

**Félix Neto**  
**(Coordenador)**

## **PSICOLOGIA SOCIAL APLICADA**

Com a colaboração de:

Ana Veríssimo Ferreira

Célia Oliveira

Feliciano Veiga

José Canavarro

Rui Abrunhosa Gonçalves

Teresa Freire

Universidade Aberta

2004

Capa: Francisco Tellechea

Copyright © **UNIVERSIDADE ABERTA** – 2004

Palácio Ceia • Rua da Escola Politécnica, 147

1269-001 Lisboa – Portugal

[www.univ-ab.pt](http://www.univ-ab.pt)

e-mail: [cvendas@univ-ab.pt](mailto:cvendas@univ-ab.pt)

DL: 206750/04

ISBN: 972-674-421-0

- Hood, Spilka, Hunsberger, e Gorsuch  
1996 *The Psychology of Religion: An Empirical Approach*. New York: The Guilford Press.
- Levin J. S., e Chatters, L. M.  
1998 Religion, health and psychological well-being in the older adults: Findings from three national surveys. *Journal of Aging and Health*. 10, 504-531.
- Mackenzie, E. R., Rajagopal, D. E., Meilbohm, M., e Lavizzo-Mourey, R.  
2000 Spiritual support and psychological well-being: Older adults' perceptions of the religion and health connection. *Alternative Therapies in Health and Medicine*, 6, 37-45.
- Maltby, J.  
1999 Personality dimensions of religious orientation. *The Journal of Psychology*, 133, 631-640.
- Maltby, J., e Day, L.  
2000 Religious Orientation and death obsession. *The Journal of Genetic Psychology*, 161, 122-124.
- McCullough, M. E., e Worthington, E. L.  
1999 Religion and the forgiving personality. *Journal of Personality*, 67, 1141-1164.
- Mullet, E., Azar, F., Barros, J., Neto, F., Frongia, L., e Usai, V.  
2002 Religion and forgiveness. *Psicologia, Educação e Cultura*, VI, 2, 279-301.
- Mullet, E., Barros, J., Frongia, L., Usai, V., Neto F., e Shafighi, S.  
2003 Religious involvement and the forgiving personality. *Journal of Personality*, 71, 1, 1-19.
- Neto, F.  
1998 *Psicologia Social*, vol. I. Lisboa: Universidade Aberta

---

Rokeach, M.

1969 Value systems in religion. *Review of Religious Research*, 11, 3-23.

Ryan, R. M., Rigby, S., e King, K.

1993 Two types of religious internalization and their relations to religious orientations and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 3, 586-596.

Taylor, R. J., Mattis, J., e Chatters, L. M.

1999 Subjective religiosity among African Americans: A synthesis of findings from five national samples. *Journal of Black Psychology*. 25, 524-543.

Trimble, D. E.

1997 The Religious orientation scale : Review and meta-analysis of social desirability effects. *Educational and Psychological Measurement*. 57, 970-986.

→

**Feliciano Veiga**

---

**6. Indisciplina e Violência na Escola:  
Abordagens psico-educacionais**



---

## TÁBUA DE MATÉRIAS

---

1. Introdução
2. Problemática
  - 2.1. Estudos sobre o *bullying*
  - 2.2. Violência na adolescência: Abordagem cognitivo-social
3. Estudos psico-educacionais
4. Perspectivas de intervenção
  - 4.1. Modelo psicodinâmico
  - 4.2. Modelo comunicacional eclético
  - 4.3. Outros elementos de activação psico-educacional
5. Reflexão final

Sumário

Questões e actividades propostas

Para ir mais longe

Referências bibliográficas

---

## Objectivos de aprendizagem

Após o estudo deste Capítulo, deve estar-se apto a entender e conhecer a informação apresentada, destacando-se os seguintes objectivos:

- Salientar a importância da formação psicológica dos professores, no sentido de os preparar para intervir na indisciplina e na violência na escola;
- Apresentar uma perspectiva geral dos estudos sobre o *bullying*, realizados em vários países;
- Referir as explicações da violência na adolescência, dadas pela perspectiva clássica da adolescência e pela perspectiva cognitivo-social;
- Considerar os contributos psico-educacionais que, nos últimos anos, se apresentam como mais relevantes, quer em termos conceptuais, quer em termos de intervenção na indisciplina e na violência;
- Referir as perspectivas psicológicas de intervenção na indisciplina e na violência;
- Descrever os procedimentos característicos do modelo de intervenção psicodinâmica;
- Especificar as competências relacionais do modelo comunicacional eclético;
- Descrever estratégias de gestão da aula, derivadas da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento;
- Considerar, criticamente, as limitações das perspectivas de explicação e intervenção na indisciplina e na violência na escolar.



## 1. Introdução

Nas sociedades modernas, as manifestações de indisciplina e violência têm vindo a tornar-se cada vez mais frequentes (Veiga, 2001a). Vários autores consideram a indisciplina como um dos principais problemas nas escolas actuais. O *stress* relacionado com a indisciplina é um dos factores mais influentes no fracasso dos professores, sobretudo nos professores mais jovens e durante os primeiros anos de actividade profissional (Teixeira, 2002; Veiga, 1996). Os investigadores que trabalham no âmbito da aprendizagem e do desenvolvimento humano têm procurado descrever processos e construir inferências utilizáveis pelos professores na prevenção e resolução de casos escolares problemáticos.

Muitos elementos das abordagens conceptuais mais amplas, para a compreensão da indisciplina e da violência na escola, são também encontrados em estudos acerca de temáticas como: linhas teóricas da Psicologia da Educação; questões de aprofundamento da Psicologia do Desenvolvimento; teorias da aprendizagem e do ensino; processos de relacionamento interpessoal em contexto escolar (Veiga, 2002). De facto, os comportamentos dos alunos na aula e na escola dependem em grande parte do seu *desenvolvimento psicológico*, das suas competências de *aprendizagem* e da maneira como são motivados, instruídos e educados.

A compreensão da complexidade de ocorrências psicossociais na escola será mais consistente num enquadramento dos princípios da essência da ciência que visa clarificar a natureza humana, com destaque para os seguintes: o questionamento dos saberes; o desenvolvimento e a aprendizagem como uma construção; a aprendizagem como participação colaborativa; e a refutabilidade do conhecimento científico (Patrício, 1999; Veiga, 2002). A vivência de tais dimensões conceptuais deverá contribuir para a construção de metodologias de intervenção e, por sua vez, fortalecer-se na análise e na explicação de elementos empíricos encontrados.

Numa síntese da temática apresentada neste Capítulo, considera-se a problemática da indisciplina e da violência na escola, referem-se os contributos psico-educacionais para a sua compreensão, salienta-se a perspectiva de intervenção psicodinâmica e o modelo comunicacional eclético, duas das abordagens mais valorizadas. Faz-se referência a estudos empíricos da investigação e apresenta-se uma reflexão que inclui a integração de informação, limitações e necessidades de investigação.

## 2. Problemática

Têm-se vivido em Portugal períodos de reforma educacional, e muitos estudos estão-lhes associados — por exemplo, sobre os currículos —, sem que as inovações daí derivadas tenham alterado significativamente o ensino e a aprendizagem, ou os comportamentos e as atitudes face à escola (Alves-Pinto, 2002; Neto, 2000; Patrício, 1999; Teixeira, 2002). Um dos maiores problemas dos professores é, actualmente, a indisciplina e a violência na escola (Estrela, 2002; Veiga, 2001a). Para equacionar este problema, a investigação científica tem-se organizado em áreas diferenciadas — com destaque para a sociologia, a pedagogia e a psicologia —, proliferando, em cada uma destas, abordagens e perspectivas múltiplas. No entanto, grande parte dos estudos tem-se direccionado mais para a descrição, a explicação ou a prevenção do que para a intervenção com eficácia observada experimentalmente (Estrela, 2002; Neto, 2000).

A indisciplina e a violência na escola constituem conceitos e processos complexos que apelam a múltiplas variáveis cujo estudo tem merecido a atenção dos investigadores, quer no campo da teorização quer na sua aplicação na aula e na escola. A ampliação do contributo advindo das linhas de investigação psico-educacional, quer mais explicativa, quer sobretudo interventora, parece de notória importância. Os elementos específicos que introduzem poderão contribuir para a emergência de um paradigma mais eclético e, simultaneamente, centrado no aluno como pessoa.

As preocupações com a indisciplina e a violência nas escolas estão, também, patentes no *Conselho Nacional de Educação* (CNE). Em recente Parecer deste Conselho (CNE, 2002), é apontado um conjunto de *recomendações*, de que se destacam: a revisão do regime disciplinar do aluno; a criação de uma rede de observatórios de indisciplina e violência na escola; o aumento da autoridade dos professores; o aumento da punição das ofensas aos professores, passando a ser consideradas como se fossem dirigidas contra autoridades públicas.

Pela sua profundidade e amplitude, merece especial destaque um recente estudo da Federação Nacional de Educação (Teixeira, Alves-Pinto *et al.*, 2002), com uma grande amostra (N=7600 agentes educativos, de 599 escolas). A indisciplina aparece como a principal causa de insatisfação e *stress* na profissão docente (88% dos respondentes); 91% dos docentes do 1.º ciclo referem um aumento da indisciplina; à medida que se desce no nível de ensino, acentua-se esta tendência, o que não significa, necessariamente, que a indisciplina seja maior no 1º ciclo, mas antes que o seu aumento se tem sentido aí de forma mais significativa. Pronunciando-se acerca da violência, 26% dos agentes educativos respondem ter havido casos de violência nas suas escolas, sendo mais sentida nas escolas básicas do 2.º e 3.º ciclos e no secundário. Quanto às

dificuldades dos professores na gestão da autoridade face aos alunos, 55% referem as limitações burocráticas derivadas do estatuto disciplinar dos alunos, e 45% apontam a “falta de apoio dos pais”. No âmbito de uma contextualização das respostas encontradas neste mega-inquérito, recorre-se a enquadramentos como a evolução da sociedade actual, as alterações nas famílias, as atitudes hedonistas, o fosso “entre o universo cultural do meio de pertença e o universo cultural escolar” (Alves-Pinto, 2002, p. 108), a variabilidade incongruente das regras, o aparecimento de novas atitudes face à escola e a massificação da escolaridade, com alunos desmotivados. Não sendo questionada no essencial a filosofia do Estatuto do Aluno, é requerida uma nova formulação deste mesmo estatuto, uma vez que tem conduzido à existência de procedimentos muito demorados, que penalizam mais o docente do que o aluno transgressor, levando alguns professores a, para se protegerem, não recorrerem ao processo disciplinar, com aumento da permissividade e consequente mau comportamento. Em suma, “a indisciplina está a aumentar e isto em todos os níveis de ensino” (Alves-Pinto, 2002). Acima de um quarto das escolas portuguesas aponta problemas de violência (26%), que requerem medidas adequadas, sendo proposta, como a mais desejada, a simplificação dos processos disciplinares.

