

## **“A INTERFACE ENTRE O PAPEL DA ESCOLA E A (IN) DISCIPLINA ESCOLAR”**

**Ernesto Candeias Martins<sup>1</sup>**

ernesto@ese.ipcb.pt

O autor é licenciado em Filosofia e Letras (Universidade Católica Portuguesa) e em Pedagogia (Universidad Pontificia de Salamanca – Espanha), Mestre em Educação (Universidade Católica Portuguesa) e Doutor em Ciências da Educação (Universitat de Illes Balears – Palma Mallorca – Espanha), além de Pós-Graduações e Meters no âmbito da Filosofia e das Ciências da Educação. É docente do ensino superior politécnico, tendo exercido vários cargos, entre eles de director da Escola Superior de Educação e membro de várias associações e sociedades nacionais e internacionais de ciências da educação, sendo actualmente o coordenador da Secção de Filosofia da educação da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Da sua obra constam a publicação de vários livros e colaborações, além de inúmeros artigos em revistas da especialidade portuguesas e internacionais. As suas linhas de investigação inserem-se no âmbito da teoria e filosofia da educação, da história da educação, da pedagogia social, da história social de instituições, formação de professores e estudos sobre a criança/jovens em risco e marginalizados ou delinquentes.

---

### **Resumo**

Actualmente, a violência e a indisciplina na escola adquiriram níveis de preocupação social para todos os agentes educativos. O autor aborda a temática da indisciplina escolar em dois blocos de questões e argumentações, numa interface relacional. No primeiro bloco, trata da fenomenologia da indisciplina/violência, analisando modelos de prevenção e os modos de construção da disciplina na escola. No segundo bloco indica algumas respostas educativas e procedimentos de intervenção para se gerir a indisciplina no cenário da escola e da sala de aula. No fundo a segurança nas escolas e a promoção de relações de convivência são algumas das condições essenciais para a qualidade da educação e/ou formação dos alunos.

**Palavras-chaves:** ‘bullying’, indisciplina, prevenção, disciplina na escola, modelos educativos de intervenção.

### **Abstract**

Nowadays violence and indiscipline in schools acquired levels highly preoccupying to the society and to the educative agents. Security in schools and the promotion of sociability relations (socialization) constitute essential conditions to the quality of education/formation and citizenship education. Starting from two blocks of questions and answers, the author approaches in a relational communication, inwards and outwards, the issue of scholastic indiscipline. The first block refers to the phenomenology of indiscipline/violence, the analysis of prevention models and ways of construction of scholastic discipline. The second block takes part in the school scenery and classrooms, containing some educative answers and practical procedures (intervention programme) in the classroom.

**Key-words:** ‘bullying’; indiscipline; prevention; discipline in school; educative models of intervention.

**0.** Nos últimos tempos, os meios de comunicação social fazem eco de actos de violência, de indisciplina, de delinquência e de comportamentos anti-sociais, principalmente em crianças e jovens. No panorama educativo europeu, essa violência, ao nível escolar, tem levado os governos

---

<sup>1</sup> Docente na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

e agentes educativos a reflectirem sobre os meios, as normas, as metodologias e as estratégias para preveni-los. É verdade que a violência escolar é um fenómeno sensível que convém tratar-se com prudência, mas também com determinação e prevenção, já que integra diversos factores causadores dessas situações em meio escolar (Veiga, 1999: 26-41; Olweus, 1993: 34-37).

Parece existir um vazio no ordenamento jurídico actual, isto é, falta de um marco legal específico que contemple os fenómenos da violência escolar e os possa prevenir. Qualquer resposta possível jurídico-social ou normativa deve basear-se no princípio de intervenção mínima, num âmbito preventivo, de modo a que a escola promova programas de convivência e de socialização adequada para travar essas situações destabilizadoras do clima escolar.

Sabemos que a instituição escolar cristaliza muitas das tensões da nossa sociedade e, por vezes, desmesuradamente. A escola parece uma fábrica (espaço escolar) e um relógio (tempo escolar) do trabalho formativo dos alunos e da normal disciplina colectiva, mas não é por si mesma um espaço de criação de violência, apesar de reproduzir, a distintos níveis, conflitos oriundos da família, das relações em grupo e da própria comunidade (local) (Boumard, 1999).

No conjunto de factores determinantes da violência (família, imprensa, precariedade e exclusão social, desemprego, maus exemplos dos adultos, consumismo, etc.), concordamos que alguns deles que derivam da violação ou reprodução do sistema de normas e de valores da comunidade em que as crianças e os jovens estão inseridos (Melero, 1993; Ohsako, 1993).

Esta pertinência temática leva-nos a abordar com argumentos pedagógicos esta questão, a qual cria muitas problemáticas nos alunos, nos professores e na escola. Estamos convictos que todos os momentos escolares são bons para ensinar e exercitar a (auto) disciplina, que deverá estar próxima do afecto, da relação pedagógica, da prática dos valores de cidadania e de uma pedagogia da convivência democrática.

Neste artigo, pretendemos abordar dois blocos de questões sobre a indisciplina escolar. Ambos os blocos mantêm internamente uma interface relacional [2] de aspectos que consideramos importantes. O primeiro bloco de interface ou âmbito teórico e conceptual compreende a fenomenologia da ‘indisciplina e violência escolar’, integrando tanto a clarificação dos conceitos, como a análise dos modelos de prevenção da violência escolar e dos modos de construção da disciplina. O segundo bloco de interface ou âmbito de contexto prático, situado no próprio cenário da escola, contém algumas respostas educativas possíveis aos fenómenos da indisciplina e violência escolar e a reflexão sobre modelos de prevenção e procedimentos

---

[ 2 ] Entendemos por ‘interface’ o sentido de um dispositivo que se situa entre dois blocos, de modo a poder ser activado utilizando os seus próprios meios de acção e controlo, produzindo os fluxos desejados. É um elemento mediador entre uma relação possibilitando interacções e cumprindo funções de adaptação de ‘output’ aos meios.

práticos ou programa de intervenção na sala de aula. A interface externa entre os blocos dá-nos uma visão mais alargada da implicação que estas questões têm.

