

Feliciano Henriques Veiga

# INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: PRÁTICAS COMUNICACIONAIS PARA PROFESSORES E PAIS

3.<sup>a</sup> EDIÇÃO (REVISTA E AMPLIADA)

*Este livro foi crescendo, ao longo de vários anos, de situações de trabalho com professores e pais, esforçados em transformar as escolas em lugares mais humanos, onde todos possam ser felizes – trabalhando, aprendendo e convivendo, libertos das situações de indisciplina, violência e bullying que, adquirindo formas crescentes, constituem um dos maiores problemas nas escolas actuais. Estamos perante a 3.<sup>a</sup> edição (revista e ampliada) de um livro com interesse para professores, pais, psicólogos escolares e outros agentes educativos. Mais centrado nas perspectivas de intervenção psicológica na indisciplina, na violência e no bullying, as ideias nele contidas podem ser também aplicadas na investigação e na Educação em geral.*

FELICIANO HENRIQUES VEIGA

**INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA:  
PRÁTICAS COMUNICACIONAIS  
PARA PROFESSORES E PAIS**

3.<sup>a</sup> Edição



INDISCIPLINA E VIOLÊNCIA NA ESCOLA:  
PRÁTICAS COMUNICACIONAIS PARA PROFESSORES E PAIS

AUTOR

FELICIANO HENRIQUES VEIGA  
fhveiga@fc.ul.pt

EDITOR

EDIÇÕES ALMEDINA, SA  
Rua da Estrela, n.º 6  
3000-161 Coimbra  
Tel.: 239 851 904  
Fax: 239 851 901  
www.almedina.net  
editora@almedina.net

PRÉ-IMPRESSÃO • IMPRESSÃO • ACABAMENTO  
G.C. – GRÁFICA DE COIMBRA, LDA.  
Palheira – Assafarge  
3001-453 Coimbra  
producao@graficadecoimbra.pt

Fevereiro, 2007

DEPÓSITO LEGAL  
254156/07

Os dados e as opiniões inseridos na presente publicação  
são da exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) autor(es).

Toda a reprodução desta obra, por fotocópia ou outro qualquer processo,  
sem prévia autorização escrita do Editor,  
é ilícita e passível de procedimento judicial contra o infractor.

## CAPÍTULO VI

### REFLEXÕES CONCLUSIVAS

*Eu pensava que a ciência era uma lupa  
Pacífica e potente.  
Agora vejo... vejo agora  
Que a ciência não passa  
De uma lente baça,  
Frágil e riscada hora a hora,  
Pelo tempo e pela traça.*

*Veiga. 2000*

Tratar a indisciplina e a violência nas escolas, com interesse para professores e pais, implica opções temáticas, deixando de lado ou em plano secundário outras perspectivas, também elas importantes. Este capítulo pretende salientar aspectos complementares da informação apresentada, relativizar algumas das estratégias consideradas e, ainda, destacar ideias de natureza mais conclusiva.

#### 1. *Aspectos complementares*

Acrescentam-se, aqui, aspectos complementares, como: *bullying* nas escolas; competências para lidar com a agressão na escola; parcerias entre a escola, a família e a comunidade; avaliação da indisciplina e da violência. Destacam-se, ainda, outras ideias, umas relativas à actuação dos professores com os alunos, outras centradas na relação dos pais com os filhos, outras ligadas à gestão das escolas e outras de natureza mais sociopolítica.



### 1.1. Elementos sobre o Bullying nas escolas

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 que é 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 actuação em vários países, sobretudo europeus.

*Em França.* Os primeiros programas de estudos empíricos sobre a violência, promovidos pelo estado, surgem na década de noventa. 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. Numa publicação 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. 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 anti-violência, com a missão de analisar os fenómenos de violência e contribuir para a sua prevenção e diminuição (Montoya, 2001).

*Em Espanha.* Têm sido 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. Um importante trabalho surge com o *Projecto Sevilla contra a Vio-*

*lência Escolar* (Ortega, 2001). 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.

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

*Na Alemanha.* Num estudo apresentado por Funk (2001), surgem vários elementos, dos quais se destaca: a multiplicidade de factores desencadeadores, como as características da personalidade, as características familiares, 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.

*Reino Unido.* O estudo do *bullying* teve sobretudo início na década de setenta, com trabalhos que procuraram identificar as características psicossociais dos alunos violentos; encontramos uma sequência de importantes trabalhos (Smith e Sharp, 1994), virados para a intervenção escolar, com vista à dimi-

## 1.2. Competências para lidar com a agressão na escola

Nas situações em que a indisciplina já se 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). Para além destas, outras estratégias aparecem destacadas como importantes (Woolfolk, 2004):

- 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.
- 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.

Uma outra estratégia consiste em ensinar os alunos a ter comportamentos sociais positivos, ligando os conteúdos escolares com aspectos da ética social, recorrendo à leitura de excertos e a debates sobre questões com uma dimensão moral, ou discutindo os efeitos das acções anti-sociais, tais como roubar ou ofender.

nuição dos comportamentos dos alunos agressores, mas preenchidos, 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. Muitos 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.

*Em Portugal.* Para além dos elementos relativos à percepção da violência, considerados no estudo de Alves-Pinto (2002), são de referir os trabalhos de Pereira (2002) e Veiga (2004; no prelo), bem como outros apresentados em estudo acerca da situação em Portugal (Estrela, 2002).

*Na generalidade dos países.* A forma de violência que aparece como mais praticada é o insulto e a violência verbal. Entre as medidas propostas para combater a violência, destacam-se: valorizar o regulamento interno da escola, escutar os colegas, reforçar a disponibilidade dos professores, promover as competências comunicacionais na escola e educar para a cidadania. Colaboração dos pais, criação de redes de alunos amigos, intervenção nas turmas e recreios atractivos 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; Veiga, 2002, 2004). A generalidade dos estudos recorre à aplicação de questionários a alunos, 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 dispostos para o diálogo.

### 1.3. *Parcerias: escola, família e comunidade*

As escolas diferenciavam-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 aparecem destacadas como importantes (Woolfolk, 2004), com vista à criação de laços significativos entre a escola e a família, com implicações positivas na diminuição da indisciplina e da violência:

- Estabelecer parcerias com as famílias para tomadas de decisão da escola, no âmbito do trabalho dos órgãos de gestão. Exemplos: criar comités de aconselhamento escolar, com representantes dos pais; certificar-se que todas as famílias têm condições para contactar a escola.
- Estimular o voluntariado: recrutar e organizar apoios e ajudas dos pais. Exemplos: fazer 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; disponibilizar na escola uma sala para encontros e realização de projectos dos pais voluntários.
- Atender à comunicação: criação de formas efectivas de comunicação escola-casa e casa-escola. Exemplos: certificar-se que a comunicação escola-casa é a que se adequa às famílias; não se limitar a comunicar com os pais apenas quando há problemas, fazê-lo também quando acontecem coisas positivas.
- Estabelecer parcerias com a comunidade: identificar e estabelecer recursos e serviços de reforço aos programas escolares, às práticas familiares e ao processo de aprendizagem e de envolvimento dos alunos. Exemplos: identificar serviços que apoiem os projectos dos alunos – explorar positivamente os serviços educativos; identificar os membros da comunidade educativa que já foram alunos da escola e envolvê-los nos programas escolares.

Para além do referido, também a valorização dos trabalhos de casa pode constituir uma boa estratégia, dando informações às famílias sobre formas de ajudar os filhos no trabalho ou explicando formas diferenciadas de trabalho de casa.

### 1.4. *Avaliação da indisciplina, da violência e do bullying*

Em vários países, as escolas estão hoje confrontadas com níveis de indisciplina que, por vezes, tornam difícil um clima propício ao ensino e à aprendizagem. O Conselho Europeu assinou, em 1989, que a violência nas escolas constituía um problema escolar e declarou a necessidade de os sistemas educativos procederem à sua avaliação e, atendendo aos dados da realidade, valorizarem a convivencialidade e a *Educação para a Paz*.

Apresenta-se, em seguida, informação acerca da avaliação da indisciplina, da violência e do *bullying*. A avaliação de tais ocorrências tem sido feita de formas variadas e com diferentes graus e tipos de estruturação, ora por iniciativas ocorridas na escola, ora mais ligadas a estruturas do poder central (observatórios de violência escolar existentes em vários países), ora derivadas de centros de investigação específicos. Os contributos derivados dos diferentes tipos e avanços da avaliação poderão contribuir para o enriquecimento da construção de metodologias de intervenção, com repercussões na análise e na explicação de elementos empíricos encontrados.

O objectivo da avaliação é recolher informação pertinente que facilite um diagnóstico e uma intervenção. A informação a recolher deve, quanto possível, recorrer a meios variados e proceder de fontes diversas. No âmbito da recolha da informação, podem diferenciar-se três modalidades principais: a auto-informação (questionários, auto-registo, auto-observação, desenhos, mapas de registo e narrações); a hetero-informação (informação dos pares, métodos sociométricos, *sociobull*, informação de adultos, diários de incidência, entrevistas, grelhas de observação ou reuniões de grupo); e a observação directa (natural ou artificial).

O conceito de *disrupção escolar* tem sido discutido no meio científico (Lawrence *et al.*, 1984, 1986; Lourenço e Paiva, 2004; Tattum, 1986; Veiga, 1991, 2004) e, embora seja frequentemente referenciado na literatura específica, assume ainda alguma novidade no nosso País. A frequente utilização, na literatura científica, da expressão *disruptive behaviour* justificou a preferência pelos seus equivalentes na língua portuguesa e conduziu à aceitação do conceito de *disrupção escolar* como a transgressão das regras escolares, prejudicando as condições de aprendizagem, o ambiente de ensino ou o relacionamento na escola.

Alguns investigadores têm procurado desenvolver instrumentos de avaliação dos comportamentos e das *competências sociais* dos alunos na escola (Comer *et al.*, 1987; Loranger & Arsenault, 1989). São frequentes os estudos que partem do pressuposto de que os comportamentos sociais na escola se encontram em conexão com o desempenho académico, com a adaptação às tarefas, com a delinquência e com os problemas de saúde mental na idade adulta (Bednar *et al.*, 1989; Cartledge & Milburn, 1978; Gresham, 1981). Podem identificar-se alguns instrumentos de avaliação. Um dos instrumentos é o *Questionnaire d'Auto-Évaluation des Conduites Sociales à l'École*, QECSE (Loranger, Poirier & Gauthier, 1983). Um outro instrumento de avaliação dos comportamentos sociais dos alunos é a *Social Competence Scale* (Comer *et al.* 1985, 1987). Destinado apenas aos professores, existe um outro instrumento, o *Questionnaire à l'Enseignant*, QE (Loranger, Verret & Arsenault, 1986).

