternidade, solidariedade, benemerência, paternalismo e assistencialismo, foram cultivados nesses grupos, os quais geraram um estilo institucional próprio e específico e que parece permanecer intacto, resistindo ao tempo.

O passado se faz presente materializando-se nas ações de seus atores, num constante movimento de atualização da história. História essa que se repete e reflete a ideologia, os valores e as finalidades institucionais, por meio da presença marcante de seus rituais tradicionais.

3.4 O “fantasma” dos fundadores

Pensando sobre essa materialização do passado, julguei ser interessante trazer algumas colocações que pontuam mecanismos a isso subjacentes. Dentre eles aquilo que Eugène Henriquez (1991) denomina de *“fantasma dos primeiros fundadores”*.

Esse autor discute essa questão no capítulo III de “O trabalho da morte nas instituições” (p. 71), mostrando que a presença fantasmagórica dos fundadores das instituições acompanha os atores institucionais, desempenhando uma quádrupla função, ou seja: culpabilidade, dificuldade de mudanças, erro inconfesso e poder.

Das principais colocações de Henriquez, desejo salientar algumas, como a de que a culpabilidade advém da ideia, sempre presente, de que, na origem da instituição, existia uma equipe coesa, sem problemas internos. Uma equipe com objetivos e projetos comuns, coerentes e definidos.

Esse “fantasma”, presentificado nos documentos e discursos dos dirigentes, acaba tendo a função de culpabilizar os “novatos”, que não conseguem dar conta do trabalho com a mesma dignidade e competência de tão “dignos ancestrais”.

Mantém-se, assim, o poder dos primeiros fundadores, com sua presença sempre marcante no cotidiano da instituição e representando o polo ideal e de referência identificatória.

Malgrado a evolução da instituição, esses fantasmas continuam representando o mito ou ideologia, ocultando, dessa forma, a realidade da situação presente. Ou seja, esses “fantasmas” trazem consigo a impossibilidade de questionamento do projeto inicial, uma vez que uma análise mais atenta eventualmente evidenciaria falhas presentes desde a fundação, as quais poderiam, então, estar atuando na própria origem das dificuldades atuais.

Além disso, esse fantasmagórico favorece a revitalização de histórias, de lendas, de contraverdades. Favorece os “rumores mais loucos”, que atestam, de um lado, a presença de uma cena primária insuportável e, de outro, a perpetuação de situações que, quando evocadas, se apresentam como impactos, de caráter trágico, ao conjunto da vida institucional.

Para vivificar e atualizar essa história, ninguém melhor que o atual Presidente da APAE de São Paulo, também Conselheiro Vitalício e um de seus sócios fundadores. Ouçamos agora um fragmento dessa mesma história, contada por esse coautor:

“Meu nome é Semi Gabriel, eu estou no movimento apaeano há mais de 30 anos como amigo. A Feira da Bondade, iniciada por Jô Clemente, começou com uma reunião na casa dela, junto com o marido, Dr. Antonio Clemente Filho, e três amigos, eu era um desses amigos, **e a partir da Feira da Bondade**, eu comecei a conhecer a APAE, **me tornei sócio, me tornei conselheiro, sou conselheiro vitalício hoje, fui diretor da APAE em diversas gestões e, desde 1991, sou presidente da APAE**. O movimento apaeano é o maior movimento comunitário no Brasil. Hoje, só no Estado de São Paulo, existem 250 APAEs e no Brasil todo cerca de 1.500 APAEs. A APAE

de São Paulo é a APAE do Município de São Paulo, foi fundada em 1961. **Durante alguns anos teve muitas dificuldades, era uma entidade muito pobre, mas graças às primeiras Feiras da Bondade, conseguimos construir a nossa sede**, e a partir daí crescemos e **somos hoje a maior APAE do Brasil. Nós abrigamos 1.500 excepcionais** e damos cursos através do Centro de Capacitação Pessoal que está se transformando no Instituto APAE de Pesquisas para milhares de técnicos da área da deficiência mental. São pessoas de São Paulo, do Estado de São Paulo, do Brasil e do Exterior. A APAE de São Paulo, nesses últimos anos, vem crescendo na área da educação, na área do trabalho, na área dos desportos, e nós temos inicialmente a área da Estimulação Precoce, que recebe crianças de zero até 3 ou 4 anos. Em seguida, dependendo das condições de cada uma delas, elas ingressam no Setor Educacional Infantil, onde ficam até os 8 ou 9 anos, em seguida passam para o Centro Educacional Central. Alfabetizamos normalmente o excepcional, e a partir dos 13/14 anos existem programas, quer na área do trabalho, quer na área da educação. Particularmente o Centro de Preparação do Trabalho, que é uma unidade nova, onde hoje nós temos cerca de 60 excepcionais, que continuam na área de educação somando também a área do trabalho. A APAE hoje tem unidades de trabalho na Lapa, no Belém, em Santo Amaro, e também aqui em nossa sede. Temos unidades no Brooklin, temos duas unidades no Itaim, e temos a residência Aratans. A APAE mantém um contato muito estreito com a Federação Estadual, com Federação Nacional e prestamos colaboração com todos os técnicos, com as demais APAEs do Brasil... Trabalhar na APAE de São Paulo, particularmente nesses últimos anos como Presidente, tem sido muito gratificante. **Nós contamos com um grande número de amigos que, somados ao trabalho dos nossos excelentes profissionais e às condições de pais, temos conseguido levar para frente todos os nossos projetos.** A tendência da APAE de São Paulo é

crescer ainda um pouco mais. Não será uma coisa muito fácil, mas **com o apoio que recebemos do Poder Público Federal, do Poder Público Estadual, do Poder Público Municipal e da comunidade como um todo, deveremos alcançar o nosso objetivo. É importante destacar o grande trabalho feito pelas nossas voluntárias da APAE; são cerca de 180 senhoras que se dedicam com muita boa vontade, com muita ternura e muito amor colaborando com os nossos técnicos.** A APAE de São Paulo tem uma Coordenadoria de Eventos e nós realizamos, durante o ano todo, diversos eventos. Existe a Semana Nacional do Excepcional, existe o Dia das Voluntárias, e a diretoria pretende criar a partir do próximo ano o Dia do Funcionário. **São 450 técnicos que merecem da diretoria a maior consideração e achamos importante que haja o Dia do Funcionário,** ocasião em que **a diretoria agradecerá a colaboração indispensável que esse corpo de funcionários tem dado para que a APAE continue crescendo e atendendo o excepcional e seus familiares.”** (grifos nossos) (Depoimento gentilmente concedido à Autora, em dezembro de 1995).

E assim encerramos essa breve passagem pela história das instituições formadas e dirigidas por pais, lembrando que o pleno resgate dessa história, ainda incompleta, deverá conter referências à criação de outras instituições dessa natureza, inclusive aquelas que começaram a surgir na década de 1980, na cidade de São Paulo, no interior de grandes empresas públicas e privadas, formadas e dirigidas por funcionários-pais. (Apenas à guisa de informação, apresentam-se as referidas Associações de Pais ligadas a empresas públicas e privadas, por ordem de ano de fundação: 1982, AVAPE – Associação para Valorização e Promoção de Excepcionais (Autolatina); 1985, APABEX – Associação de Pais Banespianos de Excepcionais (Banespa); 1987, APABB – Associação de Pais e Amigos de Pessoas Portadoras de Deficiências dos Funcionários do Banco do Brasil; 1989, SEMEAR – Associação para Integração e Apoio aos Portadores de Deficiência dos Empregados da

Telesp; 1990, APADE – Associação de Pais e Amigos de Portadores de Deficiência da Eletropaulo; e 1990, AME – Associação Amigos Metroviários dos Excepcionais (Metrô).

Como toda história, essas últimas têm também suas peculiaridades e repetições, contendo e contando, ao mesmo tempo, com aspectos de **continuidade** e, portanto, de **similaridade** com as demais e de **inovação**. Mas essa é uma outra história...que fica para uma outra vez!

3.5 A questão do poder e da filantropia: Pilares de sustentação institucional

Uma vez delineado o percurso de criação e algumas formas de manutenção das instituições alvo de interesse neste estudo, penso ser importante abrir um espaço para reflexão sobre dois de seus “pilares de sustentação”: o poder e a filantropia – entendidos como forças que se movem em direção à manutenção do *status quo* institucional.

Mas, ao dirigir minhas reflexões e questionamentos para os “pilares de sustentação” institucional, não poderia deixar de fazê-lo de forma articulada com a própria **compreensão teórica de instituição**, especialmente no que concerne à sua função na formação dos sujeitos, embri-onariamente instituídos.

Assim, para se tentar proceder à análise de relações institucionais, há de se buscar compreender as relações de reciprocidade inerentes à própria existência humana e institucional.

A existência individual se dá, desde sempre, no espaço institucional – família, escola, igreja etc., e é na vinculação do indivíduo ao espaço instituído que vão se constituindo as teias de relações de dependência: indivíduo-instituição e instituição-indivíduo, em que a existência de um e outro só é possível nessa permanente e intrincada força relacional.

3.5.1 A instituição formada e dirigida por pais

Entendendo a instituição como espaço de formação social dos sujeitos (como desenvolvido anteriormente), entenderemos a instituição particular, formada e dirigida por pais, também como um espaço de “formação” continuada de seus atores.

Nesse sentido, diz Bleger (1984:55) que toda instituição é um instrumento de organização, regulação e controle social; acaba sendo, portanto, também um instrumento de “regulação e de equilíbrio da personalidade” dos indivíduos, uma vez que o ser humano encontra nas instituições elementos de identificação, apoio, suporte, segurança e pertença.

Por outro lado, diz o autor (p. 58) que *“quanto mais regressão existe numa instituição, quer dizer, quanto mais ela é depositária das partes imaturas da personalidade de seus integrantes, mais intensa encontraremos nela a **estereotipia** e mais predomínio haverá da participação sobre a interação, quer dizer, de papéis não discriminados e de uma **estrutura semelhante à dos grupos primários**”*, ou seja, aos grupos familiares (grifos nossos). Vale lembrar que Bleger se refere ao termo “participação” como sincretismo e passa a referir-se à parte imatura da personalidade como “personalidade sincrética”, ou seja, a parte indifferenciada e ambígua da personalidade.

Acredito que as relações estabelecidas nas instituições circunscritas neste trabalho, pelas características mesmas dessas, ou seja, por serem formadas por pais e por eles dirigidas, são determinadas por uma estrutura funcional muito próxima à familiar, quer dizer, aos grupos primários.

É ainda Bleger (p. 58-9) que nos lembra da existência desse tipo de grupo que funciona nos moldes do grupo familiar, denominando-o de grupo primário, o qual se caracteriza pela predominância de identificações projetivas maciças e por um déficit na diferenciação e identidade de seus membros.

Esse tipo de grupo familiar tem como parâmetro de funcionamento aquele vivido no seio familiar e que *“continua na instituição como um*

grupo de pertença forte, mas como um grupo de tarefa muito débil, que se vê constantemente comprometido por situações conflituosas fortemente emocionais”, com presença marcante da ambiguidade de papéis e status dentro da instituição. O funcionamento desse tipo de grupo, descrito por Bleger, assemelha-se àquele que constitui o objeto deste estudo.

Com efeito, parece haver uma sobreposição nos processos de indiferenciação entre os grupos: os pais identificam-se uns com os outros e os técnicos identificam-se mutuamente e também com os pais que, por sua vez, identificam-se com os técnicos.

O esquema apresentado na página a seguir tenta representar essa teia de identificações em sua complexa configuração.

Tomando-se os pais-dirigentes como uma grande família (pelo processo de identificação), podemos pensar essas instituições como entidades familiares. Por outro lado, e retomando alguns dos aspectos abordados no tópico correspondente, lembro que há questões familiares bastante específicas e comuns às famílias: a) relativas à dinâmica relacional: aspectos emocionais, de comunicação etc., e b) relativas tanto à necessidade de atendimento educacional adequado quanto à dificuldade de encontrar recursos disponíveis (esta uma questão social).

Podemos, pois, compreender a identificação dos pais uma vez que enfrentam os mesmos percalços, quer de ordem emocional, quer de ordem social. Acrescente-se a isso o fato de as identificações projetivas maciças serem percebidas como uma constante entre os atores institucionais – e o próprio funcionamento das instituições parece assemelhar-se (pela identificação) ao caráter mesmo delas.

Ou seja, a deficiência parece impregnar-se na instituição como um todo, na medida em que, tanto no nível estrutural, quanto econômico e técnico, o déficit se apresenta como elemento mediador. As dificuldades estruturais e relacionais, os baixos salários, os recursos técnicos e materiais parecem espelhar-se na concepção social da deficiência mental: a crença no limite e impossibilidade da clientela à qual se destina.

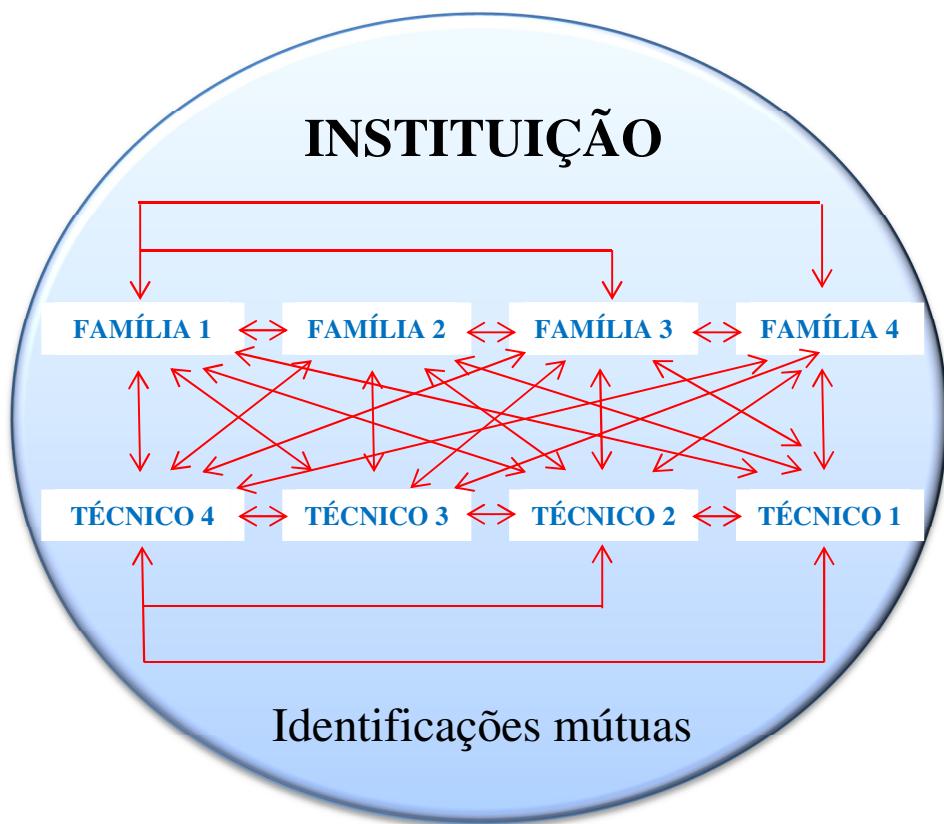


FIGURA 3. TEIA DE IDENTIFICAÇÕES ENTRE PAIS E TÉCNICOS.

Assim sendo, tudo parece funcionar de forma deficitária, como processo de identificação com a clientela. Nesse sentido, a inequívoca contribuição de Bleger (1987:98) nos lembra de que *“toda organização tende a ter a mesma estrutura que o problema que deve enfrentar e para o qual foi criada. Assim, um hospital psiquiátrico acaba tendo, enquanto organização, as mesmas características que os próprios doentes (isolamento, privação sensorial, déficit de comunicação etc.)”*.

Dito de outra forma, a dificuldade de se pensar a clientela (e, por conseguinte, a instituição), acreditando na possibilidade de seu crescimento / desenvolvimento e aprendizagem, parece uma constante.

Além disso, o mencionado entendimento “familiar” traz consigo algumas outras peculiaridades presentes no cotidiano e que se referem a aspectos de legitimidade e de poder – que veremos um pouco melhor na sequência.

O desdobramento disso repousa num “monopólio”: *“As relações entre os agentes e a clientela definem no entender de Guilhaon de Albuquerque o objeto institucional: (...) aquilo sobre cuja propriedade a instituição reivindica o monopólio de legitimidade.”* (Guirado, 1986:41-2).

Esse entrelaçar de fios que tecem as relações interpessoais dando forma e cor à prática institucional parece urdir, com esses mesmos fios, o destino de sua clientela.

Assim, a função social dessas instituições percorre caminhos que parecem mais próximos de tornar distante o deficiente da comunidade em que vive (pela forma segregada de funcionamento institucional) do que efetivamente o de inseri-lo no espaço social.

3.5.2 Poder

Antes de mais nada, a pergunta: **o que é poder?** Da definição pouco sofisticada de dicionário, segundo a qual é o “direito de deliberar, agir e mandar” (Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, 1986:372), o poder passa por diferentes crivos teóricos, deixando-nos perplexos frente à sua quase infinita pluralidade de sentidos.

Assim, na impossibilidade de abarcar tantos e tão diversos teóricos que adentraram no complexo estudo da questão relativa ao poder, busquei caminhar, prioritariamente, na companhia de Foucault e Max Weber, em direção à compreensão possível dos fatores intervenientes na dimensão institucional, a partir das relações de poder instituídas no uni-

verso deste estudo. Cabe, porém, salientar que em absoluto tive a pretensão de esgotar o tema, ao contrário, esse “passeio” por trilhas até então pouco familiares, embora tenha aplacado dúvidas, suscitou-me outras questões, que passo agora a compartilhar.

Foucault, em “Microfísica do poder” (1993:7-8), discute a questão do poder, mostrando que sua função não se restringe apenas ao caráter repressivo que normalmente lhe é conferido – sendo real a força de exclusão, de censura, de recalque e mascaramento que produz, assim como o “domínio de objetos e de rituais de verdade” – mas não se pode explicá-lo inteiramente ao tentar caracterizá-lo olhando-se apenas sua função repressora. Há no poder, diz Foucault, um lado positivo e transformador capaz de gerir a vida dos homens e controlar suas ações, a fim de que a utilização do potencial humano seja maximizada.

Nas palavras de Foucault (p. 8), “(...) *o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só com uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso*”.

O conhecido caráter provocador de Foucault pode ser percebido na questão que coloca ao expressar seu pensamento sobre o poder, quando pergunta para seu interlocutor: “*se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não, você acredita que seria obedecido?*”.

Essa provocação me levou a pensar sobre os “benefícios secundários” que são obtidos a partir dos incontáveis (e por vezes inconfessáveis) “nãos” que são ditos para nossos impulsos ou necessidades em favor de um poder exercido de forma explícita ou implícita.

Ainda para esse autor, poder é definido como uma relação de forças, ou seja, toda relação de forças é uma relação de poder (Deleuze, 1991:78).

Seja de que natureza for, o forte determinante de toda relação social é o poder, sendo possível afirmar que não existe relação social sem a

presença explícita ou implícita do poder exercido por um indivíduo ou grupo. Poder não existe senão numa dinâmica relacional, na qual o mando e a obediência coexistem numa relação legitimada.

E aqui talvez um parêntese se faça necessário para pensar o próprio conceito de legitimidade, o qual tem, na linguagem política, um significado próprio, ou seja: o asseguramento da obediência de uma parcela considerável da população sem que haja necessidade de recorrer ao uso da força. Assim é que o **poder legítimo** busca encontrar o consenso, transformando a obediência em adesão.

Faz-se necessário, ainda, estabelecer uma distinção entre legitimidade e legalidade, uma vez que legalidade diz respeito ao **exercício do poder**, e legitimidade refere-se à **qualidade legal** do poder, ou seja, um poder **alicerçado juridicamente** (Dicionário de Política, Volume 11, p. 674-5).

Retomando Foucault, cabe reproduzir suas palavras acerca da relação que se estabelece entre o saber e o poder, quando postula que não há saber neutro e que todo saber é político. Diz ele, “(...) *o saber é sempre político porque tem sua gênese em relações de poder. Assim, saber e poder têm implicação mútua uma vez que todo poder tem como base constitucional algum campo do saber e todo saber acaba por se constituir em nova relação de poder*” (Machado, 1993:XVI).

Essa visão encontra eco nas palavras de Max Weber (ou dele emanam?), uma vez que esse teórico recorre à oposição entre poder definido por leis e poder pessoal. E para iniciar a reflexão teórica sobre o poder, lançarei mão, precisamente, da análise que Max Weber dele fez e que é, hoje, tomada como referência clássica.

Antecipa-se, porém, por seu profundo interesse no presente contexto, a própria definição de sociologia elaborada por esse teórico, ou seja: “*Sociologia é a ciência que pretende compreender, interpretando-a, a ação social, para, dessa maneira, explicá-la casualmente em seu desenvolvimento e efeitos*” (Weber, 1979:5).

Voltando ao poder, saliente-se que Max Weber define-o como “(...) *a possibilidade de que um homem, ou um grupo de homens, realize sua vontade própria numa ação comunitária até mesmo contra a resistência de outros que participam da ação.*” Ou como “(...) *a oportunidade de um indivíduo fazer triunfar no seio de uma relação social sua própria vontade contra resistência*”, e o domínio como “(...) *a oportunidade de aí encontrar pessoas dispostas a obedecer à ordem que lhes é dada*” (Weber, 1982:211; Freund, 1987:161).

Lembre-mos, ainda, que, embora Weber, ao referir-se às relações de poder e dominação, o faça na esfera política, admite que o poder ou a dominação possam ser constatados em todo tipo de organização social em que exista um chefe. Assim, podem-se encontrar relações sociais baseadas no poder e dominação na família, na escola, na igreja e, sem dúvida, nas instituições formadas e dirigidas por pais.

Além disso, para esse autor, todo poder tem intrinsecamente a pretensão “potencial” ao prestígio e que, dependendo da esfera de atuação do poder, a continuidade do aparelho de dominação cerca de segredos suas intenções e decisões. Nesse sentido afirma, ainda, que não existe domínio que não mantenha segredo em torno de alguns pontos essenciais.

Aponta, ainda, o autor, que a **burocracia** é um instrumento de poder “de primeira ordem” e que o poder de força da burocracia expresso pela racionalização e despersonalização tem tendência a dificultar ou impedir mudanças, funcionando como chave de freio para o processo de transformação.

Cabe neste momento retomar Lapassade (1983:195-6), mais precisamente uma de suas referências à função da burocracia no inconsciente do grupo, fazendo uma associação que se estende como muito própria para este estudo. Diz o autor que a burocracia representa um papel estrutural comparável ao superego.

Assim, a vivência grupal traduz a “ordem estruturante” da instituição que, por sua vez, é a própria reprodução da organização política e de produção da sociedade.

Ainda indica que outros tipos de organização da vida social estão presentes no inconsciente grupal e recorre a Freud para explicá-los: apresenta o mecanismo de identificação como sendo um dos possíveis organizadores (no plano inconsciente) de grupo e que tem sua gênese em certas repressões sociais como, por exemplo, a “censura burocrática” com relação à palavra do grupo.

Trazendo de volta Weber, podem-se sintetizar seus estudos dizendo que as relações de mando e obediência por ele apontadas se baseiam no fundamento da legitimidade, e esse “poder legítimo” pode apresentar-se de três formas: poder legal, poder tradicional e poder carismático (Saint-Pierre, 1994:120-1; Freund, 1987; Castro, 1995).

Resumidamente podemos descrevê-los como:

a) **Poder legal:** Característico da sociedade moderna se fundamenta na crença da necessidade de definição jurídica do detentor do poder, sendo a própria lei a fonte do poder, ficando sujeitos a ela tanto aqueles que lhe prestam obediência, quanto aqueles detentores do poder.

b) **Poder tradicional:** É sustentado pela crença no caráter sacro e ancestral do poder, encontrando na tradição sua própria fonte. Poder esse atribuído de forma legítima àqueles que são levados ao poder pelo costume ou tradição.

c) **Poder carismático:** Existe quando a sujeição da execução das ações é determinada pelo caráter afetivo das deliberações do detentor do poder e os dominados, como “discípulos” do líder, orientam suas ações baseadas na “ética da convicção”.

Essas três formas ou tipos de poder legítimo, apontados por Weber, não se constituem em manifestações únicas e estanques de apresentação do poder, podendo coexistir combinadas, e mesmo transmutadas, de acordo com o contexto, as circunstâncias e o momento histórico em que se dá a relação de dominação entre os atores.

Continuando pela “trilha” de Weber, em direção à compreensão das relações de poder institucional, encontra-se a afirmação de que “por

dominação deve entender-se a probabilidade de encontrar obediência a uma mando de determinado conteúdo entre pessoas dadas” (Castro, 1995:120).

Voltando nosso olhar para as instituições que circunscrevem esta pesquisa, observa-se que a influência voluntária de um indivíduo ou de um grupo sobre o comportamento de outro indivíduo ou de outro grupo se alterna continuamente em “mando” e “obediência” entre os atores. Assim, pode-se dizer que essa “gangorra” representada pela alternância constante de poder entre os dois grupos de atores institucionais (pais e técnicos) constitui um dos fatores determinantes das **relações conflitivas** que marcam a experiência relacional no cotidiano dessas instituições.

O poder exercido numa associação de pais parece ser misto, ou seja, existe o poder legitimado pelo cargo ocupado na organização (por exemplo, o presidente ou diretor) e o poder exercido pelo carisma do chefe. Portanto, em instituições dessa natureza nem sempre se encontra, na mesma pessoa, o poder legal, o tradicional e o poder carismático. Por exemplo, aquele que ocupa a presidência pode não ser o mesmo que exerce o poder por consenso ou adesão.

Claro está que essas relações em absoluto são exclusivas das instituições estudadas, apresentando-se, assim, em contextos outros e tantos que se poderia dizer que se encontram tanto nas famílias (enquanto microestrutura social) como nas relações entre classes sociais, uma vez que o poder está sempre presente, intermediando-as.

Quanto à questão familiar e o poder, Bourdieu traz interessante contribuição às reflexões aqui alinhavadas. Segundo Castro (1995:18), *“a reprodução familiar de Bourdieu está calcada na transmissão inteiramente controlada pela família de um direito de propriedade hereditária”*.

Traçando-se um paralelo entre a familiaridade que se estabelece entre os dirigentes institucionais, pela via da identificação e do funcionamento “caseiro” da administração institucional, podemos dizer que os cargos ocupados na diretoria das associações de pais são “herdados”, ou seja, os pais fundadores revezam-se continuamente nos cargos para

cumprir uma exigência estatutária, muito embora os papéis que efetivamente desempenham sejam os mesmos, independentemente do cargo ocupado numa dada gestão.

3.5.3 Filantropia e benemerência

Ao tratar da questão do poder e da filantropia como forças que se movem em direção à manutenção da legitimidade institucional, estou me referindo à instituição circunscrita neste trabalho: aquela formada e dirigida por pais.

Antes do desenvolvimento de qualquer raciocínio, porém, é preciso enfatizar que, embora indissociáveis, sociedade / grupo / indivíduo e ideologia / universo afetivo-emocional podem, para fins de explanação, ser pensados “separadamente”.

