

A análise transaccional nos contextos educativos

BRIGITE DETRY / JOSÉ AZEVEDO *

Correntemente os problemas educacionais são tema nos órgãos de informação. É um constante avolumar de opiniões, considerações e soluções que tornam extremamente complexo o panorama do nosso sistema de ensino.

Não é nosso objectivo abordar aqui medidas de resolução global desta problemática, uma vez que a Análise Transaccional não é nem pretende ser um modelo de análise do sistema educativo, mas apenas um modelo de intervenção a nível individual e grupal aplicável contudo a vários contextos educativos. Neste contexto a análise transaccional, nas suas possíveis aplicações à educação, surge precisamente como modelo sem pretensão, mas que permite, dentro dos limites do possível e do realizável, gerir situações às vezes difíceis e complexas, pois, como refere Chalvin (1982), «a A.T. é antes de tudo um método orientado para a mudança». Mudança a nível individual e mudança nas relações com os outros, para isso a A.T. propõe-nos meios, descreve-nos processos para aí chegar, mas não nos dá receitas nem soluções. Cada um de nós possui em si as capacidades de mudança.

Este artigo procura assim ser uma primeira introdução à A.T. e às suas possibilidades de aplicação nos contextos educativos.

O artigo é constituído por 3 partes. As duas primeiras estão numa relação de isomorfismo: depois de evidenciar algumas linhas de utilização

dessa metodologia pelo professor com os seus alunos, desenvolveremos algumas perspectivas muito principiantes da utilização da Análise Transaccional na formação dos professores. A terceira, não sendo propriamente falando uma conclusão, alarga e perspectiva este tipo de análise e de intervenção no contexto da formação psico-social dos professores.

1. A ANÁLISE TRANSACCIONAL NA ANÁLISE E INTERVENÇÃO EM SITUAÇÕES EDUCATIVAS

A análise transaccional é quer uma teoria da personalidade quer um modelo de intervenção. Foi criada por Eric Berne (1910-1970), um psiquiatra norte-americano, em 1956. Começou por ser aplicada a contextos clínicos, mas progressivamente o seu campo de acção foi-se generalizando às organizações e à educação.

As influências na formação da A.T. são várias, contudo a sua filosofia de base está muito próxima do movimento humanista.

Assim, e como refere Woolams e Brown (1979), a filosofia básica da A.T. parte do pressuposto que somos todos OK. Isto é, em cada homem, independentemente do seu estilo de comportamento, existe um núcleo com o potencial de crescimento e auto-realização. Assim sendo, cada um de nós é responsável pelo próprio crescimento. É uma filosofia de

* Professora associada da F.P.C.E. da Universidade do Porto e Assistente estagiário na Unidade de Ciências da Educação da Universidade do Minho.

aposta na liberdade, na possibilidade de decidir de novo a sua vida (favorece a autonomia, o contrato, os objectivos pessoais).

A A.T. é indicada para analisar e mudar nos níveis de: desenvolvimento pessoal, novos tipos de gestão ou de liderança, formação de formadores, situações pedagógicas, estabelecimento de novos sistemas de organização do trabalho, terapia.

A análise transaccional, segundo a apresentação que fazem dela James e Jongeward (1978), diz respeito a 4 níveis de análise:

— *A análise estrutural*: a análise da personalidade individual e das várias instâncias que a compõem. «Esta estruturação condiciona o relacionamento da pessoa consigo mesmo e com outros».

— *Análise transaccional p.d.*: a análise das acções e dos discursos que são trocados entre pessoas, e a estratégia para mudar.

— *A análise dos jogos*: é a análise das transacções comportando uma armadilha, e levando a um «benefício» secundário.

— *A análise do argumento de vida*: a análise do que acaba por ser o nosso «destino» (1).

Vamos a seguir evidenciar as utilizações destes níveis de análise e intervenção nas situações educativas.

1.1. ANÁLISE ESTRUTURAL

A análise transaccional define e recorre a 3 instâncias da personalidade ou estados do ego: o estado do ego Pai, o estado do ego Adulto e o estado do ego Criança

PAI Conceção «ensinada» da vida: atitudes, comportamentos que provêm dos pais ou figuras substitutivas dos pais — condutas de censura moral, conselhos, protecção, repressão.

ADULTO Conceção processada da vida: o adulto examina os factos da forma mais objectiva possível e toma decisões.

(1) O «argumento de vida» não será estudado no espaço deste artigo, pela sua pouca aplicação específica no domínio educativo.

