

ANO 41-1, 2007

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

revista portuguesa de
pedagogia

Contextos colaborativos no sistema escolar – ponto nodal da acção sistémica

Isabel de Santa Bárbara Narciso¹

Propomos uma reflexão sobre a acção sistémica no sistema escolar e sobre a importância do estabelecimento de um contexto colaborativo e dos princípios que o facilitam – o mapa não é o território, utilizar a linguagem do outro, salientar a positividade, promover a qualidade da comunicação, não repetir más soluções em situações de dificuldade, alargar o campo de observação e ser empático. Defendemos, ainda, a ideia de que tais princípios-guia, além de facilitarem o estabelecimento de um contexto colaborativo, contribuem para o desenvolvimento de competências sócio-afectivas e para o sentido de identidade na escola.

0 contexto escolar numa perspectiva de complexidade sistémica

“Alice pensou que nunca na vida tinha visto um campo de croquet tão estranho como aquele: era todo aos altos e baixos. As bolas eram ouriços-caixeiros vivos, os tacos eram flamingos e os soldados eram obrigados a dobrar-se e a apoiar-se nas mãos e nos pés para fazerem de balizas.

À partida, a principal dificuldade que Alice teve foi de segurar no seu flamingo. Acabou por conseguir arrumar confortavelmente o corpo dele debaixo do braço, com as patas de fora. Mas, regra geral, quando acabava por conseguir endireitar-lhe convenientemente o pescoço e se dispunha a dar com a cabeça dele uma tacada no ouriço, ele torcia-se todo e olhava para a cara dela com uma expressão tão espantada que ela não conseguia deixar de rir às gargalhadas; e, quando conseguia pôr-lhe a cabeça para baixo e recomeçar a jogada, era muito irritante ver que o ouriço se desenrolava e lá se ia rastejando; além do mais, havia quase sempre um rego ou uma sebe para onde ela queria mandar o ouriço; e, como os soldados que estavam dobrados andavam sempre a levantar-se e a mudar-se para outros pontos do campo, Alice chegou rapidamente à conclusão de que aquilo era realmente um jogo muito difícil.” Lewis Carroll, *Alice no País das Maravilhas*

¹ Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa. Tlm: 912277152, Fax: 217933408, narciso@fpce.ul.pt

Assim é a escola. Um sistema - ou seja, conjuntos de unidades com inter-relações mútuas (Von Bertalanffy, 1972), implicando, pois, a compreensão dos objectos (e respectivos atributos) que o constituem e das relações entre aqueles, ou seja, dos laços que mantêm a unidade do sistema, os quais se expressam através de interacções - constituído por inúmeros subsistemas, podendo cada um destes ser entendido como sistema de outros subsistemas, por sua vez constituídos por outros subsistemas ou por indivíduos. Um sistema onde cada indivíduo pode ser membro de vários subsistemas. Um sistema em interface com outros sistemas. Von Bertalanffy (1972) formulou a teoria do sistema geral², onde enfatiza a ideia de sistema aberto - sistema aberto energética e informacionalmente, uma vez que a manutenção da sua existência exige que se alimente de energia (e informação) do exterior -, e enuncia as propriedades que caracterizam os sistemas: totalidade, circularidade e equifinalidade.

Posteriormente, Morin (1994), à ideia de teoria do sistema geral, opõe a ideia de um paradigma sistémico que deveria estar presente em todas as teorias, dando relevo à noção de complexidade inerente a qualquer sistema. De acordo com o autor, um sistema poder-se-á definir como uma unidade global organizada de inter-relações entre elementos, acções ou indivíduos, o que é indissociável da ideia de complexidade.

Assim é a escola. Um “jogo muito difícil”! Um sistema vivo, e, como todos os sistemas vivos, marcado por um imenso grau de *complexidade*.

Complexidade, *complexus*, significa “aquilo que é entretecido”, tal como um tecido gerado a partir de inúmeros fios diferentes que se transformaram num todo único. Assim, e citando Morin (1994), “*devemos considerar o sistema não só como uma unidade global (o que equivale pura e simplesmente a substituir a unidade elementar simples do reducionismo por uma macro-unidade simples) mas como unitas multiplex*” (1994, p.201). Tal significa que cada uma das partes tem a sua identidade, não redutível ao todo, bem como uma identidade comum que é a desse mesmo todo. O que implica que, ao considerarmos um sistema, será reducionista atender apenas à constituição da unidade a partir da diversidade, uma vez que também a diversidade (interna ao sistema) é criada através da unidade (sistema). Compreende-se, pois, a impossibilidade de, num sistema, se conhecer as partes sem se conhecer o todo,

² Frequentemente, a teoria do sistema geral surge, erradamente, com a designação de “teoria geral do sistema” (Durand, 1979).

como a de se conhecer o todo sem se conhecer as partes, ideia esta já expressa por Pascal (idem, 1994).

