



PUC RIO

DIVA LÚCIA GAUTÉRIO CONDE

PSICOLOGIA INSTITUCIONAL: UMA PROPOSTA DE CONFRONTO
ENTRE TEORIA E PRÁTICA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Departamento de Psicologia
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, dezembro de 1979

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea

CEP 22453-900 Rio de Janeiro RJ Brasil

<http://www.puc-rio.br>

17807

UC 15-22-2



29060

150

C745 p

TESE UC

UC-18029-3

EM 9

DIVA LÚCIA GAUTÉRIO CONDE

PSICOLOGIA INSTITUCIONAL: UMA PROPOSTA DE CONFRONTO
ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Dissertação apresentada ao Departamento
de Psicologia da PUC/RJ como parte dos
requisitos para obtenção do título de
Mestre em Psicologia.

Orientador: Circe Navarro Rivas

Rio de Janeiro, dezembro de 1979

17807

UC 18029-3



29060

150

CFMS n

TEBE UC

UC-18029-3

OK 2

Para Teresa, Ana e Ora, companheiras, coautoras em vários dos momentos de formulação do projeto de vida e do viver.

Para Solange, fiel ao exercício de sua maternidade, ao longo de ses vinte e nove anos, a quem, também por isso, eu amo.

AGRADECIMENTOS

A Circe Navarro Rivas, cuja solidariedade permitiu que esse trabalho se concretizasse, pelo estímulo e apoio à liberdade de pensar.

A Elza Thomé Andrade, Eliana Freire e estagiários da equipe VIII do IPA, companheiros no enfrentamento desafiador da prática, coautores no processo de seu (re)conhecimento.

A Rosita Koschar Franco, que leu e corrigiu o relato da experiência em comum.

A Angela Maria Brasil Biaggio, pela oportunidade de viver uma experiência de crescimento profissional.

A Pierre, presença amiga fundamental na realização dessa tarefa.

SUMÁRIO

Esse trabalho se propõe discutir dois aspectos da prática da psicologia institucional, enquanto intervenção preventiva: - os objetivos e a relação profissional estabelecida com o objeto da intervenção, a partir de uma experiência desenvolvida nesse campo, pela autora.

Tomou-se como modelo de análise o esquema proposto por Fernando Ulloa para uma psicologia da organização institucional, e a proposta de psicohigiene e psicologia institucional de José Bleger.

Na análise realizada, se discute e propõe a função de organização contida na formulação da psicohigiene, concretizada na prática da psicologia com e/ou na instituição.

ABSTRACT

Starting from experience acquired through work in Institutional Psychology, two aspects of the practice of this field are discussed regarding preventive intervention: the goals and the professional relationship established with the subject of intervention.

As model for analysis the procedure proposed by Fernando Ulloa for Psychology of the Institutional Organization, and that for Psychohygiene and Institutional Psychology of Jose Bleger was used.

In the described study the organizing function contained in the proposition of Psychohygiene, realized in psychological practice with and/or in the institution is discussed and formulated.

INDICE

1 -	INTRODUÇÃO	1
2 -	O QUE É PSICOLOGIA INSTITUCIONAL ?	7
2.1 -	Da higiene mental à psiquiatria	7
2.2 -	O vínculo com a instituição	22
2.3 -	A proposta de uma psicologia da organização institucional	26
3 -	RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA	37
3.1 -	A instituição	38
3.2 -	O contrato	39
3.3 -	Desenvolvimento do trabalho	41
3.4 -	Trabalho com a diretoria	49
3.5 -	Trabalho com as professoras	81
4 -	REFLEXÕES SOBRE A TEORIA E A PRÁTICA	126
4.1 -	Os movimentos institucionais	126
4.2 -	Sobre os objetivos	136
4.3 -	Com ou na instituição ?	148
5 -	CONCLUSÃO	154
6 -	BIBLIOGRAFIA	157

1 - INTRODUÇÃO

Esse trabalho pretende se constituir, principalmente como o levantamento de um conjunto de questões a respeito do exercício de uma área recente de aplicação para a psicologia, a prática empreendida sob a nomeação psicologia institucional. A origem dessas perguntas se localiza no próprio exercício de uma intervenção, ou seja, elas são resultantes do confronto psicólogo-instituição que se teve a oportunidade de viver, como componente de uma equipe de supervisores de estágio de estudantes do curso de graduação do Departamento de Psicologia, dessa Universidade.

Esse confronto, que aqui quer por em relevo a natureza de desafio existente em qualquer relação, e que se expressa na dinâmica da correlação de forças entre aqueles que a estabelecem, configurando um espaço, uma área de tensão, poderá assumir duas direções: na primeira, ele tem a forma de investigação, de estudo, de explicitação de um objeto, de um fenômeno, e a relação se define pelo apontamento de hipóteses, determinação de um método, escolha de instrumentos, caracterizando uma forma de abordagem identificada como ciência, cujo produto é o conhecimento a respeito da proposta inicial. A produção científica se delineia hoje como uma prática, e a cada momento lhe surtem novas questões, no âmbito interno, dos recursos de que dispõe para o processamento de sua análise, e no âmbito externo, da função social do conhecimento, da influência de seus achados, suas descobertas, seus produtos. Discute-se desse ângulo, o papel da produção científica na organização social da vida humana atual, e isso significa conferir-lhe a inserção, a natureza de determinan

te interveniente nessa organização, colocando-a no campo de relações da mesma. Com isso abre-se um leque infindável de problemas, a começar pela própria identificação da forma que essa organização tem, ou dos elementos componentes dessa organização. Se ela é um outro elemento ou não nessa composição, se ela é derivada (à maneira de um subproduto) de algum dos elementos já claramente identificados, se tem realizado ou não alianças, em sua constituição, são alguns dos focos geradores da discussão sobre a neutralidade científica, por exemplo.

Na outra direção, esse confronto se materializa no ato de aplicar um conhecimento acumulado, configurando aquilo que se conhece como a prática profissional, e é sobre essa modalidade de relação, ou o exercício da psicologia institucional, que esse trabalho se volta.

Nessa relação colocam-se dois pólos: aquele que necessita - aquele que é capaz de atender. Esses dois pólos estabelecem um contrato, ou acordo, onde são estabelecidas as normas ou regras a que ambos passam a se submeter e com os quais ambos se comprometem. Esse modelo supõe o mútuo (re)conhecimento, e nele a relação se mantém e/ou se restabelece na medida em que as expectativas iniciais são atendidas, integral ou parcialmente. Quando isso não ocorre, contratante e contratado adquirem o direito de rescindir, e/ou rediscutir, refazendo a relação.

O compromisso de um contrato implicará então na clareza do que precisa ser feito para ambos, e o como fazer, atribuição do profissional convocado. O contrato se revela assim, como o espaço da correlação de forças, cujo equilíbrio vai ser condicionado às situações concretas de realização, ou seja, é nele que

se regulam e controlam as ações contingentes na interação.

A utilidade desse modelo está no fato de que estabelece alguns parâmetros de regulação para a atividade profissional em qualquer setor, e particularmente, nos setores que atuam diretamente com o ser humano. Nele se pode pensar a função de controle social da psiquiatria clássica, cuja evidência começou a ser amplamente discutida a partir de Michel Foucault (1): o tratamento, enquanto uma proposta de cura, não curava, isolava, punia.

Qual era o contrato? Ou ainda, com quem era firmado o contrato? A esse respeito, pode-se ler em Szasz (2):

"Desde hace cierto tiempo vengo sosteniendo que la reclusión involuntaria de personas en establecimientos de salud mental es una forma de encarcélamiento ... La costumbre de que hombres "sanos" encarcelen a sus congéneres "insanos" en "hospitales para enfermos mentales" es comparable a la de los blancos que esclavizaban a los negros. En otras palabras, considero que la reclusión involuntaria constituye un crimen de lesa humanidad".

A essas questões se apõe um dado que pode servir como mais um elemento no processo de compreensão: é que nos setores que compõem o grupo chamado "ciências humanas", a discussão mais travada é aquela que se refere ao estabelecimento de objetivos. A prática é assim sobredeterminada por objetivos gerais, onde os específicos jogam o papel de atender a uma circunstância imediata.

(1) Foucault, M. Doença Mental e Psicologia. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1975.

(2) Szasz, T. Ideologia y enfermedad mental. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1970, p. 118.

Nesse sentido um dos indicadores do papel que será assumido na relação profissional, pelo psicólogo, será coincidente com o objetivo da própria prática que executar. Qual o objetivo da psicologia institucional? Como se articulam os objetivos específicos, ou seja aqueles derivados em função da especificidade de cada situação, a esse(s) objetivo(s) maior?

Essas duas perguntas vão ser pensadas a partir da colocação de Bleger (1) sobre os objetivos implícitos (próprios? gerais?) e os objetivos explícitos (ou as prioridades de cada intervenção). Dentro ainda desse tema se abordará a questão da similitude entre os objetivos da psiquiatria e os da psicologia institucional, enfrentamento que se vai buscar a partir do acompanhamento da trajetória de desenvolvimento da psicologia institucional, pela chamada escola argentina. Delimitando nas "teorizações da prática" de Bleger, Ulloa, Malfé e Mazzuca, esses objetivos, se pretende pensar os objetivos da experiência referida anteriormente.

É dessa experiência que vem um outro indicador a respeito da delimitação do papel do psicólogo que atua em intervenções dessa natureza: o que significa estar fora da instituição, ou seja qual a diferença entre ser agente ou não, da dinâmica institucional? Essa pergunta é derivada da distinção que Bleger faz entre trabalhar na instituição e com a instituição, sendo a última, a forma pela qual o psicólogo institucional se caracteriza como um consultor, que não decide, não resolve, nem executa. A experiência em questão, desenvolvida sob esse princípio, permi-

(1) Bleger, J. Psiquiatria y Psicologia Institucional. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1974.

tiu que se colocassem as questões a respeito do significado do mesmo, enquanto parâmetro para o comportamento profissional nessa área.

O outro ponto que se pretende investigar é a identificação nessa experiência, dos quatro movimentos constituintes da dinâmica organizacional das instituições, descritos por Fernando Ulloa, a partir das interações diretoria-professoras, diretoria-mães e crianças, professoras-crianças, professoras-mães, averiguando a possibilidade de traçar um perfil de caracterização dos pontos prioritários numa realidade como aquela. Pontos que permitiriam uma hierarquização de carências, e portanto uma ação planejada, sistematizada para esse atendimento, caracterizando aquilo que seria uma estratégia de intervenção.

Finalmente é preciso dizer que o conceito de instituição, não sendo próprio à teoria psicológica, também não é único na sociologia, onde é baseado para delimitação do objeto de trabalho.

Loureau (1) aponta três critérios de reconhecimento de uma instituição: a universalidade, a particularidade e a singularidade. A cada um desses critérios correspondem "formas" de instituição:

"Uma norma universal, ou considerada como tal, quer se trate do casamento ou da educação, quer da medicina, do trabalho assalariado, do lucro, do crédito, chama-se instituição".

(1) Loureau, R. Análise Institucional. Petrópolis, Vozes, 1975, p. 9.

"O fato de fundar uma família, o ato do casamento, ou ainda o fato de fundar uma associação, de iniciar um negócio,... são fenômenos que também recebem o nome de instituição".

"... formas sociais visíveis, porquanto dotadas de uma organização jurídica e/ou material, por exemplo, uma empresa, uma escola, um hospital, o sistema industrial, o sistema escolar ... são chamados instituições".

A psicologia institucional é referida, nesse trabalho, como aquela realizada na singularidade do instituído, ou seja na existência concreta de um lugar, onde a atividade humana é regulamentada pelo universal e pelo particular das condições específicas de determinação dessa existência. A instituição em questão, está caracterizada no segundo capítulo, junto ao relato da experiência já mencionada.

2 - O QUE É PSICOLOGIA INSTITUCIONAL?

Quem quer que hoje se proponha essa questão, ver-se-á envolvido em uma rede extensa de discussões. Rede tramada pelos vários discursos que vêm compondo o painel da passagem, ou substituição do foco, da preocupação com a doença mental para a saúde mental. São os discursos da profilaxia, da prevenção, da proposição de medidas de saneamento na área do comportamento humano. Birman, J. e Costa, J. (1) assinalam:

"A Psiquiatria, após organizar os psicóticos em pequenos grupos no hospital, avança para os micro-organismos sociais, e assinalará a doença mental como um Mal enraizado inicialmente na família, passando a produzir a saúde nesta, através de sua ação normatizadora nas suas interrelações internas".

Para a psicologia, são as propostas de intervenção social. Nesse capítulo se pretende traçar brevemente um contexto de surgimento desse tipo de intervenção psicológica; abordar um dos traços que definiriam o profissional empenhado nessa tarefa, e finalmente, sumarizar a proposta de uma psicologia para as organizações.

2.1 - Da Higiene Mental à Psicohigiene

A tentativa de demarcar um contexto limítrofe de surgimento da proposta de psicologia institucional, nos leva ao período pós segunda guerra mundial, quando os problemas de ordem

(1) Birman, J. e Costa, J.F. Organização de Instituições para uma Psiquiatria Comunitária. (mimeog.)

psicológica, do comportamento humano assumem relevo social. Tanto o comportamento identificado como desviante, como aquele justificado pela "doença mental", parecem se constituir em uma ameaça aquilo que seria um esforço dos Estados pela reconstrução social e econômica, tarefa que certamente implicava na participação de todos aqueles capazes de assumir papéis produtivos, coerentes com essa direção.

Essa "ameaça" poderá ser vista mais em função da necessidade de preencher as lacunas deixadas pelas perdas humanas durante o período da guerra, que propriamente pelos riscos que pudessem oferecer à organização social daquele momento. Nesse sentido, pode-se dizer que se compunha uma expectativa, pelos Estados e também por alguns setores da sociedade civil, quanto à recuperação dessas formas especiais de comportamento. Pode-se dizer que essa expectativa comportava em si mesma uma pergunta que, não sendo formalizada oficialmente por ninguém, parece estar subentendida nas respostas, ou busca de enfrentamento da questão que propõe o grupo de conhecimentos identificados como "ciências do comportamento". Serra (1) coloca, a respeito da relação "ciências do comportamento" - Estado:

"Um Estado já não mais liberal, porém intervencionista, não pode dispensar uma economia de subjetividade, uma contabilidade de afetos, uma engenharia da imaginação. É que este espaço se mostrou rentável, matéria-prima da produção social, seja diretamente no processo de trabalho, seja na reprodução ideológica mais ampla. Espaço a ser conquistado e sistematizado por dentro: daí por que a psiquiatria hodierna não fala apenas dos desvios ou dos grandes desvios, mas se volta para a saúde..."

(1) Serra, A. A psiquiatria como discurso político. Rio de Janeiro, Achiamé, 1979, p. 32 e 33.

Essa busca vai se evidenciar nas alternativas de resgate do doente mental (1) e do desviante (2) para sua função social, encaminhadas pelas práticas terapêuticas e paraterapêuticas, no caso da doença mental, e pelos movimentos de serviço social, de caráter assistencial-beneficente, empreendidos por grupos isolados de pessoas, com freqüência ligados à Igreja, no caso do desviante. Esses últimos se caracterizam basicamente como núcleos educacionais, no mais amplo sentido do termo educação, na medida em que se constituíam em meios de ensino sobre hábitos de higiene, de administração do orçamento doméstico e de profissões classificadas como semi-qualificadas, ou seja, que requizessem pouco tempo e pequenos recursos para a aprendizagem. A população-alvo são as mulheres pertencentes aos setores mais carentes financeiramente.

Esses movimentos se relacionam, a nível leigo, ao movimento da higiene mental iniciado no final do século passado com objetivo de atender ao trato com os deficientes intelectuais, principalmente, e, ao longo das nossas primeiras décadas, assimilado como ramo ou setor da Medicina sanitária, e por último da Saúde Pública, já então com outros objetivos, como se encon

(1) Doente mental, todo aquele que era levado a um hospital psiquiátrico, nele persistindo por um determinado período, ou dele recebendo assistência (aí se incluindo epilepsias, psicoses).

(2) "Desviante" para designar os agrupamentos que pela carência de recursos materiais para prover sua subsistência, construíam modelos de comportamento marginais a uma expectativa sócio-cultural dominante, não os reproduzindo: uma linguagem própria (gírias, expressões próprias), indiferenciação de espaço, identificado como promiscuidade, cuidado do alimento, saúde, etc.

tra em Yhan (1):

"A Higiene Mental visa: a) estudar sob o ponto de vista psíquico, as necessidades humanas da vida em sociedade, a fim de fixar orientações favoráveis à felicidade individual e social, o que é possível graças aos modernos conhecimentos sobre motivações de conduta; b) fazer a profilaxia de muitos males nervosos vulgarmente definidos com as expressões "esgotamento nervoso", "neurastenia", "nervosismo", e que apresentam manifestações polimorfas, entre as quais os próprios sintomas físicos decorrentes de influxos nervosos desregulados sobre o funcionamento de órgãos".

Há porém, no discurso da Higiene Mental outros objetivos, que ultrapassam o nível médico propriamente dito, no que diz respeito à esfera de efeitos da intervenção, como parece explicitar esse outro trecho de Yahn (2):

"Dentro do nosso plano de trabalho, a proteção psicológica à criança, que é um patrimônio da nacionalidade a ser valorizado, é a pedra angular das nossas cogitações fundamentais. Criando, mediante a ação direta, um ambiente psicológico favorável ao seu amadurecimento, não apenas físico ou intelectual mas, sobretudo, emocional, estamos contribuindo para formar gerações futuras mais equilibradas, mais sensatas, menos doentias e mais felizes.

Os adultos, de quem depende o ambiente psicológico, são, em geral, vítimas de uma vida mal vivida. Não encontram por isso, em si mesmos, capacidade para cooperar, eficientemente, na educação das novas gerações. Daí a necessidade de lhes darmos assistência, apoio e orientação".

"... É necessário convencer os pais, principalmente as mães, da importância de uma atitude racional em relação aos filhos".

(1) Yhan, Mario. Higiene Mental e Saúde Pública. São Paulo, Edigraf Ltda, 1955, p. 27.

(2) Yhan, Mario. Op. cit., p.23 e 24(grifo da autora).

Essa "racionalidade" será possível mediante a aquisição de conhecimentos sobre a psicologia da criança, conhecimento esse que interferirá no lidar cotidiano com a mesma criança.

Nesse sentido, para o mesmo autor, "a idade de ouro para a prática da Higiene Mental é a pré-escolar", pois, "é nesse período que a mãe se desespera porque o filho chora facilmente, porque ele urina na cama, porque é desobediente, buliçoso e agressivo. Perde a paciência, adotando o regime dos gritos e das pancadas. Não sabe agir de outra forma. Assim, inconscientemente, torna-se o agente fundamental de conflitos entre pais e filhos" (1).

Tomando-se um outro autor sobre a mesma área, verifica-se muitos pontos coincidentes, com o pensamento do psiquiatra brasileiro. Lemkau (2) define assim o objetivo da Higiene Mental:

"El objeto de la higiene mental es influir en la forma en que la experiencia se integra en la estructura de la personalidad".

Essa influência será mediatizada pela ação da família e da comunidade na formação da personalidade, ou seja, as entidades sociais básicas de estabelecimento das relações interpessoais, e que poderiam ser tomadas enquanto fatores "constantemente" ou comuns a um número maior de pessoas, diferenciando-se da composição do núcleo básico individual (do qual, um dos aspectos se

(1) Yhan, M. Op. cit., p. 30.

(2) Lemkau, Paul V. Higiene Mental. México, Fondo de Cultura Económica, 1953, p. 81.

ria a carga genética, por exemplo). Esse trabalho se justifica pelo ideal de um estado futuro da personalidade, ainda segundo Lemkau (1):

"Ese futuro es una persona madura, sana. Es extremadamente difícil definir en que consiste una "persona madura y sana" y una definición completa y satisfactoria es, por ahora, imposible. Bastará decir que una persona madura, saludable, es la que puede vivir en relativa paz consigo misma y con sus prójimos, que es capaz de criar hijos sanos y que, cuando ha cumplido con estas funciones básicas, e de queda aún energía suficiente para colaborar con la sociedad en que vive".

O ponto central da Higiene Mental, bem como dos movimentos de assistência social, parece ser a crença do efeito benéfico que tem a informação de um conjunto de conhecimentos, ou seja, da popularização dos conhecimentos acumulados por setores científicos, ou pelos setores da população que tendo absorvido mais rapidamente esses conhecimentos, habilitam-se portanto ao ensino dos mesmos para as camadas com acesso irregular ou insuficiente a eles. Essa crença contém, ou se desdobra, na suposição de que uma forma de viver inadequada poderá ser modificada em adequada, pela informação do que se constitui adequado.

Ao mesmo tempo em que se transportava, através dessa perspectiva, e com esses movimentos, a tarefa pedagógica clássica, educar pela informação, do espaço escola, para os vários espaços do viver, se trazia também o próprio viver, e toda a multiplicidade de relações, e implicações nele contidos. O modelo

(1) Lemkau, Paul V. Op. cit., p. 82 (grifo da autora).

da Educação Sanitária, que dentro do conhecimento médico, teria a função de introduzir ou mudar, na população, comportamentos relacionados à melhoria da saúde "biológica", digamos assim, é assimilado pela Higiene Mental, nesse meado do século. Essa assimilação se fará mais amplamente ainda, na medida em que de certa forma engolfa o cuidado "higiênico" (seneamento, vacinação, por exemplo), na totalidade comportamento humano, associando-o principalmente aos componentes motivacional, afetivo e emocional desse.

Dessa forma a higiene mental toma ao conhecimento psicológico os elementos de formulação dos seus argumentos, os quais por sua vez se constituirão não num código fechado de comportamentos adequados, mas num discurso continuamente enunciativo dos mesmos. O "educador sanitário", assim como o profissional da higiene mental não é necessariamente um profissional médico ou psicólogo, mas alguém que transmite conhecimentos dessas duas origens, interpretando-os para o cotidiano, ou melhor, inserindo-os no cotidiano como um conjunto de regras sobre o "como evitar". O conhecimento psicológico é empregado com fins profiláticos sem que a profilaxia lhe fosse, explicitamente, nesse momento, um projeto próprio. A psicologia entra como recurso para a Higiene Mental, ou seja o compromisso dessa com a primeira se estabelece pela utilidade explicativa que possam ter alguns de seus conceitos, enquanto reveladores das leis que regem o comportamento humano.

Levi (1) como que situa a função do saber psicológico acumulado:

(1) Levi, Sergio. Higiene Mental de la Edad Evolutiva. Buenos Aires, Editorial Alfa, 1957, p. 23.

"El específico interés de la higiene mental por la infancia para los fines de la sanidad psíquica de toda la sociedad, ha sido poderosamente estimulado por los sistemas psicológicos modernos que dan valor en el determinismo de la personalidad psíquica individual, enfocando con dominante interés las experiencias infantiles".

O autor esclarece "nos referimos al sistema psicoanalítico y a los sistemas comportamentistas", e acrescenta "a pesar de no poder ser integralmente aceptados en sus extremas consecuencias doctrinárias y prácticas, han ofrecido a la higiene mental, y a la pedagogia fundamentos nuevos de segura validez" (1).

A oposição adequado-inadequado, instrumentalizada também pelo saber psicológico, toma uma feição amorfa, ambígua, ao nível da higiene mental, e embora declarando, com maior ou menor clareza, que é "muito difícil" dizer o que é uma pessoa "madura e sã", empreende a tarefa de "educar" para ser "maduro e sã", "feliz", "equilibrado", "menos doentio", "criar filhos sadios". O que se quer ressaltar a esse respeito, nesse momento, é a transposição de conhecimento de uma área a outra, cuja passagem é filtrada por critérios não explicitados: "... a pesar de no poder ser integralmente aceptados en sus extremas consecuencias doctrinárias y prácticas"...

A Higiene Mental, nas palavras de Levi (2), "... una ciencia aplicada y no una ciencia pura, ya que tiende a la aplicación de principios y normas...", oriundos da "biología, de

(1) Levi, S. Op. cit., p. 23.

(2) Levi, S. Op. cit., p. 15.

la psicología, de la pedagogía, de la sociología, de la criminología, de la asistencia social", estabelece um projeto de intervenção de massa para as "ciências humanas". Ela se apresenta como o conquistador que planta um marco de posse no espaço descoberto. O "local" é o comportamento humano cotidiano, é o homem vivo, esse que está aqui e agora, passível de ter sífilis e irritar-se com seu filho. A tarefa é inicialmente proteger (a ele mesmo, e aos seus semelhantes, dele). Os louros são divididos por vários responsáveis.

A prática da higiene mental, pela amplitude dos focos de atenção (as relações familiares, a maternidade pré e pós-natal, as necessidades e características do desenvolvimento infantil, as tensões pré-matrimoniais, as tensões conjugais, as crises da adolescência, a delinqüência, o alcoolismo, a administração do orçamento familiar, o emprego adequado de alimentos, o contágio de doenças venéreas, e outros), e pela multiplicidade de áreas de conhecimento que requisita, abre, ou se constitui num elemento relevante na deflagração das diversas práticas, ou intervenções das ciências humanas e sociais, nascentes da metade do século para cá, ao mesmo tempo em que, de certa forma, lhes cede, pouco a pouco seu lugar. O desaparecimento gradativo da higiene mental pode ser, por um lado, atribuído à característica ingênua da totalidade de seu discurso, à característica de "bom senso", insatisfatória às necessidades de justificativa de delimitação de um domínio específico. Alguns anos mais tarde, ao opor à higiene mental, a psiquiatria, Bleger (1974) vai dizer que a entende mais como a "administración adecuada de los conocimientos, actividades, técnicas y recursos psicológicos que

ya han sido adquiridos, para encarar los aspectos psicológicos de la salud y la enfermedad como fenómenos sociales y colectivos" (1).

O que quer dizer exatamente essa administração, não fica claro, embora esse pudesse ser um critério valioso de diferenciação entre as duas práticas. Se Bleger, de forma imprecisa parece discordar da forma que tomou a Higiene Mental, lhe reconhece entretanto a abertura de um campo de intervenção: o cotidiano. E lhe reconhece ainda os objetivos:

"El objetivo historicamente más reciente de la higiene mental... la promoción de un mayor equilibrio, de un mejor nivel de salud en la población"... (2)

A psicohigiene surge como um recorte nesse universo, ou seja ela se propõe o campo de articulação do saber psicológico que atenderá aos locais do cotidiano: as comunidades, as instituições de ensino, de trabalho, hospitalares, e todas as outras onde estejam as pessoas no seu "quehacer diario". Esse recorte deverá ser gerido pelo próprio psicólogo, pois além de o comportamento humano ser o seu objeto de investigação, o que por si só lhe justifica, pelo menos, a proximidade, há a responsabilidade pelo seu "bem-estar e pleno desenvolvimento". Essa responsabilidade se articula a um poder:

"Todo lo relativo a la salud pública tiene estrecha conexión con la organización estatal y de ello deriva, con mucha frecuencia, una actitud de expectación o dependencia, en la

(1) Bleger, J. Psicohigiene y Psicología Institucional, op. cit., p. 28.

(2) Bleger, J. Op. cit., p. 30.

cual se espera todo de los poderes públicos. Por supuesto que de ellos depende en gran medida la planificación racional y la posibilidad de llevar a cabo los proyectos en la escala necesaria, pero no es menos cierto que también nosotros somos un "poder público" y que muchos proyectos y acciones deben y tienen que partir de los profesionales mismos en el carácter de tales" (1).

A psicohigiene vai se caracterizar que a área propicia dora de um projeto próprio à psicologia na tarefa da profilaxia. A formulação desse projeto é autorizada em decorrência do poder em que se constitui. A perspectiva do poder como imanente ao saber, é discussão que se dá no plano da epistemologia, quando essa discute a neutralidade ideológica da ciência. O propósito aqui é assinalar essa perspectiva em Bleger. O contraste que parece se delinear é que, enquanto a higiene mental, se autorizava no bom senso, alimentado por algum conhecimento psicológico, inserindo seu projeto a uma preocupação Estatal, como a Saúde Pública, a psicohigiene, se autoriza na Psicologia. Como decorrência, a primeira, ao se inserir em uma estratégia de intervenção que a transcende, se expõe à ocorrência de algum controle da rede que compõe e do próprio "bom senso", a segunda é autônoma na determinação de uma estratégia. Dessa estratégia, Bleger parece apontar a linha mestra, quando enuncia que à Psicologia caberá "compreender y orientar la organización y la vida de los seres humanos" (2).

A amplitude desse colocação, em si mesma e no que propõe, traz as necessidades de ampliar o âmbito do trabalho, e "a reforma de los modelos conceptuales". O âmbito do trabalho será

(1) Bleger, J. Op. cit., p. 36-37 (grifo da autora).

(2) Bleger, J. Op. cit., p. 61.

definido, na intervenção institucional, como sendo a área das relações interpessoais processadas no interior de uma instituição:

"Dada una institución, el psicólogo centra su atención en la actividad humana que en ella tiene lugar y en el efecto de la misma para los que en ella desenvuelven dicha actividad". (1)

A delimitação desses dois objetos impõe a necessidade de criar modelos conceituais que explicitem e orientem esse novo campo fenomenal. Para isso propõe que o caminho a ser tomado seja:

"... debemos retomar el estudio de las instituciones con modelos de la psicología de la comunidad, el estudio de grupos con modelos de la psicología institucional y de la comunidad, y el estudio de individuos con modelos de la psicología de grupos, comunidad e instituciones"(2).

O que parece que está sendo proposto é uma nova Psicologia, uma outra que não essa que constitui aquilo que pode ser identificado como o saber psicológico, e que Bleger chama de psicologia do indivíduo. Essa proposta aponta e/ou reconhece uma insuficiência, ao mesmo tempo em que se constitui numa crítica velada:

"Cuando hablo de modelos de la psicología individual me refiero al hecho de que los mismo se caracterizam fundamentalmente por partir del individuo aislado para explicar as agrupaciones humanas y aplicar a estas últimas las categorías observables y conceptuales que corresponden

(1) Bleger, J. Op. cit., p. 54.

(2) Bleger, J. Op. cit., p. 48.

den o se han utilizado para el individuo aislado (organismo, homeostasis, libido, etc.) y de esta manera se explican los grupos, las instituciones y la comunidad, por las características de los individuos, cuando me refiero a los modelos de psicología social tengo en cuenta el hecho de utilizar categorías adecuadas al carácter de los fenómenos de las agrupaciones humanas (comunicación, interacción, identificación, etc.), que en gran parte tienen que ser todavía descubiertos y creados" (1).