Não é nossa intenção propormos soluções para estes problemas, mas motivar os educadores e os responsáveis dos órgãos das escolas a compreenderem e a perceberem o ‘como’, os ‘porquês’ do surgimento desses fenómenos, dos conflitos que geram e, sobretudo, a saberem estabelecer programas e estratégias de prevenção e intervenção escolar. Cremos que esta é uma tarefa de todos os agentes educativos: contribuir com propostas sócio-pedagógicas em defesa de uma escola inclusiva e sem violência, onde seja possível combinar os saberes com o ‘saber fazer’, o ‘saber querer’ e o ‘saber actuar’, isto é, as competências e os valores na formação de cidadãos activos e responsáveis num contexto de pluralidade e diversidade cultural.

### **1. A fenomenologia da indisciplina em primeira interface**

Em primeiro lugar, será apropriado analisar alguns estereótipos, visões ou ‘mitos’ sobre a indisciplina e a violência na escola, de modo a que os professores os possam reflectir. Refutar esses ‘mitos’ ou visões, princípios, suposições e crenças, supõe um ponto de partida para construir respostas educativas globais aos conflitos de convivência dos alunos nas escolas (Fonseca, 2001: 15-29).

O primeiro ‘mito’ a que nos referimos supõe a consideração da sociedade actual, caracterizada por novas gerações de alunos e tecnologias, pela multiculturalidade e interculturalidade e tem em conta a liberdade oferecida pela escola democrática, a falta de interesse dos pais na educação/formação dos seus filhos, o novo ambiente na comunidade escolar e a transposição das questões sociais, culturais, familiares e de inadaptação para dentro do espaço escolar, etc. (Cerezo, 1998; Curto, 1998). De facto, os fenómenos de violência sempre existiram ao longo dos tempos, com mais ou menos intensidade e repercussão. Contudo, hoje, são mais visíveis e mais divulgados, seja pelos efeitos que produzem ou pela menor censura e menor repressão dos canais divulgadores. Tudo isto serve de ingrediente fundamental à cultura mediática.

Por outro lado, aquele mito enfrenta um segundo ‘mito’, que pretende fazer crer que os casos de indisciplina e violência são actos isolados que ocorrem acidentalmente, e afectam apenas uma minoria de alunos, de professores e de escola. Talvez seja esta uma forma de não alarmar socialmente as pessoas e a sociedade para tais problemas. É certo que, no nosso país, a indisciplina e a violência não atingem os níveis de gravidade de outros países europeus, mas isso

não deverá constituir impedimento para reflectir sobre as causas e implementar programas e medidas para as evitar, de modo a reforçar a disciplina, dentro do espaço de liberdade democrática de que os alunos devem dispor na escola (Estrela e Amado, 2000).

Não negamos os resultados das várias investigações empíricas sobre esta problemática, as quais demonstram que ela é um *'iceberg'* em evolução. Atravessamos uma crise da educação determinada pela crise da sociedade e dos sistemas que originam distintos fenómenos sociais de conflito de convivência e de relações humanas. Esses fenómenos estão relacionados entre si associando-se a outros factores próprios do ambiente da escola, do contexto familiar e sociocultural dos alunos, não sendo, por isso, isolados nem fortuitos (Sani, 2002).

Por conseguinte, sendo complexo essas interacções haverá que precisar as várias categorias, manifestações ou tipos de comportamentos anti-sociais e indisciplinados, que surjam na escola. Daí, a exigência de uma abordagem integrada na implementação das respostas educativas, onde todos os agentes educativos se devem empenhar (Fernández, 1998). Neste sentido, a escola terá que dar maior importância ao desenvolvimento das capacidades e atitudes pessoais e sociais dos alunos, produzindo neles efeitos positivos para um ambiente e uma convivência escolar adequada à sua formação (Smith e tal., 1999; Vettenburg, 1999).

Por último, há um outro 'mito' manifesto em tendência radical pessimista de considerar a violência um dos mais graves problemas dos sistemas educativos e da sociedade actual, exigindo politicamente medidas e programas de 'prevenção e intervenção', insistindo numa disciplina escolar rígida e numa maior dureza no cumprimento do código de disciplina escolar. Em nossa opinião, teremos que ser cautos sobre os problemas da indisciplina e violência, pois não podem ser tratados de ânimo leve, nem por imposição de normas rígidas, por vezes geradoras de maior quantidade e amplitude desses fenómenos. As escolas têm a responsabilidade de encontrar respostas educativas a esses problemas, mas também cabe aos professores assumirem a gestão da convivência nas salas de aulas e a aprendizagem reflexiva e activa dos alunos, de modo a criarem um clima educativo estimulante (Barton and Hamilton, 1998). Estes aspectos constituem os objectivos prioritários da actividade docente e do currículo formativo.

### **1.1. Clarificação da problemática**

A violência é uma construção social que varia segundo o meio, a cultura e o indivíduo, englobando uma diversidade de realidades e de aspectos muito específicos. Relaciona-se com o conceito de comportamento anti-social, integrando neste sentido certas condutas disruptivas dos

sujeitos, que devem ser reprováveis no contexto da escola (Fonseca, 2001; Pires, 2001). Apesar de haver indícios de uma maior indisciplina e/ou violência escolar na educação básica, os casos mais graves ocorrem entre os 10 – 12 anos e os 15 ou 16 anos (Smith & Sharpa, 1994). Este fenómeno abrange uma série de razões complexas referentes à família, à escola, aos amigos, aos meios de comunicação social, aos recursos didácticos, aos valores e comportamentos sociais dominantes e, ainda, às características individuais: grau de agressividade, falta de auto-domínio, e auto-estima (Estrela, 1982 e 1992). No Simpósio do Conselho da Europa (1998) sobre o tema ‘Violência na escola: sensibilização, prevenção, repressão’, reconheceu-se a complexidade deste problema que envolve as características dos alunos, o contexto e modelos de família, as escolas, os ‘*mass media*’ e, ainda as tendências individuais e a própria sociedade do conhecimento.

Nos últimos tempos, tem surgido fenómenos de violência mais organizada, criando situações de conflito e geradoras de formas estigmatizantes para qualquer oponente. Poderá haver forças na sociedade que interagem de tal forma que dão a impressão que a insegurança cresce na sociedade e nas escolas (Loeber & Farrington, 2001). A reforçar esta preocupação, estão as queixas dos professores e dos responsáveis executivos das escolas para certos comportamentos dos alunos, considerando que cada vez mais surgem actos ou situações de indisciplina escolar. De facto, a falta de medidas cria insegurança e desmotivação nos professores na sala de aula, o que afecta as relações pedagógicas e degrada o clima relacional na escola (Lassarre, 1999).

