

## CONTRA A DISCIPLINA NA ESCOLA OU EM CASA

TRADUZIDO POR MANUELA REDONDO



Thomas Gordon

**Resumo:** No artigo é estudada e avaliada a crença popular de que as crianças precisam de ser disciplinadas pelos pais e professores. Nos livros publicados pelos defensores da disciplina, notam-se incorreções semânticas, ao mesmo tempo que são apresentadas definições mais precisas para termos como disciplina, autoridade, poder, controlo e influência. A razão pela qual a punição e a recompensa são ineficazes e perigosas para a saúde física e mental das crianças é extensamente documentada. Finalmente, e tendo como base estudos, são ilustradas e propostas alternativas à disciplina das crianças. Estas incluem métodos que encorajam a participação das crianças no estabelecimento de regras no seio da família e na escola, métodos que incentivam a participação em todas as fases do processo de aprendizagem, aptidões que motivam as crianças a resolver os seus problemas e a controlarem o seu comportamento em consideração pelas necessidades dos outros, e ainda um método de resolução dos conflitos adulto-criança, não assente na autoridade, de forma a que nenhuma das partes envolvidas perca (ou ambas ganhem).

**Palavras-chave:** Disciplina – Crianças – Pais – Professores – Escola – Autoridade – Poder – Democracia – Comunicação – Conflitos.

**Abstract:** The article examines and evaluates the commonly held belief that children must be disciplined (controlled) by parents and teachers. Semantic imprecisions in books authored by discipline advocates are illustrated, and more precise definitions are provided for such terms as discipline, authority, power, control and influence. Why both rewards and punishments are ineffective and hazardous to the mental and physical health of children is extensively documented. Finally, alternatives to disciplining children are proposed, illustrated, and supported by research findings. These include methods that encourage the involvement of children in family and classroom rule-setting, methods that foster participation in all phases of the learning process, skills that influence children to solve their problems themselves and control their behavior out of consideration for the needs of others, and a nonpower method of resolving adult-child conflicts so that neither loses (or both win).

**Keywords:** Discipline – Children – Parents – Teachers – School – Communication – Authority – Power – Democracie – Conflicts

**Nota do autor:** Estou grato pela oportunidade de dar a conhecer as minhas ideias sobre disciplina, numa revista vocacionada sobretudo para a divulgação da teoria, investigação e aplicação do que é conhecido por abordagem centrada na pessoa. Parece-me adequado partilhar este primeiro sumário da minha análise sobre disciplina com colegas e estudantes de Carl Rogers, uma vez que este teve uma profunda influência na escolha de minha ocupação, no desenvolvimento inicial da minha carreira e na minha filosofia das relações humanas.

Lamento que Carl não leia este artigo ou o livro que lhe seguirá, pois acredito que veria claramente os testemunhos da sua influência no meu pensamento.

Por exemplo, a ênfase que dou neste artigo à necessidade de maior participação do estudante no processo de aprendizagem como forma de reduzir problemas disciplinares, remonta a 1946, quando o pessoal técnico do Centro de Counselling da Universidade de Chicago fez a nossa primeira incursão no “ensino centrado no estudante” com os formandos V.A. Cada um de nós, Carl, E.H. Porter, Doug Blocksma e eu soubemos o que era ansiedade, quando deixámos de ser “instrutores” e “professores” e passámos a ser “facilitadores”.

Posso também classificar o Professor como uma espécie de líder democrático, de acordo com o modelo democrático de liderança que Carl praticou como administrador do

*Centro de Counselling. O seu estilo de gerir o pessoal levou-me a assistir ao Third National Training Laboratory for Group Development (3º Laboratório Nacional de Treino para o Desenvolvimento de Grupo) realizado em Bethel, Maine, no Verão de 1949, tendo vindo a escrever o meu capítulo "Liderança e Administração centrada no Grupo" para o livro de Carl "Terapia centrada no Cliente" (Rogers, 1951).*

*Por fim, a importância que dou à necessidade do professor aprender as aptidões auditivas do terapeuta centrado no cliente, pode facilmente ser remetida a um quarto de século utilizando as aptidões do terapeuta centrado no cliente, primeiro como psicólogo, depois como instrutor de muitas turmas do Treino de Eficácia para Pais e Professores.*

*Voltando ao presente, tenho uma forte convicção de que há muito se torna necessário fazer uma análise aprofundada da prática da disciplina das crianças em casa e nas escolas. Qualquer ideia universalmente aceite e raramente questionada merece ser reavaliada. Como terapeuta centrado na pessoa, professor centrado no aluno e líder centrado no grupo, transporto muitas influências para esta análise. No entanto, estas são moderadas por dados de muitos estudos que fiz ao longo de um quarto de século a ensinar pais e professores alternativas viáveis à disciplina – métodos eficazes, desprovidos de autoridade. Alguns destes métodos são baseados na filosofia centrada na pessoa, tão habilmente defendida por Carl Rogers – métodos que proporcionam às crianças muita liberdade, ainda que com alguns limites, métodos que promovem auto-disciplina e auto-responsabilização, que ajudam à motivação, criatividade e saúde emocional.*

## O TEMA DA DISCIPLINA

A disciplina tem sido um tema muito importante no nosso país – um tema político, legal, educacional, religioso e familiar. O próprio presidente Reagan declarou:

As escolas americanas necessitam muito mais de algumas reformas fundamentais do que vastas somas de dinheiro. Em primeiro lugar, precisamos restituir a antiga disciplina... Precisamos estabelecer códigos de disciplina mais rígidos; seguidamente, apoiar os nossos professores quando eles aplicarem esses códigos. (1984, p. 13)

O Juiz Powell do Supremo Tribunal de Justiça, pronunciando-se sobre o caso Ingraham contra Wright, defendeu o direito das escolas a disciplinar os alunos pelo uso do castigo físico:

A criança em idade escolar não precisa da protecção da 8ª emenda... Umhas réguas dadas a crianças teimosas foi sempre um método aceitável de instigar o bom comportamento, noções de responsabilidade e decoro nas suas cabeças maldosas. (1976)

Estatísticas revelaram que menos de 20% dos pais discordavam do recurso ao castigo físico nas escolas. A disciplina rígida aplicada nas escolas e em casa é fortemente defendida por porta-vozes religiosos conservadores. James Dobson, autor de "The Strong-Willed Child" (A Criança Determinada, 1978), incita os pais a usarem a sua "autoridade" para assim disciplinarem os filhos (incluindo "palmadas que façam doer"). A sua opinião é a de que as crianças cedo devem aprender a "condescender e submeter-se" a qualquer autoridade do adulto, nomeadamente a professores, reitores, vizinhos, chefes e, ainda, Polícia:

Ao aprender a condescender perante a autoridade (liderança) dos seus pais, a criança aprende a submeter-se a outras formas de autoridade com as quais se confrontará mais tarde na vida... ao cederem aos seus pais, as crianças estão também a aprender a ceder à benévola autoridade do próprio Deus. (19978, p. 171)

Numa recolha de dados efectuada junto de mais de duas centenas de pais, Straus, Gelles e Steinmetz relataram no seu livro *Behind Closed Doors: Violence in the American Family* (Por detrás da Porta: a violência no seio da família americana, 1980), que no ano anterior a esta pesquisa:

86% de crianças com cerca de 3 anos de idade tinham sido vítimas de alguma forma de violência por parte dos pais; 82%, com 5 anos; 54%, entre os 10 e os 14 anos, e 33% entre os 15 e os 17 anos de idade.