A psicologia institucional se constituiria então em um campo de investigação:

"no se trata, en psicología institucional, de un campo en el cual hay que "aplicar" la psicología, sino de un campo en el cual hay que investigar los fenómenos que en el tienen lugar"(2).

O método de trabalho nessa situação deve ser o método "clínico", que Bleger associa ao método psicoanalítico, e chama de indagación operativa, para o qual diferencia um grupo de procedimentos. O método plasma a própria natureza da intervenção:

"La investigación modifica al investigador y al objeto de estudio, el que a su vez es investigado en la nueva condición modificada. Con ello se da una praxis en la que el investigar es al mismo tiempo operar, y el actuar resulta una experiencia enriquecedora y enriquecida con la reflexión y la comprensión" (3).

A necessidade de categorias conceituais apropriadas, a necessidade de desenvolver técnicas adequadas (em função certamente das mesmas categorias) não se constituirá num impecilho,

(1) Bleger, J. Op. cit., p. 49 (grifo da autora).

(2) Bleger, J. Op. cit., p. 65.

(3) Bleger, J. Op. cit., p. 68.

pois como num passe de mágica surge a legitimidade para a prática do não saber. A dialética delineada se assemelha a um jogo de palavras, possível de ter ocorrido talvez, por uma incorreta compreensão do que signifique o momento da investigação no método psicanalítico. A transposição do "setting" da ação psicanalítica para ação institucional, em Bleger, parece ingênua quando pretende desvincular o método da teoria, se se procura vislumbrar coerência no seu discurso.

Essa transposição requereria pelo menos a transposição de alguma, ou algumas teorias psicanalíticas, contexto no qual seria possível então:

- "a) Observación de sucesos y sus detalles, con la continuidad o sucesión en que los mismos se dan;
- b) Comprensión del significado de los sucesos y de la forma en que ellos se relacionan o interactúan;
- c) Incluir los resultados de dicha comprensión en el momento oportuno en forma de interpretación, señalamiento o reflexión;
- d) Considerar el paso anterior como una hipótesis que, al ser emitida, se incluye como una nueva variable, y el registro de su efecto - tal como en el paso a) - lleva a una verificación, ratificación, rectificación, enriquecimiento de la hipótesis o a una nueva; con ello se vuelve a reiniciar el proceso en el paso a), con una interacción permanente entre observación, comprensión y actuación" (1).

Algumas perguntas devem ser feitas: primeiro, que ocorrências deverão ser observadas, ou então, qual o critério de fixação das ocorrências a serem observadas? ; a que sistema referencial, ou seja, a que sistema de explicação serão relaciona

(1) Bleger, J. Op. cit., p. 67.

dos esses dados, de modo a que se produza uma interpretação dos mesmos? ; como se dará o teste das hipóteses realizadas, ou seja, o processo de ratificação, ou de retificação, será obtido a partir de que critérios de acerto e erro?

Essas perguntas se relacionam à exatamente aquilo que Bleger coloca como "encuadre de la tarea", ou a fixação de pontos de intervenção, e das técnicas e instrumentos de abordagem. Porém, ele apenas assinala, não chegando a discutir o próprio "encuadre psicoanalítico", ou seja que recorte teórico faria a intervenção psicanalítica em uma instituição.

Esse recorte teórico poderá ser encontrado mais tarde, principalmente em outros dois autores Malfé e Mazzuca (1976) e Mazzuca (1978). A princípio é proposto:

"a) las relaciones entre los miembros del grupo
e b) la relación de los miembros del grupo con
sua tarea",

com base no esquema proposto por Freud, na *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921) (1). Mais tarde, a intervenção é mais claramente assumida enquanto terapêutica da instituição, e aí já também questionando o esquema freudiano, e partindo para a perspectiva lacaniana, Mazzuca (2) afirma:

"Es así que sostenemos... que la eficacia de nuestra intervención radica - y en esto ya comienza por plantearse como netamente distinta

(1) Malfé, Ricardo e outros. Psicoanálisis aplicado: un caso institucional. Revista Argentina de Psicología, ano VII (21), set. 1976, Trilco, Buenos Aires, p.32.

(2) Mazzuca, Roberto. Otros Diez Años de Psicología Institucional. Buenos Aires, setembro, 1978, mimeografado, p. 8.

de otros tipos de intervenciones institucionales - en el reconocimiento de los deseos inconscientes que pugnan por realizarse en el circuito de las actividades de la institucion".

E ainda

"... la meta consiste en descubrir, formular y producir un efecto de sentido (advenimiento consciente) a partir de las incoherencias, rupturas y desviaciones (lo inconsciente) de las atividade que se desarrollam en la instituci3n".

E conclui,

"Y (para terminar de plantear sus diferencias con otras intervenciones) que s3lo hasta all3 llega nuestra tarea, ya que los efecto se derivan inevitavelmente.

2.2 - O v3nculo com a institui33o

Do enquadre da tarefa faz parte ainda, a distin33o entre trabalhar com a institui33o e na institui33o. Para Bleger trabalhar com a institui33o, 3 trabalhar com a "totalidade" institucional. Se a "totalidade" institucional 3, como j3 foi apontado anteriormente, a atividade humana e os "efeitos" da institui33o nela, h3 uma superposi33o, ou indiferencia33o entre o "objeto" de trabalho e a rela33o profissional com o cliente, na medida em que trabalhar com tamb3m signifique completa autonomia de atua33o, uma autonomia que trabalhar na n3o possui. Na primeira situa33o o psic3logo 3 um consultor ou assessor, e na segunda um empregado. Essa diferen3a n3o fica claramente explicitada pois como assessor ou consultor:

"ayuda a comprender los problemas y todas las variables posibles de los mismos, pero 3l no decide, no resuelve ni ejecuta. El rol de asesor o consultor debe ser rigurosamente mantenido, dejando la soluci3n y ejecuci3n en manos de los organismos pr3prios de la instituci3n..." (1).

(1) Bleger, J. Op. cit., p. 61 e 62.

Já como empregado, "su tarea no ha derivado de su estudio y diagnóstico de la situación, así como no ha sido deducida de lo que a su juicio profesional realmente corresponde realizar en la institución" (1).

A inserção do psicólogo em uma instituição, em uma postura institucional, significará desse prisma, uma tarefa diagnóstica, sem que com isso se esteja falando em etapa de diagnóstico. Isso entretanto parece não se coadunar com os objetivos inicialmente traçados para essa prática, pela psiquiatria.

Se o psicólogo não decide, não resolve e não executa, ou seja, se ele não se insere como uma forma de poder, ou ainda como um elemento compositor da dinâmica institucional o que significará exatamente a condição de autônomo em relação à instituição? Ou, a que necessidade essa autonomia corresponde? Essas perguntas podem ser relevantes, se ainda a elas se acrescenta um outro aspecto, embora não colocado por Bleger dentro do enquadre da tarefa, que é a necessidade de que haja por parte do psicólogo uma aceitação (e não necessariamente uma concordância) dos objetivos da instituição, embora ressalte que os seus, deverão ser os da psiquiatria: "el ser humano, su salud, su integración y plenitud constituyen el objetivo de su quehacer profesional".

Essa preocupação, que Bleger não discute, mas enuncia sob a forma de uma norma a ser seguida, também aparece de forma velada em Ulloa (2), quando ao discriminar a "natureza" das ins

(1) Bleger, J. Op. cit., p. 55.

(2) Ulloa, F. Introducción de la aplicación del Método Clínico en el Ambito Institucional, (mimeo.). Buenos Aires, 1965.

tituições (e nelas as situações), que se constituiriam em focos da intervenção psicológica: instituições que se ocupam do homem enfermo ou "diminuído", instituições que se ocupam do homem aprendendo, instituições que se ocupam do homem trabalhando e as instituições de tempo livre ("locais" de lazer e reflexão intelectual), chama a atenção para uma maior dificuldade nas "instituições de trabalho". Essa dificuldade é assim colocada:

"... cuando se trabaja sobre el fenómeno regresivo psicopatológico, o sobre el proceso progresivo del aprendizaje, se suelen encontrar menos dificultades que cuando se trabaja sobre lo que hace más a las actividades maduras del ser humano, tal lo son las actividades laborales. Pero esta dificultad no proviene precisamente del carácter maduro de las mismas, sino por el contrario proviene de que con frecuencia puede establecerse en estas actividades un paralelo con lo que ocurre en las carectopatias. En esta sabemos que el paciente ha incorporado a su conducta los síntomas, siendo difícil para él y incluso para los demás discriminar que es lo anormal y que es lo sintomático".

"Con las instituciones laborales muchas veces ocurre lo mismo: tanto los sectores directivos como los dirigidos pueden llegar a tal grado de alienación que les resulta difícil saber cuando una tarea o la manera como la misma se desarrolla, lo enriquece humanamente, y cuando lo esclaviza, empobrece y deteriora cada vez más irreversiblemente, sin que cobre conciencia de ello" (1).

Parece que o que Ulloa pretende dizer é que a atividade humana na situação de trabalho está submetida a um plano de relação, que encobrindo as formas negativas, ou propiciadoras de mal-estar, desconforto, corporifica ou estratifica comportamentos, onde os possíveis traços de patologia, por estarem já

(1) Ulloa, F. Op. cit., p. 2. (grifo da autora).

assimilados às relações estabelecidas, deixariam de ser percebidos enquanto tais, pelos sujeitos envolvidos.

Sem afirmar a irreversibilidade da situação, e portanto a impossibilidade da intervenção, Ulloa completa:

"Esto no pretende invalidar este campo como campo del psicólogo, sólo destaca lo importante que es para el clínico tener clara conciencia de las motivaciones y objetivos que lo mueven, y esto se traduce en tener un buen esclarecimiento ideológico a nivel científico y social. No es que deba concurrir a este campo a problematizar acerca de lo ideológico, es que necesariamente si no nieja la realidad se encontrará en estos problemas, y no podrá eludirlos sin resentir grandemente su cometido" (1).

A imprecisão dessa nota nos leva a pensar que estamos diante de um aviso e de uma explicitação sobre um componente, que nessa dinâmica teria peso suficiente para influir (ou talvez preponderante na determinação) sobre a atividade humana na situação de trabalho. Não seria a ideologia uma variável a ser fixada, no estudo psicológico da dinâmica das interações interpessoais, no interior de uma instituição? Por que essa variável está associada especificamente a instituições de trabalho? Haverá uma relação entre a distinção entre o com e o na instituição e o "problema" da ideologia? O com a instituição e o na instituição, constituem pólos opostos, ou seja, explicitam uma oposição?

Reafirmando a existência das duas formas, Ulloa, lhes dá entretanto uma natureza de "approach", de escolha, quando diz:

(1) Ulloa, F. Op. cit., p. 2 (grifo da autora).

"Podría decir con todo, que aún él psicólogo que trabaja en las instituciones, a través de un gabinete, de un departamento de psicología, si quiere hacer un trabajo eficaz, debe tender a transformar su en en un con la institución" (1).

Isso será possível pela assunção do enquadre clínico

"... de manera que el mismo, a la manera de una función, se traduzca espontáneamente en una forma de pensar, comprender y operar clínicamente, sobre todo teniendo en cuenta que cuando se trabaja en el ámbito institucional no se cuenta, en la mayoría de los casos, con la referencia protectora del propio local habitual, sino que se trabaja de visitante en él próprio terreno del objeto" (2).

Pensar e compreender clinicamente foi certamente o que levou Ulloa a propor a "aproximação psicanalítica" para uma psicologia da organização institucional, constituindo um segundo passo na trajetória de explicitação da psicologia institucional.

2.3 - A proposta de uma psicologia da organização institucional

Para Ulloa instituição designará uma organização social en "un organismo com una geografía y una ordenación del tiempo y de las responsabilidades; con objetivos a alcanzar y medios racionales para tal fin. Todo regulado por un código y por normas de natureza implícita y explícita" (3).

(1) Ulloa, F. Op. cit., p. 2.

(2) Ulloa, F. Op. cit., p. 1. (grifo da autora).

(3) Ulloa, F. Psicología de las Instituciones (una aproximación psicoanalítica). Buenos Aires, A.P.A., 1966, p. 2.

A organização institucional será função da distribuição do espaço, do tempo e das responsabilidades, as últimas sob a forma de papéis e funções. Serão esses os três elementos cuja articulação será trespassada por diferentes movimentos. Esses "movimentos" seriam os setores de expressão da dinâmica institucional. Sem que lhes proponha uma hierarquia, porém atribuindo "alguma lógica", apresenta-os na seguinte ordem: integração-dispersão (ou organização-desorganização); o segundo setor seria a representação no interior da instituição de elementos do contexto mais amplo em que estão, como a comunidade por exemplo, e sua tendência a influir nesse contexto; o terceiro setor seria constituído pela comunicação, nas suas diversas possibilidades, entre os elementos do corpo institucional; o quarto setor será constituído pela relação indivíduo-instituição, que se dá em dois níveis: um, ao nível da realidade, explícito, com as normas formais e informais, através de seu papel, no uso da distribuição do tempo, do espaço e das responsabilidades, o outro, por um vínculo de natureza fantástica, implícito, de "introjeção" da instituição.

Pode-se identificar nessa proposição o esboço de quatro categorias de "observáveis", ou substratos de estabelecimento das articulações institucionais, "canais" da dinâmica, em função do espaço, do tempo e dos papéis ou funções os pólos de produção. É nessa construção que Ulloa vai identificar as fraturas, os sintomas de patologia da organização institucional, o objeto da intervenção clínica.

A integração-dispersão (ou organização-dispersão) é o setor que explicita a história de constituição e de sustentação

de uma instituição. A constituição inicial é resultado de um acordo de unificação de projetos individuais em um projeto comum, que se fazem pessoas ou grupos, os núcleos pré-institucionais ou grupo/pessoas naturais. Esse acordo, meio revelador da integração, é o momento no qual se firmam as formas de coexistência no espaço, no tempo e na aceitação de um regime de normas, base da institucionalização compondo uma divisão "natural". A essa força integradora, que Ulloa não dissocia do próprio momento do acordo, e para a qual faz uma analogia com o instinto de vida ("... si buscamos um símil psicoanalítico podemos identificar esta tendencia integradora con el instinto de vida, sobre todo en un nível de organización biológica), corresponderá seu oposto, a tendência à dispersão, a qual "... también puede, analógicamente, identificarse con lo que en psicoanálisis conocemos como instinto tanático, y en biología como degradación de la materia orgánica". A dispersão seria a evidência de um acordo insuficiente em sua explicitude, contendo desacordos, que enquistados, aparecerão como antagonismos ao acordo que significa a instituição, mesmo que não se constituam como tais. A dispersão será também a diferenciação do projeto único inicial, e nesse sentido, o movimento da ruptura. Um indicador da regulação das duas tendências será "... la aparición de grupos formales que colectivamente, detentan y regulen el poder y asumen las responsabilidades dentro de la organización" (1), e isto significará que "... los escalones institucionales se transforman en grupos de trabajo con interacción real" (2). A "realidade" se-

(1) Ibidem, p. 14.

(2) Ibidem, p. 14.

rã dada pelo investimento concreto de um formalismo, (atribuição de poder e de responsabilidades) que flui na instituição, sem a definição que emprestaria a formalização. Segundo Ulloa, esse é um indicador freqüente de crise institucional:

"... aún cuando dicha sea una crisis de crecimiento - es lo predominio de grupos naturales de contenido altamente emocional y de existencia no formal, es decir, grupos que se reúnen "en tiempo libre" y con frecuencia, fuera de la geografía institucional, y que además suelen estar integrados por miembros de status formal diferente, pero ligados emocionalmente. Estos grupos son siempre prolegómenos de cambios y cuando llegan a gravitar sin lograr una expresión legal, pressagian un serio deterioro para la institución" (1).

A legalidade obtida pela formalização, parece se constituir em uma alternativa a nível de organização da instituição, de controle da tendência à dispersão, à ruptura. Essa função da formalização, se não se opõe, aparece como uma possibilidade diferente da função anteriormente colocada, podendo constituir-se em um referencial concreto de interação. Há ainda uma terceira possibilidade, de significação para a formalização, confluindo as anteriores, que seria a de constituir o controle, como um marco de referência nas interações institucionais, explicitando os limites do "poder e das possibilidades".

Uma pergunta que se pode fazer aqui é, com a absorção através da legalidade, o que ocorrerá não será um aumento do poder institucional, sendo seu fortalecimento realizado pela perda da mudança possível de ser ocasionada pela clandestinida-

(1) Ibidem, p. 14-15.

de, chamemos assim, da informalização? Uma outra pergunta seria, relacionada a essa, quais os "conteúdos" formalizáveis, ou melhor, qual o nível de compromisso estabelecido, ou a imagem de flexibilidade permitida de modo que a instituição não fosse ela mesma um "quisto" no contexto onde se forma?

Essa última questão também se relaciona ao segundo "setor" a ser observado, que é a área de trocas instituição-comunidade, onde se constituiu a primeira. Esse fluxo poderá ser "afetado" pelo índice de efetividade, ou seja:

"... Este indicador marca el grado de coincidencia y logro que existe entre los objetivos explícitos y posibles de la organización y los resultados reales; considera también el grado de racionalidad entre los fines propuestos como objetivos y los medios puestos en juego para alcanzarlos" (1).

O índice de efetividade, ou a produção efetiva, está, como já foi colocado acima, associado à racionalidade com que recursos são geridos para alcançar determinados fins ou objetivos. E aqui Ulloa comenta haver "... grandes variaciones entre una organización que manufacture "materia prima" hombres (un hospital, un colegio, una sociedad gremial) y otra que lo haga con productos industriales, por ejemplo" (2). Ressaltando-se aqui a introdução explícita do termo organização, parece que Ulloa discrimina dois níveis - instituição e organização, e que a organização seria o arranjo de meios a serviço da instituição. A razão desse arranjo seria a coerência, entre meios e fins, no

(1) Ibidem, p. 18.

(2) Ibidem, p. 18.

que se refere à obtenção desses fins. O que diferencia, em relação a esse critério, a "manufatura" de homens e a de "coisa" (produtos industriais)? Estará no plano do compromisso da instituição com a comunidade certamente, porém o que torna diferente o compromisso de um e de outro, ou melhor, qual é a mudança de qualidade na natureza de uma forma de relação que é o compromisso?

"Aunque aquí se haría fácil establecer analogías entre esta situación y la adecuada adaptación de un individuo a su medio, encuentro riesgo en tal analogía, pues el nivel organismo institucional-comunidad, tiene determinadas calidades que hacen inadecuada cualquier explicación antropomorfista" (1).

Que qualidades serão essas, Ulloa não chega a apontar. Dá entretanto como exemplo comum, que

"es la del servicio de psicopatología que, teniendo una función asistencial como prioridad uno, adelanta para efectuar los primeros contactos terapéuticos con sus asistidos, a su personal menos capacitado (médicos o psicólogos sin adiestramiento, a cargo del consultorio externo), con lo que comienza cumpliendo deficientemente su cometido asistencial, al perder la actitud activa inicial, tan útil en el curso ulterior de un tratamiento, no logrando hacer de entrada una acertada discriminación de las necesidades y posibilidades terapéuticas de los pacientes, etc., todo lo cual sólo vicia el encuadre, sino que aquí el índice de productividad efectiva disminuido, tiene expresión clara en la larga cola de espera que se produce y en los pobres resultados terapéuticos que suelen lograrse" (2).

(1) Ibidem, p. 20.

(2) Ibidem, p. 19 (grifo da autora).

Viciar o enquadre? Não será essa a forma, a expressão do próprio enquadre? Ou ainda não será essa a resultante da interação do enquadre institucional-enquadre médico? Na medida em que exista uma alternativa de encaminhamento, a que foi tomada não significa uma escolha, e portanto "não viciada"? Outra vez nos parece, se coloca a questão da variável ou variáveis que interferem na qualidade de um ou outro rumo, que determinam o compromisso instituição-comunidade e a razão empregada para cumprimento desse compromisso.

O terceiro setor, será a comunicação, que se processará no plano vertical, entre os diferentes escalões, no plano horizontal, no interior de um mesmo escalão, e ainda dentro de suas possíveis subdivisões. A função da comunicação seria "gerar uma imagem unitária e total da instituição". Os mecanismos de realização dessa função não chegam a ser discutidos por Ulloa, que se limita a apresentar situações em que essa se dá de forma insuficiente. A primeira é a prevalência de uma comunicação unidirecional dos escalões diretivos para os hierarquicamente inferiores, sem retorno, o que faria surgir, formas ou modalidades clandestinas de expressão dos "não ouvidos":

"... son modalidades de esta clandestinidad el rumor, el chiste, la leyenda escrita en los muros, etc., y en general una producción con una calidad mítica que configura, en los casos sostenidos largo tiempo, una cultura de gran acción normativa sobre los integrantes de la institución" (1).

(1) Ibidem, p. 21.

A comunicação terá ainda a função de permear o processo de identificação, com o que Ulloa chama grupo de identificação, processo que possibilitará ao indivíduo pelos mecanismos de introjeção-projeção, desenvolver o sentimento de que pertence à instituição, assim como aquele de possuir a mesma. Exemplificando, Ulloa cita:

"... los miembros staff, en la medida que no podían sentir como grupo de pertenencia a su escalón, ya que éste no tenía existencia real, establecían fuertes identificaciones con sus respectivos departamentos, que aparecían aí como feudos aislados. Esto tenía una primera consecuencia: la imagen institucional, que como objeto interno tiene cada miembro staff, era una imagen fraccionada, si se quiere, parcial a partir de la pertenencia a cada departamento, sin que en ningún momento se pudiera estructurar una imagen integrada total" (1).

Um fator que Ulloa assinala como concorrente para uma deterioração da comunicação, pelo estabelecimento de formas estereotipadas (formas que se transferirão para o comportamento general, a nível de produção, de crescimento), é o tempo de permanência dos grupos dentro da instituição (situações de internamento, como em hospital médicos e pacientes, ou em escolas, professores e alunos), ocasionando confusão quanto a "assunção, distribuição e desempenho de papéis dentro da instituição".

A convivência contínua geraria, nessa perspectiva, um estabelecimento maior, refletindo-se no empobrecimento das trocacas possíveis de serem realizadas. Essa convivência seria empobrecidora do ponto de vista do médico, por exemplo, na medida

(1) Ibidem, p. 22.

em que ele se identifique ao paciente limitado, isolado. Uma generalização talvez pudesse ser feita, se se pensa na própria percepção que tem o staff técnico de seu objeto de trabalho. E pode-se perguntar se quanto mais "diminuído" for esse objeto (o doente mental, o órfão), maior não será a tendência ao estabelecimento de formas estereotipadas, empobrecidas de comunicação.

O quarto setor está constituído pela relação que o indivíduo estabelece com a instituição: ao nível formal e ao nível da fantasia:

"Podría decirse que, más bien, es un sentimiento que el individuo puede o no expresar explícitamente. La idea es que existe adecuada pertenencia cuando, a la par que se siente incluído en la institución, siente que esta le pertenece en alguna medida" (1).

Distingue-se dois "tipos" básicos nessa relação: no primeiro, o indivíduo é absorvido, em seu projeto pessoal, pelo projeto da instituição, ou seja, ele corporifica a instituição. Essas pessoas tenderão a se opor às mudanças institucionais, na medida em que essas são vivenciadas como riscos pessoais. A outra forma de relação, é aquela que se forma nos indivíduos que vêm na instituição um instrumento de atualização de seu projeto pessoal, imprimindo situações de mudança à instituição.

As dimensões onde jogam esses movimentos são o espaço, o tempo e os papéis ou funções, e as "regras" desse jogo, se "materializam" nas articulações. É essa a área do implícito e do explícito institucional, espaço de revelação (realização) da

(1) Ibidem, p. 25.

patologia institucional, ou seja o espaço onde se revelam as fraturas. As articulações podem ser entendidas como os canais de fluxo dos movimentos descritos. Uma fratura mais que um bloqueio em uma articulação, é a própria articulação "adoecida", patológica, cuja permanência tende a se transformar em um foco de tensão.

É na distribuição do tempo, do espaço e das responsabilidades, ou seja, é no estabelecimento dos limites do "físico" institucional, que se observarão a patologia, objeto da intervenção. O nível psicológico será dado em função do papel que desempenham tais fraturas dentro da dinâmica das instituições:

"Una fractura se transforma en una pantalla utilizada por los integrantes de una institución para defenderse de sus ansiedades de naturaleza psicótica, proyectando, predominantemente, objetos parciales, en el sentido que M. Klein da al término. Esto es el primer paso y constituye lo más oculto o latente de la patología institucional, donde los integrantes realizan una proyección individual de sus ansiedades prehistóricas (antes de ser integrantes de la historia de esa institución" (1).

Chamando a esse momento, psicótico, Ulloa endossa a proposição de Elliot Jacques, serem as instituições meios de defesa contra as ansiedades paranóides e depressivas, de natureza psicótica, que utilizam, no plano do inconsciente, seus membros. A essa primeira determinação, se seguirá:

"En un segundo paso, las fracturas que han hecho las veces de pantalla proyectiva, se transforman en fuente generadora de ansiedad que se vuelven

(1) Ibidem, p. 36-37.

sobre los miembros de la organización, que, a vez, tienden a adoptar conductas defensivas frente al peligro de la reintroyección. Este segundo paso constituye lo manifesto, o sea, lo que habitualmente se denomina "tensión institucional" (1).

Esse segundo momento é chamado por Ulloa como neurótico, e que nessa situação "... una institución tiende a manejar la tensión manifiesta a través de normas cuyo éxito dependerá de lo adecuado de las mismas y de la intensidad del nivel latente, que está, a su vez, sustentado en la historia preinstitucional de cada integrante del organismo" (2).

A significação de uma norma adequada não nos fica muito clara, mas é possível que ela se associe a fraturas não previstas, ou seja, as fraturas nesse caso, seriam decorrentes do "impensado institucional", já que num exemplo (3), que parece clássico para Ulloa, a fratura aparece como uma articulação patológica deliberada, onde sucessivas normas são empregadas e ao se revelarem insuficientes em sua função de regulamentar, passam a produzir normas de punição. Assim as defesas que explicitavam a não adequação das normas, ou seja, mantinham um nível de resistência mais saudável, são submetidas a um nível de controle mais rigoroso, onde a submissão, será possível, transformando a anormalidade em normalidade.

(1) Ibidem, p. 37.

(2) Ibidem, p. 37.

(3) O exemplo de uma escola judaica, onde a única passagem de acesso das salas de aula para o pátio, se transforma em um corredor de ameaças para os alunos. Sombrio, estreito, passa a ser área de conflitos e acidentes. O inspetor desse corredor era temido, e pessoa de confiança de um dos diretores de ensino, que se descobre, ter sido membro de um grupo anti-semita.

3. RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

O trabalho que ora passa a ser relatado foi desenvolvido no período de março de 1977 a dezembro de 1978, por uma equipe de duas psicólogas e uma assistente social, que vinculadas ao Instituto de Psicologia Aplicada, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, tinham como tarefa acadêmica supervisionar o estágio de alunos do curso de graduação do Departamento de Psicologia dessa Universidade, na área de psicologia comunitária aplicada a pré-escolares. A essa tarefa acadêmica se juntava a operação da própria prática, atuando esses profissionais junto com os estagiários. Esteve a cargo da equipe selecionar e contactar possíveis locais de atuação, contratar seus serviços com a instituição onde o trabalho acabou se realizando, estabelecer seus programas de intervenção, à medida que se colocavam necessidades e se operavam mudanças na dinâmica daquela realidade.

Toda a dinâmica de evolução do trabalho foi a contínua busca de delimitação de um caminho, e essa busca girou em torno de dois eixos: o primeiro deles, o contrato de trabalho, e o segundo, o conhecimento das características psico-sociais da população alvo. Esse relato pretende mostrar o grau de interdependência existente entre os dois, através da exemplificação dos momentos em que essa relação aparece mais evidente.

O objetivo da equipe é promover a saúde mental, nisso assumindo um caráter preventivo, junto à população infantil, em idade pré-escolar, oriunda de camadas sociais de baixo poder

aquisitivo. Operacionalmente isso se traduziria em trabalhar ambientes, cujas condições se encontrem como fatores dificultadores do desenvolvimento harmonioso dos aspectos emocionais, sociais e cognitivos, dessas crianças.

A equipe vinha de uma experiência em uma maternidade e depois numa creche, e sua proposta era intervir temporariamente em um local, o tempo suficiente para implementar suas propostas, tornando-as então parte integrante de tal realidade. A saída lhe permitiria atender a outros locais também carenciados.

3.1. A Instituição

A instituição atendida está localizada em um bairro da zona sul da cidade do Rio de Janeiro, e se compõe de um jardim de infância (que oferece cem vagas a crianças de três a seis anos de idade), de cursos profissionalizantes (datilografia, cabeleireiro, manicure e pedicure), de serviços médico (ginecologia, pediatria e dermatologia) e dentário. É uma entidade eminentemente assistencial, sem fins lucrativos, cuja diretoria é formada por senhoras voluntárias, que no início do seu trabalho, há aproximadamente trinta anos, tinham como objetivo ensinar trabalhos manuais e costura às moradoras de uma favela existente na região. A essa favela sucedeu, há aproximadamente quinze anos, um conjunto de habitação popular, e é também por essa época que a Instituição se configura tal como hoje está (dois edifícios), em função de estímulo governamental para que prestasse assistência a essa comunidade de reconhecido baixo poder aquisitivo, então nascente. As suas fon-

tes de renda são: aluguel de alguns apartamentos e salas a terceiros; convênio com um órgão assistencial para receber vinte e cinco crianças (1/4 de suas vagas); mensalidades pagas pelas setenta e cinco crianças restantes, taxas cobradas pelos cursos profissionalizantes e serviços médico-dentários; atividades beneficentes (chás, bazares etc.) e doações.

No conjunto de atividades dessa instituição, nosso trabalho foi gradativamente se centrando na dinâmica das relações interpessoais e profissionais existentes no grupo que atuava no jardim de infância: diretoria-professoras, professoras-crianças, mães-instituição.

