

UNIVERSIDADE DO PORTO

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**Abordagem sistémica a problemas escolares:  
análise de uma situação**

*Relatório apresentado para  
efeitos do disposto no n.º 1 do  
art.º 58.º do Decreto-Lei n.º  
448/79 de 13 de Novembro*

**Maria Amélia da Costa Lopes**

1993

## ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	1
2. A DISCIPLINA: SUA ORGANIZAÇÃO GLOBAL	2
2.1. Pressupostos	2
2.2. Objectivos gerais	3
2.3. Perspectivas de abordagem	4
2.4. Os conteúdos	4
2.5. Aulas teóricas e práticas: relação	5
2.6. Avaliação	5
3. AS AULAS PRÁTICAS: SUA ORGANIZAÇÃO GLOBAL	6
3.1. A Pedagogia da análise	6
3.2. A teoria e a prática	8
3.3. A organização das aulas práticas	10
4. AS AULAS PRÁTICAS EM QUESTÃO NESTE RELATÓRIO	12
4.1. O referencial teórico-prático	12
4.2. O quadro conceptual	14
4.3. A problemática da intervenção	23
4.4. Descrição do contexto próximo das aulas	26
4.5. O plano das aulas	27
4.6. Avaliação	34
BIBLIOGRAFIA	39

## 1. INTRODUÇÃO

A cadeira de Psicologia da Educação da Licenciatura em Ciências da Educação é uma disciplina do 2º ano do tronco comum do curso e é da responsabilidade do Professor Doutor Agostinho Ribeiro.

Este relatório refere-se a duas aulas práticas sobre o tema "Abordagem Sistémica a problemas escolares: análise de uma situação" que se integram no plano global de trabalho da disciplina para o ano lectivo de 1991-1992.

A sua organização e desenvolvimento dependem, em grande medida, desse plano global de trabalho. A apresentação desse plano e da sua justificação é, por isso, uma parte importante deste relatório. Ela deve ser vista não só como contextualização das aulas em causa mas também como explicitação dos seus objectivos e metodologias.

Num ponto 2 que se segue a esta introdução é apresentada a organização global da disciplina sem que se especifique em profundidade o funcionamento das aulas práticas. Este funcionamento será objecto do ponto 3. Aqui, tendo em conta a organização apresentada anteriormente, expõem-se e justificam-se de modo aprofundado as principais opções pedagógicas e científicas feitas para as aulas práticas da disciplina. Assim, seguindo os objectivos gerais da disciplina, apresentam-se as dimensões fundamentais de uma Pedagogia da Análise e adopta-se uma relação entre teoria e prática adequada a essa pedagogia e ao contexto institucional concreto em que as aulas tomam lugar. Termina-se com a exposição da organização global das aulas práticas onde é incluída a relação que elas estabelecem com as aulas teóricas.

No ponto 4 centramo-nos mais especificamente nas duas aulas visadas neste relatório. São aulas dedicadas à análise de uma situação com base na Abordagem Sistémica a problemas escolares. Depois de se situarem as aulas no contexto das aulas teóricas e das restantes aulas práticas, e dada a importância assumida pelo modelo teórico no trabalho de análise numa Pedagogia da Análise, expõem-se, em profundidade, o referencial teórico e prático e o quadro conceptual da Abordagem Sistémica a problemas escolares, e, ainda, alguns tópicos fundamentais da problemática da intervenção no seu âmbito. Finalmente enquadram-se as aulas no contexto próximo que lhes dá sentido e apresenta-se o seu plano global.

Este relatório termina com a avaliação do trabalho desenvolvido.

## 2. A DISCIPLINA: SUA ORGANIZAÇÃO GLOBAL

Neste ponto referimo-nos às dimensões de organização da disciplina como um todo, segundo os seguintes parâmetros: pressupostos, objectivos gerais, perspectivas de abordagem, conteúdos, aulas teóricas e práticas e avaliação.

### 2.1. Pressupostos

A organização da disciplina de Psicologia da Educação da Licenciatura em Ciências da Educação está profundamente dependente das características particulares da população discente a que se destina e da evolução sofrida pela disciplina na comunidade científica (cf. Ribeiro, 1989).

Quanto ao primeiro aspecto referido é importante realçar que, devido ao tipo de acesso ao curso e à distribuição dos seus contingentes, a grande maioria dos alunos são profissionais da educação, em serviço, que possuem um nível não negligenciável de competências na área e que procuram uma formação complementar para o exercício de uma actividade profissional qualificada no domínio da educação. Trata-se de uma especificidade que distingue os cursos de Ciências da Educação de outros cursos das Universidades portuguesas e que determina as opções pedagógicas essenciais da disciplina e de certo modo as opções científicas.

As opções científicas são, no entanto, também e em primeiro lugar, tributárias do debate e das posições da comunidade científica sobre o âmbito da Psicologia da Educação. Trata-se de um debate necessariamente precedido, tal como acontece nas restantes Ciências da Educação, de uma opção sobre o conceito de Educação subjacente e seguido de algumas decisões a nível das relações entre a Educação e a Psicologia.

Assim, da educação dá-se uma definição lata que abrange todas as situações educativas independentemente de circunstâncias de idade, modalidade ou contexto; quando, nos contextos de educação formais, se focaliza o sistema educador-educando preferem-se as relações recíprocas às transitivas, os processos de aprendizagem aos conteúdos de ensino e realça-se o papel educativo e construído do contexto de interacção.

Quanto às relações entre a Psicologia e a Educação frisam-se as relações de dependência mútua entre o funcionamento psicológico e o processo de

educação e destacam-se as funções instrumental e empática da Psicologia na Educação.

As opções sobre o conteúdo são marcadas por uma reflexão sobre o modo como a Psicologia tem historicamente justificado mas também interpelado as práticas educativas; reflexão que resulta na eleição de três domínios de questionamento: o desenvolvimento, a relação e a aprendizagem (cf. Ribeiro, 1991).

Estes são os domínios de (in)formação de uma Psicologia da Educação que se considera incluída numa Psicologia para Educadores.

Por esta razão, a disciplina, considerando para estudo todas as dimensões psicológicas das *situações de educação* (Mialaret, 1976), assume um carácter formativo - o seu objectivo é melhorar o processo educativo actuando nas disposições internas do educador - e uma função normativa - reconhecendo-se como lugar de reformulação da teoria e da prática da investigação psicológicas em função dos contextos educativos (Lopez-Román, 1984).

Neste mesmo sentido, a disciplina de Psicologia da Educação pretende proporcionar melhores perspectivas sobre os processos psicológicos implicados na educação (Sawrey e Telford, 1970 referidos em Ribeiro, 1989). Pretensão que indica mais uma atitude a ser concretizada em função dos contextos de ensino que uma prática bem identificada *a priori*.

A realização dos princípios e das pretensões a que acabamos de referir-nos começam a operacionalizar-se quando se definem os modos de abordagem pedagógicos - os objectivos gerais - e científicos - as perspectivas de abordagem - adoptados na cadeira.

## 2.2. Objectivos gerais

Qualquer acção eficaz em educação nas sociedades contemporâneas participa da gestão do infinitamente complexo e sempre diferente. Não se trata mais de "reproduzir modelos mas de tomar distâncias em relação a eles para inventar outros" (Resweber, 1986, pág. 9). Este é o cenário das tendências actuais da formação que insistem em unir o profissional e o pessoal, o cognitivo e o afectivo como mutuamente dependentes.

Na disciplina de Psicologia da Educação a destreza fundamental a potencializar é o "saber analisar" que resulta na capacidade de determinar as aprendizagens a fazer e onde se inclui "um trabalho sobre si próprio" que vai

para além dos processos de desestruturação-reestruturação estritamente cognitivos (Ferry, 1987; Lesne 1984).

O ensino consiste, por isso, sobretudo, na criação de oportunidades e possibilidades de análise.

Entretanto, não se põe de parte a aquisição de outras destrezas que contribuem também para "compreender melhor as situações educativas e intervir de forma mais adequada nos processos de educação" (Ribeiro 1989).

### 2.3. As perspectivas de abordagem

As perspectivas de abordagem dão-nos indicações sobre os modelos de referência para o desenvolvimento dos conteúdos. Com elas se reconhece, em geral, que, sendo a Psicologia um ponto de vista central sobre o comportamento humano, esse comportamento não pode ser compreendido independentemente do enredo em que se integra (Ribeiro, 1991).

A perspectiva *cognitivo-construtivista* focaliza o modelo do processador para enfatizar o carácter sempre singular das interacções individuais com o meio. A perspectiva *socio-interaccionista* acentua o carácter intencional e a natureza psico-social das interacções educativas. Finalmente a perspectiva *eco-sistémica* considera o ambiente educativo como "ambiente ecológico" tal como o define Bronfenbrenner (1979) realçando que a qualquer dos níveis da sua estrutura esse ambiente afecta o educando, o educador e a sua interacção, e é afectado por eles.

### 2.4. Os conteúdos

Os conteúdos da disciplina organizam-se em quatro módulos: (1) Introdução, (2) Educação de infância e desenvolvimento psicológico, (3) Escola e relação educativa e (4) Aprendizagem e Ensino.

No módulo 1 apresenta-se o carácter simultaneamente individual e colectivo dos processos educativos, realça-se o papel que o *sistema* - para além dos intervenientes - tem no condicionamento das situações educativas e define-se o âmbito da Psicologia da Educação confrontando-o com o da Psicopedagogia.