Em anos recentes, milhares de escolas nos Estados Unidos adoptaram um sistema de disciplina rígidas chamada "Disciplina Assertiva", uma invenção do behaviorista Lee Carter em 1976, que indicava o modo como os professores poderiam fazer uso da sua autoridade gradualmente, indo da forma mais suave até à severa, com o objectivo último de gerar obediência na sala de aula.

E, como muitos pais vieram a descobrir, as prateleiras das livrarias durante a última década estavam cheias de livros que os incentivavam a empregar o seu poder para disciplinarem os filhos. Podem identificar-se pelos seguintes títulos: *Dare to Discipline* (Atreva-se a impôr disciplina), *Assertive Discipline for Parents* (Disciplina Assertiva), *Parent Power* (O Poder dos Pais), *Parents on the Run: The Need for Discipline, Power to*

the Parent (Poder aos Pais), Your Acting-Up Teenagers Survival Kit for Parents (Kit de Sobrevivência para Pais), Thoughtlove (Duro Amor), e (acredite-se ou não) Spank Me if You Love Me (Bate-me se gostas de mim).

Porém, foi necessário um livro em particular, para há alguns anos atrás, eu tomar a decisão de investigar este tema penetrante. Lembro-me do dia em que li Parent Power (1980) da autoria do conceituado psicólogo americano Logan Wright, que foi depois eleito para a presidência da American Psychological Association (Associação Americana de Psicologia). Recordo-me de pousar o livro no colo, totalmente atónito após ler as duas primeiras frases:

A ordem do dia para um pai que deseje manter qualquer semelhança com a sanidade, é deter e manter o controlo. Mas, a razão mais importante para ele ter o controlo é a que, *antes de apoiar e amar uma criança, ele deverá controlá-la* (p. 17, o itálico é da minha autoria)

Pensei: “O que é isto? Porque é que um colega, licenciado, prestigiado e aparentemente respeitado, está a dar conselhos que considero até mesmo prejudiciais?” No meu primeiro livro dirigido aos pais, Parent Effectiveness Training – P.E.T. (Gordon, 1970) nunca mencionei o termo “disciplina”, convencido de que o controlo baseado no poder não tem sentido quando se é pai (ou professor).

O livro do Dr. Wright perturbou-me tanto, que tomei a decisão de levar a cabo um estudo aprofundado sobre disciplina, de modo a aprender por mim próprio o que era conhecido acerca do assunto e a procurar respostas para as muitas questões que me estavam a incomodar. O projecto

levou-me a rever todos os estudos possíveis bem como a ler todos os livros sobre “o poder dos pais” e “atreva-se a impôr disciplina”. No final, este projecto produziu um livro, que seria em breve publicado.

Um primeiro objectivo deste artigo é descrever o que aprendi e partilhar os meus pontos de vista sobre disciplinar crianças. Um segundo objectivo é apontar algumas alternativas à disciplina que, na minha opinião, não só ajudariam os pais e professores a conquistar maior influência junto dos jovens, mas também contribuiriam para o estabelecimento de relações afá-

***Métodos de controlo não ajudam verdadeiramente as crianças a optarem por determinadas formas de comportamento; eles meramente coagem ou obrigam a fazê-lo.***

veis e ambientes sociais promotores de saúde mental.

Ao longo do artigo referir-me-ei aos pais e professores e citarei dados de pesquisas efectuadas entre famílias e nas escolas. Escusado será dizer que a maior parte do conteúdo deste artigo é igualmente aplicável a outras pessoas que se encarregam de crianças e jovens.

## PROBLEMAS DE ORDEM SEMÂNTICA

Uma das minhas primeiras descobertas foi constatar que as pessoas que escreviam sobre disciplina não utilizavam as mesmas definições de determinadas pala-

avras que empregavam normalmente. E isto gerou, no mínimo, alguns mal-entendidos.

Veja-se a palavra disciplina em si. Enquanto substantivo, cuja definição é “comportamento e ordem de acordo com normas e regras”, a palavra não provoca controvérsia. Todos parecem ser a favor de disciplina dentro de uma sala de aula ou numa equipa de basquetebol. O substantivo invoca ordem, organização, cooperação, segundo normas e a consideração pelos direitos de outros indivíduos. O verbo “disciplinar” tem dois significados completamente diferentes. O primeiro é “treinar, por instrução e exercício; ensinar, dar o exemplo, esclarecer”. Esta diversidade não causa também muita discórdia. Todavia, o segundo significado do verbo é o que gera grande controvérsia. Eis alguns dos sinónimos, em que a acção gira em torno de controlar, restringir, castrar e punir:

Corrigir, dirigir, pôr na ordem, regular, reter, verificar, refrear, conter, prender, governar, vigiar, gerir, arrear, prender (com trela), amordaçar, restringir, forçar, confinar, impedir, reprimir, repreender, reprovar, censurar, criticar, dar o exemplo, punir, castigar, penalizar.

É óbvio que o primeiro tipo de disciplina ensino-treino-informação constitui um esforço para influenciar as crianças, enquanto que o segundo é uma tentativa para as controlar. Muitos pais e professores não querem senão influenciar os jovens; contudo, no seu zelo em fazê-lo, caem na armadilha de usar métodos de controlo – impôr limites, estabelecer regras, dar ordens, coagir, punir ou ameaçar e castigar. Métodos de controlo não ajudam verdadeiramente as crianças a optarem por determinadas formas de comportamento; eles meramente coagem ou obrigam a fazê-lo.

Devemos também identificar dois tipos radicalmente diferentes de disciplina baseada no controlo: imposta interna ou externamente, auto-imposta ou imposta por outrem, auto-disciplina ou infligida por outros. Não encontrei ninguém que fosse contra a auto-disciplina, embora muitos defensores do “ouse impôr disciplina” não mencionem isso. Porém, há bastante controvérsia no que diz respeito à melhor maneira de gerar auto-disciplina nas crianças e nos jovens – um conflito sobre os “meios” para alcançar os “fins” aceites e convencionais – isto é, crianças auto-disciplinadas. Creio que muitos pais e professores assumem que as crianças “interiorizam” a disciplina imposta pelos adultos, na esperança de que esta se transforme eventualmente em auto-disciplina, uma teoria defendida por Freud e pela maior parte dos psicólogos, defensores da disciplina enquanto forma de controlo. Não encontrei quase ninguém que contestasse esta crença tradicional, como eu irei fazer posteriormente.

