

SUZANA NUNES CALDEIRA  
FELICIANO H. VEIGA  
(COORDENAÇÃO)

INTERVIR EM SITUAÇÕES  
DE INDISCIPLINA,  
VIOLÊNCIA E CONFLITO

FIM DE SÉCULO

INTERVIR EM SITUAÇÕES DE INDISCIPLINA,  
VIOLÊNCIA E CONFLITO

COORDENADORES  
SUZANA NUNES CALDEIRA  
FELICIANO H. VEIGA

AUTORES  
SUZANA NUNES CALDEIRA, FELICIANO H. VEIGA, ZORAN PAVLOVIC,  
GONZALO MUSITU, JOSÉ J. GÁSQUEZ LINARES, GONZALO MUSITU,  
ESTEFANÍA ESTÉVEZ, TEREBEL JIMÉNEZ, JORGE CORREIA JESUÍNO,  
JOSÉ ANTÓNIO ESPÍRITO SANTO, ISABEL FREIRE e JOÃO GASPAR

CAPA  
SÉRGIO RAFAEL

REVISÃO  
CATARINA SANTOS BOTELHO

ISBN  
978-972-754-277-2

DEPÓSITO LEGAL  
326231/11

## CAPÍTULO 2

# AGENTES DE SOCIALIZAÇÃO DA VIOLÊNCIA E VITIMIZAÇÃO ESCOLAR<sup>1</sup>

Gonzalo Musitu

Estefanía Estévez

Terebel Jiménez

Universidad Pablo de Olavide

Feliciano H. Veiga

Universidade de Lisboa

Nas últimas décadas, o interesse pelo estudo da violência escolar aumentou consideravelmente em vários países. Esta crescente preocupação da comunidade científica, assim como da comunidade educativa, administrativa e política, é fundamentada na necessidade de analisar e compreender os antecedentes e os consequentes do comportamento violento em idades escolares e justifica-se pela gravidade e pela frequência de certas condutas que atentam contra a integridade dos estudantes. Estudos recentes, levados a cabo na Europa e nos Estados Unidos, confirmam que esta problemática tem tendência para padrões de condutas mais graves, relacionados com a violência física e verbal a professores e colegas e, como tal, constitui uma ameaça importante para o

---

<sup>1</sup> Capítulo traduzido do espanhol para o português por Pedro Abreu, com supervisão técnica de Musitu Ochoa e Feliciano Veiga.

processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, assim como para as relações sociais existentes na mesma e o desenvolvimento de problemas de integração social em determinados alunos. As condutas de vandalização e anti-sociais na escola desmotivam os alunos do seu objectivo de aprendizagem e o professor das suas funções de educador e transmissor de conhecimentos e valores. O que entendemos por comportamento violento? A que nos referimos quando falamos de violência escolar? Neste capítulo, é abordada esta questão e são considerados temas como: as teorias explicativas da conduta agressiva e violenta; a violência entre colegas ou *bullying*; os factores da violência escolar; e, no final, é apresentado um modelo integrador de violência escolar.

### 1. Violência e vitimização na escola

Conseguir uma *definição* única de violência é extremamente complicado, pois existem inúmeras abordagens centradas no estudo deste aspecto do comportamento humano e cada uma delas dá relevância a alguns elementos do mesmo. Deste modo, o que existe é uma multiplicidade de definições de conduta violenta, que reflectem, por sua vez, a heterogeneidade de teorias que subjazem a este constructo. Além do mais, é de referir que o termo violência é utilizado, em muitas situações, como sinónimo de agressão. Podemos observar que ambas as expressões surgem, de forma indistinta, em publicações prestigiadas. Embora ambos os constructos, isto é, agressão e violência, possam parecer equivalentes, existe um acordo generalizado em como se diferenciam entre si, em termos da sua natureza ou origem. Neste sentido, a distinção entre agressão e violência poderia assentar no facto de que a agressão pressupõe uma conduta guiada pelos instintos e, portanto, mais própria de outras espécies animais, enquanto a violência é, mais especificamente, o produto da interacção entre a biologia e a cultura e implica uma intencionalidade consciente (Sanmartín, 2004).