Mais adequados para a avaliação, na escola, de problemas comportamentais específicos do que da *disrupção escolar*, existem ainda a *Infant Rating Scale* (Lindsay, 1981); a *Swansea Behaviour Checklist* (Chazan *et al.*, 1983); o *Bristol Social Adjustment Guide* (Stott, 1974); a *Behaviour Checklist* (Coulby & Harper, 1985); a *Behavior Problem Checklist*, mais direccionada para avaliar a sociabilidade e a emocionalidade (Ludwig & Cullinan, 1984).

Em Portugal, para avaliar a indisciplina e a violência nas escolas, temos duas escalas – a Escala de *Disrupção Escolar* proferida pelos Alunos (EDEP) e a Escala de *Disrupção Escolar* inferida pelos Professores (EDEI) –, com qualidades psicométricas estudadas (Veiga, 1991, 1996, 1999). A utilidade destas escalas, quer para a investigação quer para a intervenção psico-educacional, tem sido destacada em vários estudos (Lourenço e Paiva, 2004). Um estudo acerca dos direitos dos alunos nas escolas portuguesas (Veiga, 2001) permitiu encontrar relações significativas entre as representações dos direitos e a violência nas escolas, avaliada com a EDEP: os alunos com menos direitos apareceram como mais violentos do que os alunos com mais direitos. Num outro bloco de estudos (Capítulos 2 a 5 do presente livro), o objectivo foi investigar os efeitos da utilização, pelos professores, de programas de intervenção, na *disrupção escolar* dos alunos. Um dos programas baseou-se no “modelo comunicacional eclético”, com vista à intervenção na *disrupção escolar* dos alunos, avaliada com a EDEP. O estudo realizou-se destacando benefícios para os alunos, com diminuição da *disrupção-transgressão*. Em outros estudos (Veiga, 2002, 2004), são relatadas intervenções específicas, com o modelo psicodinâmico e com a análise transaccional, com efeitos positivos na diminuição de dimensões específicas da *disrupção escolar* avaliada, igualmente, com a EDEP. Em estudos com a EDEI, descritos por Lourenço e Paiva (2004), os comportamentos disruptivos dos alunos foram analisados em função do género, da repetência e do autoconceito, tendo aparecido diferenças significativas, geralmente no sentido esperado, com maior *disrupção* nos sujeitos do sexo masculino, com mais repetências e com menor autoconceito. Um novo estudo da EDEI foi realizado, dando origem a uma nova versão, multidimensional, denominada EDEI-2006 (Veiga, no prelo).

No âmbito da avaliação específica do *bullying*, destaca-se, entre os instrumentos mais utilizados, o questionário de Olweus (1978, 1993, 1998). Derivados desse questionário, têm surgido outros, como o questionário de Ortega (2000) e o questionário

de Avilés (2006). Encontram-se na investigação outros questionários sobre o *bullying* (Arora, 1996; Cerezo, 2001; Musitu & Cava, 2002; Pereira, 2002, 2004) que permitem a identificação do aluno agressor, vitimizado ou espectador, para além de diversos aspectos de funcionamento da escola.

### 1.5. *Interações professor-alunos*

Os comportamentos de indisciplina existem desde o aparecimento das situações de ensino, e não podem nem devem ser vistos como patológicos. Numa comparação das características de personalidade de uma amostra de alunos suspensos das escolas secundárias com alunos bem comportados, não foram encontradas diferenças significativas (Longworth-Dames, 1977). Num sistema educativo com notórias precaridades, em turnas de 25 ou mais de 30 alunos, os comportamentos de indisciplina, se encarados como um apelo à mudança, podem ter até o seu lado útil e positivo. A este propósito, poderá encontrar informação complementar num livro de Sampaio (1997).

Observa-se, por vezes, a existência de alunos que se portam bem com alguns professores e mal com outros. Tenho, para mim, que a grande maioria dos professores são pessoas capazes de deixar grandes marcas positivas nos alunos. No entanto, nem todos os conteúdos que os professores são obrigados a ensinar têm o mesmo valor para os alunos e nem todas as salas de aula têm condições adequadas à aprendizagem.

Alguns professores, sobretudo os mais novos, face à disciplina dos alunos que não os deixam trabalhar, entram em estado de *desânimo* (crença de que já não se é capaz de resolver o problema) e, impedidos de se sentirem bem na escola, abandonam a profissão convencidos que não têm capacidades para lidar com tais alunos. A esses professores, sugiro sobretudo que desabafem com os colegas, que planeiem uma intervenção cooperativa de todos os professores da mesma turma, no sentido de desenvolver nos alunos um sentimento de pertença à escola, como um lugar onde sejam reconhecidos e estimulados. Não entendam a indisciplina

plina como uma ofensa à sua pessoa. Há alunos que elegem como objectos de indisciplina os professores que, simbolicamente, mais se parecem com as suas figuras parentais. Se não falamos de quem desconhecemos, mas de quem procuramos ou amamos, pode também acontecer não agredirmos quem desprezamos, mas alguém de quem precisamos. A agressão preferencial a um professor pode ser um apelo do agressor ao agredido: o primeiro pensa que não é querido e deseja que o segundo o veja como alguém que tem valor.

*A primeira aula* é fundamental. A maneira como ela decorrer poderá condicionar o ambiente das futuras aulas, com repercussões na qualidade da última aula. É importante que o professor se apresente, fale um pouco de si próprio, e que os alunos façam o mesmo. Este conhecimento mútuo inicial vai no sentido da construção de uma relação interpessoal, a desenvolver ao longo do ano. Desde logo, é importante a fixação do *nome dos alunos*, e que estes passem a ser tratados pelo seu próprio nome, provavelmente a palavra mais importante para muitos deles! *A clarificação das regras*, específicas da escola e de cada sala de aula, poderá contribuir para o seu posterior cumprimento, até porque alguns alunos actuam de forma inadequada por desconhecimento daquilo que deles é esperado. Para alguns, é importante descer ao pormenor dos procedimentos, uma e outra vez. Os próprios alunos podem ser envolvidos na elaboração das normas e dos procedimentos, sobretudo quando mais têm a ver com eles. Uma vez estabelecidas e clarificadas as normas, é importante ser coerente na sua aplicação; o conceito de consequências lógicas, tão falado no modelo de Dreikurs, pode servir de orientação na apresentação ao aluno daquilo que ele deverá fazer. Outra informação relacionada com a negociação e a criatividade do professor, na relação com os seus alunos, pode ser encontrada num livro de Perrenoud (1995).

Se o ambiente das primeiras aulas for de notória permissividade, perturbadora das actividades, pode tornar-se cada vez mais difícil a sua alteração. É preferível que, logo desde a primeira aula, os alunos entendam que tem de haver normas e que

estas devem ser respeitadas, para que eles possam aprender. É melhor partir de uma ajustada firmeza para uma progressiva abertura do que da permissividade para a rigidez excessiva.

As perspectivas de intervenção apresentadas permitem extrair várias ideias úteis aos professores: procure manter-se calmo e seguro (até para modelar o comportamento do aluno); 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 precariedades de vida, sobretudo alimentares; se detectar algum aluno vítima de maus tratos familiares, torne-se um amigo especial dele; dê atenção aos tímidos e aos que são rejeitados pelos colegas; receba de braços abertos 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.

A existência na sala de aula de um pequeno *centro de recursos* (lápís, canetas, livros de apoio, manuais suplementares...) poderá evitar algumas perturbações e atritos. Os alunos precisam de saber, com clareza, o que vão fazer, como e onde o vão fazer, e quais os recursos de que podem dispor. Dizer claramente como vai ser a *avaliação* (o que é mais importante, o que devem sublinhar, como devem estudar...) poderá levar os alunos a verem que, de facto, o professor deseja sinceramente o bem deles, o seu sucesso e, assim, a desenvolverem a estima pelo professor, com repercussões positivas no ambiente das aulas.

A utilização pelo professor de uma *agenda-diário* para registo de actuações na aula poderá facilitar a compreensão das ocorrências e a sua alteração. Também o uso de questionários de avaliação do professor pelos alunos, desde que administrados anonimamente, pode trazer ao professor um *feedback* facilitador do aperfeiçoamento do seu trabalho e da sua relação com os alunos. Em Arends (1995), poderá encontrar elementos deste tipo.

No tocante aos *métodos de ensino*, destaca-se um estudo sobre o efeito da utilização pelos professores de competências comunicacionais com os seus alunos (Valente *et. al.*, 1992). Essas competências foram as seguintes: existência de tempo para pensar, extração de opiniões, clarificação pelo próprio, explicação de argumentos, interpretação de ideias, identificação de inconsistências, evidência de pressupostos, revisão de conclusões e elaboração de alternativas. Os efeitos foram significativos, sobretudo no pensamento crítico, na comunicabilidade e no envolvimento na tarefa.

Um dos grandes psicólogos da educação (Ausubel, 1980) afirmou um dia algo do género: o maior factor de aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe; determine-se isso, e ensine-se em consonância com isso mesmo. Esta ideia poderá servir de orientação na prevenção da indisciplina nas aulas. A própria *gestão flexível dos currículos*, de que tanto se tem falado, poderá ser reconsiderada à luz desta mesma ideia. De facto, existem alunos que estão desatentos ou perturbam as aulas porque não entendem o que está a ser-lhes dito, e não o entendem porque não aparece ligado àquilo que já sabem (algo anterior ou do seu dia-a-dia...). Se ensinar é uma arte, sê-lo-á tanto mais quanto se for capaz de ligar o novo, aquilo que se ensina, com alguma coisa que o aluno já sabe. Ora isto apela a um conhecimento da especificidade dos alunos, de cada aluno (do seu bairro, do seu meio de vida, dos seus valores, do seu dia-a-dia): "o professor precisa de conhecer o aluno, conhecê-lo na sua história, no que para ele é significativo" (Teixeira, 1995, p. 112).

Ensinar uma turma de alunos com dificuldades de comportamento, ou de aprendizagem, apela a uma preparação das aulas muito diferente da que é requerida para ensinar uma turma de bons alunos. Pensando numa turma com alunos bons, médios e fracos, (uns motivados para o sucesso, outros para evitar o fracasso, e outros não motivados), então um determinado conceito deveria ser ensinado ("ligado", ilustrado) de tantas maneiras quantos os tipos de alunos. Tarefa ingente, mas certamente uma das que mais poderá facilitar as condições propícias ao interesse

dos alunos por aprender (não resisto a pedir ao leitor que veja o poema com o título *O mato grosso e as flores*, apresentado em anexo).