Assim é que, do ponto de vista ideológico, temos, sabidamente, a hegemonia de certos valores ligados, inexoravelmente, à condição de deficiência, todos eles sinalizando, no mínimo, desvalorização e estigma.

Em decorrência disso, a questão do poder nessas instituições parece estar embrionariamente atrelada à benemerência e filantropia e, nesse sentido, observa-se que seu sustentáculo tem apoio no espírito caritativo e humanitário.

Acredito, ainda, que os valores sociais relativos à questão da deficiência se encontram impregnados nos indivíduos, e que de forma diversa se manifestam ora como amor incondicional, ora como rejeição absoluta – faces de uma mesma moeda.

Esse é o pano de fundo das questões de poder, benemerência e filantropia presentes nas instituições em apreço, ou seja, a instituição é, portanto, um espaço de facilitação da reprodução e perpetuação do caráter benemerente e assistencial.

Como até agora visto, os pais, por razões sociais, veem-se impelidos a formar associações que, em seu bojo, perpetuam esses mesmos valo-

res. Por conseguinte, pode-se dizer que a formação de associações de pais está normalmente comprometida com uma concepção de indivíduo portador de deficiência que se entende como restrita ao protecionismo – forma dissimulada de conceber o indivíduo portador de deficiência como aquele que depende do amor e da caridade para existir. Concepção, essa, impedidora e/ou dificultadora do processo de aprendizagem e desenvolvimento desses indivíduos.

O poder assumido por pais (diretores-clientes) tem um caráter ambivalente em relação a seus filhos (clientes), na medida em que a “potência” econômica – sustentáculo do poder – está diretamente ligada a recursos financeiros advindos de campanhas promocionais com forte apelo emocional ao espírito humanitário da comunidade, vinculadas diretamente à imagem de “impotência” produzida e impressa no filho deficiente. Assim, as incontáveis campanhas promocionais (forte fonte de recursos financeiros) vão reimprimindo à pessoa com deficiência ou aos excepcionais uma condição de absoluta incapacidade e dependência, passando a depender inclusive das benesses dos contribuintes voluntários.

A dinâmica de funcionamento das relações está apoiada na condição de SER do filho deficiente como “produtor de bens de consumo” (a deficiência se torna mercadoria); vende-se ou troca-se ideal de bem por contribuição financeira à instituição.

O poder econômico das instituições é sempre relatado como frágil, com inúmeras oscilações, e sempre dependente da imagem dos excepcionais para obtenção de seus recursos, uma vez que essa imagem costuma sensibilizar sobremaneira a maioria das pessoas.

Nesse aspecto, forma-se outro elo relacional de potência *versus* impotência entre pais e filho (Figura 4).

As instituições especializadas, pela própria trajetória histórica que tiveram, consequência do espírito cristão da concepção de deficiência, acabaram sendo estigmatizadas (e se fazem estigmatizar) pelo caráter benemerente que continuam assumindo.

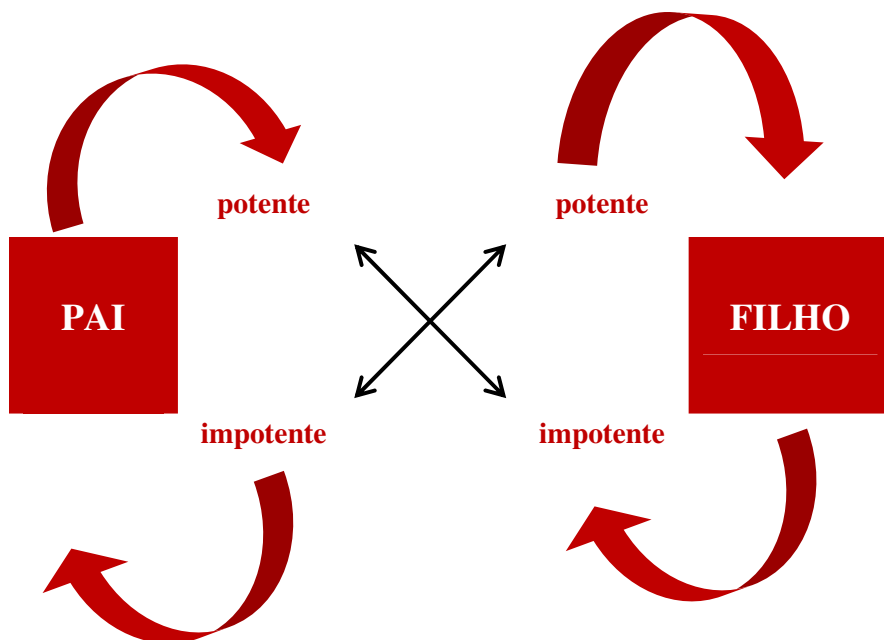


FIGURA 4. RELAÇÕES ENTRE PAI E FILHO.

3.5.4 A mensagem reveladora da instituição

A intenção é a de apontar algumas reflexões da **mensagem reveladora** da instituição por meio da utilização de espaços publicitários, e a consequência da utilização desse recurso na “perpetuação do estigma”.

Assim, compartilho de forma breve e sucinta uma das possíveis definições e intenções da propaganda: “*Difusão deliberada e sistemática de mensagens dirigidas a um determinado grupo social, visando criar uma imagem (positiva ou negativa) de um fenômeno específico, quer de ordem pessoal ou institucional. Dessa forma, pela via da propaganda, valores e comportamentos são estimulados, uma vez que está implícita a intencionalidade de influenciar a opinião e ação de determinada fatia*

da sociedade a que se dirige” (Dicionário de Política, Volume 2, p. 1.018).

Acionando elementos emocionais, como sentimentos de solidariedade e compaixão, essa forma de comunicação recorre a estereótipos apresentando, usualmente, uma face seccionada de uma mesma questão.

Dessa forma, observa-se que a propaganda utilizada pelas instituições assistenciais filantrópicas, dentre elas as associações de pais, tende a vincular a imagem da pessoa com deficiência à carência e abandono, revelando, assim, a imagem institucional.

“Bons serviços e produtos” são anunciados em periódicos especializados, vinculando-se à clientela “excepcional”, na tentativa de vincular, também, a imagem caritativa das empresas, formando-se assim outro elo relacional, ou seja, anunciante e “excepcional”: o anunciante é potente porque ajuda “o excepcional” / impotente.

A imagem da pessoa com deficiência vai sendo, assim, continuamente veiculada e a mensagem a ela subjacente não é outra senão a da incapacidade e impotência. Por sua vez, os anunciantes, ao se utilizarem do espírito caritativo próprio de instituições filantrópicas, para negociar seus produtos ou serviços, por certo encontram entre os consumidores aqueles que com esse “espírito” se identificam.

E aqui, novamente, uma forma especial e sutil de poder: poder de uso da imagem da pessoa com deficiência, poder de acionar sentimentos mobilizadores de uma determinada ação – doação –, poder de aplacar culpas – e, como consequência, a manutenção da imagem da pessoa com deficiência na condição de “impotente”. “Impotência” essa que guarda em si a “potência” de gerar dividendos para a manutenção de sua própria segregação.

A mensagem reveladora da instituição, no que diz respeito à imagem do indivíduo com deficiência, é veiculada por meio do apelo incessante aos contribuintes e/ou consumidores, convidando-os para a luta por e para a questão das pessoas com deficiência, o que poderia ser in-

interpretado como verdadeira luta de classe, ficando determinada de antemão a segregação dessa parcela da população; ou como uma guerra de poder e força, usando-se como armas o amor, a compreensão, a compaixão, a caridade e benemerência, como forma de “vencer o adversário”, ou seja, mantendo-os distantes.

A ambiguidade dessa mensagem repousa num duplo “existir”. Se, por um lado, desperta a população para a “existência” da pessoa com deficiência mental – que muitos insistem em continuar negando –, por outro lado, associa essa “existência” ao existir institucionalizado. Assim é que os pedidos são feitos em nome **da condição das pessoas** deficientes, **para a manutenção da instituição**. É via imagem de coitado, dependente, incapaz etc. que a instituição se mantém até (ou principalmente) financeiramente. É vendendo a imagem de sua clientela (seus filhos) que a instituição sobrevive, pois é isso que a sociedade espera e cobra.

Assim, quando se fala em instituição de atendimento ao indivíduo com deficiência, fala-se implicitamente em campanha de captação de recursos.

A instituição é, portanto, um espaço de facilitação da reprodução e perpetuação do caráter benemerente e assistencial próprio das instituições dessa natureza.

3.5.5 O técnico como porta-voz da mensagem institucional

Acredita-se que a perpetuação desse caráter se deve à colaboração de inúmeros adeptos, dentre eles os técnicos que, sem ao menos se darem conta, ajudaram e continuam ajudando a lapidar, como a um cristal valioso, esses sustentáculos institucionais.

Isso porque o valor atribuído, por nossa sociedade, à benemerência e à filantropia parece impregnar-se em cada um de nós. Sem que nos apercebamos que *“o principal efeito da ideologia é produzir através dela em nós mesmos, o auto-reconhecimento do que nós somos”* (Guirado, 1986:43), acabamos, mesmo na condição de profissionais, a man-

tê-la, uma vez que mantém acesa em nós a chama da crença em nossa bondade e benemerência.

Abeberamo-nos com o “doce sabor” do reconhecimento social pela “causa que abraçamos”. A opção profissional pela área da Educação Especial / deficiência mental parece sobrepor-se (ou vincular-se?) à representação social do profissional bom, dedicado e paciente que “trabalha por amor”.

A benemerência e filantropia são concretizadas nas ações dos sujeitos que efetivam a existência institucional. A condição de técnico, tido como detentor de um saber específico na área, não é suficiente para que possa exercer sua função com isenção da piedade humana em relação à sua clientela, uma vez que a condição primeira nessa relação profissional-cliente é a de indivíduo e, como tal, *“sujeito aos mesmos fenômenos sócio-afetivos-intelectuais que os incontáveis indivíduos constituintes e participantes dessa entidade chamada sociedade”* (Amaral, 1994:11).

O técnico, também, *“enquanto sujeito determinado por fatores sociais, econômicos e políticos não está, pela sua circunstância de especialista, imune aos preconceitos e estereótipos históricos em relação à deficiência mental”* (Silva, 1992:2).

A manutenção da filantropia, na administração institucional, apresenta consequências no nível da ação pedagógica, na medida em que frequentemente os profissionais são deslocados de seus trabalhos de caráter técnico-pedagógico para exercerem atividades voltadas para a captação de recursos financeiros junto ao grupo gestor.

“A complexidade imposta à estrutura organizacional, principalmente em se tratando de instituições que “crescem” tende a desviá-la do tema do seu discurso: a ênfase dada à criança com DM. Neste sentido, pode-se observar que, frequentemente, os profissionais em vez de estarem cumprindo tarefas de sua competência, estão voltados para atividades de cunho administrativo, dado que a manutenção da estrutura institucional passa a ser privilegiada. Assim, o pedagógico acaba se subordinando ao administrativo.” (Silva, 1992:6-7).

Assim, o técnico, imbuído também pelo espírito humanitário, assume a condição de porta-voz do discurso dos dirigentes institucionais, contribuindo, por conseguinte, para a manutenção do estigma. Ou seja, o atendimento institucional em nível técnico fica comprometido (e comprometido) com a filosofia / ideologia imperante na instituição.

Expresso também minha crença de que o deslocamento das funções do profissional interfere não apenas na relação de trabalho com o educando, mas, também e especialmente, na relação com o próprio grupo gestor, uma vez que cabe a esse último estabelecer a ordem de prioridades da instituição, ou seja, cabe a ele o poder.

Lembro, ainda, que o poder, nessas instituições, parece estar originariamente atrelado à filantropia e, nesse sentido, observa-se que a forma de se conduzir / dirigir a instituição está apoiada muito mais no sentido caritativo e humanitário (no nível do discurso) do que no suporte profissional técnico e administrativo.

Finalizando: apoiadas nos pilares do poder e da filantropia, as relações institucionais sustentam-se e legitimam-se, sendo esses os principais elementos de manutenção, permanência e continuidade dos serviços prestados.

E mais: a filantropia parece “funcionar” como chefe oculto (uma força invisível), não personificado, porém com força detentora de poder.

4. O caminhar metodológico: Os passos na trilha científica

“Observar, pensar e imaginar coincidem totalmente e formam parte de um só e único processo dialético. Quem não utiliza a sua fantasia poderá ser um bom verificador de dados, porém nunca um investigador.” (Bleger).

Cabe-me apresentar ao leitor os passos percorridos no caminho metodológico adotado para esta investigação. Assim, este capítulo poderá ajudar o leitor a caminhar, com seus passos, os mesmos atalhos por mim trilhados em busca da cientificidade deste trabalho.

4.1 Universo da pesquisa

O processo de compreensão dos significados presentes na dinâmica relacional instituída, no contexto estudado, contou com a participação de três instituições educacionais particulares, de caráter assistencial-filantrópico, portanto sem fins lucrativos, formadas e dirigidas por pais de crianças e adolescentes com deficiência mental e/ou múltipla.

Considereei o universo composto por três instituições suficiente para que pudesse apreender, compreender e desvelar alguns dos mecanismos

determinantes das relações que comumente se instituem em associações formadas e dirigidas por pais.

A. Critérios de escolha das instituições

Para a efetivação do presente estudo, foram selecionadas três instituições, na cidade de São Paulo, criadas ao longo dos últimos 30 anos. Acreditando que o estudo longitudinal poderia oferecer importantes dados relativos ao histórico da formação dessas Associações, busquei eleger, para este estudo, uma bastante antiga e duas de fundação mais recente. Cabe salientar que não tive a pretensão de um estudo comparativo entre elas, mas, sim, conhecer as suas peculiaridades e vicissitudes, no que tange às relações entre pais-dirigentes e técnicos-agentes. Acreditei, também, que um estudo longitudinal das instituições poderia apon- tar alguns aspectos de similaridade, no que concerne ao padrão de funcionamento relacional, independentemente do momento histórico-social em que foram criadas.

O universo desta pesquisa contou, como já dito, com a participação de três instituições, com finalidades educacionais, de caráter assisten- cial-filantrópico, formadas e dirigidas por pais, assim distribuídas na linha do tempo: a) uma formada na década de 1960; b) uma formada na década de 1980; e c) uma formada na década de 1990.

Pensei inicialmente em eleger tais instituições, tendo-se como crité- rio básico estarem conveniadas com as Secretarias de Educação do Es- tado e/ou do Município. Critério esse que teve que ser descartado, uma vez que o número de instituições da natureza que se estabeleceu e con- veniadas com as Secretarias se apresentou restrito demais.

Assim, das instituições objeto deste estudo, uma mantém convênio com as referidas Secretarias (Associação A), outra mantém apenas com a Secretaria Municipal de Educação (Associação B), e a Associação C não mantém qualquer desses convênios. Cabe salientar, ainda, que a escolha das instituições foi intencional, frente aos critérios previamente definidos e de conformidade com a abertura dada por elas para que a pesquisa pudesse ser efetivada.

B. Procedimento de abordagem das instituições

A partir das características básicas mencionadas para definição das instituições elegíveis, foram efetuados os passos abaixo explicitados para delimitação final da amostra:

a) contato telefônico para obtenção de informações sobre a natureza da instituição, a fim de se verificar sua adequação aos critérios definidos para esta pesquisa;

b) verificar, por meio desse contato telefônico, a viabilidade de ser recebida na instituição e entrevistar um pai-dirigente / cliente e um técnico-agente; e

c) identificar, ainda nesse contato telefônico, aquelas instituições que mantêm em seu quadro de funcionários um coordenador ou diretor técnico.

4.2 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

A. Entrevistas

- Entrevistados e critérios de elegibilidade para sua inclusão na pesquisa: Inicialmente, pensei em realizar seis entrevistas, distribuídas em três associações, com um pai-dirigente e um técnico-agente de cada uma delas. Porém, vale esclarecer que, a partir dos contatos com os representantes, novas oportunidades surgiram, quer por espontânea disponibilidade dos representantes, quer por solicitação da pesquisadora. Foram cinco os representantes do grupo de pais-dirigentes ouvidos, assim distribuídos:

- Associação A: uma mãe e um pai
- Associação B: uma mãe
- Associação C: duas mães

Como representante do grupo de pais-dirigentes, de cada uma das três instituições, foi escolhido o elemento de ligação mais próximo do cotidiano institucional e que estivesse diretamente envolvido na instituição.

Quanto aos representantes do grupo de técnicos-agentes, foram ouvidos cinco profissionais, assim distribuídos:

- Associação A: uma coordenadora
- Associação B: uma coordenadora e uma diretora
- Associação C: uma diretora e uma psicóloga

Como representantes do grupo de técnicos-agentes, foram selecionados elementos da equipe técnica, de cada uma das três instituições. A equipe técnica foi, neste estudo, representada pela figura do coordenador ou diretor técnico, independentemente de sua área de formação. A opção por esse profissional se deu pela condição própria de seu cargo, uma vez que, teoricamente, cabe ao ele a função de mediador entre o grupo gestor (pais) e os demais técnicos.

Em síntese, as dez entrevistas corresponderam a:

- Associação A: dois pais e um técnico
- Associação B: uma mãe e dois técnicos
- Associação C: duas mães e dois técnicos

A não uniformidade numérica referida aos depoentes se deu em função da solicitação da pesquisadora, de conformidade com a disponibilidade institucional.

- Procedimentos e instrumentos: Com o apoio dos estudos de Bleger (1987:19), acreditando como ele que *“toda conduta se dá sempre num contexto de vínculos e relações humanas, e a entrevista não é uma distorção das pretendidas condições naturais e sim o contrário: a entrevista é a situação “natural” em que se dá o fenômeno (...)”*, optei por utilizar a entrevista semiestruturada como meio de aproximação do fenôme-

no a ser estudado, uma vez que não se conseguiu “espaço” para participação dos grupos da instituição.

Ressalto, entretanto, que a técnica de entrevistas semiestruturadas, frente à abrangência do objeto deste estudo, possibilitou-me fazer incursões em aspectos não previstos nos roteiros elaborados, uma vez que oferece abertura para a expressão dos entrevistados, ampliando, assim, o campo de dados para posterior análise e compreensão dos resultados.

Cabe considerar que a experiência anterior, na qualidade de observadora-participante das diversas instituições onde atuei como assessora, já havia mostrado que muitas das dificuldades de relações entre atores institucionais são expressas no conteúdo patente ou latente dos seus discursos. Discursos esses que, neste estudo, foram organizados após sucessivas leituras, o que possibilitou que os indicadores fossem aos poucos emergindo, como será explicitado no capítulo referente à análise dos dados.

Assim, optei por não elaborar um roteiro de entrevista, mas, sim, definir dois temas que acreditei serem capazes de naturalmente “provocar” o depoimento dos entrevistados, a saber:

a) Aos pais-dirigentes / clientes foi assim colocado: *“Gostaria que o(a) senhor(a) me falasse sobre sua experiência como pai(mãe) de aluno e dirigente dessa Associação”*.

b) Aos técnico-agentes: *“Gostaria de ouvir sua experiência de trabalhar numa Associação de Pais”*.

As entrevistas foram realizadas pela pesquisadora, em data e local previamente combinados com os entrevistados e, mediante sua concordância, foram gravadas e posteriormente transcritas. Do total de 12 entrevistas realizadas, com aproximadamente 30 horas de gravação e 130 páginas transcritas, foram selecionadas dez entrevistas para compor o universo desta pesquisa.

As duas entrevistas que, embora tenham sido objeto de análise preliminar, não foram incluídas no *corpus* da pesquisa, não o foram por duas ordens de razões: a primeira por não se tratar de uma associação

com finalidades escolares, e a segunda por ter sido escolhida com característica de estudo piloto do procedimento de coleta a ser empregado.

O “recorte” de análise do conteúdo das entrevistas foi sendo gradualmente definido, tendo-se como referência o objetivo deste trabalho – o que será aprofundado no capítulo correspondente.

A não inclusão da íntegra das entrevistas no corpo do presente trabalho se deveu à preservação da identidade das associações, conforme compromisso assumido pela pesquisadora com os depoentes.

B. Documentos

Análise documental se constituiu em importante elemento complementar e, também, desvelador de aspectos relativos à história, ideologia, valores e finalidades institucionais que, combinada com as entrevistas semiestruturadas, veio enriquecer o *corpus* desta pesquisa.

Nesse sentido, cabe lembrar que Guba e Lincoln (*apud* Luke e André, 1986:39) se referem à análise documental como uma repleta fonte de informação sobre a natureza do contexto a ser estudado que nunca deveria ser ignorada, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos.

De cada uma das instituições selecionadas, foram alvo de análise documental seus respectivos estatutos, uma vez que neles estão contidas informações sobre suas finalidades, composição da diretoria, funções / competências de seus membros, modalidades de associados etc. Informações essas que vieram a contribuir para a análise comparativa entre os propósitos institucionais formalmente explicitados e aqueles expressos pelos atores institucionais, por meio de seus discursos.

Assim, vale considerar que a opção por incluir a análise dos estatutos nesta pesquisa se prendeu às observações assistemáticas realizadas, pela pesquisadora, por meio das quais havia anteriormente verificado que muitos aspectos relativos à historicidade, propósitos, valores e ideologia são constituintes desse corpo de referência formal dos atores institucionais.

Pela análise dos estatutos, pode-se desvelar o caráter determinante, em nível formal, da estrutura e do funcionamento institucional.

- Procedimento e instrumentos:

1. Iniciou-se o procedimento de coleta a partir de um contato com os responsáveis pela documentação das instituições selecionadas, a fim de solicitar autorização e cópia de seu estatuto, para posterior análise.

2. Procedeu-se à organização dos documentos da seguinte forma:

a) foram feitas algumas leituras dos três estatutos em vigor nas instituições, a fim de se apreender a totalidade de seu conteúdo;

b) o conteúdo dos três estatutos foi agrupado por capítulos, ou seja, por assunto comum, que foram dispostos em um grande quadro, conforme modelo a seguir:

ASSOCIAÇÃO A	ASSOCIAÇÃO B	ASSOCIAÇÃO C
Da Denominação, Sede e Fins	Da Denominação, Sede, Duração e Fins	Da Natureza, Duração e Fins
Do Patrimônio	Do Patrimônio	Do Patrimônio e das Rendidas
Da Administração	Da Administração	Dos Órgãos
(...)	(...)	(...)

c) leituras verticais e horizontais puderam ser feitas a partir dessa ficha de trabalho, compatibilizando-se o conteúdo significativo constante dos respectivos estatutos, a fim de se proceder à análise documental.

Cabe considerar que os indicadores para a organização dos conteúdos dos documentos foram definidos a partir de sucessivas leituras dos mesmos, o que se acredita ser pré-condição para que o pesquisador possa proceder, em seguida, à análise de seus conteúdos.

4.3 Procedimentos de análise dos dados coletados

Para a consecução do objetivo desta pesquisa, o de conhecer as relações estabelecidas no seio das instituições estudadas, a opção por uma aproximação do **cotidiano** se mostrou como a mais promissora.

Todavia, ingênuo teria sido considerar o cotidiano, desconsiderando as peculiaridades envolvidas em todo e qualquer dia a dia; peculiaridades essas concretizadas em **três conjuntos de elementos**: aqueles referidos ao **pensar / conhecer**, ao **sentir** e ao **fazer**.

Com esse pano de fundo, esclareça-se que a organização dos conteúdos das entrevistas foi realizada a partir da transcrição das fitas e das sucessivas leituras do material colhido. Foi mediante a impregnação, pela pesquisadora, do conteúdo (manifesto e latente) do discurso dos entrevistados que emergiram os **indicadores de análise**: aspectos relacionados ao histórico, à **manutenção econômica** e aos **propósitos pedagógicos** das instituições.

Ressalto que esses indicadores foram surgindo a partir das relações feitas entre o conteúdo dos discursos dos sujeitos e o aporte teórico orientador desta pesquisa, assim como a partir de elementos novos que não haviam sido previstos.

Cabe considerar, ainda, que os dados coletados em documentos e entrevistas, e articulados, como dito, aos referenciais teóricos foram organizados num grande quadro, a fim de que se pudesse proceder à análise propriamente dita, quando pôde ser feita uma leitura a partir do cruzamento dos dados de cada um dos representantes das diferentes Associações e dessas entre si.

Para efeito, nesse momento, de mera apresentação do processo, é abaixo reproduzido o modelo do referido “quadro de leitura” que, como será visto no capítulo adequado, constituiu-se nos três eixos de análise das dimensões oriundas dos indicadores – os quais, em momentos posteriores, viriam a constituir as **dimensões de análise**:

SABER	SENTIR	FAZER
- Papéis: formalização (composição da Equipe técnica e Diretoria)	- Papéis – ambivalência	- Papéis – ambivalência
- Poder (formação x legitimidade)	- Poder (onipotência x impotência)	- Poder entre técnicos (luta no cotidiano – ingerência)
- Proposta pedagógica	- Proposta pedagógica	- Proposta pedagógica
- Aspectos econômicos (estratégias)	- Aspectos econômicos (filantropia)	- Aspectos econômicos (manutenção)
- Mitos	- Mitos	- Mitos
- Composições, vínculos e parcerias	- Composições, vínculos e parcerias	- Composições, vínculos e parcerias
- Reuniões	- Reuniões	- Reuniões (pais, técnicos e diretoria)
- Idealização	- Idealização	- Idealização
- Identificação	- Identificação	- Identificação
- Comunicação	- Comunicação	- Comunicação
- Credibilidade	- Credibilidade	- Credibilidade

Ou seja, buscou-se trilhar o caminho da possível compreensão das instituições em questão, por meio de atalhos julgados como capazes de conduzir-me ao centro deste estudo, isto é, aos possíveis elementos sinalizadores e/ou determinantes das relações entre pais-dirigentes / clientes e técnicos-agentes. Assim, como dito, foram levantados **três eixos**(pensar, sentir e fazer) que se mostraram centrais e impregnados de significados em todo esse universo institucional, articulando-se às **dimensões** citadas.

Cabe considerar que, embora apresentadas em separado, para fins de organização, essas dimensões e esses eixos foram pensados de forma absolutamente interligada e indissociável.

Foi mediante a prática da atenção flutuante e do não estabelecimento antecipado de indicadores que pude voltar-me para o conjunto significativo de sinais dos entrevistados, emitidos em seu discurso, atendo-me não somente ao conteúdo do discurso, mas, também, a “(...) *expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito*” (Ludke e André, 1986:36).

Acredito que as entrevistas, com os dois grupos de sujeitos, puderam oferecer elementos necessários para a análise das relações instituídas, tal como proposto na presente pesquisa e como será detalhado em capítulo posterior.

Finalizando, acredito que, da análise do corpo de referência, constituído por documentos e entrevistas, pôde-se obter elementos essenciais à compreensão dos aspectos históricos, ideológicos e sociais que, relacionados aos afetivo-emocionais, viriam compor o quadro de compreensão dos mecanismos que determinam e regem as relações que se buscou desvelar.

5. O desvelar a máscara da instituição

“A representação é um processo comparável à representação teatral, nunca ocorre uma idêntica repetição do texto, cada ator recia, com uma modalidade que lhe é particular, a obra e o personagem.” (Pichon Rivière).