Diversos autores, como Berkowitz (1996) ou, mais recentemente, Anderson e Bushman (2002), distinguem duas dimensões

principais na conduta violenta: uma dimensão comportamental, que implica o recurso a uma conduta hostil, com o propósito único de magoar, e uma dimensão intencional, que implica o recurso à violência como meio para conseguir algo que satisfaça os interesses próprios. Estas duas dimensões são conhecidas como violência hostil, que faz referência a uma conduta impulsiva, não planificada, tendo uma base de ira importante, que costuma surgir como reacção a uma provocação compreendida e cujo objectivo principal é infligir golpes; e violência instrumental, um comportamento violento, entendido como meio premeditado e planificado, cujo propósito é alcançar objectivos concretos, desejados pelo agressor, e que não é desencadeado unicamente como uma reacção à presença de uma provocação prévia.

Outras classificações, mais recentes e complexas do comportamento violento, como a proposta por Little e colegas, fazem uma distinção dupla e diferenciam entre várias formas de violência – por exemplo, directa, física ou manifesta *versus* indirecta ou relacional –, e entre várias funções da violência – reactiva ou defensiva *versus* ofensiva, proactiva ou instrumental (Little, Brauner, Jones, Nock e Hawley, 2003; Little, Henrich, Jones e Hawley, 2003). As características destas formas de violência são as seguintes: a violência directa ou manifesta refere-se a comportamentos que implicam um confronto directo com outros; com a intenção de magoar (empurrar, bater, ameaçar, insultar); a violência indirecta ou relacional não implica um confronto directo entre o agressor e a vítima e é definida como acto que se destina a provocar danos no círculo de amizade de outra pessoa ou na sua percepção de pertença a um grupo (exclusão social, rejeição social, difusão de boatos).

Relativamente às funções da violência, é de destacar a violência reactiva e a proactiva. A violência reactiva refere-se a comportamentos que pressupõem uma resposta defensiva perante alguma provocação. Esta violência costuma estar relacionada com problemas de impulsividade e autocontrolo e com uma interpretação distorcida das relações sociais, que assenta na tendência para reacções hostis ao comportamento dos outros. A violência proactiva

refere-se a comportamentos que supõem uma antecipação de vantagens, é deliberada e é controlada por reforços externos. Este tipo de violência tem sido relacionado com problemas posteriores de conduta anti-social e delinquente, mas também com elevados níveis de concorrência social e capacidades de liderança.

A violência escolar é um tipo de comportamento que apresenta as características próprias de todo os comportamentos violentos, embora tenha a particularidade de os agentes serem crianças e adolescentes e de acontecer em escolas e colégios, isto é, em cenários onde os alunos permanecem juntos várias horas durante o dia e por vários anos. Assim sendo, um aluno violento na escola é aquele cujo comportamento pressupõe o incumprimento das normas escolares e sociais que regem a interacção na sala de aula e no centro educativo, com a expressão de diversas condutas punitivas para os outros que implicam agressões manifestas, relacionais, reactivas ou proactivas, e que, segundo Fagan e Wilkinson (1998), obedecem a diversas razões: atingir ou conservar um estatuto social elevado; ter poder e domínio face aos outros colegas; agir como “justiceiros”, impondo as suas próprias leis e normas sociais face às já existentes e que são consideradas inaceitáveis ou injustas; desafiar a autoridade e opor-se às normas sociais estabelecidas, interpretadas como opressivas; experimentar condutas novas e de risco, para o que seleccionam ambientes onde sejam oferecidas oportunidades para exercer comportamentos violentos e anti-sociais.