Essa instituição foi uma das muitas contactadas por carta, previamente selecionadas segundo os critérios: atender a pré-escolares, não ter serviço de psicologia, oferecer condições para estágio, onde se sondava o interesse em receber o atendimento de um serviço dessa natureza. À ausência de respostas, sucedeu-se um contato por telefone, quando, então, a instituição enfocada revelou seu interesse, colocando não ter recebido a primeira comunicação.

3.2. O Contrato de Trabalho

Os primeiros contatos foram feitos através de reuniões de elementos da Diretoria e da Administração com a equipe, para confirmar o preenchimento dos requisitos descritos acima e firmar um contrato de trabalho. Nesse, a equipe se apresenta como sendo uma equipe de psicologia comunitária, esclarecendo que seus serviços não seriam aqueles que tradicionalmente se esperam da prática psicológica: atendimento clínico à

comunidade, constituindo-se em mais um consultório dentre os já lá existentes, ou psico-diagnóstico e atendimento às crianças que apresentassem problemas. Pode-se ler na ata da primeira reunião:

"... objetivo inicial do trabalho da equipe: - observação em sala de aula com o propósito de um futuro planejamento, visando melhor desenvolvimento emocional da criança,

"- entrevista com as mães ou responsáveis, com horas pré-fixada a fim de conhecer a criança no seu meio ambiente,

"- trabalhar a família para um melhor atendimento à criança: atendimento individual para os casos em que a equipe concluir que há necessidade de um atendimento especial e atendimento em grupo para os problemas comuns".

A essa proposta, tem-se algumas respostas, como pode ser visto na ata da reunião seguinte:

"D.(O) tem um questionário para levantar as necessidades da comunidade. ... havia um clube de mães ... dirigido por uma assistente social do Serviço Nacional de Saúde".

"D.(O) tem vontade de organizar um grupo de dança folclórica brasileira com as mães do Jardim de Infância".

Os primeiros contatos parecem, a partir desses dados, estar contaminados de certa ambigüidade, no sentido em que se revelam dois discursos: um partindo da equipe, no qual se colocava o foco do trabalho na própria Instituição, o outro partindo da Diretoria, sugerindo alternativas de trabalhos com a comunidade. Essa ambigüidade poderá estar sendo determinada por um aspecto, que aparecendo já na terceira reunião, persistirá ao longo do trabalho: as primeiras reações de defesa co-

meçam a entrar em jogo, e logo se poderá ver porque. Dessa forma, lê-se, nesse encontro:

"D.(O) nos disse que via a necessidade de um programa, um planejamento, mas que este ano, nós não lhe cobrássemos nada, pois ela só poderia agir a partir do ano que vem". (1)

Se por um lado a equipe é pouco explícita sobre seus objetivos, ao anunciar a necessidade de dados para compor seu plano de trabalho, por outro, a Diretoria da Instituição, ao mesmo tempo que recebe, parece temer pelos resultados desse trabalho, naquilo que deve ter sido intuído: a intervenção na dinâmica das relações entre os agentes institucionais, e no funcionamento do Jardim. O relato subsequente parece confirmar essa hipótese, bem como a de serem acionados nesse momento mecanismos de defesa

3.3. Desenvolvimento do Trabalho

3.3.1. Atividades iniciais: (re)conhecimento daquela realidade

É nesse quadro de dupla expectativa que a equipe dá início às suas atividades nesse período, o primeiro semestre de 1977: observações nas salas de aula e nas atividades de rotina (refeições, sono, entrada e saída das crianças, recreação no pátio); reuniões com as professoras; entrevista (que consistia em uma anamnese) a um grupo de quinze mães, aleatoriamente escolhidas, dentre as que moravam mais próximo à Instituição (cujo objetivo era formar um futuro grupo de mães).

(1) Essa é uma referência ao Jardim de Infância.

Nas primeiras reuniões com as professoras, todo conteúdo de dificuldades se referia às crianças: agressividade, indisciplina, "maus hábitos" decorrentes do "meio" do qual eram oriundas (palavrões, malcriações), etc. No decorrer desses encontros, entretanto, essas dificuldades começam a ser deslocadas para as condições de trabalho: falta de material didático, número excessivo de crianças para cada professora (uma média diária de vinte e cinco crianças para cada professora), e, portanto, necessidade de auxiliares, ausência de coordenação e orientação de seu trabalho, falta de tempo para planejar atividades. As reuniões passaram, assim, a se constituir em um momento de verbalização de queixas por parte das professoras, em relação à Instituição (1), de forma genérica, a princípio, dirigindo-se à Diretoria especificamente logo após, onde a acusação básica era de abandono, falta de interesse pelo Jardim. A justificativa encontrada pelo grupo era a idade avançada das senhoras que compunham a diretoria. A esse "abandono", as professoras reagiam cada uma a seu modo (como se via nas reuniões e nas observações): aquelas que trabalhavam com as crianças maiores, de cinco a seis anos, alfabetizavam o mesmo grupo, uma pela manhã e a outra à tarde, sem controle de método e diversificação de atividades, o que permitia que as mesmas tarefas fossem ministradas nos dois períodos. O índice de crian-

(1) É interessante notar que a Instituição era mencionada por seu nome, de forma quase antropomórfica, como se tratasse de algo dotado de vontade própria ("A P... não é mais como antigamente"). E isso acontece até que localizam na diretoria a responsabilidade pelo que vem ocorrendo.

ças alfabetizadas era muito pequeno e os problemas de "disciplina" frequentes: inquietude, brigas, resistência ao sono, desobediência. Através das observações constatava-se que a "indisciplina" dos maiores era mais acentuada à tarde. E algumas variáveis puderam então ser detectadas: o cansaço das crianças era naturalmente maior à tarde; esse cansaço se acentuava porque as atividades da tarde reproduziam as da manhã, não apresentando novidade alguma; o tipo de atividade - alfabetização - exigia que ficassem sentadas em carteiras (modelo tradicional de bancos escolares), em uma sala, que se tornava, por esse mobiliário, pouco espaçosa; as crianças haviam dormido após o almoço nessa mesma sala, sentadas nas carteiras, ou sobre pequenas esteiras, no chão; a restrição à expansão psicomotora nessa faixa etária geral normalmente aumento da excitabilidade; finalmente a professora da tarde se apresentava frequentemente irritada, e essa irritação se materializava na forma de um relacionamento emocionalmente instável: a gritos de recriminação, e às vezes castigos físicos, seguiam ocasionais carinhos ou choro. Esse humor instável, o ambiente físico (a sala não era adequadamente iluminada) pouco espaçoso, o tipo de solicitação pedagógica (as crianças copiavam palavras do quadro de giz, soletrando-as, ou faziam pequenos ditados, e contas de somar e subtrair) estariam jogando um papel fundamental no comportamento geral daquele grupo: baixa capacidade de concentração para as atividades solicitadas, deslocando a atenção a qualquer estímulo, brigas diárias, negação de autoridade, atitudes de provocação ao grupo e à professora. Essa turma e-

ra a única que tinha duas professoras. A professora da manhã, conhecida por ser "enérgica", tinha problemas de audição e linguagem, e características mais rígidas no relacionamento. Sua atividade também era basicamente a alfabetização, fundamentada com base no método de palavração, e eventualmente colagem.

A terceira professora, a da turma do meio - quatro a cinco anos - fazia o trabalho de prontidão para alfabetização: desenho livre, exercícios mimeografados para identificação de categorias de objetos, massa para modelagem, recorte e exercícios de coordenação visomotora (a aplicação desses últimos não chegou a ser observada uma só vez). Essa carência de recursos era suprida de alguma forma pelo relacionamento que a professora conseguia estabelecer com sua turma: propunha brincadeiras, alternava atividades, "havia um entendimento calmo entre professora-alunos", como se pode ler no relatório de 1977. Ela conseguia liderar na maior parte das vezes seu grupo, conseguindo tornar as atividades propostas atraentes para as crianças.

A quarta professora, a dos menores - três a quatro anos - aplicava diariamente as mesmas atividades: pintura, massa para modelagem e alguns blocos de construção, pela manhã. À tarde as crianças ficavam em "atividade livre": brincavam as meninas com bonecas e outros pequenos brinquedos e os meninos, com carrinhos. Essa professora levava a turma a se dividir por sexo. As observações do grupo dos menores mostravam que ao automatismo com que eram solicitadas as atividades, as crianças reagiam com apatia, algumas crianças ficando horas so

zinhas, sentadas, com um pequeno brinquedo, agressividade em outras, ou melhor, saíam chutando, beliscando, tirando objetos de outras companheiras, além de onamismo, observado com certa frequência (1). O relacionamento interpessoal professora-alunos, era bastante difícil, caracterizado basicamente pela omisão dessa: raramente chamava as crianças, ou tentava estimulá-las, ou até mesmo repreender. Ela trazia para as reuniões seu desânimo, descrença em possíveis modificações, referindo-se ao passado como o "tempo bom". Essa moça (2) tinha o primeiro grau incompleto e era registrada como auxiliar de escritório, não percebendo o mesmo salário que as demais, embora sua permanência fosse de tempo integral, e trabalhasse lá há quase 15 anos.

O Jardim funcionava, portanto, de forma quase que so personalizada, pondo em jogo mais as características pessoais de cada um de seus agentes, com sua vontade, seu interesse, o humor do dia. O desenvolvimento das crianças ficava ao acaso, naquilo que diz respeito a planejar estímulos adequados para o mesmo. É no decorrer do conhecimento desses dados que, ao final desse semestre, a equipe delineia aquele que passa a ser seu primeiro objetivo a nível institucional para aquele estabe

(1) No relatório de 1977 (pág. 20), lê-se: "as crianças enfileiradas, se aproximam uma a uma do cavalete, onde a professora colocou o papel, e recebem dela o pincel para que pintem. As crianças são levadas a fazer rapidamente sua tarefa, por causa da fila".

(2) Na adolescência servira na casa de uma pessoa da diretoria, e sua irmã era a cozinheira do Jardim.

lecimento: Clarificar a necessidade de serem estabelecidos meios de comunicação entre os dois grupos de agentes: diretoria e professoras. Isso em função da convicção naquele momento, de que essa variável, a comunicação fluente entre os dois grupos, permitiria que o bem-estar das crianças, fosse focalizado por ambos.

Esse objetivo continha uma série de implicações, que foram se evidenciando no decorrer do processo. Além disso encobria um outro: tornar o desenvolvimento infantil o foco das preocupações daquele estabelecimento, transportar a criança para o centro, firmá-la como um dos eixos da Instituição. O presente relato vai se prender à descrição e análise do trabalho com esses dois grupos, nos três semestres seguintes. Entretanto, o programa de atuação não se restringiu apenas a isso, e foi traçado da seguinte forma:

3.3.2. Trabalho junto à diretoria

Foram marcadas reuniões quinzenais, com a duração média de uma hora, onde compareciam membros da diretoria e uma técnica da equipe, com um número médio de três estagiários. O objetivo geral era refletir um conjunto sobre as necessidades do Jardim.

3.3.3. Trabalho junto às professoras

- Reuniões

Foram marcadas reuniões semanais, com rodízio, de modo que a cada reunião compareciam duas professoras, e uma reu-

nião mensal com todas, ambas com a duração média de uma hora, cujo objetivo geral era refletir um conjunto sobre as necessidades do Jardim e seu papel nele. Compareciam duas técnicas e três estagiários aproximadamente.

- Orientação Individual

Realizava-se um encontro semanal, com duração média de cinquenta minutos, aproveitando o horário de sono das crianças. Para essa orientação foram designados quatro estagiários, cujo trabalho era também supervisionado a cada encontro. O objetivo era trabalhar as dificuldades pessoais em lidar com seu grupo de alunos.

3.3.4. Trabalho junto às mães

Propôs-se a formação de grupo de mães àquelas que haviam sido entrevistadas. Esse grupo era semanal, em horário estabelecido a partir da disponibilidade das mães. O objetivo geral era conhecer a dinâmica de relacionamento familiar daquela clientela escolar. Como objetivos específicos havia a intenção de trabalhar possíveis dificuldades nesse relacionamento, a partir da reflexão sobre as características do desenvolvimento infantil, e promover a aproximação das mães ao Jardim.

3.3.5. Trabalho junto às crianças

Esse trabalho foi denominado Caso Especial, e consistia em fazer pré-diagnóstico para aquelas crianças que apresentassem problemas de comportamento ou aprendizagem. Usou-se como instrumento as observações, a anamnese, e o relato da pro-

fessora. Essas crianças eram vistas em função de queixa da professora, da família e pela observação do estagiário, e feito o pré-diagnóstico, eram encaminhados através de seus responsáveis para atendimento especializado, ou para a busca de profissionais que fizessem um estudo mais completo.

3.3.6. Observações

- Gerais: permanecem as observações nas atividades de rotina, sob a forma de rodízio, abrangendo todos os horários de permanência da criança na Instituição.

- Específicas: os estagiários que faziam orientação à professora, observavam mais a turma da professora que orientavam e o objetivo era acompanhar o desenvolvimento de seu trabalho.

Os resultados e o material obtido nesses níveis da intervenção serão incorporados, em função da explicitação de aspectos do trabalho professoras-diretoria, sem que eles tenham sido propostos com a intenção de servirem de apoio. Na verdade cada um desses níveis foi se caracterizando com sua própria dinâmica, sua autonomia, trazendo para o conjunto questões próprias. E é apenas tentando delimitar um campo de relações nesse universo, que centraremos o relato na forma que já foi mencionada.

A direção que o trabalho vai tomando através de sua prática, começa a delinear para a própria Instituição, o papel da equipe, por aquilo que não fazia: não aplicava testes, não atendia clientes, não fazia um trabalho com a comunidade vizi-

nha. Descartadas essas possibilidades claras, entendidas até certo ponto como enriquecedoras na medida em que se acrescentavam à sua própria dinâmica, ao seu existir, se abre uma lacuna, uma área preenchida por expectativas em relação a nós. Por outro lado se inicia para a equipe uma longa sucessão de perguntas sobre seu próprio papel, seus objetivos, não naquilo que persiste sendo uma questão de princípio: a promoção de condições favoráveis ao desenvolvimento harmonioso de pre-escolares, mas no que se refere ao desenho de uma estratégia e de suas sucessivas táticas.

A questão que se colocava então, era a adequação de uma prática institucional a uma realidade específica, de modo que essa prática se constituísse em um instrumento produtivo do objetivo proposto. As questões giravam em torno da eficácia técnica, não para reportá-las às teorias de origem, mas em função de sua pertinência ao alcance do objetivo.

É em torno dessas questões que passamos à descrição dos trabalhos com a diretoria e com as professoras nesse segundo semestre.

3.4. Trabalho com a Diretoria

No segundo semestre se inicia com a diretoria uma atuação, onde a equipe, partindo das reivindicações das professoras e de dados sobre o funcionamento do Jardim, começa a propor a reflexão sobre temas como a atualização de material didático, adequação das instalações, coordenação do trabalhos das professoras, estudo do número de crianças adequado para cada

professora, participação das mães no Jardim.

A esse respeito pode-se ler na ata de reunião de

25/08/77 (1):

"Comentamos e trocamos idéia sobre material didático. D.(O) fala que as professoras já poderiam ter feito esse pedido há mais tempo, pois toda segunda-feira ela vai ao Jardim para ver como estão e o que está faltando. As professoras não falam".

Logo depois:

"Foi colocada a necessidade de se estabelecer uma hora em que a diretoria e as professoras pudessem conversar uma vez por semana ou mais espaçadamente. A diretoria achou difícil já que são poucas as professoras e não teriam com quem deixar as crianças nessa hora".

...

"D.(I) nessa hora pergunta a que horas nós chegamos lá e seria ótimo se nós pudessemos controlar se as professoras estão chegando e saindo nos horários devidos. D.(O) e nossa equipe viram como negativo e impossível o atendimento desse pedido. Ela reconheceu".

E ao final:

"E colocou para a Diretoria pensar uma forma de comunicação regular da diretoria e os professoras. Falamos que seria muito construtivo não para uma relação patrão-empregado, mas no sentido de trabalho conjunto da equipe para visar o melhor desenvolvimento do jardim. Elas aceitaram".

(1) Será adotada forma D.() quando transcritas as falas de membros da diretoria; (), para as falas das professoras, e E, para as falas da equipe, e - - nas referências às crianças.

Essa reunião parece estabelecer o início de uma relação de mútuo controle, onde posições de ataque e defesa são alternadamente colocadas pelos dois grupos. Na reunião seguinte a quantidade de temas lançados parece ser sintoma da ansiedade de que estavam ambos tomados: por um lado, a diretoria apontando necessidades e soluções futuras para o jardim, numa tentativa de mostrar seu conhecimento psicológico a respeito das necessidades das crianças, por outro, a equipe apontando falhas atuais e inquirindo sobre sua solução. Os trechos abaixo poderão ilustrar e pertencem à ata da reunião de 08/09/77:

"D.(O) fala que o ambiente está carregado, triste, e que as cores são importantes para as crianças. Fala sobre a mobilidade das crianças para salas específicas: sala de pintura, de música, jogos de mesa, etc".

"D.(O) entrará em contato com a Secretaria de Recursos Humanos (1)".

"D.(O) ressalta que no ano que vem pretendem realizar novas atividades recreativas e que as professoras devam ser orientadas para que não fiquem na dependência de D.(A) (2). Falou sobre a importância da distribuição de tarefas".

"D.(O) fala sobre os planos para o ano que vem relacionados com a distribuição homogênea por faixa de desenvolvimento, ligada a atividades adequadas".

A essas colocações a equipe discute:

"E pergunta sobre a comunicação entre professoras e diretoria. D.(O) nos informou que ainda não fixaram, mas que outro dia subiu para conversar com todas. Depois ficou conversando com

(1) Órgão da Secretaria de Educação.

(2) D.(A), é uma senhora voluntária, professora aposentada, que no Jardim era, à esse tempo, considerada representante da Diretoria. Ministrava aulas de música.

(I) sobre sua turma e ressaltou a importância da recreação e de novas atividades para as crianças".

"E ressalta a importância da comunicação professoras-diretoria para que o trabalho seja atingido. É importante também que as mães estejam a par do que a instituição oferece e que aceite suas limitações".

"E indaga sobre a possibilidade de haver um horário reservado para matrícula para que ocorra um contato entre os pais e o jardim e para que a criança conheça o ambiente e professora com a qual vai se relacionar".

"E traz o problema da identificação e indaga sobre a possibilidade de se por o nome nos uniformes. D.(O) ressalta que já pensaram neste problema e que vão providenciar a solução".

"E traz o problema do escovar dos dentes"...

"Outro recurso a ser utilizado são as sacolas individuais". (1)

Esse parece ser um momento de ocorrência de dois monólogos, com posições anteriormente tomadas, onde um procura se defender dizendo "sei tanto o que precisa quanto você", e o outro, atacando, retruca "mas não é isso que está me interessando, me responda sobre isso".

Caberá aqui analisar os porques ou alguns deles, da visível irritação da equipe, ou ainda, da assunção de posição de ataque. Um deles poderá estar por conta da ingenuidade em pensar que as dificuldades organizacionais do Jardim seriam solucionadas a partir de que fossem apontadas, esquecendo-se de per

(1) A equipe está se referindo a sacolas de tecido, a serem utilizadas pelas crianças, das quais já haviam umas cinquenta prontas, costuradas por um grupo de voluntárias, mas que não eram distribuídas.

guntar inicialmente porque o Jardim havia chegado ao ponto em que estava, com os recursos que dispunha. Aos poucos essa pergunta foi se fazendo presente, porém apenas no semestre seguinte uma explicação apareceu de forma satisfatória. Um outro motivo seria ainda, a sensação clara de que falavam-se duas línguas nesses encontros, de modo que a equipe não se percebia ouvida, e conseqüentemente atuando.

Além disso, parece ter havido um envolvimento afetivo tão forte, que nos propusemos de certa forma a começar a ditar regras de funcionamento, como se o que estivesse faltando fosse o conhecimento daquilo que precisava ser feito, e não o envolvimento necessário para por em prática esse conhecimento. Esse momento parece evidenciar uma contradição fundamental para o interventor institucional: pela natureza de sua atuação ele trabalhará exatamente a vontade dos agentes institucionais, porém para fazê-lo se introduz no campo de trocas simbólicas, operando-as. Os limites desse papel parecem tênues, levando a contínuo ir e vir, dentro e fora desse campo.

Na reunião seguinte, a 06/10/77, há como que um esfriamento de ânimos, embora comece por:

"D. (I) fala sobre a importância do relacionamento com as professoras. Ela sabe falar com esse pessoal, põe a mão nos ombros e sabe o que não deve deixar passar. Sabe falar com seus empregados. Acha que há maior dificuldade com relação a (U). Ela teve oportunidade de estudar mas não o fez".

Ainda nessa reunião, nos é trazida a notícia do inte-

resse que havia causado à ... (1), a notícia da presença de nosso trabalho naquele local, ao que foi respondido:

"E fala que esta orientação (2) precisa ser complementada por uma pedagoga, como já vimos nas reuniões".

"... Ressaltou-se a importância do entrosamento professora-diretoria, da orientação, da coordenação do trabalho das professoras".

À reunião seguinte não compareceu nenhum membro da diretoria, e não fomos avisados.

O próximo encontro se dá a 03/11/77, e nele ocorre um fato realmente significativo, na medida em que indica o nível de dependência, ou melhor, a relação de dependência que estava se desenvolvendo entre a diretoria e equipe. Em meio à reunião, quando estávamos sendo informadas sobre a reunião que marcariam com as mães para a próxima semana para tratar sobre a necessidade de ser respeitado o horário de saída (3):

"D.(O) diz que sempre informam as mães na reunião do início do ano e que tornam a ressaltar em outras reuniões. Este ano elas não estão fazendo estas reuniões, já que a equipe está entrevistando as mães",

quando uma das senhoras, ex-presidenta da instituição, entra na sala, informando que ao chegar, vira uma das professoras (T) saindo com três crianças, e pergunta a atual presidenta se

(1) Referência a uma entidade assistencial brasileira.

(2) Refere-se à nossa orientação.

(3) Essa era uma das principais queixas das professoras: várias crianças ficavam às vezes até 19:00 h., quando o horário estabelecido era 17:30 h.

ela tinha conhecimento do fato. E aí se desenrola todo um processo de crise ante a necessidade de tomada de decisão. Estaria essa crise — ocasionada por uma forte tensão desestruturadora — relacionada à nossa presença? Será já um produto dela? Com essas dúvidas, passamos a relatar quase na íntegra as cenas seguintes, acrescentando ainda que esses fatos também podem ser indicadores de um caso típico de crise do poder:

"D. (E) pede licença para que D. (I) atenda D. (L) que viu (T) sair com três crianças e se ela tinha autorização".

"Às 09:25 h D. (L) entra para informar D. (I) sobre o ocorrido e diz que como somos psicólogas falará na nossa frente mesmo".

"D. (O) e D. (L) falam da desarticulação existente entre as professoras".

"Chamam (R) e esta informa que (T) levou as crianças para uma gravação em sua faculdade".

"E pergunta se as professoras recebem o regulamento do colégio. A diretoria responde que sim".

"E ressalta que seria bom também nós conhecermos este regulamento".

"D. (O) ressalta que agora que estamos no fim do ano seria bom fazer uma reformulação nos regulamentos, ainda mais agora que o jardim cresceu".

"E retoma o problema da desarticulação entre diretoria e professoras".

"D. (O) ressalta que a desarticulação começa entre as professoras".

"Às 09:35 h D. (A) vem a pedido da diretoria, para esclarecer sobre a saída de (T)".

"D. (A) coloca que a entrada das crianças já não é como antes. As crianças não estão sendo organizadas em suas atividades (lavar as mãos, tomar café, etc.)".

"D.(I) e D.(L) perguntam à E qual atitude devem tomar em relação à saída de (T)".

"E ressalta a gravidade da situação e torna a perguntar se isto não seria consequência da desarticulação existente entre a diretoria e professoras".

"D.(O) diz que não, que a desarticulação ocorre entre as professoras e não entre a diretoria e professoras".

"D.(I) coloca que elas não foram ausentes".

"D.(I) torna a perguntar o que devem fazer".

"E pergunta o que a instituição faria habitualmente, qual seria a punição constante no regulamento".

"D.(O) diz que isto não deve constar no regulamento".

"D.(I) coloca que mesmo não havendo no regulamento, ela gostaria de saber se nós concordávamos com a colocação de D.(L), de mandarem a (R) num taxi buscar (T) e as crianças".

"D.(O) começa a concordar com a decisão de D.(L), mas ressalta que como (R) sabia, ela não deve ir buscar (T)".

"E ressalta que começamos a ver que a falta não é só de (T)".

"D.(I) ressalta que D.(L) poderia ter perguntado a (T) onde ela estava indo".

"D.(I) torna a perguntar o que devem fazer".

"D.(O) coloca que acha que (R) deve ir num taxi buscá-la".

"Às 09:55 h D.(I) chama uma das professoras, (C) vem e D.(I) pergunta se ela sabia que (T) iria sair com as crianças".

"D.(I) passa então a falar com (C) sobre a gravidade da situação e pergunta como (T) foi fazer isso".

"D.(I) e D.(O) chegam à conclusão que é melhor não mandarem o taxi, pois a (faculdade) é muito grande e elas podem se desencontrar".

"D. (I) diz que mandará fazer um cartaz, com o regulamento de não saída das crianças, sem autorização".

"E pergunta quais seriam as formas de impedir que isto ocorresse novamente".

"D. (I) diz que é isto que gostaria de saber de nos sa equipe".

"D. (O) fala sobre as reformulações do próximo ano".

"D. (I) fica na dúvida se faz uma advertência ou se a demite".

"D. (O) ressalta que talvez (T) só conheça o regulamento através de (R)".

"D. (O) diz que (T) passou sobre a autoridade de D. (A)".

"D. (I) diz que vai informá-las que quando D. (A) estiver aí, as professoras devem dirigir-se a ela, e se não estiver, deverão dirigir-se a (C)".

...

"D. (A) fala então sobre o trabalho das professoras".

"E ressalta que parece não estar havendo um trabalho conjunto".

"D. (O) fala então do planejamento do próximo ano".

"E ressalta então que D. (O) sente que o que falta é planejamento, mas que os recursos humanos são bons".

Ao final da reunião temos:

"D. (O) pergunta se uma de nós não gostaria de vir à reunião (1). Pergunta-nos também se após terminarmos o trabalho no Jardim, podemos fazer um trabalho com a comunidade".

(1) Refere-se à reunião que será marcada com as mães.

Vários movimentos estão presentes nessa reunião: a insegurança, as primeiras reações de raiva, a paralisia de atitudes, a perseverança em um ponto (você sabia que ela iria fazer isso? a tentativa de estabelecer cumplicidade), o pedido de ajuda, a transferência da decisão, através de soluções e explorações mágicas, a tentativa de reestruturação e finalmente a rejeição às testemunhas de momento tão difícil.

Essa reunião quase ao final do ano, parece ser significativamente reveladora do nível, se assim podemos chamar, de "imaturidade administrativa", ou melhor, do quanto dirigir aquela instituição parecia se constituir em uma extensão da administração doméstica, carregada ao mesmo dinamismo, sendo a vivência de uma infração (se friamente analisada, não tão inusitada), a mesma de uma situação de crise, fortemente desestruturadora. Ao primeiro movimento, o que fazer?, aparecem alternativas que são retomadas com certa perseverança, para logo adiar a solução, em função da culpa, que vai num crescendo, até ser verbalizada em sua negação ("nós não estivemos ausentes"). É possível que fosse esse último sentimento aquele que "permitia" às professoras agirem tal como quizessem. Ou ainda é possível que essa permissividade seja a expressão literal do abandono, não se constituindo na doação substitutiva descrita classicamente nos sentimentos de culpa, que seria um "fechar de olhos" às ocorrências do Jardim boas ou más (alfabetização, castigos físicos, alimentação insuficiente algumas vezes, dentre outros).

À primeira hipótese se associa a pergunta: "Você sa-

bia que ela fazer isso?" , que parece significar a necessidade de verificar com quantos poderia ser dividida a responsabilidade.

A intervenção feita pela equipe nesse caso foi de tentar manter sua função de agente facilitador da reflexão, permanecendo mais como observadora do processo. Suas intervenções remetem o problema e sua solução para o âmbito da Instituição, o que chegou a exasperar o grupo interlocutor, como fica claro na última fala transcrita: exasperação que persistiu até o final.

Na reunião seguinte, a 17/11/77, pode-se ler:

"D.(I) informa que fizeram a reunião de segunda-feira, que nunca tinham vindo tantas mães".

"... mães reclamam das crianças ficarem resfriadas, piolhos, não darem banho nas crianças".

"... impossível dar banho em tantas crianças, D.(I) diz que estão matriculadas cem crianças, mas só comparecem normalmente sessenta e cinco. D.(I) explica que isto é porque muitas vezes as mães são diaristas e nos dias que não trabalham, não trazem as crianças".

"E fala no critério para a seleção de matrícula. Prioridade das mães que trabalham fora".

"D.(I) diz que o critério é a chegada"(1).

Vale a pena interromper para que se veja um pouco mais claramente a questão do objetivo da Instituição, e de que se chegou a ela a partir das defesas por parte da Diretoria frente às reclamações das mães. Nos primeiros contatos da equipe

(1) A "chegada" aí deve ser entendida como a ordem de matrícula, ou seja, as cem que primeiro chegam à Instituição para ser matriculadas.

feitos com a direção, foi dito por esta que o Jardim se tornara um estabelecimento de regime integral (ou semi-internato), para que pudesse atender às mães com baixo poder aquisitivo, e que necessitassem trabalhar. Porém agora se verbalizava que a escola aceitava matricular crianças sem que esse aspecto fosse realmente um critério (mesmo levando em conta que apesar desse critério pudessem ser matriculadas crianças em outras situações). É interessante ainda trazer que, se para a Diretoria parecia serem aceitáveis filhos de mães que não exercessem atividade profissional, para as mães isto não era colocado: dois irmãos tiveram a mãe chamada por nós, a qual se mostrou muito ansiosa em que chegasse por nosso intermédio, a notícia que não trabalhava, e nunca tinha trabalhado fora. Mentira no ato de matrícula. O quadro que se pode imaginar é que persistia para a população que procurava o Jardim o objetivo inicial sob forma de restrição, mas que também havia descoberto formas de manipular a restrição. O afastamento família-escola permitia a convivência das duas mentiras. Mais tarde esse ponto torna a aparecer, sob a forma de questionamento por parte de equipe, a respeito do objetivo da Instituição.