O desvelar a máscara institucional foi precedido de longo, lento e novo processo de amadurecimento e descobertas. Processo esse inicialmente acompanhado de muita ansiedade, insegurança, expectativa e, por que não dizer, de medo! Medo do novo que se descortinava como uma *“corrente de possibilidades”*, aquela referida por Bleger.

Aos poucos, a coragem veio e foi possível, então, olhar para a máscara e ir enxergando seus fortes contornos e sutis expressões (Figura 5). Cabe esclarecer que essa figura surgiu após os primeiros contatos com o material colhido e que reflete a “máscara” dessas Associações. Máscara essa entendida como ocultamento das marcas sutis de seu rosto.

Somente mais tarde, após a impregnação do conteúdo em questão, foi possível representar, graficamente, o que reflete a “identidade” institucional. Dito de outra forma, os diferentes atores em sua vivência de cotidiano, ao mesmo tempo em que mantêm uma história, por ela são mantidos, deparando-se continuamente com questões relativas à dimensão econômica e à técnico-pedagógica.

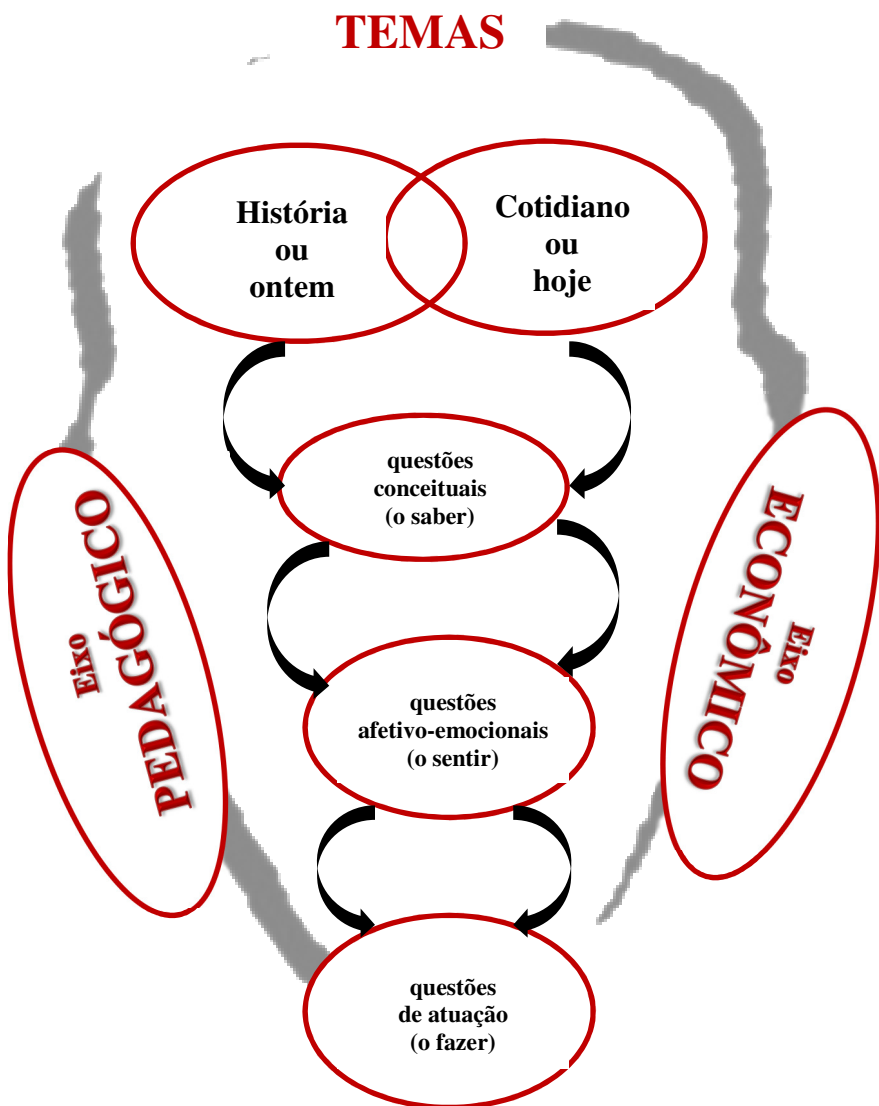


FIGURA 5. A MÁSCARA INSTITUCIONAL.

Os elementos afeitos ao conhecer / pensar, sentir e fazer encontram-se presentes e indissociáveis nas relações instituídas entre os grupos estudados. Assim, o desenho resultante desse processo pode ser visualizado na Figura 6, que tenta apresentar uma dentre as inúmeras possibilidades de se enxergar a mesma máscara, agora transformada em rosto (Figura 6).

Com o apoio de Bleger (1984:38-9), que entende que *“toda tarefa de ser empreendida e compreendida em função da unidade e totalidade da instituição”*, busquei uma aproximação da totalidade das **Associações A, B e C** em seu conjunto e em suas especificidades, antes de proceder ao recorte, ou seja, à análise das relações entre pais-dirigentes / clientes e profissionais-agentes. Dessa forma, iniciei a análise pelas **dimensões** institucionais mais amplas que, ao mesmo tempo, as determinam e lhes dão suporte. São elas: **a histórica, a econômica e a técnico-pedagógica**. Bleger enfatiza, também, que o trabalho de análise e intervenção institucional, portanto, o seu desvelamento, deve ser centrado na **atividade humana** em que ela tem lugar, assim como no seu efeito para aqueles que nela atuam.

Dado que a atividade humana (o **fazer**), em seu cotidiano, não se desvincula de um **sentir** e de um **pensar**, optei por eleger esses aspectos como três eixos de análise que, ao se entrecruzarem com as três dimensões propostas, poderão configurar um rico desenho das relações vividas no interior das instituições estudadas.

Adicionalmente é importante, também, salientar que, ainda como Bleger, acredito que seja necessário um mínimo de informação sobre a instituição, uma vez que, para compreendê-la, deve-se primeiramente considerar a sua totalidade. Ainda que nos ocupemos de uma só parte dela, o recorte deve ser feito em função de sua totalidade.

Assim, levaram-se em consideração as múltiplas e interdependentes facetas de organização e funcionamento institucional, facetas essas que, nesse contexto, são referidas como **instâncias** da instituição, em consonância com a proposta de Bleger:

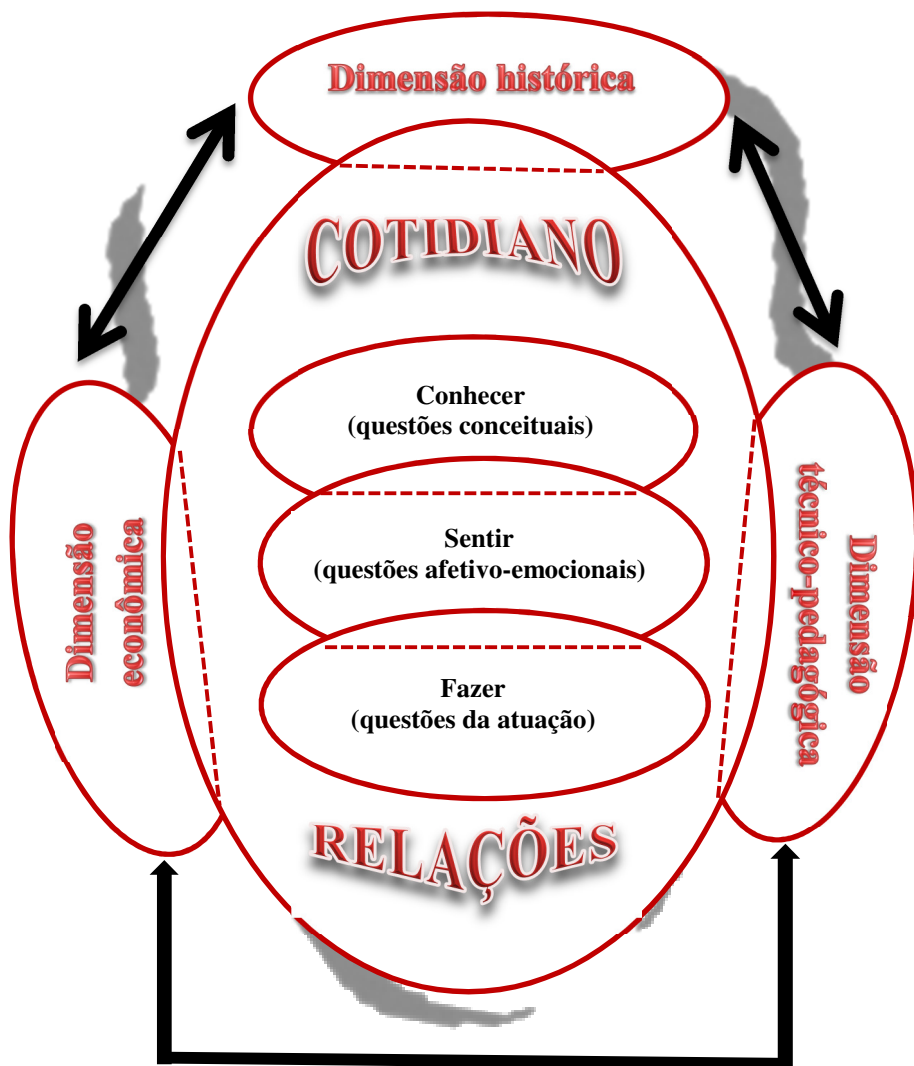


FIGURA 6. O ROSTO DA INSTITUIÇÃO.

- a) finalidades e objetivos;
- b) instalações e procedimentos com as quais realiza os objetivos propostos;
- c) relações com outras instituições;
- d) origem e formação;
- e) evolução, história, crescimento, mudanças, flutuações e tradições;
- f) relações com a comunidade e localização geográfica;
- g) organização e normas que a regem;
- h) contingente humano que nela intervém: sua estratificação social e estratificação de tarefas;
- i) avaliação dos resultados de sua ação.

Cabe considerar que algumas das **instâncias** institucionais citadas não foram, para efeito dessa análise, particularizadas, mas, sim, incorporadas ao conjunto dos aspectos estudados. De qualquer forma, encontram-se implicitamente presentes permeando todo o universo estudado.

Ressalto que a apresentação, em separado, das **três dimensões** anteriormente apontadas tem um carácter meramente didático, estando, portanto, sua compreensão sujeita à intersecção das dimensões.

Segue-se a apresentação da **dimensão histórica** das Associações A, B e C, considerando suas peculiaridades, como também, em alguns momentos, seu conjunto.

5.1 Dimensão histórica

Ao demarcar, para efeito dessa análise, a dimensão histórica como um dos eixos condutores do cotidiano institucional, apoiei-me, também, em Berger (1973:80), acreditando, como ele, que o existir institucional é

sempre fruto de uma história e, para que se possa compreendê-la, há de se buscar, no processo histórico em que foi produzida, elementos que apontam para uma compreensão possível de seu funcionamento presente.

Assim, recorri ao passado das instituições em questão, como um dos panos de fundo para a compreensão e desvelamento de alguns “segredos” guardados entre pais-dirigentes / clientes e profissionais-agentes.

Outros panos de fundo ajudaram a descortinar esses “segredos” relacionais: a **dimensão socioeconômica** e a **dimensão técnico-pedagógica**, apontando outras pistas. Sobre elas falarei mais tarde.

Antes de “ouvirmos” alguns fragmentos da história das três associações formadas e dirigidas por pais, contadas pelos respectivos representantes do grupo de pais-dirigentes entrevistados, é importante ressaltar que a opção por iniciar esta análise pelos aspectos históricos se prende à crença de que a história das associações refletem tanto a história de vida de seus personagens (os pais), quanto o momento histórico-social em que foram produzidas. Nesse sentido, pode-se dizer que o **saber**, o **sentir** e o **fazer** institucional têm a função de atualizar a história, ao mesmo tempo em que são por ela alimentados. Ou seja, a história dessas Associações continua sendo escrita, contando com novos parceiros (pais e técnicos) que, ao longo do tempo, foram se agrupando aos pioneiros e que, por certo, no desempenho de seus papéis desenham com tintas diversas o cotidiano institucional.

Ao apresentar a história das três Associações, contadas pelos seus autores / atores, julguei conveniente adiantar alguns dados da “identidade” desse universo, obtidos por meio da análise de seus estatutos, bem como das entrevistas realizadas.

Conforme já mencionado, as três Associações em apreço serão identificadas pelas letras A, B e C. Ao apontar suas características peculiares, suas semelhanças e diversidades, não estou, contudo, pretendendo apresentar um estudo comparativo entre elas, até porque não foi essa a proposta inicial. Porém, não me furtei o direito de apresentá-las, demarcando algumas convergências e diferenças que soaram significativas.

As histórias das Associações foram contadas pelos representantes do grupo de pais-dirigentes de cada uma das instituições estudadas: Associação A (um pai e uma mãe), Associação B (uma mãe) e Associação C (duas mães).

Formadas por pais, as Associações A, B e C foram criadas, respectivamente, nas décadas de 60, 80 e 90, no município de São Paulo, tendo elas um caráter assistencial-filantrópico. A mais antiga (Associação A) tem sede própria, e as demais funcionam em prédios alugados.

5.1.1 A história contada pelo seu autor: o ontem

Segundo o curso da análise, segue-se a apresentação da recriação das histórias, contadas por seus autores / atores. Ouçamos, pois, o que nos conta um pai e, posteriormente, duas mães que têm ajudado a construir.

Seguindo, também, a ordem do tempo, é inicialmente apresentado o representante da Associação A, que hoje fala do lugar de pai-dirigente / cliente, mas que, curiosamente, na época em que passou a integrar o grupo (alguns anos após sua fundação) era apenas um colaborador amigo e, nessa condição, permaneceu durante um tempo, até que nasceu sua filha com síndrome de Down. Assim, com uma razão a mais, continuou participando da Associação onde está há 19 anos.

“(...) eu vim aqui colaborar antes de ser pai de excepcional, certo? (...) A [nome da associação] foi fundada por um grupo de pais **que não sabia o que fazer dos filhos, né! Cada dia esse grupo ia na casa de um.** Daí, um sujeito disse: “Em vez de a gente ir cada dia na casa de um, porque a gente não forma uma associação, forma um local para ocupar os nossos filhos?” Assim nasceu a [nome da associação]. E a [nome da associação] foi crescendo, crescendo, mas de modo bastante estanque. De modo que nós tivemos um trabalho bastante importante de junção dessas partes todas.”

Iniciou seu trabalho na Associação como colaborador em eventos para captação de recursos financeiros, portanto, *“não como pai de excepcional, mas colaborador”*, como quis afirmar. Atualmente representa a Associação como membro da diretoria reafirmando que: *“(...) eu vim colaborar antes de ser pai de excepcional, certo?”*.

A Associação B foi criada, conforme a depoente, *“(...) de uma forma até um pouco estranha, rápida, sem muito estudo, foi meio de susto.”* Disse-me que alguns pais de crianças que apresentavam “dificuldade de aprendizado” foram chamados pela escola e lhes foi sugerido que procurassem outra escola para seus filhos, porque eram crianças que não tinham condições de acompanhar uma sala de aula do ensino regular. Na busca de uma escola que pudesse atender às necessidades de seus filhos, esses pais encontraram uma escola especial que havia sido formada por dois supervisores de ensino da rede pública estadual. O desenrolar da história será contado pela depoente:

“(...) era uma escola onde não existia regularização legal pra ensino. E dois supervisores montaram a escola, quando foram regularizar ficou-se sabendo que um supervisor de ensino não pode regularizar uma escola, pelo menos na área onde ele atua enquanto supervisor, então aí começaram a surgir alguns problemas... e, num belo dia, essa dupla de supervisores chamou os pais e colocou que eles deveriam procurar outra escola que a escola ia fechar. E colocou os motivos. Então **naquele susto**, fechar a escola, e aí? Vamos procurar tudo de novo ... É difícil achar, como que vamos fazer? **No desespero dos pais**, um desses supervisores sugeriu que fosse criada **uma associação de pais** onde essa Associação se responsabilizaria pelos gastos da escola, locação do prédio, do telefone, folha de pagamento. Até aí o quadro de professores era autônomo, então teria que colocar pelo sistema de CLT; então teria que ter alguém ali representando legalmente. (...) **No susto**, naquela reunião, **formou-se uma Associação naquele dia**. Fizeram uma reunião, os pais assumiram: um a presi-

dência, outro a tesouraria, então eu vou procurar recursos aqui, lá; constituíram um advogado pra ver como faria. Então, na verdade, foi constituída esta Associação, assim, no susto, no caso, não tinha nenhum profissional vinculado à educação. A princípio o presidente era engenheiro, o tesoureiro era vendedor, ninguém vinculado, só **estavam preocupados em continuar a parte pedagógica pros seus filhos pra que não fechasse a escola**. Seguindo daí, **a Associação foi montada no susto (...)**”

A história da formação da Associação C foi contada por uma mãe-fundadora. Conta ela que em uma escola especial particular, onde estudava sua filha, formou-se um grupo diferenciado de alunos. Esse grupo de aproximadamente 23 alunos com síndrome de Down havia sido, desde cedo, muito estimulado e já estava alfabetizado, necessitando de uma proposta pedagógica que garantisse a continuidade do trabalho que até então lhes havia sido oferecido, *“só que a escola lutava com muita dificuldade”* e não poderia oferecer os recursos técnico-pedagógicos necessários à continuidade do trabalho. Continuando seu relato acrescenta que:

“(...) sempre o trabalho na Educação Especial é um trabalho difícil, porque a clientela é pequena e você precisa de muitos profissionais, então o dinheiro sempre é curto (...) E aí, como essa escola era uma escola particular, e a dona da escola acho que tinha outros projetos empresariais, quer dizer, visava lucro, (natural, uma escola como outra qualquer), foi daí então que esses **23 pais se reuniram e resolveram criar essa Associação, sem fins lucrativos, pra gente estar dando continuidade na educação dos filhos. Que isso a longo prazo, pudesse se estender pra uma população maior, não ficar centralizado só nos filhos (...)** nós já estamos **aqui há 5 anos (...)** Então, pra dar continuidade a esse trabalho **que eu comecei desde o nascimento com ela**, isso foi um dos motivos da gente ter criado esse espaço aqui pra eles (...) **O ideal a gente não tem aqui no Brasil**, como a gente não tem esse

ideal, então a gente tem a necessidade de criar alguma coisa (...) Aqui em São Paulo, que é a maior cidade do Brasil, não tinha nenhum espaço que **oferecesse alguma coisa pra dar continuidade na educação dessas crianças** (...) você tem que ter bastante dinheiro para poder estar escolhendo entre uma escola e outra, pra dizer: isso aqui está bom pro meu filho (...)"

A partir dessas histórias, algumas possibilidades de análise se ace-
nam. Sem ter a pretensão de esgotá-las, segue uma leitura – a que, no
momento, foi possível de ser elaborada – lembrando Ciampone
(1993:84) quando diz que “(...) *dado que a palavra não é total naquilo
que significa, constata-se que há um desconhecimento constante, um
sentido que escapa ao sujeito que fala. Chego à constatação de que o
discurso é assim, portador de fragmentações, oposições, ambiguidades,
conflitos e recorrências*” (grifo da autora).

A Associação A nasceu com um propósito explícito de assistência e
cuidados; nasceu como “*um lugar pra ocupar os nossos filhos*” numa
época em que, por certo, era essa a possibilidade vislumbrada. Parece
que o “rodízio” de “pais-cuidadores” se constituía em recurso assisten-
cial caseiro, em que cada dia “*esse grupo ia na casa de um*”. E, um
lugar para ocupar os filhos poderia, na época, significar, também, a pos-
sibilidade de “desocupar”, por um período, os pais.

Diferentemente dessa, as Associações B e C, com data de fundação
bem mais recente, nasceram, embora “*no susto*”, com propósito educaci-
onal explícito, ou seja, o de dar continuidade ao atendimento pedagógico
iniciado em escolas particulares. Fato bastante compreensível, uma vez
que na época da constituição da Associação A, a área Educação Especial,
no que tange à deficiência mental, estava apenas engatinhando e seus
propósitos eram quase que exclusivamente os de cuidados e assistência.

Dentre os cinco representantes de pais-dirigentes / clientes entrevis-
tados, três deles fizeram referência, de forma espontânea, à formação da
Associação nos primeiros minutos de seus depoimentos e foram deles as

versões das histórias aqui reproduzidas. Os demais representantes desse mesmo grupo fizeram, também, referências no decorrer da entrevista e serão mais à frente apontadas e comentadas.

Nos relatos ouvidos, pode-se observar que, embora dois deles não tenham participado, desde o início, da formação da instituição (Associação A e B), relatam as suas histórias como se as tivessem vivido desde a sua fundação.

Pode-se depreender, pela forma e tom com que relataram suas experiências, que se sentem orgulhosos por estarem tão próximos das respectivas Associações, e essa proximidade parece lhes conferir o legítimo direito à sua posse.

Assim, cada entrevistado, a seu modo, num tom implícito ou de forma explícita, expressou, no decorrer da entrevista, o quanto se sentem “donos” da Associação. Quer pelos longos anos em que lá se encontram e os muitos cargos ocupados na diretoria (Associação A), quer pelo envolvimento afetivo e atuação efetiva no cotidiano institucional há alguns anos (Associação B), quer, ainda, pela própria condição de fundadora (Associação C), o fato é que falam do lugar de legítimos autores da história. E efetivamente o são! Parece que as relações baseadas no poder e posse se encontram mesmo embrionariamente instituídas!

Esse mesmo tom de permanência e posse parece não ser compartilhado pelos outros dois representantes de pais ouvidos e que vieram a integrar posteriormente o grupo, na qualidade de membros da diretoria (Associação A e C). Ou seja, manifestaram-se de forma diferente dos demais, expressando um tom de transitoriedade, podendo-se mesmo observar que se colocam como meros atores e não como coautores das histórias. Pode-se observar tal afirmação a partir dos seguintes fragmentos de suas falas:

“(...) eu fui convidada pra participar do Conselho da **Associação**. Eu entrei pro Conselho e no mesmo ano que eu entrei eu fui convocada pra fazer parte da diretoria (...)

então eu aceitei **estar diretora** com esse grupo de colegas (...)"

"(...) eu entendo, porque são **alguns pais que fundaram e que isso é deles, desses fundadores**. Eu sinto que existe um pouco de ciúme (...) todo mundo manda, isso que eu questiono um pouco essa coisa de ser fundado por pais, porque cada um se sente um pouco dono, com toda razão, mas cada um tem uma visão, tem uma experiência, não se segue uma linha, um objetivo comum (...)"

Continuando, menciona que tem muitas ideias, mas que não consegue colocá-las em prática porque *"cada pai quer uma coisa para o seu filho, então uma instituição formada por pais é muito difícil, porque cada um quer uma coisa, então quando você traz uma ideia nova eles têm muito **medo da mudança** (...)"*.

Percebe-se, entretanto, que todos esses atores têm a instituição como um forte referencial para suas próprias vidas. Colocam na instituição muitos de seus projetos de vida em relação aos filhos, e a ação institucional teria a função de fazer cumprir seus ideais.

Se, de um lado, os pais se unem, de início, com objetivos aparentemente comuns, por outro, é no cotidiano institucional que as diferenças se concretizam – *"cada um quer uma coisa"* para seu filho.

Voltando-se o olhar para as falas das mães-dirigentes, das Associações A e C, sobre a busca de um espaço ideal que pudesse *"dar continuidade na educação dessas crianças"*, pode-se pensar que, ao atribuir a criação da Associação ao fato de não se ter no Brasil nenhum "espaço ideal", estariam justificando sua insatisfação quanto ao trabalho desenvolvido em outras escolas e/ou idealizando um "espaço" capaz de comportar os sonhos, expectativas e, conseqüentemente, os seus propósitos enquanto mães. Vejamos o que essa mãe nos diz:

“(...) porque eu acho que é tão difícil você encontrar lugares pra você colocar o seu filho excepcional! É, isso é uma coisa realmente chocante no nosso país..., você não tem o lugar adequado pra levar, e sério também, porque toma conhecimento de tantas instituições aí que de repente você pensa que é impossível você deixar o seu filho lá, e aqui na A não, eu já senti isso como mãe quando eu entrei, que era o lugar adequado pra minha filha, que eu podia trazê-la tranquilamente, feliz da vida, participar do que fosse possível até pra ajudar a melhorar (...)”

Essa “fala” nos leva a pensar na realidade enfrentada pelos pais por terem efetivamente poucas opções de escolas para seus filhos. Leva, também, a pensar que, embora os propósitos explicitados sejam relativos à continuidade de educação aos filhos, a mãe não faz referência à escola, mas sim a **lugares** onde **colocar** o filho excepcional.

Por conseguinte, pode-se imaginar que essa dificuldade repousa não só no dado de realidade acima apontado, mas, muito provavelmente, em aspectos subjetivos de projeção e idealização de um “espaço instituído”. Tal espaço se revela capaz de melhor acomodar as ansiedades relativas à educação do filho.

Por mais real que seja, então, a constatação de que os recursos educacionais de qualidade disponíveis sejam raros, e, muitas vezes, caros (dado concreto de nossa realidade social), eles existem. Porém, para alguns pais, as escolas especiais dificilmente corresponderão às suas expectativas e idealizações. E, assim, “misturam-se” sentimentos e realidade.

Com ênfase, disse uma das mães: *“Você tem que ter bastante dinheiro para poder estar escolhendo entre uma escola e outra, pra dizer isso aqui está bom pro meu filho. Aqui em São Paulo, que é a maior cidade do Brasil, não tinha nenhum espaço que oferecesse alguma coisa para dar continuidade na educação dessas crianças”.*

Por essa razão, mecanismos de defesa são acionados, funcionando tanto para “acomodar” a aceitação das dificuldades do filho, decorrentes

de sua deficiência, projetando-as na falta de condições / inadequações das instituições, quanto para explicar a necessidade de se ter criado um “espaço ideal” / Associação.

Acena-se, aqui, uma possibilidade de compreensão das relações entre pais e técnicos: acredita-se que, se, de antemão, não existem recursos bons o suficiente, sabendo-se que a instituição se faz pela ação de seus atores, implícita está a **descrença** nos técnicos que legitimam a ação institucional. Os propósitos institucionais (no nível técnico, inclusive) são, por esta razão, frequentemente determinados pelos pais, bem como a “vigilância” sobre os técnicos se faz presente no dia a dia, nos “espaços” por eles criados, conforme veremos posteriormente.

Pode-se apontar, nesse sentido, que a ação institucional presente, tanto no nível da estrutura e funcionamento quanto dos propósitos de sua existência, é fruto de uma **história** que se origina pela combinação, nem sempre harmônica, de elementos socioeconômicos presentes no momento em que essa história começou, bem como de aspectos psicoemocionais do conjunto de seus autores / atores.

Como visto anteriormente, mais precisamente quando se fez uma “breve passagem” pela história da formação das associações de pais, muitas são essas instituições e, conseqüentemente, inúmeros os pais nelas envolvidos. Dessa forma, pode-se apontar que as dificuldades psicoemocionais decorrentes do nascimento e/ou descoberta da deficiência mental de um filho, associadas e/ou maximizadas pela carência de recursos disponíveis para atendimento dessa clientela (questão social), parecem ser efetivamente transmutadas em força mobilizadora que, sem dúvida, vem contribuindo para a reconstrução da história dessas associações e, como consequência, da Educação Especial.