Não obstante, antes de nos debruçarmos sobre a análise das particularidades do comportamento violento no contexto escolar e examinar os diversos factores que podem estar a incidir no seu desenvolvimento, acreditamos ser conveniente expor, de forma breve, as principais teorias explicativas da conduta agressiva e violenta em geral, uma vez que irão proporcionar uma melhor compreensão do tema.

## 2. Teorias explicativas da conduta agressiva e violenta

Um passo fundamental para tentar compreender os mecanismos envolvidos na violência escolar pressupõe realizar uma

revisão prévia das teorias gerais que foram formuladas para tentar explicar a origem da conduta agressiva e violenta no ser humano. Não iremos proceder a uma revisão exaustiva, mas consideramos imprescindível lembrar que as principais abordagens teóricas sobre a origem da conduta agressiva e violenta podem ser agrupadas em duas grandes linhas teóricas: as teorias inatistas e as teorias reactivas ou ambientais.

Por um lado, as teorias inatistas consideram que a agressividade é uma componente inata do ser humano e que os actos agressivos respondem a impulsos ou motivações internas da pessoa, necessárias para o seu processo de adaptação. Portanto, considera-se que a agressão tem uma função positiva e que uma das tarefas fundamentais da socialização consiste em canalizar a sua expressão para condutas socialmente aceitáveis. Esta perspectiva inclui orientações que vão desde os estudos etológicos até à psicanálise. Por outro lado, as teorias reactivas ou ambientais dão ênfase à influência que o meio ambiente ou contexto social exerce no comportamento violento e consideram que a pessoa desempenha um papel mais activo através dos processos de aprendizagem. O ambiente é considerado, portanto, como o principal responsável da origem da violência, de tal modo que a conduta da pessoa constitui uma reacção aprendida face a determinados acontecimentos ambientais. Esta perspectiva inclui orientações que vão dos estudos em aprendizagem social à teoria ecológica. Em seguida, iremos rever os aspectos mais relevantes de cada uma delas.

### 2.1 Teorias inatistas

As principais teorias inatistas incluem a teoria genética, a teoria etológica, a teoria psicanalítica e a teoria da frustração. Como já havíamos referido, estas teorias são consensuais em assinalar a origem da violência em aspectos internos do indivíduo.

Deste modo, a Teoria Genética defende que as pessoas agressivas apresentam determinadas síndromes patológicas orgânicas, tais como anomalias cromossómicas ou alterações em processos bioquímicos e hormonais (por exemplo, elevados níveis de testosterona

e norepinefrina). Isto é, dá-se maior destaque à importância da predisposição genética e dos aspectos hereditários no desenvolvimento da conduta agressiva.

A partir da Teoria Etológica extrapolam-se as causas do comportamento agressivo animal para a conduta humana. A agressão é considerada uma reacção inata fundamentada em impulsos inconscientes, biologicamente adaptados, e que foram sendo desenvolvidos com a evolução da espécie. A finalidade da agressão é a sobrevivência do indivíduo e está relacionada com aspectos como o território, a hierarquia e a selecção. Os etólogos consideram que o ser humano, dentro da escala evolutiva, ultrapassou a sua própria escala genética e não responde apenas a estímulos agressivos. Ainda assim, tal como no caso dos animais, esta teoria é utilizada para justificar a maior agressividade dos machos.

A Teoria Psicanalítica defende que a agressividade é uma componente instintiva básica, que surge como reacção ao bloqueio da libido, isto é, perante o impedimento da consecução do que provoca prazer (teoria do Eros e do Thanatos). Se a pessoa for capaz de libertar a tensão interior, acumulada pelo bloqueio da libido, produzir-se-á um estado de relaxamento (hipótese da catarse ou válvula de escape), mas, se não for capaz de libertá-la, surgirá a agressão. Desta perspectiva, a agressão é, portanto, o resultado de um conjunto de afectos negativos internos que a pessoa é incapaz de exteriorizar mediante canais socialmente aceitáveis.