Continuando nessa reunião:

"E fala que podiam reservar uma hora nas segundas-feiras para sistematização de uma reunião com as professoras".

"D.(I) fala que sempre se tem contato com as professoras, que nas segundas-feiras estão sempre aqui".

"D.(A) fala que é necessário uma horinha com as professoras e a diretoria".

"E fala sobre a situação com a (T) e diz que não há entrosamento".

"D.(I) diz que as professoras só chegam à diretoria para pedir aumento. Pergunta se sabemos de um ocorrido na semana passada, que na quarta-feira, duas professoras ficaram até às 21:30 h (1) com crianças que os pais atrasaram".

"E fala da necessidade de um entrosamento, que é muito necessário uma reunião sistematizada com as professoras. Troca entre a experiência do dia a dia das professoras e a experiência da diretoria".

"E coloca que (T) e (R) não fariam o que fizeram se houvesse maior contato com a diretoria".

"D.(I) fala que não, que o que aconteceu é porque elas são auto-suficientes".

"E coloca mais alguma coisa e D.(I) diz que vai aceitar o conselho".

"E diz que não é conselheira".

O clima de disputa se reinstala e a tentativa de manipulação por parte da integrante da diretoria, tem-se a resposta:

"E fala que cada vez que nos encontramos D.(I) diz que vai fazer mas não faz".

"D.(I) responde que tudo que nós temos falado a diretoria tem feito".

"E coloca a necessidade premente de um planejamento pode ser feito junto com as professoras".

"Silêncio".

"E fala que está muito cobradora e pede para D.(A) falar".

"D.(A) fala de uma criança que está de dieta".

(1) As professoras recebiam e entregavam as crianças aos pais, nos horários 7:30 h e 17:30 h, respectivamente.

"D. (I) pergunta o que E acha".

Como resposta tem a reafirmação da necessidade de ser levado o problema às professoras. Porém o que nos interessa aqui é exatamente assinalar a evidência, claramente revelada, de uma postura da equipe, frente àquele estabelecimento e seus agentes: se assume também um papel no jogo das relações, e da relação de poder direção-subordinados. O relato acima parece retratar a voz de um poder maior, uma instância superior, algo que se agrega àquela dinâmica, e cuja legitimidade parece advir do fato de estar investido da convicção de ser verdadeiro aquilo que aponta. São dois discursos ideológicos que se diferenciam naquilo que lhes compõe a rede de significantes (modos de administração, técnicas pedagógicas, psicologia leiga ou técnica), mas que nesse momento hipotetizamos de mesma natureza.

Com isso estamos perguntando se a divergência aparente revela uma similitude nos modos de relação com o mundo: ou seja, permitiu que se assumisse naquele momento um lugar, que desde o início vinha se mostrando vago.

Parece que no empenho de dizer à diretoria que dirigisse, resvalou-se na momentânea assunção do posto. O ponto crítico desse momento parece ser exatamente a dificuldade de trabalhar o tema em jogo: o poder e seu uso.

Esse momento foi bastante difícil para a equipe. Se essas perguntas podem ser mais claramente delineadas agora, naquele momento foram intuídas. A isso se acrescia a expectativa da resposta, e esta começou a vir na reunião seguinte, a

01/12/77, e que contou com o comparecimento de três pessoas da diretoria D.(I), D.(L), D.(O) e D.(A), a pessoa de confiança da diretoria, anteriormente mencionada, e começou assim:

"D.(O) pergunta como estão as coisas, se estão péssimas ou quase péssimas".

"E pergunta se seria conveniente nós sairmos da sala de cabeleireiro" (1).

"D.(O) diz que não se importa pois não falarão nada que não possa ser ouvido".

A essa agressividade inicial segue-se uma série de comunicações.

"D.(I) nos informa que as férias serão de 20/12 a 20/01. Nos convida para a missa de encerramento".

"D.(I) coloca que embora nem todas tivessem direito, todas terão férias em dezembro e janeiro".

"D.(I) coloca que este seria o último ano de férias coletivas".

"E tenta ver porque ela decidiu isso".

"D.(A) pergunta o que farão quando a professora for de férias. Será substituída?"

"D.(I) diz que a Instituição tem como objetivo atender as mães que trabalham fora, mas que elas não podem controlar isto".

"E continua tentando ver porque D.(I) tomou a decisão de não mais fazer férias coletivas".

"D.(I) diz que ainda falta um ano e depois ela decidirá".

Mais à frente, temos:

(1) Esta sala ficava no andar térreo e uma das paredes era de tijolos abertos, o que permitia que quem quer que passasse pelo corredor, ouvisse o que era dito.

"D. (O) coloca que não precisamos nos preocupar com a atualização do regimento e o que elas não fazem é porque não podem".

As atitudes de defesa vão se estruturando sob a forma de uma rigidez mais primária - não aceitar discutir - são amenizadas por um "creiam em nossa boa vontade". A isso respondemos:

"E ressalta que analisando, na última reunião de diretoria, a reunião com as mães, nós vimos que seria muito importante uma reunião frequente entre professoras e diretoria".

"Ressalta que assim não acontecerá fatos tais como a saída de (T) com as crianças" ...

"D. (I) discorda, dizendo que este fato se deu por motivo outro que não a falta de comunicação".

"D. (O) ressalta que é difícil se reunirem com todas as professoras pois as crianças ficariam sós".

"E ressalta que nós conseguimos fazer as reuniões".

"D. (O) ressalta então que outro dia quando subiu ao Jardim as crianças estavam em polvorosa, pois (T) estava conversando com uma estagiária".

"Ressalta a falta de recursos humanos".

A esse segundo movimento de defesa, se sucede uma nova afirmação de que as professoras serão comunicadas a respeito das mudanças que haverão no próximo ano: retirada das carteiras (1), extinção da alfabetização. Uma pessoa da diretoria discute ainda a vantagem das férias coletivas, período em

(1) A sala dos maiores como já foi descrita era mobiliada por carteiras antigas, e que serviam para alfabetizar.

que poderão ser feitas reformas e obras de conservação das instalações do Jardim.

Na última reunião desse ano, a 22/12/77, o tema foi a complexidade da administração em função das exigências atuais:

"D.(I) ressalta que a (Instituição) cumpre todas as suas responsabilidades. Atualmente não se pode só fazer o bem, tem-se que cumprir as leis governamentais".

"D.(I) torna a falar da parte financeira, e que cada criança vale Cr\$ 300,00. A L.B.A. paga isso para as vinte e cinco crianças".

"Fala sobre orçamentos, burocracias, etc.".

"Vocês vêem quantas coisinhas que nos incomodam?"

"D.(O) fala sobre o Jardim G.M. e que a diretora virá observar para falar sobre um planejamento didático".

"D.(I) fala sobre as falhas de (U), vinte e cinco dias em menos de um ano (mais de 10%)".

"E pergunta se elas estão a par do regulamento".

"D.(I) diz que elas estão bem a par".

"D.(O) diz que não entregaram este regulamento nas mãos das professoras, mas D.(I) ressalta que elas sabem. Em todo caso, passarão no mimeógrafo e distribuirão para elas".

"D.(I) fala das leis e das leis de férias".

"D.(E) (1) pede licença e informa que soube com contador que as professoras que estejam registradas no MEC, e ligadas ao Sindicato, têm direito a três meses de férias".

"Passa-se a discutir sobre o que farão sendo as férias de três meses. D.(E) sugere que se faça como na (. . .), contrata-se atendentes que são orientadas pelas professoras.

(1) D.(E) é a secretária da Instituição que a pedido da equipe passa a integrar as reuniões.

A transcrição acima confirma, nos parece, de uma forma clara, aquilo que já foi colocado anteriormente: o quão estranha vinha se tornando aquela realidade para aquele grupo de senhoras. As surpresas são as que se esperaria de alguém que não estivesse à frente da direção de um estabelecimento, e mais, de uma direção que não tivesse intermediário com o grupo de subordinados. Entretanto é necessário acrescentar que, se não havia esse intermediário formalmente investido, ele se fazia presente na figura da secretária mais por iniciativa pessoal que por designação, e esse papel foi se caracterizando pelo conhecimento da rede de relações institucionais ao nível trabalhista e jurídico que ela mostrava. Na configuração de papéis, nessa reunião, essa pessoa assume simultaneamente o papel de secretária (informando) e de diretora (propondo alternativas institucionais).

É interessante pensar que certamente era essa a percepção que a equipe tinha, e via, nessa pessoa, alguém comprometido, dentro dos padrões esperados, com o Jardim, de onde a solicitação para que compusesse as reuniões com a diretoria. Esse comprometimento era sentido por nós pela postura que essa pessoa tinha frente nosso trabalho: encaminhava as mães que procuravam com problemas relativos às crianças, a nós às vezes essa indicação a partir de sua própria observação, sem que fosse solicitada estabeleceu contato entre a pediatra e nossa equipe, enfim, não sendo coordenadora, ou supervisora do Jardim, fazia trabalho administrativo de um dirigente.

A essa altura do trabalho, é possível ver agora, parece que trabalhávamos sobre um outro objetivo institucional, que apareceu na decorrência da dinâmica do desenvolvimento do mesmo: trabalhar sobre a estruturação dos papéis institucionais, ou melhor associar ao poder constituído - diretoria - seu papel de dirigente.

Ao lado disso a mensagem sobre a participação das professoras no processo, colocava uma outra postura administrativa.

É nesse quadro então que toma significação a continuação da reunião:

"E ressalta a importância do conhecimento pelas professoras do regulamento, para saberem dos seus direitos e deveres. Coloca que para isso é necessário um encontro frequente entre professoras e diretoria".

"D. (O) coloca que depois que entramos aqui é que elas começaram a reivindicar seus direitos".

"Ela notou que as professoras estão passando de uma atitude beneficente para profissional".

"E ressalta o que foi dito pela D. (O) e tentar ver porque será que elas estão agora assumindo uma atitude profissional".

"D. (L) não acompanha E e passa a contar sobre um dia que foi ao Jardim e lá encontrou uma prima de (C) e que (A) (1) não havia feito bem o seu trabalho.

"E relaciona a falta de regulamento a estes esclarecimentos".

"E ressalta como as reuniões entre professoras e diretoria minimizariam estes acontecimentos.

"D. (I) diz que não é isto, que elas sabem de seus deveres, que elas precisam é de fiscalização".

(1) (A) era a faxineira.

"E tenta ver que a diretoria esperava uma atitude de beneficiante e que..."

"D. (I) a corta e reafirma que elas sabem dos seus deveres e que elas só esperavam delas o cumprir desses deveres".

"D. (O) reforça a posição de D. (I) e conta sobre seus esforços quando era professora..."

"D. (O) fala sobre a situação das professoras e que nós não podemos modificar o que está errado, que nós temos que compreender".

e finalmente termina:

"D. (O) fala sobre as conferências, sobre a necessidade de se fazer uma "pesquisa" no conjunto da parte de trás para oferecimento de cursos adequados".

As defesas estruturam-se, apresentando-se como um bloco coeso, onde as tentativas de reflexão são rechaçadas, ao mesmo tempo em que assumem o posto de ditar as regras do jogo: "você não podem mudar essa realidade", "façam a pesquisa com a comunidade".

A compreensão do porque chegamos a esse ponto passa certamente pela explicitação do papel de uma intervenção institucional, que coloca os dois eixos mencionados no início desse trabalho: a natureza do contrato, a especificidade de uma realidade.

No relatório da equipe lê-se: "No que diz respeito à sensibilização para o melhor desenvolvimento das crianças, não houve grande repercussão, exceção feita ao reconhecimento da inadequação da alfabetização, o que já era percebido por um

dos elementos mais receptivos (1) da diretoria". Essa conclusão era o resultado da dinâmica que acabamos de relatar, e à qual o objetivo inicial, o trabalho de ampliação da preocupação com a saúde mental, ao nível da pré-escolaridade. Embora não abandonado, esse objetivo sofreu a superposição de outros, oriundos daquela realidade específica, os quais não poderiam ter sido anteriormente detectados. É essa uma das questões básicas, pertinentes à psicologia institucional, e que pretendemos discutir na terceira parte deste trabalho.

O reinício do trabalho se deu dois meses após (janeiro, férias na escola, e fevereiro, férias na equipe), e nesse ano seguinte havia a configuração: uma professora (2) fora contratada para coordenar o Jardim, as salas haviam sido pintadas, e receberam papel de parede, a sala menor (onde antes se fazia alfabetização) passou a ser a sala de música, tendo sido para lá deslocado o piano, o mobiliário passou a ser mesinhas e cadeiras em todas as salas, foi retirado o armário do refeitório, foi colocada no banheiro uma ripa para que se pendurassem as escovas de dente. Permaneciam as mesmas pessoas como professoras, faxineira e cozinheira.

-
- (1) Referência a uma das senhoras, que à entrada da equipe no estabelecimento, fazia o discurso da substituição de uma orientação caritativa, para aquela que vem pregando a educação como meio efetivo de atendimento às necessidades da população carente.
- (2) Essa professora estava aposentada, após trinta anos de serviço na rede oficial de ensino, tinha experiência de direção de escolas, e segundo suas palavras desejava novamente trabalhar, pois a filha casara, e não se sentia bem parada.

Além dessa mudança "física", houve uma outra, na qualidade das relações intergrupais daquela Instituição. A presença de uma coordenadora veio preencher o lugar vazio de direção do Jardim. Assim, a princípio essa pessoa teria dois papéis a cumprir: Um de coordenação pedagógica (pelo menos dentro da expectativa da equipe), o outro de direção, com caráter mais administrativo.

Esse fato motivou a equipe redirecionar seu trabalho, voltando-o, da diretoria para a coordenação. Essa medida foi tomada sem que tenha sido explicitado desde o início, para a Instituição, como se fosse uma passagem "espontânea", constituindo-se em uma situação de fato. A legitimidade foi buscada no final do semestre, como está na ata de 08/06/78:

"E inicia explicando sobre nossa presença, sobre esta fase mais intensa de trabalho. Fala sobre todos os níveis do trabalho e sobre o número de horas que nós temos que cumprir".

"... coloca que por isso tudo pensamos em ter reunião com a diretoria de dois em dois meses".

"Ressalta que D. (M) (1) é um ponto de ligação com a diretoria, que nós continuaremos a nos comunicar, colocando que não pretendemos com isto nos distanciar, pois depende também da diretoria o bom desenvolvimento da criança"...

"E retoma que o espessar de nossas reuniões não significa um distanciamento, que é muito importante a diretoria estar aqui".

"D. (I) diz que isto elas fazem, que D. (M) pode nos dizer isto".

"E esclarece que o vir é ver como o Jardim está, estar dentro do Jardim. Saber como está o dia a dia, como estão professoras".

(1) D. (M) é a pessoa contratada para a coordenação.

Parece que os discursos persistem no mesmo "tom", com a diferença de que já não é apontada uma necessidade do Jardim, mas uma necessidade do papel - dirigente -, questionando a partir das atitudes a disponibilidade interna. A essa época a análise que se fazia da relação que o grupo que compunha a diretoria mantinha com a Instituição como um todo (e nela se inserindo o Jardim de Infância) se caracterizava pelo afastamento, em função da natureza do vínculo que o prendia ao local: a caridade. Sem que se tenha passado a uma análise mais profunda desse fenômeno no âmbito das relações, a caridade, alguns pontos se juntavam naquilo que parecia bastante explicitador: o afastamento era um movimento decorrente do próprio crescimento da "obra" em Instituição, com a complexidade que essa transformação implicaria: administrar uma organização. Essa exigência parecia ser uma sobrecarga ao movimento interno que levava aquelas senhoras um dia a se reunirem para costurar e ensinar costura a um grupo de mulheres faveladas. O vínculo parecia ser frágil o suficiente para permitir estabelecer uma relação de crescente amplitude, realizando sucessivos compromissos, de modo que ambos - grandeza da Instituição e grau de comprometimento, se correlacionassem. A gratificação que essas pessoas pudessem ter no contato imediato com aqueles que recebiam sua (do)ação, seria obtida de forma indireta, através de um desenvolvimento contínuo da melhoria dos serviços prestados à comunidade, objetivo que era verbalizado. Se não todas, pelo menos uma das pessoas da diretoria, dizia ser esse o objetivo da Instituição, acrescentando-lhe uma função educadora, o que justificava a manutenção de cursos profissionalizantes. O pro

cesso (da caridade à educação) exigia uma transformação qualitativa no relacionamento dessas pessoas com sua atividade, e nós nos defrontávamos exatamente com o quadro de resistência a essa passagem.

É nesse quadro que parece "fazer sentido" a situação do Jardim. Embora tivesse adquirido uma feição de escola, ele continuava cumprindo a função assistencial que o originara (uma sala, onde ficavam algumas crianças, com duas pessoas, "tinha até rato e barata, mas era bom", como disse (U), uma dessas pessoas que até o presente continuava no Jardim): guardar crianças no período de trabalho das mães. Todas as questões relativas ao desenvolvimento infantil, principalmente aquelas colocadas pelo conhecimento acumulado nas teorias do desenvolvimento infantil, se eram pensadas não transpareciam na ação cotidiana.

O fato de lá permanecerem presentes indicava uma relação sim, mas uma relação de caridade diferenciada daquela que outrora fora estabelecida: não eram elas que faziam caridade, mas a Instituição, como se a mesma gerisse sua própria ação, à qual a presença física daquelas senhoras emprestava significado. Porém, o sentimento de abandono que as professoras sentiam refletia muito a "energia vital" da Instituição: ao mesmo tempo em que assumem a postura de executivas, fazendo os encaminhamentos mais gerais, como eventuais contatos com outras entidades assistenciais, com alguns órgãos governamentais, para gerir aquela organização encontravam-se uma tarde por semana (quando se tomava chá), e tomavam as decisões que julgassem

pertinentes. Ao crescimento físico, não acompanhou o alcance de uma "maturidade" organizacional, a qual se definiria por uma diferenciação de funções e definição de suas atribuições, não havia sido estabelecido um conjunto de normas, que fossem referenciais comuns, e permitissem, ao nível formal, um funcionamento regular e unitário. Utilizando uma imagem que à época nós fazíamos, em nossas reuniões: não havia comando da cabeça para os membros. Havia várias cabeças, "cada uma com sua sentença", como fala um ditado popular.

A resistência à comunicação parecia estar diretamente relacionada a essa ausência de disponibilidade, e ainda a um temor pelo assumir a responsabilidade daquele funcionamento.

Essas considerações influíram para que a decisão tomada: espaçar o contato com a diretoria. O trabalho com o nível de direção voltou-se para aquela que surgira como ocupante daquele espaço considerado vazio, a coordenadora. Essa medida talvez se colocasse até objetivamente, pois o que se observou a partir da contratação dessa pessoa, foi um afastamento muito maior que o anterior: havia sido encontrada uma pessoa que assumisse a responsabilidade, realizando-se assim uma aspiração:

"D. (I) diz que agora está realizado seu sonho, ter uma coordenação".

O outro aspecto a considerar é a relação equipe-diretoria, tendo essa assumido o papel de censor (uma modalidade de superego?), chegando a suscitar uma resposta tão insegura como a que se coloca acima, quando uma das diretoras recorre a

uma outra pessoa tentando se fazer acreditada. A equipe parece ter se constituído em um elemento de fiscalização externo, porém internamente colocado (havia as observações, as reuniões com as professoras, os grupos de mães), tecnicamente mais equipado, o que certamente levou a que esses encontros tenham se tornado um momento extremamente difícil de lidar, para essas senhoras: se perguntam o que fazer, não obtêm resposta, se dizem o que vão fazer são questionadas. A isso reagem como podem: faltam às reuniões, e quando comparecem, chegam a dormir durante as mesmas (observe-se que no decorrer de quatro meses, essa era a segunda reunião).

Aqui pode ser retomada a questão do contrato de trabalho equipe-Instituição: é preciso notar, como se pode ver ao longo do relato, como também a equipe não definia claramente o objetivo de tais reuniões, e não sugeria um instrumental de trabalho em comum. Na verdade, podemos agora verificar que a reunião não tinha um objetivo comum, estabelecido pelos dois grupos.

Havia os objetivos da equipe, os quais ela tentava discutir, porém sob a forma de afirmação de uma verdade. Abre-se, nessas condições, a possibilidade de ter contraposta uma outra verdade. O esvaziamento dessas reuniões, poderíamos inferir hoje, foi decorrente do fato de não ter sido estabelecido um objetivo comum em torno do qual se trabalhasse. Uma pergunta se coloca a esse respeito: qual a viabilidade de que isso ocorresse? ou ainda, aquela que então se colocava para a equipe: com um grupo com tais características valeria a pena

investir energia no trabalho de transformação? Tornar a preocupação com o bem-estar daquelas crianças um fato cotidiano, passaria necessariamente pelo trabalho com a direção? As respostas, que foram sendo adquiridas aos poucos, e que nos parece já estarem claras, foram formalizadas como a proposta que acabou de ser mencionada. Passou-se então a reforçar o papel das professoras e das mães, nesse processo de transformação.

"E fala sobre como é importante as dificuldades serem vencidas para um bom desenvolvimento. Partindo disto coloca o papel das professoras e das mães e como estamos trabalhando com elas".

Depois desse encontro seguem-se mais duas ou três reuniões: já não se colocava entretanto a mesma expectativa. Na ata da reunião realizada a 27/07/78, lê-se:

"E pergunta o que D. (I) está achando do Jardim depois da mudança" (1).

"D. (I) diz que está encantada com a supervisora, mas que presenciou uma coisa muito desagradável: quando estava mostrando o Jardim à filha de ... (2), a porta de uma das salas estava trancada e a professora (A) estava dormindo".

"D. (E) esclarece que as professoras têm o direito de descansar uma hora depois do almoço. E comenta que concorda com o fato da porta estar trancada, por medida de segurança".

Não há registro de resposta a essa opinião da secretária, porém queremos assinalar o fato que já foi anteriormente comentado: o nível de indefinição nas relações interpessoais,

(1) Referência às modificações implantadas pela coordenação.

(2) Refere-se à visita da filha de uma apresentadora de programa vespertino na televisão.

o que parece se justificar pelo menos em parte, pelo desconhecimento ainda mais acentuado, sobre aquela realidade, evidenciado pela sequência abaixo:

"E pergunta sobre as voluntárias à D. (I)".

"D. (I) diz que não há voluntárias".

"E explica então sobre as duas voluntárias e a estagiária".

"D. (E) ajuda na explicação e informa que esteve aqui também uma voluntária a mando de ...".

"E pergunta se D. (I) conhece todas as professoras". (1)

"D. (I) diz que sim e D. (E) comenta que não a (I) e fala que a situação desta professora ainda não está regularizada".

Ainda nessa reunião, volta-se às necessidades do Jardim:

"E coloca sobre a procura da pediatra preocupada com o problema da distância das mães, com a dificuldade de conversas e informar as mães sobre como agir com as doenças de seus filhos".

"E informa como foi a procura da médica e esclarece a atitude da equipe diante desta e sobre nossa idéia de procurarmos em conjunto uma solução".

"D. (I) pergunta que criança disse que não tomava banho e coloca, assim como D. (E), se deveria conversar com esta mãe".

"E esclarece o porque de nossa idéia de procurarmos uma solução em conjunto...".

"E encaminha a conversa para o valor e possibilidade de um trabalho que utilize mais a participação dos médicos".

(1) Essa pergunta faz sentido naquela situação: nesse ano houve mudança no quadro de professoras.

"Porém D. (I) passa a falar sobre os médicos, so
bre seus salários, etc."

A médica é chamada, por proposta da equipe, a participar
da reunião, e com sua presença, temos esses registros:

"Dra. ... fala um pouco sobre a distância das
mães".

"D. (I) diz à Dra. ... que chame com firmeza as
mães que ela queira, mande um bilhetinho, etc."

"Dra. ... diz que já fez isto, que já foi até
atrás de mães na saída".

"E pergunta então se ela já pensou em outra so-
lução e coloca que pensamos que uma reunião
com as mães seria uma solução".

"E conta sobre nossa primeira reunião com as
mães".

"E pergunta à médica o que ela acha de uma reu-
nião com as mães".

"Ela pergunta se é quanto aos resultados".

"E diz que se ela acha que isto ajudará às mães".

"Dra. ... pergunta se todas as mães virão, mas
logo comenta que mesmo que todas não venham, u
ma pode falar com a outra depois". (1)

No restante do tempo, não há mais menção, na ata, da
participação da diretoria, assumindo a secretária, pelo regis-
tro de suas falas, a presença da diretoria.

Ainda nessa reunião, "viu-se a necessidade de haver
uma comunicação com as professoras", pois,

(1) Essa reunião da pediatra com as mães foi realizada poste-
riormente. Não chegamos a participar na preparação da mes-
ma.

"E pergunta se o piolho ainda é problema e a Dra. ... informa que sim e pergunta se elas usam um mesmo pente no Jardim".

A reunião seguinte é a última do ano: 14/12/78. Compareceram duas pessoas da diretoria D.(I) e D.(L), a coordenadora D.(M), a professora de música, que no início representava a diretoria junto ao Jardim, D.(A), a secretária D.(E) e cinco membros da equipe. Fala-se sobre as mães, sobre as professoras, sobre as dificuldades financeiras da Instituição. Algumas passagens merecem ser transcritas.

Sobre as mães:

"E pergunta a D.(I) se ela viu a pesquisa (1). E diz que chama a atenção o fato de que quase todos gostam da escola".

"D.(I) comenta que alguém gostaria de que a escola desse banho em seu filho".

"D.(I) diz que dar banho todo dia é impossível. D.(M) diz que é um problema também o lugar para guardar a roupa para trocar depois do banho".

"E fala das mães de crianças do Jardim. Até que ponto essas mães conhecem o resto, os consultórios, etc.".

"D.(M) diz na matrícula poucas mães querem ver as salas. Elas oferecem, mas muitas dizem que não têm tempo".

"E diz que acha estranho".

"D.(M) acha que o problema é a falta de tempo, as mães na maioria são empregadas horistas".

(1) Refere-se a um levantamento feito pela equipe junto às mães.

A isso seguem-se algumas sugestões para facilitar à mãe um contato maior com a escola de seus filhos.

"D.(M) fala que as mães estão menos agressivas, e as professoras mais seguras".

"D.(M) fala do termo de compromisso, que as mães devem assinar, de participar da escola. Conta da mãe de (...), que estava com medo de assinar isso. D.(M) fala que isso é importante, para que elas sintam mais responsabilidade".

A preocupação com as mães parece ter aumentado ao longo desses dois anos, e se as formas persistem sendo, de certa maneira, discriminatórias, seria possível talvez, avançar um pouco na direção do empenho pela aproximação família-escola. Essa afirmação se fundamenta no trecho abaixo:

"D.(I) fala do início do trabalho delas aqui, da favela do ..., das seiscentas famílias, da idéia de comprar o terreno aqui, da igreja ... Fala que já fizeram distribuição para mil pessoas. D.(M) lembra a distribuição de cobertores, que deu briga aqui na rua. D.(I) diz que é mais importante educar, deixar algo, do que distribuir coisas que logo acabam. D.(I) diz que o importante é educação e respeito ao próximo. Há um mundo de coisas que "elas" (I) precisam aprender."

"D.(I) diz que temos que descer até elas para que elas acabem chegando a nós".

"D.(L) diz que educação é muito difícil".

"D.(I) fala da Suíça, de Genebra".

(1) Referência às mães.

"D. (L) fala dos gatos e cachorros lá, que são mais educados".

"D. (I) fala que é um trabalho lento, educar a criança e a mãe".

"E fala que é preciso que a pessoa se dê valor para que respeite os outros".

Parece que esse discurso é bastante revelador de uma outra modalidade da relação de caridade. De resto, se referenda em toda uma formulação de justiça social, dominante na realidade brasileira hoje, onde a educação é vista como meio de propiciar aos setores da população financeiramente carentes, instrumental para "melhorar" de vida.

Ao nível ingênuo em que estamos, esse "melhorar" é claramente colocado como "chegar até nós", ou seja, eles melhoram na medida em que adquirem nossos padrões ("há um mundo de coisas que elas precisam aprender").

Não é pretensão deste trabalho discutir esse aspecto, entretanto aí está um veio de trabalho bastante fecundo, que já vem sendo discutido pela pedagogia, na área de educação compensatória, pela antropologia e que se oferece às teorias psicológicas ainda como um desafio.

3.5. Trabalho com as Professoras:

O acordo inicial de trabalho com as professoras (1) foi de "troca de experiências sobre o dia a dia das crianças", utilizando para isso reuniões quinzenais. A intervenção começa de forma aberta, trabalhando apenas o material trazido, de modo que, das primeiras reuniões, há apenas registro de queixas das professoras sobre as crianças. Na quinta reunião, começam a ser levadas algumas propostas pela equipe.

"Discussão sobre outras possibilidades de atividades: plantas, bichos, pintura, recorte e massa de modelar.

"Quem orienta? (T) diz que a Diretoria não resolve. Não pode furar a parede para pregar quadros, etc.

"As professoras pensaram em pedir uma semana de férias para fazer umas ripinhas de cortiça para pregar desenhos.

"Feitura de murais. Quando vocês sentem falta de alguma coisa, o que vocês fazem? Aproveitamos a reunião de Diretoria na segunda-feira, as professoras não são chamadas, mas alguma sobe e comunica os pedidos. D (O) é que é responsável por esta área. A pessoa que se comunica melhor com as professoras é a D (L). D (I) reclama de coisas quebradas, dizendo que as professoras tem que olhar isto (controle x liberdade).

"Os problemas são colocados de forma bastante difusa: a diretoria não orienta, fiscaliza, as mães queixam-se, as crianças que se apegam, que são agressivas, que começam a ter queda em seu desempenho na alfabetização, que têm problemas de adaptação.

"-C- acorda todas as noites chorando. (T) como mãe, muito apegado também à (R). Sua mãe já lhe

(1) Havia cinco pessoas que ocupavam o cargo de professora: duas que já trabalhavam há bom tempo no Jardim, duas que entravam em 1977. Duas tinham o curso de formação de professores, duas faziam o curso de Pedagogia e uma não tinha completado o 1º grau.

deu uma surra para ele se "desgrudar" das duas, mas ao mesmo tempo, reforça o aspecto "mãe" em relação a (T). Uma vez para acompanhar uma delas, -C- quase se jogou de um muro".