Compreende-se, então, que a escola, enquanto unidade, apenas o pode ser através da diversidade, e das *relações* criadas na e pela diversidade, não resultando de uma mera adição de subsistemas, de indivíduos, tal como postula a propriedade da totalidade da teoria do sistema geral.

Desta dinâmica permanente entre unidade (todo) e diversidade (partes) emerge a *história* da escola. E cada escola tem uma *história singular*, uma história que apenas a ela lhe pertence, e que a diferencia de cada uma das outras escolas. Porque cada uma tem os seus participantes – os seus alunos, professores, funcionários, psicólogos, etc.. Um dia, qualquer um deles poderá sair, e entrar na vida de uma outra escola. E, então, será uma nova história, porque o mesmo indivíduo, sem perder a sua identidade, não é exactamente o mesmo indivíduo num contexto diferente. *O todo é, então, maior e menor que a soma das partes*. Porque cada um de nós é aquém e além daquilo que é num determinado sistema. Porque em cada sistema, ganhamos e perdemos qualidades. Por isso, revelamos características e comportamentos diferentes nos vários sistemas a que pertencemos: na família, na escola, em qualquer outro local de trabalho, com os amigos, etc. Não será, pois, tão estranho, quando ouvimos comentários do género: *“Conheci-o noutra escola... agora, nem parece o mesmo!”* ou *“Em casa é um santinho, mas na escola... não percebo, até palavras diz!”*

O ser diferente em função dos contextos em que nos inserimos, sem que a identidade se perca, traduz a capacidade de *adaptação* e de *auto-organização*, ou seja, a *criatividade* inerente a qualquer sistema vivo. E é de sistemas vivos que falamos: pessoas, famílias, escolas...

A escola é, pois, um sistema vivo, complexo, dinâmico, criativo, capaz de se auto-organizar, de se recriar face às permanentes exigências internas e do meio. A história de cada escola, a sua singularidade, a sua identidade, a sua continuidade só se torna possível mediante a sua capacidade de auto-organização, a sua capacidade de mudança. *Um sistema vivo incapaz de mudar não consegue permanecer*. Uma escola incapaz de mudar, de se recriar, estagna, e “morre”. Presente, pois, a ideia de Bateson (1987), quando ao se referir ao equilíbrio dos sistemas, enfatiza a necessidade de um “diálogo”, um “jogo” permanente entre estabilidade e mudança.

Frequentemente, assistimos, na escola, como em qualquer outro sistema, a momentos, situações, processos em desequilíbrio. Procura-se, nessa altura, a explicação para tal desequilíbrio, de modo a minimizá-lo ou a anulá-lo. Contudo, nem sempre

a procura de explicações, de causas, respeita a propriedade de circularidade que caracteriza os sistemas, a qual remete para a ideia de uma causalidade circular por oposição à noção de causalidade linear. Assim, e uma vez que, num sistema, os vários elementos estão em inter-relação, o comportamento de cada um é afectado e afecta o comportamento dos outros. Compreende-se, pois, que a acção de A sobre B - ou de B sobre A - seja já influenciada pela inter-relação AB. Por exemplo, face a um conflito entre alunos e professor, será reducionista e inadequada uma explicação pautada por uma pontuação linear dos acontecimentos, qualquer que ela seja - *“Somos indisciplinados porque o professor não nos respeita”* e/ou *“Não os respeito porque são indisciplinados”* -, dado que o conhecimento ou atitude de uma das partes instiga a atitude ou comportamento da outra parte. Assim, será necessária uma visão holística para se compreender a circularidade inerente a tal processo de conflito.

Outros princípios fundamentais para uma compreensão e acção sistémica em contexto escolar prendem-se com a propriedade da equifinalidade - causas diferentes podem gerar o mesmo resultado - e da multifinalidade - uma mesma causa pode gerar diferentes resultados -, o que remete para a ideia da primazia dos processos e, por conseguinte, da necessidade de uma perspectiva holística não reducionista. Assim, por exemplo, seria simplista considerar que o aumento da violência ou da indisciplina se deve unicamente às transformações que ocorrem nos sistemas familiares, ou acreditar que tratar todos os alunos de igual modo, conduzirá a uma mesma reacção em todos eles. A não consideração da equifinalidade e da multifinalidade é geradora de atitudes e comportamentos “massificadores”, não respeitando as singularidades inerentes a cada uma das unidades que constituem o sistema. E voltamos à ideia já referida de Pascal (Morin, 1994) de que é impossível conhecer as partes sem compreender o todo bem como conhecer o todo sem se compreender as partes.

A necessidade de um contexto colaborativo

Para uma acção sistémica no sistema escolar - e não nos referimos apenas à intervenção, seja terapêutica, de aconselhamento, de mediação ou de prevenção, mas também à acção quotidiana dos órgãos e agentes de educação -, é absolutamente essencial criar um contexto colaborativo (Évéquoz, 1984). Criar um contexto colaborativo implica estabelecer e solidificar, genuinamente, relações de aliança entre os participantes, de um modo geral, ou os implicados numa situação específica.