É importante que os alunos observem que o professor acredita sinceramente que aquilo que ele ensina está ao alcance de todos, que a matemática é para todos, que o inglês ou a história ou qualquer outra disciplina é para todos (e não apenas para os chamados “inteligentes”). Isto implica muitíssimas coisas, desde logo o nunca começar por ensinar os conceitos mais difíceis. Levar um aluno a viver a ideia de que o suor é o caminho do sucesso, desafiá-lo a provar a si mesmo esta verdade pode trazer grandes benefícios.

Nós, professores, fazemos em geral muitas perguntas. Deveremos, no entanto, perguntar a nós próprios qual *o valor das perguntas*. No entanto, uma pergunta na aula, num grupo, pode funcionar como uma “arma” ou como um “prémio”. Fazer-se perguntas a um aluno no momento em que se sabe que ele não pode responder bem, porque está por exemplo desatento, poderá contribuir para que ele pense que, de facto, não tem capacidades para aprender; neste caso, a pergunta é uma “arma”. Mas, se um professor está a explicar a matéria e dá conta que um determinado aluno, daqueles que pensam que “não têm cabeça” para a escola, seria capaz de responder bem a uma questão que lhe fosse colocada, então esse é o momento de ouro para fazer perguntas. Passo a passo, esse aluno poderá, assim, ser levado a acreditar que também ele é capaz. Penso que este tipo de perguntas é uma das pequenas coisas muito utilizadas pelos grandes professores.

Sair das *exposições teóricas*, centradas no professor, para situações que permitam aos alunos passar pela sequência *observar, manipular, experimentar, reflectir e discutir* será uma boa forma de, facilitando a aprendizagem, prevenir situações de indisciplina. Bruner (1975) recomenda aos professores que comecem com actividades práticas, que vão do simples, do concreto e do particular, para o complexo abstracto e geral. Alguns estudos referem a dificuldade dos próprios adultos manterem a atenção para além de vinte minutos consecutivos (Gordon, 1990). Esta

ideia poderá inspirar uma planificação das aulas que contemple tempos diferenciados, com mudança de actividades. O abandono da centração do tempo de comunicação no professor conduz à questão de saber como distribuir o tempo pelos alunos. O modelo de Dreikurs (sistemizado no Capítulo III) permite responder o seguinte: Dê protagonismo a todos os alunos, mas sobretudo àqueles que não têm satisfeitas as necessidades de pertença e de reconhecimento, aos que menos puseram à prova as suas competências, e aos que duvidam das suas capacidades para fazer bem o que deles é esperado.

A *observação da aula*, daquilo que neia se vai passando, é naturalmente importante, mas sendo de evitar reacções imediatas do professor face ao aparecimento de determinado comportamento inadequado. Manter o contacto visual com o aluno pode ser suficiente para que regresse o comportamento adequado. Em vez de se gritar, o falar ainda mais baixo poderá despertar a curiosidade dos alunos para o que se diz. Antes de se chamar à atenção um aluno desatento, poderá ser suficiente louvar alguma actividade daqueles que estão atentos (as pessoas gostam de ver o seu trabalho elogiado!).

Nas situações em que a indisciplina se 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.

Os alunos indisciplinados pensam frequentemente que os professores *não gostam deles*. Há, pois, toda a vantagem em mostrar ao aluno que o estimamos, que gostamos da sua pessoa, embora o seu mau comportamento não possa ser aceite. Antes de defender a aplicação de uma medida punitiva a um aluno, passe três horas a falar com ele, só você e ele próprio, escute-o activamente e procure compreendê-lo genuinamente. Por vezes, mais do que os pais, ou os psicólogos, ou os psiquiatras, ou os assistentes sociais, são os professores quem mais *milagres* poderão fazer!



## 1.6. Interações pais-filhos

O avanço do conhecimento e da consciencialização dos direitos humanos (Monteiro, 1998; Veiga, 1999; UNESCO, 1998) não abalou ainda suficientemente os métodos autoritários tradicionais, que muitos pais continuam a utilizar. Podem distinguir-se, ainda, quatro tipos de pais: uns insistem em continuar a ser autoritários, impondo e castigando; outros assumem-se como demasiado permissivos, tudo ou quase tudo permitindo; outros têm práticas inconsistentes, umas vezes permitem tudo e outras nada consentem; e outros, que desejariamos fossem a maioria, têm uma educação orientada para a compreensão e a responsabilidade, e funcionam como fontes de apoio.

Em estudos realizados (Veiga, 1997, 2000), observámos que os alunos com pais inconsistentes são os mais indisciplinados e violentos, os que têm pior rendimento na escola e maior tendência para o consumo de drogas e para a delinquência; seguem-se os alunos com pais autoritários ou permissivos, estes últimos em grau muito semelhante. No lado oposto, os alunos com pais compreensivos têm um elevado autoconceito, obtêm boas notas e bom comportamento e apresentam elevadas perspectivas de realização pessoal e social.

Os castigos físicos, contrariamente ao que alguns saudistas afirmam, não são eficazes. Se conduzem a alguma obediência, é apenas por medo do castigo. Um pai agressor funciona como modelo agressivo e terá, com grande probabilidade, um filho agressor, na escola e na sociedade. Assim, as causas da indisciplina e da violência podem encontrar-se, também, nos pais dos alunos.

O estudo anterior e outros já apresentados no Capítulo I permitem salientar as seguintes linhas de orientação educativa aos pais ou encarregados de educação: mostrem disponibilidade para a troca de opiniões com os vossos filhos; escutem os argumentos por eles apresentados; conheçam aquilo de que eles gostam; funcionem como fontes de apoio; conheçam os seus amigos; estejam ao seu lado nos momentos difíceis; saibam quando

devem ceder; mostrem interesse em conhecer os seus professores e em colaborar com eles; participem na vida da escola; colaborem com a associação de pais; valorizem a escola como meio de realização; falem com os vossos filhos acerca da maneira como correu o seu dia-a-dia. Perguntas muito simples, do tipo *Como foi o teu dia na escola? Que disciplinas vais ter amanhã?*, são importantes manifestações de interesse e podem diferenciar os alunos quanto ao clima familiar e, consequentemente, quanto à sua adaptação à escola. Em suma, tenham *tempo para os vossos filhos*, escutando-os, valorizando-os e, depois, deixando-os fazer escolhas, e *voar!* (o poema em anexo e com o título *Ó pais que só pensais em trabalhar* foi redigido num momento em que me encontrava mais pensativo acerca da função dos pais na sociedade dos nossos dias).

## 1.7. Aspectos de gestão das escolas

As escolas diferenciavam-se umas das outras, também, pela maneira como se processa a sua organização e gestão. Os critérios de *distribuição dos alunos* pelas escolas e, nestas, pelas turmas e pelos tempos escolares deverão valorizar a heterogeneidade dos grupos. Constituir turmas só de maus alunos, ou só de indisciplinados, pode conduzir à formação de grupos rivais e agrava o clima da escola. Se a importância da função de director de turma é inquestionável, já o mesmo não ocorre quanto aos critérios da sua nomeação (recaída por vezes em professores estagiários), que deveriam dar primazia à formação e à experiência na gestão de grupos de alunos.

Uma gestão escolar sensível ao valor da planificação, ao longo do ano, de actividades de tempos livres, de *momentos de convívio* entre professores, pais e alunos facilitará certamente a criação de laços de amizade e um clima de escola mais positivo. Algumas escolas têm operacionalizado a ideia de dar protagonismo aos alunos e aos seus encarregados de educação através de realização de peças de teatro, em que todos (professores, pais e



alunos) podem participar. O mesmo se diga das visitas de estudo. A estimulação dos clubes escolares, a redução do número de alunos em cada escola e por turma, o incentivo ao trabalho dos professores em parceria são aspectos a valorizar.

O *Regulamento de disciplina interno* surge com redobrada importância, quer na sua elaboração quer na sua aplicação. A estimulação do envolvimento de todos os que devem participar na sua elaboração (professores, funcionários escolares, alunos, pais, encarregados de educação e outros representantes) aumentará certamente a clareza das regras e a consistência. O conceito de consequências lógicas (Cf. Capítulo III) poderá ser útil, quer na elaboração quer na aplicação do regulamento interno.

A prevenção da indisciplina e da violência apela ainda à estimulação, pelos gestores escolares, da cooperação entre a escola e a comunidade envolvente, sobretudo a família (Darling & Ward, 1995). O Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (1986) e outros trabalhos (Davis & Marques, 1993) poderão servir de referencial à construção da ligação entre a escola e a comunidade.

#### 1.8. Aspectos sócio-políticos

O denominado “Estatuto dos alunos dos estabelecimentos públicos dos ensinos básico e secundário” (Decreto-Lei n.º 270/98, de 1 de Setembro) contém, em nosso entender, uma notória dimensão punitiva. De facto, as medidas disciplinares descritas (Cap. IV) não contemplam a *ligação lógica* entre a transgressão e a medida educativa a aplicar. Que lógica existe, por exemplo, na suspensão do aluno, se o que se pretende é que este sinta uma força de atracção para a escola? Estranha-se, por outro lado, o não aparecimento no Estatuto de quaisquer referências a relevar o papel do *peçoal técnico de acção educativa*, que é quem mais tempo passa na escola e, em muitos casos, quem melhor conhece os alunos.

Defendemos que as medidas de intervenção nos comportamentos escolares inadequados estejam baseadas no conceito de

*consequências lógicas*, em que deverá existir ligação *lógica* entre a transgressão e a intervenção, com possibilidade de escolha, por parte do aluno transgressor, entre várias medidas que lhe sejam apresentadas. Por exemplo, falta de pontualidade ou assiduidade poderá ser compensada com trabalhos de pesquisa sobre os conteúdos curriculares não aprendidos e não com possíveis repressões registadas ou suspensões; o aluno que sujou a parede poderá ser ele a ir limpá-la.

Uma vez que o consumo de álcool e drogas pelos jovens parece constituir a principal causa da violência nas escolas (Vale & Costa, 1998; Jesus, 1999), são necessários planos e projectos de intervenção múltipla, em que a escola se transforme num lugar em que apetece estar para conviver e aprender. É necessário assumir que “para democratizar a educação não basta abrir escolas. Importa assegurar que todos os cidadãos tenham iguais condições de acesso e de sucesso” (Alves-Pinto, 1995, p. 9).

Propõe-se uma *formação* de professores, sobretudo dos directores de turma e, também como muito importante, uma formação do pessoal técnico de acção educativa, centrada na aquisição de competências de relacionamento com os alunos perturbadores. Sugere-se a criação de *grupos de apoio* a escolas e a professores, vítimas da indisciplina e da violência. Lamenta-se a falta de uma rede de “Serviços de Psicologia e Orientação”, alargada a todo o país. Propõe-se, ainda, a implementação da *educação de pais*, de que lamentavelmente ainda não se ouve falar, sobretudo daqueles cujos filhos mais provavelmente virão a levantar problemas nas escolas. Estamos certos de que a formação de pais acabará por constituir, mais tarde ou mais cedo, uma importante decisão sociopolítica: lembremo-nos de que a criança é o pai do adulto.