Essas histórias, assim como tantas outras, têm seus personagens bons e maus. Lembrando Eugène Enriquez (1991:71), quando materializa o passado, trazendo para o cotidiano institucional a presença fantasmagórica dos “primeiros fundadores”.

5.12 O hoje: a história vivida (os mitos da instituição)

Os fantasmas

História e cotidiano se cruzam, uma vez que o que foi está, permanece, transmuta, cristaliza-se e determina. O passado se presentifica na cotidiana, ou seja, os fatores mobilizadores da criação das Associações permanecem “colados” no cotidiano, ainda que se “transmute” o traje. Estão lá, e aparecem como **fantasmas**.

Inegavelmente, o “fantasma” dos fundadores das instituições estudadas faz parte do cenário institucional, não só como lembrança longínqua, mas, também, como presença próxima e atuante; alguns santificados e evocados; outros ameaçadores e vigilantes.

Compõem, também, esse cenário outros “bons e maus fantasmas” de alguns técnicos que, anteriormente, ocuparam os cargos hoje ocupados pelos protagonistas entrevistados. Repetidas referências foram feitas ao passado, algumas (poucas) saudosas e outras impregnadas de demérito. Interessante observar que tais referências foram feitas tanto pelos técnicos quanto pelos pais entrevistados e podem ser assim ilustradas:

“(…) tem uma história muito doida de uma ex-diretora. A ex-diretora que, de repente, era uma psicóloga e que, de repente, ficou doente, muito doente (...) Eles [os pais] queriam uma escola, e ela não dirigia como escola ... Eu não conheço, eu não posso falar, **eu tô assim, te falando o que falam agora**, entendeu? **Que ela levava mais assim numa de alegria, de oba-oba**, não tinha muito aquela rigidez de escola, muita disciplina escolar. E aí, infelizmente, ela ficou doente, teve que ser afastada, então teve uma questão emocional (...)” (Técnica).

“(…) anteriormente, nós tínhamos uma diretora e ela tinha uma postura filosófica completamente outra dessa

atual. A que ela tinha, eu não compartilhava exatamente. Essa atual, eu sinto que ela está muito próxima (...)” (Técnica).

“(...) os programas foram se alterando e até os profissionais e técnicos foram mudando e aquele que não mudou nem conseguiu ficar (...) Então, eu, por exemplo, que acompanhei esse pedaço, essa reformulação e estou até hoje, eu vi que até a aparência deles mudou, têm outro jeito de ser.” (Mãe).

“(...) a gente mudou completamente os nossos objetivos, mudamos os nossos procedimentos, a nossa forma de trabalhar, então hoje, o potencial deles é muito mais aproveitado, então a gente tá muito satisfeita com o resultado.” (Técnica).

“(...) com todo respeito que a gente tinha por ela, ela estava **muito certinha, muito paradinha**, aí entrou uma outra que reformulou tudo, que deu um outro projeto, outro visual, e hoje a gente vai nas oficinas e é bárbaro, os deficientes tão trabalhando num ambiente gostoso, alegre, decorado, que tem que se acreditar nisso (...) hoje a [nome da Associação] é mais alegre, mais solta, as crianças são mais livres, são mais felizes, as pessoas felizes trabalhando, claro que, como em todos os lugares têm os dissabores, têm os que não concordam, mas isso eu acho que é natural, é em qualquer lugar.” (Mãe).

Como se vê por esses exemplos, os fantasmas dos técnicos anteriores têm uma roupagem muito semelhante nessas instituições. Referem-se a eles como pouco competentes e não tendo feito o que deveria ser feito para melhor desenvolver o potencial dos educandos. Interessante apontar o “olhar” de mãe e o “olhar” de técnica sobre uma mesma situa-

ção, ou seja, a mudança de coordenação da escola. A mãe fala, com orgulho, sobre sua participação na escolha da atual coordenadora, dizendo-me:

“(...) hoje as nossas crianças estão soltas, correm no pátio, andam com as blusas amarradas na cintura igual todos os adolescentes andam, mascam chiclete como todos os adolescentes mascam, saem por aí, vão pro shopping... Porque a gente pôs aqui dentro uma pessoa que acredita e que crê que eles têm que ter essa liberdade, têm direito à essa liberdade, igual às outras pessoas. Essa, pra mim, foi a reformulação maior que a gente fez aqui (...)”

Observemos agora o ponto de vista da técnica que “mágica” e corajosamente transformou a instituição, a despeito do que queriam alguns pais:

“(...) comecei como coordenadora (...), **encontrei uma realidade muito diferente da que era o meu ideal**, o que eu pensava sobre a educação de crianças, principalmente de crianças com problemas, e fiquei meio chocada com uma série de coisas, uma rigidez muito grande, **as crianças eram muito certinhas, muito educadas demais!** As crianças não tinham recreio. Quando eu cheguei, eu pensei, eu vou começar a fazer do meu jeito. Na primeira semana de recreio, você não pode imaginar o que aconteceu, as crianças quebraram óculos, teve um braço quebrado, teve um machucado, teve dente quebrado, você não pode imaginar. **As mães telefonando todas pra acabar com o recreio porque ninguém aguentava as roupas rasgadas, você não faz ideia!**”

Idealização: As “razões” dos pais e as “razões” dos técnicos

A idealização dos pais em relação à escola para o filho, originada nas histórias familiares, pode ser pensada como desencadeante de dificuldades relacionais. Ficou claro que os objetivos decorrentes dos pro-

pósitos pelos quais foram criadas as Associações são estabelecidos pelos pais e por eles são continuamente acompanhados, a fim de verificar se estão ou não sendo cumpridos.

Entre a idealização do filho e, por conseguinte, da “escola do filho” e a realidade sendo vivida, existe uma diferença, um hiato que não consegue ser preenchido pelas idealizações mútuas: de um lado, o técnico idealiza um trabalho ancorado no seu conhecimento e em suas crenças profissionais e pessoais; por outro, os pais idealizam uma escola ancorados no desejo de resolução para as dificuldades do filho. Assim, a realidade é vivida acompanhada do sentimento de que nada nunca está suficientemente com, e o dia a dia aparece como “eterno devedor”.

Ressalta-se que nem sempre as idealizações dos pais-dirigentes encontram ressonância nas idealizações dos técnico-agentes, embora os “funcionamentos” dos dois grupos, de pais-dirigentes e de técnicos-agentes, frequentemente, se mostrem “misturados”, imbricados uns aos outros.

Sobre o exposto, Pichon Rivière (1991), em “Teoria do Vínculo”, trata dessa questão, apontando que as relações podem ser estabelecidas de forma diferenciada ou não diferenciada, afirmando que o objeto diferenciado e o objeto não diferenciado representam as relações de independência e de dependência entre os sujeitos. Entende o autor que uma relação adulta normal tenha maior condição de diferenciação do objeto, ou seja, *“que tanto o objeto quanto o sujeito tenham uma livre eleição de objeto, isto é, que ambas as partes façam escolhas”*.

Entende-se que, nas instituições estudadas, as relações tendem a se estabelecer e/ou se apresentar, em muitos momentos, de forma indiferenciada (pais / filhos, pais-dirigentes / técnicos-agentes, técnicos / técnicos, pais / pais), no que se refere à ação, apontando para uma condição de simbiose. Exemplos disso foram encontrados nos depoimentos de mães-dirigentes e de técnicos-agentes (em diferentes funções), cujas falas apresentaram um expressivo nível de similaridade.

Pai internalizado

Os desejos, as expectativas, frustrações, esperanças, crenças e desencrenças, impressos pelos pais nos propósitos institucionais, encontram-se, também, no técnico de tal forma que, ao dirigirem suas ações cotidianas, o fazem pela mão oculta dos pais-dirigentes. Assim, os pais-dirigentes têm sua “presença” garantida na instituição, pela via indireta, ou seja, pela internalização do pai no técnico.

Inúmeras foram as falas, de pais e técnicos, que apontaram para essa possibilidade de análise. O exemplo do exposto acima pode se ter no fragmento do discurso de uma das mães-fundadoras ao contar que:

“(...) essa instituição foi criada mais ou menos às avessas, porque como eu te falei, a gente tinha o grupo, **tinha as ideias na cabeça** e tinha um patrocínio. Quando nós pensamos que a gente estava com os problemas resolvidos foi o maior engano, porque eles estavam apenas começando, porque quando você vai buscar os técnicos **você tem que passar pra cabeça do outro o que tá dentro da sua**, e isso é muito complicado porque cada um é um, então, dentro do que a gente pensava, do que a gente tinha em mente de como a gente queria essa escola, e você chega pro outro, **o outro não vai nunca desenvolver...** então é bem complicado desenvolver um trabalho assim.”

E passar “pra cabeça do outro” tudo o que se quer que ele faça gera, por certo, uma dupla complicação relacional. Se de um lado os pais não conseguem garantir que seus desejos sejam plenamente satisfeitos pelos técnicos, estes, por seu turno, também vivenciam sentimentos de angústia e constante insatisfação expressos de uma forma límpida na fala de uma das técnicas ouvidas:

“(...) você sabe como é, você **vai caindo outra vez naquele movimento que não é o seu** muitas vezes, com

tanta recusa, com tanta manifestação contra o trabalho, **ou você sai, ou você acaba aderindo**, quando você vê, **você nem percebe, você já está aderindo ao desejo dos pais, ou da instituição**, daí você retorna outra vez, você sente que não vai, não anda, pode até caminhar, mas tem um movimento de volta. (...) **É uma vivência de muita angústia(...)**”

Vê-se que as dificuldades relacionais têm uma história que começa com a intersecção das idealizações dos pais-dirigentes e as dos técnicos-agentes, bem como com as múltiplas identificações entre os atores institucionais, que serão mais bem apontadas no decorrer desta análise, uma vez que aparecem de forma recorrente no conjunto de todas as entrevistas.

5.2 Dimensão econômica

“O internamento psiquiátrico, a normalização mental dos indivíduos, as instituições penais têm, sem dúvida, uma importância muito limitada se se procura somente sua significação econômica. Em contrapartida, no funcionamento geral das engrenagens do poder, eles são, sem dúvida, essenciais. Enquanto se coloca a questão do poder subordinando-o à instância econômica e ao sistema de interesse que garantia, se dava pouca importância a esses problemas.” (Foucault).

As questões econômicas se mostraram complexas e abrangentes nas instituições estudadas, razão pela qual inúmeras são as possibilidades de análise. A fim de poder discorrer sobre esse importante eixo institucional, lancei mão, uma vez mais, do necessário recorte, dirigindo o olhar para apenas duas direções: (a) de cima para baixo, tem-se a dimensão econômica das instituições, sob a ótica dos pais-dirigentes, ou seja, o **saber** (estratégias) e o **fazer** (captação de recursos) dos grupos gestores

e, (b) de baixo para cima, tem-se a dimensão econômica sob a ótica do técnico-agente, ou seja, pode-se ver esse mesmo eixo institucional, por meio do **sentir** e do **fazer** dos técnicos.

Ao analisar os discursos dos representantes das diretorias das três Associações, bem como seus documentos formalizadores, pôde-se observar que, embora utilizadas de maneiras diversas, as **estratégias** para manutenção econômica dessas Associações se sustentam, efetivamente, nos pilares da **filantropia** e do **poder**. Pilares esses legitimados pela própria natureza institucional, ou seja, estatutariamente formalizados. Por conseguinte, os recursos que garantem a manutenção econômica das Associações estudadas são advindos, conforme consta de seus estatutos, de:

- contribuições dos sócios ou de terceiros, rendas, donativos, legados, subvenções, doações ou qualquer outro auxílio recebido (Associação A – Capítulo VI – Do Patrimônio);

- contribuições de seus associados, donativos de qualquer espécie e quaisquer outros proventos ou recursos lícitamente obtidos (Associação B – Capítulo V – Do Patrimônio);

- contribuição mensal dos associados, subvenções e auxílios de entidades públicas e privadas; renda patrimonial; receitas oriundas da prestação de serviços; receitas auferidas em contrato de patrocínio; e outras rendas (Associação C – Título IV – Do Patrimônio e da Renda).

Conforme se pode observar, as determinações estatutárias das três Associações têm igual teor no que se refere à manutenção econômica, até porque a natureza delas é a mesma, ou seja, filantrópica, e a criação de uma tem sempre outra como fonte inspiradora, conforme visto anteriormente. Todavia, as estratégias de ação para efetivar sua ampliação e/ou manutenção diferem de uma para outra, uma vez que a condição socioeconômica dos diferentes grupos gestores e a forma de organização administrativa e financeira são, também, diferentes. Então vejamos:

A Associação A, fundada e, até hoje, dirigida por pais com poder aquisitivo alto, e, conseqüentemente, com maiores condições de encon-

trar recursos entre seus pares, no que tange à captação de recursos, preocupa-se em organizar de maneira formal (estatutariamente) um grande evento anual que, ao longo dos anos, vem tendo preponderante papel na “saúde financeira” da Associação, não apenas para sua manutenção, mas também como fonte adicional de recursos para ampliação dos serviços prestados à comunidade. Vale considerar que o referido evento vem possibilitando, também, e quem sabe especialmente, a aquisição do patrimônio institucional. Das três Associações, essa é a única que tem sede própria.

O referido evento anual compõe o rol de preocupações da instituição, sendo parte integrante dos propósitos institucionais expressos, também, em seu estatuto. São a ele destinados três Artigos e quatro Parágrafos, no Capítulo VI – Do patrimônio, conforme abaixo sintetizados:

a) A [nome do evento], principal fonte de captação de recursos da Associação, subordina-se diretamente ao Conselho de Administração, que nomeará o seu Presidente, com mandato de 1 (um) ano.

b) A Diretoria do evento compõe-se de Presidente, Vice-presidente, Secretário, Relações Públicas, **Assessor de Imprensa**, Adjuntos e, como membros natos, o Presidente da Diretoria e o 1º Diretor Financeiro da Associação (grifo nosso).

c) A Diretoria do evento deverá apresentar, ao Conselho de Administração, planejamento e orçamento prévios e prestação de contas ao término de cada evento anual.

O discurso de um de seus representantes mostra a importância atribuída ao evento anual, promovido pela instituição, e que pode ser mostrada por fragmentos de sua fala:

“(...) **a parte administrativo-financeira**, principalmente, **que é mais importante**, a gente administra e, também, a [nome do evento] que nos traz recursos (...) Temos uma organização à parte só pra [nome do evento]; tem uma diretoria própria, se bem que **é uma diretoria pró-**

forma, mais executiva do que deliberativa, no final caiu aqui pra diretoria. O diretor e o presidente são membros natos da diretoria da [nome do evento], de modo que estamos sempre ligados (...)”

Assinale-se que o **poder econômico** dessa Associação é explicitamente concentrado nas mãos do grupo gestor que tem, dentre outros, o **papel** de geri-la financeira e administrativamente, conforme determinação estatutária. Os demais **papéis** assumidos pelo grupo gestor, dessa e das outras duas Associações, serão posteriormente apontados, mais precisamente quando forem discutidas as questões relacionais no cotidiano institucional.

Além disso, a Associação A conta com o apoio decisivo dos meios de comunicação de massa nas inúmeras campanhas promocionais que realiza. Campanhas essas que têm como principal objetivo sensibilizar a sociedade civil para a questão que abraçam, ou seja, a assistência ao excepcional. Assim, a estratégia da instituição vincula a divulgação dos serviços prestados à captação de recursos financeiros para a Associação, conforme é sugerido em seu estatuto. Logo, a **estratégia de marketing** institucional sustentada na **filantropia e benemerência** encontra na mídia um grande aliado para manutenção e/ou ampliação de seus serviços.

O *marketing* institucional possibilitou a essa Associação uma significativa ampliação dos serviços prestados à comunidade, bem como um expressivo crescimento de seu patrimônio, ao longo de três décadas.

Interessante apresentar, à guisa de curiosidade, o que pensa um colaborador-amigo e membro da diretoria de uma das Associações – que, espontaneamente, nos deu o seu depoimento:

“(...) então a gente brinca um minuto, dois minutos, cinco minutos, mas o dia a dia do pai deve ser muito difícil (...) então, eu entendo que **como amigo**, a gente tem que **trabalhar muito mais que os pais**, até como agrade-

cimento a Deus, por não ser pais de um excepcional, nem avô, nem tio (...)"

Por estranho que possa parecer, é com esse “olhar” para o educando com deficiência mental que esse Diretor colabora com a Associação e, por certo, de sua legítima “cadeira” na Diretoria, participa de todo o processo decisório da instituição.

Assim, esse depoimento pode ser entendido como a síntese do “olhar” de outros incontáveis “colaboradores amigos”, que optam por, de longe, **“ajudar o excepcional”** a ser mantido distante de seus olhos, por meio de contribuição financeira à instituição.

Curiosamente, empresas privadas encontraram, também na **filantropia e benemerência**, uma possibilidade de associação publicitária, vinculando seus serviços ou produtos à “imagem do excepcional”. A fim de demonstrar essa nova “parceria”, toma-se a fala de uma das representantes da Associação C, ao relatar o início da história da sua formação. Segundo ela, a mãe de uma das colegas de escola de sua filha, também portadora de síndrome de Down, levou alguns alunos para participar de um campeonato. Os maridos das duas mães em questão trabalhavam num mesmo Banco e conseguiram dele camisetas para distribuir entre os participantes e *“(...) a menina dela foi campeã brasileira, naquele ano, de natação (...) e, no jornal saiu a filhinha dessa moça com o professor da escola com a camiseta do Banco e a menininha no colo. O dono do Banco se interessou e chamou meu marido e o dessa moça, que trabalhavam juntos nessa época (...)”*.

Na sequência, a entrevistada reproduz a fala do “benfeitor”:

“Olha, eu gostaria de fazer alguma coisa por essas crianças, mas como a gente não sabe qual é o caminho, qual é o canal, eu gostaria de vocês fossem o canal (...)”

E a mãe continuou sua história dizendo:

“Ah! Que maravilha, está resolvido: nós temos o grupo de crianças, agora o banco vai patrocinar alguma coisa, então, agora nós vamos atrás dos técnicos ... pronto, agora a escola está feita, **está resolvido o problema.**”

Assim, com o patrocínio inicial (e atual) desse banco, que arca com despesas de aluguel do imóvel onde funciona a Associação-escola, mais uma instituição de pais foi criada. Ou seja, a história dessa Associação começou com o patrocínio de um Banco, a partir de contato profissional de pais de nível socioeconômico alto; portanto, com possibilidades maiores de criar um espaço educacional “ideal” “*para nossos filhos excepcionais e para os filhos dos nossos amigos*” (Estrázulas, 1983).

A história se repete e, sem dúvida, reflete as mesmas angústias de pais que, dentre outras, enfrentam, também, aquelas advindas da busca incessante de encontrar recursos educacionais que possam atender suas expectativas e idealizações.

Cabe aqui apontar que, se no início dessa história, há muitos anos atrás, quando a primeira Associação de Pais foi criada em São Paulo, os recursos educacionais para atendimento da clientela em questão eram quase inexistentes, o mesmo não acontece hoje. Podendo-se pensar, então, que outros fatores de mobilização de pais se encontram subjacentes quando da formação de instituições.

Essa Associação foi criada, então, com a finalidade, dentre outras, de “promover o desenvolvimento integral da pessoa com síndrome de Down e assegurar a esses indivíduos uma vida adulta independente e integrada”, conforme consta de seu estatuto.

Diferentemente da Associação A, muito embora também de caráter filantrópico, a Associação C atende exclusivamente alunos pagantes, com mensalidade alta, portanto, restrita a uma clientela diferenciada do

ponto de vista socioeconômico, tendo entre seus 46 alunos apenas dois ou três bolsistas, conforme relato de uma das mães-dirigentes:

“É complicado porque nós não temos crianças carentes. Pra ser de utilidade pública a gente precisa ter 1/3 de crianças carentes. Mas o máximo que a gente consegue dar de bolsa são duas ou três bolsas, e a gente tem 46 alunos, então é complicado, porque **para conseguir patrocínio**, se já é de utilidade pública facilita bastante (...)”

Na sequência serão pontuados, com maior clareza, alguns aspectos relativos a peculiaridades da dimensão econômica institucional.

5.2.1 Captação de recursos

Sabe-se que a natureza das instituições assistenciais-filantrópicas, independentemente de suas finalidades, conta com o apoio decisivo da sociedade civil para sua manutenção e/ou ampliação. Sabe-se, também, que a evolução da história da Educação Especial no Brasil esteve bastante dependente da iniciativa de entidades filantrópicas, mantidas pela sociedade civil, conforme Silveira Bueno (1993, *apud* Ferreira, 1993:32), contribuindo “*para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos da cidadania*”. Porém, cabe apontar, nesse contexto, as relações entre as condições financeiras das associações e o fazer institucional, bem como suas implicações de ordem técnico-pedagógica.

Eventos benemerentes, patrocínios e convênios

Os eventos benemerentes são uma das grandes, se não a maior, fonte de captação de recursos financeiros, como diz uma das mães-dirigentes ao ser indagada sobre o tema:

“(...) nós fazemos durante o ano, esse ano nós já fizemos a festa junina, depois nós fizemos um bingo e, agora no fim do ano tem o bazar, e a gente reverte isso pro trabalho, pras necessidades da instituição.”

Além dessa forma de captação de recursos, as Associações em apreço contam com patrocínios de caráter estável e com convênios firmados com órgãos públicos, representando fonte de recursos mais ou menos permanentes, como no caso da Associação B, que mantém convênio com a Secretaria Municipal de Educação, conforme relata a mãe-representante:

“(...) uma associação serve pra escola a título de um contrato de locação, um convênio com a Secretaria Municipal de Educação, onde a gente dá bolsa pra 45 alunos; dá bolsa em termos: a secretaria repassa uma verba, repassa 1,5 UFM fiscal por aluno, o que é muito pouco, mas que ajuda a gente a ter tranquilidade pra ter alguns compromissos, pra ter o aluguel do imóvel porque aqui a gente paga aluguel, paga IPTU (...) a gente tem os encargos de funcionários, folha de pagamento (...)”

Deslocamento de função para captação de recursos

A dimensão econômica que, teoricamente, caberia ao grupo gestor, no que concerne inclusive à captação de recursos, é dividida ou mesmo delegada e assumida pela equipe técnica. Tal fato se revela bastante marcante na Associação B devido às características socioeconômicas do grupo gestor e da clientela atendida que apresenta maiores dificuldades financeiras. Percebe-se, assim, haver nessa instituição um maior envolvimento por parte dos técnicos-agentes com a “saúde” financeira da instituição, tomando para si mais essa responsabilidade.

Os técnicos dessa instituição se voltam maciçamente para campanhas de captação de recursos; “doam-se” por meio da passiva aceitação

dos baixos salários e/ou trabalhos voluntários, ausentando-se de seus afazeres técnico-pedagógicos e administrativos para responder pela manutenção econômica da Associação.

Por certo não se dão conta de que estão, na realidade, trabalhando duplamente para receber mensalmente seus salários. Em nome da benevolência e filantropia, ou seja, da ideologia institucional impregnada nos diferentes atores, todos se unem como uma grande família para, juntos, captar recursos para os próprios baixos salários.

Parece mesmo que o acúmulo de tarefas (o fazer) vinculado ao envolvimento (o sentir) acaba estrategicamente dificultando o pensar técnico inovador e transformador, perpetuando as ações tipificadas, referidas por Berger (1973).

Os fragmentos das falas transcritas, a seguir, poderão dar, ao leitor, a dimensão do que se está chamando de deslocamento das funções técnicas para captação de recursos, bem como apontar a indiscriminação existente entre o fazer escolar e a Associação.

“(...) a escola promoveu bingo em nome da Associação pra comprar televisão e videocassete (...) a gente tem telefone alugado há quase quatro anos, o dono do telefone precisou vender o telefone e a **gente não queria perder o número do telefone**, então a escola resolveu que tinha que ficar com o telefone; então a **escola promoveu um bingo beneficente** pra ver se conseguia comprar o telefone (...)”

“A escola manda carta pra comerciante pedindo prenda pra bingo e uma série de coisas que, na verdade, seria responsabilidade da Associação, porque **a Associação tem nome e tem poder** pra tar promovendo isso, a escola promove em nome da Associação, mas quem trabalha pra conseguir esses recursos acaba sendo a escola, por isso que eu coloco, deveria ser o oposto (...)”

“Olha, a gente tem um grupo fantástico, a gente não pode parar de dar aula pra promover um bingo, tem que fazer convite, vender, montar esquema, uma série de coisas, então o que acontece: **a gente leva serviço pra casa**, você acredita, passamos sábado e domingo fazendo convite, montando tudo (...) todos, desde professor, a cozinheira, a faxineira, todo mundo, **cada um dá sua quota** (...)”

“(...) eu acho que agora a gente já não pode estar tanto atuando na Associação porque a gente acaba deixando um pouco o serviço da gente, nas férias tudo bem... eu fiz isso numa boa (...)”

“Doações” indiretas ou trabalho voluntário

O técnico assume a ambivalência e multiplicidade de seus papéis, em função das dificuldades econômicas da Associação, que são “partilhadas” com os profissionais e/ou neles “depositadas”, como estratégia institucional, conforme anteriormente mencionado. Percebe-se, pelo relato que transcrevo abaixo, que a diretora técnica da Associação B vivencia, de forma acrítica e “caridosa”, a duplicidade de papéis que assume, inclusive quando se trata de seu próprio prejuízo financeiro.

“Então, o meu trabalho mesmo de direção é voluntário, porque é uma responsabilidade muito grande, se eu fosse cobrar pela minha responsabilidade a escola não teria condições de pagar, e **a gente tá aqui pra ajudar, não é pra atrapalhar**, se eu vim, enquanto posso trabalhar pelo salário do professor eu vou continuar trabalhando por esse salário, porque eu sei que a escola não vai ter condições de bancar uma diretora, a gente conhece a realidade e sabe da dificuldade dos pais (...)”

Em momento seguinte, ao retomar a questão, “mistura-se” com a Associação dizendo que *“não têm convênios que consigam suprir as*

*necessidades da escola, sempre a gente recebe **muito pouco**, então a gente tem que se contentar, a gente tem que fazer o que a gente pode, sabe? Existem outras necessidades, o que a gente tirar pra luxo da gente vai faltar pras crianças, e não é essa a nossa intenção, a gente tá aqui pelas crianças, então a gente tem que lutar por elas, não é?”* Continuando, acrescenta que as necessidades da escola são muitas e que:

“Se eu pedisse um salário de diretora eu sei que a escola com sacrifício iria tirar esse salário, porque a escola precisa de uma diretora, a escola é regularizada, tem que ter uma diretora na casa, então se fosse me pagar um salário de diretora eu viveria muito bem, eu poderia ter lá meus luxos e ao mesmo tempo essa despesa estaria fazendo falta pras crianças (...)”

A diretora técnica mostra em seu relato que assume a Associação como sua legítima representante, reproduzindo o mesmo caráter assistencial-filantrópico legalizado pelo estatuto, não havendo o necessário distanciamento entre ela e a Associação que favoreça um pensar crítico e reflexivo sobre a própria atuação.

