síntesis de conceptos fundamentales de la psiquiatría, la antropología, la etnología y el psicoanálisis. Madrid: Gedisa.
Laplantine, F. (1991). Antropologia da doença. São Paulo: Martins Fontes.
Monk, G.; Gerhart, D.R. (2003). Sociopolitical activist or conversational partner? Distinguishing the position of the therapist in Narrative and Collaborative Therapies. *Family Process 42*(1), pp. 19-30.
Nathan, T. (1999). La influencia que cura. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
Rogers, C. (1998). *Tornar-se pessoa.* São Paulo: Martins Fontes.
White, M. (2007). *Maps of narrative practice.* New York: Norton.

Endereço para correspondência
alexandreamaral@uol.com.br

Enviado em 16/10/2009
1ª revisão em 06/11/2009
Aceito em 10/11/2009

Ciranda: Um Olhar Diferenciado sobre a Escola

Denise Franco Duque[1]
Carolina Duarte de Souza[2]
Eliane Maria P. da C. Cromack[3]

Resumo

A instituição de ensino em sua totalidade pode ser concebida como um sistema, um conjunto de relações entre seus diferentes membros, no qual cada parte interage com outra e a mudança em uma parte ou membro repercute em mudanças em todo o sistema. Apesar de a percepção individualizada das dificuldades constituir-se numa das vias mais difíceis para a busca de soluções e numa das condições para a manutenção dos problemas, os sistemas educacionais em geral, e os profissionais que neles atuam, ainda tendem a buscar explicações lineares e intra-psíquicas para as dificuldades apresentadas por funcionários, alunos ou turmas. O grupo Ciranda Consultoria Relacional Sistêmica em Instituições de Ensino se propõe a apresentar aos leitores subsídios que os auxilie a ampliar a compreensão da realidade escolar e seus problemas, promovendo a atualização teórica, técnica e prática, a partir da visão relacional sistêmica.

Palavras-chave: *escola; teoria sistêmica, consultoria escolar.*

Screening: A Contrasting Look on School

Abstract

The educational institution as a whole may be understood as a system, a set of relationships among its different members, in which each part interacts with another and a change in one part or member reflects in changes

[1] Coordenadora do Ciranda e do Familiare Instituto Sistêmico, Psicóloga Especialista Clínica, CRP 07/00050.
[2] Consultora do Ciranda, psicóloga do Educandário Santa Catarina, e psicóloga clínica em fase final do curso de especialização em terapia relacional sistêmica pelo Familiare Instituto Sistêmico, CRP 12/07019.
[3] Psicóloga clínica, consultora do Grupo Ciranda, finalizando curso de especialização em terapia relacional sistêmica pelo Familiare Instituto Sistêmico, CRP 12/05513.

throughout the system. Although the perception of individual problems constitutes one of the most difficult way to search for solutions and one of the conditions for maintaining the problems, the educational systems in general and the professionals who work with them, still tend to seek linear and intra-psychic explanations to the difficulties presented by staff, students or classes. The group Ciranda Consultoria Realacional Sistêmica em Instituições de Ensino presents in this paper subsidies that would help broaden the understanding of the school's reality and its problems, promoting theoretical, technical and practical upgrade, from the systemic relational view.

Keywords: *school; systemic theory; scholar consulting.*

Introdução

A ideia de trabalhar e escrever sobre consultoria em instituições de ensino é decorrente de nossas crenças sobre a possibilidade de contribuirmos com a construção de uma escola que sonhamos. Acreditamos que a escola não precisa e nem deveria ser um local aversivo para crianças, adolescentes e profissionais que nelas atuam. É a partir de nosso otimismo e por acreditarmos que a escola pode constituir-se num local agradável ao qual se vai pelo prazer de partilhar experiências, aprender e aprimorar recursos para a vida em sociedade pautada na cooperação, no respeito aos direitos individuais e às diferenças que nos fazem persistir e buscar aprimorar cada vez mais nossa atuação como consultores em instituições de ensino. Esperamos poder contagiar nossos leitores e angariar mais simpatizantes para esta causa. As crianças, os jovens, e os adultos que com eles trabalham, merecem e respondem sempre a todas as iniciativas que lhes são oferecidas. É principalmente a eles que destinamos nosso trabalho. A eles também devemos agradecer pela oportunidade de aprender e nos tornarmos melhores.

Caracterização do grupo

O grupo *Ciranda Consultoria Relacional Sistêmica em Instituições de Ensino*[4], constituído por psicólogas e pedagoga do Familiare Instituto Sistêmico de Florianópolis, surgiu em 2004 a partir do interesse de profissionais em estudar o campo da prevenção à violência, fenômenos de exclusão

[4] Componentes do Ciranda: Ângela Hering de Queiroz, Barbara Cristina Stürmer, Carolina F. da Silva, Luana de A. Lima, Maria da Glória de M. Carneiro,Naiane Carvalho W. Schultz, Roberta Gasparino.

e *bullying* e promoção de resiliência em escolas da rede pública estadual, bem como atuar sobre esses fenômenos em projetos sociais coordenados pelo Fórum do Maciço Central (ONG de Florianópolis). Em 2006, o grupo passou a intervir também na rede particular de ensino e, desde 2007, a promover workshops e cursos sobre a consultoria escolar direcionados a psicólogos e educadores. O grupo mantém como atividade regular reuniões semanais de estudos teóricos, bem como de planejamento e acompanhamento de atividades de consultoria.

O Ciranda tem como objetivo geral instrumentalizar a comunidade escolar no enfrentamento de dificuldades relacionais e mediar a construção de inter-relações promotoras do desenvolvimento humano (Curonici & McCulloch,1999). Ancorado na análise e na prática sistêmica, visa facilitar a co-construção de alternativas que respeitem as capacidades e recursos próprios da instituição na busca de resoluções para as situações descritas como problemáticas. Busca investigá-las no contexto em que elas surgem, compreendendo-as como resultantes das interações que se produzem entre os indivíduos no interior dos diversos subsistemas em que estão inseridos – sala de aula, sala de professores, escola.