Configuram-se, ainda no âmbito da *formação*, alterações nos posicionamentos das diferentes áreas da formação de professores. A progressiva baixa de natalidade, com a consequente baixa de alunos nas universidades, a par da consideração política geral de alguma saturação de profissionais nas áreas de ensino, encontram-se associadas a tais alterações. O fraco desem-

penho escolar dos alunos em provas internacionais – em que Portugal tem aparecido em baixas posições –, que alguns relativizam e outros exageram, advêm de múltiplos factores, que exigem uma intervenção urgente, identificando as causas e implementando medidas que contribuam para a sua solução.

É requerida, e bem, uma sólida formação de professores na especificidade dos conteúdos científicos que lhes compete ensinar. É requerida, e bem, uma sólida formação em conteúdos científicos da psicologia educacional que lhes permita entender como se aprende e saber como ensinar. Ao professor compete-lhe saber o que ensina, mas também como ensina. É necessário requerer, também, o fim da propagação, por algumas correntes pedagógicas, de que, para aprender, não é necessário reter conhecimentos na memória, de que o esforço não é preciso para aprender. Aqui reside um *grave erro pedagógico* que urge consenciarizar. Não é verdade que as pessoas com melhor realização pessoal encararam o suor como o caminho do sucesso e a aplicação ao trabalho de estudo, de autodidacta e de autoformação, como um procedimento habitual? Assiste-se a uma superprotecção dos filhos pelos pais e, depois, dos alunos pelos professores, com desprezo pelas regras e pelo esforço, perdendo-se, assim, a valorização da aquisição de competências pessoais e de afirmação da cidadania. Não é possível ensinar ou aprender sem regras. O estar com atenção é uma das fundamentais; respeitar as diferenças é outra. Será possível ter espírito crítico, ser criativo, ter espírito de inovação ou defender valores genuínos, sem ter aprendido conceitos? Conceitos que permitam gerar novos conhecimentos, ser agente de mudança e de evolução. Ao aluno compete saber o que lhe ensinam, mas também aprender a aprender, por si mesmo.

E, uma vez entendidos e aprendidos os conceitos, por que motivo reecar a *avaliação* (pessoal, escolar ou nacional), se esta vem informar até que ponto houve ou não aprendizagem, ou seja, o que falta aprender para saber ainda mais? A avaliação é um mecanismo fundamental, regulador da melhoria da aprendizagem. Pudemos encontrar vasta investigação que suporta esta po-

sição. Reconsiderem-se, pois, os quês e os *eduquês*! Os males da educação vão mais além da formação havida nas instituições de formação de professores! Reflectem, também e sem dúvida, as políticas educativas havidas e os problemas da sociedade em que as escolas se inserem. De que estamos à espera para uma mudança do referido tipo de “pedagogia”? Por que tem sido tão difícil ver e aceitar fazer estas pequenas coisas. De facto, também aqui se aplica a ideia de que “quem não for capaz de aceitar fazer pequenas coisas, jamais verá perante si as coisas grandes”.

## 2. Para além das perspectivas de intervenção

As perspectivas de intervenção na indisciplina e na violência são variadas, umas de natureza mais pedagógica (Domingues, 1992; Estrela, 1986, 1994), outras mais sociológicas (Denscombe, 1985) e outras mais organizacionais (Mendler & Curwin, 1983). A opção, neste livro, foi por perspectivas mais de tipo psicopedagógico. Qualquer que seja a perspectiva considerada, a sua praticabilidade poderá nem sempre ser fácil.

A Perspectiva Comunicacional Eclética, que aqui se desenvolveu, destaca a necessidade de uma comunicação baseada em várias competências comunicacionais. Atendendo à complexidade das interacções humanas, a sua utilização constante torna-se, porém, impossível, quer na escola, quer na família. Mais adequado será, pois, a defesa da utilização preferencial e maioritária das referidas competências comunicacionais. O louvor à actividade é apresentado como uma competência e o louvor à pessoa como algo a evitar. No entanto e como exemplo, perante uma menina de 3 anos, alguém poderá resistir à ideia de dizer: “Que linda menina!” É minha convicção que, sobretudo até pelos 10-11 anos, ambos os louvores são importantes ao desenvolvimento de um autoconceito positivo, devendo, a partir daí, preferir-se o louvor centrado na actividade que o aluno ou o filho faz. Este exemplo destaca a necessidade de se atender ao estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra, qualquer que seja a perspec-

tiva de intervenção utilizada. A Perspectiva Psicodinâmica propõe a identificação pelo professor do objectivo visado pelos alunos. No entanto, vários professores fizeram-nos sentir que, por vezes, se trata de uma tarefa muito difícil. A Perspectiva Humanista e a Transaccional requerem um elevado grau de relacionamento individualizado. Ora, com muitos alunos por turma e com muitas turmas, terá o professor condições para estar ao serviço de todos? Uma das estratégias comuns às várias perspectivas de intervenção consiste em, num primeiro momento, “ignorar” o comportamento inadequado. Ora, será assim tão simples ignorar certos comportamentos, sobretudo os que são considerados “graves”? Será eficiente? Não poderá tal procedimento ser entendido como uma permissão ou aprovação? Os professores com quem temos trabalhado salientam a utilidade das perspectivas de intervenção apresentadas, acrescentando, no entanto, que exigem muito treino e que a sua eficácia seria maior se houvesse uma redução do número de alunos por professor.

Para além dos elementos apresentados, de activação psico-educacional dos alunos, a *Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento* permitem derivar outras estratégias, úteis aos professores, tais como: procure manter-se calmo e seguro, até para modelar o comportamento do aluno; 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; 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 precariedades de vida, sobretudo alimentares; mostre-se disponível para receber os pais dos alunos, procure-os para lhes falar das qualidades e das

capacidades dos seus filhos. Em suma, crie uma relação significativa, de conhecimento mútuo, com os alunos. A adequação, aos alunos, dos conteúdos curriculares pode constituir outra importante medida de intervenção. 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.

### 3. *Ideias conclusivas*

Caro leitor: ao longo deste livro, abordámos vários modelos de intervenção, muitos conceitos e estudos científicos. Acrescento, agora, que uma teoria não é mais do que uma pequena janela que mais facilmente nos permite observar, descrever e explicar a enorme complexidade que é, e será sempre, o ser humano. Mais acrescento que a ciência não atingiu ainda a maior parte das causas das coisas, que a ciência é a procura da verdade na suposição de que o que hoje é visto como tal, amanhã será diferente, ou até uma enorme falsidade! As estratégias indicadas não podem nem devem ser vistas como “receitas”; não existem chaves-mestras nem varinhas mágicas para a resolução de todos os problemas, mas sim ideias que, se nelas acreditarmos e forem postas em prática, podem constituir a marca positiva da nossa diferença, do nosso contributo para a diminuição da indisciplina e da violência.

Outras ideias aqui apresentadas poderão eventualmente ter parecido mais óbvias e, portanto, sem necessidade de se reflectir demasiado sobre elas. Este tipo de percepção pode conduzir ao seu esquecimento, nos momentos em que quase só elas poderão clarificar a gestão de problemas e conflitos. Para ilustrar esta ideia, vou contar-lhe uma pequena história. Um dia, um cientista manteve com um barqueiro o seguinte diálogo, durante a travessia de um rio perigoso.

– Sabes o que é a ciência? – perguntou o sábio ao barqueiro.

– Não, meu senhor – respondeu o barqueiro.

– Então perdeste 1/3 da tua vida.

– Sabes o que é a arte? – perguntou de novo o cientista.

– Não, meu senhor – retorquiu o barqueiro.

– Então perdeste mais 1/3 da tua vida.

Entretanto, tinha-se levantado uma enorme tempestade. As águas do rio tornaram-se perigosamente revoltosas... e o barco começou a abrir enormes fendas.

– Sabe nadar, meu senhor, sabe nadar?! – perguntou o barqueiro.

– Não! – gritou o cientista.

Num fugaz momento, o barco transformou-se num amontoado de madeira sem rumo. Aquele ignorante e humilde barqueiro, lutando contra as forças da natureza, tentava a todo o custo salvar a vida do erudito cientista. Mas em vão. Então o barqueiro, já salvo de perigo mas triste, disse: – Coitado do senhor sábio! Perdeu toda a sua vida por não saber nadar!...

Vem isto a propósito de que os temas apresentados neste livro poderão trazer importantes vivências e conhecimentos. Porém, tais aprendizagens só alcançarão o seu genuíno valor se passarem a ser postas em prática, se forem aplicadas na promoção cognitiva e afectiva daqueles que nos cabe orientar. Educar não é fácil, mas as coisas fáceis qualquer um as faz; as difíceis estão para os Professores, para os Pais, para as Pessoas com letra máiuscula. Ensinar bons alunos, que não criam problemas, qual quer um o faz, mas saber lidar com alunos difíceis implica aceitar fazer muitas mil pequeninas coisas. Quem não for capaz de fazer pequenas coisas jamais verá perante si as coisas grandes!

Um homem chamado Watson, que ficou na história da Psicologia da Educação, disse um dia algo como o seguinte: Se me derem uma criança e a possibilidade de modificar o ambiente ou a situação, eu farei dela um doutor ou um ladrão. Acontece, porém, que muitos professores, sobretudo os que são vítimas da indisciplina e da violência, sentem que lhes são dadas as crianças, os alunos, mas que não lhes dão as condições de fazer deles “doutores”, e não “ladrões”.

Se nos centrarmos no clima de *comunicação* nas escolas, observam-se focos de desorganização, em especial no campo das relações humanas. Num estudo divulgado (Sanches, 1999), ressalta-se o facto de que 80% das escolas em Portugal encontram-se numa situação de sobreocupação, sem espaços suficientes nem adequados. Existem alunos que se sentem mais centrifugados que atraídos pelas escolas, não têm salas adequadas para estudar nem condições para desenvolverem relações humanas. Tem conhecimento, caro leitor, de que grande parte dos alunos não sabe o nome dos seus professores? Parece impossível, mas é verdade! Triste verdade, pois constitui um indicador de que a educação está doente. De facto sem comunicação não há relação humana e sem relação não há educação. A importância dos *currículos flexíveis* e da tão falada *educação para a cidadania* será tanto maior quanto mais vierem contribuir para a humanização das escolas, isentas de fenómenos de indisciplina e violência, onde professores e alunos se sintam felizes.