"-R- agressividade, "tem necessidade de agredir" brinquedos, as outras crianças e isto atualmente.

... Não tem noção se as coisas estão de cabeça para baixo ou não".

"Problema de alfabetização. Idade própria para alfabetização e o que cabe a um jardim de infância".

"As professoras trouxeram uma dúvida sobre o dia dos pais, muitos não têm pai".

"Não há uma orientação, mas há sempre uma resposta posterior. Assim por exemplo, uma vez (R) fez uma lista de material para as mães das crianças menores comprarem, mas D (I) e D (A) guardaram o material pois não eram adequados para as crianças".

"(U) faz parte da Instituição quase desde o início. A princípio não tinha ninguém orientando, depois surgiu D (A) e agora não há mais ninguém".

"Com a saída de D (A) ficou-se sem orientação, sem música. Atualmente as crianças não têm tido contato com música, inclusive a vitrola está esganalhada há algum tempo".

"(T) contou sobre um tombo que levou uma menina a fazer uma operação. O pai veio reclamar, dizendo que iria processar o colégio. Depois disso a Diretoria resolveu que seria necessário um maior número de professoras ou auxiliares".

"(T) e (R) fazem um certo planejamento e acham que a única coisa que ainda falta é material para brincadeiras, o que deverá ser comprado amanhã".

"Os brinquedos foram, em sua maioria trazidos por D (A). Alguns estão quebrados e outros estão trancados no armário, pois D (A) "tem ciúmes" e não quer que as crianças os quebrem".

Os trechos acima, retirados de atas de duas reuniões consecutivas, revelam aquilo que poderíamos chamar de polos de solicitação, ou situações a serem resolvidas na qual as profes-

soras se sentiam imersas. A dispersão, a característica de caos, de desorganização, resultava em respostas fortemente personalizadas, como já foi apontado no início desse trabalho. Além disso essas respostas se davam em todas as direções, não chegando a definir uma linha de atuação direcionada para um foco centralizador (que poderia ser a princípio, o desenrolar de sua atividade pedagógica). A ordenação e a valoração de cada um dos aspectos apontados, ocorria de forma instável, ao sabor dos acontecimentos. Não havia também, para as professoras, tornando-se em conta seu discurso, um polo catalizador em função do qual se desse sua prática. O ponto comum das várias ações parecia ser exatamente a compreensão e a aceitação mais ou menos estabelecidas, de que cada um agiria segundo o que achasse melhor.

Na ata do dia 17/08/77 pode-se ler:

"(C) fez compras com D (I) e D (O) e foi muito bom, pois compraram o que as professoras haviam decidido. Segunda-feira que vem elas irão comprar brinquedos".

"Abordou-se novamente o aspecto da importância da comunicação entre professoras e diretoria, de se pensar sobre uma solução".

"(C) diz que as outras professoras não reivindicam nada, talvez por este ser o primeiro trabalho delas, mas que ela fala, inclusive porque não foi acostumada a trabalhar sem material".

Como se pode ver, o projeto — clarificar as falhas de comunicação, tornando-a uma necessidade se estendera também às professoras.

Na reunião de 24/08/77:

"E perguntou se (T) e (C) haviam comunicado a (U) sobre a última reunião. (U) disse que não haviam conversado, mas que as professoras já fa

laram com D (L) sobre o não entrosamento e pela possibilidade de reuniões".

"A Diretoria pretende colocar uma nova professora na turma dos menores, que também orientará (U)".

"(U) colocou que as crianças menores não prestam atenção em estórias, que D (A) já tentou contar, mas que elas não se interessam".

"Comentou-se sobre a importância do espaço para as crianças, da recreação".

"(U) ressaltou que nos dias de chuva eles ficam presos, na sala de aula o dia todo".

"E pergunta sobre a adaptação de duas crianças novas".

"E pergunta como (U) costuma fazer com as crianças novas. Ela diz que depende, que com cada criança ela age de um modo (e deu exemplos). E ressalta que seria bom que as crianças, quando viessem se matricular, conhecessem a sala onde vão ficar, a professora, que conhecessem o ambiente".

"E perguntou a (U) o que ela achava da possibilidade de ter um contato com as mães antes da entrada das crianças. (U) acha que deve ser bom, mas que há dificuldade de horário. Ela diz que deve ser muito bom pois, às vezes, pode ficar a par do jeito de ser das crianças".

"(U) colocou que as crianças estão cheias de cáries, e que elas deveriam escovar os dentes no Jardim. Ela não vê solução para o caso pois gastariam muito tempo escovando os dentes de todos".

Há alguns aspectos a serem apontados: o primeiro é a evidência de uma sensibilidade para lidar com as crianças, porém uma sensibilidade mediatizada basicamente pelo afeto, o que caracterizava o contato daquelas professoras, de uma forma geral, como uma relação em toda sua amplitude informal.

Isso poderia explicar de alguma forma, o fato de que, mesmo tendo clareza de uma necessidade (escovar os dentes e por

tanto evitar as cáries), o primeiro movimento fosse o de transformar essa necessidade em problema insolúvel, não se propondo encontrar soluções alternativas. Encontrar essas soluções alternativas significaria a existência de compromissos mais amplos, comprometimento que passaria pela própria definição do papel da professora.

É nesse sentido que a intervenção da equipe junto a esse grupo, vai acrescentando ao aspecto exploratório, três metas: favorecer a explicitação dos problemas, apoiar, reforçando todas as manifestações que indicassem preocupação com o bem-estar das crianças, e, finalmente, propor um eixo de estruturação daquele conjunto de pessoas em um grupo, que era percebido naquele momento como a discussão e a clarificação de sua função profissional.

A seqüência abaixo é da reunião de 31/08/77:

"(T) falou que a turma está inquieta e agressiva. Ela e (R) não sabem mais lidar com elas".

"(R) também falou que a turma está inquieta e agressiva".

"(R) também falou sobre a sua dificuldade com a turma, diz que manda eles fazerem deveres de casa, mas eles não fazem".

"E colocou que talvez fosse muito pesado para eles estudarem em casa".

"(T) concorda que não devem dar deveres de casa durante a semana, mas aos fins de semana sim".

"E coloca a possibilidade de as crianças terem outro tipo de atividades, brincadeiras".

"(T) e (R) atribuem esta inquietude ao fato dos alunos não terem sido acostumados ao estilo de aula, com a professora anterior".

"E coloca que talvez, quando os brinquedos subi-

rem, essa inquietude diminua pois eles não se cansarão tanto, tendo novas atividades".

"E coloca que seria também importante que as crianças brincassem mais no pátio, talvez fazendo um reveasamento de horário".

"(T) retoma a sua preocupação com a não obediência da turma. Diz ela, que gostaria de se modificar, que ela está conseguindo a obediência, mas à base de coerção. Ela embora esteja com vários problemas, não quer descarregar suas coisas nas crianças, ela quer o bem das crianças".

As queixas sobre as crianças vão desaparecendo, para tomar lugar uma visão mais geral, de fatores que estivessem intervindo no comportamento das mesmas.

O relato abaixo é, quase na íntegra, a ata da reunião do dia 28/09/77:

"E pede que (C) conte as novidades. (C) diz que quase não há nada de novo, a não ser o que já foi falado e lembra de repente o caso do..., que hoje sofreu um acidente à hora do almoço. Diz que estas crianças deixam "a gente muito nervosa, a ponto de precisar tomar um tranqüilizante em casa. E pergunta se isto é em geral, (C) diz que mais ou menos".

"E pergunta com quantas crianças (C) está, ela diz que com 39, e que não está aguentando mais. E pergunta se foi tentada alguma coisa junto à Diretoria conforme havia sido falado em reunião anterior".

"(C) diz que nada foi tentado, é difícil, mas que vai tentar, está disposta a falar com a Diretoria, pois não aguenta mais. Fala também do pouco tempo que sobra para desenvolver atividades mais demoradas, devido ao grande número de alunos".

"E pergunta se esta situação é sentida por todos, (C) diz que todos estão sentindo exatamente a mesma coisa. Diz também que poderia ter até cinquenta crianças, mas com ajudantes, diz que até D (A) está reclamando".

"E: em uma reunião anterior foi falado o grande número de crianças e da possibilidade de se ar-

ranjar estagiárias (curso normal). Passou por vocês isto, como vêm, já pensaram em algo para solucionar?

(C): Todo mundo está sentindo a dificuldade, nem lugar para dormir tem. Eu não sei como a gente deve agir. Não tem dinheiro para pagar funcionários. Só se for estagiário, seria a única solução. Voluntários também não dá".

"E: parece que está de novo acontecendo aquilo, quando vocês colocam algo é porque já está ficando insuportável".

(C) fala do horário de entrega dos alunos. É muito variável.

O trabalho com as professoras nesse momento: refletir sobre suas condições de trabalho, de modo que se assumissem primeiro como sujeitos de sua ação, e depois, que se colocassem a questão de uma ação condenada por objetivos comuns e práticas articuladas, esbarrava por uma forte dificuldade interna em expor clareza sua insatisfação para a Diretoria. Assim, a cada clarificação sobre essa dificuldade, se dava um "descaminho", como o que se viu há pouco: um outro tema era trazido, tão complexo quanto: era a forma de manipular a ação dos "interventores". A retomada, deveria passar por isso, como se pode ver:

"E: qual seria a possibilidade de se conseguir modificações, principalmente no horário de entrega das crianças?"

"(C): não há possibilidade. Elas entregam na hora certa, mas vir receber... Conta o caso da mãe que ficou no cabeleireiro".

"E: talvez elas já tenham se acostumado a deixar as crianças com as professoras.

"(C) Acho que isto só com uma reunião com a Diretoria, porque as mães não respeitam absolutamente as professoras. Não nos ouvem. Não obedecem. Outro dia uma arrombou o portão porque já tinha passado da hora".

"E: Talvez fosse possível estabelecer uma regra para a hora da saída. Assim como há para a hora da entrega. Assim como também falar com a Diretoria sobre o número de crianças".

"E: se não é colocado para os pais a situação das professoras, continuarão não havendo respeito. E o contato professor/pais, é bem mais freqüente que Diretoria/pais".

"(C): isto seria muito bom. Conta o caso..."

"E: lembra que na questão dos brinquedos só falou-se quando a situação estava insustentável".

"(C): lá em cima ninguém aguenta. Está todo mundo de mau humor".

"E: vocês já pensaram em marcar hora ou aproveitar a hora que ela (1) vem para falar sobre estas questões?"

"(C): acho que é possível".

"E: mas seria bom todo mundo junto".

"(C): teria que ser num local sossegado".

"E sugere o horário do sono".

"E fala das tentativas de solução, mesmo que isto não parta da Diretoria".

"(C) acho que o pessoal já se acostumou com tudo isso, falam lá em cima, mas ficam nisso. Há quinze anos é assim. Já se acostumaram tanto lá em cima, como aqui embaixo".

"Fala do caso dos brinquedos (madeira, um batia, na cabeça do outro).

"Quando mostrei a D (O) ela ficou apavorada, disse que não sabia de nada".

Essa última fala poderá nos revelar uma face do jogo existente na relação entre professoras e diretoria bastante peculiar: um não procura ver, o outro não procura mostrar. Que ganhos haveria nisso, de uma e de outra parte? É possível que es-

(1) Referência à uma das diretoras.

sa, fosse a forma de um acordo tácito, no qual se resguardavam o somatório dos limites individuais de cada membro de cada um dos grupos, que se configurava genericamente para um e outro como sendo: não nos criem problemas, e deixem-nos fazer o que quisermos. Certamente a cena institucional que vem sendo narrada não se encontrava em harmonia: até então havia uma fonte de contínuo desequilíbrio, as crianças e os problemas trazidos por elas. Naquele momento, o grande número de crianças que estava freqüentando o Jardim, aumentara bastante o nível de pressão dessa fonte de tensões. E a ela, havia se acrescentado nosso trabalho: as observações, as perguntas nas reuniões, as sugestões. O trabalho psicológico se definia àquela altura, como agente desequilibrador. E é no grupo que se mostrava mais sensível que se reforça a intervenção. Essa, oscilava entre questionadora daquela realidade e afirmadora da necessidade de mudança, como se pode ver, a seguir, ainda tomando a mesma reunião.

"E: se vocês não falarem, como a diretoria vai adivinhar, já que o tempo que elas passam lá em cima é mínimo? Vocês é que sentem a situação".

"E: Teve reunião segunda-feira, a (T) desceu não foi?"

"(C): ela desceu porque foi chamada, só isto, para falar de uniformes"...

"E: você falou que desceu porque foi chamada... Mas você disse que ia falar".

"(C): a gente fica "sem jeito" de descer".

"E: seria bom começar a pensar nisto, já que nós temos uma experiência de sucesso com a lista do material. Porque não teremos outras experiências bem sucedidas. Você não acredita (C)?

"(C): Há muito tempo o pessoal vem pedindo. Um dia aí até riram da (R): vocês estão querendo muita coisa".

"E: você mesma colocou que o pessoal vem se queixando. Como isto foi colocado para a Diretoria?"

"Para a Diretoria ter clareza do pedido, vocês precisam ter clareza do que estão pedindo, como na lista do material. Você que é a profissional, não pode ser confundida com uma pessoa que não quer trabalhar".

Mais à frente:

"E fala do problema e do sentido profissional de (C) (Em minha casa está tudo bem, o problema é aqui)".

"(C) fala do passeio ao ar livre. "Não sei como as crianças gostam de vir ao colégio, acho que algumas vem obrigadas. Vejo nas atividades. Fazer aquilo todo dia... Eu já ando com alergia a massa. Na minha sala não dá para fazer nada... Não tem diversão e aí eles começam a quebrar. Tenho que arranjar algo diferente para fazer se não enlouqueço..."

"E: nesta idade dá para eles ajudarem".

"(C): algumas ajudam, outros atrapalham. Uns são verdadeiros ajudantes. Parece azar, mas os alunos mais desobedientes são os meus, os da (R) são agressivos. Falo cinquenta vezes para eles atenderem uma, às vezes tenho vontade de bater, é tanta irritação".

"E: mais criança e mais cansaço".

"(C): Hoje em dia eu nem faço mais festa quando chega aluno novo, mal me apresento. E eu acho que a criança não tem nada a ver com meu mau humor".

"(C): fala da agressividade das crianças".

"Não se pode nem brincar. Não há hábito de brincadeira. Tem que ser só massa mesmo. Onde moram não há espaço, e aqui no colégio também não há. São crianças rabugentas, choram por tudo. São crianças irritadas".

Fala da experiência profissional anterior: passeios, fotografias, prêmios. "Aqui não dá nem para descer no andar de baixo. Não conhecem nem o próprio colégio. Se eu sair com trin-

ta e nove crianças vão me chamar de louca".

À essa preocupação em diversificar as atividades, em função dos interesses da criança, e, em função de seu próprio bem-estar na interação com as mesmas, onde se percebia uma colocação implícita de entendimento da atividade profissional como uma troca (1), se opunha uma outra postura, como se poderá ver a seguir, em trechos da ata de 05/10/77.

"A direção, segundo (T), pretende acabar com a alfabetização. O motivo alegado para essa decisão é o de que uma metade da turma sabe ler e a outra não. (T) acha que a faixa de idade de 5 a 6 anos deverá acabar, pois ela acha imprescindível a alfabetização neste período, e, além disso, os pais procuram se informar e até cobram o rendimento das crianças".

"Perguntamos se ela sabia dos critérios de admissão nas escolas públicas. Ela supõe que a maioria das escolas só admite alfabetizados, e que inclusive nem todas possuem cursos de alfabetização..."

"Esse assunto suscitou uma discussão sobre o interesse das crianças nas atividades de alfabetização. Nesta oportunidade, (T) confessou que ao se dirigir para a escola, vem planejando o que fazer. Porém, quando chega, encontra a turma tão agitada que coloca todos de castigo e perde o interesse. Na opinião dela "esta turma está perdida, e não vale a pena tentar nada". E ela acha que isso é consequência da professora anterior, que não se encontra na instituição, e que não preparou a turma".

"Quanto ao aspecto das atividades recreativas, ela acha problemático. Primeiro porque ela acha perigoso misturar as crianças grandes com as pequenas. Segundo, quanto à possibilidade de alternar o pátio para essas atividades, elas enfrentam o problema do barulho. E terceiro, sente necessidade de pelo menos mais uma auxiliar para controlar as atividades das crianças".

O contraste mencionado anteriormente se refere àquilo que poderíamos chamar a percepção sobre a função de um jardim

de infância. E a discussão que se inicia aqui é exatamente sobre esse tema: relacionando aquela instituição ao conjunto mais amplo dos processos articulados de escolarização. No sistema educacional brasileiro, os jardins de infância cumprem a tarefa de preparar a criança para a alfabetização, cabendo ao conjunto de atividades que caracterizam a pré-escolaridade ter como resultado final a chamada "prontidão" para o processo de aprendizagem subsequente: a alfabetização. A área clássica de concentração da educação pré-escolar é a psicomotricidade, porém, a literatura sobre o desenvolvimento infantil vem continuamente trazendo novos aportes para o papel da escola no processo de socialização (na vivência do afeto, na formação da identificação com o grupo, na aquisição de hábitos), no desenvolvimento da criatividade, no avanço progressivo dos processos cognitivos.

A discussão que se iniciava não colocava esses temas em foco, mas sim trabalhava, como um primeiro passo, a própria expectativa da professora sobre suas atribuições, em função do interesse das crianças. O objetivo não era contrapor linhas pedagógicas, mas tornar presente uma ponte contínua entre o que era oferecido e o como era recebido. Isso se reportava às respostas que ambos — professora e alunos, se davam, em função daquilo que ela, professora, como uma referência mais delimitada no conjunto institucional, solicitava.

Um outro aspecto, desse processo de definição, se referia à relação professora/direção. Na ata da reunião seguinte à 12/10/77, pode ser lido:

"(C) começou a falar de uma reunião que houve no dia 11/10/77, entre as professoras (C, T e R) e

a Diretoria. O primeiro comentário foi que a reunião foi um fracasso pois não conseguiram fazer o passeio que estavam programando para o "Dia das Crianças", por falta de condução".

"Outro assunto tratado nessa reunião foi um pedido de aumento de salário, que foi negado".

"(C) colocou ainda o problema do número excessivo de crianças da sua turma e D.(I) acha que a divisão não deveria ser por idade, mas por número igual de crianças em cada turma".

"(C) contou que as crianças, como não puderam sair, resolveram fazer as atividades no colégio com os brinquedos novos que foram levados para cima, na segunda-feira. As crianças adoraram, (C) ficou com as meninas e achou-as no começo um pouco agressivas, mas aos poucos foram brincando mais normalmente. (U) e (T) ficaram com os meninos. (U) achou um verdadeiro fracasso, pois quebraram muito os brinquedos".

"(U) disse que os brinquedos não foram suficientes para todas as crianças e que não teve nenhum adequado para as crianças da sua turma"(1)

"(C) contou que fez uma casa de bonecas de papelão para as meninas e elas adoraram, ajudaram a fazer a casa e pintaram-na toda de amarelo".

"D (A) queria passar filmes para as crianças hoje mas não foi possível porque o projetor está quebrado".

"(C) disse que acha um absurdo o Jardim não ter uma vitrola e (U) completou que a televisão também não funcionava direito".

"E colocou que se houvesse maior comunicação entre professores e diretores, talvez se tornasse mais fácil a resolução ao problema".

Esse tema se repete na reunião seguinte, a 19/10/77:

"(R) diz que as mães ultimamente reclamam a falta de festas, passeios. Falaram da não saída das crianças no "Dia das Crianças".

"E pergunta como elas levam esses assuntos para

(1) Essa era a professora dos menores, a mais antiga na Instituição.

a Diretoria. (T) diz que aproveita os momentos que tem para descer até à secretaria para passar trabalho no mimeógrafo, aproveitando para conversar com a diretoria sobre o que se necessita e as reclamações das mães".

A esse elenco de frustrações, e mesmo de uma certa auto-comiseração, vai sucedendo, ainda que num sentido individual, gradualmente, uma atitude mais propositiva. Essa mudança é acompanhada também por outra, na temática das reuniões, que passa a ser predominantemente organizacional, como se pode ver na ata da reunião de 30/11/77:

"(T) se diz cansada e (U) também".

"(T) fala que (R) fez uma lista de "providências para 78", e que ela, (T), entregou para a Diretoria".

"E perguntou se foi discutida a relação em grupo".

"Responderam que não, porque era urgente, fizeram (R) e (C)".

"(U) fala que D (A) queria ver a lista antes de entregar para a Diretoria, porque foram visitar uma escola e D (A) tinha vindo da visita com algumas idéias que queria inserir nas "Providências para 78".

"(T) fala de um papel que foi entregue para as mães, em que está o que devem trazer para a escola (e o que devem trazer)".

"(U) fala de algumas sugestões que D (A) está pensando em dar para a Diretoria: flanelógrafo na altura das crianças, pintura diretamente na parede, etc..."

"(T) diz que não está gostando, pois acha que cada uma tem que ter sua sala".

"E pergunta por que".

"(T) conta que ontem a (R) trouxe uns livros, e que deixou na sala ao sair e quando voltou estavam todos rasgados. Fala na arrumação, que um pode reclamar do outro. E fala que D (A) é uma

que não gosta que mexam em nada dela".

"E coloca que em reunião passada tinham visto a necessidade de reuniões com a diretoria, para tomarem as medidas para esta nova organização, em conjunto".

Essa tentativa de procurar trazer o sentimento de grupo para o foco, não é bem sucedida, como se pode ver a seguir:

"(T) fala que pediu para D (O) para fazerem uma nova reunião com as mães no início do ano".

"...falam sobre a reunião com a Diretoria, que são velhas, tem a hora do chazinho, se está falando e elas estão fazendo e falando outras coisas, que não fazem como "nós" que marcamos uma hora para discutir".

"(T) diz que desce de propósito na segunda-feira para rodar coisas no mimeógrafo, para aproveitar para falar com a diretoria".

"E incentiva as professoras a pensarem em solucionar este impasse".

"(T) diz que pode ser um outro dia".

"(U) diz que tem que vir uma representante que faria reunião com todas as professoras e levaria as conclusões para a diretoria.

"(T) se coloca como esta representante".

"(C) coloca que uma vez por mês deveria ser suspensa a aula e se faria uma reunião com as professoras e a diretoria. Diz que o colégio só pensa nas crianças, que tinham que pensar nos funcionários também".

O relato acima parece clarificar o quanto essas pessoas se sentiam subestimadas, sendo talvez esse exatamente o ponto comum, o traço que as unificava em grupo. E a busca, a nível individual, de solução para esse problema comum, agia simultaneamente como fator desagregador da constituição de outros elementos que pudessem vir a permitir o surgimento de objetivo(s)

comum(s). Continuando:

"(R) coloca que já está planejando uma peça para o Natal com a (C)".

"E coloca que apesar de cada uma se dar bem com a outra, cada uma faz o seu trabalho isolada".

"(C) diz que preferiria fazer o trabalho em conjunto e com a diretoria..."

"(U) e (C) colocam sobre (T), que às vezes chega com vontade de bater em alguém".

"E coloca as dificuldades da diretoria também".

"(R) diz que no início a Diretoria era muito interessada".

"E pergunta porque que as professoras não levam uma proposta concreta".

"(T) diz que a Diretoria deveria saber que elas precisam destas reuniões".

A expectativa de uma direção efetiva passava pelo sentimento de dependência quase que análogo ao criança/pais: "como podem desconhecer nossas necessidades?", é o que parece estar subentendido na última fala.

Isso se reforça ainda na continuação dessa mesma reunião:

"Falam que antes a diretoria dava ordens e as professoras seguiam sem questionar. Dizem que agora a diretoria aceita questionamentos, mas antes não aceitava".

O que curiosamente se choca com:

"(U) coloca que D (A) não gosta de falar primeiro com as professoras e depois com a diretoria, porque se a diretoria não aceitar suas colocações ela ficaria chateada de já ter falado com as professoras.

"(U) coloca que para ela está tudo bem.

"E coloca que o que (U) parecia dizer é que D(A) é uma pessoa bem intencionada e tem boas idéias mas que as outras professoras também são bem intencionadas e têm boas idéias, e que D (A) não iria trabalhar sozinha.

"(U) volta a insistir que D (A) é muito experiente..."

"(C) coloca que acha que é bom se parar e pensar em que falharam, para que não voltem a repetir os erros cometidos".

"(R) sugere um planejamento baseado em "Unidades de Experiência".

"(T) acha que primeiro precisam um contato com a diretoria".

"E coloca que a partir de uma discussão entre as professoras e da coesão das mesmas em torno do que acham que é necessário, a colocação para a diretoria será muito mais firme".

Se se toma o relato acima como sendo a fala do grupo, o quadro de mobilização interna se revela em tensão, pela variedade de direções opostas que toma: desejo de permanecer dependente — satisfação por poder questionar; espera por decisões — propostas de tomadas de decisão. Ao lado disso a persistência nas próprias percepções da situação. É interessante notar que a individualidade se coloca exatamente numa situação em que se discute a ação conjunta, nela surgindo exatamente a dificuldade que aquelas pessoas tinham para se organizar, para se articular, dando uma nova qualidade ao tipo de dificuldade que enfrentavam. Pelo contrário, o discurso do grupo aparenta uma fragmentação, que não chega nem mesmo a se constituir em uma queixa comum. Perceber e assumir a existência dessa dificuldade seria a primeira evidência de um processo de amadurecimento, de crescimento. Esse passa a ser um dos objetivos do trabalho para o ano seguinte.

Após os dois meses de afastamento, já anteriormente mencionados, na primeira reunião a 14/03/78, encontramos o seguinte quadro:

"As mudanças nas atividades do jardim ocorreram no início de março mais precisamente durante a segunda semana. As professoras presentes à reunião foram unânimes na manifestação da insatisfação quanto à forma como foi feito, ou melhor, apresentada a mudança. As professoras deixaram claro a forma autoritária que as mudanças foram feitas. Segundo elas, esse processo começou quando D (A) disse que viria uma pessoa para o jardim que faria com que elas entrassem nos eixos. O problema continuou quando (U), por exemplo, se sentiu forçada a contar historinhas para as crianças. Elas afirmaram também que (R) está muito revoltada com a coordenadora..."

O ressentimento se voltava dessa forma para um novo personagem do Jardim: a coordenadora. A coordenação, enquanto um papel institucional, fora discutido pela equipe junto à direção, na direção de um polo centralizador das várias atividades e atitudes pedagógicas, parecia ter sido assimilado pela mesma sob a forma de um cargo controlador das professoras, se levarmos em conta o modo de apresentação tal como foi relatado. Tomando-se ainda como referência esse relato, o desejável processo de identificação professoras/coordenadora foi bastante dificultado, senão quase impedido, pela própria instituição, na voz de sua Diretoria. Por outro lado, como poderá ser visto ao longo dessa seqüência, a pessoa que assumiu tal coordenação, parecia também perceber o controle como uma de suas principais atribuições. Isso traz para o trabalho com as professoras e para aquele que se estabelece com a coordenadora (em reuniões quinzenais com a equipe), um objetivo comum: criar condições facilita

doras para um processo de mútua identificação, o qual, a nosso ver, passava naquele momento de mútuo (re)conhecimento, por uma comunicação fluida. É nessa linha que se dá por exemplo a reunião seguinte a 29/03/78:

"E pergunta como vão as coisas e (U) diz que mais ou menos que parece que vão haver trocas, que ela vai passar a ajudar uma outra moça que virá a ser professora aqui. (C) e (U) colocam que está tudo meio confuso, que elas não estão sabendo quando ela vem que parece que virá além desta mais uma outra, e que talvez haja uma divisão em três turmas.

"E pergunta pelo andamento do dia a dia e (U) diz que está no embalo, que tem horas que emenda uma coisa na outra. Mas diz que a coordenadora disse que isto está assim porque ela ainda não conseguiu tudo com a diretoria, que ainda são necessários mais recursos humanos.

"E clarifica que então o diálogo com a coordenadora é eventual. (U) relata então que ela e (T) foram conversar com ela, mas que a coordenadora é que acabou falando. Contou sobre sua reação quando a coordenadora chamou-lhe por estar tomando café, e ter deixado as crianças com (T). Depois a coordenadora veio conversar com ela dizendo que ela ficará aqui por muitos anos e que elas devem conviver bem. (U) disse-lhe então que ela estipulasse um horário para almoço.

"As professoras falam que não estão aguentando o ritmo, que não podem ir nem ao banheiro. E coloca que a saída é falar isto com a coordenadora.

"As professoras falaram que há muito tumulto na hora de guardar brinquedos, de trocar de sala e que não adianta falar com a coordenadora, porque ela diz logo que não é para se gabar mas que ela sabe o que é coordenar e que sabe o que é bom para elas.

"(C) coloca que fez uma promessa de obedecer e fazer tudo que lhe mandem fazer, até por a cabeça debaixo de carro".

"(C) coloca que elas deveriam ser mais informadas das coisas, quando vem uma professora etc. Diz que quando D (M) chegou elas nem sabiam, foi de repente. E que ela não veio como uma pessoa amiga, para conhecê-las, e sim para que e-

las seguissem um planejamento.

"(C) diz que ela não pergunta como elas estão se sentindo com o novo planejamento, e sim, se estão cumprindo.

"(U) levanta a possibilidade de se reunirem todas com ela, mas para elas falarem".

O clima institucional era, como se pode ver, bastante difícil. Para as professoras, se acrescentara uma terceira fonte de tensões: a coordenação. Porém aqui, aparecia delineado um enfrentamento mais objetivo: a linha pedagógica a ser seguida. Certo é, que o conjunto do discurso apontava como eixo desse enfrentamento o tipo de atitude tomada pela coordenação, entretanto além de uma atitude mais ou menos autoritária, mais ou menos rígida, havia um plano de atividades onde não fora previsto por exemplo, o horário do almoço ou lanche das professoras. Isso permitia introduzir elementos concretos na reflexão sobre um planejamento, e talvez a médio prazo sobre a própria corrente pedagógica que estava sendo introduzida naquela escola.

Na reunião seguinte, lê-se:

"Sobre o planejamento ambas (T) e (R) não estão concordando, elas estão achando que as atividades estão muito livres, e que por esse motivo as crianças não estão produzindo. E interfere dizendo que não é somente dentro da sala, que se processa a educação, e que nas atividades livres também se está orientando e produzindo.