CRIANÇA Conceção sentida da vida: são todos os nossos sentimentos, querer, vontades, expressas por condutas de obediência, desobediência, espontaneidade.

Cada vez mais autores têm vindo a afirmar que a eficácia do professor depende antes de tudo das suas competências de relação. Facilmente se compreende assim como a análise e observação dos estados do ego podem ter importância relevante para o professor.

O conhecimento destes 3 níveis da personalidade permite essencialmente analisar o diálogo interno (por exemplo, o diálogo interno do professor acerca de uma situação escolar que está a viver) e permite também observar os estados do ego activos nas relações (por exemplo nas interacções professor-aluno). Estes estados do ego são comportamentos observáveis, de tal forma que seria possível constituir grelhas de observação das interacções professor-alunos nesta base (cfr. proposta neste sentido, in Estrela, A., 1984). Essa observação por sua vez pode permitir uma intervenção, na base da activação consciente de outros estados do ego.

Professor (de braços cruzados, lançando um olhar severo ao estudante):

— Já acabou o trabalho que tem para fazer?

Estudante (pondo os seus cadernos de lado, e olhando ostensivamente para fora):

— Não, não consigo fazê-lo, nem me interessa.

Professor: — Já lhe disse várias vezes que tem de se esforçar mais para passar de ano.

Analisando esta transacção verificamos que é do tipo «PAI» — «CRIANÇA». Enquanto o professor está sempre a repreender e a formular apreciações, o estudante assume uma atitude de «pouco me importa».

Que alternativas seriam possíveis? Na sua experiência, que outras atitudes tomaria em circunstâncias idênticas?

Por exemplo:

Professor: (olha atentamente o aluno e sorri)

Estudante: (espantado)

Professor: Acha esse trabalho muito difícil?

Estudante: Não, só que é muito longo.

Professor: Quanto acha que vai conseguir fazer até ao final da aula?

QUADRO I

| ESTADOS DO EGO | COMPORTAMENTOS MAIS DESEJÁVEIS | COMPORTAMENTOS MENOS DESEJÁVEIS | EFEITOS SOBRE O «CLIMA» DA SALA DE AULA |
|------------------|--|---|---|
| Pai crítico | Ordenar; Ser firme e directo; Questionar; Guiar; Indicar; Pôr à prova | Ridicularizar; Ameaçar; Culpabilizar; Insultar; Usar estereótipos; Pôr os alunos na defensiva. | Autoridade/autoritarismo |
| Pai nutritivo | Preocupar-se; Encorajar; Dar acordo; simpatizar; escutar; Confortar; Elogiar. | Super proteger; Agarrar-se; Entrar em relações simbióticas; Destrutivo; Ser «salvador», Lisonjear. | Democrático/Simbiótico |
| Adulto | Utilizar os dados disponíveis; Tratá-los; Calcular as probabilidades; Clarificar; Resumir. | «Eu sei tudo», dar sermões, falar como um conferencista ou um intelectual; ter preconceitos; Atitudes de superioridade. | Terapêutico/impessoal |
| Criança Livre | Gostar do prazer, o Dinamismo, a excitação, a espontaneidade, a alegria, jogos lúdicos. | Agir impulsivamente; Ser exigente; Desorganizar; Desviar. | Interessante/Inconsistente |
| Criança Adaptada | Actuar de maneira socialmente aceitável, ter uma abordagem «Simpática»; ser útil; Apaziguar. | «Tu tens que», enraivecer-se; Fazer-se de mártir; Confuso; Desconfiado; Destrutivo; Culpabilizador; Anuar. | Apropriado/Desorganizado |

* In Flaro (1981)

Estas atitudes diferentes fazem intervir alternativas a nível dos estados do ego utilizados.

No Quadro 1 podemos observar alguns dos comportamentos característicos dos diversos estados do ego assim como os seus efeitos sobre o «clima» da sala de aula.

1.2. A ANÁLISE DAS TRANSAÇÕES

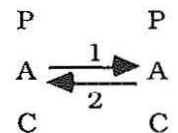
A análise das interacções humanas é chamada neste modelo de análise das transacções: relações em que alguma coisa está em causa, está a ser apostada, está a ser negociada (2).

A análise transaccional utiliza uma grelha de análise das transacções que evidencia três tipos de transacções, que apresentamos a seguir. Essas

transacções põem em jogo os diversos estados do ego que acabamos de estudar: Pai (P), Adulto (A), Criança (C).