Mas as possíveis explicações para a indisciplina e o mal-estar sentido nas escolas são naturalmente múltiplas. Falta uma educação sensível à disciplina, entendida como comportamento humano orientado por decisão própria, à luz de princípios e valores e com vista à realização de ideais e projectos (Patrício, 1999). Eu pergunto, por exemplo: como se compreende que o número de *alunos por turma* se mantenha independente da idade e das dificuldades dos alunos? Há educadoras de infância que têm tantas crianças na sala como um professor do ensino secundário ou universitário! Parece impossível, mas é verdade! O investimento na educação tem de ser amplificado e, uma vez que no âmbito da própria educação tem de haver prioridades, então parece que seria mais justo e mais adequado que uma das primeiras prioridades fosse a *formação dos professores* pertencentes a escolas com maiores problemas de adaptação, fracasso ou transgressão escolar dos alunos, sobretudo dos mais novos. Embora as teorias psicodinâmicas sejam objecto de algumas reservas, lembro aqui um grande homem. Se Freud fosse vivo e pudesse aconselhar os ministros da educação do mundo inteiro, não du-

vido que lhes diria algo do gênero: se querem, com mais brevidade e eficácia, ter um mundo melhor e mais justo, então invistam na formação de professores, começando pelos educadores de infância, depois pelos professores do primeiro e do segundo ciclo; peguem nos pais daquelas crianças e alunos com maiores problemas na escola e mostrem-lhes que o destino dos seus filhos está em grande parte nas suas mãos; lembrem-se que a criança é o pai do adulto.

Temos ainda muitos professores que andam de escola em escola, que em cada ano saltam de turma, sem tempo para deixarem marcas positivas nos seus alunos. Costumo chamar-lhes *professores de mala na mão*, que, por tal razão, não deixam nem levam saudades dos seus alunos. Isto é uma perda dupla, com reflexos na desmotivação dos alunos (privados de professores marcantes) e na auto-estima dos professores (sem tempo para verem os frutos do seu trabalho). À semelhança da peça que, na produção em série defendida por Taylor, passava de trabalhador para trabalhador, sem que qualquer deles pudesse dizer “Que bonita peça! Está aqui a minha marca... Fui eu que a fiz” –, assim os alunos vão passando de professor para professor sem que estes sejam percebidos como fontes de apoio. Eu chamo a isto a *taylorização* do sistema educativo.

Parece poder depreender-se que um dos maiores problemas do nosso sistema educativo – e talvez dos sistemas educativos mundiais – é a *falta de humanização* das relações na escola. Nas escolas e nas famílias. Reage-se ainda muito à ofensa com ofensa, à agressão com agressão, e à indiferença com indiferença; e isto parece constituir o paradigma do comportamento em sociedade.

Comete-se ainda em elevado grau um *erro educacional fundamental*: centramo-nos mais no lado negativo das tarefas que os outros realizam, para as criticar, em vez de atendermos e louvarmos os aspectos positivos dessas mesmas tarefas. Nas sociedades, ditas modernas, muitos pais não têm tempo para os seus filhos. Temos crianças e jovens que não vêem os pais, nem os professores, como fontes de apoio. Em muitas escolas, faltam aos professores *condições de trabalho* para terem mais tempo – um

tempo de qualidade – para os seus alunos (Ricardo, 1999; Sanchez, 1999). Então estes apegam-se mais aos colegas, que podem ser desviantes, ou à televisão, cada vez mais dominada por temas violentos. As *relações sociais violentas*, já referidas por Thomas Hobbes que apontava o homem como lobo do homem, são o paradigma que alguns jovens, e até crianças, transportam para as escolas (Patrício, 1999).

A televisão poderia e deveria prestar um grande serviço à humanização da educação. No entanto, se continuar a centrar-se na transmissão de modelos negativos (agressivos, de prazer imediato ou conflituosidade), funcionará mais como uma rampa de lançamento para a indisciplina e a violência do que como uma alavanca da educação humana. A televisão tem gerado um fenómeno novo: pais e filhos estão cada vez menos uns com os outros, para se sentarem uns ao lado dos outros, frente a uma televisão que invade os lares, sem que haja um suficiente questionamento do que nela é observado.

Temos ainda uma educação muito centrada na transmissão de conteúdos sem raízes na transmissão de *valores*, como a solidariedade, a responsabilidade e o sentido de mundialidade. Existem pais que estão ainda numa fase de apego a modelos de disciplina autoritária, ou inconsistente (umas vezes tudo impõem, outras vezes tudo permitem), sem competências para o exercício do poder através de argumentos lógicos, que preparem para a vivência numa sociedade democrática. A indisciplina, a violência e a exclusão escolar terão, também aqui, as suas raízes. De facto, temos alunos que abandonam a escola convencidos de que “não têm cabeça” para a escola, não porque não tenham capacidades para aprender, mas porque alguém os foi culpabilizando e levando a verem-se como sujeitos sem valor. Eu costumo dizer que a melhor herança que um pai pode deixar a um filho e que a maior marca que um professor pode deixar a um aluno é levá-lo a acreditar que tem capacidades para obter sucesso, desde que naturalmente se esforce e trabalhe para obtê-lo. O que só é possível através de uma comunicação significativa. Existem, felizmente por essas nossas escolas, muitos professores que são autênticos

peritos na arte de *deixar marcas positivas* naqueles alunos que por eles vão passando; outros professores têm um grande desejo de que também assim com eles venha a acontecer (a uns e outros, dedico o meu poema *Não ter cabeça para a escola*, em anexo, extraído do meu livro, com o título *Feições de Paideia*).

Acerte, caro leitor, que faça aqui um pedido: se algum dia um aluno lhe disser (nos disser) que não aprende por “não ter cabeça” para a escola, digamo-lhe, por favor, que isso não é verdade... e que, se ele quiser, naturalmente com esforço e com suor, um dia poderá até ser tão bom como os melhores. Antes de terminar, vou apresentar-lhe uma narrativa que adaptei de leituras prévias (Ginott, 1995). No primeiro dia de aulas, o Presidente de uma Instituição Educativa fazia distribuir pelos professores uma folha onde se lia:

*Caro colega,*

*Sou um sobrevivente de um campo de concentração. Os meus olhos chegaram a ver o que jamais algum homem deveria ter contemplado. Máquinas de guerra construídas por engenheiros sobredotados e eficientes; crianças envenenadas por médicos com muitos conhecimentos e talentos; recém-nascidos assassinados por enfermeiras muito entendidas; vi soldados de alta patente a matar e a queimar mulheres e crianças; muitos professores e alunos foram esperados às portas das escolas para serem fuzilados.*

*Enquanto Hitler pretendia levar a cabo a chamada solução final – exterminar os seus opositores e as raças ditas inferiores – a história dos homens sobre a terra pareceu parar. O número de pessoas assassinadas foi mais de 6 milhões. Parece inacreditável!... Mas... está gravado na história, a ferro e fogo!*

*Por tanto, mostro-me suspicaz cada vez que se pergunta o que significa a educação para o homem. Quero, por tanto, fazer-vos a seguinte petição: ajudem os vossos alunos, e os que vierem a ter, a tornarem-se seres mais humanos. Os vossos ensinamentos, a nossa comunicação não devem dirigir-se à produção de monstros de grande sabedoria, horrendos psicopatas, homens instruídos e educados como Eichman*

Ainda antes de terminar, o meu muito obrigado a todos os pais e professores com quem tenho contactado, e que insistiram comigo para que escrevesse estas páginas; o meu muito obrigado a si, caro leitor, por me ter acompanhado nesta viagem pelo mundo da Educação. Agora sim, vou terminar, lembrando que o futuro do mundo de quem mais depende é, em primeiro lugar, dos pais e depois dos professores, e pedindo que não nos esqueçamos de que o ensino dos números e das letras, das línguas e das ciências é importante, mas apenas quando deixa marcas duradouras nos alunos, como seres genuinamente humanos.

## ANEXOS

## SER PROFESSOR\*

### *Aos professores*

Estavam um dia os sábios em serão  
A ciência dissecando com dilemas,  
Na pesquisa da humana profissão  
Que mais livrasse o mundo de problemas.

Depois de um longo tempo de disputas  
Com frascos fumegando ao relento  
E fartas frases duras quase brutas,  
Assim um deles disse este lamento:

P'ra uns, é ser guerreiro ou cientista,  
Engenheiro, médico ou letrado,  
Os genes dominar ou ser jurista;

Já eu me inclino mais p'ra um lutador  
Que em lágrimas pediu ao Pai amado  
P'ra não morrer... e ser um professor.

---

\* Veiga, F. H. (1997). Ser Professor. In A. Rodrigues (Ed.), *Da Poesia: Antologia de Poesia Portuguesa Contemporânea*, Vol. VIII. Lisboa: Editorial Minerva.



## Ó PAIS QUE SÓ PENSAIS EM TRABALHAR!

*Aos pais*

Meninos cujos pais tão cedo saem  
De noite para longe ir trabalhar,  
Sem poder ver como tão bem vos caem  
As roupas que p'ra escola ides levar,

Nem um beijinho em vosso rosto quente  
Nem um adeus de mão ao longe dar  
– Lembrai-vos que é p'ra vos dar de presente  
O que ninguém lhes pode ofertar.

Ó pais que só pensais em trabalhar  
Sem tempo para estar com vossos filhos,  
Lembrai-vos que não basta só amar!

Será que à terra basta um bom lavar?  
Será que bastam às flores do sol os brilhos?  
Sem água... o campo nada pode dar!

*Feliciano H. Veiga*

---

Poema já publicado em: Veiga, F. H. (2000). *Feições de Paideia: Pedacos de psicologia poética*. Lisboa: Universitária Editora.

## O MATO GROSSO E AS FLORES

*Aos professores*

Pensava eu que tudo já sabia  
Depois de longos anos a ensinar  
Quando o destino me fez deslocar  
P'ra uma escola que eu não conhecia.

Não tinha alunos lá que procurassem  
O que nos livros vem ou eu dizia;  
A violência era o que os movia  
Sem nada ter com que se motivassem.

Parei... e decidi não ensinar  
Sem antes ver alguém naquela gente  
Que tem capacidade para amar.

Depois de navegar nos seus valores,  
Passei a ver então à minha frente  
O mato grosso a transformar-se em flores!

*Feliciano H. Veiga*

---

Poema já publicado em: Veiga, F. H. (2000). *Feições de Paideia: Pedacos de psicologia poética*. Lisboa: Universitária Editora.

## NÃO TER CABEÇA PARA A ESCOLA

*Aos professores*

Foi por tua obra, ó professor,  
Que um novo pensamento em mim foi feito;  
Nos outros anos eu via-me sem jeito  
Mas tu levaste a ver-me com valor.