Lembramos que o clima social constitui uma componente do ambiente educativo que se gera na sala de aula resultante das características psicossociais e interações dos alunos e actua interdependentemente da concretização dos objectivos educativos na realização das actividades e na melhoria da aprendizagem. Todas essas características influem no clima social da aula, no rendimento, atitudes e grau de participação dos alunos, nos níveis de satisfação dos professores, na relação ensino-aprendizagem e na relação pedagógica (Costa e Vale, 1998; Domingues, 1995).

Cremos que os professores devem ser bons observadores, reflexivos e criativos nas suas acções educativas, desenvolvendo na sala de aula conhecimentos e acontecimentos diversificados, enquanto explica, interpela, motiva e orienta os alunos. Neste contexto espacial, cabe ao professor implementar procedimentos de controlo da disciplina em relação a certas situações de aprendizagem e convivência na sala de aula. Contudo, perante as variadas situações de conflito que surjam na sala de aula, compete ao professor introduzir estratégias para as gerir e compreender de forma disciplinada, quer ao nível pessoal, quer ao nível do grupo – turma. Por isso, exigem-se ao professor atitudes e comportamentos pró-activos no momento situacional em

que realiza as actividades ou funções educativas, de modo a construir uma disciplina assumida livremente por todos os alunos (Lind and Maxwell, 1996; Ortega, 2000; Vettenburg, 2000).

## 1.2. Formas de prevenção

Desde os clássicos gregos, sabemos que a educação, entendida na dupla dimensão ensino-aprendizagem, não se reduz à mera transmissão de conceitos ou conhecimentos, mas compreende também o desenvolvimento de competências, valores e atitudes orientadoras da formação do homem e/ou da constituição de uma subjectividade. Foucault (1982) considerava que a instituição escolar se estabelece no seio de sociedades em que a disciplina se torna o veículo privilegiado na formação de ‘corpos dóceis’ e de ‘subjectividades sem arestas’. Assim, a escola, enquanto instituição impulsionadora de constituição dessa subjectividade, constitui-se num instrumento de manutenção da ordem social. Portanto, haverá que conceder uma atenção prioritária à intervenção e à prevenção, implementando nas escolas uma pedagogia da convivência responsável, principal função dos professores e dos agentes educativos (Martins, 2002).

No que concerne à prevenção, esta pode tomar vários formatos: a ‘*prevenção punitiva*’ ou abordagem científica dos comportamentos pela dissuasão; a ‘*prevenção situacional*’ ou de impedimento de situações de risco através dos meios tecnológicos de observação, diagnóstico e protecção; a ‘*prevenção pelo tratamento*’ de inflexão do desenvolvimento psicossocial negativo, oriundo da disfunção individual e familiar; a ‘*prevenção social*’ atenta aos colectivos de risco; e a ‘*prevenção integrada*’ em equipa multi-profissional com acções coordenadas e incidentes sobre os aspectos da vida social e educativa dos alunos. Os dois primeiros tipos de prevenção recorrem à repressão, à intimidação e à coacção. Na nossa perspectiva, as estratégias devem antes visar as três dimensões: no ‘momento’ em que surge o acto de indisciplina ou comportamento anti-social; no grupo – turma aos quais se dirige a acção; e no conteúdo da acção preventiva considerando a natureza da intervenção (Ohsako, 1998; Vinyamata, 2002). Reconhecemos que as nossas escolas necessitam de bons sistemas de controlo preventivo para ultrapassarem as violações das regras e outros tipos de problemas. Contudo, o controlo não é tudo, haverá que promover as ligações sociais e culturais, ao nível das relações de convivência. Todavia, cabe-nos reiterar a questão a que tentaremos ainda responder adiante: será a escola uma instituição disciplinar, um espaço de cultura escolar e social de convivência?

As práticas pedagógicas no seio da escola são quase sempre homogeneizadoras, já que se trata da transmissão de conhecimentos, normas e valores instituídos. Nesta vivência, a prática das relações entre professor e aluno(s), entre ambos e a instituição escolar, entre a transmissão do instituído e da irrupção do instituinte, facilitam o caminho para a disrupção. As teorias de Foucault (1982) e de Freud justificam que a estrutura pedagógico-disciplinar jamais consegue um êxito completo, pois produz uma subjectividade aplainada e conflitos que a vitalizam. Por isso, a disciplina falha na medida em que traz consigo a indisciplina e violência. É esta conjunção, entre a disciplina e a indisciplina, que fornece a margem de transgressão necessária à irrupção desses fenómenos (Charlot et Emin, 1997; Díaz-Aguado, 1997). Terá de ser no contexto escolar que se devem levantar as várias questões em termos preventivos: Como conseguir a integração dos alunos na sala de aula e/ou na turma, quando apresentam comportamentos anti-sociais e/ou inaptações escolares? Como promover a disciplina na escola e/ou na sala de aula? Como agir diante de atitudes e comportamentos irregulares e anti-sociais, que perturbam o ambiente da sala de aula ou da escola?

Iremos explicar algumas respostas a estas interrogações, contudo uma das questões fulcrais subjacente a elas é o de saber: como é que a escola detecta os actos ou situações de indisciplina e que meios preventivos utiliza para evitá-los. A representação de aluno indisciplinado varia de professor para professor e de escola para escola (Woods, 1993).

A escola preocupa-se na formação e desenvolvimento de competências e valores dos alunos, devendo considerar a disciplina como o domínio de si mesmo para ajustar a conduta às exigências das actividades e da convivência própria da vida escolar, não como um sistema de sanções aplicadas aos alunos que alteram o desenvolvimento normal dessas actividades na sala de aula ou na escola. Assim, a disciplina deve constituir-se como um hábito interno adquirido livremente que facilita a cada aluno o cumprimento das suas obrigações. Trata-se de auto-domínio, da capacidade de utilizar o espaço de liberdade pessoal superando os condicionalismos internos ou externos que surgem na vida quotidiana. O clima social na escola não se improvisa; é uma questão de coerência, de tempo e de persistência. As normas de referência e auxílio à obtenção de um ambiente sereno de trabalho, ordem e colaboração não são totalmente previsíveis.

Obviamente, a convivência harmoniosa na comunidade escolar é fruto de um processo de formação pessoal e social que torna possível a descoberta da necessidade e o valor das normas elementares de convivência social na escola. Cabe à escola introduzir um sistema de estímulos, criando um clima social com um bom nível de satisfação dos alunos dentro da escola, através de actividades motivadoras que favoreçam o desenvolvimento de responsabilidades, a divulgação

das normas disciplinares, a promoção do respeito entre iguais e da coerência entre o que o professor diz e o que faz e, ainda, entre os valores que lhes transmite e os que ele mesmo vive.

