

# Sociedade e escola: Niklas Luhmann e a abordagem sistêmica

Fernando Barone\*

*Nós conhecemos a realidade porque  
somos excluídos dela – como do paraíso.  
N.Luhmann*

---

## Resumo

O artigo recorre aos conceitos de diferença entre sistema e meio e o de improbabilidade de comunicação, em Niklas Luhmann, propondo-se a uma leitura interpretativa de alguns relatos de professores portugueses acerca das suas práticas e percepções educativas. Nesta perspectiva, tem por objetivo principal tornar mais acessível a análise sistêmica dos fenômenos e práticas correntes em educação. Compreendendo o indivíduo/aluno, a escola, os *media* e o grupo de pares como sistemas e contextos uns dos outros, o artigo demonstra como a complexidade destas comunicações é reduzida, ao se tomar por base a identidade relativa dos agentes que observam o fenômeno educativo e o sistema que envolve suas ações e discursos. Sem chegar a conclusões definitivas, o artigo propõe a observação constante dos fluxos comunicativos como forma de o pesquisador e o agente educativo gerarem representações menos simplistas/idealistas do ato de educar e dos seus sentidos relativos.

**Palavras-chave:** sociedade, comunicação; metodologia; práticas educacionais; Niklas Luhmann.

## Abstract

Recalling the concepts of *difference between system and environment* and *improbability of the communication* in Niklas Luhmann this article proposes an interpretative lecture about educational practices and perceptions of Portuguese teachers. Its main purpose is to ease and improve the education analysis and its practices. Understanding student/individual, school, media and group of pairs as systems and contexts, about one another, the article demonstrates as the complexity of these communications is reduced from the relative identity of the agents who observe the educative events and the system that involves its actions and speeches. Without reaching the definitive conclusions, the article proposes the constant observation of the communication flows as a form of the researcher and of the educative agent to generate less idealistic and simplistic representations of the act to educate and its meaning.

**Keywords:** society, communication; methodology; education practices; Niklas Luhmann.

---

\* Mestrado em Ciências da Comunicação, pela ECA, USP. Doutorado em Ciências da Comunicação, pela Universidade Nova de Lisboa Professor Doutor na Escola Superior de Educadores de Infância “Maria Ulrich”. Lisboa.

## Introdução

No âmbito mais amplo das Ciências Sociais e Humanas e da Comunicação, este trabalho tenta projetar, com base em alguns casos relatados por professores portugueses, e em alguns princípios teóricos pertencentes à teoria dos sistemas de Niklas Luhmann, os primeiros passos de uma abordagem metodológica do fenômeno educativo, tomado como fenômeno social e associado à noção de sociedade tal qual Luhmann a concebe.

Desta forma, o trabalho esclarece alguns princípios e conceitos fundamentais, em Luhmann, limitando-se a aplicá-los sobre quatro relatos exemplares, referentes a quatro instituições educativas portuguesas. O objetivo deste procedimento é o de testar aplicações futuras, adequadamente instrumentalizadas, sobre amostras mais alargadas que possam elucidar melhor a natureza e o estado do fenômeno educativo na sociedade contemporânea.

Na perspectiva de Luhmann (1997a), para se descrever o fenômeno educativo e preservar a sua complexidade, devemos buscar sentido na observação conjunta de vários sistemas sociais, nomeadamente o sistema educativo (o que nos interessa em particular, neste texto), o sistema científico, o sistema de pares ou amizade e o sistema dos *media*, todos a operarem como ambiente externo a cada um dos outros e a partilharem fluxos de comunicações entre si. Como verificaremos, a comunicação como fator compreensivo é reorientada sempre para fluxos lógicos de comunicações em movimento, de forma mais ou menos automática, no interior dos sistemas, neste caso, o sistema educativo ao mesmo tempo que na sociedade em geral.

Para Luhmann (*idem*), uma forma de compreender o fenômeno educativo é tomá-lo como fator observável, considerando

distintos sistemas constituintes do sistema sociedade. Uma das tarefas propostas em Luhmann é a clarificação das distinções e associações realizadas entre os sistemas – particularmente o da Educação, já referido, e os seus meios. Essa tarefa integra a observação das observações que se reportam à escola, aos indivíduos, seus hábitos, sua pertença a grupos, suas marcas familiares e suas tendências adaptativas enquanto entornos (meios, ambientes) periféricos dos sistemas.

Um dos maiores problemas da investigação em Ciências Sociais é o recorte que se faz diante da complexidade dos fluxos de comunicações que constituem os fenômenos sociais, quaisquer que sejam as denominações que lhes atribuamos. Assim, diante de crianças e professores na escola, evocamos a Pedagogia, seja esta prescritiva ou sociológico-compreensiva; diante de comportamentos desviantes na escola, a Psicologia; diante de comportamentos infantis e juvenis na família, a Antropologia ou a Sociologia, como se tratasse de um mosaico de ciências que prescindisse da noção de sociedade para compreender a dimensão da Educação. Vale lembrar que o sistema científico está integrado neste pensamento enquanto componente dos sistemas sociais, estando sempre determinado no interior da sociedade e nunca fora do seu sistema.

Para Luhmann (1997a; 1997b), não há atores/sujeitos no sentido da teoria da ação, como em Weber ou Habermas, pois, segundo ele, os sistemas compreendem os sistemas, não sendo o sistema psíquico, o único capaz de compreender o que se denomina realidade. A realidade para ele só existe porque estamos fora dela (realidade como entropia máxima). Se estivéssemos imersos na realidade, não seríamos capazes de detectá-la, uma vez que os sistemas estão constituídos como forma de reduzir essa complexidade. Assim, os homens deixam

de ter preponderância ativa nessa teoria basicamente anti-humanista, mas que permite representar a sociedade enquanto *teoria da sociedade* e não como uma teoria das relações sociais. Resumidamente, a sociedade não tem o caráter de um sujeito, e a denominação *atores* perde o sentido determinante que possuía na tradição ontológica ocidental (Mélích, 1996, p. 9-26).