As relações de aliança tendem a aumentar a motivação, a participação, a diminuir a resistência à mudança e a facilitar processos de mudança, o que parece ser fundamental num contexto em que o objectivo principal é educar (Diamond, Hogue, Liddle, & Dakof, 1999; Johnson, & Wright, 2002; Madsen, 1999; Werner-Wilson, Michaels, Thomas, & Thiesen, 2003). Lembramos que “educar” – com origem em *educare, ducere* – significa “conduzir”, “orientar”, o que é indissociável de processos de mudança: modificação de comportamentos e atitudes, aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, alteração de situações e relações, implementação de novas soluções, “fazer crescer”, etc..

Para o estabelecimento de um contexto colaborativo, pensamos ser fundamental a consideração de alguns princípios-guia, os quais, estão, naturalmente, fortemente intrincados uns nos outros:

- O mapa não é a realidade (Alfred Korzybski *in* Bateson, 1987).
- Utilizar a linguagem do outro
- Salientar a positividade
- Promover a qualidade da comunicação
- Não repetir “más soluções” em situações de dificuldade
- Alargar o campo de observação
- Ser empático

O mapa não é a realidade

Diferentes pessoas têm diferentes mapas, ou seja, visões da mesma realidade, bem como a mesma pessoa pode ter diferentes mapas da mesma realidade em diferentes situações e momentos. Já Epicteto afirmava que o que nos aborrece não são as coisas, mas as opiniões que temos sobre as coisas (Watzlawick, 1978) Tal significa que construímos histórias, narrativas, sobre a realidade, influenciados pelo contexto social e temporal, as quais, inevitavelmente, serão diferentes das histórias, narrativas dos outros sobre a mesma realidade. Cada um de nós tem um determinado ponto de vista, marcado por um filtro de subjectividade, que lhe dá acesso a uma determinada perspectiva. É nesta multiplicidade individual ou interactiva de pontos de vista e perspectivas que se situam, frequentemente, desencontros, divergências, conflitos, dificuldades e problemas. Assim acontece, também, no

sistema escolar, habitado por uma complexa convivência heterogénea de pessoas e funções. Se os professores, por exemplo, tomarem como único e verdadeiro o seu mapa, dificilmente conseguirão estabelecer relações de aliança com os alunos, tornando mais improvável um contexto colaborativo facilitador de processos de aprendizagem e desenvolvimento do saber fazer, saber pensar e saber ser. Ou, outro exemplo, numa determinada acção educativa, para que os seus objectivos possam ser compreendidos, respeitados e concretizados é importante que sejam significativos para todos os implicados, o que seria facilitado se a sua especificação fosse elaborada – ou pelo menos, discutida – com a participação de todos os implicados.

Naturalmente que perceber que pessoas diferentes têm diferentes mapas, constroem diferentes histórias face à mesma realidade, não significa a obrigação de aceitar as narrativas dos outros, mas sim a necessidade de as compreender, de as contextualizar, e, se for pertinente, agir no sentido de des-construir ou re-construir as nossas ou as histórias dos outros (White, & Epston, 1990; Winslade, & Monk, 1999; Winslade, & Monk, 2001). Muito frequentemente, é mais frutuoso, em vez de procurar descobrir a “verdadeira história”, integrar a diversidade de mapas dos vários indivíduos numa conceptualização que faça sentido e que seja experienciada como justa e coerente por todos os implicados (Terry, 1989).

É, pois, importante termos consciência de que o modo como percebemos a realidade não é a realidade, mas apenas uma interpretação possível. Sem tal consciência, corremos o risco de nos rigidificarmos numa leitura única impeditiva de interrogações, as quais são fundamentais para um processo adequado de avaliação de forças e fragilidades, de busca de soluções e da sua implementação.

Utilizar a linguagem do outro

Utilizar a linguagem do outro exige a capacidade de “descentração”, ou seja, o colocar-se empaticamente no ponto de vista do outro, aceder à sua perspectiva, isto é, aceder tanto quanto possível à sua leitura da realidade, e, assim, aos seus sentimentos, necessidades, ideias e significações, e utilizar essa mesma “leitura” para o desenvolvimento da relação. A utilização da linguagem do outro – linguagem, aqui, num sentido lato, enquanto visão da realidade, mundo de significações – tem efeitos imediatos ao nível do sentir-se compreendido, aceite e respeitado, o que diminui a resistência, aumenta a motivação para a acção e a participação, e, conse-

quentemente, enriquece as actividades e tarefas (Watzlawick, Weakland, & Fisch, 1975; Fisch, Weakland, & Segal, 1982), promovendo um contexto colaborativo.