Uma outra fonte de confusão de ordem semântica advém do termo autoridade. Todos os que escrevem sobre o assunto utilizam esta palavra, mas poucos autores conhecem a existência dos vários significados que o termo tem.

Em primeiro lugar, existe a autoridade derivada da experiência que alguém detém sobre determinada matéria: “Ele é uma autoridade em direito público”, “Ele fala com autoridade”. Normalmente isto é conhecido por autoridade adquirida. Adoptei a convenção de lhe chamar Auth E – Expertise.

Em segundo lugar, existe a autoridade que advém do emprego (ou papel) que um indivíduo tem. Os pilotos de aviação pedem aos passageiros para estes apertarem os

cintos, ao que obedecem; ao presidente de um comité é dado o poder de abrir e encerrar as sessões e gerir o que se passa entretanto. Chamei a este tipo de autoridade Auth J – Job (emprego).

Um terceiro tipo de autoridade é aquele que provém de entendimentos, acordos, regras e contratos que as pessoas estabelecem nas suas relações entre si. Eu concordo em levar a minha filha até à oficina para arranjar o carro; na nossa família temos um acordo (política) de bater à porta antes de entrarmos nos quartos uns dos outros; e acordamos sobre quem faz determinada tarefa lá em casa. Chama-se a isto Auth C – Contrato.

Finalmente, há a autoridade proveniente do poder que se detém sobre outrem – poder de controlar, dominar, coagir, submeter à vontade do outro, etc. Isto é Auth P – Poder. É a este tipo de autoridade que as pessoas se referem quando falam de “obediência à autoridade”, “exercer autoridade”, “quebra de autoridade”, “rebelar-se contra a autoridade”. É, compreensivelmente, a autoridade que os professores acreditam necessitar para disciplinar (controlar).

Encontrei inúmeros exemplos de pessoas confusas devido à incapacidade de distinguirem a diferença entre estes quatro tipos de autoridade. A asserção mais frequente à julgar-se que a autoridade dos pais e dos professores se justifica porque as crianças querem e precisam da sabedoria e conhecimentos superiores dos adultos. A Sabedoria eo Conhecimento são obviamente Auth E e não Auth P. Outro lugar comum que descobri nos livros sobre o tema é que a autoridade baseada no poder (Auth P) é justificada, uma vez que a palavra disciplina deriva da palavra discípulo, que

significa aprendiz. Um leitor perspicaz compreenderá a decepção, reconhecendo que se emprega Auth E e não Auth P para ensinar e instruir discípulos.

Descobri também que os defensores da disciplina ortodoxa se esforçam por tornar Auth P menos autoritário do que é na verdade, pelo uso de eufemismos. São professores, autoridade “benigna”, “liderança caridosa” dos pais, “orientação” ou “ser autoritário”.

Mesmo quando faz uso da Bíblia para justificar o facto de os pais castigarem as crianças (Auth P), James Dobson, talvez o mais conhecido defensor daquele género de disciplina, confunde dois tipos de autoridade. Ele cita primeiro a admoestação das Escrituras: “Crianças, obedecem aos vossos pais, pois isso agrada ao Senhor”. De seguida, cita outra passagem (Efésios, 6:4) para continuar a justificar a autoridade dos pais. No entanto, esta Segunda definição de disciplina retirada das Escrituras, implica que se dêem sugestões e conselhos às crianças, o que é, claramente, Auth E:

*Não estejam sempre a ralhar e a censurar os vossos filhos, tornando-os irritados e ressentidos. É melhor educá-los com a disciplina do amor que o Senhor gosta, com sugestões e conselhos piedosos.* (o itálico é da minha autoria).

“Sugestões e conselhos piedosos” são, na minha opinião, formas de instrução ou ensino (Auth E) e não uma demanda de obediência (Auth P).

Pode pensar-se, tal como me aconteceu, que esses defensores da disciplina ortodoxa, a um nível mais profundo, não a aprovam na verdade. De contrário, porque necessitariam de utilizar tantos eufemismos e passagens



bíblicas para justificar o uso do seu poder? E até se poderia deduzir que se sentem culpados por empregar esse poder em pessoas mais pequenas (Isto dói-me mais a mim do que a ti).

## COMO A DISCIPLINA DEVE FUNCIONAR

Os pais e os professores precisam certamente de algum tipo de poder para controlarem as crianças. Qual é ele e como funciona? O poder para se controlar outrém (não, influenciar) advém do facto de se possuir os meios para satisfazer alguma necessidade da outra pessoa ou privá-la de satisfazer determinada necessidade. Para usar a terminologia dos psicólogos, o poder para se controlar os outros provém da utilização de recompensas e/ou punição. Em teoria, quando o comportamento que se pretende é recompensado, esse comportamento é reforçado (aumenta a probabilidade de voltar a acontecer); quando o comportamento que não se pretende é punido, enfraquece-se esse comportamento (diminui a probabilidade de voltar a acontecer).

Todavia, na prática, as recompensas e a punição nem sempre produzem os resultados pretendidos por quem exerce o controlo. Raramente os pais e os professores conseguem assegurar-se de que dispõem das condições necessárias para que as recompensas e os castigos funcionem verdadeiramente. Deixem-me explicar.

Para que a recompensa funcione:

- 1) A criança tem de estar completamente dependente da pessoa que controla para lhe dar as recompensas (e seja impedida de as obter por ela própria).

- 2) As recompensas escolhidas pela pessoa têm de ser muito desejadas pela criança.
- 3) Às recompensas tem de seguir-se o comportamento esperado.

Para que a punição resulte:

- 1) Tem de se assegurar que a criança não fuja dela.
- 2) Tem de ser suficientemente severa para causar aversão/ódio.
- 3) Tem de ser imediatamente aplicada após a ocorrência do comportamento indesejado.
- 4) A criança deve ter medo de ser castigada.

Estas condições podem ocasionalmente aplicar-se a crianças de tenra idade, mas com crianças

***Todavia, na prática, as recompensas e a punição nem sempre produzem os resultados pretendidos por quem exerce o controlo.***

de mais de 8 ou 10 anos de idade, torna-se quase impossível aplicar algumas ou todas estas condições.

Outra séria limitação inerente à recompensa e à punição consiste no facto de pais e professores deixarem de aplicar esses métodos à medida que as crianças crescem e entram na adolescência. É esta a principal razão pela qual os anos de adolescência causam tantos problemas e stress às famílias e professores. E, porque confiaram excessivamente no controlo das crianças através do poder, não aprenderam métodos de as influenciar sem fazerem uso disso. Daí que, quan-

do se aproxima a adolescência, e já não podem mais aplicá-lo, se sintam literalmente impotentes.