Compreensão sistêmica da escola

Compreender sistemicamente a escola implica adotar um modo multicausal de pensar sobre os processos humanos em contraposição à tradicional concepção linear de causa e efeito impregnada em nossa cultura ocidental. Portanto, ao conceber os fenômenos escolares, não podemos entendê-los como produtos de uma única razão, ao contrário, é necessário que consideremos os múltiplos fatores envolvidos nos mesmos e as interações entre eles (Vasconcellos, 2002).

Segundo esta compreensão, as instituições, em sua totalidade, podem ser concebidas como um sistema, ou seja, como um complexo de elementos em interação, cujas propriedades não podem ser reduzidas às propriedades das partes, uma vez que as propriedades sistêmicas se destroem quando o sistema é dissecado. Ver a escola como um sistema complexo é reconhecer a pluralidade de fatores envolvidos e a necessidade de contextualização dos fenômenos. Relacionamos a este pressuposto o princípio da totalidade, no qual se considera que uma mudança ocorrida em uma parte/membro do sistema repercute em alterações, positivas ou negativas, no todo. Ou seja, uma dificuldade existente entre um grupo de meninas de uma sala de aula repercute em toda turma e não somente naquele grupo. A partir desta visão consideramos as constantes transformações do contexto,

bem como a incontrolabilidade de alguns fenômenos, tendo em vista que a modificação em uma das partes gera modificações, por vezes imprevisíveis, no todo, que por sua vez afeta o curso de um sistema (Curonici & McCulloch, 1999).

Por partirmos desses pressupostos, evitamos trabalhar na escola com a culpabilização de um ou outro membro, mas sim com a interdependência e a interação das partes no todo. Considerando que o grupo é promotor de saúde, não se faz necessário achar culpados pelas situações problemáticas, e sim fomentar os recursos existentes dentro desse sistema para que possamos pensar em estratégias de resolução. Dessa forma o problema deixa de pertencer a uma ou a um grupo de pessoas para ser das relações existentes e do sistema como um todo, sendo todo o sistema afetado pelas mudanças dos subsistemas.

As escolas constituem-se em sistemas abertos, visto que trocam informação, energia e matéria com o ambiente; sendo que algumas interagem minimamente com o ambiente circundante (Vasconcellos, 2002). O sistema escola executa suas funções por meio dos subsistemas, que são sistemas dentro de sistemas. Esses podem ser diferenciados pelo sexo, por geração, interesse ou função; em uma instituição educacional temos, por exemplo, os subsistemas da sala de aula, da diretoria, da sala dos professores, das séries. A determinação de quem participa e da forma como participa dos subsistemas é dada por regras que podem ser compreendidas como fronteiras. Essas têm como função a proteção da individuação dos membros, assim como a manutenção das características e da diferenciação de determinado subsistema dos demais (Minuchin, 1990).

Quando as regras não estão claras e existe um emaranhamento que impede a diferenciação entre os membros do sistema, dizemos que as fronteiras estão difusas. Isso poderia ocorrer se a escola permitisse aos pais dos alunos o direito de interferir diretamente sobre as atividades propostas pelo professor ou sobre os horários estipulados para as atividades escolares. As fronteiras de um subsistema são consideradas rígidas quando existe um rompimento com outras partes do sistema, o que pode provocar uma falsa ideia de independência. Podemos pensar como exemplo, uma escola que evita todas as formas de interação com os pais de seus alunos por considerarem que a presença dos pais serve somente para atrapalhar o andamento da escola. Por outro lado, as fronteiras estão nítidas quando percebemos com clareza os lugares de cada membro do subsistema e a função desempenhada por cada um, evitando interferência indevida. Quando as fronteiras estão nítidas o professor tem autonomia para trabalhar em sua sala de aula e é reconhecido pela comunidade escolar como sendo a autoridade

responsável pelas atividades, disciplina e cuidados de sua turma. Os pais, por sua vez, sabem que serão incluídos na rotina escolar, porém respeitam os limites e regras estabelecidas pela coordenação. Igualmente a direção e coordenação da escola também têm claro o papel que representam na comunidade escolar e dão autonomia de ação a seus colaboradores.

Muitos dos problemas vividos pelas escolas estão relacionados com a dificuldade de estabelecer fronteiras claras, nítidas, em que as regras e relações de hierarquia estejam bem definidas e com a flexibilização necessária (Curonici & McCulloch, 1999).

Temos observado que mesmo entre os profissionais que pautam sua prática na teoria sistêmica, há aqueles que têm dificuldades em aproveitar a leitura sistêmica no interior das escolas em que atuam. Ao se depararem com alunos apontados pela comunidade escolar como *problemáticos*, passam a investigar e explicar essas dificuldades "particulares" como sendo decorrentes de atrasos do desenvolvimento, dificuldades neurológicas ou de personalidade intrínsecos ao sujeito ou produzidos pelo sistema familiar do aluno (a) ou pela cultura específica em que a família está inserida. Estas concepções os levam a realizar atendimentos individuais e/ou familiares no interior da escola ou a encaminhar para profissionais externos especializados.

O mesmo pode ocorrer quando um educador[5] apresenta problemas. É comum escutarmos queixas e recriminações de coordenadores e/ou diretores sobre a agressividade, irritabilidade ou depressão de determinado professor o qual não tem dado conta de sua(s) classe(s). Atribuem-se a ele incompetência, necessidades de auxílio médico ou psicológico, culminando muitas vezes no afastamento de suas funções por licença médica, em alteração de atividade ou permuta de escola.

O olhar sistêmico dentro da escola considera que uma ação se repete somente se existirem condições facilitadoras (retroalimentações ou retroações) que colaborem com a perpetuação desses padrões interacionais (Vasconcellos, 2002). Em uma escola pública, o grupo Ciranda, pôde perceber claramente como algumas situações consideradas problemática eram mantidas pelo sistema através de padrões de comportamento: um diretor enquanto se queixava da falta de limites e da violência entre os alunos de sua escola afirmou que "educação se dá em casa! O adolescente que chega na minha sala é tratado na porrada, pois adolescentes são malvados."