Apesar de estarmos perante redobradas preocupações com o aumento da indisciplina nas escolas, parece que a violência não constitui ainda um problema sistemático, dada a sua ocorrência mais esporádica. No entanto, o seu crescente aumento justifica uma abordagem ao tema do maltrato entre iguais, ou *bullying*, que tem merecido o interesse de vários estudos muito recentes (Carney e Merrel, 2001; Pereira, 2002; Tomás Almeida, no prelo; Veiga, 2001a).

## 2.1 *Estudos sobre o bullying*

As preocupações com o aumento da violência nas escolas têm conduzido ao desenvolvimento de uma linha de investigação que, partindo dos estudos acerca do denominado *bullying* iniciados nos anos setenta por Olweus na Noruega, se encontra já disseminada por vários países. O *bullying* aparece definido como “uma conduta de perseguição física e/ou psicológica, de um aluno sobre outro, eleito como vítima de repetidos ataques” (Olweus, 1998, p. 34); trata-se de uma conduta vitimizante, intencional e prolongada, distinguindo-se, assim, de outras formas de agressividade. Apresentam-se, em seguida, as linhas de investigação em vários países, sobretudo europeus (a indicação de referências bibliográficas é aqui limitada pela necessidade de síntese; uma complementar especificação pode ser encontrada em Veiga, no prelo).

No Reino Unido, o estudo do *bullying* teve sobretudo início na década de setenta, com trabalhos que procuraram identificar as características psicossociais dos alunos violentos; encontrámos uma sequência de importantes trabalhos (Smith e Sharp, 1994; Veiga, no prelo), virados para a intervenção escolar, com vista à diminuição dos comportamentos dos alunos agressores, mas preocupados também com os alunos tornados vítimas. Após os trágicos acontecimentos da década de 90, sobretudo na escola primária de Dunblane, em que 16 alunos e a professora foram abatidos a tiro, surgem novos estudos (Cowie e Smith, 2001) que apontam a profissão de professor como de alto risco. Os pais dos alunos consideram que o aumento da violência na escola se pode dever ao abandono dos castigos corporais, no ensino público em 1996 e no ensino particular em 1999; 51% dos pais consideram que a reintrodução de tais castigos faria diminuir a indisciplina. Diferente é a opinião dos professores e sindicatos, pois os castigos corporais vão contra a convenção dos Direitos do Homem. Para além da caracterização de agressores e de vítimas, estuda-se a variável “intromissão de estranhos” na escola, e a expulsão: 35% das escolas regulares excluem definitivamente 3 alunos por ano; nas escolas ditas “caixotes de lixo” (com alunos que as outras escolas não quiseram aceitar por serem problemáticos), a expulsão é de 0,25%. A maioria dos incidentes ocorridos na escola são levados a cabo por antigos alunos, readmitidos, ou que vêm “ajustar contas” com o professor, pessoalmente ou através de colegas. Um recente estudo de Hayden e Blaya (2001) apresenta uma descrição do que se passa, especificamente, nas escolas inglesas acerca do comportamento violento.

Em França, as investigações realizadas aproximam-se muito das anglo-saxónicas. Numa publicação recente sobre o tema, Montoya (2001) sublinha que os números disponíveis sobre as ocorrências havidas devem ser lidos tendo em conta a não declaração de muitos delitos (“número negro”) e a incapacidade de considerar a pequena delinquência, responsável por grande parte da desordem. O primeiro programa de estudos empíricos sobre a violência, promovido pelo Estado, surge em 1994. A violência começa a ser abordada como uma questão de segurança pública e as investigações seguem dois tipos de abordagens: as que se centram no tratamento jurídico; e as direccionadas para a gestão interna de conflitos. A violência é estudada em função de variáveis como: nacionalidade, etnia, situação matrimonial dos pais, desigualdades sociais e segregação. Em 2000, foi constituído um comité nacional antiviolença, com a missão de analisar os fenómenos de violência e contribuir para a sua prevenção e diminuição (Montoya, 2001).

Na Alemanha, surge um estudo apresentado por Funk (2001) com vários elementos, dos quais se destacam: a multiplicidade de factores desencadeadores, como as características da personalidade, uma família rígida ou demasiado branda, o grupo de pares, os *media* (filmes de acção e de terror) e, ainda, uma escola sem actividades estruturadas, com mau clima geral e, em especial, entre

os professores. Funk (2001) termina apontando à escola um novo papel no amortecimento das lacunas familiares, cada vez mais frequentes nas sociedades modernas.

Em Espanha, começaram por se destacar importantes trabalhos, uns mais virados para os aspectos descritivos do fenómeno agressivo e das características pessoais dos alunos, e outros preocupados com a elaboração de instrumentos para a sua avaliação e propostas de intervenção. Um importante projecto, eclético e ecológico, é iniciado em 1995, liderado por Ortega (2001), abrangendo alunos dos 8 aos 18 anos de variadas escolas da região de Sevilha, denominado *Projecto Sevilha contra a Violência Escolar* (SAVE). A equipa é multidimensional, formada por professores, alunos, pais, psicólogos, assistentes sociais e outras pessoas do meio envolvente. Estabeleceram-se os seguintes eixos de trabalho: sensibilização das famílias e professores; formação específica de professores; investigação dos níveis e características da violência; criação de uma linha telefónica gratuita para ajudar os professores e os alunos; produção de suportes educativos. A constituição de grupos de apoio formados por alunos mostrou-se eficaz: grupos para os círculos de qualidade (alunos que vigiam o ambiente para a não violência); grupos para a mediação de conflitos; e grupos de ajuda entre pares. Tomando como referência programas ingleses, foram implementadas acções de intervenção directa, como: a partilha de responsabilidades, a criação de redes sociais de apoio; a promoção da assertividade (Ortega, 2001), para ensinar a vítima a reconhecer e afirmar os seus direitos; e o desenvolvimento da empatia (Ortega, 2001), mais indicado para ensinar o agressor a colocar-se no lugar do outro.

Nos Estados Unidos, as características dos agressores e das vítimas foram objecto de estudo no trabalho de Floyd (1989). Outros trabalhos (Cf. Veiga, no prelo) têm procurado ir além da simples descrição dos fenómenos e das ocorrências, passando à ajuda às vítimas e à intervenção nos agressores. Num recente estudo de Carney e Merrel (2001), é salientado que a agressividade constitui um problema que está a receber atenção crescente a nível mundial; os vários programas de intervenção analisados mostraram-se eficazes quando implementados a longo prazo e não como um “reparo rápido” em situações de crise.

Em Portugal, para além dos elementos relativos à percepção de violência considerados no estudo de Alves-Pinto (2002), já apresentado, são de referir os trabalhos de Pereira (2002) e Veiga (2001a; 2001b), bem como outros apresentados em recente estudo acerca da situação em Portugal (Estrela, 2002).

Em suma, é hoje reconhecido em variados países que as escolas estão confrontadas com níveis de indisciplina e, mesmo, de violência muito acrescidos, que tornam difícil um clima propício ao ensino e à aprendizagem. A generalidade dos estudos recorre à aplicação de questionários a alunos jovens,

e os resultados mostram que a violência sentida pelos alunos é superior à violência real, traduzindo-se numa sensação de insegurança. As escolas mais seguras apresentam uma cultura escolar positiva, ou seja, são aquelas em que há respeito mútuo e respeito pelas regras e onde os adultos estão disponíveis para o diálogo. A forma de violência mais praticada é o insulto e a violência verbal, embora não provoque danos físicos, sendo responsável por importantes danos psicológicos. Entre as medidas propostas para combater a violência, destaca-se: educar para a cidadania, valorizar o regulamento interno, escutar os colegas, reforçar a disponibilidade dos professores e promover as competências comunicacionais na escola. Recreios atractivos, criação de redes de alunos amigos, intervenção nas turmas e colaboração dos pais aparecem entre os meios mais sugeridos para prevenir a violência na escola, inseridos em projectos, quer internacionais (Debarbieux e Blaya, 2001; Hayden e Blaya, 2001; Montoya, 2001; Olweus, 1998; Ortega, 2001), quer realizados entre nós (Alves-Pinto, 2002; Estrela, 2002; Pereira, 2002; Tomás Almeida, no prelo; Veiga, 2001a).

Apesar de vários estudos já realizados, a investigação sobre a violência escolar dos jovens continuará a merecer aprofundamento, dada a sua complexidade e dependência de múltiplas variáveis (pessoais, familiares e escolares). Segue-se a apresentação de elementos complementares, numa posição integradora do que se passa durante o tempo da adolescência.

## 2.2 *Violência na adolescência: abordagem cognitivo-social*

O conceito e a classificação de condutas violentas ou agressivas não são uniformes. Inclui-se o elemento de intenção de ferir ou causar dano, de forma directa ou indirecta na vítima, quando se trata de uma agressão, física ou verbal. Na perspectiva de um educador, a violência na escola compreende os comportamentos que dificultam gravemente o ambiente de aprendizagem na aula e na escola. No contexto escolar, o tipo de agressão mais frequente é a verbal e esta aparece, sobretudo, entre alunos e fora da aula (nos corredores ou no recreio). Contudo, com o decorrer da adolescência, este tipo de insultos e provocações surge também nas aulas (Aronson, 2000).

No âmbito da causalidade, várias são as posições encontradas. Segundo Aronson (2000), as escolas reflectem muitos dos aspectos da sociedade, comunidade ou bairro em que estão inseridas. Assim, a competitividade da sociedade, as mudanças ocorridas nas famílias, a carência de valores morais e éticos estão presentes na escola. Outros autores referem a falta de disciplina na escola como a grande responsável; nesta linha, têm surgido algumas vozes apelando a um maior controlo disciplinar nas escolas. Outro elemento causal

que aparece referido é a presença, nas aulas, de alguns *alunos especialmente problemáticos*, violentos ou com comportamentos difíceis. Contudo, a proposta da separação dos alunos não encontra consistência educacional nem psicológica (Cava e Musitu, 2002; Veiga, 2001b). Segundo Aronson (2000) e ainda no âmbito da atribuição causal, os motivos referidos não são os que estão na raiz do problema; as soluções derivadas (mais disciplina de tipo autoritária, ou segregação de alunos) não são adequadas à educação dos alunos (Cava e Musitu, 2002; Veiga, 2001b).