Na verdade, verifiquei a existência de um cenário comum a famílias e professores. Quando as crianças são muito pequenas, a maior parte dos adultos utiliza a recompensa como meio para as controlar. Quando constatarem a ineficiência do método, começam a aplicar o castigo, normalmente de forma suave. Quando, por sua vez, isto também não impede o mau comportamento, recorrem a castigos mais severos (maior castigo físico, maiores privações). Mas as crianças crescem e os adultos param com os castigos mais severos. Ou então, são as crianças que aprendem a evitá-los, mentindo ou escapando-se a eles. Só aí é que muitos pais, reconhecendo a sua impotência, desistem de controlar, uma postura conhecida, incorrectamente, por “permissividade”, quando, de facto, seria mais apropriado chamar-lhe impotência. É irónico que muitos pais apelidados de permissivos, sejam no fundo pais autocráticos, que perderam todo o seu anterior poder de controlar os filhos.

## EFEITOS NEGATIVOS DA RECOMPENSA

A maior parte das pessoas já conhece muitos dos efeitos negativos implícitos no uso da recompensa como forma de controlar as crianças:

- 1) As crianças “trabalham para serem recompensadas”, como por exemplo, os estudantes que trabalham para passarem de ano e não para aprenderem.
- 2) As crianças tornam-se dependentes das recompensas – procuram habitualmente elogios,

- louvares, aprovação, assim como recompensas palpáveis.
- 3) À medida que as crianças crescem, apercebem-se das intenções dos adultos, subjacentes às recompensas.
  - 4) Os elogios transmitem com frequência à criança um certo elemento de não-aceitação. Por exemplo, na frase: “Hoje, compreendeste tudo o que foi dito na aula, porque não estavas a divagar, como ontem.”.
  - 5) Normalmente, as crianças não acreditam em elogios, se estes não estiverem de acordo com a sua auto-imagem.
  - 6) Elogios e outras formas de recompensa estimulam a rivalidade e a competitividade entre as crianças.

## DEFICIÊNCIAS E PERIGOS DA PUNIÇÃO

Nos E.U.A. é comum castigarem-se crianças. Uma vasta pesquisa efectuada revelou que 81% dos pais afirmava usar o castigo físico; 61% dizia usá-lo pelo menos uma vez por semana (Strauss et al., 1980). Nas escolas, a frequência do castigo físico tem vindo a decrescer substancialmente, à medida que cada vez mais Estados promulgam leis proibindo esse castigo. Contudo, um estudo recente relatou que a média nacional é ainda de cerca de 3,5% de estudantes a quem, por ano, são dadas réguas (Maurer, 1984).

Podemos apenas imaginar quantos pais e professores empregam outras formas de castigo, por exemplo provações, trabalho extra, reclusão, insultos, silêncio e permanência na escola depois das aulas terminarem. Não tenho dúvidas de que cerca de 100% dos pais e professores utiliza com

regularidade alguma forma de punição, de maneira a controlarem os jovens, apesar das deficiências e perigos que isso provou ter. Eis alguns deles:

- 1) Para que a punição seja eficiente, ela tem de ser severa e quando o é, os jovens procuram todas as maneiras de a evitar, adiar, atenuar, desviar. Mentem, culpam outra pessoa, tagarelam, escondem-se, pedem clemência e fazem promessas de não voltar a fazê-lo.
- 2) Rapazes de 12 anos, cujos pais tenham sido muito restritivos e aplicado muitos castigos, revelaram fortes tendências para a auto-punição, intenções suicidas e propensão para acidentes (Sears, 1961).
- 3) As crianças neuróticas revelaram ter tido um controlo excessivo e maior coacção por parte dos pais do que as crianças não neuróticas (Becker, 1964).
- 4) Mães de crianças com baixa auto-estima usaram uma disciplina mais arbitrária e punitiva do que baseada no diálogo e na argumentação (Coopersmith, 1967).
- 5) Os filhos de pais autoritários e punitivos tendem a revelar uma falta de competência social e espontaneidade, a isolar-se e a não serem capazes de tomar iniciativas de carácter social (Baldwin, 1948).
- 6) Menos de uma entre 400 crianças cujos pais não lhes bateram, revelaram-se agressivas para com os pais, contrariamente àquelas a quem isso sucedeu. Deste grupo, metade tivera agredido os pais no ano anterior (Strauss et al., 1980).
- 7) Estudos dos backgrounds familiares de jovens delinquentes de ambos os sexos demonstraram, de modo consis-

tente, um padrão em que os pais são duros e punitivos, em contraste com crianças não delinquentes (Martin, 1975).

- 8) As escolas em que se utiliza o castigo físico têm mais vandalismo (Hyman, Mc. Dowl & Raines, 1975).
- 9) Num estudo levado a cabo entre 230 licenciados da Universidade da Columbia verificou-se que aqueles que foram submetidos a mais punições, comparativamente àqueles a quem isso não aconteceu com tanta frequência, demonstravam ter mais ódio aos pais, mais rejeição aos professores, relações mais pobres com os colegas, mais discussões, maior timidez, relações amorosas mais insatisfatórias, mais preocupações, ansiedade, culpa, infelicidade e choro, e maior dependência dos pais (Watson, 1943).

Isto é claro: a indisciplina que se baseia na punição é perigosa para a saúde mental das crianças.

## ALTERNATIVAS À DISCIPLINA

Apesar da filosofia e a prática de controlar as crianças pela punição e recompensa ser quase universal entre as famílias e nas escolas, existem alternativas promissoras a este método ineficaz. Se procurarmos com cuidado, há sempre uma grande diversidade de inovações e mudanças que se podem aplicar.

### *A Participação das Crianças no Estabelecimento das Regras*

É um princípio aceite que as pessoas se sentem mais motivadas para cooperar com regras ou limitações se lhes for dada a

oportunidade de participar no estabelecimento destas.

Há já um quarto de século, nos meus cursos de Eficácia para Pais e Educadores (Gordon, 1974) que os formadores aconselham estes a não tomarem decisões de forma unilateral. Através de vídeos e exemplos práticos, ensinamos métodos de fazer participar as crianças no processo do estabelecimento de regras e políticas que se espera elas virem a seguir. Entre estas encontram-se o horário da dormida, da utilização da TV, tarefas domésticas, arrumação de brinquedos, utilização do telefone, mesas, privacidade, trabalhos da escola ou qualquer outra actividade potencialmente geradora de problemas ou conflitos. Um milhão de pais, aproximadamente, teve contacto com esta nova maneira de determinar as regras familiares.

De modo semelhante, no curso de Treino de Eficácia para Professores apresentamos a mesma metodologia de modo a fazer participar uma turma de alunos no percurso de estabelecimento de regras dentro da sala de aulas. Estou grato a Norma Randolph e a William Howe, que então trabalhavam na escola de Cupertino, Califórnia, por me terem convencido, há anos atrás, de que mesmo os alunos da 1ª classe são capazes de assumir responsabilidades e colaborar com os seus professores na determinação de regras. Era prática comum nesse distrito, que as crianças nos primeiros anos de escola, fizessem “cartazes de actividades” que as ajudavam a gerir o seu comportamento na sala de aula, retirando ao professor o papel de principal controlador (Randolph & Howe, 1966). Aqui estão alguns exemplos desses “cartazes”:

- entrar na sala
- preparar-me para trabalhar

- ouvir
- discussão em grupo
- trabalhar com o professor
- seguir instruções
- trabalhar sozinho
- trabalhar com um colega
- trabalhar em grupo
- sair da sala

Alguns alunos, quando se sentiam tentados a ignorar uma determinada regra que eles próprios tinham ajudado a elaborar, levantavam-se dos seus lugares, dirigiam-se ao local onde os cartazes estavam afixados e tocavam no respectivo cartaz como lembrança da regra.