Apesar de não nos propormos a comparar a teoria luhmaniana, no que toca ao sistema educacional, com a teoria sociológica de Pierre Bourdieu, em alguns momentos, valemo-nos da comparação de alguns conceitos nos dois autores para melhor definir a perspectiva de Luhmann diante do fenômeno educativo.

### **Fundamentos gerais do pensamento de N. Luhmann**

Em Luhmann, os homens, e os seus desejos, não ocupam a centralidade da sociedade, mas sim, o seu entorno, o que justifica dizer que a ação social é resultado sistêmico de comunicações ou ligações, e não propriamente produto dos homens.

As grandes dúvidas epistemológicas das quais parte Luhmann, (1997a), no sentido de buscar uma *teoria da sociedade*, se fundamentam nos *bloqueios epistêmicos* do pensamento herdados do pensamento clássico e das Luzes. Desse modo, lança um olhar crítico e desconfiado às seguintes suposições: o conhecimento é racional em si próprio; a aprendizagem melhora o estado do sistema que sempre aprende a se adaptar ao meio envolvente; comunicação e reflexão contribuem para a compreensão; a racionalidade pode ser organizada em forma de programa votado à utilidade e à compreensibilidade.

No texto intitulado *Os sistemas compreendem os sistemas*, Luhmann (1996, p. 93-136) considera o conceito de compreensão (*verstehen*) ligado ao sistema. A princípio, Luhmann classifica

três tipos de sistemas: biológicos, psíquicos e sociais. Os modos de operação e reprodução de cada um deles implicam para o primeiro, a vida, para o segundo, a consciência e para o terceiro, a comunicação.

Para Luhmann (*idem*), é um equívoco considerável imaginar que apenas os sistemas psíquicos podem compreender o mundo, o que significa dizer dizer que os sistemas sociais se compreendem a si próprios. No que diz respeito ao sistema educacional, este teria início apenas quando, numa lógica de comunicação, o professor buscasse entender se foi compreendido. Tal postura repõe a ideia de que os enunciados que proferiu, embora simulassem fator de racionalidade pessoal no domínio da compreensão, inscreveram-se numa perspectiva autopoietica do sistema. A noção de *autopoiese* em Maturana e Varela (1997), assumida por Luhmann, evoca o relativo fechamento e autonomia do sistema, visto que ele não necessita trazer de fora nada que lhe seja estranho. Essa perspectiva declara inócua a tradição do pensamento sistêmico tradicional quando destitui de importância o conceito *input / output*. Em decorrência, inviabilizam-se, da mesma forma, os conceitos de causa e consequência, e também os de finalidade ou teleologia. Assim, os desenvolvimentos relacionais marcados pelas *comunicações* têm prioridade sobre a ideia de comunicação como fator de compreensibilidade ou conhecimento.

Dizemos aqui comunicações, pois a comunicação, no sentido da compreensão sociológica clássica, consolidada em Weber, Durkheim (Riutort, 1999) e revista em Habermas (*idem*), marcadas pela ontologia e teleologia, é uma probabilidade fraca na lógica sistêmica que é operada em Luhmann, como apontamos a seguir.

Um dos conceitos fundamentais no pensamento de Luhmann (1993) é a improbabilidade da comunicação tomada como

sinônimo de compreensão ou entendimento, a qual se constitui, segundo o autor, por três razões principais:

- a) dificuldade do entendimento profundo do outro (alter), visto o isolamento do si mesmo (ego), num contexto tendente ao complexo e ao inóspito;
- b) improbabilidade dos resultados da comunicação chegarem a outros receptores não presentes no ato de troca original; e
- c) o conteúdo seletivo da comunicação dificilmente ser incorporado pelo receptor.

De modo muito esquemático, em Luhmann, (Marcondes Filho, 2004,470-1), cada sistema constituinte da sociedade (sistema de sistemas sociais) apresenta-se sob a forma de código, programação, médium e função, que retomaremos à frente. É uma simplificação do conjunto teórico do autor, mas possibilita uma visão panorâmica do seu pensamento.

Dessa forma, o sistema educativo, em Luhmann, está em movimento e é autopoietico como todos os outros sistemas sociais, ou seja, reproduz-se desde e por si mesmo. Neste sentido, podemos avaliar alguns relatos de professores em suas tentativas de comunicação entre si ou com alunos. Isto é possível, porquanto possamos conceber, no interior dos sistemas sociais, um sistema de pares que coexiste com ambientes (entornos) variáveis, neste caso em especial, associado aos grupos infantis e juvenis que constituem ligações ao sistema educacional.

Em determinado momento do seu trabalho, Luhmann, conforme Reese-Schäfer *apud* Marcondes Filho (2004, p. 470), simplificou e tipificou, para efeito demonstrativo, os grandes sistemas da sociedade - a Política, o Direito, a Economia, a Ciência, os *Media*, o Amor, dentre outros-, para os quais desenvolveu textos completos no âmbito da sua teoria. Para buscar um sentido bem geral nesta aplicação exploratória, indicamos, abaixo, a

constituição estrutural dos *sistemas da ciência, educacional, psíquico e dos meios de comunicação de massa*.. Originalmente, em Luhmann, as categorias código, programação, modo e função surgem como elementos que fornecem ao sistema mecanismos de redução da complexidade ambiente. Embora os textos e a bibliografia a que acedemos não contemplem o conceito *sistema de pares* ou de *amizade*, o incorporamos, simuladamente, em nossa reflexão, já que, em todos os casos relatados pelos professores, surge, direta ou indiretamente, a figura do *grupo de pares* como espaço operacionalmente fechado no plano da sociedade: a *gang*, a turma, o grupo de amigos. Entendemos também que este “sistema” se confirma como tal, em face do sistema educacional, sem se confundir com ele. Mais à frente, descreveremos como o *sistema de pares*, enquanto simulação, poderia ser representado, fundamentando-nos na tipificação de Reese-Schäfer (idem):

Sistema Educacional (e os fatores centrais de redução da complexidade):

Código binário: Notas boas/notas ruins

Programação: Programas de ensino e aprendizagem

Modo: Obrigações escolares, expectativas de carreira

Função: Formação, formação continuada e escolha de carreira.