O **sentir** e o **fazer** de outras técnicas ouvidas sinalizam o mesmo caráter assistencial-filantrópico que assumem, e a vivência da alternância e ambivalência de papéis vai, aos poucos, determinando os múltiplos fazeres fragmentados, impostos pelas Associações, de tal forma que expressam que:

“**Enquanto diretora e enquanto professora**, eu acho que a coisa tá meio interligada, porque a gente, assim, **não se detém a uma função, a gente faz o que for preciso em todas as funções**, entende? Se a gente precisar fazer papel de diretora a gente vai fazer, se precisar de uma orientação pra uma criança a gente vai dar (...)”

“Meio período eu fico mesmo só na direção, no outro meio período eu vou pra sala de aula, **mas quando precisa a gente dá uma corridinha, coloca uma outra pessoa na sala de aula** e vem fazer o trabalho que precisa na hora, às vezes uma assinatura, uma supervisora de ensino que a gente precisa receber, então é assim um pouco corrido, mas tá dando pra levar muito bem.”

“A gente assume qualquer trabalho de acordo com a necessidade que surgir ... a casa é pequena, não tem necessidade de servente, auxiliar, isso e aquilo, tem mais o nosso “boy” que faz serviço de secretaria, serviço de rua, é mais a gente mesmo, porque é como que eu falo, é **como se fosse uma família**, a gente se integra muito bem, por causa que a gente passa aqui o dia todo junto, a gente é muito unida nesse ponto, a gente ajuda uma à outra (...)”

Vejamos o que diz a mãe-dirigente da Associação B sobre a vivência da alternância e ambivalência dos múltiplos e “benemerentes” papéis dos técnicos:

“No processo de regularização, a gente estudava em casa as leis e quando nós estudamos tudo, nós nos reunimos no final de semana prolongado na praia. Pergunta pra elas! Nós fomos pra praia, cada um com seu filho, seu marido, o marido ia olhar o filho na praia e nós ficamos quatro dias em cima da regularização (...)”

Continuando, a mãe-dirigente acrescenta que, quando tem bingo na escola, a participação dos técnicos é fundamental e enfatiza o valor que atribui ao profissional “que se doa”. Vejamos seu depoimento:

“Aqui, final de semana que a gente tem bingo, a gente vem final de semana anterior pra esquematizar as coisas,

vem no final de semana pra montar bingo, trabalha até tarde domingo e 2ª-feira de manhã tá todo mundo dando aula. Sabe, então, por isso eu falo, **a grande dosagem de amor é o mais importante de tudo**, porque nós não pagamos pra ninguém vir no sábado de manhã pra ajudar a montar bingo, elas sabem disso, aqui, nem o intervalo a professora tem, o intervalo é vigiado, o aluno tá em recreio, elas ajudam na alimentação, na brincadeira lá fora, então nem intervalo elas têm, só que desde o primeiro dia elas sabem de tudo isso (...)"

Logo, se não estivessem identificados, seria difícil distinguir a autoria desses discursos, ou seja, se são expressos por mãe-dirigente ou por técnicas-agentes, tal o grau de identificações mútuas.

5.2.2 Administração dos recursos

Salários e “salários indiretos” ou benefícios secundários

A instituição de alguma forma “alicia” seus técnicos para suas dificuldades financeiras, os quais, assim, não encontram espaço para suas reivindicações salariais e/ou melhores condições de trabalho.

A justificativa atribuída aos baixos salários vem acompanhada do tom choroso pela permanente condição de “deficiência” econômica da instituição, bem como pela valorização de “benefícios” outros que acompanham a vida profissional de seus técnicos como, por exemplo, a oportunidade de aprendizado.

A cristalina fala do pai-dirigente da Associação A poderá ilustrar o que chamei de “aliciamento” do técnico:

“(...) A gente como uma entidade, **a gente luta sempre com recursos**, o indivíduo que entra aqui pra tra-

balhar ele vai ter que ganhar um salário, claro, mas não é aquele salário que ele vai ganhar numa multinacional (...)A gente não pode competir com um multinacional, certo? (...) Então é o que eu digo, o sujeito que entra pra cá, **ele vai ter possibilidade de aprender, profissionalmente** vai ter um campo maravilhoso (...) O sujeito recém-formado entra aqui, depois de dois anos ele tem vivência muito boa, porque aqui o campo é farto, não é? Quer dizer, **o que ele aprende com essa criançada não tá escrito**. Então, ele tem essa vivência, ele vai fazer vários cursos, a gente tem uma gama de simpósios, de participação em cursos enorme. Agora do ponto de vista salarial não é aquela maravilha. É a média do mercado médio, um pouquinho mais pra baixo, não é aquela coisa maravilhosa (...) Então, o sujeito... existe uma certa acomodação. Então, **a gente dá umas chuchadas e o pessoal aceita.**”

Vejamos o que têm a dizer duas técnicas sobre a questão:

“(...) Os profissionais que estão aqui, estão porque realmente gostam disso daqui, **porque o salário é super-baixo, por ser associação, é baixíssimo** (...)”

“Olha, aqui desde o primeiro dia que eu entrei aqui, as coisas foram colocadas bem claras pra mim, eu saí de uma escola grande particular, entrei aqui pra ganhar metade e eu aceitei. A gente sabe quanto entra de mensalidade, a gente sabe quanto entra de contribuição, a gente sabe o que gasta (...) **quando a escola puder dar um aumento, ela vai te dar.**”

Parece mesmo que o discurso da “deficiência financeira” das Associações tem a força de ultrapassar os limites da crítica, sendo “magicamente” incorporado pelo técnico.

Planos de ampliação institucional

Quando se toma o discurso de uma das mães da Associação C, embora relate ter projetos de ampliação, não se verifica uma real preocupação com a saúde econômica da instituição. Relata que começaram a escola com 23 alunos e que hoje esse número dobrou; porém, continuam funcionando no mesmo espaço físico. Comenta, sem se ater muito à questão, que *“o ideal seria que as crianças tivessem uma escola com espaço muito maior, com quadras pra eles e que a equipe técnica fosse uma equipe mais constante (...)”*.

Já, a mãe dirigente da Associação B expressa diferente nível de expectativa em relação à ampliação da escola dizendo que *“é o nosso sonho ter um prédio porque a associação, enquanto associação, também tem que prestar serviços e um deles é dar atendimento gratuito a quantas crianças a gente tiver condições de atender. Infelizmente, a gente não tá tendo muita **chance porque o nosso espaço é muito restrito, nós não temos espaço pra montar novas salas**”*.

Ao contrário da anterior, essa associação volta-se para a comunidade, enquanto a outra para uma elite, restringindo a clientela não só pelo poder aquisitivo, mas, também, pela síndrome (só aceitam alunos com síndrome de Down), o que indica uma segregação explícita da clientela. Aspecto esse apontado como indesejável por uma das mães-dirigentes e compartilhado pela técnica-agente da mesma Associação C, sendo que ambas têm filhos com síndrome de Down.

“(...) acredito numa coisa muito mais global, muito mais integrada, **eu não acredito na escola que seja só Down, eles já nascem carimbados, vai ser carimbado mais uma vez!**” (Mãe).

“(...) é uma questão de ser uma escola só para portadores da síndrome de Down, fico preocupada **se não fica uma ilha isolada.**” (Técnica).

Retomando o ponto anterior, enquanto a Associação B (que conta com a participação de pais-dirigentes / clientes e com clientela de modo geral com baixo poder aquisitivo e estrutura física bem precária) tem projeto de crescimento para atender maior número de alunos e não se queixa de rotatividade de funcionários, a Associação C tem seus projetos e idealizações voltadas para dentro, ou seja, para a conquista de um espaço maior e com quadras, que comporte os mesmos alunos, e só com síndrome de Down, expressando, ainda, o desejo de uma equipe mais constante.

Inegavelmente, a **dimensão econômica** das Associações tem uma estreita relação com a efetivação dos propósitos formalmente definidos, bem como com as necessidades que surgem no dia a dia institucional. É, também, de alguma forma usada como estratégia de manutenção do **sentir** sobre o **pensar** e o fazer dos atores institucionais.

É interessante salientar, também, que essa dimensão econômica pode revestir-se de duplo caráter: algumas vezes impedindo um trabalho profícuo e relações profissionais ricas em experiências; outras favorecendo a união entre os participantes da instituição, malgrado as características, nem sempre as mais desejáveis, dessa união.

5.3 Dimensão técnico-pedagógica

O caminhar em direção à compreensão do objeto deste estudo, como anteriormente dito, foi sendo direcionado tomando-se como referência três amplas, complexas e indissociáveis **dimensões**, ou seja, **histórica, econômica e técnico-pedagógica**.

Dimensões essas que determinam e mantêm vivas as Associações em apreço e, como tal, sujeitas a toda sorte de relações. Guardadas as peculiaridades que as distinguem, ao se olhar para o conjunto dessas dimensões, pode-se melhor apreender os sinais indicadores de elementos determinantes da dinâmica relacional estabelecida entre os atores das Associações estudadas.

As reflexões a seguir remetem-me à **dimensão técnico-pedagógica**, terceira e última, que, teoricamente, representa a própria razão do existir dessas Associações formadas e dirigidas por pais, ou seja, direcionadas para a educação do aluno com deficiência mental e/ou múltipla.

Para apresentá-la, lancei mão de uma organização didática que, como tal, implica em separar o inseparável. Nesse sentido, cabe esclarecer que os **tópicos** que servem de apoio à apresentação dos dados devem ser olhados e considerados em seu conjunto, bem como articulados com o movimento constante das instâncias do **pensar, sentir e fazer** próprio da existência humana. Assim, também, o cotidiano dos atores institucionais é conduzido por esse movimento, ora harmônico, quando bem dosadas, ora desarmônico, quando há predominância significativa de uma instância sobre outra, mas todas presentes permeando as relações.

Assim, inicio didaticamente a apresentação dessa dimensão, a partir de alguns fragmentos dos discursos colhidos, agrupados em torno de dois grandes eixos: (1) Buscando no ontem a origem das identificações entre os atores e, (2) No hoje, a intersecção entre o administrativo e o pedagógico.

Cada um deles, por sua vez, foi itemizado a partir de dois ângulos. No primeiro: a) A Mediação do Técnico e b) Competência Técnica *versus* Atributos Pessoais de Caráter Afetivo; no segundo: a) Configuração Formal e b) As Diversas Faces da Ingerência.

5.3.1 Buscando no ontem a origem das identificações entre os atores

Voltando-se para a razão do existir dessas Associações, buscou-se, para tentar compreendê-la, uma maior aproximação ao início das relações entre pais e filhos com deficiência mental, contadas pelos representantes de pais.

A história dessas relações costuma ter alguns contornos muito próprios, conforme discutido anteriormente, fazendo parte dessas a presença de alguns personagens coadjuvantes: os profissionais da área da saúde e da educação.

Assim, para efeito de análise de uma das facetas das relações que se propôs estudar, necessário se fez voltar ao tempo em que essas histórias começaram a ser vividas, a fim de identificar, por meio dos relatos dos pais-dirigentes, qual o papel que esses personagens, os técnicos, desempenharam na vida dos protagonistas em apreço, buscando-se, dessa forma, encontrar um dos fios da mesma meada.

Mediação do técnico

Na realidade, a figura do profissional aparece como parte integrante dessas histórias desde seu início, ou seja, nas primeiras incursões dos pais na busca de diagnóstico e tratamento, conforme se pode verificar por meio do fragmento dos relatos de algumas mães-dirigentes (ressalte-se que dos cinco representantes do grupo de pais, apenas uma das mães (Associação B) não fez referência ao nascimento e/ou descoberta da deficiência do filho, não trazendo, portanto, dados a isso referidos):

“(...) quando ela nasceu, ela tem 17 anos, há uns 20 anos atrás, foi quando começou esse trabalho de estimulação precoce aqui no Brasil (...) ela já tinha todo aquele trabalho de estimulação, muitos médicos não acreditavam ainda naquilo, mas eu acreditei muito, e ela saía do hospital e já estava na clínica fazendo fono, fisio e terapia ocupacional (...)”

“(...) meu marido soube logo, eu demorei um mês pra saber (...) ele não quis me contar antes do cariótipo ficar pronto pra eu ter uma ligação maior, eu amamentar. Foi ótimo porque, no momento em que eu soube, meu leite secou na hora.”

“O Doutor [nome do médico] me disse: Essa síndrome é uma síndrome bastante amena, não é assim nada grave, mas ela vai ser uma criança que vai ter limitações (...) Aí eu perguntei pra ele: Pode devolver na barriga? Se puder eu devolvo, porque eu não quero. Mas se não puder, eu disse pra ele, então vamos em frente? (...) Tá disposto a ir comigo nessa luta? Ele disse: Eu estou (...) E foi inacreditável, a partir daquele dia eu mantive com ele uma ligação tão forte que nós trabalhamos com a [nome da filha] durante oito anos, quase que diariamente, eu aprendendo com ele e ele aprendendo comigo, porque no fim, eu também me dediquei tanto, e busquei tanto, que segundo ele, ele também começou a aprender um pouco comigo (...)”

“A primeira reação que eu tive, no dia em que eu soube, eu soube no consultório médico, quando eu cheguei em casa eu não quis entrar no quarto, foi uma questão de segundos, eu falei: Se eu não entrar, eu não vou assumir. Eu entrei, peguei ela no colo, falei: É minha, eu não vou ter jeito, depende de mim (...) Chorando, demorei um tempo para me acomodar com essa situação completamente nova (...)”

“(...) e aí, com o passar dos dias é que a gente foi percebendo que existia alguma coisa de esquisito nela. O pediatra começou a ficar muito preocupado (...) a primeira coisa que ele me pediu foi um estudo genético e deu que realmente era portadora de uma síndrome (...) Aí é que bateu a tristeza, o desespero do que fazer (...)”

“Quando ela tinha 2 anos e meio, os médicos me chamaram e disseram: Não tem mais o que fazer com a [nome da filha], não há mais o que fazer, não tem, tudo já foi feito. Eu disse: Não, nós vamos continuar, se vocês quiserem continuar comigo, tudo bem, se não, eu vou continuar sozinha. Então, fisioterapia, fono, enfim, tudo o que se busca pra uma criança deficiente eu busquei, e com um

agravante, sem recursos financeiros, porque, na época, inclusive, eu estava passando uma situação financeira muito difícil (...) E então, eu comecei a fazer um trabalho, eu sozinha (...) E foi fantástico, porque foi nessa pausa que eu parei com tudo, que a gente viu o progresso dela, porque aí eu fiquei dia e noite trabalhando em casa com ela e houve um resultado fantástico. E, também, houve uma coisa muito interessante comigo e com a [nome da filha], a gente criou uma relação assim tão forte!”

Pode-se observar nesse último depoimento que, se por um lado, a mãe se permitiu ver o “progresso” da filha, atribuindo a si mesma o “resultado fantástico” de seu intenso trabalho, mesmo tendo necessidade de “negar” de alguma forma o trabalho desenvolvido, anteriormente, por profissionais; por outro lado, pôde estabelecer com a filha uma relação direta, sem “intermediários” e que, pelo tom de seu relato, parece ter sido uma vivência de encontro e descoberta efetivamente rica.

Independentemente da roupagem com que aparecem, note-se que os profissionais acabam tendo um marcante papel na história das relações entre pais e filhos, uma vez que não raro nelas desempenham, muito precocemente, o papel de **mediadores**.

Esse papel se mantém no presente, sendo que os profissionais, cada um dentro de sua especialidade, desenvolvem trabalhos clínicos e educacionais com seus filhos, acompanham o desenvolvimento deles em diferentes etapas de suas vidas, muitas vezes por anos a fio, e orientam esses pais na diversidade e adversidade das situações.

Não raro, também, desempenham um papel de depositários das angústias, expectativas, esperanças e **idealizações** dos pais, uma vez que é por meio da figura do técnico que acabam vislumbrando a possibilidade de realizar seus **ideais pedagógicos**. Ideais esses que nem sempre encontram, mesmo quando criam Associações / escolas para esse fim.

Porém, há de se acreditar que esses pais encontram em suas idealizações uma das forças propulsoras de mobilização para a criação de

Associações. Idealizações essas que são, por conseguinte, projetadas nos técnicos, uma vez que a eles, teoricamente, cabe o papel de **agente institucional**, que a formação e o saber lhes conferem.

Essas idealizações, todavia, emanam também dos técnicos. Pode-se melhor compreender o exposto, quando se volta o olhar para o conjunto de relatos dos pais e dos técnicos das Associações, tendo-se em vista essa dimensão do desejo / idealização. O sentimento de uma das mães, expresso no fragmento de fala que segue, e o sentimento do técnico sobre a idealização dos pais poderá dar ao leitor a ideia do todo analisado.

“(...) quando eu saí da maternidade, eu já tinha, na minha cabeça, o que eu queria pra minha filha. Eu acho **que o problema dela me trouxe força**, parece que eu já tinha em mente, eu já vislumbrava pra vida dela, eu queria o melhor que eu pudesse fazer por ela. Eu saí dali pensando assim: Não, **eu vou lutar pela** [nome da filha], se ela não for a melhor, **eu quero que ela seja uma das melhores crianças**. Isso eu pensava, **era uma fantasia**, na época (...) Desde que ela nasceu, eu tinha uma **meta, eu não atingi a meta ainda**, mas eu estou acompanhando o desenvolvimento dela (...) isso foi um dos motivos da gente ter criado esse espaço aqui pra eles (...)” (Mãe).

“(...) porque eu acabo acatando pelo cansaço, não me sobra energia e nem visão pra poder estar discutindo, daí, eu acabo acatando, e isso acaba me fazendo mal porque não é aquilo que eu quero, ou aquilo que eu acredito, e eu não consigo mais questionar (...) Executo. É, isso acaba dificultando um pouco aquilo que eu vislumbro como ideal. E o ideal? E o ideal é pra mim, mesmo que não seja pros outros, o que eu considero como ideal acaba ficando bastante difícil de acontecer (...)” (Técnica).

Vê-se que os técnicos são, por vezes e não raras, tidos como intermediários da busca de realização de projetos idealizados pelos pais. Por

seu lado, não raro, também, embalam-se no sonho dos pais, vislumbrando a realização de seus próprios projetos e idealizações profissionais, não havendo compatibilidade entre seus sonhos e a realidade que se apresenta. Assim, como nem sempre o que se coloca no plano ideal consegue suplantar a distância do encontro possível com a realidade, os conflitos aparecem e são, por vezes, explicitados. Os fragmentos de fala de técnicas ouvidas por si só expressam o que se quer dizer:

“Qualquer movimento que a gente tenha em relação ao aluno crescer, proposta, projeto, eu sinto que são vetados (...) Aí eu penso: O que eu posso estar fazendo aqui se eu não posso implantar um projeto diferenciado a nível pedagógico? Então eu começo a ficar angustiada (...) **Quando a gente quer trazer pra prática, tem, assim, uma rebelião de pais. E eles são os donos da escola, aqui fica muito complicado por causa disso (...)**”

“(…) Muitas vezes, com tanta recusa, com tanta manifestação contra o trabalho, ou você sai ou você acaba aderindo. Quando você vê, **você nem percebe, você já está aderindo ao desejo dos pais, ou da instituição**, daí você retorna outra vez, você sente que não vai, não anda, pode até caminhar, mas tem um movimento de volta (...)”

Por seu turno, uma das mães expressa o sentimento de estar nas mãos dos técnicos, quando diz: *“eu sinto que a gente fica na mão da equipe técnica, e eu acho que isso dificulta o relacionamento (...)”*

Quer com aura de anjo, quer revestida de um caráter “aprisionante”, a figura do profissional se apresenta, nos relatos dessas mães, como a de um parceiro necessário, intermediando as relações.

Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se acreditar, com alguma margem de segurança, que as relações entre pais e filhos nessas Associações, de uma forma ou de outra, são **mediadas** pelo técnico, podendo

se pensar, também, que as **identificações mútuas** entre pais e técnicos tenham origem nos primórdios dessas histórias.

O técnico acaba tendo, também, na instituição o papel de mediador entre os desejos, expectativas, frustrações, esperanças etc. dos pais, enquanto tal, e as necessidades e demandas do filho. Assim entendendo, pode-se pensar o desenho dessas relações como triangulares ou quadrangulares (quando da presença de mãe e pai).

Pode-se pensar, ainda, que esses pais que se encontram diretamente envolvidos na instituição tendem a manter com seus filhos uma relação intermediada pelo trabalho que realizam na e/ou para a Associação. Nesse sentido, a relação entre pais e filhos pode, também, ser pensada como triangular, desta feita mediada pelo seu **pensar, sentir** ou fazer o trabalho institucional.

A fim de tornar viva essa possibilidade relacional apontada, ou seja, mediada pelo trabalho que realiza **na** e **para** a instituição, apresenta-se o relato de uma das mães sobre a inserção de seu marido na diretoria da primeira instituição que atuou. Instituição essa na qual sua filha se encontrava, quando foi convidado para participar:

“Quando a [nome da filha] tinha um pouco mais de 6 anos, o [nome do marido] entrou na presidência da [nome da associação] e eu não queria que ele entrasse de jeito nenhum, porque eu falava: Você não aceita nem o que está aqui dentro, já pensou lá fora como vai ser? E foi bárbaro, no momento em que ele percebeu que ele podia acreditar na [nome da filha], que ela tinha condições, então foi muito bom, ele ficou seis anos na presidência da [nome da associação]. Saiu assim porque não podia mais continuar, mas foi super bom (...)”

E mais, na relação com os técnicos, os alunos passam a ser representantes do poder dos pais. Ou seja, os técnicos se relacionam não só com

o aluno enquanto tal, mas, também, e quem sabe especialmente, com o filho do patrão; portanto, passam a ter, também, uma relação triangular, mediada pelo poder dos pais, ou seja, pela presença do pai-patrão internalizada no técnico.

Entende-se que, com esse desenho, o “espaço” de expressão e participação do ator principal, o educando, acabe por se restringir ao “poder” de **pensar, sentir e fazer** dos pais e/ou dos técnicos, e, sobre o exposto, ouçamos a fala de uma mãe-dirigente:

“(...) como a gente deu toda essa estimulação pra eles, o que acontece, hoje, eles reivindicam coisas, e os pais, às vezes, não escutam essas reivindicações. Então, falam assim: Eu gostaria que meu filho fizesse isso. Será que é isso que ele quer? Eu escuto muito de mãe falando assim: Olha, fulano tá fazendo isso, mas não é o que eu quero. Aí eu pergunto: Mas é o que ele quer?”

Competência técnica *versus* atributos pessoais de caráter afetivo

O relato dos representantes de pais-dirigentes, em relação à competência técnica, apontou, neste estudo, uma forte tendência à valorização de aspectos ligados à “bondade” e “benemerência” dos técnicos, e, a partir de suas próprias crenças “humanitárias”, os dirigentes expressam esse ideário claramente:

“(...) O caso da nossa [nome da associação] é fantástico, a gente se doa mesmo, porque você vê que vale a pena, né! A gente trabalha aqui porque a gente vê que vale a pena, porque é gostoso, a gente tem retorno, a gente vê as nossas crianças felizes, formando coral, formando fanfarra, saindo daqui prum trabalho em empresa, isso é muito gostoso independente de ser filho ou não da gente.” (Mãe).

E esperam o mesmo dos técnicos, que correspondem a essa expectativa, afinal, sabem que esse é um valor institucional.

“(...) a gente toma lanche junto com eles, na hora do almoço, a gente almoça junto com eles, não tem ninguém pra olhar, é a gente (...) Então, eles ficam com a gente, é como que eu falo, é como se fosse uma família (...)”

Assim sendo, o valor atribuído ao técnico, claramente expresso em duas das instituições, não o é apenas por sua competência profissional, mas também pela **dedicação, carinho e envolvimento** demonstrados, atributos esse que passam, então, a representar a “competência técnica”, ou seja, reduz-se a competência àquelas “qualidades”. E é mediante tal avaliação que são considerados bons profissionais.

O fato é que ao supervalorizar esses aspectos do **sentir** e do **fazer** técnico, ou seja, o seu envolvimento, amor e dedicação, a instituição está ao mesmo tempo mantendo uma estereotipia, contribuindo, dessa forma, para a “mesmice”, ou melhor, para o imobilismo institucional.

Esses valores, quando presentes e legitimados institucionalmente, são incorporados e assimilados pelo técnico. Em decorrência, sua busca acaba sendo no sentido de aprimorá-los; busca essa que os leva a receber o “aplausos” de boa parte da comunidade, a qual se empenha, retroalimentada, na manutenção e perpetuação desses mesmos valores. Forma-se, assim, a histórica ciranda que “protege e abriga” o educando com deficiência mental.

Lembremo-nos, aqui, de Berger (1973:77-9) quando nos fala sobre as ações tipificadas por tipo de atores institucionais. Tem-se claro exemplo disso pela fala de uma das coordenadoras ouvidas:

“(...) Ontem, a [nome da professora] veio aqui pra levar uma menina que é muito pobre e precisa ganhar dinheiro, então o que ela fez? Ela veio buscar a menina, pra

levar a menina pra casa dela, elas vão fazer pão de queijo e vão vender, e ela vai tirar o que gastou e o resto fica pra menina, cê tá entendendo? Não tem nada que fazer, tá de férias, é **professora**, mas existe essas preocupações, **então é esse o nosso objetivo, é envolver as pessoas**, fazer um trabalho de mão dupla, onde as coisas vão e voltam, existe uma reciprocidade. (...) Todo mundo é **apaixonado** pela [nome da instituição]. Parece que a [nome da instituição] **é de cada um, porque todo mundo é apaixonado, todo mundo briga** pela [nome da instituição], você tá entendendo?”

“Vai fazer cinco anos que eu tô aqui, mas eu sinto assim que, do dia que eu cheguei até agora, **eu sinto que existe assim um envolvimento muito grande** (...) dentro da área da educação, por parte **de todo o pessoal que faz parte**. Tô aqui muito satisfeita (...)”

Sobre o aspecto em questão, pode-se acrescentar o depoimento de outra representante de equipe técnica quando diz que:

“(...) grupo que está atualmente, está porque gosta do que faz. Com 20 dias que tava trabalhando aqui, eu recebi um convite pra ser coordenadora num órgão do Estado, eu ia ganhar sete vezes mais do que eu ganhava aqui, **mas eu já tava tão envolvida com isso aqui, que eu não consegui sair** (...)”

Ao lhe ser solicitado que falasse um pouco mais sobre esse **envolvimento**, prosseguiu:

“(...) se apaixonar por essas crianças, ver a diferença, principalmente eu que já trabalhei nos vários segmentos (...), então quer dizer, no Estado, onde se ganha pouco e não é reconhecido o trabalho, além de se ganhar

pouco, não há o reconhecimento (...) daí a gente chega aqui e vê crianças assim **tão desacreditadas** (...)”