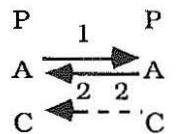
– a *transacção complementar*:

- 1 — Vamos trabalhar
- 2 — Vamos a isso, os documentos estão prontos



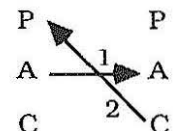
– a *transacção ulterior*.

- 1 — Vamos trabalhar
 - 2 — É meio dia _____
 - 2 — Latente: _____
- Estou cansado.
Queria descansar.



– a *transacção cruzada*

- 1 — Vamos trabalhar
- 2 — Não tenho vontade



(2) Podemos aproximar esta concepção defendida por Don D. Jackson (1977) numa perspectiva sistémica: as relações humanas contínuas (em particular o casamento) estariam baseadas num *quid pro quo* fundamental, espécie de troca em que cada parceiro negocia o que dá e o que quer receber do outro.

A transacção complementar mantém a relação tal como foi definida. A comunicação é aberta.

A transacção cruzada provoca uma quebra relacional, a relação precisa ser redefinida e eventualmente modificada.

Enfim a transacção de duplo fundo com desenvolvimento ulterior possível, estabelece uma disparidade implícita entre dois níveis relacionais: o nível social e o nível psicológico, o que cria mal entendidos, subentendidos (agradáveis ou desagradáveis), «iscas» para jogos, etc...

R. Krausz (1981) propõe uma fórmula da comunicação nestes termos:

$$\text{comunicação eficaz} = \frac{\text{n}^\circ \text{ de transacções complementares}}{\text{n}^\circ \text{ de transacções cruzadas} + \text{n}^\circ \text{ de transacções ulteriores}}$$

Quando o resultado é maior ou igual a 1, a comunicação é boa. No caso contrário, a comunicação tende a ser defeituosa.

1.3. JOGOS

Conhece algum professor que frequentemente se queixa de ser vítima dos seus alunos?

Conhece algum professor que pareça passar muito tempo a criticar os seus alunos, a tentar apanhá-los em falta ou a impor regras demasiado rígidas?

Conhece algum professor que esteja sempre a procurar ajudar os alunos com dificuldades?

Se já observou professores assim, então possivelmente observou-os a jogar, utilizando os papéis básicos dos jogos psicológicos — Vítima, Perseguidor, Salvador.

Os jogos são definidos como uma série de transacções complementares com um motivo escondido e um benefício final. É um verdadeiro sistema de comportamentos aprendidos que se repetem, pois cada um de nós encontra com facilidade um parceiro adequado; é assim que ferimos constantemente certos alunos das nossas turmas enquanto que com alunos de outro estilo nunca temos problema.

Todos nós já ouvimos professores que desde o primeiro contacto dizem de determinado aluno «Desconfio dele, tenho que o vigiar bem, senão vou ter problemas». Por seu lado os alunos dizem também com frequência: «Ele não me suporta, não sei

bem porquê mas ele não gosta de mim». Estas frases são exemplos de sinais de reconhecimento entre jogadores dos mesmos jogos.

Em todas as relações que se estabelecem as pessoas necessitam de «carícias» — sinais de reconhecimento. As carícias tanto podem ser físicas como simbólicas, positivas ou negativas. Nos diversos campos da psicologia desde há muito se vem provando que qualquer sinal de reconhecimento é importante, pois é melhor ser reconhecido (mesmo que negativamente) do que ser pura e simplesmente ignorado. São prova disto os estudos feitos por Spitz acerca do hospitalismo, e os estudos feitos sobre as crianças batidas.

Segundo a A.T. as duas formas mais fáceis de receber estes sinais de reconhecimento são através da intimidade e dos jogos. Uma vez que a intimidade é o tipo de interacção social que oferece mais dificuldades, as pessoas na sua busca (necessidade) de carícias procuram a outra fonte mais acessível, os jogos. O dramático desta situação é que contrariamente à intimidade as carícias proporcionadas pelos jogos são essencialmente negativas.

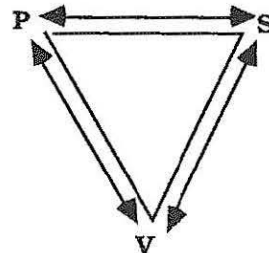
Apesar de existirem muitos jogos, todos eles têm características comuns: por exemplo em todos os jogos há três papéis possíveis:

Perseguidor, Salvador e Vítima, articulados no chamado «Triângulo Dramático».

Perseguidor: aquele que estabelece ou aplica regras estritas afim de apanhar outros em falta e negar a sua responsabilidade.

Salvador: aquele que se esforça por manter os outros sob a sua influência considerando-os como vítimas ou incapazes, sob o pretexto de serem úteis tomam os outros dependentes deles.