Na literatura científica mais de tipo psicossocial, é possível distinguir duas linhas de causalidade explicativa da violência na adolescência. Uma conceptualiza os comportamentos inseridos numa *trajectória transitória*, isto é, como facilitadores de uma busca de autonomia, que devem ser vistos como normais e normativos, durante o desenvolvimento psicossocial do jovem. Alguns autores desta linha (Emler e Reicher, 1995; Moffitt, 1993) sugerem que, para muitos adolescentes, a conduta delinquente não é apenas normativa, mas também “adaptativa”, no sentido em que serve como expressão de afirmação da autonomia. Outra linha de explicação parte do suposto de que as condutas violentas na adolescência resultam de um prévio percurso de contextos familiares e escolares adversos, que acabam por se constituir numa *trajectória persistente*.

Os jovens violentos ou delinquentes percebem a *família* como fonte de autoritarismo desvalorizante e de associabilidade. Vários estudos referem que a comunicação negativa na família está significativamente relacionada com a violência na adolescência (Musitu *et al.*, 2001). Observou-se que os alunos cujas famílias apresentam graves problemas de funcionamento têm, depois na escola, dificuldades na relação com os colegas e um rendimento escolar muito baixo: 82% são repetentes e não acabam a escolaridade básica. Tais alunos tendem a associar-se com colegas do mesmo tipo, que os aceitam e têm condutas e atitudes como as suas; convertem-se, assim, em membros do *outgroup* e as suas baixas experiências de socialização familiar podem desequilibrar-se ainda mais na escola (Cf. Veiga, no prelo).

Em nosso entender, é difícil aceitar a ideia de que a violência na adolescência faça parte de um processo normal, de procura de identidade e de autonomia psicossocial, sobretudo em ocorrências severas, de elevada gravidade e duração, como as que por vezes acontecem nas escolas. Neste caso, por que é que apenas um subgrupo recorrerá a tais procedimentos de construção pessoal? Quantos jovens estarão nas ditas trajectórias transitórias e nas persistentes? Estamos perante novas questões de estudo à espera do contributo de novas investigações.

Um contributo pode ser o que, em anterior estudo (Veiga, 1996), se configurou como uma reconceptualização da perspectiva clássica da adolescência, de tipo

psicodinâmico. As teorias clássicas do desenvolvimento psicológico têm encarado a adolescência como um tempo de tensões, dificuldades, perturbações e rebelião (Blos, 1962; Freud, 1969). No entanto, alguns estudos empíricos (Cf. Veiga, no prelo) têm desencadeado crescentes objecções à tradicional conceptualização da adolescência como um tempo de instabilidade, de crises, de perturbações ou de desordem. A discrepância entre os referidos estudos empíricos e a perspectiva clássica do desenvolvimento do adolescente poderia ser atribuída aos seguintes factores: a informação sobre o desenvolvimento ter sobretudo por base o contacto clínico com sujeitos “anormais”, em vez de populações aleatoriamente seleccionadas; e o destaque irrealista dado pelos *mass media* aos aspectos sensacionalistas da adolescência (delinquência, droga...).

Os resultados obtidos no estudo atrás referido (Veiga, 1996) sugerem um terceiro factor: o não controlo de variáveis intervenientes no estudo da relação entre a idade e o autoconceito e entre a idade e a disrupção escolar (a *disrupção escolar* dos alunos é entendida como o conjunto dos comportamentos escolares *disruptivos*, sendo estes definidos como a transgressão das normas escolares, prejudicando o ensino ou a aprendizagem). De facto, observou-se que apenas os alunos com problemas escolares (reprovações crescentes) tinham uma diminuição do autoconceito e um aumento da disrupção escolar; nos restantes alunos, deparou-se com uma estabilidade dos resultados naquelas variáveis (autoconceito e disrupção escolar). O significado dos valores aí obtidos poderá traduzir um afastamento da perspectiva clássica da adolescência, sugerindo que, na maioria dos jovens, as especificidades do processo de desenvolvimento psicológico não se reflectem negativamente nas dimensões do autoconceito ou da disrupção escolar, havendo, no entanto, a possibilidade de algumas destas dimensões da personalidade irem sofrendo a influência de factores de natureza educativa (reprovações escolares), o que contribuiria para a formação de um subgrupo de adolescentes com características próprias (problemas estruturais na família ou na escola). Este pequeno subgrupo de alunos daria validade à perspectiva clássica da adolescência; porém, a grande maioria dos alunos teria uma adolescência sem necessidade de oposição com agressão à autoridade adulta ou aos seus representantes. Estaríamos, assim, numa perspectiva cognitivo-social da violência durante a adolescência.

A procura de respostas ao problema da indisciplina e da violência situa-se, pois, em parâmetros vários e várias são as perspectivas de análise e os contributos havidos, com destaque para os psico-educacionais que passam a apresentar-se.



### 3. Estudos psico-educacionais

No âmbito do levantamento dos estudos realizados, uma observação é a de que existe hoje um conjunto de investigações (Cf. Veiga, no prelo) que têm procurado analisar as relações entre a *indisciplina e outras variáveis*, quer ligadas aos alunos — como o autoconceito, o rendimento escolar, a delinquência, a motivação, as atitudes face ao ambiente, a percepção de apoio dos pais e dos professores —, quer envolvendo os professores, em estudos do *stress*, dos medos que os bloqueiam, do *burnout* sobretudo no início de carreira, ou do autoconceito profissional. Para além de outras variáveis mais tradicionalmente estudadas (nível sócio-económico, zona geográfica, sexo, idade e ano de escolaridade) com a indisciplina e a violência na escola, de referir o clima familiar, as percepções dos alunos acerca dos seus direitos na escola e na família, o sistema normativa da aula, as estratégias de resposta, e ainda os efeitos de modelos de intervenção específica.

Os trabalhos de investigação acerca da indisciplina na aula podem ser agrupados *em função do objecto de estudo*, mais especificamente e segundo Arends (1995), o aluno considerado individualmente, o grupo e a ecologia da aula, e ainda o ensino eficaz. A investigação orientada para o *ensino eficaz* tem produzido vários estudos que enfatizam o envolvimento dos alunos nas tarefas em função de competências do professor, como a utilização de regras e procedimentos que orientam as ocorrências na aula (conversas, movimentos, tempos mortos, ou mudanças de actividade). A *perspectiva ecológica*, assumida por vários autores, centra-se no controlo da sala de aula e nos procedimentos de gestão do grupo-turma, valorizando a cooperação e o envolvimento em actividades de grupo; a eficácia da intervenção está não tanto na consideração do aluno em termos individuais, mas, bem mais, na maneira como o grupo é gerido (Cf. Veiga, no prelo).

A investigação orientada para o *aluno individual* centra-se sobretudo no estudo das causas psicológicas (necessidade de pertença, de reconhecimento, falta de confiança nas capacidades, superproteção, rejeição...), com recomendações no sentido do apoio ao aluno na aquisição de competências de autodeterminação. Os trabalhos inseridos nesta linha de investigação têm sido orientados predominantemente por psicólogos da educação.

No âmbito das perspectivas psicológicas de intervenção na indisciplina e na violência, é possível diferenciar, segundo Wolfgang e Glickman (1996), vários modelos salientando-se: o *Behaviorista*, a propor um programa de disciplina assertiva de gestão da aula; o *Psicodinâmico*; a *Reality Therapy*, uma perspectiva psicossocial a sugerir assembleias de turma, onde professores e alunos equacionam problemas e procuram soluções cooperativas; o *Humanista*; e a *Análise Transaccional* (Cf. Veiga, no prelo).

Num recente estudo de Estrela (2002) sobre a “Investigação acerca da indisciplina e da violência em meio escolar em Portugal”, são considerados os seguintes blocos temáticos: a indisciplina, nas suas linhas de investigação, de natureza pedagógica, psicológica e organizacional; o *bullying* e outras formas de violência na escola. No âmbito da investigação de natureza mais pedagógica, é considerada a origem e a evolução dos trabalhos de investigação no núcleo da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (FPCEUL), bem como os estudos acerca da indisciplina nas aulas de educação física e em sessões de treino desportivo. Em cada um destes vectores temáticos e respectivas linhas de investigação, os trabalhos são ainda agrupados em estudos descritivo-explicativos (ou de caracterização) e em estudos de intervenção. No final do referido estudo, são apresentadas *conclusões* como, por exemplo, alguma convergência quanto à predominância da transgressão no sexo masculino e *recomendações* para futuros estudos, como a necessidade de investigar ao nível dos jardins de infância e das escolas do primeiro ciclo.

No âmbito da literatura de natureza mais *pedagógica*, merecem notório destaque os trabalhos de investigação liderados por Estrela, acerca da relação entre o sistema normativo e produtivo da aula, que vieram clarificar situações de indisciplina, muitas vezes ligadas à incongruência das regras e à sua inadequação às actividades esperadas. Partindo de anteriores estudos, os trabalhos organizam-se numa importante linha de investigação, cujos resultados clarificam, ainda, as funções dos comportamentos indisciplinados (Amado, 2001), ou o potencial criativo de tais comportamentos (Cf. Estrela, 2002; Veiga, no prelo).

Entre os produtos do grupo da FPCEUL, têm surgido trabalhos que, indo além da dimensão descritivo-explicativa, visam a intervenção pedagógica através da formação de professores, orientada sobretudo por estratégias preventivas da indisciplina. Destaque-se a formação-investigação em competências de organização da escola (“classroom management”), em estratégias derivadas do modelo de Dreikurs (1993) e de Gordon (1990) e ainda a exploração de teorias subjectivas dos professores com vista à reestruturação das práticas disciplinares para uma abordagem preventiva.

Apesar de alguma escassez, entre nós, de pesquisas psicológicas directamente viradas para a indisciplina e a violência na escola, é possível distinguir, segundo Estrela (2002), três grupos de trabalho, conforme a sua área de estudo seja psicossocial (com incidência no estudo das representações acerca da indisciplina), ligada a distúrbios de hiperactividade (Lopes, 1998), ou cognitivo-desenvolvimentista.