"E perguntou se elas tem levado ao conhecimento da coordenadora, as dificuldades que elas estão encontrando. Disseram que até hoje só houve uma reunião, foi quando o planejamento foi apresentado. E quando elas explicitam alguma discordância, ela (a coordenadora) diz que agora é assim, não é como "antigamente" e que deve ser feito como está no planejamento".

Esse clima entretanto não chega a se constituir em um

bloco coeso de oposição: a faxineira é despedida, uma das professoras também é despedida, são contratadas duas novas professoras, substituídas pouco depois por outras duas novas professoras.

Houve um movimento genérico de adaptação durante o primeiro semestre: dos profissionais entre si (coordenadora, professoras, faxineira), das novas professoras àquela realidade (duas exercendo pela primeira vez o magistério, e portanto, adaptando-se à própria atividade), de todos à nova forma de rotina: rodízio das salas (uma sala para música, uma sala de jogos mais estruturados, uma sala de trabalhos mais livres como pintura, massa de modelagem, recorte e colagem), preenchimento de fichas de observação, realização de um roteiro de atividades em torno de um tema (a conhecida "unidade de experiência"), etc.

A reunião seguinte a 12/04/78, conta com a presença de uma dessas novas professoras, (P).

"E pergunta como está (C) e esta diz que está muito bem, que agora só tem quatorze crianças e que dá para cumprir o ritmo.

"(P) coloca que elas as professoras é que deveriam resolver o rodízio de salas.

"E clarifica as dificuldades referentes ao período de adaptação de (P). E explica um pouco mais sobre nossas observações na sala de aula, e retoma depois as dificuldades de adaptação pedindo que (C) fale um pouco mais de sua experiência aqui sobre este aspecto.

"E pergunta como as crianças a conheceram e ela diz que um dia eles acordaram e ela estava lá.

"(C) compara isto com a chegada de D. (M).

"E pergunta como a (P) faz com as crianças novas quando estas chegam. Ela coloca que as crianças se acostumam logo, que ela é que está custando

mais a se adaptar, que já conversou sobre isto com D (M), e que pede ajuda a (C)".

A adaptação passa assim a ser o tema comum a todos: adaptação da experiência da coordenadora àquela realidade, adaptação das professoras à nova proposta de trabalho, adaptação das crianças à escola, e principalmente a sua professora. A questão da identificação persistia sendo o pano de fundo para todos esses grupos, entre si, e à própria instituição. A intervenção da equipe nesse momento sofre também com tantas mudanças, e se procura dentro do possível voltar o foco, como um elemento estabilizador enquanto centralizando e unificando as preocupações, para o bem-estar das crianças. Esse bem-estar passava naquele momento pela reflexão das atividades e sua adequação àquela faixa etária.

É nessa orientação que começam a ser trabalhadas as reuniões, como a de 20/04/78 (onde também comparece uma outra nova professora):

"A reunião com E e (A) se apresentando. Perguntamos sobre (U) e (A) informou que ela faltou e D (A) também. Por esse motivo as atividades estão um pouco descontroladas.

"E perguntou como é que as coisas estão indo e (R) disse que em termos de relacionamento as coisas não estão bem entre ela e a Direção.

"E pergunta a (R) porque ela ficou com as crianças pequenas. Ela disse que deram os pequenos para ela. Em seguida ela se contradisse, pois respondendo a outra pergunta de E, disse que antes de D (M) chegar, ela já estava com os pequenos, e quando a (A) chegou ela perguntou para ela (A) se não se incomodava em ficar com as crianças do meio, pois no seu estado (gravidez) ela preferia ficar com os pequenos.

"E perguntou como a (A) estava se sentindo. Ela disse que no início não estava se sentindo bem

mas depois ela se tranqüilizara, pois começou a ter êxito no controle da disciplina da turma. Disse que D (M) tem ajudado muito a elas.

"E perguntou como as crianças estavam reagindo às atividades.

"(R) não concorda com as mudanças e insiste na necessidade de alfabetização. (A) disse que sua turma (vinte e uma crianças) é muito heterogênea em relação à idade e também no desenvolvimento e isto dificulta um pouco as atividades dela, isto é, que ela tem que desenvolver.

"(R) disse que não dispensa mimeógrafo (1) ou seja, atividade que a (A) chamou de exercícios ortográficos e frisou que esta atividade não estava mais sendo usada, pois algumas crianças fracassam e isto podia trazer problemas.

"E pergunta que atividades e com que objetivos ela (R) desenvolvia em sua turma.

"Ela então explicou que a turma dela também é heterogênea e que ela procura desenvolver a percepção, o controle motor, etc.

"E então chamou a atenção para o problema comum que elas estão enfrentando e sugeriu que elas (todas as professoras) se reunissem e procurassem sem pensar uma divisão melhor, e em seguida levar a D (M) como uma proposta de redivisão das turmas".

Na reunião seguinte a 26/04/78 o material trazido é a relação mães/professoras, e se procurar relacioná-lo à função de um jardim de infância, e daquele, especificamente.

"E pergunta sobre as atividades.

"(C) coloca que vão bem, como excessão de hoje, porque (P), (U) e (R) não vieram. Está explorando a unidade família, e diz que as crianças estão fazendo muito bem.

(1) A discussão era a seguinte: deve-se ou não usar material mimeografado (como desenhos por exemplo, para as crianças colorirem). Uma discussão pedagogicamente ultrapassada, que entretanto se enfrentava naquele estabelecimento.

"E pergunta se as crianças levam trabalhos para casa. (C) diz que sim, nos fins de semana. Algumas crianças pedem para levar em outros dias, e ela deixa.

"(C) coloca que muitas vezes tem pena, pois muitas mães dizem que está uma porcaria. Demonstra a sua ambivalência entre deixar as crianças fazerem os trabalhos ou se ela mesma os faz. Decidiu para o dia das mães, fazer as duas coisas. (1)

"(Trabalhamos sobre a importância do incentivo da mãe aos filhos).

"(C) coloca que se preocupa também com o problema de dar ou não exercícios mimeografados. Diz que as mães reclamam sobre a falta disto. Ela não vê a necessidade de utilizar e D (M) por enquanto também não os utilizará.

"Trabalhamos então sobre como as atividades dadas são uma ótima base para a alfabetização. Colocamos que aos poucos as mães entenderão esse objetivo e que o importante é que elas tenham segurança de que isto é bom".

"(C) fala que elas (R e A) se sentem constrangidas com a nossa presença e que ela já conversou com elas sobre nós.

"(C) compara nossa presença para as professoras novas com a de D (M) para elas".

Essa última fala explícita de forma clara, objetiva, algo que já havíamos percebido por atitudes, pela mímica, pelo tom de voz dessas professoras. O que estaria causando essa estranheza? Por que estaríamos nos constituindo também em uma fonte de tensão? Algumas hipóteses foram levantadas: estaríamos sendo percebidas como pessoas ligadas à direção?; seria incompreensão sobre nossos objetivos, nosso trabalho?; seria isso de

(1) Ocorreu realmente um fato a esse respeito: uma das mães ao receber o trabalho do filho (um desenho ou pintura), rasgou-o na frente da criança e da professora, dizendo que estava mal feito, diante do que a criança reagiu, primeiro espantada, depois chorando.

vido ao incômodo de ter com freqüência uma pessoa observando as atividades de rotina?; ou ainda seria uma resposta ao fato de continuamente propormos uma ação, apontando a dificuldade daquele grupo em perceber seu papel na dinâmica que se constituía a cada dia? Essas eram algumas das perguntas que então se colocaram para a equipe.

É interessante analisar aqui, o quanto toda a instabilidade daquela situação pareceu afetar o trabalho, como que engolfando-o. Por um lado o quadro institucional se complicava visivelmente com o aparecimento de elementos novos, por outro se colocava uma oposição velada ao trabalho. Isso certamente estava na raiz do tipo de intervenção que se levava a efeito naquele momento: as reuniões voltam a se caracterizar por serem mais um espaço de informação, como que ambos, professoras e equipe, tivessem dificuldade em enfrentar a situação de reflexão. Na reunião de 10/05/78 pode se ler:

"É pergunta a (R) se as crianças já estão lhe ou vindo..."

"É pergunta sobre como elas se despedem das crianças".

"É pergunta como está o critério de seleção para as crianças de seis anos".

"É pergunta a (R) como estão as crianças que saíram de sua turma".

"É pergunta como estão as atividades das unidades semanais".

Se por um lado essa forma permitia levantar vários aspectos da percepção das professoras sobre aquele momento, por outro lado, era também a expressão de uma ansiedade bastante difusa em relação à dinâmica de interação equipe-professoras: co-

meçava a se materializar uma resistência à nossa intervenção. O último parágrafo dessa ata diz:

"As professoras passam então a "despejar uma série de frustrações e impossibilidades. E trabalha a importância delas se comunicarem, mas houve muita resistência".

Essa resistência parece diminuir, assim como se coloca um avivamento de ânimo, na reunião seguinte: o foco de tensão é deslocado, para a relação mães/instituição, mães/professoras. Assim, a 18 de maio:

"E pergunta a elas (professoras) que tipo de trabalho deveria ser feito com as mães. (A) diz que devia haver uma reunião com as mães, para dizer como as professoras agem com as crianças".

Essa idéia — fazer reunião — evolui para a de se fazer um curso, e aí então se trabalha se seria boa a idéia de "ensinar" às mães a lidar com as crianças, seus filhos, ou se deveria ser tentada uma troca de opiniões sobre a educação dos mesmos. A reunião produziu concretamente a proposta de realização de uma primeira reunião, na própria sala de aula, cada professora com o grupo de mães de seus alunos. O comparecimento das mães entretanto foi considerado pequeno pela coordenação, e por algumas professoras, e essa prática foi abandonada.

Entretanto continuam as manifestações de resistência.

A 24⁰⁵ de maio:

"(C) e (P) chegam quinze minutos para as duas e E pergunta o que tinha acontecido. (C) disse que confundiu os dois toques da campanha com o chamado do dentista, (P) disse que tinha se esquecido da reunião".

No encontro seguinte, novamente esse clima se desanuvia. Uma das variáveis poderia ser a presença de uma nova professora: a identificação de um fator promotor do desenvolvimento.

"E explica a (D) sobre as reuniões propostas na reunião anterior conosco (1). (A) fala que D(M) foi quem organizou as reuniões, colocando cartazes. (D) disse que a sua, com as mães, foi muito boa, com frequência também muito boa. (D) diz que trabalha há cinco anos com crianças. E pergunta o que ela está achando do jardim.

"Ela diz que está gostando, mas que as crianças são mais difíceis de lidar, que são mais agressivas, que sempre tem alguém aprontando alguma coisa. Diz que trabalhou num jardim com crianças de quatro anos. (D) coloca que talvez seja a falta de espaço a causa da agressividade. Diz que as salas são muito boas. Diz que é meio difícil de se trabalhar com eles. Talvez além da falta de espaço, os pais sejam mais agressivos!"

"(D) coloca que a falta de espaço é fundamental, e que se houvesse uma televisão a cores, chamaria a atenção das crianças. E coloca que talvez seja pela própria idade da criança, o não ficar atentos o tempo inteiro olhando a TV.

"E pergunta a (A) se as atividades que ela dá, permitem às crianças se expandirem. (D) diz que acha que para a criança poder expandir-se seria dar-lhe liberdade de espaço.

"E pergunta que tipo de brincadeira se poderia fazer com as crianças, como rolar no chão. (D) diz que esse tipo de atividade é ótimo, e é feito nos dias de chuva. E pergunta se isso não é feito dentro da sala de aula. (D) diz que nos dias de sol não faz esse tipo de brincadeira, pois tem as atividades de sala.

"E pergunta porque as massas, pinturas, não motivam as crianças. (D) diz que acha que talvez seja pela própria motivação de casa. Diz que às vezes as crianças aceitam fazer essas atividades, mas aos poucos vão se cansando. (R) diz que antes costumava forçar as crianças a fazerem, e que agora não faz mais isso. E pergunta

(1) Referência às reuniões com as mães.

ta o que se tem para pintura. Elas dizem que tem um cavalete e que se coloca o papel no cavalete para as crianças pintarem. E pergunta se elas já tentaram fazer pintura a dedo. (D) diz que esse tipo de atividade é ótimo".

"E diz que a educação pré-escolar, que o jardim é bastante diferente, e que a disciplina também é diferente. (D) também acha que é diferente, mas a disciplina exigida é a mais lógica para as professoras, que as crianças, pela própria vida familiar, vêm como uma figura repressiva.

"E coloca que justamente o valor para as crianças é elas saberem viver em grupo. E que elas são capazes de entender certas coisas. (D) diz que as crianças não são acostumadas a conversar. E pergunta se não seria bom que as professoras estimulassem as crianças nesse sentido. (D) diz que tenta conversar com as crianças.

"E pergunta a (A) como estão as crianças de (A). (A) diz que está tudo bem, também quanto ao tipo de relacionamento. E pergunta se elas conversam. (A) diz que é difícil, que estão agora dando o tema os amiguinhos, que ela estimula-os a conversar. (R) diz que quanto à turma dela é mais difícil, pois os seus são muito pequenos, e que tem algumas crianças que atrapalham no desenvolvimento da turma. (D) diz que tem algumas crianças que não falam. E pergunta se tem alguma criança com problema de adaptação...

"(D) coloca que vai falar com D (M) sobre a entrada da criança, pois acha muito brutal a entrada, se sente como fosse carcereira(1). Acha que é uma situação terrível, acha que se poderia deixar e tirar a criança três horas depois, por exemplo, no caso de crianças novas. (R) diz que antes, quando ela fazia a matrícula deixava as mães visitarem o colégio, e que agora D (M) não permite.

"E diz que também deve ser bastante difícil para a mãe. (D) coloca o caso de sua filha. E coloca que seria bom os pais conversarem com as crianças sobre a escola. (D) coloca que seria bom achar uma forma melhor para a adaptação das crianças.

(1) A entrada das crianças era uma só para todas, independentemente do tempo que lá estivesse, mesmo para aquelas que iam pela primeira vez: eram entregues pelas mães a alguém da escola no portão de entrada, e só saíam ao final da tarde.

"E coloca que essa adaptação também deve interferir nessa agressividade das crianças. (D) coloca a importância do espaço que na escola não tem".

Essa discussão é de certa forma diluída pelo período de forte instabilidade que se instala no Jardim, com a mudança de professoras (três se sucedem em pequeno espaço de tempo). Essas mudanças afetam principalmente a turma dos menores, pois a turma do meio e a dos maiores permanecem com as mesmas professoras, desde o início. Essa crise se acentua, ao chegar o período de férias, pois, ainda que as crianças permaneçam freqüentando normalmente o jardim, as professoras tiram quinze dias, cada uma, revezando-se, o que faz com que se misturem as turmas, de modo que se distribuisse um número maior de crianças por cada responsável. Nessa época a coordenadora nos pede para diminuirmos as reuniões com as professoras, alegando o pouco tempo que teriam. Analisou-se o prejuízo da interrupção e o tempo real dedicado às reuniões (1), e conseguimos mantê-las.

A contínua mudança de professoras, aliada ao clima bastante tenso, afeta, naturalmente, as crianças. Uma evidência pode ser tomada ao conteúdo da reunião a 07/06/78:

"E pergunta como (P) saiu. (C) diz que ela, por ter se apegado não quis se despedir. Depois (C) explicou às crianças que elas teriam uma nova tia que ainda vem.

"Conversou-se como essas mudanças interferem no desempenho das crianças.

"(C) diz que isto a incomoda muito e que talvez

(1) As reuniões eram semanais, sob a forma de rodígio, de modo de cada professora acabava participando de duas reuniões por mês, pelo período de uma hora.

ainda haja outra mudança. A (D) pensa em sair em julho. Diz que isto não é certo e que só está falando para nós. (C) ressalta que muitas crianças não sabem quem é a sua professora...

"Torna a falar como está sendo difícil cuidar também dos pequenos. Procura dar-lhes boas atividades, mas nem sempre é possível. Coloca também que a hora do sono é muito difícil, pois eles, por não terem as atividades adequadas pela manhã, não dormem.

"E pergunta se (C) conversa sobre a adaptação das atividades relacionadas por D (M) e o que ela planeja.

"(C) diz que não há necessidade pois a própria D (M) dá-lhes liberdade de fazer o horário como quiserem.

"E ressalta que o fato dela estar com os pequenos também, e que não está funcionando bem.

"Pergunta se não ajudaria as professoras conversarem sobre isto com D (M), sobre a pouca atividade pela manhã também.

"(C) diz que talvez e que realmente isto atrapalha muito. Eles querem fazer o mesmo que os grandes e aborrecem-se por não conseguir. Coloca que para os maiores, os pequeninos são uns bebês.

"Torna a falar sobre as dificuldades no sono e sobre como as mudanças atrapalham. Fala sobre duas crianças que se agarram na (R), pois sabem que ela vai embora..."

A reunião seguinte desenvolve um pouco mais esse tema, reafirmando-se uma responsabilidade coletiva para com as crianças. O meio discutido era a participação mais efetiva nas tomadas de decisão, como foi trabalhado a 15 de junho:

"E pergunta como estão as crianças. (R) diz que as crianças estão terríveis. E pergunta a (R): Você que está aqui há bastante tempo, qual a diferença que você vê com as crianças agora. Pergunta o que será que aconteceu na escola para as crianças estarem agindo dessa forma. (R) diz que realmente não sabe o porque. Diz que as crianças são mais agressivas. Fala do Jardim de al-

gum tempo atrás, e pergunta a (A) o que ela achava. (A) responde que talvez por falta de atividades e também pela falta de professoras.

"E coloca que não seria agressividade, que faltam material, atividades e professores. A escola está bastante confusa para a cabeça de uma criança. Percebem que a professora não consegue controlar todas as crianças".

"E coloca que agora a agitação não é somente de uma ou duas crianças, é geral".

"E pergunta o que poderia ser feito para melhorar: tentar novas experiências, mesmo que se chegue à conclusão que não deu certo".

"(R) coloca que as pessoas que chegam agora podem pensar que ela não quer nada. Acha que agora não tem nada para apresentar para as mães".

"E coloca que existem muitas coisas a serem feitas e que precisam ser planejadas, e que elas são as pessoas mais indicadas. Fala sobre o papel delas como professoras e sobre a realização profissional".

As reuniões que se seguem têm de novo o fato de serem basicamente de apresentação de novas professoras-equipe, sem que haja oportunidade de continuar trabalhando os temas que vinham sendo desenvolvidos. A terceira das novas professoras (a que permanecerá até o final do ano) já traz uma expectativa, que vínhamos tentando discutir. A 25 de julho:

"(I) coloca que a única coisa que está sentindo falta é de um contato entre as professoras".

"(C) reforça a idéia, comentando que já pediu a D.(M) um horário, uma vez por mês".

"E pergunta então a (I) se ela já procurou D.(M)".

"Esta diz que sim e que ela disse que consultaria as mães sobre a possibilidade de um dia virem buscar o filho mais cedo".

"E pergunta o que (I) acha disto".

"Ela coloca que não deveria ser tomada uma decisão em cima das opiniões das mães e sim das opiniões das professoras, sendo que considera importante conversarem com as mães sobre esta decisão".

No segundo semestre, a situação da escola se estabiliza, havendo uma retomada do ritmo de trabalho. As reuniões agora contam com as três professoras, no horário da aula de música (cujas professoras não participava, alegando ter ali uma situação diferente das demais), pois todas agora trabalham em horário integral. Houve nesse período como que uma trégua nas atitudes de resistência à nossa intervenção. Quanto às crianças, principalmente as menores, apresentavam em sua maioria uma espécie de alergia - pequenas bolhas de água na pele, paralelamente a uma infestação de piolhos (essa generalizada aos três grupos).

Na reunião de 8 de agosto:

"Aí se fala da ... que está com alergia".

"E pergunta se em todas as turmas apareceram os mesmos sintomas".

"(I) fala que na sua turma sim".

"E pergunta se as mães falaram alguma coisa a respeito, elas disseram que não".

"E pergunta o problema do piolho".

"(C) diz que na sua turma só tem uma criança, (A) também deu o nome de algumas crianças e também a (I)".

"E pergunta se já foi feita alguma coisa para conscientizar as mães a esse respeito".

"As professoras dizem que não ...".

"(I) conta que a D.(M) mandou-a não usar mais um mesmo pente para todo mundo".

"(C) fala que é muito difícil controlar isso, pois elas se abraçam umas às outras, e coisas parecidas".

Dessa primeira dificuldade em encontrar soluções, evoluiu-se para a importância da aquisição de hábitos de higiene, e de como facilitar às crianças sua aprendizagem. As professoras propõem que isso se faça por meio de histórias. Os cuidados de higiene eram um aspecto pouco considerados no conjunto de preocupações do Jardim, de um modo geral. Já no ano anterior fora difícil trabalhar a necessidade de escovar os dentes. Ou seja, não era negada a importância, mas era também visto como uma impossibilidade, pelo número de adultos existente e possíveis de orientar tal prática. Nesse momento, porém, as crianças já escovavam os dentes após o almoço.

Em relação à equipe, entretanto, volta a ser verbalizado o sentimento de perseguição que estávamos causando. O que foi tomado como mais ameaçador eram as observações, durante as atividades de rotina, realizadas pelos estagiários (1). A queixa é de que incomodavam porque ficavam parados escrevendo, sem que trocassem opiniões sobre o que estavam vendo. A atendente já vinha há algum tempo fazendo solicitações aos estagiários, como, por exemplo: "olhe as crianças para mim, que eu preciso atender (...)", "vá chamar (...) porque eu não posso deixar as crianças". Outras vezes respondia secamente ao cumprimento do

(1) Isso coincide com a entrada de novos estagiários, conforme o funcionamento do Departamento de Psicologia da PUC/RJ, à qual está vinculada a equipe.

estagiário, ou ainda, tanto professoras como atendente, saíam da sala ou do pátio, tão logo chegasse o estagiário. Isso traz novamente para a equipe a ansiedade, que já experimentara no início do ano, como pode ser visto na ata da reunião de 22 de agosto:

"E pergunta o que acham da observação, e de que como a aproveitamos nessa reunião".

"(C) diz que fica todo mundo muito calado, e que deveríamos conversar mais, e que sente isso desde o ano passado. Diz que a (A) também sente isso. E que ela, (A), se sente muito mal".

"E pergunta o que (I) acha".

"(I) diz que também se sente mal".

"E fala do objetivo da observação e pede para que elas digam o porque da observação".

"(C) diz que é importante, mas que é muito chato ficar só escrevendo".

"E pergunta a (I) o que ela acha da observação".

"Ela diz que ser necessário, pois lidam com ser humano".

"E diz que seria bom trocarmos a observação e juntá-las (observação das professoras e dos estagiários)".

"(C) diz que deveriam conversar mais, que antes conversavam mais, e acabou nesse período".

"E explica que acabou porque as crianças precisam delas em tempo integral, e que poderíamos conversar mais aqui, na reunião, pois não atrapalharia suas atividades".

"E diz que nosso trabalho estava muito separado do delas (porque parecia que as observações não estavam sendo bem aproveitadas, e que hoje parece que melhorou bastante, e que não precisa um ano para falar as coisas".

"(I) diz que (C) fez até uma música, parece até

música do Juca Chaves (1)".

"(C) diz que é uma surpresa para o fim do ano".

"E diz que tínhamos pensado em pegar cinco minutos e que viram que as crianças precisam delas, e até que ponto as observadoras atrapalham suas atividades e pediu sugestões".

"(C) diz que qualquer pessoa diferente atrapalha".

"E diz que a apresentação faz falta".

"(C) diz que sempre faz isso, mas que esqueceu. Outro dia ela teve que apresentar uma estagiária para os alunos se acalmarem".

"E diz que é muito importante a apresentação, e que com isto se colocam os limites da intervenção dos mesmos".

Esse é um momento bastante difícil para a equipe: um vago sentimento de culpa parece estar presente ("talvez não estejamos aproveitando bem o conteúdo das observações"), a essa culpa se aliava também a sensação de insucesso no trabalho. A equipe começa a questionar seu papel, a natureza da intervenção que fazia, as técnicas de trabalho que emprega: ao grupo de mães vem um número muito pequeno de mães (às vezes, apenas uma); o trabalho com a coordenação progredia muito pouco,

"D. (M) diz que observou que quando ela está presente, as coisas no Jardim são diferentes de quando não está".

"E fala que as pessoas se conscientizando de seu papel, podem crescer, se modificar".

"D. (M) diz que as pessoas deprimidas são difíceis de se modificar, e que só fazem alguma coisa, se tiverem alguém atrás";

(1) Cantor e compositor de música popular, reconhecido por seu gênero satírico.

e finalmente as dificuldades junto ao grupo de professoras. O movimento da equipe é defender-se, e o faz de uma forma que revela o quão imersa estava em todo processo (o que talvez caracterizasse bem uma das perguntas que ela - equipe -, então se fazia: agente ou não daquela realidade?): começa a focalizar um aspecto bastante frágil do momento institucional, a falta de propostas de atividades mais estruturadas em função de objetivos, para as crianças. Isso estava levando a que as professoras assumissem o papel de inspetoras de disciplina, guardiães cujo objetivo parecia ser evitar acidentes, como queda, e incidentes, como brigas.

Dessa forma a equipe parece acabar se colocando como mais uma fonte de exigências, além da direção, da coordenação, e das mães. A reação das professoras é o afastamento, como se pode ler a 21 de setembro:

"(C) começa falando que (I) não virá pois está com dor de cabeça. (U) tem que tomar conta das crianças e (R) tem que ir dar de mamar ao neném" (1).

"E começa falando do papel delas, que são professoras, profissionais, e que elas possuem muitas coisas para dar para nós, assim como nós podemos dar muitas coisas para elas. Houve uma troca de dados sobre as crianças, assim como também as mães".

"E, então, aproveitando, fala da observação".

"(C) responde que não se incomoda mais, que já acostumou, habituou".

(1) (R) havia entrado em licença para parto em julho, tendo sido admitida (I) logo a seguir. Agora a turma dos menores tinha (I) durante o dia inteiro, e mais (R) pela manhã.

"E então colocou que não é só habituar-se".

"(C) então fala que às vezes passa na cabeça dela o porque da observação".

"E retoma falando que é importante conversar como está sendo entendido nosso trabalho, e que importante não é dar aquilo que queremos e sim ver se isso é importante para elas".

Começávamos, parece, a discutir com as professoras, além de seu papel na Instituição, o nosso próprio papel. Ainda que de forma muito implícita estávamos (re)estabelecendo um contrato com aquele grupo. A questão da interdisciplinariedade se colocava presente, e não porque o tivéssemos decidido, mas por exigência do interlocutor, que sinalizava sua rejeição àquilo que talvez estivesse associando a mais uma postura paternalista, ou autoritária, ou de direção de seu processo. Se, como já foi apontado no início, o contrato adquire legitimidade pelo mútuo reconhecimento das partes, essa legitimidade ainda não se conquistara. E menos ainda em um espaço de contribuição, tal como se lê no discurso da equipe. É necessário ressaltar que um dado bastante elucidador possa ser que o contrato de uma intervenção dessa natureza, deva ser continuamente restabelecido, o que lhe permite dar conta das transformações que se configuram continuamente em uma instituição, em uma organização.

Não jogando com esses elementos de compreensão, a postura que se toma ao nível das atitudes mais concretas, persiste sendo então como que um corpo estranho: ora paternal, ora cobrador, ora frágil, ora esclarecedor, quando consegue delimitar sua contribuição, como pode ser visto ainda nessa mesma reunião:

"E fala dos intervalos entre uma atividade e outra".

"(C) diz que não há problema com ela pois seus alunos são maiores, mas as outras estão sentindo".

"(C) diz que às vezes não dá, e que de tarde já estão todos esgotados e procura dar atividades calmas".

"E conta que no dia anterior à tarde fez uma apresentação (falou) sobre o dia da Árvore. Depois disso deu giz colorido para que desenhassem no chão. Disse que -S- fez um jardim lindo e chegou para ela, pedindo que desenhasse as árvores, e ele as flores e os frutos".

"E pergunta se alguém se desinteressou, e (C) diz que não".

"E fala que é isso que as crianças precisam. E fala sobre a criatividade".

"(C) torna a falar sobre ser leve".

"E fala que não é questão de ser leve ou não, mas foi uma atividade".

"E então fala que é importante dar oportunidade para que coloquem coisas deles".

"E fala que isso repõe uma porção de coisas nela, que estava sendo esvaziada durante o dia. E que essas atividades que as crianças fazem recompõem o cansaço".

"E fala ainda que o dia em que ela conseguir com que -S- se integre ao grupo, vai ser uma gratificação para você, daquilo que ele tirou".

Logo depois ocorre um incidente: na reunião seguinte as professoras queixam-se de que teriam sido criticadas por nós, pela falta de atividades, na reunião com a coordenadora, pois essa, ao sair de tal encontro, foi procurá-las bastante irritada. Foi dito às professoras que trabalho vinha sendo feito com a coordenadora: discutir com a mesma a importância da orientação das atividades, apontando a necessidade de organizá-las em

função de um objetivo claramente colocado, de modo que, articuladas umas às outras, se pudesse inclusive analisar o progresso que as crianças fossem apresentando. Esse incidente foi visto, então, pela equipe, como um sinal de insatisfação que estaria experimentando a coordenação em relação à nossa intervenção. Ou ainda, o quanto ela também pudesse estar se sentindo fiscalizada por nós. Esse fato parece ter funcionado como fechamento, de todo um processo, ainda que, curiosamente, após alguns encontros que pareciam já ter sido esclarecedores. A verbalização direta por parte das professoras e da equipe parece ter sido decisiva para o prosseguimento do trabalho, e dessa vez, presenciando o início de uma auto-afirmação, de um fortalecimento pessoal de cada uma daquelas professoras. Assim é que a 17 de outubro, numa reunião onde algumas professoras se lamentam da festa do dia das crianças, por não ter sido animada, uma delas, a pessoa que menos se posiciona, diz:

"(A): Não acho que não fizemos nada não. O que falta é tempo para se fazer as atividades de cada semana".