Nossa experiência nos leva a concordar com Curonici e McCulloch (1990), Curonici, Joliat e McCulloch (2006) e Beaudoin e Taylor (2006) quan-

[5] A fins de simplificação, os substantivos serão sempre empregados em gênero masculino.

do afirmam que não se deve negar a existência de patologias, de dificuldades pessoais, familiares ou sociais, advertindo que quando "nos deparamos com uma dificuldade na escola, é essencial saber do que se trata e em que parte da rede complexa de interações ela ocorre..." (Curonici & McCulloch, 1999).

Se nos centrarmos exclusivamente na compreensão das patologias individuais, nos "sintomas" que os indivíduos apresentam, perderemos de vista a interação entre os muitos fatores que contribuem para essa problemática (ainda que involuntariamente) e como esses são sentidos no contexto da vida dos envolvidos. Estaremos privilegiando uma visão reducionista que nos impedirá de, em nossa ação, aproveitar outros recursos presentes no indivíduo e no grupo com o qual ele interatua. Esta forma de lidar contribui para a paralisação, a impotência e muitas vezes para o surgimento de atribuições causais externas que podem levar a justificativas, acomodação dos sujeitos envolvidos e a processos de exclusão e humilhação.

Preferimos *responsabilizar* todo o sistema escolar por acreditarmos em sua capacidade de responder de modo diferente desde que fomentado a repensar em alguns princípios, crenças e valores que contribuirão para o surgimento de diferentes explicações e consequentemente resultarão em formas mais ricas e saudáveis de interação. Por esta razão consideramos que, se o problema existe na escola, é nela que também devemos procurar a solução. (Curonici, Joliat & McCulloch, 2006). Em busca de novas alternativas de solução convidamos a comunidade escolar a levar em conta não só os aspectos problemáticos, mas também a tentar descrições mais positivas e desparalisantes, que a primeira vista não aparecem em seus relatos.

Nossa intenção é reduzir a "força dos discursos saturados sobre os problemas ou patologias" (White & Epston, 1990) em busca de considerações mais positivas e desparalisantes (Marujo, Neto, Caetano, & Rivero, 2007; Gergen & Mc Namee 1998; White & Epston, 1993; Seligman, 1990). Convidamos o sistema escolar a pensar sobre a tendência judaico-cristã de salientar o erro e o desvio em detrimento do reconhecimento das qualidades e dos acertos. Em nossa experiência, temos observado a dificuldade dos educadores, em geral, de fornecer elogios e reconhecimento público aos seus pares, alunos, familiares ou funcionários (Melillo & Ojeda, 2002). Tornou-se comum em nossa cultura criticar em público e punir, às vezes até humilhar, aqueles que cometem atos considerados inadequados, além de dar pouca ou nenhuma visibilidade aos esforços positivos: "elogiar estraga", chegam a dizer alguns adultos. Esta educação corretiva nos parece colaborar justamente com aquilo que queremos eliminar, pois favorece a busca de atenção e reconhecimento (negativo é verdade) através da bagunça, do mau

comportamento, do desvio.

Beaudoin e Taylor (2006) propõem que examinemos algumas especificações da cultura ocidental e que exploremos a influência que alguns discursos dominantes exercem sobre a dinâmica de funcionamento das escolas e sobre a vida das pessoas que com elas interagem. Afirmam que o capitalismo e o individualismo da sociedade ocidental contemporânea têm nos levado a conceber como naturais o sucesso pessoal e os processos competitivos. Concentrados nas necessidades de aquisição de bens materiais e financeiros aprendemos a enfatizar as necessidades e direitos individuais em detrimento da coletividade.

Estas concepções levam muitos de nós a considerar a competição como indispensável e salutar, e a acirrar o clima competitivo e individualista no interior dos grupos em que trabalhamos. Além de interferirem nos processos de solidariedade e coleguismo entre os alunos, e, entre os educadores, estas concepções levam os profissionais a buscar explicações e alternativas de soluções para os desafios que enfrentam na sua prática diária de forma a excluir o envolvimento e o auxílio da coletividade. Isso ocorre por medo do julgamento dos pares ou por não possuírem em seu repertório teórico e de ação meios que os ajudem a buscar explicações e soluções coletivas para os problemas que enfrentam.

Outra especificação da cultura ocidental a ser examinada é o *adultismo*, pois segundo Beaudoin e Taylor (2006), este contribui com a tendência de se valorizar exclusivamente o saber e poder adulto em detrimento das crianças e adolescentes, uma vez que os considera incapazes de emitirem opinião e de participarem das decisões que os afetam. Isto fica claro quando algum aluno age de modo inadequado ou desrespeitoso na escola. Em geral, os adultos explicam o que é certo e errado e adotam medidas punitivas "adequadas" à infração Raramente criam-se espaços de reflexão em que se possam fomentar nos envolvidos a observação e aprofundamento sobre os múltiplos efeitos de suas condutas de modo a ajudá-los a desenvolver novos repertórios de ação. Este modo de aplicar a punição, afirmam as autoras, geralmente provoca frustração e ressentimento e aumenta a probabilidade de o aluno voltar a desrespeitar, pois não leva a qualquer mudança na capacidade de controle sobre seus atos. Essas práticas muitas vezes levam ao desgaste, à frustração e ao desrespeito entre alunos, professores e coordenadores.

Em algumas situações as pessoas que fazem parte da equipe escolar estão de tal forma envolvidas com os problemas existentes e tão imersas em alguns dos aspectos culturais citados acima, que demonstram dificuldades em visualizar novas alternativas de solução. Nestas ocasiões, a contribuição

de um profissional externo ao contexto em que o problema é apresentado pode facilitar a ampliação do foco de observação e a construção de novas possibilidades de resolução em co-autoria com os envolvidos. O profissional especialista na abordagem relacional sistêmica está preparado para lidar com estas situações através da aplicação de princípios que o orientem a levar em conta a cultura e os recursos de enfrentamento próprios da instituição.