No contexto escolar, por exemplo, no âmbito de uma qualquer acção educativa, quer a definição de objectivos, quer as tarefas propostas deverão ser gerativas de interrogações no aluno já que só assim este pode realmente interessar-se e desenvolver-se. Ortega y Gasset (1986) refere a este propósito que um dos principais factores de desmotivação e de inércia entre os estudantes é o facto de a escola lhes apresentar uma “ciência já feita”, as respostas já fabricadas, impedindo o processo criativo gerado pela necessidade (pela falta de) do saber. Tal necessidade de saber encontra-se sobretudo na “linguagem” do outro, ou seja, no seu mundo de significações, na sua leitura interrogada sobre a realidade.

Salientar a positividade

A atitude positiva implica, particularmente em situações de maior dificuldade, um alargar do campo de observação que inclua não só as fragilidades responsáveis pela dificuldade, mas também as forças, os recursos existentes ainda que temporariamente inactivos. A procura das forças, das potencialidades, das competências, daquilo-que-não-gera-dificuldades, das excepções ao problema, é essencial, uma vez que a utilização de tais forças podem contribuir para a minimização ou eliminação das fragilidades. Não existem sistemas, indivíduos ou situações só funcionais ou só disfuncionais, mas sim momentos de maior ou menos disfuncionalidade. A atitude positiva tem subjacente uma posição de empatia e confiança, o que tem um efeito de reciprocidade da positividade, criando-se um contexto que favorece a motivação, a participação e a mudança de comportamentos e atitudes (Bruce, 1995; Madsen, 1999; Steve de Shazer, 1982, 1988, 1991). Por esse motivo, Watzlawick (1978) é peremptório quanto à importância da positividade, ao nível das atitudes, dos comportamentos e, especificamente, da linguagem, nos processos de mudança. Por exemplo, se se pretende que um aluno estude mais, a probabilidade de mudança é maior se o professor disser “*Deves estudar mais estes conteúdos x e y, eu sei que és capaz de fazer melhor*” ou “*Tens de fazer mais exercícios sobre x e y para conseguires melhor nota*” do que se afirmar “*Não estudaste nada, continuas a ser um preguiçoso incorrigível*”.

De acordo com Cooperrider (1987 in Ketter, 2006)), se procurarmos apenas problemas acabaremos por os encontrar, mas se procurarmos também competências, acabaremos por descobrir as forças de um sistema. Assim, é fundamental subli-

nhar a consciência do valor, da força, do potencial que existe em qualquer indivíduo ou sistema (Ketter, 2006; Michael, 2005; Salopec, 2006).

Promover a qualidade da comunicação

A comunicação é um processo fundamental, funcionando como um espelho e, simultaneamente, um motor dos processos operativos, cognitivos e afectivos inerentes às relações, e, conseqüentemente, influenciando o seu desenvolvimento.

Assim, se pretendemos criar um contexto colaborativo, torna-se crucial promover a qualidade de comunicação. Quer os psicólogos, quer, de um modo mais lato, os agentes educativos, devem funcionar, também, como “comunicólogos”, não apenas facilitando a comunicação entre todos os intervenientes numa dada situação, mas também promovendo a qualidade dessa mesma comunicação, tendo em consideração os axiomas da comunicação humana (Watzlawick, Beavin, & Jackson, 1981) e potenciando uma comunicação construtiva.

Se atendermos ao primeiro axioma da comunicação humana – *É impossível não comunicar* -, damos-nos conta da importância da comunicação, pois que todo o comportamento tem um valor de comunicação. Assim, se queremos compreender o comportamento num contexto escolar, alterar determinados comportamentos ou promover outros, tal só será possível se analisarmos particularmente os processos de comunicação.

De acordo com o segundo axioma da comunicação humana, *toda a comunicação tem um nível de conteúdo e um nível de relação, sendo que este último classifica o primeiro, determinando a natureza das relações*. O conteúdo da comunicação corresponde à informação verbal transmitida, enquanto o nível de relação corresponde a índices não verbais que marcam tal conteúdo. Assim, um mesmo conteúdo pode assumir significações diferentes consoante os índices não verbais que o acompanham. Por exemplo, o modo não verbal como se afirma “*És muito engraçado*” pode conferir a esta mensagem uma afectividade positiva ou negativa.

O terceiro axioma postula que *toda a comunicação pode ser digital (ou verbal) ou analógica (não verbal)*, sendo esta última que, o mais das vezes, qualifica a primeira.

O quarto axioma da comunicação refere que *toda a comunicação é pontuada pelos interactores de tal modo que a relação é definida*. Quando “lemos” a realidade, classificamo-la, fazendo-o frequentemente de um modo linear. Assim, por exemplo, um

professor pode afirmar “*Eu sou muito ríspido com aquela turma porque os alunos são indisciplinados*”, e os alunos podem dizer “*Nós somos indisciplinados, porque o professor é muito ríspido connosco*”. Esta visão linear onde cada um dos interactores vê apenas “metade” de uma realidade circular pode afectar negativamente a relação, o que, por exemplo, num contexto pedagógico, pode condicionar a motivação, a participação, o comportamento e o rendimento académico dos alunos.