Considerem-se os estudos cognitivo-desenvolvimentistas. Os sujeitos de estudo são aqui os alunos e as variáveis psicológicas em análise situam-se no âmbito das cognições que têm de si próprios. Num estudo de Veiga (1996), os

---

resultados salientaram que os alunos percebidos pelos professores como mais disruptivos se viam a si mesmos também assim e apresentavam níveis inferiores de autoconceito. Por sua vez, os alunos com menor autoconceito consideram-se a si mesmos como mais transgressores e agressores; os sujeitos do sexo feminino, de nível sócio-económico médio-alto e os de zona geográfica dita Interior, apresentaram menores níveis de disrupção escolar do que os respectivos grupos de contraste. A análise dos resultados em função das variáveis idade ou ano de escolaridade, permitiu colocar a não diferenciação dos resultados no âmbito da “estabilidade” do autoconceito e da disrupção professada, que, no entanto, sofreram oscilações no sentido esperado, com o número de reprovações dos grupos considerados. Este tipo de informação aproxima-se de outros estudos, quer sobre variáveis próximas da disrupção, quer sobre o autoconceito. Os dados configuram, assim, uma nova perspectiva cognitivo-social da adolescência — encarada como uma idade de mudanças equilibradas que requerem apoio familiar —, em oposição às teorias tradicionais, que, como anteriormente referido, conceptualizam a adolescência como um tempo de rebeliões e conflito de gerações. Sugerem ainda a alteração dos contextos que discriminam os alunos pelo grupo de pertença. Destaca-se um outro trabalho realizado em Portugal (Serra, 1998), que teve como objectivo principal a análise da relação entre as variáveis “violência percebida pelos jovens na escola” e “percepção de apoio social” que esses mesmos jovens recebem de professores, pais, colegas e pessoas em geral. A percepção de apoio mostrou-se de elevada importância.

Quanto aos estudos de intervenção psicológica — e ainda no âmbito do levantamento dos trabalhos psico-educacionais realizados — podem diferenciar-se dois tipos de intervenção na indisciplina e na violência dos alunos: através de professores depois de receberem formação específica; directamente nos alunos. Encontra-se, neste último caso, o trabalho de Vicente (2000), com a implementação de um programa a alunos do 7º e do 8º anos com problemas de relacionamento interpessoal, que passaram por sessões de treino de competências assertivas. Os efeitos das intervenções relatadas aparecem em geral como significativos e a requerer um maior prolongamento no tempo, para além de uma avaliação de benefícios complementada pela observação directa dos comportamentos escolares. Num levantamento e sistematização dos modelos psicológicos de intervenção dos professores na indisciplina (Veiga, 2001a), surgem vários programas de competências relacionais, possíveis de utilizar na formação de professores, dos quais se destaca: modelo comunicacional eclético, humanista, transaccional e psicodinâmico. No referido estudo, apresentam-se extractos de intervenções realizadas com cada um destes modelos, com efeitos significativos na promoção de auto-estima escolar e na diminuição de comportamentos de indisciplina e violência. Dois desses mesmos modelos — o modelo psicodinâmico e o modelo

---

comunicacional eclético — passam, em seguida, a ser objecto de apresentação, no âmbito das denominadas perspectivas de intervenção.

#### 4. Perspectivas de intervenção

As perspectivas de prevenção e intervenção na indisciplina e na violência na escola, que passamos a apresentar, constituem meios ao alcance dos professores (mas também dos psicólogos, dos pais e do pessoal auxiliar de acção educativa) para fazerem sentir aos alunos que a escola é um lugar onde podem sentir a felicidade a que têm direito. Apresenta-se, em primeiro lugar, o “Modelo Psicodinâmico” de Dreikurs e colegas (1993), segue-se o denominado “Modelo Comunicacional Eclético” de Veiga (2001a) e, ainda, uma secção que inclui “outros elementos de activação psico-educacional” dos alunos pelos professores, no âmbito da prevenção e da resolução da indisciplina e da violência escolar.

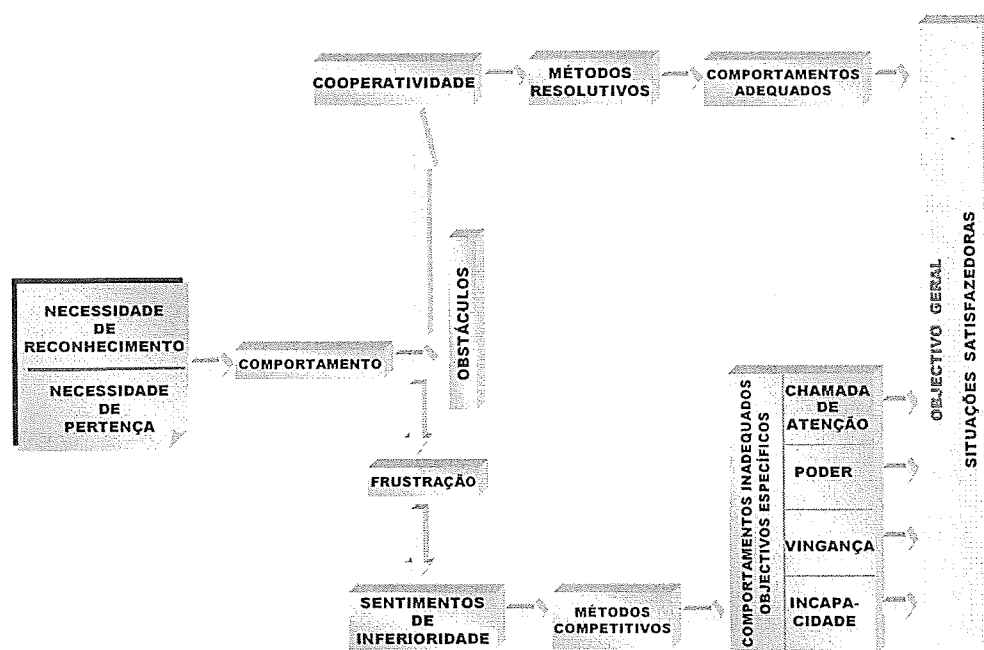
##### 4.1 *Modelo psicodinâmico*

Dreikurs e colegas (1993) desenvolveram um modelo de intervenção na indisciplina e na violência na escola, tomando como base a ideia de que uma grande parte dos comportamentos dos alunos deriva da necessidade de *pertença*, de estar inserido em grupos e da necessidade de *reconhecimento*, de ser estimado pelos outros.

Segundo Dreikurs, quando a satisfação da necessidade de pertença ou de reconhecimento é bloqueada, o aluno porta-se mal, recorrendo, assim, a formas alternativas de compensação de tais necessidades. Os comportamentos inadequados dos alunos na escola aparecem agrupados em quatro categorias: chamada de atenção, poder, vingança, e incapacidade (Fig. 6.1).

Qualquer que seja o método a que o aluno recorra, baseia-se na convicção de que somente tal caminho pode levá-lo a pertencer ao grupo, para obter reconhecimento dos outros. Os comportamentos fundamentam a conquista de

um lugar no grupo (Dreikurs e Grey, 1993). Os comportamentos indisciplinados — resultantes da frustração provocada por obstáculos dificultadores da satisfação das necessidades de pertença e de reconhecimento através de condutas sociais úteis (métodos cooperativos ou resolutivos) — visam a satisfação daquelas necessidades (objectivo geral), recorrendo, para tal, a métodos alternativos competitivos (Fig. 6.1). Os comportamentos indisciplinados enquadrar-se-iam, assim, em estratégias que, decorrentes de um substrato de competitividade, visariam, compensatória e previamente, os seguintes *objectivos específicos*: chamada de atenção, poder, vingança e incapacidade assumida. Estes objectivos apareceriam como facilitadores do acesso alternativo ao objectivo final, atrás considerado. Assim, a indisciplina pode ser definida como a existência de comportamentos de recurso que, mercê de um bloqueio da sociabilidade cooperativa, visam a obtenção de um enquadramento relacional alternativo, mesmo que para tal seja preciso pactuar com apreciações desfavoráveis.



**Fig. 6.1** – Necessidades e objectivos de satisfação

A *actuação do professor* — uma vez identificado o objectivo visado pelo comportamento do aluno — passa pela utilização de estratégias de satisfação da necessidade desencadeadora, através de formas escolares e sociais aceitáveis. A criatividade do professor é aqui muito importante. Como poderá, por exemplo, um professor permitir a um aluno “dar nas vistas”, mas de forma não perturbadora, satisfazendo, assim, a necessidade de reconhecimento? A acção do professor pode incluir momentos específicos, como os apresentados no Quadro 6.1.

**Quadro 6.1 – Processo de intervenção do professor**

Objectivos	Atitudes subjacentes aos comportamentos dos alunos	Sentimentos e reacções espontâneas do professor	Categorias exploratórias (perguntas)	Categorias interpretativas-finalidade	Intervenção
Chamada de Atenção	“Só quando as pessoas me dão atenção é que me sinto integrado. Então vou pôr os outros ao meu serviço, a andar à minha volta”	Aborrecimento  * Critica * Pensa: “Ele ocupa muito do meu tempo”	“Sinto-me aborrecido?”	“Parece-me que o que pretendes é chamar a atenção” ou “Quererás uma especial atenção?”	* Não dar atenção quando o aluno a pretenda: punir, ralhar, etc. * Ignorar o mau comportamento * Não mostrar aborrecimento * Dar atenção quando o comportamento é adequado.
Poder	“Só valho se puder fazer o que quero”	Ameaça, derrota  * Vê a sua liderança ameaçada * Pensa: “Mas afinal quem manda aqui? Ele não pode continuar a fazer isto”	“Sinto-me intimidado ou ameaçado?”	“Queres as coisas à tua maneira ou seres tu a mandar?” ou “Quererás mostrar que fazes o que queres e que ninguém manda em ti?”	* Reconhecer o poder do aluno * Dar-lhe poder construtivo * Fazer um acordo com ele * Evitar a luta
Vingança	“Vou fazer-lhes o mesmo que fizeram comigo”	Ofensa, agressão * Tendência a castigá-lo, a pô-lo de parte * Retaliação * Pensa: “Isto não pode ficar assim.”	“Sinto-me ofendido ou agredido?”	“Talvez o que tu desejes seja agredir-me a mim e aos teus colegas” ou “Quererás tu vingar-te de alguma coisa?”	* Não se mostrar ofendido, nem reagir da “mesma maneira” * Utilizar consequências lógicas * Fazer-lhe sentir que é estimado
Incapacidade	“Não podem obrigar-me” “Não quero que os outros descubram que eu não sou capaz”	Pena  * Tendência a auxiliar * Não sabe o que fazer com ele: “coitadinho”	“Sinto que já não sei o que fazer mais com este aluno?”	“Queres que te deixem em paz?” ou “Senteste-te incapaz e não queres que os outros descubram?”	* Valorizá-lo * Encorajá-lo quando faz erros * Estimulá-lo quando tenta * Persistência: acreditar que ele pode conseguir.