Já ter nascido sem capacidade,  
Não ter cabeça para o que se ensina  
– Assim eu via a minha triste sina,  
Mas tu mostraste tal não ser verdade.

De mim tiraste o manto negro e triste  
Que me levava a ter o pensamento  
De ser aluno sem qualquer talento.

A confiança que em mim já existe  
Sorri agora sem jamais esquecer  
A marca que deixaste no meu ser.

*Feliciano H. Veiga*

---

Poema já publicado em: Veiga, F. H. (2000). *Feições de Paideia: Pedacos de psicologia poética*. Lisboa: Universitária Editora.

## 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.
- Alves-Pinto, C. (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Antunes, M. C. (1995). *O apoio social e o conceito de si próprio na adolescência*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (Dissertação de mestrado).
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Aronson, E. (2000). *Nobody left to hate*. New York: Freeman.
- Arora, C. M. J. (1996). Defining Bullying. Towards a Clearer General Understanding and More Effective Intervention Strategies. *School Psychology International*, 17(4), 317-329.
- Arora, C. M., & Thompson, D. A. (1987). Defining bullying for a secondary school. *Educational and Child Psychology*, Vol. 4(34), 110-120.
- Arsenault, R., Loranger, R., & Milot, D. (1988). Choix de partenaires et respect des règles. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 317-326.
- Auger, L. (1990). *Comunicação e crescimento pessoal*. Rio de Janeiro: Loyola.
- Ausubel (1980). Schema, cognitive structures, and advance organizers. *American Educational Research Journal*, 17, 400-404.
- Avilés, J. M. (2006). *Bullying: El maltrato entre iguales – agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Baker, K. (1985). Research evidence of a school discipline problem. *Phi Delta Kappan*, 66, 482-487.
- Barros, J. (1988). Interpretação diferencial das expectativas na escola. *Jornal de Psicologia*, 7, 18-23.
- Barros, J. (1994). *Psicologia da educação familiar*. Coimbra: Almedina.
- Barros, J., & Barros, A. (1996). *Psicologia da educação escolar*. Coimbra: Almedina.
- Bednar, R. L., Wells, M. J., & Peterson, S. R. (1989). *Self-esteem: Paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington: Gover Printing Office.
- Benavente, A., Mendes, H., & Schmidt, L. (1997). Direitos dos cidadãos em Portugal: Conhecimentos e opiniões. *Sociologia – Problemas e Práticas*, 24, 71-114.

- Berkovitz, I. H. (1987). Aggression, adolescence, and schools. *Adolescent Psychiatry, Vol. 14*, 483-499.
- Berne, E. (1996). *Games people play*. New York: Grove Press.
- Bitti, P. R. & Zani, B. (1993). *A comunicação como processo social*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.). *Annals of child development*, 6, 187-251.
- Brownfield, D. (1987). Father son relationships and violent behavior. *Deviant Behavior, Vol. 8(1)*, 65-78.
- Bruner, J. S. (1975). *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch.
- Byrne, B. (1994). *Coping with bullying in schools*. London: Cassell.
- Burns, M.K., Dean, V.J., Jacob-Timm, S. (2001). Assessment of violence potential among school children: Beyond profiling. *Psychology of Schools*, 38 (3), 239-247.
- Capaldi, D. M. (1989). *The relation of parenting transitions to boys' adjustment problems*. Comunicação apresentada no congresso bianual da Society for Research in Child Development, Kansas.
- Carita, A., & Fernandes, G. (1997). *Indisciplina na sala de aula: Como prevenir? Como remediar?* Lisboa: Editorial Presença.
- Carlson, B. E. (1990). Adolescent observers of marital violence. *Journal of Family Violence, Vol. 5(4)*, 285-299.
- 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.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (1978). The case for teaching social skills in the classroom: A review. *Review of Educational Research*, 1, 133-156.
- 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.
- Chazan, M., Laing, A. F., Jones, J., Harper, G., & Bolton, J. (1983). *Helping young children with behaviour difficulties*. London: Croom Helm.
- Colangelo, N., Dustin, D., & Foxley, C. H. (1982). *The human relations experience-exercises in multicultural education*. Monterey, California: Books-Cole Publishing.
- Cole, P. C., Chan, L. K., & Lytton, L. (1989). Perceived competence of juvenile delinquents and nondelinquents. *Journal of Special Education*, 23, 294-302.
- Coleman, J. C. (1990). *The nature of adolescence*. London: Methuen.
- Colombier, C., Mangel, G. et al. (1989). *A violência na escola*. São Paulo: Col. Novas Buscas em Educação.
- Comer, J. P., et al. (1985). *Social competence scale*. New Haven: Yale University.

- Comer, J. P., et al. (1987). Dimensions of children's self-concept as predictors of social competence. *Journal of Social Psychology*, 127, 321-329.
- Costa, E., & Vale, F. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: IIE.
- Costa, M. E. (1994). *Divórcio, monoparentalidade e recasamento*. Porto: Edições Asa.
- Coulby, D., & Harper, T. (1985). *Preventing classroom disruption: Policy, practice and evaluation in urban schools*. London: Croom Helm.
- Cowie, H., Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1992). *Bullying: Pupil relationships*. London: Kogan Page.
- 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.
- Curto, P. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Curwin, R., & Mendler, A. (1980). *The discipline book: A complete guide to school and classroom management*. Virgínia: Reston and Publishing.
- Dallari, D. et al (1986). *O direito da criança ao respeito*. São Paulo: Summus Editorial.
- Darling, L., & Ward, A. (1995). Understanding the School Community: A Field-Based Experience in Teacher Education. *Teaching Education*, 7, 1, 85-93.
- Davis, D., & Marques, R. (1993). *Os Professores e as famílias*. Lisboa: Horizonte.
- Debarbieux, É., e Blaya, C. (2001). *La violence en milieu scolaire: Dix approches en Europe*. Paris: ESF éditeur.
- Decovik, M., & Janssens, J. (1992). Parents' child-rearing style and child's sociometric status. *Development Psychology*, 28, 5, 925-932.
- Defrance, B. (1992). *La violence à l'école*. Paris: Coll. L'école des parents.
- Denscombe, M. (1985). *Classroom control: A sociological perspective*. London: George Allen & Unwin.
- Detry, B. (1985). Olhar sobre... A análise transaccional. *Jornal de Psicologia*, 4, 4, 10-13.
- Domingues, I. (1992). *Controlo disciplinar na escola: Processos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- Dortu, J. C. (1993). *Combater o stress do estudante*. Porto: Porto Editora.
- Dreikurs, R. (1971). *Escola, complemento do lar*. Rio de Janeiro: Bloch Editores.
- Dreikurs, R. (1991). *Children: The challenge*. New York: Hawthorn Book.
- Dreikurs, R., & Cassel, P. (1992). *Discipline without tears: What to do with children who misbehave*. New York: Hawthorn Books.
- Dreikurs, R., & Grey, L. (1993). *New approach to discipline: Logical consequences*. New York: Meredith Press.
- Dryfos, J. G., & Dryfos, G. (1993). Preventing substance use: Rethinking strategies. *American Journal of Public Health*, Vol. 83(6), 793-795.

- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Ernst, K. (1987). *Estudantes OK: Análise transaccional dos problemas na escola*. Rio de Janeiro: Artenova.
- Esteve, J. M. (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- Estrela, M. T. (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa: INIC.
- 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'École / Violência e Indisciplina na Escola*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, AFIRSE-AIPELF.
- Farrington, D. P. (1989). Early predictors of adolescent aggression and adult violence. *Violence and Victims*, Vol. 4(2), 79-100.
- Fischer, G. N. (1994). *A dinâmica social: Violência, poder, mudança*. Lisboa: Planeta Editora.
- Flood, S. (1994). Bullying: Cause, effect and prevention. *Young Minds Newsletter*, 17, 11-12.
- Floyd, N. M. (1989). *Characteristics of bullies in adolescent aggression*. U.M.I., Dissertation Information Service, Michigan.
- Fontaine, A. M. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- Fontana, D. (1989). *La disciplina en el aula: Gestión y control*. Madrid: Santillana.
- Freed, A., & Freed, M. (1980). *Crianças OK*. Rio de Janeiro: Artenova.
- Fritzen, S. J. (1992). *Relações humanas interpessoais*. Petrópolis: Vozes.
- 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.
- Galloway, D. (1987). Disruptive behavior in school: Implications for teachers and other professionals. *Educational & Child Psychology*, 4, 29-34.
- Garcia, J.F., Musitu, G., Veiga, F. H. (2006). Self-concept in adults from Spain and Portugal. *Psicothema*, 18, (3), pp. 551-556.
- Gilligan, C., & Attanucci, J. (1988). Two moral orientations: Gender differences and similarities. *Merril-Palmer Quarterly*, 34, 223-237
- Ginott, H. G. (1995). *Teacher and child: A book for parents and teacher*. London: Macmillan Company.
- Gladstein, J., Rusonis, E. S., & Heald, F. P. (1992). A comparison of inner city and upper middle class youths' exposure to violence. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 13(4), 275-280.
- Glasser, W. (1985). *Schools without failure*. New York: Harper and Row.
- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York: Harper & Row.

- Glasser, W. (1989). *Reality therapy: A new approach to psychiatry*. New York: Harper and Row.
- Goldsmith, H. R. (1987). Self-esteem of juvenile delinquents: Findings and implications. *Journal of Offender Counseling Services & Rehabilitation*, 11, 79-85.
- Gomes, M. T., Mir, V., & Serrats, M. G. (1993). *Como criar uma boa relação pedagógica*. Porto: Edições Asa.
- Gordon, T. (1984). *Parents effectiveness training*. New York: Peter H. Wyden.
- Gordon, T. (1989). *Teaching children self-discipline at home and at school: New ways for parents and teachers to build self-control, self-esteem, and self-reliance*. New York: Times Books.
- Gordon, T. (1990). *Teacher effectiveness training*. New York: David McKay.
- Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Madrid: Ed. Pirámide.
- Gresham, F. M. (1981). Validity of social skills measures for assessing social competence in low-status children: A multivariate investigation. *Developmental Psychology*, 17, 390-398.
- Gresham, F. M. (1985). Utility of cognitive-behavioural procedures for social skills training with children: A critical review. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13, 411-423.
- Gross, A. M., & Wixted, J. T. (1987). Oppositional behavior. In M. Hersen (Eds.), *Behavior therapy with children and adolescents: A clinical approach*. New York: John Wiley & Sons.
- Guislain, G. (1994). *Didáctica e comunicação*. Porto: Edições ASA.
- Gurney, P. W. (1987). Self-esteem enhancement in children: A review of research findings. *Educational Research*, 29, 130-136.
- Hargie, O., Saunders, C., & Dickson, D. (1995). *Social skills in interpersonal communication*. New York: Routledge.
- Harris, T. A. (1996). *I'm OK – You're OK*. New York: Harper and Row.
- Hart, S. N., Zneider, M., & Pavlovic, Z. (1996). Children's rights: Cross national research on perspectives of children and their teachers. In M. John (Ed.), *Children in charge: The child's right to a fair hearing*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- 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.
- Hetherington, E. et al. (1989). Marital transitions: A child's perspective. *American Psychologist*, 44, 2, 303-312.
- Hoover, J. H., Oliver, R., & Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, Vol. 13(1), 5-16.
- Hoover, J., & Hazler, R. J. (1991). Bullies and victims. *Elementary School Guidance & Counseling*, 25, 212-219.