#### MENSAGENS-EU, NÃO PORTADORAS DE CENSURA

Outro método, isento de controlo, ensinado no Treino de Eficácia para Pais e Professores, é o de emitir “Mensagens-Eu”. Normalmente, os pais e os professores confrontam as crianças com “Mensagens-Tu”, contendo uma grande carga de culpa, julgamento e crítica, provocando resistência e baixa auto-estima na criança:

- “Estás a portar-te como um menino da 1ª classe”.
- “Senta-te imediatamente”.
- “Devias ter vergonha”.
- “Estás a pôr-me doido/a”.
- “Estás a ser malandro”.
- “Agora, vais ter de ficar depois da escola acabar”.

No Treino apresentamos uma série de experiências para se aprender e praticar Mensagens-Eu, não portadoras de censura, como meio de dizer à criança porque é que a sua conduta não é aceitável para o adulto:

- “Quando há muito barulho, não consigo ouvir ninguém”.
- “Se as calças não estão arru-

madadas, eu é que vou perder tempo a arrumá-las”.

Essas mensagens são, na verdade, “pedidos de ajuda”, o que explica, em parte, a sua superior eficácia na influência da criança para mudar o comportamento. Além disso, se se deposita toda a responsabilidade na criança, as Mensagens-Tu têm menos probabilidades de estragar a relação e prejudicar a auto-estima. Logo após ter frequentado o Treino, uma professora relatou este incidente:

Estava relutante em utilizar uma Mensagem-Eu com os alunos que tenho. É muito difícil lidar com eles. Finalmente, ganhei coragem e falei com determinação para um grupo de crianças que estava ao fundo da sala, junto ao lavatório, a fazer uma grande desarrumação por causa de uns guaches. Disse “Quando vocês misturam as cores e as entornam em cima da mesa e no lavatório, eu tenho de limpar isso mais tarde ou então o contínuo reclama. Estou farta de limpar e não sei o que fazer para que isso não aconteça”. Depois calei-me e esperei para ver o que eles fariam. Na realidade, acho que esperava que eles se rissem de mim e agissem com a mesma indiferença que tinham até aí. Mas não. Olharam para mim, espantados por constatarem que eu estava transtornada. Então, um deles disse: “Vá, vamos limpar isto.” Eu estava perplexa. Sabe, eles não se tornaram modelos de perfeição, mas hoje limpam sempre as mesas e o lavatório, quer os tenham sujado com tinta ou não.”

Baumrind (1971) descobriu que as crianças dos infantários que demonstravam ter mais autocontrolo e disciplina tinham pais

que se abstinham de usar mensagens punitivas ou castigos usando, em vez disso, a argumentação e o que ela designou por “estruturação cognitiva”. Este termo que parece académico é, no fundo, a nossa “Mensagem-Eu” – explicar às crianças os efeitos negativos do seu comportamento nos outros. Baumrind refere que estas mensagens ajudam as crianças a interiorizar as consequências da sua conduta e a desenvolver a consciência ou o auto-controlo – a que chamo de auto-disciplina, em oposição à disciplina que vem do exterior.

Contudo, para influenciar crianças e bebés, os pais e professores precisam de assumir obviamente um papel mais activo e empregar métodos (comportamentais) não-verbais. Quando crianças muito pequenas se queixam, resmungam, atiram comida para o chão ou criam confusão à sua volta, os adultos têm à sua disposição uma variedade desses métodos não-verbais:

- 1) Adivinhar aquilo que a criança precisa ou que privação está subjacente ao seu mau comportamento e satisfazer essa necessidade.
- 2) Substituir o mau comportamento por um que seja aceitável para o adulto – nomeadamente dar à criança um par de meias rotas como substituição do novo par que a criança, por birra, tirou da gaveta.
- 3) Modificar o ambiente de modo a produzir uma alteração no comportamento da criança, por exemplo, enriquecer o ambiente da criança para lhe despertar o interesse, criando áreas específicas para pintar e brincar à vontade bem como designar áreas de arrumação.

## GESTÃO PARTICIPATIVA NAS ESCOLAS

Actualmente estamos a assistir a uma revolução lenta na maneira como as empresas são geridas. Este novo estilo de liderança chama-se “gestão participativa”, porque deposita no funcionário responsabilidades na tomada de decisões e resolução de problemas ligados ao ambiente de trabalho, concepção do design do produto, métodos de produção, melhoria de qualidade, controlo de custos e afins.

Mais de seis mil companhias norte-americanas instituíram

***Mais recentemente, entre professores, administradores escolares e educadores assistimos a um crescente reconhecimento da importância da participação do aluno para o aumento da sua motivação para o estudo e diminuição dos problemas disciplinares.***

uma forma de gestão participativa. Algumas delas deram formação aos seus gestores e supervisores com o nosso Treino de Eficácia para líderes. Os benefícios deste novo estilo de liderança mais democrático podem ser espantosos: a produção dos funcionários subiu 100%, as reclamações desceram de 3000 para 15 por ano, o absentismo reduziu-se a metade e registou-se uma descida de 80% nos produtos rejeitados devido a má qualidade (Simmons & Mares, 1983).

Mais recentemente, entre pro-

fessores, administradores escolares e educadores assistimos a um crescente reconhecimento da importância da participação do aluno para o aumento da sua motivação para o estudo e diminuição dos problemas disciplinares.

Urich e Batchelder (1979) descrevem como uma escola urbana mudou drasticamente o seu clima social, aumentando o envolvimento do aluno em problemas tão importantes como o chegar tarde às aulas, absentismo, apatia e fraco rendimento escolar. Os alunos trabalharam com professores e administradores de modo a encontrarem soluções para melhorar cada uma dessas áreas problemáticas. Noutras escolas, foi dada a oportunidade aos alunos para gerirem o seu próprio progresso académico e identificarem as áreas que necessitavam de ser melhoradas. Num estudo efectuado verificou-se que os referidos alunos fizeram progressos significativos nos seus hábitos de estudo e rendimento escolar. (McLaughlin, 1984).