As estratégias preventivas devem lidar com as origens dos problemas. Prevenir a tempo, de modo a não permitir difundir outras ocorrências de comportamentos dos alunos. As medidas punitivas, intimidativas ou repressivas, castigos, suspensões, expulsões, têm efeitos limitados (Marques, 2001: 56-59). Certos métodos e estratégias de intervenção que envolvam a assistência e o apoio de serviços psicopedagógicos e sociais para as crianças e jovens problemáticos podem gerar nelas formas positivas de mudança de atitudes comportamentais (Pires, 2001: 207-213). Nestes casos de alunos problemáticos, a escola tem a obrigação de utilizar um plano trifásico de intervenção menos estigmatizante: a ajuda inicial deve ser dada pelo professor, depois cabe a intervenção dos serviços (psico) pedagógicos de apoio na escola e, finalmente, o recurso aos serviços externos. O professor é a pessoa ideal para detectar os conflitos e assumir o primeiro apoio ao aluno vítima dos mesmos (Veiga, 1999). A cooperação entre as escolas e os serviços externos especializados faz todo o sentido no âmbito preventivo e na perspectiva terapêutica. Neste sentido propomos programas de prevenção da violência e indisciplina escolar que integrem os seguintes dimensões educativas: educação cívica e para a cidadania; educação para a tolerância e para a paz; educação para a diversidade e para a não-violência; educação para a convivência; educação ambiental e patrimonial; educação social e afectiva; e voluntariado social. Muitas destas dimensões estão previstas ao nível curricular, projecto curricular de escola e projecto curricular de aula/turma, e, sobretudo, no Projecto-Escola. Em todo caso é necessário o envolvimento de todos os agentes e actores educativos, no âmbito das parcerias, do partenariado, da intervenção do poder local e do apoio de toda a comunidade educativa.

### **1.3. Construir a disciplina**

É reconhecido por todos que devemos compreender e construir a disciplina nas nossas escolas, sendo essa uma tarefa de todos os agentes e actores educativos. Por isso, quando falamos de indisciplina escolar referimo-nos: aos desvios às regras; às atitudes disruptivas por parte dos alunos que perturbam o normal funcionamento da aula; aos conflitos ‘inter-pares’ que abrangem os incidentes causadores de um disfuncionamento nas relações formais, informais na aula e escola, com comportamentos violentos e agressivos; e aos conflitos da relação professor/aluno, que põem em causa a autoridade e o estatuto do próprio professor (SanMartin, 2000: 11-25). De facto, há factores ‘invisíveis’ que estão por trás desses comportamentos irregulares, tais como os de ordem social e familiar, escolar, pedagógica, de ordem informal,

considerando as interações e lideranças no interior do grupo – turma, que geram conflitos, e, ainda outros reportáveis à figura do professor ou do aluno.

A complexidade da indisciplina e da violência escolar leva-nos a ter presente essas variáveis de influência ‘invisível’ no processo educativo dos alunos. Por exemplo, a teoria da vulnerabilidade social constitui uma tentativa válida para integrar múltiplas variáveis macrossociológicas, psicológicas e relacionais, explicativas da vitimização de algumas franjas da população induzidas a agir de acordo com requisitos sociais. De facto, a vulnerabilidade social é o reverso da cultura dominante que desperta comportamentos anti-sociais. As experiências negativas da escola provocam em certos alunos mecanismos psicossociológicos e características psicológicas específicas que podem originar indisciplina. Pelo contrário, se o aluno é aceite ‘afectivamente pelo professor’ em relação pedagógica de empatia, tende a adquirir uma perspectiva de aceitação da disciplina proposta pela escola (Fonseca, 2001). Essa ligação relacional professor/aluno e o estatuto social actuam como impeditivo de um mau comportamento e, assim, a integração social far-se-á normalmente.

Não basta servirmo-nos dos estatutos disciplinares para admoestar, suspender ou punir os alunos. Os professores devem antecipar-se aos acontecimentos ou conflitos geradores de indisciplina e violência escolar. De forma pro-activa, deverão definir uma série de técnicas e estratégias que levem os alunos a estarem activos, ocupados dentro da sala de aula, evitando possíveis situações de disrupção ou conflito. Trata-se da aplicação de uma pedagogia diferenciada e da convivencialidade relacional na escola.

O espaço escolar, com o seu respectivo ambiente, tem de ser construído conjuntamente por alunos e professores, com técnicas e estratégias de pedagogia diferenciada. Com tal espaço de liberdade, estaremos a construir as normas disciplinares, conscientemente assumidas e a desenvolver uma aprendizagem colaborativa e/ou participativa. Todos podemos aprender, mas aprendendo de maneira diferente (Ortega y col., 1998; Martins, 2002). A disciplina constrói-se tanto dentro como fora da sala de aula, por isso é necessária a participação activa e responsável de todos os agentes educativos (Amado, 2000: 10-18).

É claro que a disciplina constitui um instrumento educativo importante. No processo educativo, a solução não é excluir os que atrapalham, mas sim atender e compreender as necessidades e défices de todos e particularmente destes. Para tal há que gerar um sistema de estímulos que favoreçam o desenvolvimento do sentido de responsabilidade nos alunos, o que exige uma actuação contínua dos professores. Uma norma fundamental para estes é tratar os seus alunos com estima e respeito, estabelecendo relações cordiais e afectuosas num ambiente de

compreensão e colaboração, usando atitudes amistosas e pacientes com todos eles (Fernández, 1998).

Um dos factores que mais estimula a falta de consideração dos alunos pelo professor é a falta de coerência entre o que este diz e o que faz, entre os valores que tenta transmitir aos alunos e os que ele mesmo vive. Muitas vezes o mal comportamento é, com frequência, consequência de condições desfavoráveis do mesmo ambiente escolar que actuam sobre os alunos. Daí, a responsabilidade e responsabilização dos responsáveis das escolas, das famílias e de toda a comunidade educativa em procurar medidas adequadas (Fonseca, 2000).