O módulo 2 é uma ocasião privilegiada de reflexão sobre o modo como os estilos educativos marcam o funcionamento psicológico. Nas três áreas de desenvolvimento consideradas - cognitiva, socio-emocional e socio-moral -

propõem-se formas de intervenção dos adultos que potencializem o funcionamento e o desenvolvimento psicológicos das crianças. Quer na área cognitiva, quer na área socio-moral preferem-se as perspectivas socio-cognitivas onde são centrais as noções de *conflito cognitivo* e de *descentração*. Na área sócio-emocional apela-se a que os adultos se assumam como formadores da relação.

No módulo 3 focaliza-se a relação educativa no contexto escolar. A perspectiva é claramente eco-sistémica e socio-interaccionista. O sistema professor aluno é, assim, analisado na sua complexidade de modo a proporcionar aos formandos a percepção de que há modos alternativos de gerir as relações entre alunos, professores e restantes intervenientes do contexto escolar.

Finalmente, no módulo 4, pretende-se evidenciar as relações entre as três posições teóricas propostas - comportamentalista, cognitivista e ecológica - assim como as relações destas com as práticas e os modelos de formação que lhes correspondem. Aqui é estruturante a perspectiva ecológica.

## 2.5. Aulas teóricas e práticas

Sem prejuízo do diálogo, sempre possível, as aulas teóricas, dado o tempo que lhes é atribuído, são essencialmente expositivas; das aulas práticas espera-se, globalmente, a ligação da teoria e da prática, do conhecimento e da experiência de modo que, no seu conjunto, as aulas contribuam para que se atinjam os objectivos gerais da disciplina: saber analisar para compreender as situações e adequar a intervenção (Ribeiro, 1989).

## 2.6. Avaliação

No quadro do regulamento de avaliação da licenciatura em Ciências da Educação, a avaliação recai sobre dois trabalhos a serem realizados pelos alunos: uma síntese crítica das aulas teóricas a ser realizada individualmente e um trabalho de investigação, a ser feito em grupo. A nota final é a média aritmética das notas desses dois trabalhos, a qual pode ser acrescida ou diminuída de um ponto, de acordo com a participação dos alunos nas aulas teóricas e práticas.

### 3. AS AULAS PRÁTICAS: SUA ORGANIZAÇÃO GLOBAL

A organização das aulas práticas participa da organização global da disciplina. Neste ponto apresentamos o modo como, a partir das ideias fundamentais que organizam a disciplina, elas se operacionalizam.

Parte-se, por um lado, dos objectivos gerais da disciplina - saber analisar, onde se inclui um trabalho sobre si, para compreender situações e adequar intervenções - , e por outro lado, das relações pretendidas entre as aulas teóricas e práticas - a ligação da teoria e da prática, do conhecimento e da experiência.

#### 3.1. A Pedagogia da Análise

É assim que Ferry (1987) denomina o processo de formação *centrado na análise* . Distingue-o de outros dois modelos - o modelo *centrado nas aquisições* e o modelo *centrado na démarche* . Note-se que as *aquisições* e as *démarches* não estão ausentes numa *pedagogia da análise* ; esta tem, no entanto, algumas particularidades inconfundíveis e determinantes. A sua razão de ser é o carácter sempre imprevisível - sendo as situações educativas sempre singulares - dos efeitos de formação.

Adoptando uma terminologia um pouco diferente e situando-se numa perspectiva mais centrada no acto pedagógico, Lesne (1984) faz também da análise o processo fundamental do *modo de trabalho pedagógico de tipo apropriativo centrado na inserção social do indivíduo* ; modo de trabalho que considera o mais adequado à formação de adultos, cuja característica distintiva é a de serem "agentes sociais actuais" para quem, por isso, a formação só é significativa se resultar no incremento da sua capacidade de agir socialmente.

Ambos os autores enfatizam o papel do *saber* como instrumento de emancipação, de sucesso para o homem na sua acção social e desenvolvimento pessoal. Sem reservas, trata-se de um saber teórico, mas que resulta em saber fazer, não enquanto aplicação directa mas como elemento regulador de uma acção reflectida.

É o trabalho de análise que assegura esta relação; análise que só é possível por referência a um modelo teórico bem estabelecido.



Como refere Ferry (1987), analisar é identificar as componentes de um conjunto, as suas interacções, relações e orientações de maneira a apreender a sua estrutura e/ou o seu funcionamento; analisam-se situações, instituições, práticas, discursos, comportamentos, tecnologias, programas; mas é a análise que constrói os objectos de análise, ou seja, o seu nome, definição, níveis, componentes e outros, dependem do quadro teórico usado na análise. Ele é um modo de leitura, instrumento de decifração e apropriação simbólica, porque, assim, a análise produz sentido e, então, orienta para a acção.

Lesne (1984) atribui à análise um papel semelhante mas utiliza a noção de "apropriação cognitiva do real" que retira de Althusser. É uma perspectiva que o autor aproxima do conceito de representação (Moscovici, 1986; Doise e Palmonari, 1986) e da pedagogia das representações (cf. Jodelet, 1989) onde a construção do conhecimento acarreta rupturas entre estados de conhecimento diferentes.

A "apropriação cognitiva do real" opera sobre representações - intuições do real, conhecimento organizado em relação a um problema particular - mas não se situa em continuidade com elas; pelo contrário, deve introduzir-lhes rupturas ao pôr à disposição dos formandos um quadro teórico apropriado. As representações são produtos cognitivos, modos de conhecimento fixados no particular e nos seus atributos. A acção torna-se limitada, rígida e redundante. A formação deve fazer a passagem desse modo de conhecimento a um outro modo de conhecimento, "mais científico", onde o objecto analisado é colocado num nó de relações definidas em termos operatórios (Lesne, 1984).

A análise não retira o objecto da sua rede de relações, pelo contrário, coloca-o na sua problemática geral; para os problemas que engendra não se procuram soluções prontas a usar mas questões a serem emitidas na perspectiva de uma dada ciência ou de um dado quadro teórico. Quadro teórico que os enche de sentido libertando finalidades, orientações para agir, projectos.

Se, por momentos, sairmos do campo da formação e entrarmos no domínio da Psicologia da aprendizagem, o conceito de *aprendizagem significativa* emerge com clareza. Como refere Entwistle (1986, pág. 141) "a aprendizagem significativa implica compreensão, o que envolve categorização da informação, reorganização e relacionamento. Exige o estabelecimento de conexões múltiplas com conhecimentos anteriores e (...) com a experiência pessoal. Envolve a *reconstrução* do significado de um modo que até certo ponto é pessoal e idiossincrático". Ao investigar sobre o modo como os alunos

do ensino superior se debruçam sobre o conhecimento, este mesmo autor identifica dois tipos de abordagens: a *abordagem superficial* - centrada na realização da tarefa pedida e na reprodução do conteúdo apresentado - e a *abordagem profunda* - centrada na compreensão envolvendo espírito crítico e analítico, relacionando novas ideias com conhecimentos prévios e experiências quotidianas - que relaciona com a aprendizagem significativa. Esta última facilita a memória a longo prazo o que não espanta se se tiver em conta com De La Garanderie (1989) que a memória é o projecto de pôr à disposição do futuro aquilo que agora se aprende.

Verificando que os professores e os departamentos exercem influência nas abordagens dos alunos à aprendizagem (Entwistle e Ramsden, 1983), Entwistle (1986) conclui que o professor pode ter um papel crucial na transformação dos modos de aprendizagem.

A Pedagogia da Análise tem, inequivocamente, implicações concretas no papel do formador. Lesne (1984) define a relação entre formador e formandos como "acção comum de apropriação do real"; na sua acção, o formador reconstrói as suas representações científicas e do acto de formação. O objectivo é que os formandos conquistem progressivamente e de forma sempre pessoal os referenciais teóricos que lhes permitem a passagem da posição de questionados pelas situações a questionadores dessas mesmas situações. Aos formandos exige-se que tenham o mínimo de consciência da sua situação; ao formador que conheça minimamente as situações objectivas das pessoas em formação.

### 3.2. A teoria e a prática

Ligar efectivamente a teoria e a prática, o conhecimento e a experiência parece ser um objectivo essencial da Pedagogia da Análise. Para Ferry (1987) a prática só é formadora quando passível de uma leitura com base num referente teórico e a teoria não pode vagabundear longe da prática; para Lesne (1984) a teoria sistematiza e rectifica a prática e a prática rectifica e desenvolve a teoria.

Dito de outro modo não há teoria sem prática nem prática sem teoria. Como afirmamos num outro sítio a questão para a formação não é teoria ou prática mas que teoria e que prática (Lopes, 1991). Analisar é praticar a teoria e teorizar a prática, ou seja, com um quadro teórico de base, questionar e refazer o sistema de representações que serve de referência à prática.

O debate sobre estas relações integra-se, no entanto, num outro mais abrangente que se refere à articulação entre os contextos de formação e os contextos social e profissional concretos. Para Lesne a inserção social real dos formandos no momento da formação é o referencial teórico e prático de todo o acto de formação; para Ferry a evocação de situações reais em formação, situações a serem questionadas e interrogadas, é um meio básico de formação. Os dois autores defendem, no entanto, uma alternância real (Malglaive, 1990) entre formação e actividade profissional. Saber analisar é saber distanciar-se e ver-se fora das situações; o objecto da formação não é a realidade em si mesma mas a realidade simbolizada do quadro da formação, realidade que assim se torna mais manipulável.