Algumas escolas permitiram aos estudantes participar no estabelecimento dos objectivos e na elaboração dos programas curriculares dos seus cursos (Burrows, 1973). Outras escolas levaram os alunos a participar, em grupo de pares, em projectos de cooperação, resultando daí aptidões sociais e académicas mais destacadas (Johnson & Johnson, 1975)

Aos alunos foi também atribuída a responsabilidade de corrigir o comportamento não-productivo dos seus colegas (Duke, 1980), pedindo para partilharem os seus pontos de vista em relação à qualidade de ensino dos professores e às relações professor-aluno (Jones & Jones, 1981). A participação dos alunos foi es-



tendida a alguns assuntos administrativos, tais como a disciplina e o clima na escola, adaptações de livros, novos currículos, cortes nas despesas e poupança de energia (Aschuler, 1980).

O famoso psiquiatra William Glasser, autor do best-seller "Schools Without Failure" (1961) prescreveu recentemente uma receita bastante desafiadora para os problemas disciplinares nas nossas escolas no seu livro "Control Theory in the Classroom" (1986). Os alunos devem organizar-se em equipas de 2 a 5, constituídas por alunos fracos, razoáveis e bons. Estes últimos ajudam os mais fracos. Os membros das equipas devem confiar bastante em si próprios e na sua criatividade. Escolhem a maneira de dar provas ao professor/a daquilo que aprenderam, recebendo cada aluno uma pontuação.

A superioridade destes esforços de aprendizagem em cooperação sobre as relações tradicionais competitivas entre alunos, foi estabelecida definitivamente em 122 estudos, publicados de 1924 a 1980. Os resultados foram surpreendentes: 65 estudos revelaram que a cooperação resulta em maior realização do que a competição. Apenas 8 demonstraram o contrário; em 108 estudos, a cooperação promove maior realização do que o trabalho independente. Apenas 6 mostraram o oposto (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson & Skon, 1981).

Num estudo realizado em 18 escolas secundárias "alternativas" na Califórnia onde existiam relações personalizadas entre aluno e professor, participação dos alunos na gestão da escola e uma estrutura de regras não-autoritária, os autores constataram que tanto os professores como os alu-

nos se confrontavam com menos e sérios problemas disciplinares do que nas escolas secundárias com regras rigorosas, pré-estabelecidas por adultos e com formas rígidas de lidar com as infracções (Duke & Perry, 1978).

### AJUDAR AS CRIANÇAS A ENCONTRAREM AS SUAS PRÓPRIAS SOLUÇÕES PARA OS PROBLEMAS

Quando as crianças se deparam com alguma forma de privação ou necessidade não satisfeitas, comportam-se, com frequência, de forma a disputar e a não cooperar, quer na escola quer em família. Crianças assim são geralmente perturbadas – jovens que trazem consigo muita frustração, desapontamento, ressentimento e revolta. Além disso, são também crianças que aprendem com alguma dificuldade.

Por isso, parece óbvio que quer os problemas disciplinares quer a fraca produção se poderiam resolver nas escolas se se ensinasse aos professores a serem mais eficientes como conselheiros. E este é precisamente o principal objectivo do Treino de Eficácia para Professores.

Naturalmente, escolhi como metodologia de aconselhamento a ser ensinada, a centrada no cliente, já que fui discípulo de Carl Rogers e, durante muitos anos, um terapeuta que seguiu essa abordagem. Os nossos treinos têm 3 objectivos principais:

- 1) Mostrar aos pais e professores como a sua forma habitual de agir quando as crianças partilham os problemas, pode servir de bloqueio à comunicação e transmitir não-aceitação. Chamamos a isto "Doze

Obstáculos" – ordenar, avisar, moralizar (dever...), dar soluções, ensinar, avaliar negativamente e positivamente, ridicularizar, psicoanalisar, tranquilizar (consolar), sondar e brincar (distrair).

- 2) Ajudar os pais e professores a atingir um nível razoável de competência ao ouvirem a criança com atenção, o que transmite aceitação e permite a compreensão.
- 3) Mostrar aos pais e professores que devem confiar mais na capacidade das crianças para resolverem os problemas.

De modo geral, penso que conseguimos cumprir estes objectivos bastante bem. A prova disso pode encontrar-se nos estudos que avaliaram os resultados destes Treinos. Conseguimos isolar mais de 60 estudos, muitos dos quais, infelizmente, revelaram imprecisões ou procedimentos inadequados a nível estatístico. Mas, recentemente, Robert Cedar da Universidade de Boston escolheu 26 dos melhores elaborados e submeteu-os a uma meta-análise, uma técnica estatística que junta e analisa os dados de vários estudos diferentes.

Os resultados foram os seguintes:

- 1) O treino de Eficácia para professores teve um efeito global com um desvio-padrão de 0.33, o que é significativamente superior que o efeito de um grupo representante dos tratamentos alternativos – tais como o treino de modificação do comportamento, treino para pais baseado em Adler.(ver pág. 13 original)
- 2) Em comparação com os estudos menos elaborados, os que o eram revelaram um maior efeito do P.E.T. no Treino de

Eficácia para Pais.

3) O Treino de Eficácia para Pais demonstrou ter um efeito positivo no comportamento e atitudes dos pais, durante algum tempo (mais de 26 semanas após o treino ter acabado).

Cedar (1985) concluiu: “A maior parte das reivindicações de Gordon eram substanciadas”.

Existe também uma grande variedade de dados que mostra, de forma conclusiva, que as aptidões facilitadoras que ensinamos no Treino de Eficácia para Professores os ajuda a alcançar até os objectivos tradicionais e normalmente aceites das nossas escolas – tais como realização escolástica, boa assiduidade, pensamento criativo e grande motivação para a aprendizagem. Num estudo efectuado por Aspy e Roebuck em 1977, envolvendo 600 professores e 10 000 alunos (desde o infantil ao 12º ano), os alunos cujos professores tinham sido treinados na compreensão empática, aceitação, respeito e consideração pelos alunos como pessoas foram comparados com os que não tinham professores com esse treino. Daí resultou que os alunos cujos professores frequentaram o Treino:

- faltam menos às aulas (4 dias menos por ano)
- fazem mais progressos, incluindo na matemática e na leitura
- são mais espontâneos
- revelam níveis mais elevados de pensamento cognitivo
- têm melhor pontuação em testes de inteligência (QI)
- demonstram possuir mais criatividade
- melhoram a sua auto-imagem
- cometem menos actos de vandalismo

- apresentam menos problemas disciplinares

Um outro estudo mostra uma redução significativa de comportamentos disruptivos. Roebuck avaliou a compreensão empática do professor, o respeito pelos alunos e o nível de participação que era concedido ao aluno. Ela descobriu que havia um maior comportamento disruptivo nas turmas cujos professores não mostravam tanta compreensão empática, respeito, aceitação das ideias do aluno e solicitação das suas opiniões (Roebuck, 1980).