Sistema da Ciência (e os fatores centrais de redução da complexidade):

Código binário: Verdadeiro / não verdadeiro

Programação: Investigação

Modo: Conhecimento científico

Função: Produção de novos conhecimentos



Sistema Intrapsíquico (e os fatores centrais de redução da complexidade):

*Código binário: Idêntico/ não idêntico*

*Programação: Saúde mental*

*Modo: Consciência*

*Função: Organização individual da identidade*

Analogicamente aos anteriores, e conforme anunciamos, adicionamos aqui o que denominamos um sistema de pares ou de amizade:

Sistema de pares (e os fatores centrais de redução da complexidade):

*Código binário: Mais fidelidade, menos fidelidade; aceitação/rejeição*

*Programação: Preservação coletiva da identidade*

*Modo: Colaboração para a reprodução do grupo*

*Função: Organização coletiva da identidade*

Quanto ao sistema dos meios de comunicação de massa, lembramos que os *media* reproduzem os conteúdos informativos, mas se distanciam do modo como estes conteúdos vão operar, para além dos fluxos comunicativos que lhe são inerentes e em relação a cada sistema em causa (sistema educacional e sistema de pares sobretudo). Lembramos também a configuração “código-programa-modo-função” no sistema dos meios de comunicação de massa:

Sistema dos Media (e os fatores centrais de redução da complexidade):

*Código binário: Informação / Não informação*



Programação: Comunicados

Modo: Os media, a língua, a imagem

Função: Informação e entretenimento

Como já exposto anteriormente, essa classificação é uma forma simplificada de representar os sistemas, mas nos ajuda a pensar os entroncamentos destes, enquanto ambientes/entornos uns dos outros.

Desses primeiros passos, ressaltamos o vislumbrar de um modelo analítico que, independentemente da pergunta/problema da qual partimos, permita-nos a identificação e classificação desses fatores complexos do objeto. A eficácia analítica de tais procedimentos poderá se alicerçar nas estratégias identificadoras da qualidade dos fluxos comunicativos entre os diversos sistemas e ambientes envolvidos.

### **Orientações de análise e interpretação**

Nossa intenção, levando-se em conta esses elementos iniciais, é preparar a construção de alguns instrumentos e princípios de análise, inspirados na diferença sistema/ambiente em Luhmann – e também, na tese da improbabilidade da comunicação – em virtude de eles terem descrito trajetórias de jovens e crianças que participaram de fluxos comunicativos em terrenos dados temporal e espacialmente. Por ora, nos conformamos com a aplicação dos conceitos associados à Educação e à Teoria Sistêmica, mais evidentes em Luhmann, sobre um conjunto de relatos de professores constituído por quatro casos de estudo: O caso Escola da Ponte; o caso Casa Pia; o caso da Escola Básica (instituição pública) de A. e o caso da escola profissional de M. (instituição privada).

Os dados ora presentes, com exceção do caso Escola da Ponte,

foram recolhidos entre os anos de 2005 e 2011, constituem um conjunto mínimo, selecionado de um conjunto maior de relatos de professores em atividade em Portugal (Lisboa). Esse material resultou, majoritariamente, de seminários, coordenados por nós na Escola Superior de Educação de Lisboa, com a finalidade de descrever alguns comportamentos socioculturais de jovens alunos, compreendidos na relação entre o meio envolvente e a escola descrita.

De modo muito provisório, e considerando-se terrenos concretos de observação empírica, inter ou transdisciplinarmente, supomos o *caminho do investigar* marcado pelo princípio de que os sistemas (sejam estes a escola, o indivíduo ou outros) compreendem os sistemas e de que o objeto de investigação não será, isoladamente, nem o sistema nem o seu meio (os ambientes de todos os sistemas em causa), mas exatamente a diferença entre a complexidade do ambiente e a sua redução pelo sistema.

### **O caso Escola da Ponte: comunicações e sistemas**

O caso da Escola da Ponte é emblemático em Portugal, no campo da Educação e, pelo fato de insurgir-se como diferença evidente no plano do sistema educacional, permite uma aplicação exemplar da análise sistêmica inspirada em Niklas Luhmann.

Situada num ambiente marcado pela marginalização e exclusão socioeconômica (Região do Vale do Rio Ave), a escola, tomada como um sistema em si própria, iniciou na década de 1970 uma série de transformações que logo tomaram a forma de confrontação com as orientações oficiais do Ministério da Educação português.

Essas transformações surgiram como *irritações* (*perturbações*) no sistema educacional nacional, à medida que despoletavam fluxos de comunicações geradas no interior do sistema e

determinantes de uma reorientação autopoietica O conceito de *autopoiesis*, tal qual formulado em Maturana e Varela (1997), entende essas perturbações como resultado das atividades do ambiente e possíveis geradoras de *incorporações de estruturas* na dinâmica das trocas de comunicação com o sistema. É um movimento que possibilita mudanças de estado que, por sua vez, podem provocar novas alterações relativas no ambiente. Vale dizer, também, neste caso, alterações no sistema educativo nacional.

Com efeito, o Sistema Sócio-Comunitário da região do Vale do Rio Ave congregava, e ainda o faz, um conjunto de hábitos coletivos e individuais marcados por uma cultura contraditória aos objetivos declarados pelos programas (programação em Luhmann) do Sistema Educacional Nacional, do Ministério da Educação e do subsistema Escola da Ponte, naquela altura.