O último axioma afirma que *toda a comunicação pode ser simétrica - maximização das semelhanças - ou complementar - maximização das diferenças*. A comunicação simétrica define a relação como igualitária, enquanto a comunicação complementar define a relação como desigual, sendo que um dos interactores assume uma posição *one-up*, enquanto o outro se coloca numa posição *one-down*. As relações entre professores e alunos são relações caracterizadas, sobretudo, por complementaridade, uma vez que têm funções marcadas por níveis de poder diferentes; já as relações entre professores são, sobretudo, caracterizadas por simetria.

A qualidade positiva da comunicação caracteriza-se essencialmente por uma escuta activa pautada por compreensão empática e validação mútua dos pontos de vista, e por uma comunicação assertiva.

A escuta activa implica uma postura empática, ou seja, compreender a situação do ponto de vista do outro, evitando julgamentos, avaliações e análises, e demonstrar claramente tal compreensão.

Note-se que a escuta activa não significa necessariamente concordar com o outro. Quer em situações de acordo ou desacordo, o emissor deve ser capaz de exprimir o seu ponto de vista de um modo assertivo, ou seja, deve exprimir-se directamente (encorajando os receptores a escutar e a respeitar as suas mensagens), claramente (enviar mensagens cujo conteúdo e sentimentos envolvidos possam ser mal compreendidos) e responsabilmente (exprimindo pensamentos, sentimentos e necessidades sem atacar o receptor ou sem infringir os seus direitos).

Particularmente em situações de maior desacordo ou de conflito, são, pois, facilitadoras de uma boa comunicação, as seguintes regras: a escuta activa; a utilização de mensagens começadas por “Eu”, em vez de iniciadas por “Tu”, dado que estas podem conter um significado de culpabilização; o resumir os sentimentos, opiniões e pensamentos do outro, de modo a demonstrar compreensão e a confirmar-lhe que foi ouvido; a referência ao que há de positivo numa determinada situação eventualmente mais negativa; o foco em assuntos, comportamentos ou situações concretas; uma posição assertiva em vez de agressiva ou passiva; um tom emocional

positivo ou neutro; a partilha adequada, breve e honesta de experiência pessoal de modo a que o outro se sinta menos isolado no que sente ou no que lhe acontece.

Não repetir más soluções em situações de dificuldade

As dificuldades são, em qualquer sistema, inevitáveis e saudáveis. São momentos ou situações geradores de tensão mais ou menos negativa, mas também potencialmente catalisadores de criatividade, de mudança.

Dificuldade não é o mesmo que problema. Os problemas surgem quando, face a uma dificuldade, se aplica repetidamente uma “má solução”. Uma má solução – ou seja, uma solução que não resolve a dificuldade – se continuamente aplicada, reforça a manutenção da dificuldade, acabando, o mais das vezes, por transformá-la num problema (Watzlawick, Weakland, & Fisch, 1975). Torna-se, então, fundamental, avaliar a eficácia das soluções que utilizamos por forma a evitarmos as “más soluções” e, criativamente, buscarmos outras que resolvem a dificuldade ao invés de a transformarem num problema. Os problemas são, pois, dificuldades cristalizadas que se traduzem em situações de impasse, situações rigidificadas que impedem a mudança, o desenvolvimento. Assim, o problema não é tanto o sintoma identificado, mas a repetição de uma má solução em torno dele, dado que um sintoma só pode ser mantido se existir um contexto que o suporte (Amatea, & Sherrard, 1991; Bruce, 1995; Littrell, & Sunde, 2001; Terry, 1989; Watzlawick, Weakland, & Fisch, 1975).

Quando reflectimos sobre “más soluções”, podemos distinguir três tipos principais: as Terríveis Simplificações, O Síndrome da Utopia, e Erros de Tipo Lógico (Amatea, & Sherrard, 1991; Watzlawick, Weakland, & Fisch, 1975).

As Terríveis Simplificações consistem na negação de uma dificuldade ou, ainda, na negação de tal negação. A resolução de uma dificuldade passa, antes de mais, pela sua aceitação. Enquanto for negada não há espaço para a procura de uma solução, para a mudança. Imagine-se uma turma onde, sistematicamente, muitos alunos faltam à disciplina X. Seria uma Terrível Simplificação, o professor negar que está perante uma dificuldade.

O Síndrome da Utopia consiste na tentativa de resolver uma dificuldade para a qual não há solução, ou na aplicação de uma solução impossível, ou, ainda, que não precisa de ser resolvida com uma intervenção específica. Seria um Síndrome da Utopia se o psicólogo que serve uma escola decidisse, como medida terapêutica

ou de prevenção do sucesso escolar, fazer um acompanhamento individual a todos os alunos.