## **2. O cenário da escola (segunda interface)**

Nos últimos anos, assistimos a um incremento de fenómenos de indisciplina dentro e nas imediações dos estabelecimentos escolares, o que tem alertado os seus responsáveis para a execução das normas de disciplina escolar previstas. A escola tem procurado obter uma noção rigorosa dos diferentes tipos ou categorias de violência que se praticam dentro do seu espaço de influência e vem desenvolvendo projectos ou programas, como a ‘Escola Segura’, que visam promover práticas de prevenção que possam atenuar os efeitos exteriores desse fenómeno. Cabe à escola promover esforços para implementar estratégias, integradas no seu ‘Projecto – Escola’, de maneira a enfrentar, a minorar ou resolver os problemas de indisciplina escolar oculta.

### **2.1. Promoção de uma pedagogia para a convivência**

A discussão sobre a violência e os comportamentos anti-sociais dos alunos nas escolas tem subjacentes questões e desafios com profundas implicações para a comunidade escolar e para a sociedade em geral (Amado, 2001; Estrela, 1992; Ortega, 2000). Equacionamos se a escola poderá continuar a ser um instrumento de coesão social e de integração democrática dos cidadãos. As medidas relacionadas com a diversidade, a aprendizagem para a convivência, a educação das atitudes e para os valores, a educação para a cidadania e a tolerância são algumas prioridades que devem constar dos projectos educativos, no âmbito de uma educação institucionalizada. Este aspecto choca, por vezes, com certas culturas profissionais dos docentes, e com certas posições de política educativa e teorias curriculares, bem visíveis no 3.º ciclo e no ensino secundário (Cerezo, 1998; Costa e Vale, 1980; Estrela, 1992). É no contexto escolar da diversidade e pluralidade cultural que a promoção de um ambiente de convivência é

fundamental. Iremos em seguida expor algumas respostas educativas e a necessidade de normas básicas para estabelecer relações de convivência normais.

### **2.1.1. As respostas educativas às situações**

Distinguimos dois tipos de situações, que requerem dois tipos de ‘medidas’, perante os comportamentos anti-sociais e/ou de indisciplina dos alunos nas aulas e nas escolas. Por um lado, há que tomar uma ‘*medida global*’ para com aqueles problemas comportamentais, que implicam uma prevenção primária. Trata-se da necessidade de haver uma convivência escolar, assente em relações interpessoais, que se converta no núcleo da vida da escola. Deste modo, cada escola deverá analisar, em contexto curricular, as relações de convivência no seio da comunidade escolar e os conflitos reais e potenciais. Esta medida globalizadora assume os princípios da psicopedagogia da convivência. Aprender para a convivência, desenvolver as relações interpessoais de colaboração, estimular a participação nas actividades da escola, praticar hábitos democráticos fundamentais, respeitar os outros são aspectos importantes que se colocam ao nível do currículo e da estrutura organizativa da escola (Estrela, 1986 e 1992).

A resposta educativa ‘global’ aos problemas e conflitos gerados pela indisciplina e violência escolar terá que superar três falsos pressupostos: que a violência não é um problema característico das escolas, só que os meios de comunicação, na actualidade, enfatizam estes fenómenos (Melero, 1993); que a violência escolar ocorre acidentalmente, havendo escolas mais propícias a essa difusão da indisciplina, devido ao meio envolvente; e que estes fenómenos não podem ser eliminados por medidas de consciencialização das normas de convivência escolar. Por outro lado, é fundamental implementar nas escolas a gestão democrática e participativa, fruto da autonomia e descentralização educativa do nosso sistema. Ora, entre outros aspectos, a liderança cria diversas e descentralizadas vias de comunicação, de valorização da opinião e poder de iniciativa de todos, incluindo os alunos que, desse modo, sentir-se-ão respeitados e aderirão espontaneamente às normas e valores da escola. As condições organizacionais da disciplina dependem da relação da escola com as outras instituições (família, agrupamento de escolas, associações, autarquias, polícia, etc.) e de um trabalho em equipa de todos os agentes ou agências educativas da comunidade (Etxeberria Balerdi, 2001). Além daquela ‘medida global’, há uma outra complementar, a ‘*medida especializada*’, que consiste num conjunto de programas/projectos específicos destinados a enfrentar os aspectos determinantes de indisciplina ou de violência Estes programas são implementados pelos professores adequando metodologias e técnicas necessárias a uma maior participação dos alunos.

### **2.1.2. A necessidade de normas básicas de convivência**

Pelo que expusemos até agora, pode-se pensar que um bom clima na sala de aula e a acção positiva dos professores tornem desnecessárias quaisquer regras de disciplina. Não é só isso que é importante. Com efeito, o respeito às pessoas e à propriedade, a ajuda desinteressada aos companheiros, a ordem e as boas maneiras exigem que alunos e professores convivam na escola aceitando normas básicas de convivência e se esforcem em praticá-las no quotidiano escolar. Um bom clima de aula e de escola não se improvisa; é uma questão de coerência, de tempo e constância (Vettenburg, 1999). De facto, são imprescindíveis algumas normas que sirvam de referência e que ajudem a conseguir um ambiente de trabalho, de aprendizagem, de ordem e colaboração; um referencial aceite conscientemente por todos, de modo a determinar o limite que a liberdade dos outros impõe à nossa própria liberdade. Para que estas normas sejam eficazes torna-se premente que sejam poucas e coerentes com o processo educativo dos alunos; estejam formuladas e justificadas com clareza e sensatez; sejam conhecidas, divulgadas e aceites por todos, pais, encarregados de educação, professores e alunos; e o seu cumprimento seja exigido por toda a comunidade educativa com inclusão no projecto educativo de escola.

É lógico que as normas, por si mesmas, não são suficientes. Não se consegue a disciplina escolar mediante a aplicação exaustiva das sanções estabelecidas. A convivência harmoniosa entre todos os agentes da comunidade escolar é consequência de um processo de formação pessoal e social que torna possível a descoberta da necessidade e do valor destas normas elementares de convivência e de uma formação para a cidadania responsável. A aplicabilidade diária dessas normas converte as em hábitos adquiridos de autodomínio na vida da escola.

### **2.2. Modelos educativos de intervenção**

O modelo de intervenção educativa nas escolas deverá partir de uma análise ecológica à abordagem do sistema de regras, normas, valores, sentimentos e comportamentos que denotem a violência e a indisciplina escolar. Esta forma de intervenção requer dos professores uma motivação acrescida, em sintonia com o ‘design’ do projecto educativo da escola, de modo a terem em conta as relações interpessoais, segundo dois planos de análise do ecossistema social da escola, a convivência e as actividades escolares. Ambos os planos estão articulados entre si, dando uma perspectiva da realidade social, cultural, educativa e psicológica da escola como uma

comunidade de convivência, em que se aprende de modo significativo e criativo e se projecta o currículo explícito, implícito e/ou oculto (Ohsako, 1998; Ortega y col., 1998).