Na reunião seguinte, a 31 de outubro, parece ter sido retomado um equilíbrio, em que as pessoas participam com essas idéias, e se tenta produzir em conjunto, a concretização dessas idéias:

"E começa falando que as reuniões devem ser feitas com um tema escolhido aqui".

"(I) pergunta se todo mundo já pensou, e aí fala que no último encontro com a diretoria falou-se sobre mudanças no Jardim...".

"(I) fala sobre os uniformes, e que vão ser feitas sacolinhas com todo o material para o reconhecimento das crianças".

"(I) comenta sobre o horário, que ela não gostou da tolerância (1), achava que deveria ser feito de uma só vez".

"E pergunta a (C) sobre o horário delas, e ela responde que só houve modificações no horário das crianças".

"(I) fala do horário de dormir, que era bom que as crianças se acostumassem com (U), ou outra pessoa para que elas possam se reunir".

"E pergunta se esse horário não é horário de repouso delas por lei".

"Ela responde que só na teoria, na prática não é, e elas acham necessário".

"E pergunta que outras coisas elas sugerem".

"(I) propõe que tivesse uma pessoa que tivesse jeito para teatro, desse "aulas", como existe a aula de música".

"(I) fala que a (C) gosta de fantoches e que tem feito, e a aceitação é boa por parte das turmas".

"E fala que existem cinco professoras, quer dizer quatro professoras e a (U) de assistente".

"(I) fala que a (U) tem coisas ótimas, mas deixa guardado com ela, o que é uma pena".

"E tenta entender a proposta de (I). Cada professora ficaria responsável por uma turma, e além disso faria uma atividade específica, em um horário marcado com todas as outras turmas. ((C) faria teatro de fantoches, (I) faria jogos, (A) contaria histórias, etc.)".

O relacionamento interpessoal também parece melhorar, pois elas começam a tratar sobre a importância da contribuição individual para o bom andamento do conjunto:

"E fala que é importante, para o planejamento de 1979, haver maior entrosamento entre elas".

(1) Refere-se a uma solução proposta pela coordenação para minimizar conflitos à entrada, por atraso dos pais: o horário seria de 7:30 h às 8:30 h.

"(C) fala que (R) está muito estacionada, e que ela e (U) estão cheias de talentos guardados só para elas".

"(R) volta a enfatizar seus problemas com a escola e diz que está muito desanimada. Diz também que está faltando um relacionamento melhor entre ela e a diretoria, para render melhor".

"(C) diz que esse problema prejudica o andamento de toda a equipe".

"(R) diz que além desses problemas com a Instituição, ela está passando por problemas pessoais muito sérios. Chora ...".

A contribuição que cada um pode dar retorna, focalizando agora as mães, em função de um caso de exploração da sexualidade, trazido pelas professoras, a 28/11:

"(U) conta o caso de ontem. D.(F) (1) chamou a (U) e disse que -C- estava com o pinto de fora. (U) foi lá e -V- disse que ele tinha posto o pinto nela. Ela estava com as calças arriadas. -V- é pequenina e contou isso para todo mundo. D.(F) ficou apavorada, deu uns castigos nele, e disse que ele deve ter machucado a menina".

"E pergunta o que (U) acha que deveria ser feito".

"(U) acha que não devia bater mas que D.(F) ficou nervosa".

"E pergunta a (R) como ela faria. Ela diz que depois de bater (por perder a cabeça), conversaria também. Mas que tem muita criança maldosa, -M- por exemplo. E pergunta qual seria a maldade. (R) diz que é intencional. (C) fala que o ambiente do -M- é horrível. Conta que perguntou ao -M- se ele já tinha visto algum homem fazendo isso com outro homem, e ele disse que sim, que o vizinho dele fazia".

"Falam do -C- que é mais chegado a esses comportamentos sexuais. E diz que não é normal a cri

(1) A atendente.

ança canalizar tudo para essa área. E pergunta se já chamaram a mãe dele. (R) diz que as mães não respeitam elas. (C) diz que é difícil manter um diálogo com essas mães, que elas acham que elas só servem para tomar conta dos filhos delas. E pergunta se ela acha que as mães não entendem a função da escola".

"E pergunta a (C) o que houve ontem. Ela diz que foi agredida pelo -M- (por causa de uma borrachinha), e que bateu nele. Diz que não foi por descarga de raiva dela não; diz que foi para ele ver que ela é mais velha que ele, e que tem que ser respeitada. Diz que contou para a mãe ontem, e ela entendeu tudo, mas hoje veio fazer um escândalo".

"E fala que as mães devem sentir muito o fato de terem que deixar as crianças na escola para irem trabalhar. Porque será que a mãe do -M- veio descarregar a raiva hoje? Será que o -M- não se queixou em casa e ela ficou com um forte sentimento de culpa?"

"D. (A) (1) fala que em escola pública há um representante das mães em cada turma. Será que daria certo aqui? E acha uma boa idéia. E pergunta o que nós podemos fazer junto com a população, para não nos afastarmos mais e mais dela, pelo ressentimento que vai surgindo. E pergunta o que elas acham da idéia da D. (A). (R) fala da mãe do ano que existia aqui. Dizem que isso é diferente, que era uma homenagem. (R) fala que seria uma boa idéia sim. Uma tentativa de aproximação".

"E pergunta porque não conversar com as mães sobre essas ocorrências de sexualidade na escola, sobre a agressividade. O ideal seria se a escola e a família andassem juntas beneficiando a criança. D. (A) diz que as mães emudecem nas reuniões e dizem que não têm queixas. E fala que elas têm dificuldades para expressar a insatisfação delas".

"As mães acham que tudo que é ruim eles aprendem na escola. (C) diz que as mães não procuram elas. E fala das fantasias que podem surgir na cabeça das mães, uma vez que elas não vêem nada do que acontece lá em cima...".

(1) A professora de música, que veio para essa reunião.

Nessa reunião discute-se ainda o período de adaptação:

"D.(A) pergunta se houve proibição por escrito de D.(M) sobre as mães subirem, ou se é na hora de entrada. (R) diz que D.(M) não quer que mãe nenhuma suba, e conta que uma vez levou uma bronca, porque deixou uma mãe subir. E fala que na última reunião vimos sugestões para o planejamento para 79. Essa poderia ser mais uma sugestão (a das mães conhecerem a escola). D.(A) diz que sim, que principalmente com os novos isso seria importante".

A última reunião do ano com as professoras, toma uma qualidade nova. Em função da reunião anterior levamos para as professoras três textos pequenos sobre a sexualidade infantil, e sobre como falar de sexo para crianças. Já desde o ano anterior aparecia nos relatórios de observação uma atitude generalizada de negação das manifestações de sexualidade, e mesmo de onanismo constante, salvo quando alguma criança era machucada. Porém o lidar com o fato resumia-se em cuidar do ferimento. O tema nunca tinha sido trazido para as reuniões tão explicitamente colocado, e pensou-se que mesmo com a dificuldade mostrada no último contato, seria oportuno trabalhar de alguma forma esse aspecto. Essa nova forma, um tema pré-determinado para todos, parece que foi bastante proveitosa, como pode se ler na ata de 14 de dezembro:

"E pergunta se receberam o material e se gostaram".

"(I) responde que adorou, que foi uma orientação maravilhosa".

"(A) diz que o rodízio foi difícil e que o material foi entregue muito em cima da hora".

"(R) diz que já conhecia e que foi bom".

"(C) teve oportunidade de explicar para o -M-, (I) começa a contar, e (C) continua explicando como conversou com ele (mostrando as figuras das crianças)".

"(I) diz que a linguagem foi acessível tanto para as crianças quanto para nós".

"(I) diz que o -Z- viu e folheou o livro, contando estórias para outras crianças".

"E diz que a partir daí podemos ver como a criança, com naturalidade, pode receber bem".

"E explica que às vezes a dificuldade de explicar para a criança, é uma dificuldade nossa mesmo".

"(I) diz que ao ler o livro pensou: será que vai conseguir transmitir para a criança tão naturalmente, já que ela não teve uma educação assim".

"(I) diz que algo que ajuda é pensar que será bom para a criança".

"E diz que é bom ver que ela percebeu a própria dificuldade, porque às vezes a gente não se dá conta disso".

"E diz que a descoberta da dificuldade é bom, porque é um passo para permitir que se consiga "transar" isso com a criança".

Discute-se a atitude tomada anteriormente, pela atendente, porém com o seguinte dado:

"(I) fala que no dia do -C-, todo grupo errou. Porque ficou a dúvida se conta ou não à mãe. E que outro dia, a menina entrou e falou eu contei para o meu pai que agora sou bolinha, e que ela estava tão ansiosa que achou que a menina tinha contado ao pai o que tinha acontecido".

O avanço do trabalho era já delineado: a disposição em enfrentar as dificuldades, ainda que ao nível da fala, até aquele momento, o sentimento de pertencer e trabalhar em grupo, a evidência de colocação de alguns objetivos próprios para seu

próprio trabalho. A impotência sendo resolvida pela elaboração de suas expectativas, sua capacidade. O abandono de fantasmas, cerceando o desenvolvimento. As perspectivas para o ano seguinte eram promissoras. Entretanto, a equipe não chega a pensar o trabalho de 79, em função de necessidades de reorganização do Departamento ao qual estava filiada, e que não incluía em seu planejamento, a continuação desse trabalho.

4. REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Nessa parte do trabalho propõe-se uma análise da prática e discussão de dois dos princípios da prática da psicohigiene apontados por Bleger: os objetivos e a distinção entre trabalhar com e na instituição. Para isso, ela se subdivide em: - uma tentativa de identificar os movimentos institucionais naquela realidade específica, a partir do esquema proposto por Ulloa; - discutir na aproximação da equipe à instituição a proposta de prevenção contida pela psicohigiene, através de sua interação com os dois grupos, diretoria e professoras, tomando como referência a delimitação de objetivos nessas interações; - uma discussão entre a distinção apontada por Bleger entre trabalhar com e na instituição.

4.1 - Os movimentos institucionais

Tomando-se o primeiro movimento, que é a organização - dispersão, o qual é igual à história da constituição e sustentação de uma instituição, é viável que se identifique naquele estabelecimento, a caridade como o projeto inicial de um grupo de pessoas. O desenvolvimento desse projeto inicial parece estar indissociado do desenvolvimento do próprio estabelecimento. Sem dados precisos sobre esse desenrolar, é possível se imaginar que de uma primeira reunião entre senhoras "da sociedade" (1), tenham se organizado encontros, mais sistematizados, usando para isso as próprias moradias, onde se costurava e bordava para os "pobres". Esse primeiro grupo se organiza a ponto de construir

(1) Nomeação imprecisa que entre nós costuma significar mulheres ricas.

um local, um lugar, para ampliar sua ação, imprimindo uma outra qualidade à mesma, instituindo sua caridade. Nesse momento a ação pessoal como que desaparece, pois para que se mantenha requer a entrada de outras pessoas. Entretanto, é possível pensar que o que o move é ainda o investimento pessoal do primeiro grupo, captando todos aqueles que ingressam na composição de seu projeto. Sobre esse período há o relato de (V), a pessoa que começara a trabalhar ali ainda adolescente, filha de uma empregada, de uma das já então diretoras: "naquele tempo é que era bom, mesmo cheio de rato e barata". É interessante notar que a caridade era o traço comum, o traço unificador entre os diferentes setores que começam a compor o estabelecimento: as senhoras de sociedade, que são a diretoria, as duas pessoas que tomam conta das crianças, naquilo que era o embrião do futuro jardim (uma única sala com "baratas e ratos"), as professoras de artesanato, dactilografia e outros cursos. É importante lembrar que o "jardim" foi criado então para abrigar os filhos das empregadas domésticas, do grupo no qual se inseriam as pessoas iniciais. A função inicial, se desdobra em um outro aspecto: organizar as condições de sustentação de uma das características de seu próprio padrão de vida: a manutenção de empregadas domésticas. A doação inicial, toma uma outra face, ou seja, ela se imprime na direção da reversão de um bem ao sujeito da caridade. A relação sujeito-objeto, na caridade, se assume como beneficiária de ambos. É nesse momento, em que se faz uma troca, que a instituição parece ter atingido seu auge, a ponto de lhe ser proposto pelo poder público a ampliação de seu atendimento a um setor mais amplo da população, que é a comunidade vizinha

(a favela que se transforma em conjunto de habitação popular) . Reafirmando o cuidado de estarmos compondo um quadro, a partir de dados insuficientes, pode-se pensar que é então que se inicia o terceiro momento da instituição: recebe verba para expandir-se fisicamente, não sobrevivendo mais apenas de donativos, recebendo a incumbência de assistir a esses moradores. A instituição passaria assim a ser um organismo prestador de serviços: o jardim de infância deveria então ampliar-se para atender às mães que trabalhassem fora (com prioridade para as moradoras desse conjunto popular), assim como os cursos profissionalizantes, e o serviço médico e odontológico, deveriam estar voltados para esse mesmo fim. O que ocorre então parece ser um desvirtuamento da função inicial: uma doação pessoal, dentro dos limites impostos pelo próprio envolvimento com a obra. Acompanhando Ulloa(1), se interpõe entre o primeiro grupo e a instituição, um outro projeto, configurando então claramente a primeira evidência da desorganização. O primeiro grupo não absorve o novo projeto, ainda que o tenha assumido em sua forma externa: isto significa dizer que ele não se organiza, e continua a manter a mesma relação de caridade, constrangida agora por convênios, fiscalizações, e pela relação com um grupo receptor estranho ao seu intento social. O quadro se configura então extremamente desorganizado: mantinha-se a gestão direta, nos moldes iniciais, ou seja, encontros uma tarde por semana, onde tomando chá e até mesmo, ainda bordando algumas, tomavam-se todas as providências. Aqui se pode destacar o caráter de voluntariado dessa relação, numa situação em que se

(1) Ulloa, F. Psicología de las instituciones (una aproximación psicoanalítica). Buenos Aires, A.P.A., 1966.

impunha um compromisso de outra natureza. Dessa forma o uso que tal comunidade fazia do serviço médico era muito abaixo do esperado, apesar de serem cobradas taxas mínimas para o atendimento; os cursos profissionalizantes haviam sido reduzidos a datilografia e manicure e cabeleleiro; os critérios para matrícula não tinham como prioridade o fato de as mães trabalharem fora.

A instituição como que esvaziada na forma de seu projeto inicial (o qual permitiria até mesmo ratos e baratas acompanhando sua boa intenção), não incorporara, até mesmo, as instalações e recursos de que dispunha (1).

Uma inferência possível de ser feita é que o primeiro grupo mantinha até os limites do possível sua mesma relação anterior, provocando a existência dos absurdos, do incompreensível, criando o espaço do irracional no plano de sua organização, para um observador externo, mas certamente com um sentido próprio, o qual lhe permitia sobreviver. Retendo ao máximo o momento da mudança de qualidade (assegurando sua presença ali, talvez), mantinha-se um certo equilíbrio na relações ali existentes.

Os outros dois grandes grupos, no setor do jardim, com postos por professoras e ajudantes e mães, sustentavam a função inicial - a caridade. O "pouco" que se desse, era já bastante no

(1) Aqui é relevante a não manutenção de um convênio de alimentação com um organismo público, para as crianças do jardim, sob a alegação imprecisa de que essas não aceitavam a farinha de soja, um dos alimentos componentes da dieta enviada, e ainda, de que a cozinheira não sabia preparar tal alimento. Entretanto, para fazer o curso de culinária nesse mesmo organismo, a respeito da preparação de alimentos, fora enviada não a cozinheira, mas a secretária da instituição.

cumprimento de abrigar as crianças. As queixas eram pela sobrecarga de crianças a cuidar (e aí ressaltava-se como a disciplina era uma das grandes preocupações das professoras mais antigas), e pela ocorrência de acidentes, por parte das mães, segundo o que era veiculado pelas professoras.

Nesse ponto se poderá falar do segundo movimento, ou setor, proposto por Ulloa que é a "dramatização" no interior da instituição do contexto mais amplo em que ela se dá, componente que intervém nas trocas entre a instituição e a comunidade, expressando o que ele chama índice de efetividade:

... "este indicador marca el grado de coincidencia y logro que existe entre los objetivos explícitos y posibles de la organización y los resultados reales, considera también el grado de racionalidad entre los fines propuestos como objetivos y los medios puestos en juego para alcanzarlos". (cit. p. 30).

Uma decorrência da ampliação dos serviços foi, no jardim, o estabelecimento de cem vagas. Para essas cem vagas havia quatro pessoas: duas em período integral (manhã e tarde) e duas que se revezavam (uma pela manhã, outra à tarde). Não contrapondo ao projeto inicial, um outro projeto, portanto não se constituindo em um movimento de desorganização nesse sentido, mães e professoras emitiam queixas pelo não cumprimento do mesmo: não se estava abrigando as crianças como estava proposto. Os arranhões, as manchas, o emagrecimento eram os sinais para as mães de que as mesmas já não estavam sendo atendidas como deveriam, o que as levava a pressionar as professoras, que eram as responsáveis pela guarda. Essas por sua vez se viam impossibilitadas de "cuidar" das crianças como era esperado, e adotaram en-

tão os comportamentos já descritos no relato, variando de uma forte repressão (pela rigidez) ao abandono à própria sorte, em alguns momentos. A desorganização contida nesse campo, é importante ressaltar, não era voltada à discussão do próprio princípio organizador, a caridade, mas em direção ao não cumprimento desse princípio, na forma de seu objetivo abrigar as crianças. Aqui se revelava a irracionalidade mencionada há pouco, ou a não coordenação de meios adequados ao fim, irracionalidade contra a qual se queixavam mães e professoras. Essa queixa entretanto, nos parece, se continha dentro da razão dominante: cuidar melhor era evitar incidentes e acidentes, e para isso se necessitava de um número maior de pessoas. Não ultrapassar esse nível de conflito, nos parece, era proceder como intermediário e receptor de uma mesma ação, possibilitando o equilíbrio, chamemos assim, ou o fluxo de expectativas em torno de um mesmo conjunto de significações: aquele que tem a mais, e pode e deve dar um pouco do que é seu, e aquele que não tem o suficiente ou necessário, e precisa então receber do primeiro. Nesse sentido, se dramatizava no interior daquele estabelecimento o contexto social mais amplo da realidade brasileira, em um de seus aspectos mais característicos que é modo de relação paternalista: dirigida, mães e professoras identificavam-se em torno daquele que propicia a proteção, daquele que executa a proteção, daquele que recebe a proteção.

Entregue a criança, a instituição se incumbia de determinar a alimentação (quantidade e qualidade), o tipo de atividade, as formas de punição e prêmio, o modelo de socialização, enfim, se incumbia de todo o processamento do dia daquela crian

ça, em nada contando com a participação das mães. Até mesmo o uniforme era fornecido à essas. Essa passividade apenas era alterada quando da ocorrência de um fato indicador de prejuízo comum a esses grupos: o machucado, a fome, o adoecimento. A irracionalidade institucional era então a dupla expectativa de que tal número de pessoas cuidassem dentro dessa exigência, do número de crianças existentes. As professoras se diferenciavam então como o grupo para o qual convergem todas as pressões e não discordando da mesma, basicamente, elas se tornam entretanto mais em um agrupamento, que propriamente um grupo, ou seja, estabelecem cada uma sua própria forma de convivência, naquelas condições, com tal expectativa. Para isso contribuíam ainda as diferenças salariais, as diferenças na formação acadêmica, na experiência profissional, no horário de trabalho. Sua posição entretanto, coloca-as como o centro de gravitação das tensões, e canal no sistema de comunicações instituição-mães. É nesse ponto que as professoras significariam um estrangulamento na interação mais ampla instituição-comunidade-alvo. Da interação anterior, realizada a partir das formas de contato vivencia das no interior de um mesmo espaço (patroa-empregada), concretamente nada restara, na medida em que a diretoria ia se constituindo em uma abstração para as mães. A matrícula feita por uma professora, passava a ser realizada pela secretária; raras eram as reuniões com as mães; geralmente uma, no início do ano letivo, para informar as regras relativas à horário, uniforme, alimentação; nenhuma pessoa da diretoria recebia ou entregava as crianças. A diretoria passa então a configurar-se como entidade imaginária de proteção, com a qual se chocava a realidade de a-

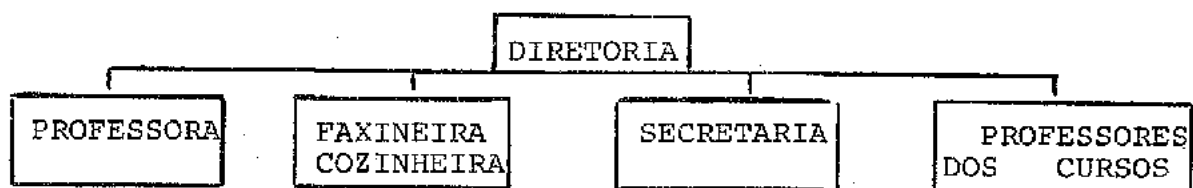
tendimento que estavam recebendo as crianças, através das professoras. Essas, pelo contato diário eram o veículo das ordens, das informações de cima para baixo. Não o eram entretanto, no sentido inverso. Os problemas eram resolvidos no próprio hall, onde entravam e saíam as crianças. Isso certamente conferia ambiguidade ao papel das professoras: onde começava e onde terminava sua autonomia? Essa questão ficava sem resposta, na medida em que também para elas, professoras, a diretoria ia se constituindo em sinônimo de emissor de algumas regras, de algumas determinações, as quais, sem a existência de um momento de troca, de compreensão, aceitavam ou não. Havia um sistema de comunicação sim, porém personalizado, esporádico, quase no plano da ocorrência casual de um encontro mais ou menos previsto. Um encontro para informar sobre a entrada ou não de material, a preparação ou não de uma festa.

É bastante revelador que, embora uma das pessoas da diretoria, não concordasse, tomando-se sua própria declaração, com a alfabetização das crianças maiores, não se empenhara em discutir com as professoras que a realizavam, recriminando-as no interior da própria diretoria. Os contatos não eram espaços de troca, eram espaços de transmissão. E é nesse sentido que se pode pensar o estrangulamento da interação: há como que uma regressão ao primeiro estágio, representado pelo ato individual de doação a um grupo indiferenciado de pobres, só que agora numa situação cuja complexidade não comportava mais tal relação. Não eram mais pobres indiferenciados, mas mães e pais das crianças matriculadas, as quais por sua vez requeriam professoras, cozinheira, faxineira, atendimento pedagógico, entre outras coisas, pessoas e

escolhas de atendimento, que exigiam integração. A ausência de trocas no sentido de fortalecer e recriar a unidade institucional, era um sintoma do que se poderia apontar aqui como, degenerências ou desorganização da mesma.

E ainda um outro sintoma desse processo, estava no que Ulloa descreve como a distribuição de papéis, ou das responsabilidades, pela atribuição de funções.

Aqui parece se mostrar flagrante a resistência à reorganização que a "nova" realidade exigia. Havia a diretoria e as professoras. A diferença entre esses papéis se vinculava à natureza das decisões tomadas por cada grupo: porém, supostamente a diretoria também decidia ao nível da ação das professoras. A compra de material, deveria ser aprovada por ela por exemplo. A saída em passeios, também. Gerindo os recursos disponíveis, ela contaminava o trabalho pedagógico, ao não completar sua gestão: que atividades, para que idade, quando, como, por exemplo. O que competia à professora era então uma gama de decisões no nível da resolução imediata: a proposta de uma brincadeira, se chovia, deixar no pátio, se fazia sol, ralhar e reempreender "in disciplinas". A indefinição de atribuições colaborava para que se perpetuasse o papel de fiscalizadoras, guardiães da integridade física de ambas as partes. O organograma da instituição poderia ser representado:



Ele revela a centralização do poder decisório, sem que expresse a margem de flexibilidade que cada grupo abaixo tinha para gerir sua função: a faxineira por exemplo, ficava muito tempo na cozinha, ajudando a cozinheira de quem era amiga, ordenando com certa liberdade a atividade de faxina. A cozinheira por sua vez, parecia competir a composição do cardápio, a compra dos alimentos, a confecção de lanche para as professoras, diferente ao lanche das crianças. Cada professora propunha atividades que lhe aproovessem, não havendo planejamento por idade, adequação de material ao grupo etário, tipos de estimulação (menos ainda a delimitação do que estimular).

A retenção do poder era no nível do formal, como se pode apreender, permitindo informalmente o desencadear de propostas particulares de encaminhamento da vida no jardim, o que certamente contribuía para a expectativa difusa de erros pessoais, gerando um clima genérico de controle interpessoal.

Exatamente por ser esse controle, um controle genérico, é que se permitia a ambigüidade de se levar adiante a instituição com o equilíbrio mencionado logo no início. Era nele que se abrigavam as gratificações de cada um daqueles componentes, gratificação que parecia passar pelo sentimento de desfrutar certa margem de liberdade de sua própria ação: o que reencontraria num dado momento, a relação de voluntariado, com o controle de sua própria disponibilidade, do primeiro grupo. Entretanto não se poderia dizer que a instituição estivesse num processo de desenvolvimento, o que parece que ocorria era um estado estacionário, onde não logrando obter a "fusão dos movimentos integração-dis-

persão", como diz Ulloa (1), se sustentaria ainda talvez por um período de impossível determinação aqui, mas possível de ser previsto em função da própria dinâmica que a circunda: até quando a comunidade, através das mães cujos filhos eram assistidos ali, manteriam e sustentariam tal proposta? As mudanças prováveis desse setor da população, na forma de sua relação com o trabalho com suas condições de vida mais gerais, certamente influiriam no seu modo de relação com o local que cuidava de seus filhos, pela própria expectativa de um "outro" cuidar, interferindo no interior desse mesmo local.

Retomando, parece ser essa a realidade (ou uma aproximação da mesma), objeto da intervenção, da qual o relato que constitui o capítulo anterior, é um segmento. O próximo passo se propõe como reflexão sobre as interações ocorridas no interior dessa intervenção, entre os sujeitos propositores e sujeitos receptores da mesma. Como eixo dessa interação se propõe aqui os objetivos de ambas as partes, no ato que caracteriza a intervenção, uma vez que é em função dos mesmos que toma sentido um projeto, e ainda suas características.

4.2 - Sobre os objetivos

- "Dentro do nosso plano de trabalho, a proteção psicológica à criança, que é um patrimônio da nacionalidade a ser valorizado, é a pedra angular de nossas cogitações fundamentais" (2)

- Seu objetivo é ... "el ser humano, su salud, su integración y plenitud constituyen el objetivo de su quehacer profesional". (3)

(1) Ulloa, F. Op. cit.

(2) Yhan, M. Op. cit., p.

(3) Bleger, J. Op. cit., p.

- "... o propósito de um futuro planejamento, visando melhor desenvolvimento emocional da criança". ... "o objetivo da equipe é promover a saúde mental, nisso assumindo um caráter preventivo, junto à população infantil, em idade pré-escolar, oriunda de camadas sociais de baixo poder aquisitivo" (1).

O leitor certamente identifica cada interlocutor acima, porém sob que critério? Os estilos são diferentes, os conteúdos, as idéias também são diferentes? Da forma genérica como são apresentadas, essa distinção só poderá ser efetuada no encaminhamento prático que se der a cada um deles. E ainda dentro disso, no interior dos dois discursos, se abrigarão encaminhamentos distintos entre si. A proteção da higiene mental, pode acompanhar a evolução das teorias pedagógicas, como passar do diretivismo, ao não-diretívismo, sem que proteger deixe de ser o eixo de sua intervenção. A distinção não se fará então a partir do aspecto mutável, que é instrumentalização técnica (quando naturalmente ela se constitui numa renovação). Proteger a saúde e promover a saúde, serão atos diferenciados pelo estilo, e não no que concerne à sua função, se esses estilos se referem a uma mesma compreensão do que seja bem comum, do que seja desenvolvimento emocional harmonioso da criança. Se, pela higiene mental se ouve "é preciso ensinar às mães como lidar com seus filhos", pela equipe que fez uma intervenção psicológica preventiva em uma instituição, se lê, na enunciação de um dos objetivos da atuação com as mães: "facilitar o relacionamento mãe-filho, esclarecendo e orientando sobre o desenvolvimento da criança e suas dificuldades". Haverá nuances? Certamente. Porém o que se colo-

(1) Relatório Equipe VIII, IPA, Departamento de Psicologia da PUC/RJ, 1977.

ca como evidencia é que a conquista se assemelha à troca de uma roupa antiga por uma nova, cumprindo ambas, pelo menos uma mesma finalidade básica.

A psicohigiene, espaço de um projeto psicológico, na tarefa da profilaxia, se inscreve, desse ângulo, sob a análise que Freire & Birman (1), Serra (2), citados no início, fazem a respeito da função de controle social que tem a mesma. A questão central, não é somente a incapacitação ou insuficiência teórica como Bleger aponta (com toda a legitimidade que essa exigência contém): isso apenas traz à tona o exercício de uma tarefa sem os princípios básicos, sem os conceitos a serem tomados como parâmetros de atuação. A questão central é que, mesmo sem essa exigência mínima, a ação é deflagrada, e é ele próprio que justifica: "não somos também nós um poder público"?

Somos um poder público ? Nos inscrevemos, a psicologia e/ou o psicólogo, nos sistemas dos governos, que é onde se localizam os poderes públicos ? Será daí que nos vem a responsabilidade de promover o "ser humano, sua saúde, sua integração e plenitude"? Não é essa certamente a nossa situação, e nisso nos diferenciamos da higiene mental, empreendida no âmbito da medicina sanitária ou da saúde pública, e não é nesse sentido que Bleger faz afirmação tão peculiar. Ele a faz dizendo que, por também sermos um poder público, não devemos nos restringir, ou esperar pela iniciativa de programas de profilaxia empreendidos pelo(s) Estado(s).

É então, em nosso próprio nome, psicólogo ou psicolo-

(1) Freire, J. & Birman, J., op. cit.