Integra-se nesta reflexão uma última dimensão: o facto de o contexto de formação ser uma instituição universitária onde a investigação e a formação na investigação constituem um sector cada vez mais enfatizado (Wittrock, 1991). Mas também a este nível as tendências vão de encontro às reflexões anteriores. Nas investigações sobre metodologias no ensino superior, que têm vindo a sofrer grande incremento e se centram sobretudo no que se tem feito e se faz, a esse nível, nas universidades, demonstra-se como elas têm vindo a responder a um pedido social cada vez mais evidente de abertura sem porem em causa as suas finalidades e hierarquias mais essenciais (Bireaud, 1990; Lamoure - Rontopoulos, 1990).

A *lição magistral* mantém o seu sentido sempre que se trate de fornecer informação estruturada e estruturante; as aulas teóricas assumem, embora sob formas diferentes de outrora, esta função imprescindível, pelo menos no quadro actual (cf. Balcells e Martin, 1985).

O *ensino em pequenos grupos*, onde predominam as técnicas de dinâmica de grupos e a *discussão dirigida*, são os métodos mais usados em aulas práticas, pretendendo-se com elas atingir objectivos electivamente formativos, tais como o desenvolvimento de conceitos, a elaboração de competências de análise e resolução de problemas e a construção de atitudes científicas (Balcells e Martin, 1985). Para além dos objectivos de formação referidos, com o uso destas metodologias pretende-se, ainda, continuar a assegurar, apesar da massificação do ensino, uma relação de proximidade entre docentes e discentes das disciplinas e estabelecer relações mais estreitas entre a formação e a actividade profissional.

Os *seminários* foram criados na Alemanha para a formação de quadros docentes. Tratava-se de iniciar os professores na investigação científica

habilitando-os para a docência através sobretudo da educação de uma atitude de abertura para a ciência. O trabalho centrava-se na discussão de textos de autor ou de trabalhos apresentados pelos alunos, por escrito ou oralmente. A discussão pretendia ligar o trabalho pessoal à tarefa colectiva de produção do conhecimento. A pertinência destes objectivos permanece inquestionável.

### 3.3. A organização das aulas práticas

As aulas práticas organizam-se e desenvolvem-se no quadro de referências que acabamos de expor. Com elas pretende-se desenvolver nos formandos a capacidade de analisar *objectos*, oriundos das suas situações profissionais e sociais, como meio de incrementar as possibilidades de acção sobre essas mesmas situações; os modelos teóricos são os principais instrumentos de trabalho.

Estes modelos teóricos são quadros abrangentes adequados aos princípios e aos conteúdos da disciplina. Mas, no domínio estritamente teórico, a relação entre aulas teóricas e práticas não se estabelece de forma imediata, pois a relação imediata não contribuiria para o esforço de procura e investigação que deve ser levado a cabo pelos formandos para uma *abordagem profunda* (Entwistle, 1986) aos conteúdos aprendidos.

Assim, a adequação entre aulas teóricas e práticas faz-se com os modelos teóricos abrangentes que estão subjacentes aos diferentes módulos em que se organizam as aulas teóricas da disciplina: a cognição social, sobretudo de tradição francófona e soviética, aplicada ao desenvolvimento da criança que acompanha o segundo módulo das aulas teóricas; a abordagem sistémica aos problemas escolares, centrada na Teoria Geral dos Sistemas e na Pragmática da Comunicação Humana que acompanha o terceiro módulo das aulas teóricas; e, finalmente, a abordagem ecológica em projectos de intervenção para o sucesso escolar que acompanha o quarto módulo das aulas teóricas.

Deste modo, e secundariamente, abre-se também caminho aos alunos para a realização da síntese crítica das aulas teóricas, um elemento importante da avaliação.

No último conjunto de aulas práticas as aulas previstas alternam com um outro tipo de aulas onde, em regime de seminário, serão apresentados pelos alunos e debatidos pelos presentes os trabalhos de investigação, ainda inacabados, que constituem um outro elemento da avaliação.

As primeiras aulas práticas acompanham o primeiro módulo das aulas teóricas e dedicam-se à discussão da pertinência dos três outros módulos que constituem o programa proposto e dos conteúdos a serem incluídos em cada um deles. Esta prática repete-se ao longo do ano no início de cada módulo. Mesmo que a discussão não conduza a grandes alterações, com o debate pretende-se que os alunos se apercebam do sentido do programa e se consciencializem, eventualmente, da sua identificação com ele. Simultaneamente questionam-se e confrontam-se experiências pessoais e motiva-se para os objectivos que a disciplina pretende atingir.

Em cada conjunto de aulas práticas é possível distinguir duas fases: uma primeira fase mais centrada na aquisição de saberes e baseada na leitura e análise de textos pelos alunos; uma segunda onde, com o referencial teórico adquirido nas aulas teóricas e práticas, se analisam situações, casos, problemas, opiniões, etc

## 4. AS AULAS PRÁTICAS EM QUESTÃO NESTE RELATÓRIO

As duas aulas práticas visadas neste relatório, sob o título "Abordagem sistémica a problemas escolares - análise de uma situação" integram-se na segunda fase do terceiro conjunto de aulas práticas que se centra na Abordagem Sistémica a problemas escolares e acompanha o tema das aulas teóricas Escola e Relação Educativa. Neste ponto abordaremos o referencial teórico-prático que lhes está subjacente e, depois de as integrarmos no conjunto a que pertencem, descreveremos as aulas.

### 4.1. O referencial teórico e prático

A abordagem sistémica a problemas escolares refere-se a um quadro teórico e prático criado e experimentado pelas equipas de Selvini Palazzoli em Itália e de Mário Garbellini na Suíça, em centros de orientação onde se encontram equipas multidisciplinares e que recebem pedidos de escolas para atendimento psicológico de crianças identificadas como tendo problemas. Trata-se de uma abordagem que no quadro teórico-prático da Teoria Geral dos Sistemas e da Pragmática da Comunicação Humana se contrapõe ao modelo clássico de intervenção neste tipo de situações.

O modelo clássico centra-se nas dinâmicas intrapsíquicas consideradas disfuncionais ou patológicas e na reconstrução psicogenética dos problemas individuais das crianças identificadas. Nele, como se refere em Selvini et al (1980), o assinalamento de uma criança é seguido de um exame diagnóstico onde se parte dos seguintes pressupostos:

- a) o indivíduo assinalado é portador de uma doença ou pelo menos de um psiquismo disfuncional;
- b) depois de se conhecer em profundidade esse psiquismo é possível descobrir as causas da perturbação;
- c) a perturbação é sempre pertença do indivíduo, embora os pais e os professores possam interferir no seu desenvolvimento.

Na abordagem sistémica, alternativa, adopta-se um ponto de vista que, numa perspectiva preventiva, se centra no processo de interação e comunicação entre os membros do sistema ou entre sistemas próximos, tais como a família, as hierarquias escolares ou outras instituições do meio envolvente (Onnis, 1980 referido em Evequoz, 1984).

O comportamento sintomático, o problema assinalado, é visto como a máscara de um sofrimento maior que envolve os elementos do sistema, ou

seja, é visto como manifestação de uma comunicação disfuncional no sistema ou entre sistemas.

No quadro seguinte comparam-se os dois modelos.

	<b>Modelo clássico</b>	<b>Modelo sistémico</b>
<b>DEFINIÇÃO</b>	o assinalamento leva ao diagnóstico psicológico centrado na criança	o assinalamento leva ao alargamento do campo de observação ao sistema
	pressupõe-se que: quem é assinalado tem um psiquismo disfuncional	pressupõe-se que: o problema assinalado manifesta um problema maior que envolve os elementos do sistema
<b>DO</b>	para resolver o problema é preciso identificar a disfunção e descobrir-lhe as causas longínquas	para explicar o problema interessam as regras de organização do sistema "aqui e agora"
<b>PROBLEMA</b>	a disfunção pertence ao indivíduo	a disfunção pertence ao sistema
	a solução não envolve o sistema	a solução depende do envolvimento dos membros do sistema
<b>INTERVENÇÃO</b>	a intervenção implica: · colocação em instituições especializadas · reeducações ortofónicas ou psicomotoras · psicoterapias individuais	a intervenção implica: · recriação do sistema de comunicação
<b>NO</b>		
<b>PROBLEMA</b>	os seus agentes são reeducadores	os seus agentes são agentes de mudança especializados em comunicação

A ideia central subjacente à abordagem sistémica a problemas escolares é resumida por Evequoz (1984): a interacção humana estrutura-se em sistema onde os membros comunicam segundo um modelo circular; quando no sistema, ou entre sistemas, a comunicação se torna disfuncional, qualquer um dos membros, na tentativa de se lhe adaptar, pode adoptar um comportamento sintomático; esse comportamento desaparecerá se se provocarem, no sistema, mudanças ao nível das relações.

Trata-se de uma orientação cujas linhas de força inspiram a Terapia Familiar. Aí se considera que todos os problemas humanos são, antes de tudo, problemas de comunicação e que, por isso, a mudança do comportamento sintomático passa, primeiro, pela mudança da comunicação actual entre os elementos do sistema; a mudança a este nível provocará mudanças a nível do vivido subjectivo.