Vítima: aquele que se recusa a agir para sair das suas dificuldades e faz apelos indirectos para os outros o tomarem a seu cuidado.



No Quadro II apresentam-se alguns dos jogos tipo de cada papel, e as respectivas teses. Estas teses mais não são do que a confirmação da nossa posição de vida e o reforço do nosso papel preferido no jogo.

QUADRO II

| | JOGOS TIPO | TESE DO JOGO |
|-------------|--|---------------------------------------|
| PERSEGUIDOR | «Esta vez apanhei-te» (jogado essencialmente pelos professores) | Eu tinha-vos prevenido |
| | «Agora briguem os dois» (jogado essencialmente pelos alunos) | O outro professor disse o contrário |
| SALVADOR | «Eu não quero senão ajudar-vos» (jogado essencialmente pelos professores) | É para vosso bem que faço isto |
| | «Olha como nós tentamos» (jogado essencialmente pelos alunos) | Nós fizemos o possível |
| VÍTIMA | «Atarefado» (jogado essencialmente pelos professores) | Eu não paro de trabalhar para vocês |
| | «Bate-me» (jogado essencialmente pelos alunos) | É sempre sobre mim que isso vem parar |

Todos temos um papel preferido nos jogos, mas durante o jogo há muitas vezes mudanças de papel que dão a dramaticidade do jogo.

Ex: *Sílvia queixa-se ao professor de que nunca conseguia fazer os seus trabalhos de casa a tempo. O professor sugeriu-lhe: «Porque é que não os faz mal chega a casa?».*

«Sim», interrompeu Sílvia, «mas quando chego a casa tenho sempre que ir comer algo primeiro, e depois ainda há o meu programa favorito na TV».

«Por que não estuda após o jantar?», disse o professor.

«Sim eu gostava mas não posso porque tenho que fazer os serviços domésticos».

«E já tentou ir estudar para um quarto sozinha?».

«Sim eu bem gostava de poder fazer isso mas em minha casa não é possível».

James e Jongeward (1975) explicam este jogo da seguinte forma:

«O jogador que inicia o jogo — sim, mas — não quer realmente ajuda; cada vez que o conselho é dado, ele ou ela encontra alguma forma para o rejeitar. À superfície a transacção é Adulto-Adulto na

qual o problema é posto de tal forma que parece genuíno. Contudo a transacção escondida é outra coisa que pode ser como se segue:

1. Aluna — «Pobre de mim. Tente ajudar-me»

2. Prof. — «Aqui está a minha ajuda»

1. Aluna — «Não chega. Tente mais»

2. Prof. — «OK. Estou a tentar»

1. Aluna — «Não tens sequer tanta informação quanto eu. E de qualquer forma não consegues mesmo ajudar-me»

2. Prof. — «Sente-se incapaz e com um sentimento desagradável».

O jogo termina no impasse pois o segundo jogador desiste de dar conselhos. O primeiro jogador, que começou a jogar no papel de Vítima, muda para Perseguidor e eventualmente faz a outra pessoa sentir-se inadequada na sua capacidade de ajudar. O segundo jogador, que começou o jogo na posição de Salvador, torna-se Vítima sentindo-se mal e pensando algo como «Eu só estava a tentar ajudá-la». Assim os dois recebem os benefícios finais do jogo — que são os seus sentimentos favoritos.

Como acabar com os jogos

A — Conhecimento e consciência dos papéis utilizados no jogo.

O primeiro passo para evitar os jogos é compreender claramente a teoria do que são e porque se mantêm.

O segundo passo é reconhecer o próprio papel favorito nos jogos.

B — Utilização do estado de ego Adulto

A utilização do estado de ego Adulto é necessária para evitar o jogo, pois este pode determinar que outras opções existem para responder à transacção sem entrar no jogo.

Por exemplo, no jogo descrito (sim, mas) a utilização do estado de ego Adulto seria: «Isso parece-me um problema sério, Sílvia. O que pensa fazer para o resolver?». Deste modo o problema retorna ao devido lugar para uma solução e o jogo é evitado.

C — Conseguir obter carícias positivas.

As pessoas que param de jogar podem começar por se sentir com falta de algo. Algo que parecia essencial para a sua vida desapareceu. Este «algo» era a carícia negativa. As pessoas como vimos necessitam de carícias. Só que em vez das carícias negativas recolhidas pelos jogos (que são melhores do que nenhuma) a pessoa após deixar de jogar tem de aprender a conseguir as positivas. Para ter amigos uma pessoa deve aprender como ser amigo.