Em discurso oral, um dos fundadores da Escola, José Pacheco<sup>1</sup>, proferiu que o início do processo de transformação interno esteve associado à chamada *Sala do Lixo*, para onde eram enviados todos os alunos incapazes de responder às normas previstas no código do Sistema. Para não expulsá-los da Escola, fato que poria em causa o Sistema Político de “uma sociedade em mudança”, esses alunos eram deslocados para as *salas dos fracos*. Todavia, a quantidade de alunos fracos já excedia o número dos médios e bons alunos.

Neste exemplo, podemos entender como Luhmann vê a noção sistêmica, considerando os homens como entornos do sistema. A ação humana, antes de ser uma consequência de uma consciência plasmada num eixo teleológico/ontológico, é a consequência

---

<sup>1</sup> Discurso proferido na Escola Superior de Educadores de Infância, em Maio de 2006. Dados mais completos sobre a origem da Escola da Ponte podem ser obtidos em Pacheco, José. *Escola da Ponte – Formação e Transformação em Educação*, Petrópolis, Vozes.

de um conjunto de fluxos comunicacionais derivados de uma compreensão dos sistemas pelos próprios sistemas. Isto não quer dizer que a consciência e o desejo de mudança estiveram ausentes na ação dos “fundadores” da Escola da Ponte. Apenas que a sua ação foi gerada no interior do sistema existente e integrada numa dinâmica na qual os sistemas reforçavam suas distinções estruturantes e estruturais. Na página oficial da Escola da Ponte<sup>2</sup> encontramos esta explicação:

Desde 1976 que o *Projecto Fazer a Ponte* vem sendo desenvolvido numa lógica de progressiva autonomia, antecipando, por um lado, inovações curriculares e pedagógicas que a administração educativa acaba, mais tarde, por acolher e, em parte, tentar generalizar ao todo nacional (de que é um bom exemplo, entre outros, o Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro, que aprovou a chamada Reorganização Curricular do Ensino Básico) e dando origem, por outro, a um modelo de organização de escola que, em muitos aspectos, diverge do modelo prevalecente de escola pública estatal.

A Escola da Ponte surgiu do desejo de criar uma escola que se diferenciasse do modelo tradicional. Por isso, a escola idealizada por José Pacheco, além de não possuir séries, testes, turmas ou aulas, também se diferencia pela forma de aprendizagem: por um lado os professores não se prendem a uma única turma ou disciplina e, por outro, os alunos, geralmente considerados crianças ou adolescentes problemáticos, desenvolvem tanto estudos individuais, que são mais tarde compartilhados com os demais colegas, quanto projectos de pesquisa, que são feitos em grupos formados de acordo com suas áreas de interesse.

---

<sup>2</sup> Ver referência/link em *Bibliografia*

No caso Escola da Ponte, um dos elementos que incomodava o Ministério da Educação era o fato de que aquela escola abolira as avaliações notas altas / notas baixas, substituindo este processo pela autogestão do aluno acerca da sua formação, quer no plano da formação profissional quer na preparação para os exames nacionais. A partir daqui, podemos considerar, por meio do quadro *código-programação-modo-função*, que, apesar de as diferenças parecerem estruturais, apenas divergem nos plano do código e da programação, pois a Escola da Ponte, enquanto sistema (ou fator de irritação), garante o mesmo *modo* e a mesma *finalidade funcional* que o sistema educativo nacional, respectivamente: a) *modo*: Obrigação escolar, expectativas de carreira e b) *função*: Formação, formação continuada e escolha de carreira.

O que mais nos interessa aqui é a possibilidade de a questão Escola da Ponte poder ser abordada para além de objeto monodisciplinar, ou bidisciplinar, na confluência da Pedagogia e da Sociologia. Nessa medida, não nos interessarão as prerrogativas específicas da investigação pedagógica, ou sociológica, voltadas para o sistema educacional ou para o entorno “social”, mas sim, as diferenças e características dos fluxos de comunicações entre os sistemas e seus entornos. Dessa forma, evocamos a absoluta necessidade de a investigação considerar, ao mesmo tempo, as diferenças sistema-entorno no que toca às matrizes culturais dos educandos da Escola. Tal envolverá, no mínimo, o Sistema de Pares, o sistema intrapsíquico de alunos e professores, e outros sistemas integrados, e operacionalmente fechados, na dinâmica autopoietica do sistema, em face de seus ambientes. Alguém poderá dizer que essa forma de investigar, ou de observar, nunca terá fim, mas, como essa perspectiva abole o “do que se trata” e “aquilo que está por trás” (Marcondes Filho, 2004, p. 421), a

observação deverá constituir cenários selecionados que perfaçam um conceito de sociedade marcado pelos jogos de comunicações entre sistemas operacionalmente fechados. De qualquer forma, o sistema educacional aparece, nesse quadro, como sistema apto à observação, como qualquer outro citado.

### **Um caso na Instituição “Casa Pia”: reprodução das desigualdades ou autopoiesis das diferenças**

A professora M. relatou o caso de C. que era aluno da Instituição Casa Pia de Lisboa e apresentava comportamento temerário e marginal, tendo já sido detido pelas forças de segurança mais de uma vez. A família, claramente desestruturada é monoparental: o pai saíra de casa havia vários anos e a mãe prostituía-se, utilizando as dependências da moradia comum.

A professora iniciou um processo de aproximação com o aluno e percebeu que ele tinha uma característica particular notável que era o gosto pela história e pelo passado épico. Passou, então, a estimular essa apetência com o objetivo de transformá-la em competência escolar. Desse modo, pediu que o aluno preparasse apresentações baseadas em temas da História de Portugal, o que era realizado com afinco e sucesso. Apesar de o aluno continuar a apresentar comportamentos arredios e agressivos em outras disciplinas, passou a assumir com responsabilidade as atividades propostas pela docente. Todavia, o empreendimento não estava previsto como fator de desenvolvimento curricular institucional e a estratégia docente esbarrou em seu isolamento institucional. Em determinado momento, a docente foi deslocada, por algum motivo, para outra unidade da Instituição, e o aluno ficou “entregue aos lobos” e, nas palavras da professora: “*as últimas notícias que tive dele não eram nada auspiciosas*”.