Consultoria escolar

A consultoria escolar caracteriza-se por intervenções objetivas e específicas junto à comunidade escolar, as quais poderão ser mediadas ou diretas (Bassols, Santis, Sukiennik, Cristóvão & Fortes, 2003; Curonici & McCulloch, 1999). A intervenção é mediada quando a assessoria é prestada ao professor ou a outro educador e este executa a técnica elaborada. Pela experiência do Ciranda e de outros consultores (Curonici & McCulloch, 1999), esse é o tipo de intervenção em que os resultados se mostram mais eficazes, pois evidencia os recursos próprios da instituição. Porém, quando o educador está excessivamente envolvido no problema, opta-se pela intervenção direta, na qual os consultores atuam diretamente com o público-alvo. As intervenções, sejam elas mediadas ou diretas, têm por objetivo responder às solicitações das instituições, a partir da identificação de problemas, da avaliação e da co-construção de estratégias de soluções dos mesmos.

Considerando que o problema manifesto não tem uma única causa e/ou um único responsável, a equipe prioriza o trabalho grupal. Por esta razão e pelas especificidades das técnicas utilizadas, a consultoria, em geral, é realizada em dupla coordenação.

A consultoria inicia-se pelo pedido de auxílio da instituição de ensino à equipe de consultoras. A demanda é identificada por meio de observações do contexto e de reuniões da equipe com os principais representantes da comunidade escolar a fim de discutir as queixas e realizar a análise conjunta da situação, além de discussões semanais junto ao grupo de consultoras. Em seguida, ainda nessas reuniões, ocorre o planejamento das intervenções que dependerão da demanda e da natureza do processo relacional. Posteriormente, uma dupla de consultoras visita a instituição e realiza as intervenções planejadas, que poderão ser mediadas ou diretas.

Por fim, se faz a avaliação do processo, que acontece em três etapas: a) ao final de cada encontro, momento no qual cada um tem a oportunidade de avaliar a atividade e sugerir mudanças para o próximo encontro; b) avaliações periódicas, durante as reuniões de planejamento do Ciranda: a partir dos relatos e percepções sobre as atividades realizadas, todo o grupo avalia e aponta aspectos relevantes para a análise do processo grupal e possíveis intervenções para os encontros seguintes; c) a avaliação final é realizada ao término do período contratado com todos os envolvidos no trabalho, para que cada um possa expressar suas percepções e sentimentos, assim como sugestões para trabalhos futuros.

Com vistas a ilustrar nossa maneira de trabalho exposta acima, descrevemos a seguir dois exemplos de intervenções realizadas pelo grupo nestes cinco anos de atuação.

Exemplo A

O Ciranda foi solicitado a intervir junto a uma turma de educação complementar com crianças entre seis e nove anos de uma organização não governamental que atende gratuitamente cerca de 400 crianças de três meses a seis anos em período integral na educação infantil e cerca de 100 crianças de seis a dez anos em educação complementar no contraturno escolar.

1º Passo

Num encontro preliminar com duas coordenadoras pedagógicas da instituição nos foi apresentada a seguinte situação:

A turma composta por 22 alunos era praticamente a mesma desde o ano anterior. Apesar de individualmente estas crianças serem carinhosas, tornaram-se motivo de preocupação entre os professores e coordenadores por não saberem trabalhar em grupo, por apresentar agitação geral, desrespeito e agressividade aos colegas, e falta de interesse em realizar as tarefas propostas pelos educadores. Relataram que muitos dos conflitos ocorridos na instituição tinham seu início na escola vizinha, na qual todas, com exceção de uma criança, estudavam em diferentes turmas, afirmando não existir uma comunicação formal entre as duas organizações, o que, para as coordenadoras prejudicava a resolução das dificuldades.

Informaram, ainda, que a professora era nova na instituição e não havia, até então, trabalhado com o sistema de educação complementar. Segundo elas, esta já havia colocado em questão a efetividade e continuidade de seu trabalho com a turma.

Disseram também, que as crianças tinham "histórias familiares complicadas" e que a falta de engajamento das famílias constituía-se num fator

que dificultava bastante o trabalho realizado com a turma.

Após escutarmos o relato das coordenadoras, expusemos nossa forma de trabalho, e propusemos que se realizasse uma reunião com a professora responsável pela turma, seguida por observações ao grupo para que então fosse construída em conjunto com a professora uma intervenção para a situação problema.

Em seguida a essa primeira conversa com as coordenadoras, fomos convidadas a assistir (como observadoras) uma reunião com os familiares de todas as crianças que integram as turmas de educação complementar da instituição, na qual foi construído, em conjunto, um termo de compromisso com as regras que iriam regular a relação entre instituição e famílias. Nessa reunião foi possível perceber como a instituição se surpreendeu com os relatos positivos dos familiares quanto à importância que atribuíam ao tempo e as atividades que as crianças realizavam naquele espaço.

2º Passo

A reunião em que estavam presentes, a professora da turma, as duas consultoras que executaram o trabalho e uma terceira que observou todo o processo se iniciou com um clima tenso. A professora demonstrava desconforto, provavelmente por sentir-se em situação de avaliação e julgamento. Para quebrar este clima, as consultoras começaram a reunião dirigindo o interesse para as conquistas obtidas pelo sistema durante o ano letivo, sobre os pequenos progressos da turma e da professora. Ao comparar os primeiros dias de aula com os atuais ela acreditava que haviam ocorrido vários avanços em relação à cooperação dos alunos, e quanto a sua insegurança diante do grupo. Disse que em muitos momentos pensou em desistir da turma, mas, hoje consegue ver possibilidades reais de melhoras na relação.

No decorrer da conversa a educadora foi sentindo-se mais a vontade e segura para falar. Nossa atitude de curiosidade isenta de julgamentos, talvez a tenha incentivado a relatar que um de seus maiores problemas em relação a seu trabalho, constituía-se em lidar com realidades sociais diferentes da sua, com um grupo de crianças de idades tão díspares como as de sua turma e com crianças que têm dificuldades na família, como a menina que havia recentemente perdido o pai. Contou que ficava confusa por nunca ter trabalhado com educação complementar anteriormente, e não saber até que ponto podia exigir disciplina e concentração de suas crianças ou se deveria deixá-las livre para brincar, visto que as mesmas já passavam um período inteiro do dia na escola. Ao fim do encontro as consultoras foram apresentadas ao grupo e foi combinado que seriam realizadas três observações quinzenais da turma em diferentes situações na instituição.