2. A UTILIZAÇÃO DA ANÁLISE TRANSACCIONAL EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Se no ponto 1 nos debruçámos essencialmente sobre algumas das noções da A.T. e a sua aplicação aos problemas da relação pedagógica, vamos agora abordar mais as questões da aplicação do modelo à formação de professores.

Assim a análise transaccional parece-nos poder oferecer um conjunto de técnicas (*e existem outras igualmente possíveis*) úteis numa perspectiva mais global de formação psicossociopedagógica dos professores: formação em dinâmica de grupos, expressão e comunicação, para retomar apenas algumas das grandes linhas da proposta da CICFF (Cortesão,

L. e colaboradores, 1983). É evidente que esta dimensão da formação de professores necessita de mais técnicas, outras metodologias e uma reflexão teórica mais aprofundada que aquela que a Análise Transaccional pode fornecer. A A.T., no entanto, dentro destas limitações, oferece algumas técnicas úteis, dentro de uma visão positiva e fecunda do ser humano e das interacções. É o que tentaremos mostrar a seguir, apresentando precisamente algumas propostas neste sentido.

2.1. DA ANÁLISE DO PEDIDO AO CONTRATO E À ANÁLISE DE NECESSIDADES

“A técnica (...) começa com a necessidade do cliente”

(Pfeiffer and Jones, 1972)

A visão aqui representada na citação opõe-se a uma perspectiva em que a técnica seria definida a partir do modelo. Pelo contrário, a técnica define-se a partir das necessidades do cliente (Froy, D.H. e Heslet, E., 1975). Essa visão interpreta-se fundamentalmente a partir de um enraizamento fenomenológico. É, no fundo, de uma concepção de intencionalidade que se trata: o conhecimento desenvolve-se a partir do meu ponto de vista sobre o mundo. Na formação, este ponto de vista deverá ser respeitado e servir de ponto de partida: *o ponto de partida é assim a experiência do formando e não a minha (formador) interpretação*. Esta perspectiva relativa a um grupo de formação, ou à formação individual, é idêntica à perspectiva definida por Rogers, nos grupos de encontro e na terapia individual: o famoso «centrar-se no cliente» (Rogers, C., 1974).

Esta posição poderia trazer, em eco, a psicanálise: posição em que se recorre também à «análise do pedido», desempenhando o psicanalista uma função de escuta atenta. A posição aqui apresentada é no entanto bem diferente: na psicanálise, o discurso inicial do sujeito é visto, de algum modo, como um discurso «enganador» (e o primeiro que ele engana é a ele próprio), a razão e o desejo encontrando-se sempre «ailleurs». Nos outros modelos e especialmente no modelo humanista em que a A.T. se situa, não comportando a hipótese do inconsciente, considera-se a realidade como só uma. Pensa-se, numa perspectiva optimista acerca do ser

humano, que o sujeito, o formando neste caso, sabe o que quer e o que precisa.

No entanto, pensa-se também que é indispensável uma redefinição, uma reformulação, das necessidades e dos objectivos: estas necessidades, estes objectivos precisam sempre ser trabalhados, elaborados, mediatizados.

Nestes tipos de intervenção ou de formação, individual ou em grupo, proceder-se-á ao contrato ou à análise de necessidade.

A prática contratual é corrente em A.T. Como refere C. Ramond (1983), os contratos educativos «são todas as formas negociadas que surgem nas transacções entre formadores e formandos. Alguns são parciais, como por exemplo a organização partilhada de uma viagem de estudo ou um procedimento co-gerido de correcção dos deveres pelos alunos e o formador. Há outros mais amplos, como a decisão comum de fazer balanços regulares das actividades de uma turma ou de mudar de método de trabalho. O contrato existe desde que haja interacção de objectivos, de decisões e de necessidades (só será durável havendo complementaridade dos objectivos e das necessidades). Não pode passar sem avaliações regulares que permitam ajustamentos».

Os contratos educativos podem ser utilizados a vários níveis: individual, pequeno grupo (tipo sub-grupo de uma classe), grupo, organização (instituição). O contrato individual assemelha-se ao «counselling» ou «tutoring». O contrato a nível de grupo é um contrato de projecto ⁽³⁾ ou contrato cooperativo.

Propomos a seguir uma fórmula de contrato que pode ser utilizada nos contratos educativos, a nível individual ou de grupo ⁽⁴⁾.

O contrato coloca e responde essencialmente a quatro questões interligadas.