O modelo clássico, ao aceitar que o problema pertence à criança, encobre o problema do sistema, permitindo a manutenção do *status quo* na instituição escolar. A abordagem sistémica é, assim, um modo de conceber a intervenção para a mudança, de carácter preventivo e despsiquiatrizante. Os psicólogos ou outros agentes chamados a intervir em situações semelhantes, com ou sem psicólogos, são, por isso, "agentes de mudança" especializados na comunicação. (Selvini et al, 1980; Evequoz, 1984).

Nesta mesma perspectiva, a abordagem sistémica aos problemas escolares, frisa Evequoz (1984), não é uma teoria das dificuldades de aprendizagem; refere-se antes a um modo formal de interacção, particularmente frequente em situações em que sobre uma criança se diz que tem dificuldades escolares: "importa sobretudo que os recursos da criança, qualquer que seja o seu potencial, não sejam entravados pelos conflitos entre os adultos que a rodeiam e que, pelo contrário, as forças de cada um confluem para um esforço de colaboração (Evequoz, 1984, pág. 49).

#### 4.2. O quadro conceptual

A abordagem sistémica aos problemas escolares inspira-se, já o dissemos, na Teoria Geral dos Sistemas e na Pragmática da Comunicação Humana.

Da Teoria Geral dos Sistemas tiram-se, fundamentalmente, as noções de sistema, de causalidade circular e de sistema aberto.

"Um sistema é um conjunto de objectos e de relações entre os objectos e entre os seus atributos" (Hall e Fagen, 1968 citados em Selvini et al, 1980). Comentando esta definição diz Watzlawick (1972, pág. 120): "os objectos são as componentes ou as partes do sistema; os atributos são as propriedades dos objectos e as relações o que mantém junto o sistema".

Esta definição faz referência implícita aos quatro conceitos considerados por Durand (1979) como fundamentais para a compreensão da noção de sistema: *interacção*, *totalidade*, *organização* e *complexidade*. Com o conceito de *totalidade* entende-se que o sistema é um todo coerente e indivisível irreduzível às suas partes; devem negligenciar-se os elementos em benefício da *gestalt*. A *totalidade* é uma consequência da interdependência entre as partes do sistema que se inter-relacionam e se afectam mutuamente, de tal modo, que uma mudança numa parte do sistema produz mudanças em todo o sistema. A *organização* resulta das relações entre as componentes do sistema, as quais possuem uma nova unidade com qualidades que as componentes não possuíam; segundo Durand (1979) a organização implica a ideia de uma certa permanência no sistema, sem a qual ele não poderia ser reconhecido ou descrito. A *complexidade* é uma dimensão dos sistemas que se refere à riqueza da informação que contém - número de elementos e de tipos de relações entre os elementos; o complexo não é nunca apreendido de forma acabada, mas é passível de uma aproximação que exige tempo, método e inteligência.

A *interacção* refere-se à acção recíproca que modifica o comportamento ou a natureza desses elementos" (Durand, 1979, pág. 9). Introduce-se assim o modelo circular de causalidade que se opõe ao modelo linear newtoniano onde a relação entre dois elementos era obrigatoriamente uma acção causal simples de um elemento A sobre um elemento B. No modelo circular enfatiza-se a relação dita de retroacção ou *feed-back* na qual uma acção de B sobre A se segue a uma primeira acção de A sobre B.

Como exhaustivamente o demonstra Durand, há vários tipos de sistemas entre os quais interessa distinguir. Mas a distinção mais importante a estabelecer é entre sistemas fechados e sistemas abertos. Um sistema fechado "é aquele em que não existe intercâmbio com o seu meio externo ou ambiente", um sistema aberto "é aquele que recebe matéria e energia do seu meio externo ou ambiente e, por seu turno, passa matéria e energia para o seu meio ambiente" (Littlejohn, 1982, pág. 42). A teoria geral dos sistemas refere-se a sistemas abertos (biológicos, psicológicos e sociais) nos quais se admite existirem qualidades ou padrões comuns. Para Rosnay (1977) uma característica

fundamental deste tipo de sistemas é a que se refere à sua organização em função de um objectivo: "manter os seus equilíbrios e permitir o desenvolvimento da vida" (pág. 85).

Quando se trata de sistemas sociais, interessa ainda realçar como fazem Crozier e Friedberg (1977) - ao articular os raciocínios sistémico e estratégico para a compreensão das organizações humanas - que essas finalidades, tal como as regulações sistémicas possíveis, não são dadas *a priori* mas são socialmente construídas nas regulações que operam nos jogos estruturados em que agem os actores sociais.

Na abordagem sistémica aos problemas escolares considera-se que a intervenção humana possui uma organização e um funcionamento característicos de um sistema aberto. Elegem-se como focos de observação os sistemas escolar e familiar vistos em relação contínua com outros sistemas do *quadro ecológico* (Selvini et al, 1980; Evequoz, 1984). A escola é considerada um sistema centralizado onde se podem distinguir subsistemas. Esta ideia baseia-se numa outra qualidade dos sistemas, a *hierarquia*, que o modelo de "árvore" ilustra bem e que se traduz na afirmação de que todos os sistemas complexos consistem num certo número de subsistemas, possuindo níveis de diferente complexidade.

A abordagem realça três das qualidades dos sistemas abertos: a *totalidade* (a que já nos referimos) a *auto-regulação* e a *equifinalidade*. Por *equifinalidade* entende-se que as modificações que se verificam num sistema numa sucessão temporal são independentes das condições iniciais; para o explicar interessam as regras da sua organização "aqui e agora", ou seja, as suas condições actuais de existência; a intervenção baseia-se na leitura do estado actual do sistema. A *auto-regulação* refere-se à dinâmica dos sistemas. Para não chegar à ruptura o sistema deve manter o equilíbrio (homeostase) entre duas tendências opostas: a tendência para o *status-quo* (morfostase) e a tendência para a mudança (morfogénese). O equilíbrio é assegurado pela organização e pela auto-regulação através de mecanismos de retroacção. Em todo o sistema aberto há *entradas* - a influência do meio sobre o sistema - e *saídas* - acção do sistema sobre o meio. Nos ciclos de retroacção os produtos das saídas são novamente enviados para a entrada do sistema. Quando estas novas entradas aceleram o sistema no mesmo sentido que os resultados anteriores está-se em presença de um ciclo positivo com efeitos cumulativos, que se traduzem no afastamento da norma de referência. Se as novas entradas provocam no sistema uma orientação oposta à dos resultados anteriores está-se

em presença de um ciclo negativo cujos efeitos estabilizam o sistema, ou seja, permitem o regresso à norma.

Nos termos de Rosnay (1977, pág. 95) nos ciclos negativos "toda a variação para o *mais* implica uma correcção para o *menos* (e inversamente)". Nesse caso existe regulação. O sistema tem estabilidade dinâmica pela qual ao mesmo tempo que renova continuamente os seus componentes, as suas estruturas e funções permanecem idênticas.

Como afirma ainda Rosnay (1977) os sistemas ecológicos, biológicos ou sociais são particularmente homeostáticos opondo-se às mudanças por todos os meios à sua disposição. Esta tendência manifesta-se, por vezes, em "efeitos perservos". Mas, continua Rosnay (1977, pág. 110) "para um sistema complexo, durar não chega: é preciso também adaptar-se às condições do meio e evoluir. Senão, as agressões exteriores não tardam a desorganizá-lo e a destruí-lo". De facto os ciclos positivos aumentam a variedade no sistema a qual é também uma condição da estabilidade do sistema, pois a homeostasia precisa de uma variedade alargada de regulações. Para que o sistema não entre em ruptura devido a uma abertura excessiva ou a um encerramento excessivo o sistema de controle deve ser tão complexo como o próprio sistema. Assim o sistema muda e adapta-se simultaneamente. Isto é, faz uma evolução para níveis mais elevados de complexidade.

Na abordagem sistémica aos problemas escolares considera-se que o assinalamento de uma criança a um serviço de orientação como tendo problemas é uma reacção da escola à ameaça de mudança que os seus comportamentos representam. A marginalização da criança é uma forma de a escola manter o *status-quo*. Assim o sistema escolar exprime a sua disfuncionalidade pois responde aos pedidos de mudança não mudando as suas regras de funcionamento, mas, pelo contrário, rigidificando-as.

As ideias de Crozier e Friedberg (1977) e Crozier (1978) a propósito da mudança organizacional podem ser esclarecedoras a este propósito. Para os autores a mudança, porque não é natural, é um problema. A mudança não obedece a nenhuma lei universal ou tendência histórica mas efectua-se a partir das soluções encontradas pelos homens para resolver problemas comuns com base nas fontes e capacidades disponíveis que estruturam a acção. As reacções de rejeição dos actores sociais em relação aos pedidos de mudança não devem ser vistos como irracionais. Elas integram-se na estrutura do campo de acção disponível no actual estado do sistema e das suas relações. As reacções só mudarão mediante um processo de *aprendizagem colectiva* que passa por

uma nova construção sistémica e pelo desenvolvimento de novas capacidades relacionais. Crozier e Friedberg (1977) dizem claramente que o cumprimento de um tal objectivo passa por mais organização definida como estruturação consciente dos campos de acção. Parece-nos que a abordagem sistémica aos problemas escolares participa deste espírito.

A Pragmática da Comunicação Humana considera a interacção humana como um sistema e adopta o modelo circular de comunicação.