- Hurtig, M. C., & Pichevin, M. F. (1986). *La différence des sexes: Questions de psychologie*. Paris: Editions Tierce.
- Jaffe, P. G., Suderman, M. et al. (1992). An evaluation of a secondary school primary prevention program on violence in intimate relationships. *Violence and Victims*, Vol. 7(2), 129-146.
- Jesus, S. N. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Porto: Edições ASA.
- Jones, N., & Jones, E. (1992). *Learning to behave: Curriculum and whole school management approaches to discipline*. London: Kogan Page.
- Kikkawa, M. (1987). Teachers' opinions and treatments for bully/victim problems among students in junior and senior high schools: Results of a fact-finding survey. *Journal of Human Development*, Vol. 23, 25-30.
- Kingery, P. M., Pruitt, B. E., & Hurley, R. S. (1992). Violence and illegal drug use among adolescents: Evidence from the U.S. National Adolescent Student Health Survey. *International Journal of the Addictions*, Vol. 27(12), 1445-1464.
- Knox, J. (1992). Bullying in schools: Communicating with the victim. *Support for Learning*, Vol. 7(4), 159-162.
- Kounin, J. S. (1977). *Discipline and group management in classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Wiston.
- Krausz, R. (1991). *Homens e organizações: Adversários ou colaboradores*. S. Paulo: Nobel.
- Langfeldt, H. P. (1992). Teachers' perceptions of problem behaviour: A cross-cultural study between Germany and South Korea. *British Journal of Educational Psychology*, 62 (2), 217-224.
- Lawrence, D. (1987). *Enhancing self-esteem in the classroom*. London: Paul Chapman.
- Lawrence, J., & Steed, D. (1986). Primary school perception of disruptive behaviour. *Educational Studies*, 12, 147-157.
- Lawrence, J., Steed, D., & Young, P. (1989). European opinions on disruptive behaviour in schools: Provision and facilities, causes and cures. *Cambridge Journal of Education*, 15, 49-58.
- Le-Countryman, L., Schroeder, M. (1996). When students lead parent-teacher conferences. *Educational Leadership*, 53, 7, 64-68.
- Lindsay, G. A. (1981). *The infant rating scale: Manual*. London: Hodder & Stoughton.
- Longworth-Dames, S. M. (1977). The relationship of personality and behavior to school exclusion. *Educ. Rev.*, 29, 163-177.
- Loranger, M. (1987). *Les conduites sociales des adolescents à l'école*. Québec: Université Laval.
- Loranger, M., & Arsenault, R. (1989). Self-evaluation questionnaire of social skills for adolescents in high school. *Journal of Adolescent Research*, 4, 75-91.

- Loranger, M., Poirier, M., & Gauthier, P. (1983). Questionnaire d'autoévaluation des conduites sociales à l'école. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 15, 94-114.
- Loranger, M., Verret, C., & Arsenault, R. (1986). Les enseignants et les conduites sociales de leurs élèves. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 18, 257-269.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M. O. (2004). *Disrupção escolar: estudo de casos*. Porto: Porto Editora.
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia do desenvolvimento moral*. Coimbra: Liv. Almedina.
- Ludwig, G., & Cullinam, D. (1984). Behaviour problems of gifted and nongifted elementary school girls and boys. *Gifted Child Quarterly*, 28, 37-39.
- Marohn, R. C. (1992). Management of the assaultive adolescent. Special section: Treatment and service systems for adolescents. *Hospital and Community Psychiatry*, Vol. 43(6), 622-624.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personaliy*. New York: Harper and Row.
- Mendler, A. N., & Curwin, R. L. (1983). *Taking charge in the classroom: A practical guide to effective discipline*. Virgínia: Reston Publising Company.
- Michel, S., (1995). *A Comunicação interpessoal*. In N. Aubert, *Managment*, Vol. I. Porto: Rés.
- Monteiro, A. R. (1998). *O direito à educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Monteiro, E. (1999). *Público*, 12 de Maio.
- Montoya, Y. (2001). La violence en milieu scolaire: Orientation et état de la recherché en France. In É. Debarbieux e C. Blaya (Eds.), *La violence en milieu scolaire: Dix approches en Europe*. Paris: ESF éditeur.
- Musitu, G., & Cava, M. J. (2002). *Programa de convivencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós.
- Neighbors, B. et al. (1992). Is parental divorce a critical stressor for young adolescents? Grade point average as a case in point. *Adolescence*, 27, 107, 639-646.
- Neto, F. (2000). *Psicologia Social*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, F. (2004). *Psicologia Social Aplicada* (Volume II). Lisboa: Universidade Aberta.
- Nizet, J., & Hiernaux, J. (s/d). *Aborrecimento dos jovens*. Porto: Rés.
- Noble, B. (1985). *Children of divorce: A correlational study of understanding of divorce, attribution style, and classroom behavior*. Georgia: EDRS, Reports Research.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington, DC. Hemisphere.
- Olweus, D. (1992). *Victimization among schoolchildren: Intervention and prevention*. Newbury Park: Sage Publications.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at School. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Ortega, R. (2001). Project Sevilha contre la violence scolaire: 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.
- Ortega, R., & Lera, M. J. (2000). The Seville Anti-Bullying School Project. *Aggressive Behavior*, 26, 113-123.
- Parreira, A. (1990). *O processo de liderança nos grupos e reuniões de trabalho*. Lisboa: Plátano, Ed. Técnicas.
- 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 & FCT.
- Pereira, B. O., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. (2004). O Bullying in Portuguese Schools. *School Psychology International*, Vol. 25(2), pp. 241-254.
- Pereira, M. P. (1999). *Diário de Notícias*, 25 de Maio.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- Pinho, L. V. (1991). Comunicação efectiva e relacional professor aluno: A empatia na relação educativa escolar. *Revista Portuguesa de Educação*, 4(3), 83-97.
- Plomin, R., Nitz, K., & Rowe, D. C. (1990). Behavioral genetics and aggressive behavior in childhood. In M. Lewis & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology*. New York: Plenum Press.
- Pope, A. W., McHale, S. M., & Craighead, W. E. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. Ney York: Pergamon Press.
- Porter, E. H. (1972). Job attitudes in management. *J. Appl. Psychol.*, 46, 37-45.
- Prewitt, P. W. (1988). Dealing with bullying among Japanese students: Current approaches to the problem. *School Psychology International*, Vol. 9(3), 189-195.
- Pryor, C. W., Wilkinson, S. C., Harris, J., & Trovato, J. (1989). Grade repetition and psychological referrals in relation to Child Behavior Checklist scores for students in elementary schools. *Psychology in the Schools*, 26, 230-242.
- Purkey, W. W., & Strahan, D. B. (1988). *Positive discipline: A pocketful of ideas*. Greensboro: National Middle Schools Association.

- Raposo, N. V. (1983). *Estudos de psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Reid, K. (1987). *Combating school absenteeism*. London: Hodder and Stroughton.
- Reid, K. (1993). Bullying. In K. Reid (Ed.), *Helping troubled pupils in secondary schools*. Oxford: Basil Blackwell.
- Reis, B. (1999). *Público*, 22 de Abril.
- Resick, P. A., & Reese, D. (1986). Perception of family social climate and physical aggression in the home. *Journal of Family Violence*, Vol. 1(1), 71-83.
- Ricardo, M. (1999). *Diário de Notícias*, 14 de Agosto, p. 21
- Robinson, M. (1991). *Family transformation through divorce and remarriage: A systemic approach*. London: Routledge.
- Rogers, C. R., & Kinget, G. M. (1985). *Psicoterapia e relações humanas: Teoria e prática da terapia não-directiva*. Belo Horizonte: Interlivros.
- Rutherford, R., & Lopes, J. (1993). *Problemas de comportamento na sala de aula: Identificação, avaliação e modificação*. Porto: Porto Editora.
- Sage, R. J. (1994). What Do We Learn from Classroom Conversations? A Drama Model Approach. *Early Child Development and Care*, 101, 109-18.
- Sampaio, D. (1996). Indisciplina no contexto escolar. *Noesis*, 37, 32-33.
- Sampaio, D. (1997). *Indisciplina: Um signo geracional?* Lisboa: IIE.
- Sanches, A. (1999). Lotação das escolas. *Público*, 18 de Março.
- Scherer, M., Gersch, I., & Fry, L. (1992). *Meeting disruptive behaviour: Assessment, intervention and partnership*. London: Routledge.
- Scott, W. A. et al. (1991). Family relationships and children's personality: A cross-cultural, cross-source comparison. *British Journal of Social Psychology*, 30, 1-20.
- Shapiro, E. S., & Derr, T. F. (1987). School interventions for aggression. Special issue: School-based affective and social interventions. *Special Services in the Schools*, Vol. 3(3-4), 5-19.
- Simões, B., & Sanches, A. (1999). *Público*, 22 de Abril.
- Smith, P. K., e Sharp, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. London: Rutledge.
- Steiner, C. (1990). *Scripts people live*. New York: Harper and Row.
- Sudre, F. (1997). *Droit international et européen des droits de l'Homme*. Vendôme: PUF.
- Symonides, J. (1998): *Human rights: New dimensions and challenges*. Paris: UNESCO.
- Tattum, D. et al. (1993). *Understanding and managing bullying*. Oxford: Heinemann.
- Tattum, D. P. (1986). *Management of disruptive pupil behaviour in schools*. New York: John Wiley & Sons.
- Teixeira, M. (1995). *O Professor e a escola*. Lisboa: McGraw-Hill.