(3) A utilização mais conhecida deste tipo de contrato encontra-se nas práticas da pedagogia Freinet.

(4) No caso da utilização da ficha de contrato no início de um programa de formação é evidente que não podemos ignorar que este contrato de formação se realiza no seio de programas de formação já preexistentes: no entanto a utilização da ficha de contrato permite tanto para o formador dos formadores, como para o próprio formando, situar-se de maneira pessoal, relativamente ao programa "Standard".

| | |
|--|---|
| 1. Qual o problema | 2. O que quero atingir (objectivo)? |
| 3. Quais são os obstáculos no caminho do que pretendo atingir? | 4. Como vou atingir este objectivo? Etapas |

(Esta grelha tem por fonte o curso de A. T. de Raymond Hostie: a adaptação e comentário são originais)

Estas questões muito simples, quase evidentes constituem uma base essencial no iniciar de um processo de intervenção (questões 1, 2, 3, 4) ou de um processo de formação (questões 2, 3, 4). Mas constituem também de alguma forma uma grelha permanente de toda a intervenção ou de toda a formação: com efeito, à semelhança do que dissemos acerca da análise do pedido em psicanálise, onde podemos verificar que esta acaba por constituir a trama da análise inteira, no modelo que estamos a seguir o contrato acaba por desenhar toda a «démarche» da intervenção, ou do processo de formação.

O contrato responde portanto às quatro questões evidenciadas anteriormente:

1) **Qual é o problema:** em geral, a primeira apresentação do problema (uma situação educativa problemática, no seu exercício profissional), pelo formando é abstracta; é vaga, já não quer dizer nada, ou quer dizer demais. É preciso passar desta abstracção ao problema concreto, pessoal. Para ajudar a esta concretização, pode-se por exemplo:

— *passar dos sinais, da queixa, para o problema:*

ex: «não consigo interessar os meus alunos pela matéria». Em quê não conseguir suscitar o interesse dos seus alunos é um problema para si.

— *fazer exprimir a linguagem abstracta em termos de comportamentos:* como se manifesta em termos de comportamentos?

O problema pode ser uma vivência interna ou um fantasma de todo um sector, de um grupo («a coordenadora não nos liga nada: não fazemos parte do tema das suas investigações actuais»), e não necessariamente congruente com o que se passa no exterior. O contrato poderia consistir em responder mais aos estímulos externos que internos.

— *passar do «deveria...», «teria...» — «os pais» deveriam «contactar mais connosco», «eu teria que preparar melhor as minhas aulas sem ser*

sempre a correr», para o *que querem, do que têm vontade*.

— *trabalhar a linguagem, a expressão do problema*.

Por exemplo: «Receio não ser bem classificado no estágio», como diria «mal classificada» em linguagem dos seus alunos, em linguagem dos 15 anos? «Diria chumbar», «tenho medo de chumbar».

2) O que quero atingir (objectivos)?

Quer se trate de um pedido de intervenção, por exemplo na formação em exercício ou de uma análise dos objectivos da formação, é necessário: estudar as soluções possíveis, as alternativas, alargar o leque das opções. Em ligação com (3), nestas opções, quais são as realizáveis. O que bloqueia, o que resiste, o que encrava. De que necessita?

Nesta fase, pode-se recorrer ao «brainstorming»: em grupo ou individualmente, é pedido aos sujeitos presentes para verbalizarem o máximo de ideias alternativas de toda a espécie, das mais loucas às mais realistas (o surgimento de ideias loucas pode ajudar a desbloquear novas ideias possíveis) ou pode-se sugerir ao formando olhar a sua vivência de um ponto de vista diferente, examinar as peças do puzzle do seu problema de forma a ajustá-las de maneira original e criativa.

3) Quais são os obstáculos no caminho que o formando pretende percorrer?

Depois de se ter examinado o que se pretende atingir (relativamente ao problema inicial no caso de uma intervenção; relativamente aos objectivos de formação no caso de um processo de formação), é necessário estudar um por um os obstáculos que podem surgir.

Cada obstáculo é examinado por si próprio, avaliando-se as soluções possíveis de diversos pontos de vista:

— Do ponto de vista da sua realização: como implementar esta solução.

— Do ponto de vista de uma confrontação com o que tinha surgido em (1): esta solução tem a ver com o que quer, o que precisa?