Numa perspectiva sociológica clássica, como em Bourdieu e Passeron (s.d.), por exemplo, o caso poderia ser interpretado pelo conceito de *violência simbólica* na escola: a *ideologia do dom*. O conceito de *ideologia do dom*, como violência simbólica, em Bourdieu, pode ser visto aqui com dupla articulação, a partir deste exemplo: a falta de dom proposta pela Escolaridade oficial, no âmbito do aproveitamento disciplinar geral (o aluno não se mostra apto), e a atribuição de um dom por um agente docente que tenta resgatar o aluno do fracasso escolar (o aluno tem um dom e mostra-se apto). O reconhecimento do dom do aluno pelo professor não é o bastante para que o objetivo seja corrigido em termos da aceitação da cultura do aluno pela escola. Exemplo semelhante se observa na película francesa *Entre les murs*, quando um aluno potencialmente brilhante no plano da expressividade fotográfica é expulso dramaticamente da escola, por causa de comportamento disciplinar inadequado. O *habitus* do aluno é visto como cultura em confronto com o da escola e identificada por ela como inadequada. Nessa medida, a escola dá como natural e não construída socialmente a contravenção estudantil e exerce a *violência simbólica*.

Em Luhmann, diferentemente, pode-se compreender as inferências desse caso, a partir da noção de Código: o sistema afere competências: melhor/pior, boas notas/ más notas e bom comportamento/ mau comportamento. A separação em disciplinas é própria do sistema. O fracasso do aluno não desencadeia nenhum procedimento específico de proteção ou compreensão. A compreensibilidade não se instala, embora o processo dê origem a uma série de ligações e comunicações que culminarão na expulsão do aluno em causa.

Seria importante projetar aqui a possibilidade de uma troca concreta que atingisse de fato a comunicação e, tanto aluno como



professora pudessem chegar a práticas distintas, permitindo o desenvolvimento de uma *observação* do tipo: o prazer estimulado no plano do sistema intrapsíquico do aluno permitiu sua adaptação relativa ao código do sistema e posterior integração. Mas será, preponderantemente no interior do sistema, apenas uma observação que ele próprio, sistema, não processa.

A ação de observar, no sistema da Ciência, desde que não consagre a investigação a partir “do que se trata” – na tradição da sociologia positivista (Marcondes Filho, 2004, p. 421) – ou do “que está por trás” – na tradição da sociologia crítica (idem) – permite o considerar de todas as observações geradas no plano temporal e que extravasam a localização num só sistema. O exemplo de *observação*, dado por Luhmann, coincide com a noção de redução da complexidade no interior dos sistemas. Um exemplo de *observação* aqui, e que nos interessa particularmente, é o que ocorreu com a Pedagogia no século XVIII, quando as crianças passaram a ser vistas como um conjunto de seres humanos com prerrogativas e perspectivas próprias e não apenas adultos em crescimento (Luhmann *apud* Neves, C. e Neves, F., 2006). Muito do que se pode observar hoje no plano codicial e programático da Educação de Infância – Sistema Educacional – está marcada por essa *observação*. Tal máxima, entendida no desdobramento de *medium* e *função*, no interior do sistema educacional, gerou interessantes perturbações, na medida em que se associou a elementos dos sistemas econômico e político. Como exemplo, citamos o preparo do educando para a autonomia do consumir e para uma possível debilidade interpretativa crônica associada ao desenvolvimento do individualismo. Da mesma forma, não se pode esquecer da fragilização da consciência pública em nome da adaptação futura e *adequada* do educando no mundo profissional.

## **O caso da Escola Básica Integrada de A.: A escola como cenário secundário ou simples ambiente de outros sistemas**

A professora Sofia Burigo relatou o caso da Escola EBI de A. onde há conflito quase aberto entre as normas propostas pelo código sistêmico e as irritações causadas pelos fluxos comunicativos partilhados conjuntamente com os sistemas familiares do bairro problemático, além do sistema de pares das *gangs* juvenis e, neste, particularmente, o consumo dos *media*, *entre* outros.

A escola exige regras, comportamentos e avaliações, mas [...] antes da escola estão as obrigações familiares de arrumar a casa, levar os irmãos mais novos à ama, ao infantário ou à avó, buscar o pão. Na escola deverão pedir comida e material porque têm direito a estes benefícios. A família vê a escola, onde é obrigatório levar os filhos (ensino obrigatório), como um local onde os filhos ‘têm o direito de comer’ e ‘ter o material de graça’ porque ‘o povo de A. é pobre’. Nas aulas, os educandos não aguentam noventa minutos sentados porque os corpos pedem movimento e não sossegam, treinados que estão para fugir à surra do pai/ padrasto, à polícia, ao bando rival. Tenho um aluno de etnia cigana, o G., que entrou em depressão devido ao dilema com que é confrontado diariamente: ou leva surras do pai porque não é capaz de dar surra na escola aos colegas de origem africana que o roubam, ou recebe surra dos colegas por ser um cigano que não se deixa roubar. Nunca está nas aulas conforme o que é pedido pelos educadores. Sai da sala de rompante, atira com as portas sem que se saiba o motivo, chama o pai à Escola pelo telemóvel (celular) e não termina as tarefas propostas.

Neste relato, podemos observar o conjunto complexo de sistemas, subsistemas e ambientes que encadeiam o jogo de culturas e hábitos tornados matéria quase física de conformação e irritação, conforme os localizemos no sistema escola ou no sistema de pares. Vê-se nesse cenário, com uma certa transparência, aquilo que Luhmann designa a improbabilidade da comunicação e o dinamismo avassalador dos fluxos comunicativos a cumprirem, no âmbito fechado dos sistemas, a autopoiese dos mesmos.