Uma das observações ocorreu na sala de aula e no refeitório durante o lanche das crianças. A agitação e a desorganização foram percebidas em todos os momentos: os colegas acabaram se dividindo em pequenos grupos e cada um realizou uma tarefa diferente, uns fizeram os deveres da escola, outros brincaram com algum jogo ou desenharam, além daqueles que ficaram correndo pela sala. A professora se focou no grupo que fazia os deveres, procurando orientá-los e tirar suas dúvidas. Antes de se dirigirem ao refeitório para lancharem, a professora pediu para que as crianças não corressem, andassem em fila e que, ao fim da refeição, limpassem a mesa; regras essas que não foram cumpridas por nenhum dos alunos, nem mesmo por aqueles pré-selecionados para atuarem como ajudantes do dia.

Em outra observação, como a turma estava dividida, uma parte na sala de aula e outra no estudo bíblico, as consultoras também se dividiram. Nesse dia de acordo com a professora a turma ficou dividida entre *bagunceiros* e *quietinhos*. No encontro bíblico em que se encontravam os nomeados *bagunceiros*, a dinâmica observada foi similar a vista em observações anteriores: a professora cantava e dançava com algumas meninas, enquanto os meninos do outro lado da sala brincavam de luta e duas meninas conversavam sentadas na porta. Em sala de aula, a dinâmica era outra, os alunos faziam as atividades propostas pela professora, com maior grau de concentração.

A falta de organização era tão grande que por muitas vezes as próprias consultoras se sentiram perdidas e exaustas no meio de tanta agitação. A atenção da professora, assim como a das consultoras, era requisitada a todo o momento pelas crianças que faziam cada qual, uma atividade diferente. De volta à sala a professora procurava organizar a turma com atividades planejadas sem consulta prévia sobre o interesse dos alunos. Poucos demonstravam interesse pelo proposto e se dedicavam à realização de tarefas diversas. Essa dinâmica dificultava o trabalho em equipe, uma vez que, cada criança procurava fazer aquilo que lhe interessava no momento, não se preocupando com as atividades do colega. Esse movimento provocava uma dinâmica de disputa, tanto pela atenção da professora que tinha que se dividir em várias, quanto entre o próprio grupo, pois cada aluno tentava chamar mais atenção para sua atividade.

3º Passo

Após as observações, iniciamos a primeira conversa das quatro que tivemos com a professora, pontuando que havíamos notado como ela habitu-

almente mostrava-se carinhosa e atenciosa com seus alunos. Além disso, percebemos que seu potencial criativo se destacara no cotidiano da turma e que as crianças demonstravam ter afeto e consideração por ela.

As consultoras junto com a professora puderam então reformular suas impressões sobre a turma, compreendendo-a como um grupo em que crianças participavam e contribuíam muito nas atividades propostas com iniciativa e alegria, enquanto alguns mostravam maior agitação e mais dificuldades em se engajar nas mesmas.

Refletimos com a educadora a respeito da hipótese de que havia uma ansiedade por parte da mesma em acertar sempre, uma autoexigência que dificultava manter as atividades iniciadas, os limites e regras por ela estabelecido, bem como uma melhor percepção de necessidades e interesses de sua turma. Questionamos se este modo de proceder não estaria produzindo ansiedade em todo o grupo, uma vez que gerava expectativas que não se cumpriam, frustração e desmotivação em todos envolvidos. Nas conversas seguintes a professora passou a fazer referências a pequenas melhoras na turma, principalmente quanto ao cumprimento das regras e à colaboração dos alunos com ela e entre eles mesmos.

O foco das reflexões voltou-se, então para os recursos que a turma possuía, sobre como esses poderiam ser mais bem aproveitados e sobre as iniciativas bem sucedidas que a professora já havia tido com eles. A cada encontro nos surpreendíamos com interesse e dedicação da professora no processo, sendo que quando propúnhamos um tema para que ela refletisse durante a quinzena, a mesma, no encontro seguinte, trazia o tema pensado, a estratégia para enfrentamento já construída e executada. Como, dentre os recursos destacados pela professora salientavam-se a criatividade, a agilidade e afetividade propusemos que ela os aproveitasse na criação de uma atividade que fosse do interesse comum, a fim de que fizesse sentido para as crianças investir tempo e concentração na execução da mesma. Ademais, sugerimos que o resultado do trabalho fosse mostrado a outras pessoas da instituição, possibilitando que as crianças fossem reconhecidas pelo grande grupo não mais pela bagunça, mas sim por suas qualidades.

Ao final do encontro surgiu a ideia de formar com toda a turma uma banda, porém, a professora, mais uma vez, nos surpreendeu informando-nos na reunião seguinte que havia tido novas ideias e que já as havia colocado em prática: fez uma competição entre os alunos dividindo-os em quatro grupos, na qual o que se comportou melhor ganhou um prêmio. Qualificamos sua iniciativa, mas, refletimos com ela sobre os riscos e implicações da competição, questionando se não haveria possibilidades de propor uma atividade em que todos ganhassem e não apenas parte da turma.

Investigamos, ainda, os riscos de manter este ritmo: "a turma conseguiria acompanhar seu ritmo, ou estava sempre correndo atrás para alcançá-la?" "Seria possível desacelerar e esperar que a turma se organizasse?" Considerávamos importante que ela pudesse constatar quão prejudicial estava sendo seu hiperfuncionamento para a dinâmica da turma.

A partir dessas reflexões, a educadora pensou na construção de duas peças de teatro de fantoches, em que a turma foi dividida em duas equipes com o objetivo de cada uma apresentar a sua peça à outra. Combinamos que as crianças prepariam a apresentação das peças para: a própria turma, as consultoras e a equipe técnica da instituição. Nessa altura do processo mudanças já se faziam notar: a frequência de atos agressivos e de discriminação entre os colegas havia reduzido drasticamente e havia por parte de todos mais empenho e dedicação na realização de tarefas.

4º Passo

A professora inicialmente estipulou o prazo de duas semanas para a elaboração do teatro, que posteriormente foi estendido para um mês e meio. Voltamos a trabalhar com ela as implicações do não cumprimento dos combinados, e os riscos de estabelecer prazos muito apertados sem respeitar o tempo necessário a todos (dela e dos alunos) para realização da tarefa.