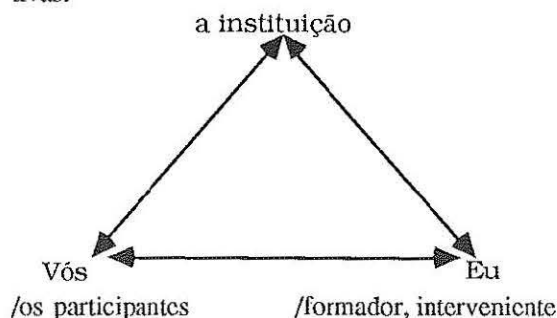
— do ponto de vista dos valores do cliente.

A base do trabalho é que cada pessoa deve ser responsável por procurar e encontrar a satisfação das suas necessidades.

4) **Decidir** — Prever as etapas. O trabalho de decisão ou de re-decisão é evidentemente condicionado pelas etapas anteriores. Ele pode às vezes necessitar de um trabalho interno. Neste caso as técnicas da Gestalt, por exemplo, podem ser úteis. Ele pode necessitar de um treino; neste caso, técnicas como as de role-playing, uso de vídeo, podem ser úteis.

— Qual a utilidade desta grelha de contrato? Qual a dimensão da démarche contratual aqui referida?

A análise das necessidades poderá decorrer nos termos contratuais anteriores definidos, num contexto que torne claro o sistema em que esta análise, este contrato, toma lugar. Neste caso, é bom recorrer a uma fórmula do tipo do «contrato triangular» (F. English, 1975): em que é lembrado que cada um de nós (vocês e eu) já temos um contrato com a instituição em que decorre a intervenção ou o programa de formação, ficando espaço para termos um contrato próprio, embora não ignorando os nossos respectivos contratos com a instituição. F. English sugere que o interveniente ou o formador enuncie a finalidade da sua presença, tal como a entende, e verifique junto dos participantes as suas expectativas.



Esta proposta de contrato que acabamos de apresentar é apenas uma grelha que o formador pode ter em mente afim de ajudar o formando (relativamente a um problema preciso, ou relativamente ao seu percurso de formação) por um lado, e por outro ela é um compromisso (nos dois sentidos da palavra) que o formando pode escolher.

Não podemos no entanto esquecer que estas opções serão tomadas num contexto mais vasto.

Afim de analisarmos também este contexto mais vasto, e de sabermos situar e esclarecer a nossa intervenção, será muitas vezes necessário prolongar a demarche contratual no que é chamado «análise das necessidades».

2.2. A ANÁLISE DAS NECESSIDADES P.D.

As teorias da motivação vêem as necessidades como algo natural — mesmo as apresentações humanistas da necessidade mais sofisticadas (cfr. hierarquia das necessidades de Maslow) não diferem muito desta visão.

Poder-se-ia apresentar uma visão mais cognitivista e estratégica da necessidade: a necessidade é antes de mais a expressão de um projecto, de algo pensado como desejável. Por exemplo: é desejável que os meus filhos tirem um curso superior, é desejável praticar desporto. Essas necessidades entendem-se na base da análise de um projecto.

A análise das necessidades que proporciona este tipo de análise não fica aprisionada na ingenuidade da visão das necessidades como naturais, mas examina-as como produtos de agentes sociais (individuais ou colectivos).

Tratando-se de uma análise das necessidades de formação poder-se-á adoptar o modelo de J.M. Barbier e M. Lesne (1977).

3. A A.T. NA FORMAÇÃO PSICOSSOCIO-PEDAGÓGICA DE PROFESSORES.

Tentámos delimitar alguns contextos educativos (sala de aula, formação de professores) em que a A.T. pode ser utilizada e concretizámos algumas vias neste sentido.

Sem se tratar propriamente de uma conclusão, alargaremos enfim o nosso propósito numa terceira pergunta: relativamente à representação que os professores têm dos actos e da função do ensino, que papel poderia desempenhar a formação psicossocial dos professores?

Afim de melhor situar a questão, e afim de evitar as posições de princípio, levamos a questão a

um conjunto de 10 professores (5) que se tinham inscrito num «Workshop livre» de análise transaccional no II Encontro Nacional de Formação Psicológica de Professores (Braga, 1986). As respostas aos itens apresentados foram analisados nos seus conteúdos.

Os motivos que podem levar os professores a tais acções podem assim ser enumerados:

| | |
|--|---|
| Curiosidade | 5 |
| Enriquecimento pessoal | 1 |
| Aprofundamento de conhecimentos | 7 |
| Possibilidade de ajudar e enriquecer os alunos | 2 |
| Uma abordagem anterior gratificante | 1 |

(cada professor citou pelo menos 1 ou mais motivos)

Na sensibilização às relações humanas, as dimensões que os professores referem e acham importantes para a sua formação, em geral são: o próprio valor da relação humana.