No mesmo relato, a professora apresentou o caso de J.J.: Nasceu bem. O pai é um homem poderoso de um dos PALOP<sup>3</sup>, tendo ocupado, em tempos, um lugar de destaque na embaixada do seu país em Portugal. Um dia deixaram de lhe pagar o vencimento e o pai de J.J. teve de ir ‘fazer a revolução’ lá no seu país. Em Portugal, deixou a mulher e o filho. Correram-lhe de feição as coisas lá na terra, foi difícil, levou tempo e arranjou outra companheira. Em Portugal deixou a mulher e o filho que, saindo da embaixada, foram parar no bairro. J.J. é diferente dos seus colegas, sabe vestir-se, usa sempre roupa lavada, encharca-se em perfume, come com maneiras. As circunstâncias empurraram-no para a “favela”<sup>4</sup> e é dele a frase “o bairro é uma favela, lá polícia não entra”. Continua sendo um príncipe. Quando expectora, cospe sempre para um lenço e nunca para o chão do corredor como fazem os outros colegas (às vezes cospem para fora da janela). Um príncipe tem de ser chefe de alguma coisa nem que seja de um dos bandos

---

<sup>3</sup> Abreviatura utilizada na União Europeia que designa os países africanos de língua oficial portuguesa: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe). Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa: PALOP.

<sup>4</sup> O termo *favela* não é utilizado, normalmente, em Portugal. Para o efeito, usa-se a forma *bairro degradado* ou *bairro-de-lata*. O uso do termo brasileiro, pelos alunos, reforça a comunicação do Sistema de Pares com o Sistema dos *Media*, em face do Sistema Educativo.

do bairro. J.J. porta-se bem nas aulas, está no seu canto, faz o que lhe pedem. Sabe que os professores têm medo dele. Cá fora, quando está nos corredores imita Zé Pequeno, um dos traficantes de droga do filme *A Cidade de Deus*, de Fernando Meirelles. Aliás, para muitos dos meus educandos, este é um *filme de culto*. Alguns identificam-se mesmo com a *Caixa Baixa*, aquele bando de garotos que acaba por controlar o narcotráfico na favela *Cidade de Deus*.

No trecho acima, especialmente, observamos o indiciamento dos fluxos comunicativos relativos ao Sistema dos *Media*, ao Sistema de Pares ou Amizade, ao Sistema Moral, Ético, da Arte, e outros, numa configuração complexa e, segundo nós mesmos, desejosa de ser observada de um ponto de vista não teleológico.

Na continuação do relato:

Pelo menos acreditam que as suas vidas assemelham-se às vidas das personagens do filme. Estas surgem aos seus olhos como modelos épicos a seguir. Logo, a sua identificação é dupla. O filme funciona como um agente de socialização significativa sobre uma socialização profunda que vai ocorrendo no bairro/favela. Procurei saber como tiveram acesso ao filme, visto não ser uma obra comercial de grande público (não é um filme de ação típico). Alguém do bairro terá visto a *Cidade de Deus* através de um dos canais da TV Cabo e, rapidamente, espalhou-se a notícia de que era um filme para todos verem. A partir daí, houve quem expeditamente tratasse de arranjar várias cópias. É um filme que é visto pelos educandos várias vezes. Isto assusta os professores. A maioria nem viu o filme, mas como sabem que a ação se desenrola numa favela brasileira ficam assustados com a ideia dos seus alunos idolatrem as personagens da

história. E é o que acaba por acontecer. Suponho que o melhor a fazer seria “desmontar/analisar”, debater o filme na escola, tornando-o fator curricular alternativo e possibilitando a educação para a cidadania. Este trabalho mobilizaria, de forma integrada, vários saberes, tais como a Língua portuguesa, as Artes e Educação Visual, a Música, a Geografia, as Ciências da Natureza e outros. Mas os educadores não conseguem nem ter os *media* como material de trabalho e, dessa forma, também não conseguem considerar o modo de vida dos seus educandos quando preparam as aulas. Para mim, J.J. aprende a jogar o jogo da adequação e sabe adaptar-se às condições do bairro e da escola. Os professores estão distantes desse saber pois apenas repetem conteúdos contraditórios ao vivido pelos alunos. A flexibilização dos currículos vinha a calhar, mas é como se houvesse uma rejeição natural.

Nesse caso, a partir do qual não pretendemos gerar interpretação ou descrição de natureza sócio-pedagógica, percebemos, para além dos sistemas citados, um conjunto de sistemas evocados (sistema educacional, sistema de pares, sistema político, sistema econômico, sistema do direito), que estão em constante partilha de comunicações, tendo em vista que, concomitantemente, uns são ambientes/entornos dos outros.

A professora que gerou o relato, evoca, em forma de *observação*, uma potencialidade do sistema (reverso desenvolvimento curricular e a gestão educacional), ao mesmo tempo em que proporciona um vislumbrar da *autopoiesis* do sistema educacional no que tange ao seu fechamento operacional. Por outro lado, demonstra o trânsito efervescente de comunicações no plano do sistema de pares e a funcionalidade e estratégias tecnológicas do sistema dos *media*. Todavia, mostra-se impotente diante dos fluxos de comunicações que ultrapassam o seu desejo e a sua função.

## **O caso Escola Profissional do M.: educandos máquinas triviais?**

Alguns jovens jogadores, a partir dos quinze anos, do Clube Sporting não passaram de ano no Ensino normal, pondo em risco o seu contrato com o clube, bem como os interesses de ambos. O clube de futebol necessitava desses jovens, uma vez que constituíam matéria-prima de investimentos e entrada de rendimentos para a organização.

Para tentar resolver esse problema, a Academia do Sporting Clube de Portugal assinou um protocolo de colaboração com a Escola Profissional do M. em que a primeira equiparia as novas instalações da Escola Profissional com um campo de jogos polidesportivos, e a segunda suportaria a formação profissional dos jovens de que o Clube necessitasse, a fim de terem o equivalente ao 9º ano de escolaridade (escolaridade mínima em Portugal, na altura).