Trata-se, pois de pôr em evidência um ‘modelo comunitário’, importado das áreas científico-pedagógicas e profissionais, como a epistemologia, a antropologia, as ciências médicas, as ciências da educação, a ecologia escolar e a interculturalidade. Este modelo poderá ser o mais idóneo para abordar a prevenção da violência escolar. Assim, cada escola apresenta-se como uma unidade de convivência, configurada a partir da articulação de todos os agentes e elementos educativos: professores, alunos, pais e comunidade escolar.

A planificação da intervenção implica a elaboração conceptual dos programas de trabalho com instrumentos que vão, desde a análise do ensino ministrado, das actividades escolares, dos tempos livres, à análise dos modelos de distribuição e exercício do poder, dos modos de comunicação e das normas reguladoras. O elenco dos objectivos, das acções e da sua avaliação fundamentam-se numa lógica de ordenação das iniciativas que cada equipa de professores sugere como intenções práticas. Utilizando a metáfora vigotskiana da ‘caixa de ferramentas’, composta por conceitos, procedimentos e atitudes, assim dispomos dos instrumentos úteis para realizar a intervenção.

Na verdade, para melhorar a convivência escolar e a socialização dos alunos propomos programas educativos baseados na dimensão moral e afectiva dos alunos de educação pelos valores considerando sentimentos, emoções e relações de amizade. Trata-se de um programa de gestão e de democratização da convivência, que permite o cumprimento das regras e das normas reguladoras da vida quotidiana na sala de aula e na escola. Exige-se um trabalho cooperativo, em equipa, por parte dos alunos ao executarem as tarefas ou actividades escolares que lhes são sugeridas no âmbito de uma aprendizagem criativa e colaborativa, de modo a que possam (auto) regular a comunicação, as tomadas de decisão e as suas iniciativas, cumprindo as tarefas propostas. Neste sentido, o professor é considerado um educador criativo que se esforça por estar atento a todas as reacções e às relações que os alunos tomam ao longo dos diferentes momentos de aprendizagem (Vettenburg, 1999; Woods, 1993).

Efectivamente, o professor terá que ter em conta uma tríade de influxos na sua acção educativa: a gestão da vida quotidiana da aula em democracia vivenciada; a análise formativa dos valores nos alunos em vinculação da educação emocional e sentimental com os valores ético-morais; e a análise do tipo de ensino-aprendizagem implementado, observando a cooperação, o diálogo, as tomadas de decisão, a discussão e a competitividade positiva dos alunos. Deste modo, irá promovendo a inovação, a reflexão-acção e a auto-estima, conhecendo e compreendendo as necessidades e as expectativas dos seus próprios alunos dentro e fora da aula.

Esta intersecção do plano de convivência escolar em gestão democrática com o plano de actividades escolares de aprendizagem colaborativa e criativa e o plano dos sentimentos e emoções da vida escolar só será possível através de uma pedagogia da convivência que implica um tipo de relações interpessoais espontâneas e não improvisadas com difusão do respeito e da tolerância entre iguais na diversidade cultural (Díaz-Aguado, 1997; Vinyamata, 2002). De facto, as linhas programáticas da intervenção exigem a articulação dos programas de gestão democrática da convivência com o programa de trabalho cooperativo em equipa e o programa de educação pelos valores, da educação de emoções, sentimentos e atitudes (Delamont, 1987). Na prática, essa gestão inclui a análise dos acontecimentos da convivência diária, aprofundando o professor e os alunos conjuntamente a participação cooperativa e democrática (Melero, 1993).

Dessa reflexão, elabora-se um conjunto de normas explícitas e um modelo disciplinar simples, transparente e justo, com proibições aceites por todos e estímulos positivos para com a liberdade, igualdade, participação e solidariedade entre os alunos. A descrição e a interpretação da gestão da vida social da aula ou da escola permitem-nos prever o que poderá suceder em termos de relações interpessoais no micro-sistema escolar. Podemos compreender nestes programas: os debates interessantes à comunidade; as acções de resolução dos conflitos emergentes; a programação de materiais específicos para animar a comunicação; e uma caixa de sugestões e actividades promotoras da participação na vida escolar (Martins, 2002; Trianes y Muñoz, 1997).

Lembramos que a actividade de ensino-aprendizagem deve apoiar-se em motivações suportadas no estado atitudinal e afectivo e nos interesses dos alunos e do professor. Será importante, em termos de transversalidade curricular, incluir programas com conteúdos referentes aos sentimentos, às atitudes e aos valores, de maneira a poder trabalhar o conhecimento interpessoal ou psicológico e as relações. Como técnicas a incluir, citamos o jogo, o debate ou discussão em fórum, os contos, a simulação e interpretação de papéis e o estudo de casos específicos com a ajuda de textos ou vídeos. Sugerimos ainda a inclusão das técnicas de mediação de conflitos, a ajuda entre iguais, a metodologia de repartição de responsabilidades, as estratégias de desenvolvimento da empatia e a reciprocidade moral (Ortega, 2000; Ortega et al., 1998).

### **2.3. Programas, técnicas e estratégias**

Preconizamos, no âmbito de uma pedagogia das relações humanas e da convivência, alguns programas que consideramos interessantes para as escolas:

⇒ o *Programa de Desenvolvimento Social e Afectivo nas Salas de Aula*. Consta de três módulos a desenvolver na sala de aula. Os seus objectivos compreendem a construção de um estilo de pensamento, abarcante do pensar, do conhecer e do agir, para a resolução de conflitos, de uma forma não agressiva, à dimensão social e moral na avaliação dos comportamentos irregulares e anti-sociais, à prática e à aprendizagem consensual, sustentada em apoio e cooperação, nas diversas situações de aula, tendo em conta procedimentos democráticos de controlo verbal, ao desenvolvimento da tolerância para com as diferenças individuais, à responsabilidade social, ao respeito e aceitação das decisões tomadas pela maioria. A avaliação do programa centra-se na aceitação social valorizada entre iguais, nas habilidades sociais auto-percebidas e assumidas pelos alunos e valorizadas pelo professor. A identificação dos conflitos percebidos pelo professor no clima de aula constitui a variável determinante com influência no êxito do programa (Lassarre, 1999).