Sob a orientação e a supervisão de dois sociólogos alemães, Reinhard e Anne-Marie Tausch, foi feito um grande número de dissertações e teses de mestrado que avaliaram os efeitos de tais atitudes do professor na conduta do aluno. Segue-se um claro e bonito sumário do que foi descoberto:

Em todos os estudos provou-se que a compreensão empática, a genuinidade, o respeito e actividades não-directivas facilitavam grandemente a qualidade das contribuições intelectuais dos alunos durante a aula, a sua espontaneidade, independência e iniciativa, sentimentos positivos no decurso da aula e a percepção positiva do professor. Se quisermos reduzir o stress, o ódio e a diminuição da saúde física e emocional nas escolas, ao mesmo tempo que facilitar o desenvolvimento da personalidade e a qualidade da performance intelectual, então teremos que ter um tipo diferente de professor daquele que parece que temos no presente. Precisam-se professores capazes de proporcionar nas suas aulas uma atmosfera na qual exista compreensão empática, em que os alunos recebam respeito e calor humano, onde se encoraje a genu-

inidade e onde o professor aja de maneira não-directiva. (Tausch & Tausch, 1980, pp. 217-218).

## MÉTODO “NO-LOSE” DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

Apesar do facto de se incentivar os jovens a participarem no estabelecimento mútuo de regras para ajudar a prevenir muitos conflitos entre crianças e adultos em família e nas salas de aula, existem conflitos para os quais ainda não foram estabelecidas regras. Os pais e os professores têm de lidar construtivamente com estas situações inesperadas, ou, de contrário, as suas relações sofrerão.

A maioria dos professores e dos pais, com poucas excepções, estão presos ao pensamento “ou isto, ou então” como modo de resolver os conflitos com as crianças: ou são severos ou condescendentes, duros ou facilitadores, autoritários ou permissivos, prevalecendo a sua solução ou o conflito, ou a solução do jovem. Nas nossas aulas mostramos como ambas as abordagens (“ou isto, ou então”) são métodos de ganhar ou perder – ou o adulto ganha e a criança perde ou o inverso.

Um pai demonstra o que se acaba de afirmar, ao descrever, neste excerto de uma entrevista gravada, o poder da luta nas relações entre pais e filhos:

Tem de começar-se cedo a mostrar-lhes quem manda. Senão eles abusam e acabam por dominá-lo. Esse é o problema da minha mulher – ela deixa sempre os miúdos levar a melhor. Cede sempre e eles sabem disso.

As crianças também encaram os conflitos com os adultos como lutas de ganhar ou perder. Cathy, uma jovem de 15 anos expressou isso claramente numa entrevista

gravada:

De que adianta discutir? Eles vencem sempre. Sei disso, mesmo antes de começarmos a discutir. Arranjam sempre forma de ganhar. Afinal, são pais. Sabem que têm sempre razão. Por isso, agora, não discuto. Vou-me embora e não lhes falo. É claro que isso os aborrece, mas não me importo.

Nos treinos de Eficácia para pais e professores ensinamo-lhes a resolver os conflitos utilizando um método alternativo chamado “No-Lose” (ou o “Win-Win Method”), no qual a criança e o adulto participam num processo constituído por 6 fases diferentes:

1ª Fase: Definir o conflito em termos de necessidades

2ª Fase: Pensar nas possíveis soluções

3ª Fase: Avaliar as possíveis soluções

4ª Fase: Chegar a um acordo sobre a melhor solução

5ª Fase: Determinar o que é necessário para promover a solução

6ª Fase: Avaliar a eficácia da solução

Os leitores podem pensar que estas 6 fases são semelhantes às que John Dewey estipulou para a resolução individual dos problemas. Acreditamos que elas funcionam e são passos para a resolução eficaz dos conflitos entre indivíduos.

O Método “No-Lose” de resolver os conflitos implica um empenho firme numa postura inteiramente diferente do que a assumida nos métodos tradicionais de ganhar ou perder. O pai ou o professor transmite esta mensagem à criança: temos um conflito – um problema para ser resolvido. Não quero ganhar a custo de tu perderes. Mas não quero ceder e deixar-te ganhar se isso

implicar que eu perca. Portanto vamos ambos pensar e procurar uma solução que ambos possamos aceitar.

O Método “No-Lose” deriva de Auth C, a autoridade que advém do facto de as pessoas se terem empenhado numa solução comum.

## CONCLUSÃO

Apesar do uso universal de punições e recompensas no seio de famílias e nas escolas, descobri provas abundantes da sua ineficácia

**Ao ajudarem os jovens a procurar as suas próprias soluções para os problemas, os pais e os professores geram neles maior independência, mais controlo sobre o seu destino e maior auto-estima.**

cia como método de controlo. Além disso, a disciplina punitiva em si, mostrou-se nociva à saúde física e mental das crianças.

Durante um quarto de século estive bastante envolvido em dar treino a pais e professores, ensinando métodos não autoritários e controladores que, acredito sinceramente, serem muito mais eficazes do que o tipo de disciplina que requer que as crianças sejam cooperantes, sensatas, responsáveis e, sobretudo, auto-disciplinadas.

Descrevi resumidamente estes métodos, apontando os seus benefícios para a saúde mental das crianças. Estes métodos não autoritários constituem um novo e mais eficaz modelo de se ser pai e professor. Ao abandonarem o

uso do poder, os pais e os professores criam crianças auto-disciplinadas. Ao relacionarem-se com as crianças de forma democrática e recusando ser ditadores ou demasiado permissivos, eles conseguirão aumentar o grau de aceitação de regras, ao envolvê-las no processo de elaboração das mesmas. Ao ajudarem os jovens a procurar as suas próprias soluções para os problemas, os pais e os professores geram neles maior independência, mais controlo sobre o seu destino e maior auto-estima. Ao permitirem às crianças participar no seu próprio processo de aprendizagem bem como no processo de gerir as suas aulas e escola, os professores tornam estas mais interessantes, evitam problemas disciplinares e geram maior motivação.

E, empenhando-se em resolver os conflitos com as crianças, ninguém perde; pais e professores equiparão aquelas com as aptidões necessárias para se tornarem uma nova espécie de cidadãos do mundo – pessoas que evitarão o recurso à violência, quando se defrontarem com conflitos entre indivíduos, grupos e nações. Ninguém explicou tão bem, como Abraham Maslow (1970, p.254) como os métodos baseados no poder provocam psicopatologia:

“É importante que as pessoas percebam que, cada vez que ameçam alguém, humilham, magoam desnecessariamente, dominam ou rejeitam outro ser humano, elas tornam-se forças para a criação de psicopatologia, mesmo que estas sejam fracas. É importante que se perceba que quem é simpático, cooperante, decente, psicologicamente democrático e afectuoso é uma força psicoterapêutica, mesmo que pequena”.

Todos nós que trabalhamos na área das relações humanas temos uma dívida de gratidão para com Carl Rogers, pelo seu desenvolvimento de uma psicoterapia e de um método eficaz de aconselhamento, baseado na confiança básica do cliente em encontrar soluções construtivas para os seus problemas. Todos nós ganhamos com a teoria que proveio das experiências de Carl enquanto terapeuta centrado no cliente, em particular “as condições necessárias e suficientes” para facilitar a mudanças terapêutica ou ajudar a outra pessoa a funcionar mais eficazmente.