A pragmática é, com a sintaxe e a semântica, um dos domínios da comunicação humana e define-se como a ciência que estuda os efeitos da comunicação sobre o comportamento. A comunicação refere-se não só à linguagem verbal mas também à postura, gestualidade, mímica ou qualquer outra manifestação não verbal, como por exemplo a doença. Assim, na pragmática da comunicação humana, comunicação e comportamento tornam-se sinónimos, sendo por isso impossível não comunicar (Watzlawick, 1972). Na sua contribuição para a definição de um quadro conceptual da abordagem sistémica aos problemas escolares são enfatizadas as noções de *double-bind*, de definição da relação, de disfunção sistémica e de reenquadramento.

A pragmática da comunicação humana desenvolve-se com base nos trabalhos de Bateson sobre a comunicação em famílias onde se encontrava um doente de esquizofrenia. Para o autor, o comportamento esquizofrénico é adoptado por um membro da família como forma de adaptação à rede de mensagens contraditórias emitidas entre os membros. O conceito de *double bind* expressa a situação particular em que se encontra um indivíduo, durante um tempo razoavelmente longo, na qual qualquer que seja a mensagem a que resolve obedecer, desobedece simultaneamente à que a contradiz (cf. Bateson et al, 1981).

O exemplo paradigmático de *double bind* é o de uma criança cuja mãe se sentia ansiosa ao ser afectuosa; quando a criança se aproximava dela sentia-se compelida a afastar-se; porque para ela era intolerável pensar que era uma mãe fria e rejeitante, substituí-a a mensagem de repulsão real por uma segunda de afecto apenas simulado; se a criança, induzida em erro, se aproximasse, seria rejeitada. Para a criança, a adopção, nesse contexto, de um comportamento sintomático de mutismo esquizofrénico é um comportamento adaptado.

Os estudos de Bateson provaram ainda a eficácia pragmática dos comportamentos sintomáticos: os episódios psicóticos coincidiam com o aumento dos conflitos familiares, e uma vez hospitalizado o membro da

família assinalado como doente esses conflitos diminuam. Assim, a psicose passou a ser vista como uma manifestação de uma perturbação da rede relacional do sistema familiar, identificável aqui e agora, e não como perturbação intrapsíquica.

Mais tarde a noção de *double-bind* torna-se independente de quadros clínicos típicos e passa a referir-se a uma certa forma de ver as trocas interactivas disfuncionais num sistema (Evequoz, 1984). Nessas trocas, um elemento do sistema é tomado como refém de uma causa em que se jogam objectivos conflituais. O refém não tem qualquer possibilidade de agir e os membros em conflito põem de parte qualquer possibilidade de colaboração.

Na abordagem sistémica aos problemas escolares considera-se que a criança em contexto escolar é muitas vezes tomada como refém de um conflito relacional entre os responsáveis escolares.

Evequoz (1984) considera que a situação de *double-bind* é no fundo uma situação onde é impossível definir a relação entre os intervenientes. Na pragmática da comunicação humana toda a comunicação supõe uma ligação entre os interlocutores presentes cujo resultado é a definição da relação que os une. Qualquer mensagem - a mais pequena unidade de comportamento comunicação - possui, segundo Bateson (1988), um aspecto índice - equivalente ao conteúdo - e um aspecto ordem - equivalente ao modo como a mensagem deve ser entendida. Este aspecto ordem diz respeito à relação estabelecida entre os interlocutores, a qual raramente é definida de modo consciente.

Em Watzlawick et al (1972) e em Watzlawick (1980) encontramos uma distinção entre dois modos de comunicação humana: a linguagem digital com sintaxe lógica e adequada ao conteúdo da mensagem mas sem uma semântica adequada à relação e a linguagem analógica que possui uma semântica mas não uma sintaxe adequada à definição inequívoca das relações.

Definir a relação é, assim, um resultado inevitável das situações interpessoais; em Watzlawick et al (1972) a constituição de determinados padrões de troca é explicada a partir da noção de "pontuação da sequência de factos": ao comunicarem, os parceiros pontuam a interacção de tal maneira que, ao fim de um certo tempo, um se define como o que toma as iniciativas ou como o que se submete ao outro. À custa de se repetirem determinados padrões de troca gera-se uma regra da relação generalizada a domínios diversos.

É a regra da relação que determina a simetria ou a complementaridade das relações. A este propósito atentemos no que nos diz Ribeiro (1990): "numa



interacção simétrica (...) minimiza-se a diferença entre os parceiros. Ao contrário, numa interacção complementar, presume-se e demonstra-se que um dos parceiros ocupa uma posição superior (*up*) e o outro uma posição inferior (*down*). Em ambos os padrões, porém, os comportamentos dos dois parceiros são solidários, isto é, um pressupõe o outro, exige-o e justifica-o" (pag. 137). Entretanto, acrescenta o mesmo autor, "a opção por um padrão estrutural não significa que uma relação interpessoal permaneça rígida e estática (...) As relações humanas são, de facto, sistemas interaccionais em desenvolvimento".

Assim relações simétricas ou complementares desenvolvem-se segundo dois padrões fundamentais: sistema de escalada e sistema auto-regulado. No primeiro padrão amplia-se "o conflito no quadro de uma relação simétrica (e extremizam-se) as atitudes de domínio-submissão no quadro de uma relação complementar" (Ribeiro, 1990, pag. 138); no segundo padrão "(evita-se) a deterioração de uma relação simétrica avaliando-a periodicamente por processos de crítica-autocrítica; ou de uma relação complementar introduzindo esporadicamente interacções simétricas, ou complementares de sentido contrário" (Ribeiro, 1990, pag. 138).

	Interacção simétrica	Interacção complementar
Fundamentos	A interacção funda-se na igualdade sem diferenças de posição dos parceiros	As qualidades de um parceiro complementam as do outro e vice-versa. Existe <u>sem</u> pre uma posição superior <i>one-up</i> - e uma posição inferior <i>one-down</i> . Em certas situações é o contexto que determina as posições: é o caso do sistema pais-filhos, professores-alunos ou médicos-doentes.
Desenvolvimento em sistema auto-regulado	Os parceiros aceitam-se tal como são; existe respeito mútuo e confiança que permitem a confirmação recíproca e positiva dos Eus dos parceiros A relação é periodicamente avaliada por processos de crítica e auto-crítica	Esporadicamente são introduzidas interacções simétricas ou complementares de sentido contrário.
Desenvolvimento em sistema de escalada	Escalada simétrica ou competitiva: cada um dos parceiros reafirma constantemente a sua própria definição da relação e não aceita a do outro; as energias são postas ao serviço da luta pela supremacia. Amplia-se o conflito	Escalada complementar durante a qual aumenta a distância entre os parceiros entre os quais se instala uma relação de dominação-submissão

Há situações em que um tipo de relação é preferível ao outro. Entre professores e entre professores e pais as interacções simétricas são as mais adequadas; entre os agentes de mudança chamados a intervir num problema do sistema e os elementos do sistema a interacção deve ser complementar (Evequoz, 1984).

Este ponto de vista será melhor compreendido com base na noção de disfunção sistémica. A disfunção emerge no momento a partir do qual o sistema não é mais capaz de provocar mudanças por si mesmo dado os seus elementos se encontrarem enredados num jogo sem fim. Em Watzlawick (1980) e Watzlawick et al (1972) descreve-se um jogo sem fim entre dois protagonistas; a regra consistia na substituição sistemática de uma afirmação pela sua negação e vice-versa. É um jogo difícil de terminar pois a mensagem "vamos acabar de jogar" é substituída pela mensagem "vamos continuar a jogar". Na escalada simétrica os intervenientes encontram-se num jogo sem fim. Para se sair de um jogo sem fim ou se fixa, no início, um limite de duração para o jogo, ou os membros metacomunicam sobre o jogo (é o que acaba por fazer o filho de Milton Erickson no caso apresentado em Watzlawick, 1980), ou então, expõe-se o problema a uma terceira pessoa com a qual se mantém um modo normal de comunicação e pede-se-lhe para terminar o jogo. Esta terceira alternativa é o paradigma de uma intervenção terapêutica.

Os psicólogos ou outros profissionais chamados a intervir em problemas escolares encontram-se nesta situação. No contexto da pragmática da comunicação humana as mudanças a realizar podem ser de dois tipos (Watzlawick et al, 1975): a "mudança 1" e a "mudança 2".

A "mudança 1" afecta um elemento do sistema sem modificar em nada a organização do sistema e os seus modelos de troca. No modelo clássico de abordagem aos problemas escolares é este tipo de mudança que se manifesta. Neste caso pode acontecer que os problemas já existentes se agravam ou pelos menos, surgem constantemente outros problemas que a mesma disfunção do sistema continua a engendrar. A "mudança 2" atinge a organização global do sistema que assim experimenta novos modelos de comunicação.

Na abordagem sistémica aos problemas escolares os profissionais chamados a intervir para resolver os problemas devem assumir-se como agentes de "mudança 2". Evequoz (1984) não hesita em considerar que estes agentes de mudança são profissionais especializados na comunicação.

A sua acção é fundamentalmente preventiva e o seu objectivo principal é promover relações funcionais no sistema. Evequoz (1984, pág. 53)

define-as como "comunicações que permitem aos adultos colaborar para um melhor desenvolvimento da criança"; em Mara Selvini et al (1980) considera-se que elas por não acumularem circuitos repetitivos são as únicas que permitem os processos de aprendizagem.