---

Consideremos, por exemplo, um aluno com comportamentos típicos do objectivo “chamada de atenção” (coluna 1). Tal aluno debate-se com pensamentos do género “só quando as pessoas me dão atenção é que me sinto integrado no grupo” (coluna 2). Se o professor se sente aborrecido e com vontade de criticar o aluno (coluna 3 e 4), então, a sós com o aluno, poderá confrontá-lo com uma categoria comunicacional interpretativa, de tipo finalidade, do género: “Parece-me que o que tu pretendes é chamar a atenção dos outros sobre ti”. Uma comunicação desta natureza contribui para a promoção do autoconhecimento do aluno, levando-o a tomar consciência do objectivo (da finalidade) do seu comportamento, primeiro passo para que venha a alterá-lo; quando o professor “acerta” na interpretação, o aluno exterioriza sinais reveladores da oportunidade da interpretação, como, por exemplo: piscar de olhos, apresentar um sorriso matreiro, fixar o professor, levantar os olhos, ou outras reacções imediatas, a que Dreikurs (1993) chama “reflexo de reconhecimento”. Criar oportunidades de o aluno “dar nas vistas” de forma não perturbadora e dar-lhe atenção quando o seu comportamento é adequado constituem duas linhas de acção do professor, muito importantes face a este tipo de alunos (coluna 6).

Vejamos os elementos principais do objectivo “incapacidade”. O comportamento típico é o de ostentação de desinteresse pela aprendizagem. Tais alunos pensam que não são capazes, que não são inteligentes, e, então, para que os outros não descubram, patenteiam o seu desleixo (coluna 2), na convicção de que vale mais ser conhecido como desinteressado do que como “incapaz”. A falta de atenção na aula, mesmo quando não perturba o ambiente de aprendizagem, constitui um comportamento de transgressão (e, portanto, indisciplina) da regra segundo a qual os alunos devem envolver-se nas tarefas de aprendizagem. Embora os comportamentos situados no objectivo “incapacidade” sejam os que menos preocupam os professores, pelo menos em termos de indisciplina, apresentam-se, no entanto, entre os que, em nosso entender, mais cuidado requerem em termos educativos. Estamos perante alunos que pensam que não são inteligentes e, quase sempre, não porque não o sejam, mas porque alguém os foi convencendo de que não o eram. Face a estes alunos, o professor começa, em geral, por sentir pena, tendência a ajudar sistematicamente (coluna 3), e, ao fim de algum tempo, acaba por não saber o que poderá fazer mais com tal aluno (coluna 4). Que poderá fazer um professor neste caso? O professor coloca ao aluno a questão “Pensas que não tens capacidades e não queres que os outros descubram?”. Se o aluno confessa que sim (reflexo de reconhecimento), o professor poderá aprofundar o diálogo, lembrando-lhe os sucessos havidos no passado, valorizando-o, fazendo-lhe sentir que, se ele quiser, naturalmente com esforço e com suor, um dia poderá até ser tão bom como os melhores; um aluno deste tipo precisa lidar com quem lhe saiba demonstrar que, com persistência, também ele acabará por ter sucesso (coluna 6).

---

Caso se trate de um aluno tipo “vingança” e continuando a seguir os parâmetros do processo de intervenção apresentado no Quadro 1, o aluno sente como que uma voz dentro de si próprio, do género: “Vou vingar-me do mal que me têm feito, até porque vale mais ser conhecido pelo mal que se faz do que ignorado por nada se fazer”. Face a um tal tipo de aluno, o professor sente-se agredido e tem tendência a utilizar o castigo (coluna 3). Só ao aluno em causa, o professor poderá confrontá-lo com uma questão do tipo (coluna 5): “Será que o que tu pretendes com o teu comportamento é vingar-te dos outros”. Também aqui o “reflexo de reconhecimento” indicará se a interpretação foi ou não adequada. Não agredir o aluno, mas antes fazer-lhe sentir que é estimado, devem constituir ideias orientadoras da actuação do professor.

Uma outra competência consiste na utilização das denominadas “consequências lógicas”, que seguidamente se apresentam.

*Consequências lógicas.* Contrariamente aos castigos, as consequências lógicas facilitam a alterabilidade comportamental do aluno, pela natureza harmoniosa das microcompetências que comportam. As consequências lógicas visam responsabilizar o aluno pelo seu comportamento como forma de fomentar o autocontrolo e a assertividade (Dreikurs *et al.*, 1993). Aplicar uma consequência lógica implica que o aluno se aperceba claramente da relação que existe entre o seu comportamento e a consequência atribuída. A consequência lógica relaciona-se directamente com o resultado lógico e imediato de uma transgressão. O aluno sabe o que esperar e pode escolher entre as alternativas que lhe são apresentadas, face ao acto cometido. Sublinhe-se, no entanto, que não devem ser usadas quando o objectivo do comportamento é o “poder”, nem no objectivo “incapacidade assumida”, pois seriam contraproducentes. Dreikurs e Grey (1993) adiantam que, contrariamente aos castigos, as consequências lógicas:

- têm uma relação intrínseca, lógica, com o comportamento transgressor;
- permitem ao aluno escolher entre várias alternativas propostas;
- pressupõem a aceitação do aluno, mas não do seu comportamento;
- não implicam qualquer juízo moral;
- aliam-se a um tom de voz calmo.

Os castigos, pelo contrário, fomentam o medo, a submissão e enquadram-se numa liderança autoritária (Barros e Barros, 1996; Veiga, 2001b). Quando castiga, o professor mostra-se geralmente furioso e em descontrolo emocional. Se, nalguns casos, as punições, devido ao medo que provocam, parecem fazer



---

baixar a frequência dos comportamentos transgressores, de uma maneira geral agravam ainda mais os casos de chamada de atenção, fomentam a luta pelo poder, intensificam a vingança e justificam as ideias de incapacidade. Seguem-se alguns exemplos.

- Um professor, face ao barulho incomodativo de um aluno, disse-lhe: “O barulho que tens estado a fazer com a cadeira é incomodativo. Se continuas, vais ter de ficar de pé ou sentar-te no chão. Agora escolhe. Se eu tiver de te tirar a cadeira, dar-ta-ei de novo, logo que te comprometas a não fazer barulho”.
- A um aluno que deitava papéis ao chão, a professora disse: “Vais ter de apanhar os papéis que deitaste ao chão para que a sala não fique suja”.

Os casos anteriores, ilustrativos das consequências lógicas, passariam a enquadrar-se no âmbito do castigo se, respectivamente, a intervenção tivesse sido do género:

- “As pessoas civilizadas sabem estar sentadas numa cadeira. Será que em tua casa não te ensinaram isso? Tens a mania que és engraçadinho, mas desta vez já te previno que, se continuas a fazer barulho, ponho-te de pé durante o resto da aula”.
- “Vê-se logo que foste tu que estiveste neste lugar. Apanha imediatamente os papéis que deitaste ao chão e coloca-os no caixote do lixo”.

Os elementos apresentados permitem entender que o modelo de intervenção psicodinâmica requer grande disponibilidade do professor e uma formação em microcompetências relacionais, a utilizar consistentemente, num plano a longo prazo. Trata-se de um modelo cuja eficácia na diminuição da indisciplina e da violência nas escolas tem sido encontrada em variados estudos (Veiga, 2001a, no prelo). Uma outra perspectiva de intervenção é o denominado modelo comunicacional eclético, que passamos a apresentar.

#### 4.2 *Modelo comunicacional eclético*

Para melhorar o ensino e favorecer a aprendizagem, vários investigadores destacam o papel da comunicação utilizada na sala de aula e na escola. De facto, sem comunicação não há relação humana e sem relação humana não há educação. Um dos motivos que conduziu à elaboração deste modelo comunicacional (Veiga, 2001a) foi a nossa convicção de que um dos maiores

---

problemas da Educação dos nossos dias é que, em casa, muitos pais não têm tempo para os filhos e, depois na escola, muitos professores também não têm condições para ter tempo para os seus alunos.

Alguns autores (Veiga, 2001a) sublinham que, face a um aluno indisciplinado, a primeira atitude a tomar é examinar a forma como comunicamos com ele. A maneira como um professor comunica pode ter uma influência decisiva; poderá afectar a vida do aluno, para bem ou para mal. No entanto, nos autores mais centrados na comunicação interpessoal em contexto escolar, não se encontra uma operacionalização da comunicação, direccionada para a intervenção em casos de indisciplina e violência. Por tais motivos, procedeu-se à construção de uma perspectiva de intervenção, que denominámos de *Modelo Comunicacional Eclético*, com contributos vindos quer da revisão da literatura, quer da recolha de casos específicos da realidade educativa.

No Modelo Comunicacional Eclético, destacam-se várias categorias comunicacionais: categoria avaliativa, de orientação (I e II), interpretativa (I e II), tranquilizadora (I e II), exploratória (I e II) e empática (I, II e III). Nestas mesmas categorias, diferenciam-se tipos específicos de verbalização (I, II e III), em que uns funcionam como obstáculos (a categoria avaliativa e todas as de tipo I) e outros como competências facilitadoras da relação (as de tipo II e toda a empática, quando oportunamente utilizadas). Uma comunicação escolar carregada de categorias comunicacionais de tipo I conduz ao aumento dos comportamentos de indisciplina e violência. A eficácia da utilização deste modelo pelo professor requer uma comunicação congruente e autocontrolo. Começamos pela apresentação de uma síntese das categorias comunicacionais, numa ordem decrescente da sua centralização no professor.

### **Categoria avaliativa**

Esta é a categoria mais carregada de autoritarismo: tem por objectivo controlar o receptor; deprecia o seu comportamento. O emissor faz juízos de valor que se traduzem numa crítica negativa, numa desaprovação ou num castigo. Pode assumir a forma de *ameaça* ou *ridicularização*. Exemplos: “Ou falam baixo, ou vão para a rua”; “Com isso, só denotas que és pouco inteligente”; “Na próxima vez que voltes a fazer isso, comunico ao teu encarregado de educação”.

### **Categoria de orientação**

*Orientação tipo I.* Exprime uma *ordem* ou um *dever*, que o receptor percepçiona como *desnecessário*; expressa um conselho ou propõe uma solução. Consiste em dizer ao receptor como se deverá comportar, ou então em moralizar. Exemplos: “Ricardo, vê se te calas”; “A Gabriela não está com atenção”.