A Teoria da Frustração-Agressão, proposta por Dollar e colegas, no final dos anos trinta, parte da associação psicanalítica entre a agressão e a frustração dos instintos. Nesta perspectiva, considera-se que existe uma relação causal directa entre a frustração provocada pelo bloqueio de uma meta e a agressão. Anos mais tarde, Berkowitz (1989; 1996) publicou uma revisão desta teoria e introduziu algumas modificações. Especificamente, Berkowitz considera que a frustração surge quando a pessoa prevê que vai perder aquilo que quer. A frustração, portanto, não surge pela privação de algo *per se*, mas pelo desejo de possuir esse algo. Além do mais, este autor defende que existe uma variável intermédia entre a frustração e a agressão, que denomina ira. A frustração provoca um estado

de ira que activa o organismo e o prepara para a agressão. Finalmente, esta será desencadeada, dependendo do grau de activação emocional do sujeito e de se este se encontra numa situação em que existem estímulos com significado agressivo.

## 2.2 Teorias reactivas ou ambientais

As principais teorias reactivas ou ambientais incluem a teoria da aprendizagem social, a teoria da interacção social, a teoria sociológica e a teoria ecológica. Todas elas insistem no papel do meio ambiente como precursor da conduta violenta.

Na Teoria da Aprendizagem Social, Bandura (1976) considera que o comportamento violento é o resultado da aprendizagem por observação e imitação de condutas que ocorrem nos contextos mais imediatos à pessoa. A imitação da conduta violenta irá depender de se o modelo observado obtém ou não recompensas positivas pela sua acção: no caso de ser vantajoso mostrar um comportamento violento, a probabilidade de ver o referido comportamento ser imitado aumentará, mas, se o modelo for castigado pela sua conduta violenta, irá diminuir a probabilidade de imitação. Para além do mais, Bandura assinala que, em muitos casos, a violência não se limita a uma mera conduta imitativa, pois vão-se inventando novas formas de violência, generalizando assim o efeito do modelo. Resumindo, a exposição a modelos violentos proporciona não só a informação de como actuar, mas também a de que consequências terá essa acção. Nesta perspectiva, têm especial relevo os modelos de conduta observados em agentes de socialização tão importantes como os pais, professores, amigos e meios de comunicação. Este seria o caso, por exemplo, do reforço positivo que supõem os elogios e aplausos entre iguais quando um adolescente tem um comportamento violento na escola, ou dos pais que toleram condutas violentas em casa.

A Teoria da Interação Social sublinha o carácter interactivo do comportamento humano e considera que a conduta violenta é o resultado da interacção entre as características individuais da pessoa e as circunstâncias do contexto social que a rodeia. De todas

as perspectivas teóricas comentadas até ao momento, esta é a que atribui maior importância à influência do ambiente e dos contextos sociais mais próximos à pessoa no seu comportamento e, além do mais, destaca o carácter bidireccional da interacção: o ambiente tem influência sobre a pessoa e esta, por sua vez, no ambiente. Na explicação dos problemas de conduta na adolescência, o papel dos contextos familiar e escolar é considerado fundamental. Alguns dos aspectos fundamentais são as deficiências na socialização familiar e na relação entre pais e filhos, assim como os problemas de rejeição social e vitimização na escola. Estes e outros factores contextuais são de suma importância e irão aumentar a probabilidade de que o adolescente se envolva em comportamentos de carácter violento.

A Teoria Sociológica interpreta a violência como o produto das características culturais, políticas e económicas da sociedade. Factores como a pobreza, a marginalização, a dificuldade do desenvolvimento intelectual, a exploração ou a submissão a sistemas altamente competitivos estão na origem do comportamento violento de certos cidadãos e, portanto, são a principal causa dos problemas de conduta nas pessoas. Nesta corrente também se atribui uma grande importância aos valores predominantes numa determinada cultura, tais como a rivalidade, a concorrência ou o individualismo. Neste sentido, nalgumas culturas, a violência tem um valor positivo, é considerado como um meio “normal” e habitual de comportamento, de resolução de problemas e conflitos – e não só é admitida, como é premiada. Esta tolerância é favorecida, em muitas ocasiões, por um elemento-chave de influência na cidadania: os meios de comunicação que operam como ecrã de difusão destes valores.