Os alunos jogadores alegavam não quererem ser eletricitistas e destruíram o equipamento didático de um professor encarregado. O professor acusou-os de vandalismo e incapacidade cívica e abandonou o curso. A partir daí, já não temos informações, embora possamos inferir que o sistema associativo empresarial clube de futebol tudo fará para que os seus jogadores obtenham formação e a escola deverá optar ou não pela manutenção da “dificuldade” no processo de finalização do 9º Ano para tais alunos.

Esse caso tem o mérito de demonstrar, com base em perspectivas díspares de compreensão, as dificuldades em se apreenderem as distinções aí operadas e os seus sentidos sociológicos mais profundos.

Considerando-se Bourdieu (1996), poderíamos apontar, para

além do fator violência simbólica – a escola não leva em conta a cultura desportiva associada à empresa e a profissão futebolística – a estratégia dos indivíduos e grupo *jovens jogadores* que podem manipular, desde já, um capital financeiro invejável para pessoas que só têm quinze anos. Por outro lado, o estado exige que esses jovens acumulem capital escolar como elemento de proteção social. Uma contradição? Mesmo que se considere aqui a noção de campo e as práticas dos jovens como estratégias de sobrevivência econômica e cultural, haverá sempre uma lacuna configurada pelo “que está por trás” no plano da dominação da classe pela classe.

Em Luhmann (1996), estamos diante de um fator de irritação sistêmica, dado que o código operado e a programação correspondente se mantêm coesos com o objetivo de preparar profissionais eletricitistas. O sistema educacional mostra-se, assim, operacionalmente fechado, pois, conquanto inicie comunicações geradoras de crise, não opera compreensão, diante da irritabilidade sistêmica.

Os educandos futebolistas constituem também um *sistema de pares*, independentemente de uma identificação individual ou coletiva. A ação que esses alunos desencadeiam são comunicações referentes à funcionalidade e ao objetivo desse sistema (grupo de jogadores para-profissionais). No caso, o sistema educacional é um entorno ou ambiente em relação ao sistema de pares estudantes jogadores. Do ponto de vista do sistema educacional, o código e a programação determinam a má avaliação dos utentes na perspectiva do código binário: menos nota e menos valor de comportamento disciplinar.

No caso dos educandos futebolistas, o professor recusou-se a continuar a função, mas o sistema escola procederá a manutenção da regra binária, alterando ou não os resultados.



Lembra-se aqui que nem os educandos, nem os professores são máquinas triviais associadas ao programa do “bem educativo” – herança da ontologia platônica, segundo Luhmann (1996).

Prosseguindo o relato:

Estes jovens revelaram-se de trato bastante difícil, com uma forma de estar nas aulas teóricas de visível enfado. Nos intervalos não se misturavam com os colegas que não vinham da academia, e mesmo a forma de se vestirem era completamente diferente: tudo de marca, telemóveis (celulares) de última geração, leitores de mp3 dos melhores, óculos de sol de marca, etc. Mesmo um com 18 anos já ia para a escola no seu Audi TT de muitos cavalos. As aulas práticas começaram por ser um sacrifício para estes jovens, pois não passava pelos seus planos serem electricistas e só frequentavam a escola devido ao compromisso que assumiram com o Sporting, sendo mais uma forma de continuarem a ter o objectivo de serem “estrelas” do futebol. O formador das práticas de electricidade, professor reformado, com muitos anos de experiência, lá ia tentando que os jovens fizessem algumas coisas, mas sempre a muito custo. A resposta “standard” que estes jovens davam quando eram solicitados a executar algo era: “eu sou jogador de futebol não sou electricista. Isso é bom para os tolinhos que aí estão.”

Para Luhmann *apud* Mélich (1996), um dos erros cruciais da tradicional teoria dos sistemas é conceber o educando como *máquina trivial*, ou seja, caracterizado por uma regulação constante: reage a um *input*, responde por *output* e não dá conta do que faz.

Também a violência na escola é um fenómeno que parece

estar associado às explicações geradas para compreendê-la. Com base em Luhmann, podemos afirmá-lo, pelo menos, quando se trata de pensar o discurso explicativo e o fenômeno de violência no interior do sistema educacional em causa. A explicação é gerada no mesmo campo sistêmico em que se situa o fenômeno que se tenta explicar: os alunos romperam as normas.

A violência ou desvio comportamental é uma característica que acaba por ser atribuída a uma ação individual, ou de grupo, dentro do sistema. Todavia, podemos entendê-la como fator de comunicação do sistema com o seu ambiente. Um ambiente bastante associado às ações não compatíveis com o código do sistema gerará a recusa sistemática dessas ações no seu interior. Se analisarmos o fenômeno do ponto de vista do sistema clube desportivo ou sistema de pares, veremos outro cenário.

Tendo em vista uma ação incompatível com o código, o sistema inicia um processo de comunicações que quase nunca chegará à comunicação como fator de troca e compreensão. Todavia, podem existir tentativas e observações em contrário.

## **Conclusões**

Essas primeiras aproximações, entre a teoria sistêmica de Luhmann e a sua aplicabilidade analítica no dia a dia da Escola, chamaram-nos atenção para o ato constante e relativo do observar. As observações estão marcadas pelo sistema nas quais são geradas. Assim, pensamos que se abre um novo caminho, quando trabalhamos a partir da noção de diferença entre sistema e entorno, e consideramos os agentes educativos<sup>5</sup> que observam e, por sua vez, são observados.

---

<sup>5</sup> Utilizamos neste trecho uma noção muito ampla e informal de educação, considerando agentes educativos a escola, os *media*, os grupos de pares e demais instâncias associadas.