Para atingirem este objectivo principal, os agentes de mudança devem adoptar, em relação aos elementos do sistema, uma posição *meta* ou neutra no sentido de acima de qualquer aliança e a posição *one-up* de uma relação complementar. Só adoptando estas posições eles poderão formar com o sistema em causa um sobre-sistema, a que Garbellini (referido em Evequoz, 1984) chama "supra-sistema educativo". Trata-se de um sistema novo, com novas regras de relação, que permitirá as mudanças. Nesta definição da relação deve ser explicitado para os membros do sistema o quadro teórico-prático de intervenção.

A definição da relação é acompanhada da marcação de um contexto de colaboração. Em Mara Selvini et al (1980) chama-se-lhe contexto de "mesa redonda"; neste contexto, os agentes de mudança tornam claro para os elementos do sistema quais são os seus limites de intervenção e pedem a colaboração de todos os implicados para a resolução do problema.

A promoção de comunicações funcionais passa ainda por uma nova definição do problema. Após um estudo aturado do estado do sistema e do significado que o problema aí assume - trata-se da leitura do sistema a que nos referiremos mais à frente - deve ser apresentada aos intervenientes uma nova visão do problema inicial. Trata-se do reenquadramento que segundo Watzlawick (1980) pode produzir com um máximo de eficácia a mudança de um comportamento. O reenquadramento é a descoberta da significação circular do sintoma que cria a confusão e paralisa, ou seja, do *double-bind* subjacente aos conflitos que engendram o problema. Segundo Garbellini a criação do supra-sistema educativo depende em muito do reenquadramento (cf. prefácio de Garbellini à obra de Evequoz, 1984).

#### 4.3 A problemática da intervenção

Na intervenção podem distinguir-se duas fases fundamentais entre as quais existem numerosas interacções:

- a) intervenção preliminar;
- b) leitura do sistema e acção sobre o "ponto sistema"

- a) A intervenção preliminar diz respeito à definição da relação e à marcação de um contexto de colaboração e, ainda, à negociação de um contrato .*

Com o contrato de colaboração pretende-se manter estáveis e duráveis a relação definida e o contexto marcado. No contrato devem estar presentes as áreas de intervenção e um programa preciso de trabalho. Segundo Evequoz (1984) o formalismo rígido que caracteriza o funcionamento das escolas recomenda que a negociação do contrato siga as seguintes etapas: o contrato deve ser, primeiro, negociado no próprio serviço de orientação onde deve ser criada uma verdadeira aliança entre os membros; depois, deve ser negociado entre o director do serviço e o inspector escolar e, finalmente, entre os elementos do serviço e os professores da escola. Este último nível de negociação deve ser acompanhado de sessões de esclarecimento aos professores sobre o processo de intervenção em abordagem sistémica.

Integra-se na intervenção preliminar o preenchimento, pelos professores que assinalam o caso, de um questionário, feito com base nas entrevistas de Watzlawick em Terapia familiar, que contém as seguintes questões:

- qual é o problema?
- quais foram as soluções tentadas e quais foram os efeitos?
- o que se espera do serviço de orientação?

Sem o preenchimento deste questionário, não se inicia qualquer intervenção. Com ele pretende-se, desde o começo, dar início a uma outra visão do problema e recolher informações de base.

Recomenda-se que em todos os contactos efectuados nesta fase de intervenção se recolha o máximo de informações possível e se adopte uma atitude marcada pela conotação positiva, ou seja, uma atitude de valorização explícita dos comportamentos adoptados pelos "clientes" e das diferentes atitudes subjacentes (Selvini et al, 1980); trata-se de salvaguardar todas as hipóteses de colaboração criando disponibilidade para o diálogo. A conotação negativa que se caracteriza pela acentuação das "incompetências" dos clientes deve, pura e simplesmente, ser banida.

*b) Alargar o campo de observação é um dos pressupostos capitais da intervenção mediante a abordagem sistémica .*

Em Evequoz (1984) e em Selvini et al (1980) faz-se notar que em contexto escolar - dada a multiplicidade de variáveis em jogo - alargar o campo de observação do aluno identificado a toda a escola pode ser contraproducente. Assim, em Selvini et al (1980), definindo-se o "sistema mínimo" como um sistema onde duas ou mais pessoas procuram definir a relação, propõe-se que a intervenção incida no "ponto sistema": interacção ou conjunto de interacções que melhor explicam o problema, onde convergem o máximo de funções essenciais de um sistema e onde, por isso, a mudança é máxima com um mínimo de dispêndio de energia. A leitura do sistema é um modo de avaliação da situação cujo fim é identificar o "ponto sistema" e desenvolve-se nas seguintes fases:

- 1) *Fazer o desenho das relações* : Trata-se de organizar as informações já recolhidas num esquema das relações; a partir do esquema lançam-se hipóteses quanto aos conflitos e às alianças existentes.
- 2) *Identificar os subsistemas* : O objectivo essencial é poder respeitar, na intervenção, a autonomia dos subsistemas, pois, mais que em Terapia Familiar, os passos em falso, em contexto escolar, são dificilmente ultrapassáveis.
- 3) *Determinar as interacções a reter para explicar o problema* : É um momento central da pesquisa do "ponto sistema". A partir das interacções identificadas são construídas hipóteses sobre a regra dos conflitos, o que passa pela procura do *double-bind* de cada elemento. O lançamento de uma hipótese deve ser acompanhado da elaboração de meios para a testar.
- 4) *Analisar o pedido* : O pedido é visto como um comportamento de comunicação; na análise do pedido identifica-se o aspecto conteúdo e o aspecto relação desse comportamento; nomeadamente, identificam-se as alianças procuradas ao fazer-se o pedido. Depois o pedido é sujeito a reenquadramento.
- 5) *Dar uma resposta adequada ao pedido* : Aqui trata-se sobretudo, de evitar o "síndrome da utopia" (Watzlawick, 1980). Os agentes de mudança devem recusar quaisquer expectativas mágicas em relação ao seu papel na solução dos problemas e a resolução é sempre a

aproximação de um outro estado que nunca é completamente perfeito.

A intervenção no "ponto sistema" passa pelo reenquadramento e consiste num conjunto de tarefas prescritas aos intervenientes. As prescrições são consideradas meios eficazes para levar as pessoas a comportarem-se de outro modo; são directivas claras e precisas de comportamentos que ao efectuarem-se levam inevitavelmente à mudança da comunicação no sistema. Por exemplo "até à nossa próxima entrevista, no fim de cada semana dará um bilhete à mãe do João onde indicará todos os factos positivos do comportamento do João durante a semana".

Note-se que estas prescrições nada têm a ver com conselhos do tipo: "Interesse mais a criança", "Seja mais afável", etc. Segundo Haley (1979) este tipo de conselhos são inúteis; fazê-los é ignorar que o sistema, tal como os seus actores, tem uma lógica própria.

#### **4.4. Descrição do contexto próximo das aulas**

Estas aulas são a quinta e a sexta de um conjunto de sete aulas.

Na primeira aula do conjunto é apresentada aos alunos a problemática central da Abordagem Sistémica aos problemas escolares, aproximadamente nos termos em que neste relatório nos referimos ao seu referencial teórico e prático. De seguida apresenta-se a organização do conjunto de aulas que se seguem e distribuem-se tarefas. As segunda e terceira aulas basear-se-ão, respectivamente, na Teoria Geral dos Sistemas e na Pragmática da Comunicação Humana e serão animadas pelos alunos a partir, obrigatoriamente, de pequenos textos bem escolhidos e organizados pela docente e, facultativamente, de outros textos recolhidos pelos alunos. O objectivo destas aulas é a aquisição dos conhecimentos capitais inerentes a cada uma das teorias. Os textos devem ser lidos por todos os alunos, sendo a aula animada por um grupo de alunos de um modo teórico-prático. No trabalho de preparação das aulas os grupos serão acompanhados pela docente.

A quarta aula refere-se às etapas de intervenção da abordagem sistémica a problemas escolares. A exposição será feita pela docente através da apresentação de um estudo de caso realizado no contexto teórico-prático em causa.

As três últimas aulas centram-se num trabalho de análise. Na quinta e sexta aulas, que descreveremos de seguida, analisa-se uma situação e na última aula, com os meios adequados, debater-se-á a validade da abordagem nos contextos de trabalho dos formandos.

#### 4.5. O plano das aulas

**Tema :** Abordagem sistémica aos problemas escolares: análise de uma situação.

**Objectivo subordinante :** Melhorar a capacidade de análise tal como a definem Lesne (1984) e Ferry (1987) como modo de favorecer nos formandos a compreensão de situações de trabalho e a adequação das suas intervenções educativas.

**Objectivo subordinado :** Usar a abordagem sistémica a problemas escolares como instrumento de análise de uma situação.