(2) Serra, A., op. cit.

gia, que devemos ir ao encontro desse ser humano, oferecer o conhecimento acumulado, nas situações da "normalidade": nas comunidades, nas escolas, nos clubes, nos locais de trabalho. O que fazer lá, será delimitado em função das condições específicas, porém secundário, enquanto particular, na missão de salvaguardar o ser humano. Essa postura implica numa tomada de posição, não no nível da profissão ou da ciência, mas no plano da composição de forças sociais, que executam o jogo político, através dos sucessivos enfrentamentos ideológicos que o compõem. A fragilidade da proposição de Bleger parece estar exatamente pela negação dessa qualidade à tarefa da psiquiatria, por não discutí-la, recomendando apenas que a tarefa não deverá ser meio de proselitismo político. Essa tomada de posição, é percebida, por Ulloa que na prevenção vê duas alternativas:

"En general, ésta es entendida y orientada no en sentido de organizar con fuerza y eficacia el esclarecimiento y la legítima protesta frente a condiciones injustamente adversas, sino, por el contrario, en el sentido adaptativo de disminuir las tensiones". (1)

Numa ou noutra direção, denunciando as condições injustas do habitat onde se dá as tensões, que identifica, e isolando aí, algumas variáveis psicológicas, como faz Ulloa ao apontar as "variações" da auto-estima numa população carenciada, ou atuando no sentido de diminuir as tensões "inerentes" aos períodos de crise, previsíveis como a maternidade, a escolha de uma profissão, a psiquiatria (ou psicologia preventiva) parece se deli-

(1) Ulloa, F. Grupo de Reflexión, y ámbito institucional en los programas de Promoción y Prevención de la salud, in Nuevas Perspectivas en salud mental, Grimson (comp.). Buenos Aires, Nueva Visión, 1973, p. 3.

near como mais um princípio organizador, transportando-se ao plano das instituições. Aqui se iniciariam outras discussões sobre a pertinência ou não dessa transposição, ou sobre o que deve ser instituído ou não. Porém nossa intenção não vai até lá. Aqui se pretende apenas ressaltar o deslocamento do "pano de fundo" da ação, da prática psicológica preventiva.

Exercendo a psicologia preventiva em uma realidade específica, em uma comunidade ou em uma instituição, no momento de determinar a estratégia de sua intervenção, o seu diagnóstico das necessidades dessa realidade, estará submetido à uma categoria mais ampla de delimitação do que é adequado e do que é inadequado. Nesse sentido também na ação psicológica se poderão diferenciar o implícito e o explícito: promover a saúde mental, o pleno desenvolvimento do ser humano, ou um ser humano feliz, maduro e são, contém a implicitude do geral, dos vários significados possíveis, permitindo a versatilidade da contínua acomodação. Ao delimitar objetivos específicos, a ação se concretiza, se materializa em uma direção, e é aí então que se colocam as questões, do contrato e da demanda.

O bem-estar, a saúde mental, é a demanda pressuposta. Quais são as demandas específicas, ou seja, o que não está funcionando bem, é o que vai ser revelado no diagnóstico. Porém, é para esse diagnóstico que "devemos retomar o estudo das instituições com modelos da psicologia da comunidade, o estudo de grupos com modelos da psicologia institucional, e o estudo de indivíduos com modelos da psicologia de grupos, comunidades e instituições", construindo as categorias de identificação. Não dispondo de condições de realizar tal diagnóstico, mas precisando cumprir

sua missão, a psicologia preventiva ao se instalar em uma instituição (ou estabelecimento), ou uma comunidade, o faz em nome do "pleno desenvolvimento", do "desenvolvimento harmonioso", do "desenvolvimento integral". O momento do contrato, é então, menos que o estabelecimento de uma troca, uma apresentação de intenções. Referindo-nos especificamente à experiência relatada:

"Se por um lado a equipe é pouco explícita sobre seus objetivos, ao anunciar a necessidade de dados para compor seu plano de trabalho, por outro lado a diretoria da Instituição, ao mesmo tempo que recebe, parece temer pelos resultados desse trabalho, naquilo que deve ter sido intuído: a intervenção na dinâmica das relações entre os agentes institucionais".

"D. (O.) nos disse que via a necessidade de um programa, um planejamento, mas que este ano, nós não lhe cobrássemos nada, pois ela só poderia agir a partir do ano que vem".

O contrato interessa enquanto momento de explicitação dos objetivos. Se os objetivos da equipe, inespecíficos para ela mesma no momento de entrada, vão se revelando à medida que conhece mais as características do meio em que está, até que formula o primeiro objetivo institucional, ou seja detecta como fratura (usando aqui o conceito de Ulloa) a comunicação existente entre os dois grupos professores e diretoria, como poderia a Instituição, representada pela diretoria, ter clareza sobre o que fazia, ao "contratar" o trabalho ? Todo o relato mostra como a interação diretoria-equipe parece ter sido contaminada, pela ambiguidade de inicial, estabelecendo-se, de uma certa forma, a disputa entre o que é "adequado" e o que é "possível". Até que ponto essa ambiguidade é um componente fundamental para a aproximação? Se a psicohigiene é um princípio organizador, a sua prática não porá sempre em cheque um outro princípio organizador, em torno do

qual se constitui a "instituição" ?

Identificamos a caridade como o eixo aglutinador das forças que construíram aquele estabelecimento (que era nomeado pela diretoria como "a obra"), caberia naturalmente uma tentativa de explicitação do significado desse modo de relação: ou seja, quais são as condições de uma organização social que possibilita, que inclui a doação pela caridade, a partir do que se possa então apreender o sentido da cena composta, sob várias formas, por aquele que doa e aquele que recebe (ou seja entre aquele que tem mais do que precisa e aquele que tem menos do que precisa). O possível nessa relação parece adquirir sentido identificando-se ao que sobra. Naquele momento, sobrava muito pouco, se a referência era o bem-estar das crianças, ou ainda, o ponto de vista psicológico do que era necessário para esse bem-estar. Questionando o efeito, o "abandono" sentido pelas professoras, e também "sentido" pela equipe, se questionava o próprio princípio, naquilo que lhe fosse mais centralizador: a relação com as professoras e com as mães. A falta de material didático, de brinquedos seria mais "fácil" de resolver, pela justificativa da "entrada ou não de donativos". O que se colocava num outro plano eram as relações interpessoais: reunir-se com as professoras para que ? Em que as mães poderiam participar ("esse pessoal", "essas mães não têm jeito") ? Dessa forma, a visão que esse grupo parece ter passado a ter da equipe, foi a de subvertores da ordem:

"D (O.) coloca que depois que entramos aqui é que elas começaram a reivindicar seus direitos".
 "Ela notou que as professoras estão passando de uma atitude beneficente para profissional".

"D (O) fala sobre a situação das professoras e que nós não podemos modificar o que está errado, que nós temos que compreender".

Reproduzindo um trecho do relato:

"o esvaziamento dessas reuniões poderíamos inferir hoje, foi decorrente do fato de não ter sido estabelecido um objetivo comum em torno do qual se trabalhasse. Uma pergunta se coloca a esse respeito: qual a viabilidade de que isso ocorresse? ou ainda, aquela que então se colocava para a equipe: com um grupo com tais características valerá a pena investir energia no trabalho de transformação? Tomar a preocupação com o bem-estar daquelas crianças um fato cotidiano, passaria necessariamente pelo trabalho com a direção? ... Passou-se então a reforçar o papel das professoras e das mães, nesse processo de transformação".

O processo de transformação do qual se fala, é naturalmente referente ao modo de relação da instituição, através de sua diretoria, com o jardim.

Como se pode acompanhar no relato, a incompatibilidade gerou como medida, ao nível da diretoria, a contratação de uma coordenadora do jardim: ocorrendo exatamente o oposto de todas as tentativas, clarificando-se entretanto seu posicionamento em relação ao mesmo. A distância se formalizara, pela interposição de um intermediário.

Assinala-se aqui o fato de: trabalhando a necessidade de orientação às professoras, e mostrando o afastamento entre os dois grupos, obteve-se como resultado a definição desse afastamento, através de uma "orientação" indireta. Foi um bom resultado? Um critério seria acompanhar o desenvolver dos acontecimentos a partir daí: para as professoras, para as mães, para as crianças.

Poder-se-ia dizer que a contratação de uma coordenadora para o jardim, corresponderia, num outro aspecto, à assunção de um discurso pedagógico pela instituição? Difícil responder, na medida em que se tome as falas das professoras a respeito dessa contratação: D. (M.) viera para fiscalizar, controlar. O que entretanto se evidencia como fato é que tal pessoa, professora e diretora de jardins de infância durante trinta anos, introduz a educação naquela instituição, como mais um componente em sua dinâmica, compondo os movimentos de organização e desorganização. Qualquer que fosse a proposta pedagógica, havia uma proposta, algo até com o que discordar, como aconteceu com algumas das professoras e com algumas mães. É possível distinguir na ação dessa coordenadora dois aspectos: o primeiro seria uma perspectiva educacional propriamente dita, cuja grande linha era possibilitar um espaço maior ao desenvolvimento individual, o qual é nomeada atividade livre e tal como era proposto, correspondia a um tempo liberado à criança para que usasse os materiais que quizesse e como lhe aprouvesse. O segundo se apresentava como uma série de medidas "saneadoras", momento no qual se revela sob várias formas o controle: desde a organização das fichas de matrícula (preenchimento de todos os dados, retratos, exames) até o estabelecimento de uma inflexibilidade nos horários de entrada e saída, das crianças. Ao descontrole anterior, sucedia em pouco tempo, toda uma outra estrutura de funcionamento: como que se estabelecia um molde, no qual se previam muitas das facetas da vida naquele estabelecimento, inclusive o "tipo" de relação professora-mãe (que deveria ser cordial, sem beijos e conversas ou grosserias e maltratos). Essa formalização não pode se dar em um ato, como talvez

fosse a expectativa, ela teve que se submeter a um processo: as resistências foram constantes. As horas de entrada e saída passaram a ser momentos de enorme tensão, diariamente. Era e ainda continuava sendo o momento de encontro das mães com a instituição. Esse encontro era vivido nessa época sob enorme ansiedade pela instituição, pois sempre havia queixas, gritos, palavrões, e mesmo agressões físicas às crianças, por parte dos pais. Era provavelmente uma resposta ao novo aspecto do jardim naquilo que aparecia com relevo, o controle pela formalização: seria talvez a expressão da insatisfação e/ou incompreensão pelo novo "feitio" de guardar crianças. Acrescentando-se a impossibilidade real de acompanhar, e mesmo cumprir, as normas atuais, como o horário de entrega e retirada, por exemplo (1). É acentuada a retirada das crianças em meados desse ano. Uma retirada silenciosa, sob a forma de não ir mais, ou ainda, por longos períodos de faltas. A esse respeito, pode ser registrada a idéia de que entre a instituição, ou o jardim e a população que dele se servia, se abria um hiato, um espaço em claro, nublado pela desconfiança ou pela incompreensão de um lado, e pelo desrespeito e incompreensão do outro. Desrespeito é a palavra que parece expressar melhor que inflexibilidade ou rigidez, não deixar uma criança entrar cinco minutos após o horário esgotado, ainda que o responsável fosse, por esse motivo faltar ao trabalho naquele dia. Qual seria então a nova função do jardim, se não era para

(1) Um bom número das crianças matriculadas morava em locais distantes do Jardim, ao qual chegavam de ônibus, a cujo horário e condições de transporte estavam submetidas.

nele deixar o filho enquanto se trabalha ?, essa poderá ter sido uma pergunta formulada, por vários daqueles responsáveis.

Por outro lado, internamente, também se reagia à nova forma: o que seria exatamente uma atividade livre, senão uma forma de permitir a indisciplina, a falta de tempo para planejar, o número grande de crianças, os hábitos familiares contra os quais não se podia fazer nada, a "agressividade" das crianças, etc. A organização proposta desorganizava o que havia antes. E desorganizava "de cima para baixo". Desorganizava, ao modo de uma ruptura, um campo de mútuas identificações, de mútuas atribuições de significados. O plano em que essa ruptura se justificava era exatamente aquele da psiquiatria veiculada pela equipe, em sua intervenção: ao propor uma orientação pedagógica, se apontava uma demanda inexistente, para o conjunto. Por que a criança era tão relegada (do nosso ponto de vista) se apresenta agora como uma das primeiras perguntas a serem formuladas. Estaria ela sendo realmente relegada ? Quais as implicações, em termos da estruturação familiar, da mudança nas condições de atendimento institucional oferecido? Essas, entre outras, seriam as questões iniciais a serem enfrentadas, de modo a que uma intervenção dessa natureza, não se constituísse numa variável de desestruturação de um campo simbólico, apoiada num discurso bem intencionado de mudanças, por desconhecê-lo em seus conteúdos, suas formas de relação.

Ulloa ao comentar programas de natureza profilática identifica três grandes grupos cujas características são: no primeiro caso, aqueles que, contando com apoio financeiro, logram

certa realização, porém tendem a perder o caráter de participação e prevenção, e acabam por se constituir em tarefas clássicas de caráter assistencial; no segundo caso, estão aqueles que dão à participação sua natureza de desalienação, trazendo à tarefa técnica implícita ou explicitamente a qualidade política de denunciar; no terceiro grupo, estão aqueles, que não se apercebendo das contradições existentes, transformam a participação um pseudo-participação, e se perdem em discussões sobre as questões de procedimento para efetivá-la.

A esses três grupos ele reconhece que é comum que os mesmos são empreendidos com "boas intenções", mas adverte:

"Pero las intenciones iniciales no siempre suelen preveer las consecuencias inmediatas que el programa tendrá en el seno mismo de quienes deberán desarrollarlo y en la población a que va dirigido. Ni bien estos programas alcanzan cierto grado de éxito pronto se advierte que en general fueron pensados bastante alejados de la realidad concreta que enfrentarán, ya sea por su carácter de importados, por la inexperiencia de los programadores y equipos, o por subestimar el grado de lucidez que la población puede llegar a tener ya sea por su ideologización o por la magnitud de los problemas que debe enfrentar". (1)

Subestimar na população alvo, a lucidez ou a capacidade de lidar com sua própria vida, nos parece ainda não ser uma alternativa como propõe o autor, mas um dos elementos constitutivos da própria tarefa. É desse ângulo que também pode se colocar a discussão sobre trabalhar com e na instituição, que pode ainda ser dito como trabalhar dentro ou fora da instituição.

(1) Ibidem, p. 4-5 (grifo da autora).

4.3 - Com ou na Instituição ?

Ao apontar essa diferença, Bleger aborda-a em dois sentidos, cujo limite não fica claro. Trabalhar com, diz respeito à delimitação do objeto ("trabalhar com, é trabalhar com a totalidade institucional"), assim como se refere ao modo de interação com esse objeto, que é associado ao papel ou função de consultor ou assessor. Para esse papel, Bleger atribui duas características ou faces de sua qualidade: a autonomia em relação a esse objeto (ou ainda, sua tarefa não é submetida ao controle de terceiros, pois ele propõe em função de seu diagnóstico da situação), e não resolver, não executar, e não decidir, apresentando seu produto aos organismos competentes para esses atos. O referente de construção desse papel, é seu oposto, o psicólogo enquanto empregado, cuja característica é a não decisão sobre sua tarefa (ou ainda a mesma não ser derivada de seu diagnóstico da situação).

Para que essa distinção se estabeleça como uma oposição será necessário a delimitação ou o apontamento de um campo significativo ou explicitador da mesma. Aquele que Bleger parece apontar é o da natureza do vínculo profissional: ao não decidir sobre sua tarefa, o psicólogo enquanto empregado, é uma função submetida à rede de decisões mais amplas da instituição, ela é direcionada a partir dessas decisões. O que entretanto parece não estar presente nessa consideração, é o fato de que, ao assimilar o psicólogo enquanto empregado, a instituição está assimilando a psicologia representada por esse psicólogo. Nesse sentido, o espaço de autonomia é aquele delimitado pelo conhecimento especí

fico a esse profissional. Ficaria então relegado à cada caso particular, que é o profissional psicólogo, a veiculação ou não de seu diagnóstico, já que o mesmo seria um passo inerente à sua tarefa, qualquer que fosse o campo de exercício. Ora, nesse sentido, o critério decidir o que é necessário a partir de seu próprio diagnóstico, em si, não é suficiente para distinguir os dois papéis. Além disso, ele poderá encobrir o fato de que, ao se vincular a uma dada realidade, o psicólogo: pessoa detentora de tipo de conhecimento, se engaja, por múltiplos motivos, à mesma, passando a membro do grupo, ou de um dos grupos dessa realidade, para o que faz acordos em seu processo de integração ao mesmo. O que é negociado numa relação de trabalho, será genérico e aplicável a qualquer área de especialidade. Dessa forma fica injustificável a caracterização de uma oposição entre o com e o na, se o campo de significação tomado é o exercício profissional, ou o exercício do trabalho. A autonomia postulada como inerente ao papel de consultor ou assessor é falsa nessa perspectiva. Ela se viabilizaria, se esse papel se constituísse como um elemento parainstitucional, ou seja, na ocorrência de uma correlação de forças em equilíbrio entre consultor e centro das decisões institucionais ou o grupo chamado direção: o que coloca de antemão, uma outra questão: são de mesma natureza e, portanto mutuamente identificáveis entre si? Parece que não tendo, nessa parte, chegado a discutir esse aspecto, ele chega entretanto, como fecho à própria perspectiva de psiquiatria, como um meio de organização da vida humana, o qual se estendeu à própria concepção do profissional que a exerceria, designando-o consultor. Desse ângulo instituição e psiquiatria, identificam-se enquanto

meios de organização e gestão da vida humana, transportando para o consultor e o dirigente, suas características de formas alternativas, equilibrados, em tese, independentes.

Ora, como comparar duas ações de natureza oposta? Uma imagem algo tosca, mas que enfim poderá representar o que foi discutido, é que no primeiro caso temos um psicólogo empregado, no outro, um psicólogo empregador. Aí talvez, se explicitar o significado da autonomia pregada, e a idéia de não agir (não decide, não resolve, não executa), à semelhança de uma ingerência.

É nesse ponto que parece estar contida boa parte da fragilidade dessa concepção. Se para construir sua prática deverá o psicólogo inserir-se nas instituições e nas comunidades, a sua presença já é uma forma de decisão ou resolução e execução. Além disso, movido por objetivos, através do desenho de uma estratégia, ou seja, produzindo uma intervenção, ele está agindo, e através de sua ação promovendo decisões, resoluções, o que coloca como participante das mesmas. Toda essa discussão perderia em parte seu sentido, se a ela agora se contrapusesse um traço antigo, clássico, oriundo da prática psicológica clínica, com características básicas de aconselhamento, onde se aprendia os limites de atuação da mesma pelo oferecimento de alternativas de encaminhamento para a solução de problemas, dificuldades, sem que entretanto se assumisse uma ou outra direção para o cliente, medida que constitui de forma meio imprecisa o próprio código de ética profissional. É talvez nesse sentido que Bleger reafirma que na prática psicológica a técnica se confunde com a ética. E aí faz menção ao sigilo, ao cuidado de não vei-

cular informações de um grupo a outro, transpondo para um novo tratamento, para uma outra forma, uma descrição de atitude profissional de um outro espaço de relação. Essa perspectiva continuísta, ou o continuísmo contido nessa postura poderá estar se constituindo em um dos impecilhos ao avanço da prática nessa área, no que diz respeito à construção de recursos adequados de enfrentamento do novo objetivo. Para isso, entretanto parece que ainda está faltando uma outra tomada de decisão que é a de enfrentar esse objetivo como novo, como outro, cuja qualidade é preciso que se revele, em cujas regras de existência a psicologia ainda precisa encontrar os aspectos que lhe são pertinentes. É nesse sentido que a distinção entre com e na instituição é fluida, ambígua, não se fazendo no interior da prática, e Ulloa aponta isso quando diz que o psicólogo pode e deve transformar "su en en con", ao fazer a defesa da postura clínica. (Se voltamos à experiência relatada, qual seria o tratamento psicológico de um dos traços mais importantes naquela realidade toda específica, que era o modo atual de relação diretoria-jardim?). Ao se definir enquanto psicanálise da instituição, a intervenção psicológica se assume enquanto terapêutica, delimita seu objeto dentro da instituição, o seu vínculo com a instituição é o vínculo do terapeuta-cliente, e para ela se transporta o referencial teórico psicanalítico. O seu com já possui uma natureza anterior, determinada pelo método psicanalítico de abordagem, a princípio nada tendo a ver com a discussão presente. O que é novo nesse caso, parece ser exatamente aquilo para o que Ulloa chama atenção: estamos tratando do cliente em seu próprio habitat.

Há, finalmente, uma terceira abordagem sobre o papel

daquele que intervém em uma instituição que é a do analizador , a figura que incorpora o ato de analisar uma instituição. "Daremos o nome de analisador àquilo que permite revelar a estrutura da organização, provocá-la, forçá-la a falar", é o que diz Loreau (1). O analisador é um dissidente, ideológico (naquilo que é a universalidade da instituição), libidinal (naquilo que é sua particularidade) e organizacional (no que é seu momento de singularidade), e ele se manifesta pouco a pouco em uma relação de oposição ou de complementariedade como "dirigente" concorrente ou rival", em cada um dos planos da instituição, ou na interação dialética dos atos. Lançado no interior das relações de uma situação, o analisador é aquele que emerge, que constituindo , institui. Nesse sentido ele está na instituição, e não com a instituição. Essa possibilidade espontânea de vir a ser, só será dada àquele que compõe o jogo, na medida em que a ele são acessíveis suas regras, não só no nível do conhecimento, mas no reconhecimento pelo outro, de seu uso.

Ao se revelar o implícito nas relações institucionais, pode-se anunciar ou enunciar a natureza do explícito. O analista enuncia, e, dissidente, propõe. O terapeuta anuncia, e, interpretando, indica. E o psicólogo, em sua tarefa de profilaxia, numa instituição (ou também numa comunidade), chamando-se consultor? Misto de uma e outra possibilidade, parece ficar a meio do caminho, cuja indefinição só se sustenta na ilusão da autonomia e da força que representa em algumas situações.

(1) Loreau, R. Análise Institucional. Petropólis, Vozes, 1975.

Disso pode ser um exemplo, na experiência relatada, o trabalho com as professoras. A "resistência" se constituiu numa oposição, e pressionando com suas formas, alteraram a qualidade da intervenção em seu grupo. A igualdade, assumida nos primeiros contatos, do "trocar" experiência, foi obtida por elas, depois de quase dois anos. Esse é um dos aspectos fundamentais : ferido o contrato, o grupo sustenta por um período prolongado a relação. A autonomia, a independência, se projetava concretamente pela ausência nesse cotidiano, e ao nível subjetivo, pelo não reconhecimento da ação. A legitimidade da intervenção só havia para a equipe. Entretanto, ela se viabilizaria pelo menos em um aspecto: sob a forma de empregado, ou melhor sob o vínculo empregatício. Submetido as condições universais, particulares e singulares da situação, o psicólogo como qualquer outro, vai disputar seu projeto nessa e para essa situação. São, assim, nos parece nesse momento, ele adquire o direito, porque se expõe à elucidação do confronto, de encaminhar suas proposições. Seja porque essas proposições ainda se encontrem no estágio intuitivo das boas intenções, seja porque promover a "plenitude do desenvolvimento humano", é uma questão ainda de luta, de disputa, de conquista, e não da ciência.

5. CONCLUSÃO

Porque promover o bem-estar, o desenvolvimento integral do ser humano é ainda hoje (e nunca tanto como hoje), um processo de conquista, o papel das ciências do comportamento é prioritariamente apontar algumas das várias formas que pode tomar esse desenvolvimento, em função das condições onde se dá.

Nesse sentido, se pensarmos a realidade brasileira, ela é majoritariamente caracterizável como precária a partir de alguns padrões identificados como condignos à vida humana. Entretanto, essa vida está aí, e para isso ela construiu suas próprias formas de sobreviver. Essas por sua vez, se organizam num plano simbólico, de trocas afetivas, valorações interpessoais, soluções de problemas, vivência de conflitos, ou seja elas constituem o modo de relação com o mundo.

Nessa experiência foram vividas muitas lacunas na compreensão dessa realidade, interrogações a serem pesquisadas, estudadas. Nesse caso está por exemplo, a grande dúvida que para sobre a relação mãe-filho; o que significa a maternidade, e o filho, para as mulheres dos setores carenciados financeiramente ou ainda proletários? Ou seja, numa estrutura familiar desigual no triângulo pai-mãe-filho (onde as vezes o pai é desconhecido), como se processa a atribuição de referências familiares, ao nível psicológico, numa estrutura que não seja essa?

Um outro exemplo, de outra natureza, é o modo de relação estabelecido pela caridade, se se pensa que o atendimento à criança carente tem sido realizado predominantemente por esse vínculo. Será possível generalizar com boa margem de segurança,

o que foi pensado nesse trabalho, em uma situação específica ?
Quais os traços gerais que compõem esse modo de relação ?

A lista de perguntas seria maior se continuássemos ;
entretanto, se pretende apenas, nesse final, reafirmar uma mar-
gem muito ampla ainda de desconhecimento, a qual, se poderá di-
minuir, pela responsabilidade de buscar respostas, de fazer a
ciência, de produzir o conhecimento pondo-o à disposição desse
homem.

BIBLIOGRAFIA

- 1 - AVERBUCK, C. e outros. Um projeto de Serviço de Saúde Mental Comunitário - Centro Médico Social Sao José do Murialdo de Porto Alegre. Trabalho apresentado ao XII Congresso Nacional de Neurologia, Psiquiatria e Higiene Mental, Brasília-DF-Brasil, 14 a 19 de setembro de 1975 (mimeografado).
- 2 - BASAGLIA, F. La institución en la picota. Buenos Aires, Ed. Encuadre, 1974.
- 3 - BAULEO, A. (comp.). Los sintomas de la salud. Buenos Aires, Ed. IV Mundo, 1974.
- 4 - BERLINGUER, G. Psiquiatria y Poder. Buenos Aires, Gránica, 1972.
- 5 - BLEGER, J. Temas de Psicología (1971). Buenos Aires, Nueva Visión, 1977.
- 6 - _____. Psicohigiene y Psicología Institucional. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1974.
- 7 - BRICHT, S. e outros. El rol del Psicólogo. Buenos Aires, Nueva Visión, 1973.
- 8 - BUCKLE, D.F. e CAPLAN, G. Serviços Comunitários de Salud Mental para el Adolescente. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1973.
- 9 - CAPLAN, G. Principios de Psiquiatria Preventiva. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1966.
- 10 - COSTA, J.F. & BIRMAN, J. Organização de Instituições para uma Psiquiatria Comunitária. (Trabalho mimeografado).
- 11 - COSTA, J.F. História da Psiquiatria no Brasil. Rio de Janeiro, Editora Documentario, 1976.
- 12 - FOUCAULT, M. Doença Mental e Psicologia. Rio de Janeiro, Edições Tempo Brasileiro Ltda., 1968.
- 13 - GARCIA, C. e outros. Análise Institucional: Teoria e Prática. Revista de Cultura Vozes, (4), 1973, Petrópolis.
- 14 - GOFFMAN, E. Manicômios, Prisões e Conventos. São Paulo, Editora Perspectiva S.A., 1974.
- 15 - HARARI, R. (comp.) (1974). Teoria y Técnica Psicológica de comunidades marginales. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, 1974.

- 16 - JAQUES, E. Nuevas direcciones en psicoanalisis. Buenos Aires, Editorial Paidós, 1973.
- 17 - KHAN, Robert. Power and Conflit in Organizations. London, Tavistock Publications, 1964.
- 18 - LANGER, Marie (comp.). Questionamos 2: Psicanálise Institucional e psicanálise sem instituição. Belo Horizonte, Interlivros, 1977.
- 19 - LAPASSADE, G. Goupes, Organizations, Instituciones. Paris, Gauthier-Villard, 1967.
- 20 - LEMKAU, Paul N. (1949). Higiene Mental. México, Fondo de Cultura Económica, 1953.
- 21 - LEVI, Sérgio. Higiene Mental de la Edad Evolutiva. Buenos Aires, Editorial Alfa, 1957.
- 22 - LOREAU, R. A Análise Institucional. Petrópolis, Vozes, 1975.
- 23 - MALFÉ, Ricardo e outros. Psicoanalisis aplicado: un caso institucional. Revista Argentina de Psicologia, Ano VII, nº 21, setembro de 1976. Edit. Trieb, Buenos Aires.
- 24 - MAZZUCA, Roberto. Otros Diez Años de Psicologia Institucional. Buenos Aires, setembro de 1978 (trabalho mimeografado).
- 25 - MERANI, A.L. Psicologia e Alienação. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- 26 - MOFFAT, A. (1974). Psicoterapia del Oprimido. Buenos Aires, ECRO, 1974.
- 27 - NAVILLE, François. L'effort D'Higiène Mentale en faveur des enfants déficients en Suisse et à Genève, in L'Higiène mentale des enfants et adolescents, publicação do Institut J.J. Rousseau. Paris, Editions Delachaux e Niestlé S.A., 1943.
- 28 - PSIQUIATRIA SOCIAL y Actitudes de la Coletividad - OMS, sétimo informe, 1959.
- 29 - SARANSON, S.B. Community Psychology, Networks and Mr. Everyman, in: American Psychology, USA, 317-28, May 1976.
- 30 - SZASZ, Thomas. Ideologia y enfermedad mental. Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1970.
- 31 - ULLOA, E. Introducción de la aplicación del método clínico en el Ambito Institucional. (Trabalho mimeografado). Buenos Aires, 1965.

- 32 - ULLOA, F. Psicología de las Instituciones (una aproximación psicoanalítica). Buenos Aires, A.P.A., 1966.
- 33 - _____. Grupo de reflexión y ámbito institucional en los programas de promoción y prevención de la salud, in Nuevas perspectivas en Salud mental, Grimson (Comp.) Buenos Aires, Nueva Vision, 1973.
- 34 - VEZZATTI, H.R. Salud Mental, ideología y poder. Los Libros, Buenos Aires, Out./Nov., 1973.
- 35 - WEINSTEIN, L. Salud Mental y Proceso de Cambio. Buenos Aires, ECRO, 1975.
- 36 - YHAN, Mario (1955). Higiene Mental e Saúde Pública. São Paulo, Edigraf Ltda., 1955.

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC/RJ
fazendo parte da Banca Examinadora os seguintes professores:

Circe Navarro Rivas

Circe Navarro Rivas

Orientadora

Terezinha Féres Carneiro

Terezinha Féres Carneiro

Maria Helena Novaes Mira

Maria Helena Novaes Mira

Visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro, 28/12/79.

Vera Maria Ferrão Candau

Vera Maria Ferrão Candau
Coordenadora dos Programas
de Pós-Graduação do Centro
de Teologia e Ciências Humanas.