Por fim, na Teoria Ecológica, proposta por Bronfenbrenner (1979), a pessoa é vista como fazendo parte de uma rede de relações, interligadas e organizadas em quatro níveis principais. Estes quatro níveis reflectem quatro contextos de influência na conduta: 1. microsistema, composto pelos contextos mais próximos à pessoa, como a família e a escola – inclui actividades, papéis e relações interpessoais que a pessoa experimenta no seu ambiente imediato; 2. mesossistema, que faz referência às interacções existentes

entre os contextos do microsistema, como a comunicação entre a família e a escola; 3. exossistema, que inclui as esferas sociais nas quais a pessoa não participa activamente, mas nas quais ocorrem factos que podem afectar os seus contextos mais próximos, como o grupo de amigos, pais e irmãos, ou os meios de comunicação; e 4. macrosistema, que se refere à cultura e ao momento histórico-social determinado, em que vive a pessoa, e inclui a ideologia e os valores dominantes nessa cultura. O modelo ecológico, portanto, defende que para entender o comportamento violento de uma pessoa é necessário considerar não só as microviolências presentes nos seus contextos mais imediatos (a família, a escola ou o trabalho), como também as macroviolências culturais e estruturais presentes na sociedade. Neste sentido, Vinyamata (2005) destaca alguns factores sociais, de grande importância no desenvolvimento da violência, como: as condições de miséria e marginalização social e de desestruturação familiar, a promoção de atitudes violentas através dos meios de comunicação, assim como de valores agressivos conducentes ao benefício imediato, ou a justificação da mentira e da ocultação de informação como métodos aceitáveis. Esta perspectiva destaca, fundamentalmente, que os problemas de conduta não podem ser atribuídos unicamente à pessoa, mas deverão ser considerados o produto da interacção entre esta e aquilo que a rodeia (no caso da adolescência, o contexto familiar, escolar e social). Isso implica a necessidade de examinar a conduta problemática no contexto onde surge (neste caso, na sala de aula ou na escola) e de promover mudanças eficazes neste contexto, como meio para prevenir ou intervir na situação problemática, mais do que optar por prestar atenção exclusiva à pessoa envolvida.

Tanto umas como outras, todas as teorias foram alvo de críticas e elogios e, provavelmente, nenhuma delas (pelo menos, por si própria) poderá proporcionar uma base explicativa total para compreender a frequência e gravidade de determinados comportamentos violentos nos adolescentes de inúmeras sociedades actuais. Não obstante, consideramos que uma das teorias que se apresenta como das mais adequadas para compreender a complexidade do comportamento violento no período adolescente é a do modelo ecológico.

### 3. Violência entre colegas ou *bullying*

No contexto escolar desenvolve-se uma infinidade de comportamentos de carácter violento, entre os quais se encontram os que são dirigidos directamente a objectos ou material escolar e aqueles que são dirigidos directamente a pessoas – os professores e os colegas. Entre os primeiros, podemos distinguir actos vandalizantes, como a danificação de carteiras e portas, ou a assinatura de nomes, mensagens e desenhos nas paredes da escola (Trianes, 2000). Entre os segundos, destacam-se as agressões físicas e verbais ao professor ou entre colegas e os problemas graves de disciplina na sala de aula, como a desobediência ao regulamento interno da escola (Iglesias, 2000; Moreno, 1998). De entre todas estas condutas, as zaragatas entre colegas são as mais frequentes, tanto entre pares como entre grupos. Se algum tipo de comportamento violento na escola está a adquirir um interesse crescente entre a comunidade educativa e científica, esse comportamento é o *bullying*, e esta atenção deve-se tanto ao aumento da sua presença nas escolas como às importantes consequências para as vítimas.