- Truscott, D. (1992). Intergenerational transmission of violent behavior in adolescent males. *Aggressive Behavior*, Vol. 18(5), 327-335.
- Tschann, J. et al. (1989). Family process and children's functioning during divorce. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 2, 431-444.
- UNESCO (1998). *Taking action for human rights in the twenty-first century*. Paris: Unesco.
- Vale, F., & Costa, E., (1994). A violência dos jovens contextualizada nas escolas. *Inovação*, Vol. 7, 3, pp. 255-288.
- Valente, M. O. et al., (1992). Competências comunicacionais do professor e o pensamento reflexivo dos alunos. *Revista de Educação*, Vol. II, 2, pp. 65-71.
- Valois, R. F., Vincent, M. et al. (1993). Adolescent risk behaviors and the potential for violence: A look at what's coming to campus. *Journal of American College Health*, Vol. 41(4), 141-147.
- Varma, V. P. (1993). *Management of behaviour in schools*. New York: Longman Group.
- Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, research and interventions*. New York: Praeger.
- Vaux, A., Burda, P., & Stewart, D. (1986) Orientation toward utilization of support resources. *Journal of Community Psychology*, 14, 159-170.
- Veiga, F. H. (1989). Autoridade paterna, autoconceito e rendimento escolar. In J. F. Cruz et al. (Eds.), *Psicologia e educação: Investigação e intervenção*. Porto: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Veiga, F. H. (1991). *Autoconceito e disrupção escolar dos jovens: Conceitualização, avaliação e diferenciação*. Lisboa: Universidade de Lisboa (Tese de doutoramento).
- Veiga, F. H. (1992). Disrupção escolar dos jovens em função da idade e do autoconceito. *Revista de Educação*, II, 2, 23-33.
- Veiga, F. H. (1993). Autoridade materna, autoconceito e rendimento escolar. In M. T. Estrela (Ed.), *Escola e Família* (pp. 15-25). Lisboa: Comissão das Comunidades Europeias, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. H. (1994). Uma escala de avaliação da disrupção escolar dos jovens: Construção e validação. In L. Almeida et al. (Ed.), *II Conferência Internacional: Avaliação Psicológica – Formas e Contextos*. CEFOPE, Universidade do Minho.
- Veiga, F. H. (1995). Escala de Disrupção Escolar Inferida pelos Professores (EDEI): Construção e Validação. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIX, 1, 99-118.
- Veiga, F. H. (1996). *Transgressão e autoconceito dos jovens na escola* (2.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Editora Fim de Século.
- Veiga, F. H. (1996). Autoconceito e rendimento dos jovens em matemática e ciências. *Revista de Educação*, V(2), 41-53.

- Veiga, F. H. (1997). Autoconceito dos jovens: Análise em função de variáveis do contexto familiar. In APPORT/COP (Ed.), *Psicologia da Educação*. Coimbra: APPORT.
- Veiga, F. H. (1999). Família e violência dos jovens nas escolas. In *VII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Universidade do Minho, 6-9 de Outubro.
- Veiga, F. H. (2000). *Feições de Paideia: Pedacos de psicologia poética*. Lisboa: Universitária Editora.
- Veiga, F. H. (2000). Violência dos Jovens nas Escolas em Função da Família. In A. Fontaine (Ed.), *Parceria Família-Escola e Desenvolvimento da Criança / Partenariado Familia-Escuela y Desarrollo de los Niños*. Porto: Edições ASA.
- Veiga, F. H. (2001). Students' Perceptions of their Rights in Portugal. *School Psychology International*, Vol. 22(2), pp. 174-189.
- Veiga, F. H. (2002). Indisciplina e violência na escola: Efeitos da autoridade psicodinâmica. In A Estrela e J. Ferreira (Eds.), *Violence et Indiscipline à l'École / Violência e Indisciplina na escola*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, AFIRSE.
- Veiga, F. H. (2002). Representações dos Alunos do 3.º Círculo acerca da Existência dos Direitos Psicossociais na Escola. In M. F. Patrício (Ed.), *Globalidade e Diversidade – A escola cultural: Uma resposta*. Porto: Porto Editora.
- Veiga, F. H. (2004). Indisciplina e violência na escola: Abordagens psico-educacionais. In F. Neto (Ed.), *Psicologia Social Aplicada*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Veiga, F. H. (2004). Promotion of rights and behavioural adequacy of students in school: Effects of a Transactional Analysis Programme. In CIEFCUL (Ed.), *Itinerários: Investigar em educação*. Lisboa: Centro de Investigação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.
- Veiga, F. H. (2006). *Vapor de Pedra*. Lisboa: Universitária Editora.
- Veiga, F. H. (no prelo). Avaliação da disrupção escolar dos alunos: Novos elementos acerca das escalas EDEI e EDEP. In S. Caldeira (Org.), *(Des)ordens na escola*.
- Veiga, F. H. (no prelo). Uma nova versão da escala de autoconceito *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PHSCS-2)*. *Revista de Psicologia e Educação*, n.º 2 (Editada pela Universidade da Beira Interior).
- Veiga, F. H., & Moura, H. (2005). Adolescents' vocational identity: Adaptation of the occupational identity scale (OIS). In *Actas do International conference AIOSP 2005: Careers in context: new challenges and tasks for guidance and counselling*. University of Lisbon, 14 a 16 September 2005.
- Veiga, F. H., Musitu, G., Lila, M., Veiga, H., Herrero, e Moura, H. (no prelo). Aggressive and non-aggressive rejected students: where are the differen-

- ces? In M. F. Patrício (Ed.), *Por uma Escola sem Violência – A escola cultural: Uma resposta*. Porto: Porto Editora.
- Wang, Y., et al. (1989). An epidemiological study of behaviour problems in school children in urban areas of Beijing. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 30, 907-912.
- Wells, M. G. (1987). Adolescent violence against parents: An assessment. *Family Therapy*, Vol. 14(2), 125-133.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.
- Whitney, I., Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1992). Bullying in schools: Mainstream and special needs. *Support for Learning*, Vol. 7(1), 3-7.
- Wiseman, D. L., & Nason, P. L. (1995). The nature of interactions in a field-based teacher education experience. *Action in Teacher Education*, 17, 3, 1-12.
- Wolfgang, C. H., & Glickman, C. D. (1995). *Solving discipline problems: Strategies for classroom teachers*. Boston: Allyn & Bacon.
- Woolams, S., & Brown, M. (s/d). *Manual completo de análise transaccional*. S. Paulo: Editora Cultrix.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational Psychology*. Boston: Allyn and Bacon.

# Índice

## Capítulo I. DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA

1. Enquadramento do tema na actualidade.....	9
2. Objectivos deste estudo.....	14
3. Estudos empíricos.....	16
4. Situações de ocorrência.....	21

## Capítulo II. INTERACÇÕES E COMPETÊNCIAS COMUNICACIONAIS: PERSPECTIVA ECLÉCTICA

I. Teorização	
1. Importância da comunicação interpessoal .....	26
2. Um modelo comunicacional ecléctico .....	26
2.1. Categoria avaliativa .....	28
2.2. Categoria de orientação .....	29
2.3. Categoria interpretativa.....	31
2.4. Categoria tranquilizadora.....	34
2.5. Categoria exploratória.....	36
2.6. Categoria empática.....	38
3. Efeitos das categorias comunicacionais na indisciplina .....	41
II. Operacionalização	
1. Categorias comunicacionais que aumentam a indisciplina.....	42
2. Categorias comunicacionais que diminuem a indisciplina .....	44
3. Outras competências comunicacionais.....	45
3.1. Escuta activa .....	45
3.2. Auto-revelação e autenticidade.....	46
3.3. Feedback .....	47
3.4. Confrontação .....	47
4. Estratégias resolutivas complementares.....	48
III. Intervenção	
1. Situações de comunicação competitiva.....	50
2. Situações de comunicação resolutiva.....	53



3. Treino nas categorias do modelo comunicacional eclético.....	54
4. Estudo dos efeitos de uma intervenção comunicacional eclética	55

### **Capítulo III. PERSPECTIVA PSICODINÂMICA**

I. Teorização	
1. Pressupostos .....	57
2. Objectivos dos comportamentos indisciplinados .....	59
2.1. Objectivos gerais: pertença e reconhecimento .....	59
2.2. Objectivos específicos .....	60
3. Estratégias comportamentais .....	61
4. Padrões de comportamento .....	61
5. Análise dos determinantes comportamentais .....	61
5.1. Chamada de atenção .....	62
5.2. Luta pelo poder .....	63
5.3. Vingança .....	64
5.4. Incapacidade assumida.....	65
6. Linhas de deterioração comportamental .....	65
II. Operacionalização	
1. Técnicas de análise psico-educacional .....	68
2. Estratégias que diminuem a indisciplina.....	73
2.1. Estratégias específicas .....	73
2.2. Estratégias gerais .....	76
III. Intervenção	
1. Objectivo vingança.....	80
2. Louvor ao aluno-indivíduo.....	80
3. Encorajamento.....	81
4. Consequências lógicas.....	82
5. Estudo dos efeitos de uma intervenção psicodinâmica.....	82

### **Capítulo IV. PERSPECTIVA HUMANISTA**

I. Teorização	
1. Pressupostos .....	85
2. Obstáculos aos comportamentos adequados .....	87
II. Operacionalização	
1. Técnicas específicas .....	91
2. Estratégias gerais.....	95

III. Intervenção	
1. Alguns casos .....	99
2. Estudo dos efeitos de uma intervenção humanista .....	102

## **Capítulo V. PERSPECTIVA TRANSACCIONAL**

I. Teorização	
1. Origens da Análise Transaccional.....	105
2. Pressupostos .....	106
2.1. Posições de vida.....	106
2.2. Causalidade comportamental .....	107
3. A Personalidade humana.....	109
3.1. Estruturação da personalidade .....	109
3.2. Disfunções da personalidade .....	115
4. As transacções psicológicas .....	118
5. Observação do PAC .....	121
6. Os “jogos” psicológicos .....	124
II. Operacionalização	
1. Jogos psicológicos que aumentam a indisciplina.....	126
1.1. Jogos do aluno .....	126
1.2. Jogos do professor .....	132
2. Estratégias favoráveis à diminuição da indisciplina .....	137
III. Estudo dos efeitos de uma intervenção transaccional	

## **Capítulo VI. REFLEXÕES CONCLUSIVAS**

1. Aspectos complementares .....	145
1.1. Elementos sobre o <i>bullying</i> nas escolas.....	146
1.2. Competências para lidar com a agressão na escola.....	149
1.3. Parcerias: escola, família e comunidade.....	150
1.4. Avaliação da indisciplina, da violência e do <i>bullying</i> .....	151
1.5. Interações professor-alunos.....	154
1.6. Interações pais-filhos .....	160
1.7. Aspectos de gestão das escolas.....	161
1.8 Aspectos sócio-políticos .....	162
2. Para além das perspectivas de intervenção .....	165
3. Ideias conclusivas.....	167

<b>Anexos .....</b>	<b>175</b>
Ser professor .....	177
Ó pais que só pensais em trabalhar! .....	178
O mato grosso e as flores .....	179
Não ter cabeça para a escola .....	180
<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>181</b>