Surpreendentemente a professora nos disse que não adiou nem uma vez o teatro, e que demorou porque percebeu que a turma precisava de mais tempo, em função das diversas atividades extras em que participaram como a festa junina e o dia dos pais. A professora relatou que as crianças estavam muito envolvidas com a apresentação do teatro, visto que foram eles que construíram a história e os fantoches com material reciclado.

Quando a data definitiva foi marcada recebemos o convite elaborado pelas crianças em papel reciclado, para assistirmos as apresentações das peças. Fomos surpreendidas com as mudanças da turma: não havia mais agitação incontrolável (apesar do nervosismo provocado pela exposição ao grande grupo), o grupo apresentava concentração e empenho na tarefa, atitudes colaborativas e de respeito mútuo.

Ao fim das apresentações, expusemos nossa alegria pelas criativas peças e de nossa surpresa por ter encontrado uma turma tão diferente daquela que havíamos conhecido há alguns meses. Perguntamos se outras pessoas da instituição também haviam percebido as mudanças, o que possibilitou que as coordenadoras falassem dos progressos evidentes, e que a professora pudesse pontuar as mudanças que percebera na turma e nela

mesma. As próprias crianças também tiveram oportunidade de falar de suas mudanças e do que perceberam de diferente nos outros. Por fim, nos despedimos da instituição, colocando-nos à disposição de todos.

Exemplo B

O Ciranda foi solicitado a intervir junto a uma escola particular de ensino fundamental que adota uma filosofia de ensino construtivista, devido uma situação limite junto a uma turma de 5º ano (4ª série fundamental) e seus familiares.

1ª Passo

Em reunião com a direção da escola, a coordenadora pedagógica e a regente de turma nos foram apresentadas as seguintes informações.

A turma era composta por nove meninas e dezesseis meninos muito unidos que praticamente cresceram juntos, e que ainda pequenos, já eram *difíceis.* Em anos anteriores contaram com uma psicóloga que trabalhou diretamente com eles seus *problemas com a disciplina, porém, esta experiência não foi muito positiva porque a psicóloga era mãe de aluno da escola.*

Contaram que a turma era muito agitada e que sistematicamente opunha-se a todas as propostas que lhes eram apresentadas. *Eles apóiam-se mutuamente na bagunça e parecem não ter o menor interesse em aprender. Individualmente são todos educados, queridos e inteligentes e raramente faltam às aulas. Muitos deles são excessivamente mimados e em casa fazem só o que querem e tem tudo o que desejam.* Alguns detalhes particulares sobre componentes do grupo foram fornecidos, salientando-se as situações de divórcio, crianças cuidadas por avós, pais extremamente ricos que retiravam seus filhos da rotina escolar para viagens ao exterior, dentre outras.

Apresentam como exemplo de oposição a situação que havia ocorrido na última olimpíada da escola. A turma fora impedida de participar por ter escolhido o nome da equipe de *Palhaços de Elite.* A escola considerou tratar-se de uma alusão ao filme Tropa de Elite e de uma apologia à violência e impediu-os de participar com este nome. A turma preferiu não participar a ter que abrir mão do nome.

Como exemplo de indisciplina os educadores relataram o fato de terem *desrespeitado* um professor convidado que havia estado na escola contando histórias. Fizeram tanto ruído com a boca e risinhos que, para que a história pudesse continuar após ter sido interrompida diversas vezes, catorze crianças desta turma foram retiradas do recinto.

Entretanto, a situação realmente tinha ficado insustentável somente após a última festa da escola quando os educadores e pais tomaram conhecimento de que existiam na turma *seguranças particulares contratados pelos colegas que os pagavam através de favores e de compra de objetos ou lanches.* A fim de testar a eficácia deste sistema de segurança, um menino resolvera ameaçar bater no seu melhor amigo. Imediatamente seus *guarda-costas* agiram prendendo as mãos do pretenso agressor e ameaçaram *furar sua garganta colocando a ponta de uma lapiseira em seu pescoço.* Este episódio, como era de se esperar, gerou alvoroço e pânico em toda a comunidade escolar. Como a escola deixou chegar a isto? Será que esta é uma boa escola para o meu filho? Devemos retirar nossas crianças desta escola? - perguntavam-se os pais. Como explicar a situação e como proceder perguntavam-se os educadores. Estes se questionavam se não haveria dentre estas crianças de nove-dez anos *problemas relacionados à formação de caráter e à manipulação de poder.* Na ânsia de encontrar explicações, pareceu-nos que uns atribuíam aos outros a culpa e a responsabilidade sem que ninguém soubesse como proceder.

Neste primeiro encontro ficou acordado que seriam convocados para dali a alguns dias, os pais, os coordenadores e a regente de turma para uma reunião que seria mediada pela coordenadora do Ciranda. Sabiam que seria uma reunião difícil e tensa e que era natural que os pais os responsabilizassem pelo acontecimento uma vez que as crianças estavam na escola. Concordamos que o melhor jeito de começar seria ouvindo as diversas versões sobre o episódio e fornecendo um espaço seguro para os pais se manifestarem.

2º Passo

A essa reunião compareceram praticamente todos os responsáveis pelas crianças: pais, avós, coordenadora pedagógica, regente de classe, alguns professores. A tensão era sentida no ar e muitos mantinham expressões sérias em seus rostos. Parecia haver dois partidos opositores.

Como era de se esperar a primeira parte do encontro foi utilizada pelos pais para *defenderem* seus filhos e a educação que lhes era dada e para extravasarem a indignação e a raiva da escola considerando-a a única responsável por tudo que acontecera com a turma. Propositalmente a mediadora evitou dar voz a escola por temer que os educadores passassem a procurar justificativas para seus atos e fizessem como os pais: procurassem atribuições causais externas, atribuindo aos pais a culpa pela indisciplina e

pela falta de limites de seus filhos.