Os Erros de Tipo Lógico podem ser de dois tipos:

- tentativa de implementar uma mudança de tipo 1 – mudança *no* sistema (morfoestase) que modifica a sua estrutura sem que tal signifique a passagem a um novo estado, a uma nova organização do sistema – a uma situação que exige uma mudança de tipo 2 – mudança *do* sistema (morfogénese), ou seja, mudança na relação dos membros com o sistema, o que significa a passagem a um novo estado, a uma reorganização do sistema³. Por exemplo, quando temos uma insónia e nos esforçamos por adormecer, fechando os olhos, estamos a utilizar uma má solução, o que reforça a insónia. Uma solução de nível 2 (potencialmente eficaz), ainda que bizarra, é precisamente a oposta, ou seja, o esforçarmo-nos por não adormecer, impedindo-nos, no escuro, de fechar os olhos sempre que as pálpebras insistam teimosamente em se fechar. Ou, imagine-se um aluno que sistematicamente apresenta comportamentos considerados indisciplinados. Se este aluno não valoriza a escola, a solução repetida de “ir para a rua” com falta é uma má solução uma vez que não resolve o problema. Uma solução de nível 2 (potencialmente eficaz) poderia ser a de lhe atribuir uma responsabilidade concreta no âmbito da turma ou da escola⁴;
- tentativa de implementar uma mudança de nível 2 numa situação em que bastaria uma mudança de nível 1. É o que acontece, por exemplo, quando um casal cuja relação se encontra em crise, resolve ter um filho para “salvar o casamento”. Ou a situação de um aluno que, pontualmente, revela uma descida nas notas dos testes e, pais ou professores, decidem encaminhá-lo para acompanhamento psicológico.

A aplicação de qualquer solução a qualquer dificuldade ou problema exige (Amatea, & Sherrard, 1991; Bruce, 1995; Évéquoz, 1984; Littrell, & Sunde, 2001; Watzlawick, Weakland, & Fisch, 1975):

- a identificação/avaliação clara da dificuldade/problema: é dificuldade ou problema?; é resolúvel? Qual é, como é, para quem é, para quem não é, quando é,

3 Por exemplo, quando dormimos, a mudança dos sonhos constitui uma mudança de tipo 1, porque permanecemos no mesmo estado de sono; a passagem do sono à vigília, essa sim, constitui uma mudança de nível 2.

4 Note-se que todos os exemplos de soluções aqui referidos devem ser tomados com relatividade, pois que qualquer solução deve ser estudada e planeada em função do caso/dificuldade específico.

quando não é dificuldade/problema? O que acontece, quais as consequências quando é e quando não é dificuldade/problema? Quais as vantagens e desvantagens, e para quem, da manutenção e da resolução da dificuldade/problema?

- a identificação/avaliação das soluções implementadas: quais as soluções já tentadas? Quais as que se revelaram mais e menos eficazes? Quem as implementou?; em que situações?;
- a reflexão criativa sobre a possibilidade de soluções alternativas tendo como referência a singularidade da dificuldade/problema em causa;
- a aplicação da(s) soluções;
- a avaliação da sua eficácia;
- a manutenção ou reformulação da(s) soluções.

Não será de mais enfatizar a importância de reflectir sobre uma avaliação sistemática das soluções que implementamos para fazer face às dificuldades. Quando alunos de uma turma apresentam persistentemente, nalgumas disciplinas, um baixo desempenho académico, um comportamento considerado indisciplinado ou um elevado absentismo, que atribuições são feitas para explicar tais resultados? Nessas disciplinas, quando é que tais problemas não ocorrem? E em que disciplinas tal não se verifica? O que acontece nas disciplinas onde tal não se verifica? Que soluções são aplicadas? São encontradas novas soluções ou as más soluções persistem tanto quanto os comportamentos indisciplinados? Qual a eficácia de tais soluções?

Alargar o campo de observação e Ser Empático

Permitimo-nos agrupar estes dois princípios, dado que são ambos transversais a todos os anteriores. Ou seja, só é possível considerar que o mapa não é realidade, utilizar a linguagem do outro, salientar a positividade, promover a qualidade da comunicação e não repetir más soluções em situações de dificuldade, se se conseguir, efectivamente, alargar o campo de observação e adoptar uma atitude empática.

Alargar o campo de observação remete para uma posição de “não saber *a priori*” e de curiosidade. Se nos envolvemos numa situação ou relação partindo do princípio de que já a conhecemos, ou de que sabemos tudo sobre o outro, corremos o risco de uma visão afunilada e filtrada pelos nossos mapas, impeditiva de um conheci-

mento dos outros em relação, das suas forças, das suas significações, das suas singularidades (White, & Epston, 1990). A palavra “curiosidade” tem origem no latim “*curare*” que significa “cuidado”, “preocupação com”. Assim, uma reflexão interrogada dever ser reveladora de “cuidadosidade”, de “preocupação com”, alargando perspectivas, expandindo os “mapas” sobre a realidade. Só as interrogações múltiplas acompanhadas de uma “escuta” (observação) cuidada nos poderão levar a uma apreensão mais global e, simultaneamente, mais singular da realidade, sendo, então, possível captar diversos ângulos de uma situação (Bruce, 1995; Palazzoli, 1976; Palazzoli, 1980). Por exemplo, face a uma dificuldade no contexto escolar, é essencial identificar o contexto significativo mais lato de um determinado comportamento ou situação, para o compreender mais adequadamente e melhor poder agir ou intervir.