Ressalta-se que a hegemonia de valores vinculados à deficiência, tais como a desvalorização, a piedade e carência, dentre outros, se encontra representada pelo estigma presente nessas falas, sendo a viva expressão de sua existência. Existência essa que se apresenta, ainda, como processo identificatório entre pais e técnicos e que pode ser observado na expressão de uma mãe-dirigente:

“Apesar de receberem mal, a gente não tem alta rotatividade de funcionários, graças a Deus, porque, como eu disse pra você, precisa ser profissional e gostar muito do que tá fazendo, **ser apaixonado pela coisa, tipo eu fui.**”

Observa-se que a identificação mútua entre técnicos e pais, no que concerne à benemerência institucional é um valor cultivado pelo grupo gestor e assimilado pelo de técnicos das três associações estudadas. A fala acima – “*ser apaixonado pela coisa tipo eu fui*” – sinaliza o valor atribuído a essa identificação. Continuando, a mesma mãe-dirigente acrescenta:

“A grande maioria dos profissionais que vieram só com magistério, vieram mais aberto pra entrar no grupo, **vieram com mais amor.** O profissional, a formação, a mínima é o magistério, **mas tem que ter muito amor,** tem que estar muito a fim de trabalhar, pra coisa seguir (...)”

O alimentar-se de “amor incondicional” pela clientela e, por conseguinte, pela instituição parece ter, para os pais-dirigentes e técnicos-agentes, o mesmo “doce sabor” da benemerência e filantropia:

“Eu acho que quando a gente trabalha com amor e com vontade, a gente tem mais é que divulgar **isso pra ver se pega nas outras pessoas**, pra todo mundo trabalhar na mesma linha, é tão difícil! Mas quem sabe a gente consegue, um aqui, outro ali, já consegue fazer alguma coisinha.”

Embora com motivações sabidamente diferentes, encontra-se, nos dois grupos de atores estudados (pais-dirigentes e técnicos-agentes), uma tendência a funcionar de forma indiferenciada e com predominância do **sentir** sobre o **fazer** e o **pensar**. Observa-se, então, que um dos contornos marcantes do desenho institucional tem o colorido “do amor, da dedicação e do envolvimento”.

Esse fenômeno não deve ser pensado de forma isolada, mas sim, como reflexo de certo determinismo social, com causas diversas, dentre elas, a histórica vinculação da deficiência ao estigma do incapaz.

Aponta-se, assim, aqui, o entendimento de Vash (1988:71) sobre essa questão, quando diz que algumas famílias “*encontram equilíbrio através da manutenção do membro deficiente num papel de dependente e necessitado. De alguma forma, ter essa pessoa na família vale a pena*”.

A afirmativa da autora nos instiga a abrir outra possibilidade de reflexão, ou seja: por alguma razão, nas instituições estudadas, manter o aluno com deficiência no papel de dependente e necessitado pode “valer a pena”, também, para esse ou aquele técnico, que, do alto de sua onipotência, parece tender a alimentar-se da dependência dos alunos de seus cuidados, reafirmando, assim, sua própria eficiência.

Retoma-se aqui Guirado (1986:43) quando diz que efetivamente a força da ideologia institucional produz em cada um o autorreconhecimento do que se é, e, nesse contexto, os técnicos tendem a se reconhecer como bons, amorosos, caridosos e “apaixonados pelo que fazem”.

Essa condição de envolvimento dos atores, que dificulta o “enxergar as coisas”, embora tão visível, nas instituições estudadas dói percebida apenas por uma das mães que, referindo-se ao **sentir** de uma técnica diz:

“Eu sinto que, às vezes, os Downs são muito afetivos, são crianças gostosas de trabalhar mesmo, há pessoa que já tem paixão por aquilo, e eu acho que se apaixona num ponto de outro dia eu falar pra uma técnica aqui da escola: **Você está parecendo uma mãezona, você está com tanto ciúmes, você não está conseguindo enxergar as coisas.**”

A hegemonia do ideário do amor parece ter mesmo, dentre outras, a função de controle do **sentir** sobre o **pensar**.

5.3.2 Hoje: Intersecção entre o administrativo e o pedagógico

Configuração formal

No presente contexto, entende-se por configuração formal o desenho estabelecido pela instituição quanto à sua organização técnico-administrativa, incluindo-se aí as instâncias decisórias formalizadas e seus integrantes, bem como o corpo funcional e algumas de suas características de contratação e desempenho de funções. Incluem-se também o perfil “oficial” do usuário-aluno e algumas nuances conceituais que perpassam o seu entendimento.

No que se refere à organização técnico-administrativa, foram selecionadas algumas das instâncias decisórias mais importantes como Diretorias, Comissões etc., como se segue.

- Diretorias e Comissões

As diversas instâncias, que são a base do funcionamento institucional, articulam-se pelas inúmeras composições entre grupos e intragrupos, formando uma cadeia de elos. Elos que formam correntes que aprisionam.

A imagem plástica que poderia representar essa ideia é a de vários elos formando pequenas correntes que se entrelaçam e aprisionam. Elos de identificações, projeções, idealizações etc. Interessantemente esses elos-vínculos, em algumas vezes, têm um caráter público e, em outras, um cunho secreto.

Quanto às diretorias, em todos os estatutos se encontrou a formalização quer de sua composição, quer de suas funções – sempre muito claras e, em alguns casos, com alto nível de detalhamento. Malgrado essa formalização, não há garantias de sua efetivação no cotidiano institucional. Vínculos e parcerias que se formam dentro dessa instância e, por parte de alguns de seus membros, com as demais esferas institucionais, representadas pelos técnicos e/ou pais que não a compõem, geram, muitas vezes, desconfiças e competições.

A participação dos pais-dirigentes no desenvolvimento das atividades técnicas se encontra formalizada por meio de “**Comissão de Pais**”, em duas das Associações. Assim, nas Associações A e C, um grupo de pais acompanha, de perto, os trabalhos desenvolvidos na escola.

A representante técnica da Associação A fala sobre a referida comissão, assim como sobre os pais em geral, com aparente concordância:

“(...) as mães vieram pedir que a gente trabalhasse a parte da deficiência, porque os filhos querem saber por que eles são deficientes, porque eles têm síndrome de Down, porque eles são chamados de mongol, eles querem saber isso, e **então foi um assunto trazido pelos pais que a gente trabalhou** aqui com os meninos e tudo. Então **a gente dá uma abertura muito grande**, eles participam muito.”

“Uma mãe, outro dia, apareceu com um material de língua portuguesa fabuloso, que ela viu numa livraria e trouxe pra gente, e eu analisei o material e achei o material ótimo mesmo, é um material da Ática, é um caderno,

vários cadernos, que eu achei interessante, nós avaliamos, **discutimos inclusive com a mãe, ela foi ver preço pra gente.**”

“Tem umas mães (...) **que estão loucas da vida, que não tão contentes porque elas queriam isso, queriam aquilo, e isso não é feito, você tá entendendo?** Mas então, agora, diante dessa informação, eu vou sentar com a coordenadora, vou bater um papo, vamos conversar e vamos ver **se isso realmente é verdade.**”

Fica patente a participação de mães no **fazer** pedagógico, assumindo uma função própria **do saber** técnico, somada às tarefas burocráticas que desenvolvem na qualidade de mães da diretoria.

Observa-se que essa participação de mães parece fazer parte do cotidiano dessa Associação, não havendo, por parte da coordenadora, expressão explícita de conflito; ao contrário, percebe-se em seu discurso uma preocupação em demonstrar à pesquisadora uma compreensiva aceitação e autovalorização pela maneira harmoniosa com que conduz seu papel de intermediária dos dois grupos de atores (pais e técnicos).

Já as representantes da Associação C demonstram o descontentamento, expressando claramente a discordância pelo poder efetivo da comissão no fazer pedagógico, conforme se verifica nos fragmentos de fala das técnicas:

“(...) porque aí... aí é assim: têm cinco da diretoria, pais. Aí tem o Conselho que são todos os pais. Aí montaram uma Comissão Pedagógica que são mais alguns pais que já são do Conselho e que também participam da Comissão (...) Essa **Comissão Pedagógica**, no começo, **funcionava como fiscal**, e aí eu dei um breque, eu falei: Nada disso, eu não quero pai entrando aqui na escola, não!”

“(...) Se eu sou a diretora, **eu não tenho que ficar pedindo licença pra adotar um livro** e discutir com a minha coordenadora e estabelecer um livro não. Eu tenho que ler esse livro, então eu seleciono um livro que eu vou dar pra... pro... que mandar pra diretoria, pra associação... **eles nem têm formação pra isso!**”

“Fica muito picado o trabalho, muito cansativo, muito... toda hora você tem que parar pra dar satisfação de uma coisa, de outra, né? Você começa bolar uma coisa, de repente, tem que parar pra dar satisfação (...) é complicado Associação de Pais!”

“Eu acho que **o primeiro passo da instituição é montar, é ter o seu organograma. Quem é quem dentro da instituição. Quem faz o quê.** E eu acho que não pode haver interferência assim direta e contínua, sabe? No... no cotidiano da... da instituição, a mantenedora, a associação ficar interferindo (...)”

Ao ser indagada sobre a função dessa Comissão Pedagógica, uma das técnicas responde que: “(...) cada um puxa a brasa pra sua sardinha, pro seu filho, queira ou não, eles fazem isso”.

A impressão que se tem é que não existe um fazer autônomo de qualquer natureza. Na fala do técnico sobre o dia a dia surge sempre o “julgamento ou desejo” dos pais-dirigentes, por intermédio de um discurso real ou imaginário atribuído à diretoria.

A Associação B não dispõe de uma comissão de pais propriamente dita; porém, conta com uma mãe-dirigente da Associação assumindo, também, o legítimo papel de psicóloga e secretária da escola. Pelos relatos, observa-se que é na figura dessa mãe que se encontra o poder decisório. Poder esse altamente valorizado pelas representantes técnicas dessa Associação, que têm na figura da dirigente o apoio e suporte técnico e adminis-

trativo. Assim é que o poder dessa mãe-dirigente e “técnica-voluntária” é revestido de uma “liderança carismática”, no dizer de Weber.

Embora se configurando de maneiras diversas, pode-se dizer que o controle sobre o cotidiano escolar é feito pelo grupo gestor e aceito ou assimilado pelo grupo de agentes. Inúmeras foram as referências feitas pelos técnicos ouvidos sobre a participação dos pais no pensar e fazer institucional, tendo sido selecionadas algumas que se julgaram mais significativas.

- Contratação: Competência versus Formação

A Associação C, que tem no grupo de pais-dirigentes e na sua clientela, de modo geral, um poder aquisitivo diferenciado, parece ter maior rigidez na contratação de pessoal, contando em seu quadro de pessoal com uma equipe técnica que inclui professores habilitados. Já a Associação B não valoriza a formação técnico-pedagógica, e expressa preferência deliberada por contratar professores com apenas o magistério, portanto, sem habilitação. Contorna as exigências legais, bem como aquelas advindas das necessidades funcionais de caráter administrativo, duplicando as funções de duas professoras (as únicas com curso de pedagogia), ou seja, uma delas assume, também, a coordenação pedagógica e a outra assume a direção da escola, “auxiliando”, assim, a mãe-dirigente / secretária / psicóloga.

Cabe apontar que o critério de seleção de pessoal, mencionado no depoimento da mãe-dirigente, tem um caráter meramente subjetivo, uma vez que credita a “humildade para aprender” e o “amor pelo fazer” aos professores sem habilitação. Assim é que a ideologia institucional se encontra explicitada no conjunto de entrevistas da Associação B. Sobre o exposto, vejamos o que dizem suas técnicas:

“(...) não sou habilitada. Sabe, até na semana passada veio a supervisora de ensino aí e ela até colocou que, para

estar trabalhando numa escola em Educação Especial, a gente precisaria ter a habilitação, mas é a tal coisa, a gente não vê as crianças como sendo crianças excepcionais, crianças especiais, eles são especiais pra nós, mas não que a gente os veja assim, também o trabalho flui de uma forma assim tão harmoniosa! A gente recebe tanto deles, eles dão uma devolutiva tão grande, que sinceramente eu não vejo a necessidade de eu estar fazendo um curso, posso até fazer por exigência, mas eu acho que eu já conheço tanto deles; já esses quase três anos que estou aqui, eu aprendi a conhecer cada uma dessas crianças, a tá trabalhando encima da dificuldade de cada uma que eu não sinto necessidade de ter esse curso.”

“A habilitação específica eu posso tá dizendo que **a única que tem alguma coisa é a** [nome da mãe-dirigente], porque os outros profissionais, nenhum; nem por isso a gente não consegue tá desenvolvendo um bom trabalho com eles.”

“Eu vim fazer a ficha de secretária, na minha ficha eu coloquei todos os cursos que eu tinha, magistério, pedagogia, e na hora que eles precisaram da professora, eles viram na minha ficha e me chamaram para professora e não pra secretária.”

“Porque quando eu entrei aqui, eu cheguei, era uma escola pra crianças especiais, então você fica meio assim receosa, será que eu vou conseguir trabalhar com eles, porque quando a **gente não tem esse conhecimento a gente acha que é um bicho de sete cabeças.**”

Os depoimentos apontam para a possibilidade de poder haver, por parte da Associação B, uma intencionalidade em manter profissionais não especializados, não só para tentar minimizar questões de ordem

financeira, mas, também, e quem sabe especialmente, para assegurar o poder da mãe-dirigente, que lhe é conferido pela sua formação e atuação como psicóloga, além do poder legitimado pelo cargo de primeira secretária da diretoria de pais.

Essa mãe-dirigente se refere aos critérios para contratação como flexíveis. Flexibilidade que pode ser entendida como uma estereotipia institucional, tendendo a manter profissionais com características pessoais tipificadas, no dizer de Berger (1973:77-9).

A Associação A, por sua vez, estabelece critérios claramente definidos para contratação do pessoal técnico, bem como declara incentivar seu aperfeiçoamento, embora estabeleça correlação entre esse aperfeiçoamento e “missão” institucional:

“(...) a gente tem mandado muita gente pro exterior inclusive, isso a gente faz questão, eu acho que é o melhor investimento que a gente pode ter é nisso daí, investir no pessoal, na preparação deles. Até dizem: Ah! Mas o pessoal depois de um certo tempo acaba saindo daqui! Eu digo: Não tem importância. Acho que não tem importância, eu acho que nós cumprimos a nossa missão. Não é só, porque veja bem, ele saindo daqui, o que ele vai fazer? Ele vai tratar de outro excepcional lá adiante. Quer dizer, nós estamos cumprindo a nossa missão, indiretamente. Muita gente diz: Ah! Não sei, o senhor paga, muitas vezes, uma fortuna pra mandar o sujeito pros Estados Unidos, pra depois de um ano ele acabar saindo! Eu digo: Não tem importância, eu acho que a gente cumpriu a nossa missão, o sujeito se preparou, então o sujeito vai aplicar, lá adiante, num outro excepcional, então, nós estamos cumprindo a nossa missão.”

Do conteúdo acima emanam questões tanto de ordem conceitual (saber) quanto afetivo-emocional (sentir) e de uma atuação (fazer) às vezes onipotente, consequência, por certo, de um eventual amadorismo profissi-

onal. Amadorismo esse que parece incidir tanto nas relações entre pais-dirigentes e técnicos-agentes quanto entre esses técnicos e os alunos.

- Clientela e critérios

A clientela das Associações A, B e C é formada, basicamente, por crianças e adolescentes, portanto, em idade pré-escolar e escolar, com deficiência mental em grau variado. Os critérios de elegibilidade da clientela diferem de associação para associação, observando-se que, em duas delas (Associações A e C), os critérios são bem delimitados, enquanto na Associação B são bastante flexibilizados, podendo-se mesmo dizer que não existem critérios de elegibilidade definidos.

Cabe apontar, ainda em relação à Associação B, que a indefinição da clientela parece ser um reflexo do desconhecimento mesmo do que seja Educação Especial, uma vez que suas representantes (mãe e técnicas) fazem referência à escola, ora como comum ora como especial. Em seu próprio documento formalizador consta que a Associação B é Pré-escola, Escola Especial e de I Grau – apontando, assim, para a indefinição, *a priori*, dos serviços prestados e da própria clientela. Clientela essa referida indistintamente pelas três depoentes como “*crianças especiais, excepcionais, crianças com problemas de aprendizagem, crianças hiperativas, crianças com dificuldade para aprender*”, e assim por diante.

Os alunos das Associações B e C iniciaram seu percurso educacional em escola regulares (portanto integrados) e, numa fase posterior, foram encaminhados para escolas especiais particulares, uns por indicação de profissionais, outros por convicção familiar. Assim, ambos os grupos trilham caminhos semelhantes, em direção ao atendimento educacional especializado.

Sobre essas Associações, pode-se dizer, ainda, que foram criadas a partir de experiência anterior dos pais, em escolas especiais particulares que, por razões várias, dentre as quais as de ordem econômica, iriam encerrar suas atividades. Uma possível decorrência desse percurso esco-

lar pode estar presente na ênfase dada, tanto pela mãe-dirigente como pelas técnicas-agentes da Associação B, quanto à necessidade de regulamentação da escola. A mãe-dirigente nos diz que *“o que a gente foi conseguindo fez com que a gente acreditasse cada vez mais neles e lutasse pra que se regularizasse a escola, porque mediante o que eles trouxeram pra gente, do que eles mostraram do que eles são capazes, a gente achou que seria válido sim, e que **eles seriam merecedores de um diploma sim, por que não?**”*

As diversas faces da ingerência

- Filhos como referência

Observou-se existir, nas instituições estudadas, uma tendência dos pais a buscar conhecimento para que possam avaliar o trabalho desenvolvido com seus filhos. Todavia, trazem esse saber vinculado à referência construída a partir de sua experiência materna / paterna. Ou seja, o eixo de ponderação é sempre o próprio filho – o que acaba, por um lado, dificultando as relações e, por outro, limitando as possibilidades de ampliação, descobertas e inovações do saber técnico-pedagógico.

Essa vertente acima apontada apareceu de forma explícita em muitos dos depoimentos e, à guisa de exemplo, trago para o leitor alguns fragmentos:

“Ser mãe e estar na direção é uma coisa boa porque automaticamente eu uso a [nome da filha] como referencial, ou pra melhorar as coisas, ou pra continuar, pra reforçar, ou pra criticar também eu acabo usando, é automático isso, né?”

“(...) Eu acho que eu pude contribuir como mãe, como eu te falei, observando coisas, porque a partir do momento que ela tá aqui dentro, eu tô acompanhando o desenvolvi-

mento dela, então eu posso usar ela como referencial pra ver se a coisa tá funcionando, se é boa, se não é e levar isso pra diretoria (...)"

"(...) Eu acho que foi uma coisa boa tanto pra instituição ter pai e mãe de excepcional na direção, **quanto pra mãe, pro pai, também sentir e conhecer muito mais a fundo** e até levar isso pra fora, porque hoje eu posso realmente falar dela com muito mais afinco do que eu falava só como mãe, porque hoje eu estou na direção (...)"

A esse respeito vejamos a fala do técnico:

"(...) **o único parâmetro é o filho e isso é uma porcentagem muito mínima pra ela poder estar julgando.** Eu não acredito, mas isso é uma coisa aqui na escola que se tem que atender a demanda deles [pais]. Você tem que passar por essa comissão pedagógica, por essa avaliação de projetos (...)"

"(...) nós apresentamos pra elas [comissão de mães] todos os projetos do ano que elas acompanharam, e elas dão um *feedback* do que elas acharam. Isso eu questiono com elas; que competência, que possibilidade de estabelecer critérios elas têm? Daí, é colocado que o parâmetro delas são os filhos. Então, mais uma vez não é uma questão profissional autêntica, ela vai ter um parâmetro que não é um parâmetro fidedigno, que é o filho dela."

- O olhar do técnico

Embora, vislumbrado em todos os contextos, o peso da ingerência foi claramente explicitado apenas na Associação C. Os depoimentos técnicos, abaixo apresentados, trazem para o leitor a viva expressão da

dificuldade enfrentada pelo técnico, frente à ingerência dos pais, no seu fazer cotidiano.

“(...) o tempo inteiro tem interferência da [Associação] no trabalho técnico. E isso compromete a viabilização do trabalho técnico. Não há técnico que aguento (...) Eu ficava extremamente vulnerável porque eu tinha que ter toda a estrutura para **atender** essa demanda dos professores e toda estrutura para **aguentar** essa demanda dos pais. Ficava muito pesado!”

“Essa vivência do **ser vencido** me trouxe um grande crescimento (...) ainda eu estou aqui e eu falo tudo no passado! (...) eu **tô super machucada** com algumas questões, **eu tô super calejada, eu tô super partida**, mas me gerou crescimento, foi muito bom essa experiência pra mim, muito rica, agora eu consigo olhar e ver tudo o que eu passei, das coisas boas, das coisas não boas, das coisas fáceis, das coisas difíceis, dos desafios, de entrar numa reunião de comissão sabendo que não é e sair angustiada de alguma forma, mas já cumpri a minha parte, tudo isso me gerou crescimento. Até eu poder olhar esse papel e não repetir esse paradigma numa outra instituição que eu venha estar, ou mesmo na [nome da Associação] permanecendo aqui, o que eu sei é que repetir essas ações inviabiliza o meu trabalho, então não dão pra ser repetidas (...)”

“(...) elas [as mães] me falaram: “Mas nós acompanhamos os projetos durante o ano inteiro através das reuniões, nós podemos acompanhar esses projetos e isso nos dá subsídios pra poder julgar.” Isso, na verdade, pra mim, não tá muito claro porque eu não acredito que exista essa competência no sentido, não é do desmerecimento, não tem a competência profissional, acadêmica, vivencial pra julgar.”

“(...) é maciça a interferência, a cobrança, a liberação ou não de alguma questão que tenha sido solicitada por nós e isso mexe muito com a escola, e eles [os pais] não têm a medida. Por mais que nós possamos estar o tempo inteiro dando a luzinha, dando o sinal, de que essa é a medida, não adianta (...)”

“Esse ano eu comecei a botar umas regras. Pai não entra sem falar comigo e se quiser entrar tem que pedir (...) Porque tem momentos que é muito inadequado os pais entrarem. Elas começaram a fazer isso, mas levaram na chacota: “Posso entrar agora, **a senhora me permite entrar na minha escola?**” É um potencial agressivo, isso, no dia a dia, pega (...)”

Uma técnica atribui a ingerência dos pais a “medo”, “desconhecimento” e “falta de vivência”, dizendo que *“eles querem muito acertar. Eles querem que dê certo, eles querem ser os melhores e nesse medo eles atropelam. Então, eles têm insegurança (...) E eu acho que é por medo, eu acho que é por medo e, também, por desconhecimento. Desconhecimento, vivência, falta de vivência. Têm vivência como pais, agora, como instituição têm cinco anos. Eu acho que falta vivência, essa malícia de instituição, essa coisa de instituição que a gente sabe (...) a gente já tem uma vivência, né?”*.

Enquanto dirigentes, supõe-se que tenham uma função administrativa na instituição; tanto é que contratam profissionais para desenvolver um trabalho técnico. Mas, quando um pai-dirigente interfere tão diretamente no trabalho técnico-pedagógico, em que lugar ele se coloca: de pai ou de patrão? Creio que o determinante nessa relação ambivalente seja prioritariamente o de pai, já que, como visto, ao trazer o filho como referência, se posiciona no papel a ele complementar.

Não resta dúvida de que a intenção seja realmente acertar e propiciar o melhor para a clientela – filhos. Porém, o que esse constante movi-

mento de idas e vindas parece ocultar é uma eventual insatisfação com os resultados alcançados pelos filhos, resultados esses distantes daqueles idealizados.

- Luta pelo poder no cotidiano: conflitos e cobranças

Na ampla questão da ingerência o aspecto relativo ao exercício do poder se reveste, nas instituições aqui pesquisadas, de peculiaridades próprias, expressas ou não em conflitos e cobranças entre os diversos atores, bem como por omissões e silêncios que ocorrem no cotidiano institucional.

Naquela em que o conflito está explicitado e, portanto, manifesto nas falas das depoentes, percebe-se, com clareza, que as relações de **cobranças mútuas** são geradoras de muitas ansiedades e angústias. Parece haver nessas relações uma vivência em cadeia de constante ansiedade, o que acaba gerando conflitos e embates.

O constante estado de alerta imposto pelo mútuo vigiar **entre e intragrupos** (pais e técnicos), num permanente movimento de ataque e defesa, identificações e projeções, acaba realmente ocupando o tempo físico e o espaço interno desses atores institucionais. Eis que são maciçamente acionados os mecanismos defensivos de tensões e ameaças.

“(...) Então, **as mães começaram a ficar ansiosas, a coordenadora também começou a ficar muito angustiada** porque ela não acredita em outra possibilidade de trabalho que não seja essa, começou a ir contra, ir de frente com o meu trabalho, e eu até com o dela, porque **eu também ficava angustiada** de ver os alunos não serem alfabetizados de alguma forma e isso de alguma maneira começou a complicar o trabalho esse ano. Já era um pouco difícil, começou a complicar muito mais (...)”

“(...) são eles que permitem ou não permitem algumas mudanças aqui dentro, enquanto não chegar a eles, isso,

nada vai mudar aqui (...) **Por um lado é muito triste**, você olha, eu tenho recursos pra poder estar mudando isso, tenho disponibilidade, **tenho vontade, mas nada se efetiva.**”

“(...) **eu acho que eles estão numa mesmice**, é isso que eu sinto, e, de alguma forma, falando por mim, **eu contribuo com a mesmice na medida em que eu não sou conveniente** com questões de formação básica na instituição, porém não consigo atingi-los pra essa mudança. Se eu não consigo atingi-los, eu tô como conivente, então eu contribuo muito com a mesmice.”

“(...) quando a gente para, se distancia um pouquinho, a gente pensa assim: Meu Deus! Cadê o respeito a mim, profissional, cadê o nosso posicionamento enquanto profissional, mas a gente acaba caindo, parece um redemoinho (...)”

“(...) eu deixei claro, eu falei: Olha, se eu permanecer como diretora, eu tenho algumas imposições a serem feitas. 1º) Vocês, associação, a diretoria da associação vai fazer um organograma colocando quem é quem, qual a função de cada um, e vai ser feita uma reunião de equipe e vai ser apresentado e falado quem é quem aqui. Essa é a primeira coisa que eu quero para permanecer aqui o ano que vem. 2º) Quem decide o profissional aqui, que vai trabalhar, sou eu e a coordenadora da área (...)”

“**Quando a gente tem que trazer pra prática, tem assim, uma rebelião de pais. E eles são os donos da escola**, aqui fica muito complicado por causa disso. Você sabe como é, **você vai caindo outra vez naquele movimento que não é o seu**, muitas vezes, com tanta recusa, com tanta manifestação contra o trabalho, ou você sai, ou você acaba aderindo; quando você vê, você nem percebe, **você já está aderindo ao desejo dos pais, ou da instituição (...)**”

A diretora técnica relata as dificuldades que encontra em seu trabalho, atribuindo-as, também, às difíceis relações interpessoais dentro do **grupo de técnicos-agentes**.

“A equipe é dividida... por mais que a gente queira formar uma unidade de equipe, ela é dividida, sabe! Tem uma discórdia pessoal entre a coordenadora da manhã e a coordenadora da tarde, a coordenadora da tarde com a coordenadora da profissionalização, a psicóloga com a coordenadora da manhã. Como tem essa divisão, essa psicóloga comigo, como tem essa cisão na escola, e, então, essa dificuldade é entre coordenadores, então claro que a equipe ressentida (...)”