*Orientação tipo II.* Neste caso, o emissor exprime uma *opinião* ou dá uma *informação*, que o receptor percebe como *oportuna* ou *útil*. Exemplos: “Fecha essa janela, que te podes constipar”; “Acho que esta sala é muito pequena para tantos alunos”.

### **Categoria interpretativa**

*Interpretativa tipo I, ou causalidade.* Está virada para o passado; visa explicar o “porquê”, a razão do comportamento do interlocutor. Exemplo: Aluno: “Não percebo por que é que o André teve melhor nota que eu”. Professor: “Tu sentes inveja do teu colega porque foste educado num ambiente de competição”.

*Interpretativa tipo II, ou finalidade.* Centra-se no presente; interpreta a intenção actual do comportamento; visa explicar o “para”, o objectivo do comportamento do interlocutor, ou seja, trazer ao consciente deste aquilo que ele deseja obter com o seu comportamento. Exemplos: “Parece-me que o que tu pretendes é chamar a atenção”; “Talvez o que tu queiras seja vingar-te do mundo”. De acordo com Dreikurs (1993), a eficácia desta categoria requer que o professor escolha um ambiente calmo e, discretamente, só ao aluno em causa, ponha uma questão do género: “Queres saber por que actuaste assim?”. No caso de o aluno não responder, pode-se formular-se nova questão: “Eu tenho algumas ideias. Queres saber quais?”. Com vista a evitar que se assemelhem a uma acusação (categoria avaliativa), devem ser formuladas de uma maneira um tanto vaga, indefinida, sob a forma afirmativa ou interrogativa: “Talvez o que tu desejas seja ...”; “Será que o que tu pretendes é ...”? “Parece-me que o que desejas é ...”

### **Categoria tranquilizadora**

Pretende aliviar, desdramatizar, dar apoio moral. É uma expressão de *simpatia*, ou seja, de afectividade concordante; o emissor mostra ao receptor que sente ou pensa do mesmo modo que ele. Pode também aparecer como um *louvor* ou um *encorajamento*. Exemplo:

Emília: — Que tal me acha a tocar guitarra?

Professor A: — És uma grande guitarrista.

Professor B: — A melodia que tocaste realmente tinha vida. Soou como se tivesses prazer ao interpretá-la.

Emília: — É uma das minhas peças favoritas, realmente gosto muito de a tocar.

Professor B: — Posso dizer quais são aquelas de que mais gostas. Nota-se nos sons. Transmites-lhes algo muito especial.

Emília: — Acredita que se nota o que sinto em relação à música?

Professor B: — É isso.

*Tranquilizadora tipo I, ou elogio à pessoa.* O louvor é dirigido à pessoa do interlocutor. Ginott chama a este tipo “elogio de avaliação”, referindo que a sua utilização frequente não é recomendável, pois pode conduzir a uma dependência psicológica. Exemplo: o diálogo entre a Emília e o professor A.

*Tranquilizadora tipo II, ou elogio à actividade, encorajamento.* Aqui, os comentários descrevem os acontecimentos de uma forma realista e apreciativa. É o que acontece no exemplo anteriormente apresentado (diálogo entre a Emília e o professor B). A utilização desta categoria é altamente recomendável, sobretudo com alunos que pensam que não são inteligentes ou que têm baixa auto-estima.

### **Categoria exploratória**

Esta categoria pretende *obter informação*. Assume a forma de uma pergunta. Uma vez que as perguntas têm um valor relacional diferente, passaremos a considerá-las: directas, indirectas; fechadas e abertas.

*Exploratória tipo I.* As perguntas directas (principalmente as introduzidas pela expressão “Por que”) e as fechadas quando: visam satisfazer a curiosidade do emissor; têm um carácter avaliativo; e o receptor sente-as como inoportunas. Exemplo: “Por que é que tu és assim?”

*Exploratória tipo II.* As perguntas abertas e as indirectas quando tudo leva a crer que o receptor as sentirá como oportunas e convenientes. Exemplo: “Como tem passado a tua mãe depois de ter saído do hospital?”.

### **Categoria empática**

A empatia é muitas vezes descrita como o “colocar-se no lugar do outro”, o “ver pelos olhos do outro”. Apresenta as seguintes *características*:

- o emissor não exterioriza os seus pensamentos, nem de concordância, nem, muito menos, de discordância;
- pressupõe uma aceitação incondicional dos sentimentos do interlocutor e uma sistemática expectativa positiva face às suas capacidades;

- faz como que a pontuação à verbalização desordenada do interlocutor;
- centra-se no interlocutor, no seu presente, no aqui e agora;
- reflecte (como que em espelho) o conteúdo dominante que as palavras do interlocutor exprimem.

A empatia pode apresentar *três tipos* ou modalidades: o reflexo simples (empatia tipo I), o reflexo do sentimento (empatia tipo II), e a clarificação (empatia tipo III).

*Reflexo simples.* É uma repetição daquilo que o outro acabou de dizer. Exemplo: Professor: “Sinto-me rejeitado por todos”; Director Executivo: “Sentes-te rejeitado”.

*Reflexo do sentimento.* Destaca o sentimento subjacente às palavras do interlocutor. Reformula o que este acabou de dizer, relativizando-o, isto é, colocando-o na sua real frequência e proporção. Exemplo:

Pai de um aluno: — A única coisa que sei é que me sinto totalmente baralhado. Quero ser diferente para com o meu filho, mas nunca consigo. Quero ser forte, mas deixo-me levar sempre pelos meus impulsos. Não posso entender isto.

Professor: — Sente uma certa confusão e que, nem sempre, faz o que gostaria de fazer.

*Clarificação.* É uma dedução daquilo que o outro disse. Consiste em captar e cristalizar certos elementos que, sem fazerem manifestamente parte do campo relacional, o impregnam, e isto com o objectivo de os tornar mais evidentes, mais perceptíveis ao interlocutor. Até certo ponto, aproxima-se da categoria interpretativa que, como sabemos, ultrapassa o campo de percepção do receptor. Por isso, corre o risco de ser contestada. Exemplo:

Aluno: — Vai já para dois anos que me estampeei com a mota. O meu pai nunca mais me perdoou. Por mais que eu faça, é de tal maneira intransigente que, muitas vezes, apetece-me fugir de casa.

Director Executivo: — Sentes-te revoltado com o facto de o teu pai te não ter ainda perdoado. O autoritarismo com que ele lida contigo pode levar-te a teres de sair de casa.

Aluno: — Sinto-me é muito baralhado... Ontem à noite, disse-me que quando fizer dezoito anos a responsabilidade será minha.

Neste último caso, para reduzir o risco de o interlocutor entender a comunicação como uma interpretação, seria útil formular o conteúdo desta

---

resposta de modo não categórico, começando com uma expressão do tipo: “Se bem compreendo ...”.

A utilização da empatia é sobretudo recomendável quando o interlocutor se encontra com um grande problema, em estado de descontrolo emocional; em momentos de tristeza, de depressão ou de angústia, principalmente quando não resultantes de perdas irreparáveis, como a morte de um familiar ou de um amigo; em momentos de alegria não é, de uma maneira geral, recomendável, pois poderá parecer descabida.

A prevenção da indisciplina e da violência requer a construção de uma relação interpessoal positiva através da utilização preferencial e maioritária das competências comunicacionais de orientação II, interpretativa II, tranquilizadora II, exploratória II e empática (I, II e III).

Para além das competências comunicacionais anteriormente consideradas, outras estratégias fazem parte do Modelo Comunicacional Eclético, como: a escuta activa, concentração da atenção no significado daquilo que o aluno diz, a auto-revelação (o professor exprime uma opinião pessoal ou conta uma experiência por que passou), a autenticidade, a confrontação e o *feedback* (descrição objectiva dos comportamentos observados e revelação, ao aluno, das reacções havidas face a tais comportamentos). O desenvolvimento pormenorizado deste modelo, com as restantes competências de comunicação interpessoal, é feito em recente publicação (Veiga, 2001a); outros estudos destacam a sua utilidade, quer na diminuição da indisciplina e da violência, quer na promoção da auto-estima e dos direitos dos alunos (Veiga, 2001b; no prelo).

#### 4.3 *Outros elementos de activação psico-educacional*

Em consonância com a importância atribuída à utilização do modelo psicodinâmico e do modelo comunicacional, vários autores consideram que a inacção face às condutas agressivas constitui um dos factores que mais contribui para que se repitam (Aronson, 2000; Cava e Musitu, 2002; Neto, 2000; Olweus, 1998). Pela sua utilidade prática, apresentam-se, em seguida, dois blocos de ideias, um acerca das competências dos professores para lidar com a agressão na escola e outro relativo ao estabelecimento de parcerias entre a escola, a família e a sociedade, com a construção de comunidades de aprendizagem (elementos adaptados de Woolfolk, 1998).

### *Competências para lidar com a agressão na escola*

Assegurar-se que a sala de aula tem espaço suficiente e materiais adequados a cada aluno. Exemplos:

- Evite a sobrelotação;
- Procure ter vários recursos necessários aos trabalhos dos alunos e que estes os apreciem.

Assegurar-se que os alunos “não ganham” com comportamentos agressivos.

Exemplos:

- Console a vítima de agressão e “ignore” o agressor;
- Utilize as denominadas consequências lógicas.

Ensinar directamente os alunos a ter comportamentos sociais positivos.

Exemplos:

- Ligue os conteúdos com aspectos da ética social, recorra à leitura de excertos e a debates sobre questões com uma dimensão moral;
- Discuta os efeitos das acções anti-sociais, tais como roubar, agredir ou ofender.

Criar oportunidades para a aprendizagem da cooperação e da tolerância.

Exemplos:

- Realce as semelhanças entre as pessoas, em vez das diferenças;
- Organize projectos de grupo que fomentem a colaboração.

Apresentar-se como um modelo não agressivo. Exemplos:

- Não utilize as ameaças de agressão para conquistar a obediência;
- Quando surgirem problemas, dê o exemplo com estratégias assertivas de resolução de conflitos.

Nas situações em que a indisciplina já alastrou à turma, uma boa estratégia será a intervenção centrada no *líder do grupo* indisciplinado, deixando que ele assuma algum protagonismo positivo (colaborar com o professor em tarefas de que goste, superintender no comportamento dos colegas...). Por *efeito de onda*, os seus pares passarão a imitá-lo no que faz de bem (Dreikurs *et al.*, 1993; Neto, 2000).