Somente aos poucos e após salientarmos que a preocupação e interesse da escola em buscar soluções eram comprovados pela iniciativa da mesma em solicitar a presença de um mediador externo é que o clima foi amenizando. Uma das contribuições que mais facilitaram as conversações foi a dos pais do menino agredido. Afirmaram que a primeira reação que tiveram, ao saber que o filho havia sido suspenso das aulas juntamente com os agressores, foi de trocá-lo de escola. Só não o fizeram porque levaram em consideração o argumento do filho: *esta escola é a minha vida, por favor não acabem com ela.* A partir daí muitos pais passaram a relatar como os filhos adoravam a escola e que também se recusavam a deixá-la, apesar de chegarem em casa queixando-se do barulho, de dor de cabeça, do excesso de bagunça, da falta de deveres. Além disso, começou a ficar claro que a turma *sabia se comportar* com alguns professores e com outros não e que paradoxalmente mostravam aos pais terem clara preferência por àqueles que passavam atividades e exigiam deles. Ainda discutiu-se sobre limites e sobre aprendizado e transmissão de violências.

Ao término da reunião alguns participantes cobraram um diagnóstico e uma decisão sobre que atitudes a escola teria que assumir. Esclarecemos que teríamos que pensar juntos e que a proposta que tínhamos era realizar outra reunião com os coordenadores para com estes avaliar como prosseguir.

3º. Passo

Nessa oportunidade em que estavam presentes o diretor da escola, a coordenadora pedagógica e a regente consolidou-se a nova versão construída sobre a turma: nem todas as crianças aprovavam a balburdia, desejavam ser desafiadas, sabiam respeitar alguns adultos e aceitavam limites dados por estes, gostavam da escola, dos colegas e queriam aprender.

A partir daí pensou-se na necessidade de melhor preparar os professores para serem mais assertivos, firmes e claros nas questões de limite e disciplina. Concluiu-se também que os pais não estavam *contra a escola* e sim contra a indisciplina e a violência, e que assim como a escola, não sabiam o que e como fazer para acabar com elas.

A fim de melhor aproveitar os recursos dos professores que haviam obtido sucesso com a turma, sugeriu-se que, em reuniões, esses compartilhassem e discutissem as suas boas iniciativas e experiências com os demais.

Pensou-se ainda na necessidade de iniciarem-se atividades coletivas com as crianças de discussão sobre os temas violência e desrespeito, pois

até então as questões vinham sendo tratadas somente em nível individual e através de medidas disciplinares que se mostravam ineficazes. Discutiu-se a possibilidade de utilização de sessões de cinema e foram cogitados alguns títulos de filmes que servissem de facilitadores.

4º Passo

A decisão da escola

Passadas as férias de meio de ano a escola resolveu comemorar o dia dos pais com uma Sessão de Cinema na Escola e convidou a todos (pais, crianças e professores) a assistirem o filme iraniano Filhos do Paraíso (Majid Majidi, 1997). O filme mostra como Ali, que perde os únicos sapatos da irmã Zahra, tenta solucionar o problema dividindo os seus próprios sapatos com ela. Para isto aguarda a irmã chegar da escola, calçar os sapatos usados por ela e correr pelas ruas de Teerã, a fim de entrar a tempo em sua própria classe.

Após a sessão de cinema a escola propôs:

1. Que os pais discutissem em casa com seus filhos as seguintes questões:

Em que momentos haviam percebido: solidariedade, amizade, respeito com os sentimentos do outro, abrir mão dos próprios desejos em prol do outro, desejar muito algo e desafiar-se para conseguir? Qual o sentimento de retorno? Onde vimos presente a união familiar?

2. Que o professor retomasse na escola os pontos de observação e solicitasse a elaboração de registros através de palavras mais significativas.

3. Que fossem discutidas situações referentes a estes valores presentes em sala de aula.

Prólogo

Somente cerca de dois meses após o 3º passo é que o grupo Ciranda tomou conhecimento do projeto executado pela escola através de um telefonema que fez de *follow-up* (seguimento). Nesta ocasião a coordenadora pedagógica relatou o que haviam realizado e informou que a *turma era outra.* Estavam muito mais calmos, colaborativos e atendendo as solicitações e tarefas propostas pelos professores. Relatou que haviam discutido muito entre os educadores sobre a necessidade de limites e que para sua surpresa alguns se achavam incapazes de apertar um pouco as rédeas por serem *as crianças ainda tão pequenininhas.* Depois de muito trabalho achava que es-

tavam evoluindo bem.

Recentemente, ao dar início a este relato, voltamos a falar com a escola que informou que as crianças seguem evoluindo bem e que se comportam adequadamente como alunos de 6º ano. *Já não são tratados como criancinhas e respondem muito bem a isso.* informam que a turma está sendo muito competente em lidar com a agressividade de um novo membro do grupo. As crianças não têm reagido às provocações deste menino e têm levado o assunto para as reuniões com o regente de classe a fim de buscarem soluções conjuntas.

Considerações finais

Procuramos mostrar, através do exemplo A, como o Ciranda atua desde o pedido de auxílio, feito pela instituição, até a avaliação final do processo desenvolvido. Em função dos diversos recursos apresentados pela professora da turma e por seu grande interesse na mudança, realizamos uma intervenção mediada com a mesma, o que deu a ela uma maior autonomia em relação à equipe de consultoras, além de aprendizado de novas formas de se relacionar com seus alunos.

A atitude curiosa e isenta de julgamento ajudou-nos a ver a multicausalidade relacionada à problemática, como também novas estratégias para soluções construtivas, permitindo-nos auxiliar a professora a "abandonar" suas preocupações em encontrar culpados pelas dificuldades vivenciadas e a instigá-la a buscar alternativas de solução que utilizassem os diversos recursos apresentados pelo seu grupo. Trabalhamos a problemática por meio de tarefas executadas pela educadora em sua turma, por considerarmos *o dever de casa* do educador um instrumento facilitador da reorganização das situações definidas como problemáticas, por auxiliá-lo a experimentar novos modos de interação, novas formas de conhecer, sentir e se comportar com seu grupo por meio de atividades mais estruturadas que demandem tempo e reflexão para a execução (Andolfi, 1982, In Curonici & McCulloch, 1999).