As importantes contribuições de Rogers tornaram-se o núcleo dos programas dos meus Treinos de Eficácia – o ponto de partida para o posterior desenvolvimento do meu próprio modelo de relação de ajuda. Enquanto Rogers desenvolveu a sua lista de características da relação de ajuda, especialmente a partir das suas experiência como profissional de ajuda, o meu modelo emergiu no contexto da tentativa de ensinar leigos a serem mais competentes

**Penso que as relações democráticas são necessariamente terapêuticas, e quanto mais democráticas mais terapêuticas.**

como gestores, pais ou professores. Como terapeutas profissionais, raramente entramos em verdadeiros conflitos com os nossos clientes. Pomos de lado as próprias necessidades (e problemas) de modo a podermos ajudar os nossos clientes a perceberem as suas necessidades e resolverem

os seus problemas; a comunicação é predominantemente do cliente para o terapeuta; não vivemos com os clientes ou trabalhamos com eles; e não temos uma relação dependente (ou interdependente) com os clientes, tal como temos, por exemplo, na relação trabalhador-chefe.

Por isso, para mim, ao ensinar pais a terem melhores relações com os seus filhos, os chefes com os seus empregados ou os professores com os seus alunos, senti que era necessário dar-lhes aptidões adicionais e metodologias que, raramente, são necessárias na relação cliente-conselheiro – tais como, modificar o ambiente (enriquecer, limitar), enviar Mensagens-Eu de confronto, estabelecer mutuamente regras, utilizar o Método “No-Lose” de resolução de conflitos e gerir democraticamente, facilitando discussões temáticas nas aulas.

Se tivesse de encontrar uma forma de descrever o meu modelo de relações eficientes do tipo com que lidamos nos nossos programas de treino, a palavra democracia seria a primeira a ocorrer-me. Acredito que temos vindo a ensinar pais, professores, gestores e cônjuges a criarem e a manterem relações democráticas – relações nas quais eu vos ajudo a perceber as vossas necessidades e vocês me ajudam a mim; relações sinérgicas (diferentes pessoas trabalhando juntas de forma cooperante, com maiores benefícios do que a soma dos seus próprios benefícios) e relações que são igualitárias.

Penso que as relações democráticas são necessariamente terapêuticas, e quanto mais democráticas mais terapêuticas. Carl Rogers sabia isso da sua experiência pessoal, e expressou-o de

diversas maneiras:

“A minha influência aumenta sempre quando eu divido o meu poder de autoridade” (1977, p.92).

“Ao recusar-me a coagir ou a dirigir, penso que estimei a aprendizagem, a criatividade e a auto-orientação. Estes são apenas alguns dos efeitos pelos quais me interesso” (1977, p. 92).

“Quando o controlo é partilhado, quando estão presentes condições facilitadoras, foi demonstrado existirem relações vitais, sãs e enriquecedoras” (1977, p.288).

#### Referências Bibliográficas:

- Aschuler, A. (1980). *School discipline: A socially literate solution*. New York: McGraw-Hill.
- Aspy, D.N. & Roebuck, F.N. (1977). *Kids don't learn from people they don't like*. Amherst, MA: Human Resource Development Press.
- Baldwin, A.L. (1948). Socialization and the parent-child relationship. *Child Development*, 19, 127-136.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Development Psychology Monograph*, 4 (1, Pt. 2)
- Becker, W.C. (1964). Consequences of different kinds of parental discipline. In M.L. Hoffman & L.W. Hoffman (Eds.). *Review of Child Development Research* (Vol. 1). New York: Russell Sage.
- Burrows, C. (1973). *The effects of a mastery learning strategy on the geometry achievement of four and fifth grade children*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington.
- Canter, L. (1976) *Assertive discipline*. Los Angeles: Lee Canter Associates.
- Cedar, R.B. (1985) *A meta-analysis of the Parent Effectiveness Training outcome research literature*. PhD. Thesis, Boston University, School of Education.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Dobson, J. (1970). *Dare to discipline*. Wheaton, Il: Tyndale House.
- Duke, D.L. (1980). *Managing student behavior problems*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Duke, D.L. & Perry, C. (1978). Can Alternative schools succeed where Benjamin Spock, Spiro Agnew and B.F. Skinner have failed? *Adolescence*, 13, 375-392.
- Glasser, W. (1961) *Schools without failure*. New York: Harper & Row.

- Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York: Harper & Row.
- Gordon, T. (1955). *Group-centered leadership*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gordon, T. (1970). *Parent effectiveness training*. New York: Wyden.
- Gordon, T. (1974). *Teacher effectiveness training*. New York: Wyden.
- Gordon, T. (1976). *P.E.T. in Action*. New York: Wyden.
- Gordon, T. (1977). *Leader effectiveness training*. New York: Wyden.
- Hyman, I., McDowell, E., & Raines, B. (1975). Corporal punishment and alternative in schools. *Inequality in Education*, 23, 5-20.
- Ingraham v. Wright 525 F.2d 909 (1976)
- Johnson, D. & Johnson, R. (1975). *Learning together and alone: cooperation, competition and individualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Johnson, D., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D. & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Jones, V. & Jones, L. (1981). *Responsible classroom discipline*. Newton, MA: Allyn & Bacon.
- Martin, B. (1975). Parent-child relations. In M.L. Hoffman & L.W. Hoffman (Eds.), *Review of child development research*. Chicago: University of Chicago Press.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality* (2nd Ed.). New York: Harper & Row.
- Maurer, A. (1984). *1001 alternatives to punishment*. Berkeley, CA: Generation Books.
- Mc Laughlin, T. (1984). A comparison of self-recording and self-recording plus consequences for on-task and assignment completion. *Contemporary educational psychology*, 9, 185-192.
- Randolph, N. & Howe, W. (1966). *Self-enhancing education*. Palo Alto, CA: Stanford press.
- Roebuck, F.N. (1980, March). *Cognitive and affective goals of education: towards a clarification plan*. Presentation to Association for Supervision and Curriculum Development, Atlanta.
- Rogers, C.R. (1977) *On personal power*. New York: Delacorte.
- Sears, R.R. (1961). The relation of early socialization experiences to aggression in middle childhood. *Journal of abnormal and social psychology*, 63, 466-492.
- Simmons, J. & Mares, W. (1983). *Working together*. New York: Alfred Knopf.
- Strauss, M.A., Gelles, R.J. & Steinmetz, S.K. (1980). *Behind closed doors: violence in the american family*. New York: Anchor Press/ Doubleday.
- Tausch, R. & Tausch, A.M. (1980). *Verifying the facilitative dimensions in german schools-families-and with german clients*. Unpublished manuscript.
- Urich, T. & Batchelder, R. (1979). *Turning an urban high school around*. Phi Delta Kappan, 61, 3.
- Watson, G. (1943). A comparison of the effects of lax versus strict home training. *Journal of social psychology*, 5, 102-105.
- Wright, L. (1980). *Parent power*. New York: William Morrow.