A empatia, como é largamente reconhecido, é fundamental para o estabelecimento de qualquer relação de aliança. Por empatia, podemos entender a capacidade de reconhecer, entender o mundo privado dos outros, ou seja, os seus sentimentos, necessidades, preocupações, *como se se tratasse do nosso mundo privado, sem, contudo, perder a noção do como se* (Bar-on, 2000; Gottman, & LeClaire, 2000; Feller, & Cottone, 2003; Havens, 2004). Bohart e Greenberg (1987 *in* Feller, & Cottone, 2003) identificam três estágios de empatia: a *relação empática* que se refere à gentileza e aceitação dos sentimentos e quadro de referência do outro; a *experiência e compreensão próxima do mundo do outro* que se desenvolve à medida que se vai conhecendo o mundo relacional e a história de vida do outro; e a *sintonia na comunicação* que ajuda o outro a simbolizar, a organizar e a dar sentido às suas próprias experiências. Ao se comunicar essa espécie de compreensão emocional, está-se a dar crédito, isto é, a validar e a valorizar a sua experiência, o que é gerador de tranquilidade, de abertura e de menor resistência à mudança (Gottman, & LeClaire, 2000), e, por conseguinte, facilitador de um contexto colaborativo.

Conclusão

Consideramos, pois, que o estabelecimento de um contexto colaborativo é um ponto nodal da acção sistémica no contexto escolar. Por acção sistémica, entendemos, tal como referimos, não só a intervenção ao nível da terapia, do aconselhamento, da mediação ou da prevenção, mas a acção quotidiana de órgãos e agentes educativos.

O contexto colaborativo, porque se alicerça numa relação de aliança com e entre os implicados num determinado subsistema, diminui a resistência à mudança e é facilitador de processos de mudança inevitavelmente presentes quando se trata do sistema escolar onde continuamente se “vivem” aprendizagens, aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, de atitudes e de comportamentos, alteração de regras, novas e antigas relações, conflitos, comportamentos sintomáticos, etc., etc..

Os princípios-guia que enunciámos - o mapa não é o território, utilizar a linguagem do outro, salientar a positividade, promover a qualidade da comunicação, não repetir más soluções em situações de dificuldade, alargar o campo de observação e ser empático -, não só facilitam o estabelecimento de um contexto colaborativo como, quando efectivamente postos em prática, são já, em si, uma forma de acção interventiva dado que permitem modelar atitudes e comportamentos, contribuindo, ainda que indirectamente, por exemplo, para o desenvolvimento de competências sócio-afectivas - auto-conhecimento, auto-estima, empatia, flexibilidade, realismo, resolução de problemas, assertividade, tolerância à frustração, auto-controlo e gestão de relações - consideradas essenciais para o sucesso académico, profissional e para o bem-estar pessoal e relacional (Bar-On, 2000).

A consciencialização da complexidade sistémica que caracteriza o sistema escolar e a acção pautada por tal consciencialização, a preocupação em criar contextos colaborativos, permitem o desenvolvimento do sentido de identidade na (da) escola, o qual se traduz por um sentido de unidade, de coesão, de pertença, fundamentais para aumentar a motivação, o sucesso e o bem-estar de todos quantos “moram” e participam no sistema escolar. Sem tal sentido de identidade, o viver da escola será apenas passivo, percursos individuais permanentemente à margem, moradia de leitores e não de autores/actores. Os leitores apenas assistem passivamente, limitando-se a absorver, interpretar, julgar, desejar... Uma escola de leitores é uma escola não gerativa. A criatividade soçobra, a redundância impera, a mesma história lida e relida, o tempo parado, mais do mesmo, mais do mesmo... São os autores/actores quem muda a (na) história. Uma história viva, relato e vivência de um jogo muito difícil.

Bibliografia

- Amatea, E., & Sherrard, P. (1991). When Students Cannot or Will Not Change Their Behavior: Using Brief Strategic Intervention in the School. *Journal of Counseling & Development*, 69, 341-344.
- Bar-On, R. (2000). *Handbook of Emotional Intelligence*. São Francisco: Jossey-Bass.