---

As escolas diferenciam-se umas das outras pela maneira como estruturam as suas relações com a comunidade envolvente, sobretudo com as famílias dos alunos que as frequentam. Segue-se um conjunto de ideias que poderá ter utilidade na criação de laços significativos entre a escola e a família, com implicações positivas na diminuição da indisciplina e da violência.

*Parcerias: escola, família e comunidade*

Estabeleça parcerias com as famílias para tomadas de decisão da escola, no âmbito do trabalho dos órgãos de gestão. Exemplos:

- Crie comités de aconselhamento escolar, com representantes dos pais;
- Certifique-se de que todas as famílias constam da rede escolar ou estão em contacto directo com o seu representante.

Comunicação: criação de formas efectivas de comunicação escola-casa e casa-escola. Exemplos:

- Certifique-se de que a comunicação escola-casa é a que se adequa às famílias. Faculte apoio visual, impressões em letras grandes – tudo o que seja necessário para que exista, de facto, comunicação;
- Não se limite a comunicar com os pais apenas quando há problemas; informe-os também quando acontecem coisas positivas.

Voluntariado: recrute e organize apoios e ajudas dos pais. Exemplos:

- Faça uma circular a enviar aos pais, para identificar os talentos e os interesses das famílias, o tempo disponível, e onde se peçam sugestões de implementação de melhorias na escola;
- Se possível, disponibilize na escola uma sala para encontros e realização de projectos dos pais voluntários.

Trabalhos de casa: dê informações às famílias sobre formas de ajudar os filhos no trabalho. Exemplos:

- Forneça exemplos de trabalhos de casa, explique as formas diferenciadas de trabalho de casa, dê informações sobre a forma de ajudar a fazer tais trabalhos ...sem os fazer;
- Peça ajuda aos pais para a construção do projecto educativo da escola, bem como para o apoio a nível curricular.

Parcerias com a comunidade: identifique e estabeleça recursos e serviços de reforço aos programas escolares, às práticas familiares e ao processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos. Exemplos:



- 
- Identifique serviços que apoiem os projectos dos alunos – explore positivamente os serviços educativos;
  - Identifique os membros da comunidade educativa que já foram alunos da escola e envolva-os nos programas escolares.

Para além de elementos mais específicos da ligação da escola com a comunidade e de outros aspectos, mais gerais, de activação psico-educacional dos alunos, as perspectivas de intervenção apresentadas permitem extrair outras estratégias de gestão da aula, derivadas da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, úteis aos professores:

- procure manter-se calmo e seguro, até para modelar o comportamento do aluno;
- recorra à aprendizagem cooperativa;
- ponha os alunos a participar na aquisição e construção do conhecimento;
- seja flexível, mas também coerente;
- destaque o que o aluno tem de positivo, antes de repreender o comportamento menos correcto;
- não faça críticas em público, mas apenas ao aluno em causa;
- reaja com sentido de humor, mostrando que está seguro de si mesmo e que sabe resolver problemas;
- dê especial ajuda aos alunos com precaridades de vida, sobretudo alimentares;
- se detectar algum aluno vítima de maus tratos familiares, torne-se um amigo especial;
- ajude os alunos sobredotados a serem também solidários, amigos genuínos dos colegas, colocando as suas competências ao serviço dos que têm dificuldades;
- dê atenção aos tímidos e aos que são rejeitados pelos colegas;
- mostre-se disponível para receber os pais dos alunos procure-os para lhes falar das qualidades e das capacidades dos seus filhos;
- crie, em suma, uma relação significativa, de conhecimento mútuo, com os alunos.

Outras medidas de intervenção propostas como eficazes incluem a *cooperação* e a adequação dos *currículos*. Vários são os autores a defender a *aprendizagem cooperativa*, como promotora do desenvolvimento não apenas cognitivo, mas também relacional e afectivo, com benefícios positivos na auto-estima, no rendimento académico, no altruísmo, e nas atitudes positivas face à escola (Cf. Veiga, 2001a; no prelo). Também a valorização da adequação, aos alunos, dos *conteúdos curriculares* é de notória importância.

## 5. Reflexão final

Apesar de uma grande diversidade de teorias e perspectivas de explicação da indisciplina e da violência na escola, será possível encontrar um denominador comum a todas elas? Quais as dificuldades mais sentidas pelos professores na aplicação dos modelos de intervenção? Alguns elementos poderão posicionar-se em torno de outras questões em aberto, como a clarificação do conceito de autoridade do professor e a discussão das finalidades da educação psicológica dos professores no âmbito das políticas da educação e da formação.

Considere-se a questão das limitações das perspectivas psico-educacionais. Numa análise dos modelos de intervenção, depara-se com lacunas e limitações. Seja qual for o tipo de intervenção utilizada, não funcionará com todos os alunos nem em todas as situações. É importante lidar com os alunos como seres individualizados, que reagem de formas diferentes. Daqui a necessidade de conhecer várias teorias e práticas de actuação. Mesmo no âmbito das perspectivas psico-educacionais, várias questões ficam por esclarecer. Por exemplo, os comportamentos que um professor pretende anular podem ser reforçados por outros professores ou pelos familiares do aluno. E, neste caso, será assim tão fácil envolver os pais num projecto comum? Quanto às propostas da perspectiva psicodinâmica, certos professores fizeram-nos sentir que, por vezes, é muito difícil descobrir qual dos “objectivos” é o visado pelo aluno. E, relativamente às consequências lógicas, será assim tão fácil estabelecê-las?

Outra questão em aberto é a de saber como adaptar a intervenção aos estádios de desenvolvimento dos alunos. Será que, como propõem alguns autores (Wolfgang e Glickman, 1996), os modelos mais directivos (intervenção behaviorista) funcionariam melhor com crianças até por volta dos 7 anos de idade, as perspectivas interaccionistas (a Psicodinâmica, a *Reality Therapy* e a Psicologia de Grupos) estariam mais de acordo com a evolução psicológica dos 7 aos 11 anos e as abordagens menos directivas (a Humanista e a Análise Transaccional) seriam mais adequadas a partir dos 11 anos de idade? A escolha de um ou outro modelo não poderá ir contra as convicções e atitudes educativas

de quem o aplica. Nenhuma perspectiva de intervenção é auto-suficiente nem eficaz em todos os casos. A criatividade do professor e o seu sentido de complementaridade são importantes na escolha das técnicas mais ajustadas a cada situação.

Uma outra questão é a da clarificação dos limites da intervenção psico-educacional dos professores. Naturalmente que o professor não pode nem deve resolver todas as inadequações comportamentais. Quando a avaliação que faz das situações-problema ultrapassa os limites da especificidade da sua formação, é de recorrer a ajudas especializadas. O conhecimento de alguns temas de psicologia pelo professor não faz deste um psicólogo. No entanto, a intervenção dos professores poderá, em muitos casos, evitar a necessidade de recorrer ao tratamento psicoterapêutico. Os benefícios da existência de Serviços de Psicologia nas escolas são inquestionáveis e a sua não adequada implementação é, no nosso país, tão tardia como caricata. Colaborar com os professores que o desejem na avaliação, prevenção e resolução de situações-problema virá cada vez mais a ser uma das tarefas do psicólogo escolar. As dificuldades de intervenção dos professores na promoção global dos alunos poderiam, assim, ser minimizadas.

Consideremos as críticas ao modelo de Dreikurs. Habitualmente, os aspectos críticos ligam-se às dificuldades que os professores podem encontrar, quer na identificação do objectivo do comportamento, quer na aplicação de consequências lógicas para alguns tipos de comportamento. Centradas sobretudo no aluno, as técnicas sugeridas aos professores, neste modelo como nas restantes abordagens psico-educacionais, podem ser vistas como reducionistas da complexidade dos problemas a resolver e desajustadas da formação recebida pelos professores (Estrela, 2002). No entanto, uma formação prolongada, com treino, repetição e acompanhamento, pode conduzir a resultados positivos e significativos, levando alguns professores a destacar, como *vantagens deste modelo*, o facto de ser um dos mais explicativos dos comportamentos indisciplinados e dos mais poderosos para prevenir e intervir na indisciplina, quer enquanto simples distração ou perturbação, quer enquanto agressão (*bullying*). Estamos perante uma das perspectivas que mais permite encontrar respostas a questões do tipo: como entender e actuar perante o aluno transgressor das normas escolares, com comportamentos do tipo do aluno “invejoso”, capaz de chorar por não ter sido só ele a ter 20 valores na avaliação? Que fazer com o aluno violento, que vê o mundo todo contra ele? Como actuar face ao aluno desatento, que pensa que não é inteligente ou que não tem cabeça para a escola?

Para além das lacunas referidas, a investigação no futuro deverá incluir linhas de trabalho como: a formação específica de professores, a sensibilização das famílias e dos professores, a incidência em estudos de intervenção (e não meros

---

estudos descritivos), a produção de suportes educativos, e a observação de manifestações de agressividade precoce, nas escolas do primeiro ciclo e, mesmo, nos jardins de infância.

Por último e procurando encontrar-se algum consenso em torno das diferentes teorizações, observa-se que, apesar de cada modelo de intervenção ter as suas singularidades, todos concordam com a existência de variadíssimas causas dos comportamentos de indisciplina, todos defendem a participação dos alunos na tomada de decisões, todos propõem um relacionamento interpessoal que privilegie as competências comunicacionais, todos apontam para o fortalecimento da relação entre a escola e a família e, enfim, todos visam a promoção global do aluno. Esta tarefa vai muito além da criação de condições favoráveis ao ensino. Consiste também na remoção dos obstáculos que dificultam a satisfação das várias necessidades dos alunos. Incide nos agressivos como nos passivos; nos “maus” alunos, como nos sobredotados que, em determinado momento, se encontram com problemas de inserção ou de “insucesso”; nos comportamentos disruptivos como nos dos alunos que, aparentando atenção, no seu interior se debatem com preocupações que os levam a pensar que não têm capacidades para ter sucesso na escola e, mais tarde, na vida. Um trabalho ingente... à espera dos professores! Em suma, se o trabalho aqui proposto já tivesse sido feito, não estaríamos ainda hoje tão preocupados com a indisciplina e a violência nas escolas.