**Estratégia :** A "análise de casos" ou método de casos é a estratégia básica segundo a qual se organizam e desenvolvem estas aulas que se centram na análise de uma situação segundo as orientações teóricas da abordagem sistémica e os princípios metodológicos de formação de que demos conta anteriormente. O "método de casos" inicia-se com a apresentação de casos ou situações problemáticas extraídas da realidade. Pretende-se que a partir do seu estudo e análise se tome consciência da situação e se realize sobre ela uma conceptualização experienciada e se procurem outras vias para a situação (Balcells e Martin, 1985). O método inicia-se e centra-se num trabalho pessoal. O trabalho de grupo que se lhe segue serve para o intercâmbio de ideias e não para o ajustamento mútuo da análise dos diversos elementos do grupo. Segue-se-lhe uma discussão geral, em colectivo, que se faz segundo os princípios da "discussão dirigida" (Balcells e Martin, 1985). Depois de apresentadas as linhas de análise fundamentais, a docente faz uma introdução à discussão simultaneamente clarificadora e problematizadora. Durante a discussão a docente delimita as questões, centra a conversação nos aspectos fundamentais, põe em debate consequências de alternativas apresentadas, indica acordos e desacordos, desenvolve questões básicas e zela pela participação de todos. O

método termina com a apresentação pessoal por cada um dos formandos da sua opinião sobre a situação em questão.

**Material:** Constituem o material das aulas a descrição da situação e um guião de análise da situação que apresentamos de seguida.

## A situação

Elementos de um serviço de orientação educativa são chamados a participar num conselho de turma onde se vai discutir o caso de um aluno problema.

O conselho de turma reuniu-se com a presença de quase todos os professores. Do serviço de orientação estavam presentes a assistente social e o psicólogo. O director da escola também estava presente mas ausentava-se várias vezes dizendo que tinha coisas mais importantes para fazer.

Os professores queixavam-se do mau comportamento do aluno: diziam que ele não se aplicava, que desorganizava a turma, se mexia sem parar, provocava, etc. Quando se tratava de sublinhar os desvios de indisciplina, o director intervinha com afinco. De vez em quando surgiam diagnósticos psiquiátricos, "é um caracterial". As divergências entre os professores eram notórias.

A equipa do serviço perguntou, então, aos professores como pretendiam agir num futuro próximo. Um professor referiu que tinha tentado ser firme com o aluno e isso tinha resultado, só que era uma tentativa isolada; outros recomendavam métodos repressivos para "chamar o rapaz à realidade".

A equipa propôs então aos professores realizarem uma observação sistemática. Cada um, na semana seguinte, anotaria os comportamentos de perturbação do aluno referindo em que situações ou depois de que acontecimentos eles se produziam ou cessavam de se produzir; pediu-se que anotassem, por escrito, numa sequência ordenada, essas observações. Os professores aceitaram as propostas do serviço. Entretanto o director tinha-se ausentado definitivamente. Concordou-se que num próximo conselho se avaliariam os resultados da observação.

No dia marcado, o conselho de turma voltou a reunir-se. Faltavam metade dos professores e só um professor tinha feito as observações previstas. O director disse que o aluno estava "a pôr a cabeça em cima dos ombros" e que os problemas tinham diminuído; fez depois um discurso vazio com interpretações arbitrárias.

Dizendo que o problema parecia estar resolvido, a equipa abandonou a reunião mostrando-se disponível para novas situações.

A escola não voltou a contactar o serviço. Os problemas do João persistiram e no fim do ano reprovou.

### Guião de análise

Pedimos-lhe que analise a situação apresentada à luz da abordagem sistémica a problemas escolares.

O trabalho de análise de situações concretas em formação pode facilitar a compreensão de situações profissionais passadas e futuras de modo a que a intervenção seja tendencialmente mais adequada. Não porque diferentes situações sejam passíveis da mesma intervenção mas porque as competências de análise que se desenvolvem para uma situação se tornam úteis para outras situações sempre diferentes.

O quadro teórico de referência - neste caso, a abordagem sistémica a problemas escolares - é o instrumento que permite a análise. Dotados de uma unidade própria, os modelos teóricos permitem dar um sentido à dispersão das nossas experiências quotidianas. É nesta perspectiva que devem ser usados e não como soluções completas, únicas e prontas a usar de imediato nas situações.

O trabalho de análise deve ser, do princípio ao fim, um trabalho pessoal (as suas experiências de vida só a si pertencem), mesmo quando trocar ideias em grupo, mesmo durante o debate colectivo sobre a situação. Não se esqueça disto e...depois... participe.

Na análise, siga as grandes etapas que lhe são propostas neste guião:

1. Estudo do problema
2. Definição do problema
3. Delineação de intervenções alternativas

Veja as dimensões de trabalho que lhe são propostas, em cada etapa, como orientações que tentam estruturar o seu trabalho de análise e não como perguntas susceptíveis de respostas certas e erradas. O que se pretende, frisamo-lo mais uma vez, é que desenvolva a sua capacidade de análise e... de resto... não existem mesmo, a priori, respostas certas e erradas.

#### 1. Estudo da situação

. Leia atentamente a narração da situação, as vezes que considerar necessárias.

. Pense a situação nos termos do modelo clássico de abordagem aos problemas escolares e nos termos da abordagem sistémica. A situação inclui-se em algum deles? Até que ponto?

- . Pense nas fases de intervenção da abordagem sistémica. Identifique a fase que a situação abrange.
- . Identifique os actores da situação. Esboce as estratégias que eles utilizam.
- . Veja a situação à luz das ideias de...
  - alargamento do campo de observação
  - escolha de um sistema mínimo
  - uso da conotação positiva
- . Perscrute o que se passa em termos de definição da relação. Estabeleça o percurso desta definição.
- . Tente outras dimensões de análise.

## **2. Definição da situação**

- . Agora que já estudou a situação, defina-a apresentando as suas problemáticas centrais (à luz da sua interpretação, claro). Use uma linguagem adequada ao modelo teórico com que faz a análise. De resto, utilize o formato que quiser.

## **3. Delineação de estratégias de intervenção alternativas**

- . Com base na sua leitura do problema delinheie intervenções alternativas
- . Primeiro, estude estratégias:
  - imagine como responderia ao convite para estar presente no conselho de turma?
  - o que faria no início do conselho?
  - como reagiria às ausências do director?
  - o que faria perante as queixas dos professores?
  - e perante as alternativas de acção propostas por eles?
- . Apresente a estratégia global que seguiria. Tente justificá-la.

### Actividades, seus objectivos específicos e sua organização temporal :

O trabalho de análise da situação desenvolve-se em 4 horas (duas aulas práticas de duas horas).

#### *Na primeira aula:*

O professor apresenta a organização global do trabalho durante as duas aulas: tema, objectivos gerais, actividades, seus objectivos específicos e seu desenvolvimento temporal.

	<i>Tempo</i>	<i>Objectivo específico</i>
<i>Actividade 1</i>		
Trabalho individual de análise da situação com base no guião de análise	45 minutos	Fazer a análise pessoal da situação
<i>Actividade 2</i>		
Troca de ideias sobre a análise em grupos de 3. Preparação da apresentação da análise realizada: definição da situação e delineação de estratégias de intervenção alternativa	30 minutos	Enriquecer a análise pessoal da situação
<i>Actividade 3</i>		
Apresentação da análise realizada	30 minutos	Dar a conhecer ao colectivo a análise realizada e disponibilizá-la para debate

*Na segunda aula:*

Com base na análise realizada e em estudo sobre elas efectuado, a docente expõe as linhas fundamentais de análise utilizadas, no sentido de as clarificar e, depois, problematiza-as, ou seja, levanta questões sobre elas para, suscitando o debate, incrementar a análise.

	<i>Tempo</i>	<i>Objectivo específico</i>
<i>Actividade 4</i>		
Actividade colectiva de discussão dirigida das problemáticas centrais emergentes das análises realizadas	60 minutos	Enriquecer a análise pessoal, através do alargamento de perspectivas, do leque de experiências sempre descrito nestes debates e, sobretudo, através da contraposição de ideias e antecipação de consequências
<i>Actividade 5</i>		
Trabalho individual escrito: apresentação da análise pessoal da situação	30 minutos	Analisar pessoalmente a situação após enriquecimento pelo processo seguido. Permitir a avaliação pelo docente do trabalho realizado
<i>Avaliação</i>	15 minutos	Avaliar o trabalho realizado

#### 4.6. Avaliação

A avaliação das aulas de análise de uma situação com base na abordagem sistémica a problemas escolares centra-se no processo de ensino-aprendizagem e pode fazer-se segundo duas perspectivas: a perspectiva dos alunos e a perspectiva da docente.

Estas perspectivas, por sua vez, adquirem sentido por relação com o percurso efectivamente realizado ao longo das aulas. Começemos por esse percurso.

##### O percurso

No final da primeira aula os alunos apresentaram a sua análise pessoal da situação. A partir delas a docente elaborou um conjunto de dimensões de reflexão centradas nas linhas de análise dominantes apresentadas pelos alunos. De seguida apresentamos essas dimensões e justificamos a sua escolha.

##### *A. No estudo da situação:*

##### *1. Abordagem sistémica falhada / Modelo clássico*

A maioria dos alunos considerava que se tratava de uma abordagem sistémica mal conduzida; para essa classificação apresentavam como critérios o próprio recurso da escola à equipa de orientação, ou então o pedido de observação feito pela equipa aos professores. No entanto, um grande número de alunos considerava que se tratava, na situação, de uma abordagem segundo o modelo clássico, baseando essa sua opção no modo como os professores se referiam ao aluno.

##### *2 - Intervenção preliminar ?*

A maioria dos alunos considerava que a situação se referia à fase de intervenção preliminar da abordagem sistémica a problemas escolares; mas, por um lado, nem todos se lhe referiam expressamente e, por outro lado, alguns diziam tratar-se de outra fase de intervenção.