- Bateson, G. (1987). *Natureza e Espírito*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bertalanffy, L.V. (1972). *Théorie général des Systèmes*. (Ed. Original, 1968) Paris: Dunod.
- Bruce, M.A. (1995). Brief Counseling: na Effective Model for Change. *School Counselor*, 42, 5, 353-363.
- Diamond, G., Hogue, A., Liddle, H., & Dakof, G. (1999). Alliance-Building Interventions with Adolescents in Family Therapy: a Process Study. *Psychotherapy*, 36, 4, 355-368.
- Durand, D. (1979). *A Sistemica*. Lisboa: Dinalivro.
- Évéquoz, G. (1984). *Le Contexte Scolaire et ses Otages*. Paris: ESF.
- Feller, C., & Cottone, R.R. (2003). The Importance of Empathy in the Therapeutic Alliance. *Journal of Humanistic Counseling Education and Development*, 42, 53-61.
- Fisch, R., Weakland, J. H., & Segal, L. (1982). *The Tactics of Change: Doing Therapy Briefly*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottman, J., & DeClaire, J. (2000). *Inteligência Emocional na Educação*. Cascais: Pergaminho.
- Havens, L. (2004). The Best Kept Secret: How to Form an Effective Alliance. *Harvard Review of Psychiatry*, 12, 56-62.
- Johnson, L., & Wright, D. (2002). Revisiting Bordin's Theory on the Therapeutic Alliance: Implications for Family Therapy. *Contemporary Family Therapy*, 24, 2, 257-269.
- Ketter, P. (2006). Accentuate the Positive (Editor's Note). *T+D*, August, 8.
- Littrell, j., & Sunde, P. (2001). Facilitating Systemic Change Using the MRI Problem-Solving Approach: One School's Experience. *Professional School Counseling*, 5, 1, 27-33.
- Madsen, W. (1999). *Collaborative Therapy with Multi-Stressed Families - From Old to New Futures*. NY: The Guilford Press.
- Michael, S. (2005). The promise of Appreciative Inquiry as an Interview Tool for Field Research. *Development in Practice*, 15, 2, 222-230.
- Morin, E. (1994). *Ciência com Consciência*. (Ed. Original: 1982) Lisboa: Europa-América.
- Ortega & Gassett, & Russell, B. (1986). *Textos Excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Palazzoli, M. S. (1976). *Le Magicien sans magie - ou comment changer la condition paradoxale du psychologue dans l'école*. Paris : Les Éditions ESF.
- Palazzoli, M. S. (1980). *Paradoxe et Contre- paradoxe - un nouveau mode thérapeutique face aux familles de transaction schizophrénique*. Paris : Les Éditions ESF.
- Salopeck, J. (2006). Appreciative Inquiry at 20: Questioning David Cooperrider. *T+D*, August, 21-22.
- Steve de Shazer (1982). *Patterns of Brief Family Therapy*. N.Y.: Guilford.
- Steve de Shazer (1988). *Clues: Investigating solutions in Brief Therapy*. N.Y.: W.W. Norton & Company.
- Steve de Shazer (1991). *Putting difference to work*. N.Y.: W.W. Norton & Company.
- Terry, L. (1989). Assessing and Constructing a Meaningful System: Systemic Perspective in a College Counseling Center. *Journal of Counseling and Development*, 67, 352-355.
- Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1975). *Changements - Paradoxes et Psychotérapie*. Paris: Seuil.

- Watzlawick, P. (1978). *Le Langage du Changement: Éléments de Communication Thérapeutique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Watzlawick, P., Beavin, J., & Jackson, D. (1981). *Pragmática da Comunicação Humana – Um Estudo dos Padrões, Patologias e Paradoxos da Interação*. São Paulo: Cultrix.
- Werner-Wilson, R., Michaels, M., Thomas, S., & Thiesen, A. (2003). Influence of Therapists Behaviors on Therapeutic Alliance. *Contemporary Family Therapy*, 25, 4, 381-390.
- White, M. & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton.
- Winslade, J., & Monk, G. (1999). *Narrative Counseling in Schools: Powerful & Brief*. California: Corwin Press.
- Winslade, J., & Monk, G. (2001). *Narrative Mediation – A New Approach to Conflict Resolution*. N. Y.: Jossey-Bass.

Résumé

On propose une réflexion sur l'action systémique dans le système scolaire et sur l'importance d'un contexte de collaboration et de les principes-guide qui facilitent ce contexte – la carte n'est pas le territoire, utiliser le langage de l'autre, faire ressortir le positif, promouvoir la qualité de la communication, jamais repeater des mauvaises solutions, élargir le champ d'observation et être empathique. On defend aussi que ces principes-guide, au-delà de faciliter le contexte de collaboration, permet le développement des competences socio-affectives et le développement du sens d'identité à l'école.

Abstract

We propose a reflection about the systemic action in the school system, the importance of promoting a collaborative context, and the principles which make it possible – the map is not the territory, to use the other's language, to enhance the strengths and positive features, to endorse the quality of communication, to prevent the repetition of bad solutions in difficult situations, to broaden the observation field, and to be empathic. We also defend that such principles, besides promoting a collaborative environment, also contribute to the development of social and emotional skills and to the development of the school's sense of identity.