⇒ o *Programa de Promoção da Tolerância à Diversidade em Ambientes Heterogéneos*. Os aspectos principais deste programa concernem a aprendizagem cooperativa e participativa, com membros de grupos minoritários ou de outras culturas, o debate, a discussão e a representação dos conflitos gerados pela diversidade cultural, com o objectivo de fomentar a compreensão intercultural, o desenvolvimento da empatia através da comunicação interpessoal, a elaboração do elenco das situações e materiais/meios que incrementem a aprendizagem significativa, relacionando-o com as actividades não-formais, a promoção das atitudes e processos cognitivos de anulação dos preconceitos raciais, xenofobia, egoísmo e individualismo (Fonseca, 2001). Destacamos que as variáveis determinantes são a tolerância para com a diversidade, a solidariedade, a superação dos conflitos e preconceitos cognitivos, afectivos, culturais, sociais e raciais, a melhoria das atitudes para com os outros e da auto-estima e da autoconfiança nas possibilidades individuais, etc. (Estrela & Amado, 2000)

⇒ o *Programa para Fomentar o Desenvolvimento Moral através da Reflexão e Moralidade*. Este programa incrementa a reflexão e a moralidade nos alunos, diminuindo os seus ímpetus impulsivos e agressivos, com o reconhecimento da relação entre reflexão e desenvolvimento social e moral. O professor utilizará estratégias cognitivas diversificadas no contexto das salas de aula. A avaliação do programa poderá incidir nos progressos conseguidos durante a execução das actividades ao nível da convivência escolar considerando as diferenças de carácter intercultural entre os alunos.

⇒ O *Programa de Melhoria Comportamental dos Alunos através da Aprendizagem de Normas*. O programa pretende avaliar os comportamentos dos alunos nas salas de aula e na escola, considerando as dimensões indivíduo e grupo-turma, centrando a atenção na aquisição de regras e normas disciplinares, livremente assumidas ou consciencializadas. Assim, fomenta-se a participação, a organização da vida na aula, a construção progressiva de normas de comportamento e de disciplina. Adoptam-se metodologicamente três fases na implementação: análise de normas implícitas e explícitas, reguladoras da vida da aula e da escola; construção de um conjunto de normas/regras e o seu seguimento através da participação democrática dos alunos; e implementação das normas estabelecidas e dos procedimentos para o seu cumprimento.

Todos estes programas podem proporcionar aos professores instrumentos de qualidade para o seu trabalho diário dentro da sala de aula e para atenuar e, se possível, evitar o aparecimento de conflitos, de processos de indisciplina oculta e de comportamentos anti-sociais. A utilização de qualquer programa na escola terá que inserir-se sempre no contexto do Projecto – Escola ou Agrupamento de Escolas e estar relacionado com a questão da convivência e das relações, mas adaptado às características e às possibilidades de cada instituição escolar (Amado, 2000; Delamont, 1987; De Cauter, 1999; Smith et al., 1999).

### **À maneira de síntese: argumentos para reflexão**

Há uma tríade de argumentos finais que gostaríamos de deixar para reflexão e compreensão da fenomenologia da violência e indisciplina escolar, de modo a encontrar e proporcionar estratégias de intervenção eficazes:

*1.º Argumento.* Nas escolas, as turmas são heterogéneas e quase sempre numerosas, cheias de alunos com dificuldades de aprendizagem, necessidades educativas especiais, sobredotados, desmotivados e sem interesse em aprender, com problemas de relação, etc. Nesta diversidade social, psicológica, educativa e cultural, pretende-se que o sistema educativo implemente a educação inclusiva, promova competências e introduza a criatividade na aula, sustentada na relação ensino-aprendizagem, e na escola (De Caeter, 1999). Sabemos que a vinculação relacional e a estigmatização da relação pedagógica entre professor/aluno causam distorção e desrespeito pela disciplina imposta pelo professor dentro da sala de aula ou pela própria escola entendida como comunidade educativa (Amado, 2000). De facto consideramos que a actual relação na sala de aula e na escola deverá ser modificada, já que os professores vivem situações de dificuldade ao nível da prática pedagógica (Díaz-Aguado, 1997). É bem verdade que a maioria dos professores caem em rotinas de ensino, não tendo muitos momentos para reflectirem sobre as suas acções de investigação – acção e, principalmente, sobre o tipo de relacionamento interpessoal dentro da sala de aula. Sabemos que os diversos níveis de aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo e a forma como os alunos reagem emocionalmente são diferentes. Daí, não existirem turmas boas, nem turmas más ou mal comportadas. A questão centraliza-se nas dificuldades relacionais do professor com a turma. É por isso que se exige ao professor uma nova dinâmica relacional e novas análises circunstanciadas do que se passa no seu dia-a-dia no seio do grupo – turma, cuja heterogeneidade deve ser considerada. Por vezes, temos que pôr de lado algumas regras, estatutos disciplinares e normas burocráticas para actuar rapidamente com soluções criativas e colaborativas dentro da sala de aula.

*2.º Argumento.* A formação inicial dos futuros professores apresenta alguns equívocos no que toca à gestão de futuros conflitos contextuais. De facto, o professor é fundamental para o desenvolvimento psicossocial e pessoal dos alunos no contexto problemático actual de crise no seio da família, no que concerne ao relacionamento pais – filhos, aos novos modelos lares, às famílias monoparentais, à desagregação familiar, de crise de valores geracionais e de crises relacionais na escola e na sociedade do conhecimento e da informação, pós-industrial, de consumo e comunicação (Charlot et Emin, 1997; Searle, 1998: 20-29). Um desses equívocos na formação dos professores é que o aumento de saberes, de metodologias e de técnicas de intervenção ou estratégias não se traduz

pedagogicamente por uma maior capacidade e competência em ensinar e controlar a (in) disciplina na aula e na escola. Será necessário nas práticas formativas do futuro professor manusear situações práticas de conflito para o capacitar a saber gerir e actuar em contexto. As diversas acções de formação contínua que muitos professores fazem não se traduzem, infelizmente, num acréscimo de mais-valia para a prática e para a resolução dos problemas de conflito e das relações humanas (Fernández, 1998; Grotperter and Crick, 1996; Ohsako, 1998). A reflexão sobre as acções de investigação – acção constitui uma metodologia adequada para se encontrar modos de intervenção mais adequados.