Pelo conteúdo de sua fala, durante toda a entrevista, bem como pelo observado no discurso da psicóloga, também ouvida, há entre elas uma visível diferença de propostas e propósitos, ficando patente a luta de ambas pelo poder. Poder esse, como visto, bastante restrito.

Verifica-se, pela forma e conteúdo manifesto das técnicas da Associação C, a insatisfação com o próprio **fazer** institucional, frente às relações conflituosas instituídas entre os grupos de atores.

Inversamente, nas duas outras instituições, **não há expressão** de conflito, quer pela centralização e hierarquia do poder decisório (Associação A), quer por uma aparente aceitação, plena e inquestionável, derivada de crença na legitimidade de um poder carismático (Associação B), que traz consigo a não reflexão e o não questionamento.

Na Associação A, a centralização do poder, mediante canais fechados – de fluxo de relações, informações e atuações – definidos hierarquicamente, reflete-se ou é retratada nessa frágil ou inexistente expressão de conflito:

“Então são seis coordenadorias, cada uma dentro da sua área também **tem poder decisório, sempre com o aval da diretoria**, mas, por exemplo, eu direciono o trabalho pedagógico da área toda, as decisões são tomadas pelos coordenadores de setores, **tudo isso a gente tem uma certa liberdade** onde você coordena.” (Técnica).

Já na Associação B os técnicos ouvidos não fizeram nenhuma referência negativa à participação direta da mãe no cotidiano institucional. Parece não haver conflitos explícitos e as relações nesse triângulo demonstram ser “harmoniosas”.

Esse depositar do poder na mão de um líder reconhecido como inquestionável pode ser vislumbrado na fala de uma das técnicas que diz encontrar na figura da mãe-psicóloga o respaldo e a complementaridade para seu trabalho pedagógico.

A própria equipe técnica legitima o poder da mãe-dirigente também pelo saber a ela atribuído, uma vez que tem formação em psicologia. Ou seja, seu poder parece ser duplamente legitimado: pela legalidade, como membro efetivo da diretoria, e como técnica, uma vez que, embora voluntariamente, assume de forma efetiva a condição de psicóloga da escola, inclusive com o aval do Conselho Regional de Psicologia – CRP, conforme fez questão de enfatizar:

“Tenho carta assinada pelo CRP que eu posso atuar enquanto profissional, mesmo tendo uma filha aqui dentro, então eu me senti garantida nesse aspecto.”

- Ambiguidades e superposição de funções; vínculos secretos e parcerias

A partir da análise do conjunto de falas dos representantes dos dois grupos (de pais-dirigentes e técnicos-agentes) das três Associações,

pôde-se observar uma similar e marcante tendência das próprias instituições a manter seus atores em papéis ambíguos e superpostos.

Quer por estratégia de ordem econômica (Associação B), quer por questões de caráter administrativo / formal (Associação C), ou mesmo pela estrutura organizacional que a define (Associação A), o fato é que a dinâmica relacional estabelecida tem como elemento mediador a própria indefinição de papéis e funções.

Observa-se, ainda, que a tendência ao estabelecimento de vínculos secretos e parcerias pode se dar por questões de livre escolha, por identificações entre os propósitos, por adesão inconteste ao “chefe”, ou como possível estratégia de contornar as ansiedades, angústias ou silenciadas insatisfações advindas desse “funcionamento” ambíguo e superposto de papéis assumidos pelos atores institucionais.

Uma vez mais se pode encontrar em Bleger (1984:57) uma possível compreensão quando afirma que *“Todas as instituições tendem a reter e formalizar seus membros a uma estereotipia espontânea e facilmente contagiosa”*. Estereotipia essa encontrada na repetição de padrão relacional estabelecido nas instituições estudadas.

A fim de explicitar o exposto, lança-se mão de alguns fragmentos de discursos que bem o retratam. Fragmentos esses que contemplam ora a ambiguidade, ora a superposição de papéis, ora os vínculos secretos.

“(...) Eu tenho uma filha na escola. Minha filha é uma das privilegiadas, graças a Deus. Não tem acompanhamento psicológico, não precisa, não tem neuro, ela simplesmente tá sanando as dificuldades dela pedagógicas, acredito que não tem nenhum prontuário dela psicológico no arquivo, sei que enquanto tendo uma filha, tem um vínculo maior não deveria estar trabalhando na casa, mas sou voluntária, abri o jogo com o CRP, e dias depois me mandou uma comunicação, o CRP, que eu tinha autonomia, que eu podia tirar o lacre do arquivo, pra mim foi uma surpresa (...)”

Continuando, acrescenta, com ênfase e repetidamente, sua condição de voluntária tanto no papel de representante da Associação, quanto no papel de psicóloga. Vejamos seu longo depoimento sobre a ambiguidade e superposição de papéis:

“(...) aqui eu sou voluntária, não sou remunerada, sou voluntária porque no nosso estatuto eu sou um membro, eu sou uma mãe, então eu faço parte da associação e pelo nosso estatuto um membro da associação não pode ser remunerado prestando serviço pra associação, então eu larguei tudo, minha vida profissional, meu consultório profissional, porque eu acabo sendo profissional aqui também, mas ganhos, minha remuneração foi pro chapéu. Hoje eu sobrevivo graças a ter um marido, eu sou dependente de marido, que é horrível, mas foi minha opção, e eu tô muito contente por tar aqui, e tar desenvolvendo um trabalho que eu nunca acreditei, porque eu me formei, eu fiz psicologia, me formei e optei pela área clínica, sempre trabalhei na área clínica, nunca pensei em ir pra educação, nunca tive nenhum atrativo pra educação até entrar e fazer uma seleção de profissionais aqui. Aí me apaixonei por isso, tô aqui e brigo por isso, eu visto essa camisa, consegui estudar, fazer uns estudos em cima de pedagogia pra poder regularizar uma escola. A gente tem uma diretora aqui, mas uma diretora que funcionava como professora, a princípio, tendo habilitação, ela tem administração, mas nunca tinha usado a formação dela, então ela assinou toda a papelada que eu e outras pessoas fizemos. Então, nós estudamos toda a legislação da parte pedagógica pra montar o processo, conseguimos com luta, de ficar em cima, mas o grupo se formou faz pouco tempo mesmo. A gente tá muito contente pelo resultado das crianças e pela nossa aceitação no mercado (...)”

É interessante que a depoente, no decorrer da entrevista, justificou insistentemente essa sobreposição de papéis de mãe-dirigente / secretá-

ria / psicóloga, argumentando ora pela dificuldade financeira da Associação para contratação de pessoal, ora por seu envolvimento no trabalho da escola e, ainda, pelo aval recebido do órgão representativo de sua categoria profissional para atuar voluntariamente como psicóloga. Tentou, em seu discurso, mostrar-se tranquila e confortável nessa superposição de papéis na Associação / escola, legitimando, assim, sua prática.

Verifica-se, também, entre os técnicos a tendência a justificar a duplicidade de papéis que assumem, com aparente concordância e entusiasmo:

“Ó, pra mim, **eu não vejo diferença** nenhuma entre ser professora e coordenadora. **Tem diferença naquela hora de que eu tenho que cobrar alguma coisa dos professores**, então quer dizer, eu sou professora e sou coordenadora, então, **primeiro, eu tenho que dar o exemplo**, tudo aquilo que eu vou cobrar, eu tenho que estar pronto primeiro, porque senão eu não posso cobrar, não posso ser o exemplo, **e a relação nossa, entre professor, enquanto nós professores do grupo é muito bom, é muito aberto.**”

“Isso foi em setembro de 1993. Aí **eu fiquei como professora**. Quando chegou no finalzinho de 1994, nós tínhamos que regularizar a escola, e precisava de uma diretora. **Eu tinha habilitação pra isso, então eu me ofereci pra estar trabalhando enquanto diretora e enquanto professora**, porque é uma associação e não tem condições de tar contratando uma diretora com salário que se deve pagar uma diretora, então, eu faço esse serviço praticamente voluntário e respondo pela escola, faço toda a parte burocrática (...) Eu assumi essa direção assim, **meio período eu fico mesmo só na direção, no outro meio período eu vou pra sala de aula.**”

Nessa mesma instituição se percebe que, numa tentativa de contornar as dificuldades advindas do acúmulo de tarefas e sua centralização,

surge a proposta de união e cooperação mútua, tendendo a favorecer a qualidade das relações, conforme expressa a diretora-professora:

“Então a gente tem todo o trabalho burocrático da escola, sempre as três juntas, eu a [mãe-diretora] e a [coordenadora], ninguém faz nada sem consultar as outras. A gente acha melhor assim, porque se a gente coloca uma coisa no nosso modo de ver, e no das outras é outro, então a gente tem oportunidade de estar discutindo pra chegar no melhor da escola, não é nada radical, a gente sempre discute tudo antes de fazer qualquer coisa.”

Malgrado essa forma de atuação, observa-se também outro nível de compreensão, quando se acena para a necessidade de clara delimitação de papéis e funções, por meio da proposta de um organograma que venha magicamente resolver questões de ordem relacional e/ou de superposições presentes no cotidiano, conforme diz uma Coordenadora Técnica:

“(...) Eu acho que o primeiro passo da instituição é montar, é ter o seu organograma. Quem é quem dentro da instituição. Quem faz o quê. E eu acho que não pode haver interferência assim direta e contínua, sabe? No... no cotidiano da... da instituição, a mantenedora, a associação ficar interferindo (...)”

Em alguns momentos, os atores ouvidos expressaram de forma explícita a existência de vínculos secretos e parcerias. Em outros momentos, essa existência foi percebida nas entrelinhas, ou seja, nos ocultamentos, nas interrupções de falas e nos próprios silêncios: *“Então é assim, por exemplo, é... a... a vice-presidente me ligou aqui a semana passada me dizendo dessa reunião, que ela queria conversar um pou-*

*quinho comigo, **porque ela quer muito que eu fique**. Aliás, foi ele que me contratou, ela, sabe? Ela acredita muito, e ela falou: Ah! **Eu queria te falar, o que eles vão falar na reunião que é pra você, né, não ser pega de surpresa**”.*

A vice-presidente, mostrando vínculo “extraoficial”, sai de seu papel, ficando claro quando diz: “o que **eles** vão falar na reunião”. Ora, ao referir-se aos demais membros da Diretoria como **eles**, exclui-se ou ausenta-se de seu papel na diretoria e forma um elo relacional com a diretora da escola, a despeito dos interesses da Associação que estatutariamente representa.

Em outra Associação, a parceria aparece entre a mãe-dirigente / secretária / psicóloga, o pai-dirigente (vice-presidente da Associação) e a diretora da escola, no sentido de referendar e legitimar o poder da primeira, no momento de campanha para eleição de nova diretoria, conforme se pode observar pelo fragmento:

“(...) **Foi uma sugestão da coordenadora que eu assumisse a vice-presidência, e a pessoa que vai ser o presidente**, que hoje é vice, é o que mais colabora com a gente e que tá muito a fim de ser presidente. **Ele é da mesma ideia**, ele acha que ia **ser pra ele uma mão na roda se eu fosse vice-presidente**, porque ele sabe que a gente trabalha em sintonia e que eu ia conseguir desenvolver coisas que pra ele ia ser difícil, né? Então, **existe grande possibilidade de eu ser a vice-presidente pra simplesmente tar agilizando** essa parte de documentação, de fazer registro em um órgão, ir atrás de convênio novo, isso e aquilo.”

A duplicidade e/ou multiplicidade de papéis assumida também pelos técnicos-agentes aparece em todas as Associações estudadas, bem como os referidos vínculos secretos ou não. As consequências e interferências advindas dessa dinâmica relacional variam de instituição para institui-

ção, assim como é variável o nível de percepção de pais-dirigentes e de técnicos-agentes sobre as repercussões de ordem emocional e funcional desse duplo ou múltiplo fazer.

Diferem, também, entre os técnicos, suas percepções e reações quanto à ingerência, direta ou indireta, dos pais na ação cotidiana institucional.

Em síntese, pode-se perceber que a “Dimensão Técnico-pedagógica” que, teoricamente, caberia ao grupo de técnicos-agentes é assumida também pelos pais. De um lado, os pais se julgam no direito de atuar em todas as instâncias, uma vez que têm introjetado o sentimento de posse da instituição; de outro, os técnicos não contribuem para a definição clara dos papéis, colocando os seus limites de atuação, porque a própria relação funcional não lhes permite. Ou seja, como dizer para o seu chefe e “dono da Associação” que ele não deve invadir o espaço técnico? Ou, ainda, como assumir que a função técnica, que deveria comportar harmoniosamente o sentir, o pensar e o fazer, acaba por priorizar o primeiro deles, atribuindo-lhe uma amplitude tal que se sobreponha às demais?

Considerações finais: Os frutos de um pensar

“O que é que eu leio quando eu leio? O que um escritor lê quando escreve? A resposta é sempre a mesma: lemos primeiro a nós mesmos, seja qual for a obra literária, quer a produzamos, quer a consumamos.” (Jean Bellemín-Noël).

Ao retomar, neste momento, a questão inicialmente colocada, fruto de uma vivência profissional em instituições educacionais de caráter assistencial-filantrópico, voltadas para o educando com deficiência mental e/ou múltipla, vê-se que de fato a “primeira leitura” que fiz, tanto nas obras que serviam de base de apoio a este estudo, quanto do fenômeno que busquei desvelar, teve a função de proporcionar-me uma narcísica e necessária incursão por mim mesma e, como tal, sujeita a toda sorte de interpretações.

Somente mais tarde, após o também necessário distanciamento, tornou-se possível uma “segunda leitura” que, seguida de tantas outras, acabou por se revelar frutífera, não apenas pela aproximação da compreensão que se buscava, mas, especialmente, pelas tantas outras questões que se colocaram no decorrer desse processo, reafirmando a infinita

possibilidade de se aprender. Aprender esse que não é nunca o que se acreditava inicialmente, e cada passo da aprendizagem é como o “atoleiro” imaginado por Castañeda (1974:108), que deve ser enfrentado passo a passo apesar do medo.

Por certo, os passos dados um a um em direção ao encontro e desvelamento de alguns segredos guardados pelos atores institucionais colocaram a descoberto umas dentre tantas facetas das relações instituídas entre pais-dirigentes / clientes e técnicos-agentes das três associações estudadas.

Retomando as imagens da “máscara” e do “rosto”, sublinhe-se que:

a) O olhar para a **máscara** da instituição, por meio dos seus documentos formalizadores, traz a clara visão do desenho harmônico e equilibrado dos traços que definem os propósitos institucionais, bem como daqueles que definem os papéis e funções de seus atores; e

b) A aproximação do conteúdo expresso pelos atores que dão vida à cena leva à outra visão, ou seja, à possibilidade de enxergar o **rosto** institucional que a **máscara** abriga e perceber seus reais contornos com suas peculiaridades e similaridades, revelando as **marcas** da ideologia, das identificações, idealizações, angústias, crenças e descrenças que o tempo impôs.

Independentemente da roupagem com que os atores desempenhas seus duplos ou múltiplos papéis, bem como lidam com as relações interpessoais, parece mesmo que o desenho institucional foi traçado com o mesmo lápis. Traço que retrata a máscara e que rabisca o rosto das associações.

Retomando, neste momento e de forma sintética, as considerações apontadas como indicativas de compreensão das relações estudadas, vale trazer de volta a pergunta inicialmente colocada, pergunta essa que serviu de mote para a realização desse estudo: como se configuram as relações estabelecidas entre os pais-dirigentes e o grupo de técnicos-agentes? E entre esses e aqueles entre si?

A questão, então, que se recoloca a partir desse emaranhado de relações intra e intergrupais é: **com que fios se tecem as instâncias do sentir, do pensar e do fazer voltadas para a própria razão do existir institucional: o educando?**

O caminho em direção ao encontro de possíveis respostas à questão me remeteu ao passado das instituições, a fim de trazer ao presente um dos fios que tecem as relações e que, consequentemente, determinam as ações voltadas para o educando com deficiência mental e/ou múltipla.

Pude, nesse caminho, observar que os fantasmas dos fundadores e/ou técnicos anteriores continuam tendo uma forte presença nas instituições, sendo mencionados por todos os atores entrevistados. Apareceram nos relatos ora representando personagens reais e próximos, ora distantes e imaginados, mas todos fazendo parte das mesmas histórias, repetidamente contadas pelos pais e pelos técnicos. Algumas delas vividas, outras apenas ouvidas, mas, indistintamente, reproduzidas pelos depoentes para explicar o sucesso institucional ou para justificar as dificuldades presentes.

De qualquer forma, entende-se que o culto aos fantasmas tem, nessas associações, a função de reprodução e perpetuação da história ou de sua reparação. Assim, fortes determinantes das intenções, ações e relações presentes se encontram arraigadas no passado institucional.

Quer para elogiar quer para apontar falhas, o fato é que a presença fantasmagórica dos personagens de outrora tem o “mérito” de determinar como se quer o presente. Dito de outra forma: tem a função ou de perpetuação daquilo que se quer, ou de refutar e/ou desviar o foco daquilo que não se deseja para e/ou na instituição. Representa, enfim, uma estratégia institucional de atribuição a outrem da responsabilidade por tudo o quanto não se quer assumir explicitamente. Por essa razão, pode-se dizer que as relações estabelecidas entre pais-dirigentes e técnicos-agentes são intermediadas por uma ideologia (personificada nos fantasmas) e que é traduzida nas ações tipificadas dos atores institucionais.

Encontra-se, dentre as marcas do passado, aquela referida como **idealização** e que apareceu nos relatos dos atores, especialmente dos pais, com *status* de fantasma a ser cultuado. Fantasma que se presentifica nos propósitos que são determinados pelos pais-dirigentes, fruto de antigas idealizações. Por certo, a idealização dos pais no que se refere à educação do filho representa um dos elementos geradores de conflito com os técnicos-agentes que, por sua vez, têm também um ideal profissional.

Aquele (ou aqueles) que tem o papel de legítimo representante do poder institucional determina, de alguma forma, o funcionamento tipificado dos técnicos, cabendo-lhes a tarefa de corresponder à expectativa dos pais. Expectativas essas, como percebido, fruto de idealizações. Assim, ao que tudo indica, as relações não se estabelecem de forma direta, mas intermediadas por um ou mais dos fantasmas apontados.

“(...) você sonha alguma coisa, mas na hora de realizar... **é diferente do sonho, então no sonho você não tem limite**, você pode sonhar o que você quiser, se sonha que tá voando, você sonha o que quiser sonhar, não tem limite de tempo e de espaço, de nada, mas a realidade é diferente, e quando você quer que outro ser construa essa realidade é mais complicado ainda, o outro ser que se preparou, ele se diz o profissional, então quando um pai chega prum técnico, eu acho que você fazer isso assim, “Não, pera lá, o técnico aqui sou eu.” Então eu acho que é essa parte que pega, essa parte que é complicada.” (Mãe).

As idealizações dos técnicos têm um caráter pessoal, mas, também, um saber profissional. Saber esse que, teoricamente, deveria ser legitimado pela instituição, mas que, efetivamente, não o é, uma vez que ficou patente que os propósitos técnico-pedagógicos são, também, determinados pelo grupo gestor.

Para esse grupo gestor, o valor que deve ser atribuído ao profissional é da ordem do “envolvimento”, “do ser apaixonado pelo que faz”. Essa é a “competência” necessária para atuar na instituição. Ou seja, essa

faceta do “funcionamento” dos técnicos – assumida por eles – parece ser um dos pontos de identificação com os pais.

Nesse sentido, é possível que o envolvimento se dê não pela clientela em si, ou pela instituição, mas sim pela “causa” da deficiência. Causa essa que oculta um poder de mobilização e força que provavelmente guarda e silencia algum benefício secundário (benemerência, benevolência) e que representa um **quarto poder** – para o qual nos voltaremos mais à frente. Aliás, esse sentimento humanitário, vinculado a valores afeitos ao espírito cristão, vem sendo veiculado pelos diversos meios de comunicação de que dispõem as instituições.

Vale considerar que, a despeito do exagerado apelo, não cabe o julgamento do caráter filantrópico das associações de pais, até porque se reconhece e se valoriza a importância e necessidade do movimento de pais. Cabe sim, nesse contexto, analisar as consequências **do sentir** sobre **o pensar** e **o fazer** institucional, tendo-se como elemento mediador das relações instituídas o ideário do amor. Ideário esse que, estrategicamente valorizado pelos pais-dirigentes, cumpre a função de tornar fluido o pensar crítico dos técnicos, dificultando, conseqüentemente, a busca de alternativas capazes de transformar o fazer institucional mecanizado e acrítico em um “espaço” de efetivo trabalho educacional.

Com efeito, os relatos nos dizem que, quer com sua presença física, quer como presença – no técnico – do pai internalizado, o fato é que os propósitos técnico-pedagógicos determinados pelo grupo gestor são continuamente fiscalizados, também com a finalidade de verificar se o que foi idealizado está sendo realizado.

Pode-se pensar, também, essa fiscalização como forma de exercício de **poder** pela **burocracia**, uma vez que essa burocracia tem a importante função de uniformizar critérios e, conseqüentemente, viabilizar a mencionada fiscalização. E se percebe que, quanto maior a instituição, mais existe a necessidade de organização e mais ela tende a se burocratizar. Ao crescer e se burocratizar, a tendência é de diminuir os embates diretos, uma vez que passam a ser mediados pela hierarquia.

Um dos aspectos ligados à burocracia se refere à comunicação no sistema educacional – muitas vezes responsável por embates e, outras, por eles responsabilizado na tentativa de ocultamento de outros fatores. Observou-se, assim, em alguns relatos, a atribuição (ou redução) indevida à dificuldade de comunicação de aspectos efetivamente ligados à **luta pelo poder**. Portanto, não parece ficar claro, aos pais-dirigentes, que quando o técnico não corresponde às determinações dos dirigentes é porque não concorda com eles, e não por não ter compreendido a mensagem, ou porque a mensagem foi simplesmente desvirtuada.

Outra marca do passado que o presente abriga pôde ser encontrada, conforme se supôs, nas **identificações mútuas** entre os diversos atores institucionais. Identificações que se apresentam, também, de formas diversas.

Encontrei em duas das associações uma “fusão” (identificação) de propósitos, intenções e crenças entre os desejos dos pais e a execução dos técnicos, ficando, em alguns momentos, difícil diferenciar suas respectivas falas, que se mostravam submersas no envolvimento institucional. Supunha que, em algumas circunstâncias, o próprio **sentir-se** colaborador e indispensável, com tanta disponibilidade e envolvimento, confere ao técnico certo sentimento de posse e, em consequência, de responsabilidade pela Associação como um todo. Sentimento esse que parece identificado com o dos pais-dirigentes.

Se efetivamente há essa identificação, pode-se melhor compreender o fato de alguns técnicos assumirem também a condição de voluntários ou beneméritos, função de diretoria, de coordenação etc.

Outro aspecto interessante a se destacar, quanto à identificação, é a opção pela contratação de técnicos que tenham também filhos com deficiência, o que parece conferir a segurança de terem a escola dirigida por legítimos representantes. Talvez aqui possamos identificar a contribuição de Berger para a compreensão das ações tipificadas.

Os pais quando se associam o fazem, inicialmente, pelas mútuas identificações, bem como por um ideal humanitário; portanto, com uma

preocupação social transcende o filho, incluindo “os filhos dos nossos amigos”. Os **propósitos** explicitados nos estatutos contemplam não só o atendimento direto à clientela-alunos, mas, também, expressam uma preocupação com a difusão de informação, formação de pessoal, a investigação científica e a atuação na esfera política, por meio da participação. Verificou-se, porém, que apenas uma das associações desenvolve ações outras, além do atendimento direto por meio da escola, embora apareçam outros propósitos formalizados nos três estatutos.

Pode-se depreender, portanto, que o funcionamento das instituições apresenta uma similaridade no nível ideológico “colado” à sua origem. Ou seja, “colado” a todo um processo vivido pela maioria dos pais de portadores de deficiência mental e pela consequente superproteção / rejeição, paternalismo, assistencialismo que lhe são próprios.

Em consequência dessas delicadas questões, o atendimento institucional no nível técnico-pedagógico fica, muitas vezes, comprometido (e compromissado) com a filosofia e ideologia imperantes na instituição, desde sua criação, posto que o poder decisório está nas mãos de “pais-diretores”, ou seja, do grupo gestor que, nessa qualidade, determina os propósitos da ação institucional.

“(...) então, uma associação de pais, onde vieram, segundo o que eles me falam (...) de buscas constantes e aí, de repente, não acham, **nada satisfaz**, então vamos montar uma escola e, de repente, a escola está montada. A intenção é a melhor, a busca é sempre do melhor, mas a relação é sempre muito difícil. Difícil entre os próprios pais, a diretoria, que um pensa uma coisa, outro pensa outra, um quer uma coisa, outro quer outra, parece que é difícil para chegarem a um acordo como a associação, como escola, **aí questiona técnico, questiona método, questiona postura, enfim, questiona atividade, questiona a disciplina e acaba questionando tudo e fica assim meio incoerente.**”

Alguns dos aspectos apontados por essa técnica nos levam a questões pensadas por Bleger, dentre elas aquela remetida aos propósitos patentes e latentes: *“Este fenômeno corresponde ao que considero uma lei geral das organizações, isto é, em todas elas os objetivos explícitos para os quais foram criados correm sempre o risco de passar a um segundo plano, passando ao primeiro plano a perpetuação da organização como tal.”* (Bleger, 1987:94).

Essa perpetuação se encontra presente, portanto, nas formas cotidianas de funcionamento institucional. Dentre elas, as denominadas **“Comissões de Pais”**. Com efeito, observou-se ainda que, de maneira informal, ou formalmente instituída, a existência de comissões de pais que aparecem nos relatos, tanto dos próprios pais quanto dos técnicos, tem a legítima função de acompanhamento e fiscalização da prática técnico-pedagógica. Cabe relembra que a formação e organização de uma associação têm sempre outra como fonte inspiradora, e o modelo de “comissão de pais” é levado de uma instituição para outra.

Por outro lado, os **pais-dirigentes** cada vez mais estão buscando um **saber institucionalmente reconhecido** sobre Educação Especial / Deficiência Mental. Saber esse que, de um lado, tem a função de instrumentalizá-los para o desempenho do papel de gestores institucionais, mas que, por outro, acaba por gerar novas formas de conflito entre grupos; ou seja, podem passar a competir com a potência do técnico, colocando-se no lugar de também conhecedores e, às vezes, de “mais conhecedores que”. Como tal, passam a contar com mais um elemento de potência: o saber.

Se, inicialmente, foram subjugados ao saber técnico, quando do nascimento e descoberta da deficiência do filho, aos poucos têm buscado esse saber, tornando-se mais potentes e, portanto, não mais aceitando se subjugar a orientações e/ou proposições dos técnicos. E aqui uma pergunta instigante se coloca: será que a **ingerência** do pai no fazer pedagógico pode ser o duplo da ingerência do técnico na história do fazer familiar?

Mas, de uma forma ou de outra, esse aspecto da legitimação do “saber” dos pais pode se expressar no não reconhecimento, por parte do grupo gestor, do poder do técnico e de seu saber.