E especificamente, consideram que:

A aprendizagem das competências de comunicação terá efeito sobre a eficácia da aprendizagem, o funcionamento da sala de aula, o crescimento humano dos alunos, e o facto de tirar mais partido de si mesmo enquanto professor.

As dimensões pertinentes (variáveis interligadas) num programa de formação psicossocial (de sensibilização às relações humanas) estão portanto já actualmente presentes na representação dos professores a esse respeito. As várias técnicas ou os vários modelos de intervenção ou de sensibilização dinâmica dos grupos respondem a esta procura. A análise transaccional é um destes modelos, a nosso ver, aliás, um dos mais coerentes.

O debate sobre o que «poderia» ou «deveria» ser uma formação psicossocial de professores e formadores parece-nos portanto poder já ser integrado e suficientemente atendido. Este debate poderia portanto ser actualmente aprofundado, desenvolvendo investigações de campo, sobre a dinâmica das relações pedagógicas, num projecto de observação e análise da realidade psicossocial em con-

(5) Este conjunto de 10 professores não constitui, evidentemente, nenhuma «amostra» e apenas se representam a eles próprios. Não deixam no entanto de ser significativas, no sentido mais qualitativo da palavra, as opiniões aqui apresentadas.

textos de formação. É a proposta sobre a qual encerramos mas também abrimos este pequeno artigo: «A tomada em consideração dos processos psico-afectivos diz respeito geralmente a um discurso pedagógico centrado sobre as finalidades, sobre «o que deveria ser», preso numa procura sem rumo e sem fim de um «como realizar o que se deseja» («como apoiar o crescimento dos alunos», «como motivar os alunos», etc...) e não sobre as suas raízes, sobre o que o fundamenta no real da dinâmica da relação pedagógica» (traduzido a partir de Filloux, J., 1974, p. 4.).

REFERÊNCIAS

- Barbier, J. M. E Lesne, M. (1977). *L'analyse des besoins en formation*. Bordeaux, Jauze.
- Chalvin, M.J. (1982). *Comment réussir avec ses élèves*. Paris, Les Editions ESF.
- Cortese, L., Malpique, M., Torres, M.A. e Lima, M.J. (1983). *Formação socio psicopedagógica de formadores: uma proposta de currículo* (colocção ser Professor). Porto, Afrontamento.
- Dominice, P., (1976). *La formation, enjeu de l'évaluation*. Berne, P. Lang.
- Don D. Jackson (1977). "Les règles familiales: le quid pro quo conjugal" in P. Watzlawick, J.H. Weckland, *Sur l'interaction*. Paris, Le Seuil.
- English, F. (1975). "The three-cornered contract", in *Transactional Analysis Journal*, V.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classes*. Lisboa, Inic.
- Filloux, J. (1974) *Du contrat pédagogique. Comment faire aimer les mathématiques à une jeune fille qui aime l'ail*. Paris, Bordas.
- James, M e Jongeward, D. (1975). *The people book: T.A. for students*.
- James, M. e Jongeward, D. (1978). *Naitre gagnant*. Paris, Interéditions.
- Krausz, R. (1981). *Homense organizações: adversários ou colaboradores*. S. Paulo, Nobel.
- Lloyd Flaro (1981). "Une grille transactionnelle pour les enseignants" in *Actualités en analyse transactionnelle*, vol. 20.
- Pfeiffer and Jones (1972). "What to look in groups" in *The 1972 Annual handbook*. Iowa, University Associates.
- Ramond, C. (1983). *Analyse transactionnelle dans l'éducation et la formation*. Paris.
- Rogers, C. (1974). *A terapia centrada no cliente*. Lisboa, Moraes.
- Woolams e Brown (1979). *Manual completo de Análise Transaccional*. S. Paulo.

RESUMO

O artigo começa por uma apresentação global da Análise Transaccional na educação, salientando-se em seguida as possibilidades do modelo para a análise e intervenção em situações educativas.

Passa-se em seguida à análise da utilização da A.T. na formação de professores, propondo concretamente uma fórmula contratual de análise do pedido e das necessidades de formação.

Finalmente problematiza-se a inserção da análise transaccional num plano mais amplo de formação psicossociopedagógica.

ABSTRACT

After reviewing the possibilities of Transactional Analysis on intervention in educational problems, the Authors describe a model of contract to use on training and supervision of teachers.

Finally the paper outlines an integration of T. A. in the larger field of psychosocial and pedagogical development.