Diante da demanda avaliada pela professora e consultoras foi possível pensar em uma atividade em grupo com as crianças, para que estas fossem reconhecidas pelas competências coletivas e não por suas dificuldades individuais.

Esse novo enfoque, que evidenciou as qualidades da turma ao invés de seus defeitos, proporcionou não apenas o reconhecimento externo (a instituição passou a considerar o grupo capaz de organizar-se e produzir algo como a apresentação das peças), como também um reconhecimento interno. A turma passou a apresentar atitudes de respeito aos demais e a identificar as diversas habilidades existentes entre seus membros, seja através de desenho, leitura, dança ou escrita. Esse processo refletiu positivamente na autoestima das crianças, que se descobriram capazes de realizar tarefas novas, e importantes para o grupo e para o desenvolvimento dele.

Este trabalho confirmou o quanto a mudança em uma parte de sistema interfere no todo complexo. Embora o foco do trabalho fosse a turma de alunos, em nenhum momento as consultoras trabalharam diretamente com as crianças (essas foram apenas observadas pelas consultoras), Foi a partir de mudanças propostas à professora, um membro entre 23 do subsistema sala de aula, que a dinâmica de toda a turma se transformou. Transformações que foram reconhecidas pela educadora, pelas consultoras, e principalmente pela instituição como um todo, o que amplificou as modificações que já se encontravam em curso.

Antes do trabalho de consultoria, a relação entre a turma e a instituição podia ser definida por pedidos de socorro por parte da professora nos momentos em que a turma se encontrava muito agitada, sem controle. Após as apresentações das peças, produto das mudanças na relação da professora com sua turma, a instituição passou a relacionar-se com essas crianças não mais como fonte de problemas e dificuldades, mas sim como uma turma criativa, dinâmica e com muitos recursos a serem desenvolvidos.

No exemplo B, outro caminho foi percorrido para atender ao pedido de auxílio feito pela escola à equipe de consultoras. Numa primeira vista é possível pensar que se constituiu em uma intervenção direta (aquela em que os consultores atuam diretamente com as pessoas envolvidas no problema). Porém faz-se necessário notar que jamais tivemos contato direto com as crianças. A demanda foi analisada por meio de reuniões da equipe com os principais representantes da comunidade escolar (pais e representantes dos educadores) a fim de discutir as queixas e realizar a análise conjunta da situação.

Esse exemplo evidencia os prejuízos que teríamos caso considerássemos apenas um fator de cada vez e nos focássemos em exposições que nos levassem a encontrar quem estava certo ou errado nas situações descritas como problemáticas. Mais uma vez, nossa atitude imparcial e curiosa a cerca das múltiplas versões a respeito da realidade parece ter contribuído com a capacidade investigativa e de busca de soluções construtivas por toda a comunidade escolar. Essa abandonou suas preocupações em encontrar a causa ou culpa pelas dificuldades e tornou-se interessada em descobrir possibilidades que lhe ajudassem a fazer escolhas diferentes. Tal como no Exemplo A, também foram instigados a buscar alternativas de solução de forma

autônoma e competente.

A escola conseguiu ativar os pais e envolvê-los na solução dos problemas sem passar a eles a exclusividade sobre as responsabilidades que também eram suas, lidando com maestria com as fronteiras internas ou externas sem confusão ou ultrapassagem de limites: pois todos foram convidados a participar apoiando-se e respeitando-se mutuamente.

Tomaram atitudes que contribuíram com a extinção dos comportamentos inadequados sem necessitarem aumentar o grau de punição e exclusão. Fomentaram processos e recursos grupais através da criação de espaços para reflexão, e através de maior observação sobre os múltiplos efeitos de suas condutas, oferecendo às crianças, pais e educadores liberdade para determinarem de que jeito queriam comportar-se.

Esperamos ter atingido nossa intenção de expor, a partir da análise sistêmica como trabalhamos e concebemos os fenômenos escolares e como é possível em consultorias respeitar as capacidades e recursos previamente existentes nos grupos e instituições. Nossa preocupação maior foi demonstrar meios de construir alternativas que auxiliem no enfrentamento de dificuldades relacionais e de mediar à construção de interrelações promotoras do desenvolvimento humano.

Referências

Aguiar, R. W. & Cristóvão, P. W. (2003). Introdução: breve histórico da consultoria escolar. In A. M. S. Bassols, M. F. B. Santis, P. B. Sukiennik, P. W. Cristóvão & S. D. Fortes (Orgs). *Saúde mental na escola: consultoria como estratégia de prevenção.* Porto Alegre: Mediação.

Bassols, A. M. S., Santis, M. F. B., Sukiennik, P. B., Cristóvão, P. W. & Fortes, S. D. (2003). *Saúde mental na escola: consultoria como estratégia de prevenção.* Porto Alegre: Mediação.

Beaudoin, M-N. & Taylor, M. (2006). *Bullying e Desrespeito.* Porto Alegre: Artmed.

Curonici, C. & McCulloch, P. (1999). *Psicólogos e professores: um ponto de vista sistêmico sobre as dificuldades escolares.* São Paulo: EDUSC.

Curonici, C., Joliat, F. & McCulloch P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école: Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants.* Bruxelas: De Boe

Gergen, K. J., Mc Namee, S. (org.) (1998). *A terapia como construção social.* Porto Alegre: Artes Médicas

Marujo, H. A., Neto, L. M., Caetano, A. & Rivero, C. (2007). Revolução Positiva: Psicologia positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais. In *Comportamento Organizacional e Gestão (ISPA), vol. 13, 1*, pp. 115-136.

Melillo, A. & Ojeda, E. N. S. (2002). *Resiliencia: Descobriendo las proprias fortalezas.* Buenos Aires: Paidós.

Minuchin, S. (1990). *Famílias: funcionamento e tratamento.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Seligman, M. E. P. (1990). *Learned optimism.* New York: A. A. Knopf. .

Vasconcellos, M. J. E. (2002). *Pensamento Sistêmico: o novo paradigma da ciência.* Campinas, SP: Papirus.

White, M. & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos:* Barcelona: Editorial Paidós.

Endereço para correspondência
deniseduque@matrix.com.br

Recebido em 18/11/2009
Aceito em 26/11/2009