Algumas técnicas, que conseguem perceber esse movimento e expressar-se em relação a ele, relatam essa falta de credibilidade, através de frases como “*se precisa vigiar é porque não confia*”, remetendo-a, todavia, à ingerência. Assim, a potência do técnico como agente institucional é passível de ser colocada em xeque, tornando-se frágil uma vez que, com acentuada frequência, os técnicos verbalizam sobre sua adesão “cega” às decisões do grupo gestor.

Claro está que, aqui, não se pretende questionar um “trabalhar junto” com vistas a determinados objetivos, mas sim problematizar a possibilidade de ingerência / imposição subjacente.

Enfatize-se, ainda, que no grupo de técnicos podem ser encontradas reações distintas quanto à atuação de pais no fazer técnico-pedagógico: uns manifestando explicitamente em seus relatos o descontentamento, fazendo referências contundentes à angústia e ansiedade geradas pela própria impotência frente à dinâmica relacional estabelecida; para outros, se angústia e ansiedade há, elas não aparecem explicitadas. Pode-se, com isso, pensar que os níveis de percepção e/ou de submissão diferem de técnico para técnico e/ou de associação para associação, dependendo de sua estrutura bem como do tipo de liderança exercida pela(s) chefia(s).

Em uma das instituições fica claro, por exemplo, que determinada técnica não pensa sobre os papéis dentro da instituição, ao dizer que a comissão de pais deveria se preocupar mais com a parte pedagógica. Parece, assim, que tem a intenção de abrir maior espaço para os pais e talvez diluir ainda mais a atuação técnica e, por conseguinte, o seu poder.

“Mas a gente usa os pais em tudo, nas decisões e também no que a gente precisa... a gente fez um questionário no final do semestre pros pais colocarem a opinião deles,

darem até nota pro setor, porque exprime melhor, muitas vezes, porque a gente tem pais que conseguem se comunicar bem através da escrita, mas tem pais que não, então nós usamos muito os pais.”

Essa representante técnica parece, também, não perceber que a ingerência da diretoria está legitimada pela própria estrutura organizacional: organogramas, hierarquia, ênfase no aspecto administrativo, enfim, pela burocracia. Assim, parece mesmo que o técnico é um instrumento de realização dos desejos dos pais para com os filhos, intermediando as relações sob a “tutela” daqueles:

“(…) Os técnicos não vêm com um trabalho pronto, nós é que falamos: Nós queremos que isso seja desenvolvido assim, será possível ou não, é essa que é a diferença (...) **porque os pais se sentem no direito, eu falo muito isso com os meus técnicos**, não é perseguir ou interferir, mas é como se eu tivesse construindo uma casa (...)”

Por outro lado, observou-se que há alternância de poder e mando entre os próprios pais que, na qualidade de “donos” da associação / escola e instrumentalizados pelo saber buscado, determinam e controlam o fazer técnico-pedagógico.

Utilizando-se, então, a própria expressão do sentir de uma técnica, pode-se dizer que *“não existe uma voz, um chefe mandando, então a mulher do diretor fala, o marido da diretora fala, então todo mundo dá palpite. É muito complicado!”*.

Nesse quadro, o grupo gestor parece não ter claro seu real papel institucional, ou seja, o de prover administrativa e financeiramente a associação, a fim de que ela possa, por meio de seus técnicos, efetivar o trabalho que teoricamente é devido: proporcionar educação ao aluno. Ao contrário, delegam aos técnicos a função de provedores em detrimento daquela que lhes é cabível.

Não se trata, aqui, de excluir os pais da participação nas decisões e ações técnico-pedagógicas junto a seus filhos, mas de clarificar e resguardar as diferentes funções pelas quais ambos os grupos são responsáveis. Isso quer dizer que se observa que os **duplos e em alguns casos múltiplos papéis** desempenhados pelos atores, papéis esses definidos contratualmente (no caso dos técnicos-agentes) e estatutariamente (no caso dos pais-dirigentes / clientes), se apresentam sobrepostos, gerando muitas desordens relacionais.

Com isso não se está querendo dizer que o fato de a instituição ter formalizado legalmente os cargos de seus atores bem como de ter um organograma estabelecido leve, consequente e linearmente, a papéis definidos. Até porque, assim pensando, estaríamos fazendo uma “leitura” simplista e reducionista do universo institucional. Sabe-se que a instituição se faz pela ação de seus atores e essa ação se dá numa dinâmica relacional, sendo no cotidiano que se efetivam as superposições dos papéis.

Há, como na Associação B, uma clara **alternância de papéis**, parecendo não haver, por parte das técnicas nem da mãe-dirigente, um pensar crítico que as leve a ver a inadequação de se estar subjugando o fazer pedagógico ao fazer administrativo. Relatam o fato de se ausentarem de sala de aula como parte integrante da rotina institucional e, consequentemente, parece também não haver conflitos pelas funções duplas que concordam em assumir.

A alternância e ambivalência **de papéis** podem ser encontradas nas três associações, ainda que com apresentação própria.

Quanto ao **deslocamento de função**, parece também incorporado, acriticamente, ao cotidiano. O papel que tem a burocracia institucional pode ser observado por meio de expressão como: *“a gente tem uma certa liberdade (...) Você faz o trabalho administrativo visando **também** o aspecto pedagógico (...)”*.

O aspecto administrativo parece ter papel principal, uma vez que vias também o pedagógico; parece, portanto, que o existir pedagógico se

dá apenas como consequência natural do existir administrativo, e não esse em função do outro.

No mais das vezes, percebeu-se que cabe aos pais o **poder** decisório. Isso está claramente posto, sendo aceito ora aparentemente sem conflito, ora com o conflito explicitado. Ou seja, o efetivo **poder** se encontra centrado no grupo de pais, nas mãos de um ou mais representantes, alternando-se ou não entre membros de um mesmo grupo. Além disso, encontra-se centrado na diretoria das associações em questão, sendo exercido por um ou mais de seus membros, na relação direta com os respectivos representantes das equipes técnicas.

Como consequência dos elementos relacionais até aqui apontados, pode-se, neste momento, colocar uma pergunta: quais e de que ordem são os vínculos e parcerias dos atores institucionais dirigentes e agentes com os educandos?

Uma possibilidade é a de que o aceitar sem questionamento o **deslocamento de função** possa ser, por parte do técnico, uma silenciosa e sutil descrença na capacidade potencial de aprendizagem do educando, posto que a relação que se estabelece entre ambos abriga, também, o fantasma de uma histórica concepção inatista de deficiência mental e que vem acompanhando os pais e técnicos, refletindo-se na “mesmice” dos propósitos institucionais.

Como resultado, a energia que deveria ser dispensada num pensar e num fazer reflexivo é desviada para outro fazer. Mantém-se a mesmice, mantém-se o *status* institucional. Mantém-se a dependência do educando.

Se o fazer fosse efetivamente reflexivo, o modelo institucional não seria tão repetido, mas sim acolhedor de novas propostas que pudessem ir surgindo no fazer cotidiano.

Enquanto os técnicos continuarem a **assumir uma função** que compete originariamente ao grupo gestor, que os mantêm numa confortável posição administrativo-financeira, não serão respeitados como técnicos. Inúmeras vezes o técnico se desloca de seu papel para assumir fazeres

administrativos e/ou financeiros, como captar recursos, deixando espaço aberto para interferências outras, bem como colocando o educando em segundo plano – embora, no discurso, esse deslocamento seja feito em seu nome: “*para ajudar a associação continuar atendendo os excepcionais*”. Assim, nem os pais-dirigentes se apropriam de seu papel e função, nem tampouco os técnicos delimitam seu campo de atuação.

Vínculos e parcerias são comuns em todas as instituições e têm um caráter ora de indiferenciação, ora a partir de escolhas e de identificações de propósitos, de afinidades em modo geral, tendo um caráter público. Podem também revestir-se de um propósito de composição política e, nesses casos, normalmente são secretos.

Quanto **às relações entre técnicos e educandos**, não se expressam por conflitos manifestos. Por quê? Porque talvez não haja participação, porque é via única. Talvez o único poder realmente estabelecido pelo técnico seja com o aluno, pois a impotência está posta no outro. Se o espaço de participação inexistente ou é restrito, talvez aí esteja a resposta: **o educando obedece**.

Vê-se que a ideia de incapacidade de fato permeia a percepção de técnicos e pais, assim como, paradoxalmente, a negação da deficiência, como ilustram as seguintes falas:

“Ah, não serve pra nada... às vezes, até os pais que chegam aqui: “Ah, não faz nada.” Não acreditam na própria criança.”

“(...) essas crianças são as mais carinhosas do mundo, são as mais carentes, são aquelas que se elas puderem te mostrar uma bolinha meio torta, se você falar: tá lindo, tá maravilhoso, eles vão se esforçar pra mostrar mais ainda, então, quer dizer, eles se superam a cada dia, por quê? Porque a gente acredita neles. A devolutiva deles, a nível do sentimental, a nível de envolvimento, é muito grande, e isso, quem também é, acaba se pegando e não consegue sair daqui.”

Paralelamente a ideologia que permeia o cotidiano das associações se apresenta como estratégia de manutenção da **segregação** da pessoa com deficiência. O imperativo da instituição é manter o aluno vinculado ao espaço instituído, conforme bem expressa uma das mães quando diz que *“o nosso objetivo é que eles sempre tenham um pezinho aqui dentro”*.

Assim, ao mesmo tempo em que essa estratégia possibilita o acesso educacional a uma parcela da comunidade, também dificulta e/ou impede seu processo de integração social, uma vez que integrar implica, necessariamente, na possibilidade de aprender a participar e até mesmo de representar, enquanto expressão de desejos, necessidades e vontade própria. Assim sendo, parece que, nas associações em apreço, a participação dos alunos no cotidiano se dá por meio do pensar, sentir e fazer dos demais atores institucionais que em seu nome falam, lutam, brigam e os abrigam.

Isso porque a descrença em relação à clientela que “educa” parece travestir-se do incondicional **amor**. Ora, se não se crê na capacidade potencial de aprendizagem dos educandos, o melhor que se tem a oferecer é mesmo o abrigo, o carinho e a superproteção. Assim, com esse pano de fundo, pode-se pensar que as “propostas pedagógicas” estão circunscritas nas relações de poder e força entre pais e técnicos que, inclusive, parecem não ter clara a própria concepção de deficiência mental.

Não seria temerário afirmar que os valores sociais, marcados pelo caráter humanitário, relativos à questão da deficiência estão presentes em muitos indivíduos que direta ou indiretamente estão atuando nessa área.

Assim, contraditoriamente, o sujeito da ação institucional, aquele com deficiência mental, é, ao mesmo tempo, o “incapaz de...” e o “capaz de...” Capaz de conseguir sensibilizar a comunidade, por meio do apelo emocional que é feito em seu nome (ou melhor, em nome de sua condição de indivíduo com deficiência mental) por todos aqueles envol-

vidos com o trabalho de captação de recursos financeiros, com o objetivo de continuar mantendo esses mesmos indivíduos “incapazes / capazes” em regime de segregação nessas instituições ditas educacionais.

Essa dualidade não é explicitada assim como não o é a própria hegemonia da captação de recursos, que se mantém na esfera do oculto, do secreto, reafirmando uma dimensão do poder.

E, aqui, retoma-se Weber, ao articular o **poder** intrinsecamente à pretensão “potencial”, ao prestígio e, dependendo da esfera de atuação, a continuidade do aparelho de dominação cerca de segredos suas intenções e decisões. Ou seja, o autor afirma que não existe domínio que não mantenha segredo em torno de alguns pontos essenciais (Saint-Pierre, 1994:162).

Continuando com Max Weber, lembraria que o autor define o poder como “*a oportunidade de um indivíduo de fazer triunfar no seio de uma relação social sua própria vontade contra resistências*”, e o domínio como “*a oportunidade de aí encontrar pessoas dispostas a obedecer à ordem que lhes é dada*” (Freund, 1987:161).

Imaginou-se, inicialmente, como apresentado no primeiro capítulo, que o exercício do poder institucional tivesse um caráter dinâmico, alternando-se entre os representantes dos dois grupos de atores, dependendo da demanda técnico-pedagógica ou administrativo-econômica. Porém, a análise final dos dados apontou para uma dupla possibilidade de compreensão dos mecanismos de potência e impotência acionados pelos diferentes atores institucionais.

Nesse sentido, pôde-se verificar que cada grupo (de pais e de técnicos), a seu modo, acaba sendo um instrumento de manutenção do funcionamento do outro grupo, perpetuando, assim, as bases pré-estabelecidas da dinâmica relacional.

Assim, há de se buscar entender as instâncias de poder que determinam as sobreposições de papéis. Se não basta ter formalmente definidos os papéis, e se eles se efetivam na ação, em algum lugar deve estar o

“consentimento oculto” para que haja tanta alternância e ambivalência de papéis nessas instituições.

Retomando o conjunto das entrevistas e atendo-se à expressão dos conteúdos representativos da questão de ordem relacional, observou-se que efetivamente a base do funcionamento, ou os pilares de sustentação, das relações instituídas nas Associações se equilibram no poder e na filantropia, intermediadas pelas inúmeras composições, vínculos e parcerias entre e intragrupos.

A **filantropia** vem também de uma história longínqua de vinculação do deficiente à questão do abrigo, cuidado, assistência. Tem, portanto, a sombra desse fantasma. Reveste-se de múltiplos usos, muitas funções, sejam elas estratégicas ou econômicas. Podendo, além disso, ter a função de cristalizar um atributo pessoal do técnico – o amor – em detrimento ou sobrepondo-se à competência profissional.

Disso resulta, por um lado, a justificativa do deslocamento do técnico para atender o caráter filantrópico da instituição e, por outro, uma clara (oculta?) função de não valorização do fazer técnico – se se quer a mesma coisa para o filho, pode não ter a menor importância o técnico deixar de fazer o que é devido para fazer outra coisa: se fica o fim de semana para fazer bingo, se sai da sala para atender uma demanda administrativa. O que está posto na sala parece não ter uma ordem de importância, que promova reflexão.

Enfatize-se, portanto, que a valorização da competência técnica recai sobre atributos pessoais de caráter afetivo. As relações ficam indiferenciadas: todos juntos lutando pela “causa do excepcional”.

Assim, ao atribuir ao técnico a função de porta-voz de seu discurso, a instituição explicita o seu papel o de proteger, assistir, abrigar e manter sob sua posse e guarda seus filhos.

Voltando à questão nuclear do **poder**, entende-se que suas três formas de apresentação, descritas por Weber, encontram-se presentes nessas associações, coexistindo de maneira combinada ou “pura”. Em ou-

tras palavras, o poder se encontra na instância da diretoria de pais e se efetiva na figura de um ou mais de seus diretores que, pela tradição, pela legalidade, pelo carisma ou pela combinação desses, exercem o efetivo poder institucional.

Se tomarmos como referência a organização do poder político brasileiro, e estabelecendo um paralelo entre a apresentação do poder nas associações, observa-se que nelas não há uma convivência harmoniosa e equilibrada entre o exercício dos poderes legislativo, executivo e judiciário.

Utilizando essa analogia, pode-se dizer que o poder **legislativo** é exercido, estatutariamente e de fato, pelos membros da diretoria de pais das Associações, isto é, o papel de legisladores parece estar prioritariamente nas mãos dos pais-diretores, mesmo quando se trata do saber técnico, uma vez que os pais-diretores determinam os propósitos da instituição, mesmo no nível das propostas pedagógicas.

Aos técnicos, cujo saber deveria conferir, ainda que teoricamente, o poder legítimo de “legislar” sobre os programas e propostas pedagógicas, é destinado o papel de executores, mas esse papel é questionável, como se verá a seguir.

Já o poder **executivo** se apresenta em dois níveis: (a) administrativo / econômico, e (b) técnico-pedagógico.

No nível administrativo-econômico o poder é exercido tanto pelo grupo gestor quanto pelo grupo técnico, uma vez que envolve a captação de recursos financeiros bem como a organização administrativa, como vimos quando da discussão de superposição de papéis. Parece que essa é a única instância na qual o técnico pode se sentir efetivamente potente – e aqui se dá o “consentimento oculto” dos pais em deixá-los potentes.

No nível técnico-pedagógico, teoricamente o poder caberia aos técnicos, não apenas enquanto ação, mas também enquanto determinação de objetivos afeitos às propostas educacionais mais amplas. Porém, o que pôde ser observado é que nessa instância a potência técnica se dá apenas no fazer previamente pensado e determinado pelo grupo gestor.

Em síntese, pode-se pensar num lamentável paradigma: o técnico não tem espaço para o pensar (impotente) e o pai não tem espaço, em princípio, para o fazer (impotente). Dupla impotência!

Observou-se que as menções feitas pelos técnicos às finalidades da Educação Especial, às abordagens de ensino-aprendizagem, a currículos e programas etc., além de breves, superficiais e conceitualmente questionáveis, estiveram afeitas mais à explicitação de conflitos do que a esses conteúdos propriamente ditos. Ou seja, os relatos que apontavam, por exemplo, para a busca do modelo construtivista ou para implantação e/ou reformulação de programas de preparação para o trabalho apareciam como expressão de conflitos entre os grupos de pais e técnicos.

Quanto ao **judiciário**, pode-se dizer que o poder de julgar está presente tanto no grupo gestor, que julga e tem poder decisório de, inclusive, punir demitindo, quanto no grupo dos técnicos. Para ambos o espaço de julgamento se dá pelas insatisfações, angústias e ansiedades advindas de um sentimento de impotência, por vezes inconfesso, mas presente, intermediando as relações. Assim, os grupos se julgam mútua e continuamente, um com potência para agir, outro impotente para reagir, num desenho circular.

“(...) vivi por dentro e por fora tudo isso, em todas as entranhas. Eu entro de cabeça, eu fico possuída (...) e já era tempo, mas não consigo esse distanciamento que é importante para você trabalhar, pra você atuar com razão e ponderar algumas questões que são importantes, que se encontra em qualquer instituição eu não consigo, muitas vezes, porque eu não consigo manter esse distanciamento. (...) Eu estou tão envolvida com os alunos, com os materiais, com o corpo técnico, com os professores, que eu acabo não conseguindo fazer essa mediação entre os pais, ou entre a diretoria.”

A angústia de uma técnica, expressa nessas linhas e entrelinhas, reporta-nos à parábola dos porcos-espinhos, de Shopenhauer, utilizada por

Freud e retomada por Fornari (1991:81-109) para mostrar a ambivalência comumente presente em relações interpessoais / intergrupais.

Diz a parábola que, no inverno, os porcos-espinhos, para se defenderem do frio, resolveram se aproximar uns dos outros na tentativa de se aquecerem com o próprio calor animal. Porém, nessa aproximação, acabaram por se espetar mutuamente e, sendo assim, impelidos a se afastarem. Todavia, como de novo sentiram frio, reaproximaram-se e, mais uma vez, espetaram-se. Depois de inúmeras tentativas de aproximação e distanciamento conseguiram, finalmente, encontrar a distância adequada, capaz de aplacar o frio com o aquecimento mútuo e, ao mesmo tempo, defendendo-os do doloroso contato com os espinhos do outro.

Essa parábola nos leva a pensar que cada ator institucional contém em si a possibilidade de emitir calor e, ao mesmo tempo, de gerar sofrimento, o que se faz presente tanto nas relações interpessoais como nas intergrupais. Mas o mais importante dessa dupla possibilidade é a compreensão da própria dimensão e da dimensão do outro que, como ele, tem motivações, emoções, angústias, idealizações, identificações etc. Compreensão essa, por sua vez, favorecedora de um difícil, mas possível, encontro da dimensão relacional capaz de proporcionar verdadeiras transformações no cotidiano.

Sobre as relações interpessoais e intergrupais, observou-se, como Tewney (1977:238-9), que alguns pais tendem a ver os técnicos com desconfiança, gerando situações conflituosas. Porém, ainda segundo esse autor, quando tanto os pais quanto os técnicos se reconhecem como responsáveis pela qualidade dessas relações, podem encontrar o suporte necessário para o estabelecimento de novos padrões relacionais, advindos, por certo, diríamos, de um adequado distanciamento. Com outras palavras, Bleger aborda essa mesma questão quando afirma que *“uma instituição não deve ser considerada sadia ou normal quando nela não existem conflitos, e, sim, quando a instituição pode estar em condições de explicitar seus conflitos e possuir os meios e possibilidades de arbitrar medidas para sua resolução”* (apud Guirado, 1987:12).

Finalmente, no âmbito educacional *stricto sensu*, cabe considerar que, se por um lado o expressivo e louvável papel desempenhado pelo associacionismo voluntário de pais oportunizou um considerável avanço em termos de atendimento educacional à clientela em questão, bem como as inúmeras conquistas legais advindas dessa força mobilizadora, por outro lado, não se percebe – e este estudo confirma isso – um avanço em termos de propostas educacionais inovadoras, compatível com o esforço empreendido. O que se observa é uma constante repetição de cenas que o passado determinou. Assim, a proposta educacional que vislumbra a efetiva integração e apropriação do direito de cidadania do hoje aluno e futuro adulto acaba por se perder no emaranhado de fios que tecem as difíceis relações entre pais-dirigentes e técnicos-agentes.

Caberia, então, que se pensasse profundamente em uma possibilidade que confirmasse a ideia de que todo “espaço” que se pretende educacional deve pressupor a convivência entre os pares, sendo esse o meio e o fim do processo educacional amplo. A possibilidade de conviver, trocar, experienciar situações do cotidiano é objetivo e implícito do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Acredito, assim, que a função primeira da educação seja o compromisso com o processo de “construção” e transformação do ser humano. Para tanto, dever-se-ia cuidar para que o educador assumisse seu verdadeiro papel de agente junto ao educando, com ou sem deficiência, buscando instrumentos facilitadores desse processo. Processo esse que, em meu entender, caminha junto com o “outro”, que também busca, se constrói e se transforma. Parece que a dificuldade dessa busca, construção e transformação, é imposta por certa **peculiaridade do poder** instituído no tipo de proposta educacional vigente nas associações em apreço.

Por outro lado, reconhece-se como inegável a presença do poder explícito ou implícito como parte integrante de qualquer relação social, diferindo, porém, nas suas formas de apresentação, conforme estudos de Weber (Saint-Pierre, 1994).

Assim, e como não poderia deixar de ser, encontrou-se nas associações, conforme já mencionado, os três tipos de exercício de poder apontados pelo autor. Encontrou-se também o que se aventurou chamar de **quarto poder**, que não se encontra apenas na ordem do tradicional, legal ou carismático, mas que parece estar na instância do **sentir**. Não se encontra, portanto, presentificado na figura de um chefe, mas na existência interna e impessoal daqueles que têm na “causa do excepcional” muito mais que um fazer técnico-pedagógico, fazer esse muitas vezes deslocado, enquanto preocupação e energia investidas, em detrimento do sujeito concreto – o aluno. Deslocado para abraçar a causa que esse mesmo sujeito abriga.

Pode-se pensar, então, que esse poder oculto, que domina e aliena os atores numa “cadeia associativa grupal”, na expressão de Kaës (1991:11), é a própria **filantropia**.

Enfim, entendendo-se a filantropia como poder, embora oculto, pode-se dizer que as associações da natureza deste estudo se encontram (des)equilibradas, de fato, num único pilar: o **poder**.

Referências

AMARAL, L. A. *Conhecendo a deficiência (em companhia de Hércules)*. São Paulo: Robe, 1995.

_____. *Pensar a diferença / deficiência*. Brasília: CORDE - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BASTIDE, R. *Sociologia e Psicanálise*. São Paulo: Melhoramentos / EDUSP, 1974.

BECKER, E. *Relatos e Retratos de um convívio: Estudo exploratório de psicodinamismos em famílias de baixa renda com um integrante com síndrome de Down*. São Paulo: USP, 1992. (Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo).

BERGER, P. L. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1973.

BLEGER, J. *Psico-higiene e psicologia institucional*. 3ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

_____. *Temas de psicologia: Entrevista e grupos*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BOWLBY, J. *Perda, tristeza e depressão*. São Paulo: Martins Fontes, 1985. Vol. 3, p. 257.

BRASIL. Constituição Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Leis e Decretos. Lei 4024/61. Diário Oficial, 21/12/1961.

BRASIL / MEC. Portaria Interministerial nº 186, de 10/03/1978. Diário Oficial, 11/03/1978.

CASTRO, M. Contribuições da sociologia clássica e contemporânea para a análise das relações de poder na escola: Um estudo do poder em Weber e Bourdieu. *Educação e Sociedade*, v. 16, n. 50, p. 105-43, 1995.

CIAMPONE, M. H. T. *Assistência institucionalizada a indivíduos portadores de deficiência mental: Dimensões esquecidas*. São Paulo: USP, 1993. (Tese de Doutorado – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo).

DELEUZE, G. *Foucault*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DIAS, T. R. S. (Org.). *Temas em Educação Especial 1*. São Carlos: UFSCar, 1990.

ESTRÁZULAS, A. M. *Federação Nacional das APAEs*. São Paulo, 1983. 4p. (Mimeografado).

FERNANDES, R. C. *Privado, porém público: O terceiro setor na América Latina*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário Aurélio*. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, J. R. *A exclusão da diferença*. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FREUND, J. *Sociologia de Max Weber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

GUIRADO, M. *Instituição e relações afetivas*. São Paulo: Summus, 1986.

_____. *Psicologia institucional*. São Paulo: EPU, 1987.

HENRIQUEZ, E. O trabalho de morte nas instituições. In: Kaës, R. et al. *A instituição e as instituições: Estudos psicanalíticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991. Capítulo III.

KAËS, R. et al. *A instituição e as instituições: Estudos psicanalíticos*. (Tradução Joaquim Pereira Neto). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1991.

LANDIM, L. A. *A invenção das ONGs: Do serviço invisível à profissão sem nome*. Rio de Janeiro, 1993. (Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio de Janeiro).

LAPASSADE, G. *Grupos, organizações e instituições*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZOTTA, M. J. S. *Fundamentos de Educação Especial*. São Paulo: Pioneira, 1982.

_____. *Evolução da Educação Especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo*. São Paulo, 1989a. (Tese de Doutorado – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).

_____. Política Nacional de Educação Especial. *Cadernos CEDES*, n. 23, 1989b. p. 5-15.

_____. História da Educação Especial no Brasil. In: DIAS, T. R. S. (Org.). *Temas em Educação Especial I*. São Carlos: UFS-Car, 1990. p. 106-7.

_____. *Políticas de Educação Especial no Brasil: Da assistência aos deficientes à educação escolar*. São Paulo, 1994. (Tese de Livre Docência – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo).

OMOTE, S. *Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados: Um estudo psicológico*. São Paulo, 1980. (Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo).

PICHON-RIVIÈRE, E. *Teoria do vínculo*. 4^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

POSTER, M. *Teoria crítica da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

RESENDE, L. M. G. *Relações de poder no cotidiano escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

SAINT-PIERRE, H. L. *Max Weber: Entre a paixão e a razão*. Campinas: Unicamp, 1994.

SCHERER-WARREN, I. *Rede de movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 1993.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 19^a ed. São Paulo: Cortez, 1995.