## Sumário

A informação que aparece sistematizada neste Capítulo teve como finalidade considerar a problemática da indisciplina e da violência na escola e apresentar contributos recentes para o seu estudo, situados, sobretudo, no âmbito da Psicologia da Educação. Procedeu-se a uma revisão de recentes investigações internacionais acerca do *bullying* e apresentaram-se elementos que relevam de uma crescente preocupação com o maltrato entre iguais. Considerando que o modelo psicodinâmico construído por Dreikurs e colegas fornece conceitos que, pela sua abrangência e profundidade conceptual, facilitam a compreensão dos processos e das relações que caracterizam os alunos transgressores e agressores, bom como medidas de prevenção e de intervenção, expuseram-se as principais ideias acerca da teorização e da operacionalização deste modelo. Destaque especial foi dado por Dreikurs à ideia, central no modelo, de que, apesar do peso das vivências negativas infantis, todos os alunos contêm potencialidades de mudança e desenvolvimento positivo, podendo a acção dos professores ser a chave da desejada alterabilidade. O Modelo Comunicacional Eclético foi objecto de uma breve apresentação, onde aparece

destacada a necessidade de uma comunicação baseada em várias competências comunicacionais. A sua utilização preferencial e maioritária pode ser muito útil à promoção de comportamentos adequados, quer na escola, quer na família.

Pela sua utilidade prática, apresentou-se, ainda, um conjunto de ideias complementares, que podem ajudar os professores, por um lado, a lidar com a agressão na escola e, por outro lado, a estabelecer parcerias entre a escola, a família e a comunidade envolvente. No âmbito de uma reflexão final, justificaram-se as opções temáticas, salientaram-se aspectos complementares da informação apresentada, relativizaram-se as estratégias consideradas e destacaram-se ideias de natureza mais conclusiva.

### Questões e actividades propostas

- 1) Apresente um esquema geral dos estudos sobre o *bullying*, realizados em vários países.
- 2) Especifique as principais linhas de investigação que, nos últimos anos, têm vindo a afirmar-se no estudo da indisciplina e da violência.
- 3) Seleccione uma turma problemática e, num trabalho cooperativo com os professores dessa mesma turma, elabore um “pré-projecto” de prevenção da indisciplina e da violência dos alunos, tomando como referência o modelo de Dreikurs.
- 4) Identifique os tipos de categorias comunicacionais existentes nas seguintes situações de comunicação ocorridas na escola.

*Situação 1.* Professora: “Por que é que tu, Pedro, és sempre o mau da fita? De que é que estás à espera para te sentares e ficares caladinho? Espero não ter que te voltar a avisar”.

*Situação 2.* Alexandre de catorze anos, picou a colega da frente que, de resto, não se mostrou zangada. Tudo teria ficado por aí. Porém, o professor disse-lhe: “És uma praga autêntica. Estou a ficar farto. Se voltas a fazer isso, obrigo-te a pedir desculpa e ponho-te na rua”.

*Situação 3.* Devido ao calor intenso que se estava a fazer sentir, o Tiago pediu para abrir a janela. O professor, vendo que ele não conseguia abri-la, disse: “Nem uma janela sabes abrir. Afinal, que é que tu sabes fazer?”

- 5) No tópico “Competências para lidar com a agressão na escola”, apresente, para cada um dos parâmetros aí expostos, mais um exemplo.

- 
- 6) No tópico “Parcerias: escola, família e comunidade”, considere mais um exemplo para cada um dos parâmetros aí apresentados.
  - 7) Partindo de uma síntese pessoal das sugestões apresentadas ao longo deste Capítulo, elabore um “pré-projecto” de intervenção numa turma problemática de uma escola conhecida pela indisciplina e violência dos seus alunos.

### Para ir mais longe

Para além das obras citadas ao longo da sistematização da informação deste Capítulo e apresentadas na bibliografia, podem consultar-se, para aprofundamento do tema, as referências seguintes:

- Alves-Pinto (2002), para uma perspectiva mais organizacional, investigativa e sociológica;
- Estrela (1994; 2002), para o contacto com perspectivas de natureza mais pedagógica;
- Cerezo (2001), Carney e Merrel (2001), para aprofundamento dos estudos empíricos e de intervenção acerca do *bullying*;
- Veiga (2001a), para um maior conhecimento de vários modelos de intervenção psico-educacional de professores, com apresentação de estudos empíricos realizados em escolas portuguesas;
- Website acerca da violência nas escolas (Observatório europeu de violência nas escolas): [www.obsviolence.pratique.fr/indexgb.html](http://www.obsviolence.pratique.fr/indexgb.html);
- Website acerca da violência nas escolas (projecto SAVE: Sevilha contra a violência): [www.gold.ac.uk/tmr/rosario1.html](http://www.gold.ac.uk/tmr/rosario1.html)
- Website *antibullying* nas escolas da Grã-Bretanha: [www.antibullying.net](http://www.antibullying.net)

## Referências bibliográficas

Alves-Pinto, C.

- 2002 A (In)disciplina nas escolas. In M. Teixeira *et al.*, (Ed.), *O estado da educação pela voz dos seus profissionais: Análise dos resultados da consulta da FNE*. Porto: ISET Edições.

Amado, J. S.

- 2001 *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Asa.

Arends, R. I.

- 1995 *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Aronson, E.

- 2000 *Nobody left to hate*. New York: Freeman.

Barros, J. H., e Barros, A.

- 1996 *Psicologia da Educação Escolar* (Vol. I e II). Coimbra: Almedina.

Blos, P.

- 1962 *On adolescence: A psychoanalytic interpretation*. New York: Free Press.

Carney, J. V., e Merrel, K. W.

- 2001 Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 232(3), pp. 364-382.

Cava, M. J., e Musitu, G.

- 2002 *Programa de convivencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.

Cerezo, F.

- 2001 *Condutas agressivas na idade escolar*. Lisboa: McGraw-Hill.

CNE - Conselho Nacional da Educação

- 2002 *Para combater a indisciplina nas escolas*. Lisboa: CNE.

---

Cowie, H., e Smith, P.

- 2001 La violence en milieu scolaire au Royaume-Uni. In É. Debarbieux e C. Blaya (Eds.), *La violence en milieu scolaire: Dix approches en Europe*. Paris: ESF éditeur.

Debarbieux, É., e Blaya, C.

- 2001 *La violence en milieu scolaire: Dix approches en Europe*. Paris: ESF éditeur.

Dreikurs, R., e Grey, L.

- 1993 *New approach to discipline: Logical consequences*. New York: Meredith Press.

Emler, N. e Reicher, S.

- 1995 *Adolescence and delinquency*. Oxford: Blackwell Pub.

Estrela, M. T.

- 1994 *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T.

- 2002 “Investigação sobre a indisciplina e a violência em meio escolar em Portugal”. In A Estrela e J. Ferreira (Eds.), *Violence et Indiscipline à l'Ecole / Violência e Indisciplina na Escola*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, AFIRSE-AIPELF.

Floyd, N. M.

- 1989 *Characteristics of bullies in adolescent aggression*. U.M.I., Dissertation Information Service, Michigan.

Freud, A.

- 1969 Adolescence as a developmental disturbance. In G. Kaplan e F. Lebovici (Eds.), *Adolescence: Psychosocial Perspectives*. New York: Basic Books.



---

Funk, W.

- 2001 La violence à l'école en Allemagne: Une état des lieux. In É. Debarbieux e C. Blaya (Eds.), *La violence en milieu scolaire: Dix approches en Europe*. Paris: ESF éditeur.

Gordon, T.

- 1990 *Teacher effectiveness training*. New York: David McKay.

Hayden, C., e Blaya, C.

- 2001 Violence et comportements agressifs dans les écoles anglaises. In É. Debarbieux e C. Blaya (Eds.), *La violence en milieu scolaire: Dix approches en Europe*. Paris: ESF éditeur.

Lopes, J. L.

- 1998 *Distúrbio hiperactivo de défice de atenção em contexto de sala de aula: A incerta existência de um problema de desenvolvimento da infância e adolescência*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Moffitt, T. E.

- 1993 The neuropsychology of conduct disorder. *Developmental and Psychopathology*, 5, 135-151.

Montoya, Y.

- 2001 La violence en milieu scolaire: Orientation et état de la recherche en France. In É. Debarbieux e C. Blaya (Eds.), *La violence en milieu scolaire: Dix approches en Europe*. Paris: ESF éditeur.

Musitu, G., Buelga, S., Lila, M. S., e Cava, M. J.

- 2001 *Familia y Adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.

Neto, F.

- 2000 *Psicologia Social* (Volume II). Lisboa: Universidade Aberta.

Olweus, D.

- 1998 *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Ortega, R.

- 2001 Project Sevilha contre la violence ecolaire: Un modèle de intervention Éducative à caractère écologique. In É. Debarbieux e C. Blaya (Eds.), *La violence en milieu scolaire: Dix approches en Europe*. Paris: ESF éditeur.

Patrício, M. F.

- 1999 A disciplina e a educação para a vida pessoal e em comum. In Suplemento da AEPEC, *Diário do Sul*, 5 de Agosto, p. 8.

Pereira, B. O.

- 2002 *Para uma escola sem violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e FCT.

Serra, M. H. F.

- 1998 *A violência entre os jovens na escola e a percepção de apoio social*. Lisboa: Biblioteca da Reitoria da Universidade de Lisboa (Tese de mestrado sob a orientação de F. H. Veiga, não publicada).

Smith, P. K., e Sharp, S.

- 1994 *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.

Teixeira, M. *et al.*

- 2002 *O estado da educação pela voz dos seus profissionais: Análise dos resultados da consulta da FNE*. Porto: ISET Edições.

Tomás de Almeida, A.

- no prelo *Violência na Escola: O caso de Lameiras*. Braga: Universidade do Minho.

Veiga, F. H.

- 1996 *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (2ª Edição). Lisboa: Edições Fim de Século.

Veiga, F. H.

- 2001a *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (2ª Edição). Coimbra: Almedina.

Veiga, F. H.

- 2001b Students' Perceptions of their Rights in Portugal. *School Psychology International*, Vol. 22(2), pp. 174-189.

Veiga, F. H.

- 2002 *Psicologia da Educação: Relatório da disciplina* (apresentado como parte das provas para associado em educação). Lisboa: Universidade de Lisboa, Biblioteca da Reitoria.

Veiga, F. H.

- no prelo Das conceptualizações à intervenção na indisciplina e violência nas escolas. In M. F. Patrício (Ed.), *Por uma escola sem violência — A escola cultural: Uma resposta*. Lisboa: AEPEC.

Vicente, M. J.

- 2000 *A importância do treino de competências assertivas com alunos adolescentes*. Lisboa: Universidade Católica (Dissertação de mestrado não publicada).

Wolfgang, C. H., e Glickman, C. D.

- 1996 *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*. Boston: Allyn & Bacon.

Woolfolk, A.

- 1998 *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.