3 - *O director estava desinteressado pelo problema /  
O director desprezava a equipa*

Nas suas análises os alunos ao identificarem os actores da situação e suas estratégias referiram-se sobretudo ao director dizendo que ele estava desinteressado do problema ou que desprezava a equipa; raramente era utilizada a terminologia específica à abordagem sistémica para caracterizar as estratégias dos actores.

4 - *Na definição e desenvolvimento da relação: escalada simétrica /  
escalada complementar*

Poucos alunos utilizaram a terminologia própria para dar conta do processo de definição da relação; de qualquer modo, implicitamente, uns referiam-se-lhe como se se tratasse de uma escalada complementar, outros como se se tratasse de uma escalada simétrica.

5 - *Falhas na intervenção da equipa*

Foram as seguintes as falhas apresentadas:

- . Não respeitou os subsistemas
- . Ausência de conotação positiva/existência de conotação negativa
- . Não marcou contexto de colaboração
- . Não informou sobre o modelo de intervenção
- . Não houve alargamento a outros subsistemas
- . Não houve identificação do sistema mínimo
- . Não houve definição de relação *one-up*
- . Não houve "marcação" de um contexto de colaboração
- . Não houve clarificação do pedido (questionário)

B. *Na delineação de alternativas :*

1 - *Convite: aceitação / aceitação com condições / recusa*

Nenhum dos alunos se referiu à hipótese da recusa; alguns referiram-se à necessidade de se ter tido previamente mais informações sobre a situação, nomeadamente através do pequeno questionário previsto na abordagem.

2 - *Em caso de aceitação: que fazer no início ou antes da reunião ? / como reagir às ausências do director ? / onde "parar" a reunião ? / onde começar a seguinte?*

A este nível a maioria das propostas apresentadas pelos alunos diziam respeito às etapas de intervenção previstas na abordagem sistémica a problemas escolares, sem que os parâmetros específicos da situação fossem considerados. Em relação ao director as propostas apresentadas referiam-se a atitudes pessoais a tomar perante a situação sem que se fizesse referência ao modelo de abordagem.

Estas dimensões de análise e as razões da sua escolha foram apresentadas aos alunos no início da segunda aula. A discussão centrou-se sobretudo na análise da situação e seguiu a orientação prevista no âmbito do "método de casos".

De facto, ao longo do debate, a docente, para além de delimitar questões e centrar a discussão em aspectos fundamentais a partir das linhas de debate, esclareceu questões básicas e zelou pela participação de todos. Nomeadamente, clarificaram-se noções e distinguiram-se níveis e perspectivas de análise: por exemplo a inclusão da situação no modelo clássico ou no modelo sistémico dependia dos actores focalizados. Tendo em conta os princípios de uma Pedagogia da Análise, na apresentação do debate e no seu decurso a docente procurou que nele se usasse a terminologia própria à abordagem sistémica a problemas escolares; tentou-se, ainda, evitar a identificação de respostas "correctas" e "incorrectas", pondo-se sobretudo em destaque consequências - em termos de relações entre os *objectos* do sistema teórico-prático de abordagem - de certas interpretações e análises.

### **Avaliação dos alunos: o processo de ensino aprendizagem**

A avaliação dos alunos do processo seguido ao longo destas duas aulas pode resumir-se nos seguintes parâmetros:

- analisar, assim, não é fácil, pois implica o domínio do sistema teórico usado para a análise, o que por sua vez obriga a um acompanhamento sistemático das aulas;

- Aprender a analisar implica um processo longo preenchido de situações de aprendizagem semelhantes à vivida nestas aulas.
- Analisar a situação com base na abordagem sistémica a problemas escolares permitiu-lhes tomar consciência da importância da comunicação nas escolas e nos contextos de trabalho em geral.

### **Avaliação do docente: o processo de ensino aprendizagem**

O processo seguido permite-nos considerar, em termos de avaliação, os seguintes aspectos: a pregnância da metodologia adoptada; a permeabilidade à linguagem do modelo de abordagem e a tendência para uma concepção clássica do saber.

A metodologia adoptada, embora apelasse á mobilização dos alunos na sua generalidade (enquanto pessoas e enquanto profissionais), assumia uma pregnância diferente para alunos com diferentes percursos profissionais: para os alunos com experiência profissional no domínio da orientação educativa essa pregnância manifestou-se superior. Nestes casos a análise da situação aparecia como uma oportunidade de "manipular" de forma mais consciente situações passadas e presentes.

Na grande maioria dos casos a situação a analisar aparecia como semelhante a muitas situações vividas sobretudo em instituições escolares; a pregnância da situação incidia nesta verificação de semelhança.

Ao longo do processo tornou-se também possível considerar que alguns alunos se mantinham relativamente impermeáveis à linguagem do modelo sistémico; outros utilizavam-na de uma forma a que chamaríamos mecânica, ou seja, sem se apropriarem, por ela, da situação; outros, ainda, apropriavam-se da situação, conceptualizando-a com base na linguagem própria ao modelo de análise.

Finalmente, verificou-se que nesta "acção comum de apropriação do real" por parte da docente e dos alunos era forte a tendência para uma concepção clássica do saber segundo a qual há sempre uma verdade ou uma resposta correcta e única para um problema ou uma questão. Este foi o aspecto

mais difícil de gerir ao longo do processo mas foi também aquele que provocou mais rupturas e reflexões.

Em geral, e tendo também em conta a avaliação dos alunos, diríamos que estas aulas atingiram os seus objectivos enquanto "parte" de um processo inevitavelmente longo durante o qual se prossegue na capacidade de analisar e de pensar sobre si mesmo.

## BIBLIOGRAFIA

- Balcells J. P.; Martin, J. L. (1985), *Os métodos no ensino universitário* , Lisboa, Livros Horizonte.
- Bateson, G. et al (1981), *La nouvelle communication* , Paris, Seuil.
- Bateson, G. et al (1988), *Communication et société* , Paris, Seuil.
- Bireaud, A. (1990), Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur, *Revue Française de Pédagogie* , n° 91, 13-23.
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The ecology of human development: Experiments and design* , Cambridge (Mass.), Harvard University Press.
- Crozier, M.; Friedberg, E. (1977), *L'acteur et le système - les contraintes de l'action collective* , Paris, Seuil.
- Crozier, M. (1978), Mudança individual e mudança colectiva, in *Mudança social e psicologia social* , Lisboa, Livros Horizonte, 69-81.
- De la Garanderie, A. (1989), *Pedagogia dos processos de aprendizagem* . Porto, Asa.
- Doise W.; Palmonari A. (1986), Caracteristiques des représentations sociales, in Doise W., Palmonari A., *Représentations sociales* , Paris, Délachaux & Niestlé.
- Durand, D. (1979), *La systémique* , Paris, PUF.
- Entwistle, N. (1986), O ensino e a qualidade da aprendizagem no ensino superior, *Análise psicológica* , 1, 141-153.
- Evequoz, G. (1984), *Le contexte scolaire et ses otages - vers une approche systémique des difficultés scolaires* , Paris, ESF.
- Ferry, G. (1987), *Le trajet de la formation* , Paris, Dunod.
- Jodelet, D. (1989), *Les représentations sociales* , Paris, PUF.

- Lamoure - Rontopoulos, J. (1990), *L'université 1968-1988: une institution en mutation*, *Revue Française de Pédagogie*, n° 91, 5-11.
- Lesne, M. (1984), *Trabalho pedagógico e formação de adultos*, Lisboa, Fundação Gulbenkian.
- LittleJohn, S. W. (1982), *Fundamentos teóricos da comunicação humana*, Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- Lopes, A. (1991), O professor e a investigação educacional, in *Ciências da Educação em Portugal - situação actual e perspectivas*, Porto, SPCE.
- Lopez Román, J. (1984), *Tendencias actuales en psicología de la educación*, Madrid, Ed. Escuela Española.
- Malglaive, G. (1990), *Enseigner à des adultes: travail et pédagogie*, Paris, PUF.
- Mialaret, G. (1976), *Les sciences de l'éducation*, Paris, PUF.
- Moscovici, S. (1986), L'ère des représentations sociales in Doise, W; Plamonari, A. *Représentations sociales*, Paris, Delachaux & Niestlé.
- Resweber, J. P. (1986), *Les pédagogies nouvelles*, Paris, PUF.
- Ribeiro, A. (1989), *Psicologia da Educação* (relatório), FPCE.
- Ribeiro, A. (1990), A relação educativa, in Campos, B. (coord.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*, Lisboa, Universidade Aberta.
- Ribeiro, A. (1991), A psicologia da Educação nos cursos de formação, in *Ciências da Educação em Portugal - situação actual e perspectivas*, Porto, SPCE.
- Rosnay, J. (1977), *O macroscópio - para uma visão global*, Rio de Janeiro, Arcádia.
- Selvini, M. et al (1980), *Le magicien sans magie - ou comment changer la condition paradoxale du psychologue dans l'école*, Paris, ESF.
- Watzlawick, P. et al (1972). *Une logique de la communication*, Paris, Seuil.

Watzlawick, P. et al (1975), *Changements - paradoxes et psychothérapie* , Paris, Seuil.

Watzlawick, P. (1980), *Le langage du changement - éléments de communication thérapeutique* , Paris, Seuil.

Wittrock, B. (1991), Dinosaurios o delfines? origen y desarrollo de la universidad orientada hacia la investigación, *Revista de educación* , nº 296, 73-97.