No caso do aluno amante de História, a professora compreendeu o sistema familiar do aluno, suas fragilidades e dificuldades, e tentou, de forma não mediada, um contato com o mundo intraindividual do aluno. Quase o conseguiu não fora o seu desejo, também, uma contravenção no interior do sistema, qual seja, considerar um elemento externo e de ambiente – sistema psíquico do aluno ou cultura do bairro/família – como fator de ação educativa.

No ambiente, a complexidade ou a tendência à entropia é considerável. Em todos os casos relatados, há um movimento de trocas ou comunicações (não conscientes, não marcados pela teleologia) entre o ambiente (ou entorno / meio) e o sistema.

Relembramos que, para Luhmann, os sistemas são operacionalmente fechados como forma de garantir a redução da complexidade do ambiente. Seu processo de diferenciação interno joga com o fato de estar organizado a partir de si próprio (*autopoiese*).

Para o sistema intrapsíquico do rapaz da Casa Pia todo o resto é ambiente; para o sistema educacional da Casa Pia, e do sistema educacional, todo o resto é ambiente. Nossa proposta de continuidade de pesquisa é a de que podemos utilizar Luhmann no sentido de entender o objeto da observação/investigação como sendo as comunicações e diferenças entre o plano do sistema e o plano do ambiente. Todo movimento no plano da sociedade é comunicação. Mas a comunicação como compreensão surge apenas como *observação* a pairar neste jogo complexo.

Na perspectiva acima, a professora da Casa Pia sugeriu movimentos que podiam confrontar a organização sistêmica predominante. Desse modo, todo o processo de comunicações pode ser visto como operações de *autopoiese*, seja para o sistema psíquico da professora que “tenta salvar o rapaz”, seja

para o sistema educacional que tem o aluno como suplemento operacional (nem o aluno nem a professora estão no centro do sistema). Pensamos que a professora da Casa Pia agiu com a mesma intenção fundamental que preserva a Escola da Ponte como subsistema, em tensão/comunicação relativa, no interior do sistema educacional nacional. Todavia, todos os esforços da Escola da Ponte, nos planos de *médium* e *função*, repõem, no plano estrutural da sociedade, as mesmas finalidades que preservam a relação entre o Sistema Educacional, a Economia e a Política, para citarmos apenas estes. Referimo-nos às obrigações escolares, expectativas de carreira e a escolha de carreira. No caso do aluno da Casa Pia não nos podemos esquecer de que a escola é um cenário secundário com pouca sensibilidade para uma observação (o desejo de intervir da professora) que consagra a um aluno uma centralidade antifuncional.

Considerando o caráter provisório destas reflexões, pensamos que a compreensão profunda dos fenômenos educativos, enquanto fenômenos de comunicação e cultura, passa pela análise múltipla de cada sistema na relação com os ambientes, conjugando-se o que é ambiente, *observação*, irritação e entorno para cada um deles. Assim, na impossibilidade de observar as inumeráveis conexões comunicativas daí derivadas, o investigador deverá iluminar cenários multisistêmicos de modo a resistir cair na tentação de explicar o fenômeno educativo como resultado de uma busca de compreensão e comunicação no jogo das relações sociais, sem considerar o próprio fechamento operacional do sistema da ciência, onde se quer situado.

## **Bibliografia**

Barone, F. (2002). “Memória Social, Reprodução e Mudança do *Habitus* em P. Bourdieu”, *Memória Quotidiana e Comunicação*. Tese

(Doutoramento em Ciências da Comunicação) – Departamento de Ciências da Comunicação da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa.

Bourdieu, P. (1994). *Raisons Pratiques: Sur la Théorie de l'Action*. Paris, Seuil.

Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (s.d). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do ensino*. Lisboa, Vega.

Bourdieu, Pierre (1996). *A Distinção – Crítica Social do Julgamento*. Lisboa, Presença.

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'Agir Communicationnel. Tome I Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Paris, Fayard.

Luhmann, N. (1993). *A Improbabilidade da Comunicação*. [Lisboa], Vega.

Luhmann, N. (2009). *Introdução à teoria dos sistemas: Aulas publicadas por Javier Torres Nafarrate*. Petrópolis, Vozes.

Luhmann, N. (1997b). *Observaciones de la Modernidad: Racionalidad y Contingencia en la Sociedad Moderna.*, Barcelona, Paidós.

Luhmann, N. (1997a). *Sociedad y Sistema: La ambición de la Teoría*. Barcelona, Paidós.

Luhman, N. (1996). *Teoría de la Sociedad y Pedagogía*. Barcelona, Paidós.

Marcondes Filho, C. (2004). “Sistema e Comunicação em Niklas Luhmann”, *O Escavador de Silêncios: Formas de Construir e Desconstruir Sentidos na Comunicação*. São Paulo, Paulus, pp.419-527.

Maturana, H. e Varela, F. (1997). *De Máquina e Seres Vivos: Autopoiese – A Organização do Vivo*. Porto Alegre, Artes Médicas.

Murdock, G. (2009). “Comunicação contemporânea e questões de classe”. *Matrizes*, São Paulo, 2 (2), pp.31-56.

Mélich, J. (1996). “Introducción: El Laberinto de la Teoría de la

Sociedad”, in Luhmann, N. *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona, Paidós.

Neves, C. e Neves, F. (2006). “O que há de Complexo no Mundo Complexo? Niklas Luhmann e a Teoria dos sistemas Sociais”. *Sociologias*, Porto Alegre, 8 (15), pp.187-207.

Ontiveros, J. (1997). Niklas Luhmann: Una visión sistémica de lo educativo. *Perfiles Educativos*. Universidad Autónoma de México. (21):78. Recuperado em

<http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/132/13207803.pdf>

Pissarra, J. (1993). Apresentação, in Luhmann, N. *A Improbabilidade da Comunicação*. [Lisboa], Vega.

Riutort, P. (1999). *Primeiras Lições de Sociologia*. Lisboa, Gradiva.

### **Links citados**

[www.escoladaponte.com.pt/](http://www.escoladaponte.com.pt/)