*3.º Argumento.* Os meios de comunicação social e a opinião pública reiteram os climas de indisciplina, de violência e de comportamentos anti-sociais nas escolas e pouco de disciplina e de sentido de responsabilidade, sabendo que a convivência e a autodisciplina no aluno se promovem a partir do espaço de ‘liberdade’ e da ‘autoridade’ educativa do professor. Cremos que a escola se preocupa muito em encontrar técnicas e estratégias de intervenção para a indisciplina e comportamentos anti-sociais, e pouco ou nada se debruça em encontrar estratégias para a promoção da disciplina. Haverá que impulsionar, dentro da convivência e clima escolar, respostas educativas, orientadas aos comportamentos e atitudes emocionais disciplinadoras, isto é, importa gerar no espaço de liberdade de que desfrutam os alunos a autodisciplina, livremente assumida ou consciencializada (Amado, 2001; Martins, 2002; Smith and Sharp, 1994).

Em suma, o sistema educativo introduziu o estatuto disciplinar e regras, as mais das vezes, exteriores aos professores e aos alunos. Não é fácil esse processo de exigência e de aplicação desses normativos, pois as actuais gerações de alunos transportam tipos de comportamentos, por vezes difíceis de serem detectados pelos professores e pela escola. Cabe à comunidade escolar debruçar-se sobre a construção da disciplina a partir da liberdade e autoridade educativa a partir do sentido da situação de responsabilidade e de autoconfiança do aluno numa convivência social democrática (Amado, 2001; Estrela, 1992; Vinyamata, 2002; Woods, 1993).

### **Bibliografia**

AMADO, J. (2000). *A construção da disciplina na escola – Suportes teórico-práticos*. Porto: Edições ASA (Cadernos CRIAP n.º 9).

- AMADO, J. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições ASA.
- BARTON, D. and HAMILTON, M. (1998). *Local literacies: Reading and writing in on community*. London: Routledge.
- BOUMARD, P. (dir.) (1999). *L'École, les jeunes, la déviance*. Paris: PUF.
- CEREZO, F. (coord.) (1998). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- CHARLOT, B. et EMIN, J. C. (1997). *La violence a l'escole: état des savoirs*. Paris: A. Colin.
- COSTA, M. e VALE, D. (1998). *A Violência nas escolas*. Lisboa: IIE.
- COSTA, Rosane de Albuquerque (2002). *Disciplina na Escola e constituição da subjectividade*. Rio de Janeiro: E-Papers Serviços Editoriais (ISBN 85879 2234).
- CURTO, P. M. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- DE CAUTER, F. (1999). *Methodology for developing projects involving general prevention*. Leuven: Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie.
- DELAMONT, S. (1987). *Interacção na sala de aula*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (1997). *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*, (4 Vol.s). Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DOMINGUES, I. (1995). *Controlo disciplinar na escola: processos e práticas*. Lisboa: Texto Editora.
- ESTRELA, M.<sup>a</sup> Teresa (1986). *Une étude sur l'indiscipline en classe*. Lisboa : INIC.
- ESTRELA, M.<sup>a</sup> Teresa (1992). *Relação pedagógica, Disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- ESTRELA, M.<sup>a</sup> Teresa & AMADO, J. da Silva (2000). 'Indisciplina, violência e delinquência na escola: uma perspectiva pedagógica'. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV, n.º 1, 2, 3, pp. 249-274.
- ETXEBERRIA BALERDI, F. (2001). 'Violencia escolar'. *Revista de Educación*, 326, 119-144.
- FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Ed. Nancea.
- FONSECA, A. Castro (2001). 'A evolução do comportamento anti-social'. In CENTRO DE PSICOPEDAGOGIA (ed.), *Problemas emocionais e comportamento anti-social*, (pp. 9-33). Coimbra: FCT (Universidade de Coimbra).
- FOUCAULT, M. (1982). *Vigiar y castigar*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- GROTPETER, J. K. and CRICK, N. R. (1996). 'Relational aggression, overt aggression and friendship'. *Child Development*, 67, pp. 2328-2338.
- LASSARRE, D. (1999). *Violences scolaires et valeurs: une approche psychologique* (Séminaire de Violence Scolaire). Luxemburg : Fed. Syndicate – CSEE.
- LIND, J. and MAXWELL, G. (1996). *Children's experience of violence at school*. Wellington: Office of the Commissioner for Children.
- LOEBER, R. & FARRINGTON, D. P. (ed.s) (2001). *Child delinquents*. London: Sage Public.
- MARTINS, Ernesto C. (2002). 'O cenário da indisciplina e violencia escolar. Estratégias de prevenção e intervenção' (Comunicação). *Actas do VII Congresso da AEPEC – 'Por uma Escola sem Violência'* (Universidade de Évora, 24 a 26 de Outubro). Documento policopiado.

- MELERO, M.J. (1993). *Conflictividad y violencia en los centros escolares*. Madrid: Siglo XXI.
- OHSAKO, T. (1998). *Violence at school. Global issues and interventions*. Bruxelles: UNESCO.
- OLWEUS, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- ORTEGA, R. y col. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.
- ORTEGA, R. (2000). *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- PIRES, M. F. (2001). 'Práticas de agressividade/violência/vitimação no espaço escolar.' In PEREIRA, B. & PINTO, A., *A escola e a criança em risco. Intervir para prevenir*, (pp. 203-224). Porto: Edições ASA.
- SANI, A. (2002). *As crianças e a violência – Narrativas de crianças vítimas e testemunhas de crimes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- SANMARTÍN, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Ariel.
- SEARLE, C. (1998). *None but our words: Critical literacy in classroom and community*. Buckingham: Open University Press.
- SMITH, D. K. et all. (1999). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. London: Routledge.
- SMITH, P.K. and SHARP, S. (1994). *School Bullying*. London Routledge.
- VEIGA, F. H. (1999). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Almedina .
- VETTENBURG, N. (1999). 'Violence in schools, Awareness-raising, prevention, penalties (General report)'. In Council of Europe, *Violence in schools, Awareness-raising, prevention, penalties*, Symposium in Brussels from 24 to 26/12/1998. Strasbourg: Council of Europe Publis.
- VETTENBURG, N. (2000). 'Violência nas escolas: uma abordagem centrada na prevenção'. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXXIV, n.º 1-2-3, pp. 223-247.
- VINYAMATA, E. (2002). *Manual de prevención y resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel
- WOODS, P. (1993). *Critical events in teaching and learning*. London: The Farmer Press .