O *bullying* tem sido objecto de estudo, desde finais dos anos 70 e princípios dos 80, em países como a Noruega, Suécia e Finlândia. Na realidade, é na Noruega que se encontra um dos grandes pioneiros do seu estudo, Dan Olweus (1983), que o define como “uma conduta de perseguição física ou psicológica que um aluno realiza em relação a outro, o qual é escolhido como vítima de repetidos ataques. Esta acção, negativa, coloca as vítimas em posições das quais dificilmente conseguem sair pelos seus próprios meios”. Num trabalho posterior, Olweus (1998) acrescenta que “um aluno é agredido ou é transformado numa vítima quando está exposto, de forma repetida, e durante um determinado tempo, a acções negativas levadas a cabo por outro aluno ou vários” e considera como acção negativa “toda a acção que magoa outra pessoa de forma intencional”. Semelhante é a definição dada em Espanha por Cerezo (1999): “forma de conduta agressiva intencional, prejudicial e persistente, cujos protagonistas são os jovens em idade escolar”; ou por Trianes (2000): “o *bullying* é um comportamento prolongado

de insultos, rejeição social, intimidação e agressividade física de uns alunos contra outros, que se transformam em vítimas dos seus colegas”. Na tabela seguinte são resumidos os elementos característicos do *bullying*, a partir dos resultados de investigações realizadas (Defensor del Pueblo, 1999; Díaz-Aguado, 2002; Greene, 2000).

TABELA I  
Principais características do *bullying*

|                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. O agressor pretende magoar ou instigar medo à vítima.                                         |
| 2. O agressor ataca ou intimida a vítima por meio de agressões físicas, verbais ou psicológicas. |
| 3. A violência para com a vítima ocorre repetidamente e prolonga-se durante um certo tempo.      |
| 4. O agressor tem uma percepção de si como mais forte e poderoso do que a vítima.                |
| 5. As agressões produzem o efeito desejado pelo agressor.                                        |
| 6. O agressor recebe, geralmente, o apoio de um grupo.                                           |
| 7. A vítima não provoca o comportamento agressivo.                                               |
| 8. A vítima é indefesa e não consegue sair sozinha da situação.                                  |
| 9. Existe uma relação hierárquica de domínio-submissão entre o agressor e a vítima.              |

O *bullying* implica condutas que podemos classificar tanto dentro da violência manifesta ou relacional como da violência reactiva ou proactiva. Neste sentido, ser objecto de *bullying* implica que um estudante possa ser submetido a uma grande variedade de comportamentos cometidos por outro estudante que, por exemplo: diz coisas desagradáveis sobre ele, goza com ele, atribui-lhe alcunhas; ou ignora-o totalmente, isolando-o socialmente, excluindo-o do grupo de amigos e afastando-o das actividades, de propósito; ou bate, pontapeia, empurra e ameaça; ou conta mentiras e boatos falsos e convence os outros a cortarem relações com ele (Olweus, 1999; Ortega, 1994). Alguns agressores ou *bullies* terão inclinação para a violência física e outros não irão agir de forma tão aberta, preferindo recorrer à persuasão e à manipulação (Sanmartín, 2004). Na Tabela II, são apresentadas as principais formas de *bullying* que podemos encontrar nos estabelecimentos de ensino.



TABELA II

Formas de *bullying*

|                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Verbal:</b> Atribuir alcunhas, gozar, ridicularizar, insultar, ameaçar e humilhar.                                                                                                          |
| <b>Física:</b> Pancadas, cotoveladas, beliscões, pontapés, empurrões e sovas.                                                                                                                  |
| <b>Emocional:</b> Chantagem, extorsão para conseguir algo (por exemplo, dinheiro) e a criação de falsas expectativas na vítima (por exemplo, fazer passar-se por seu amigo).                   |
| <b>Sexual:</b> É a menos frequente e refere-se aos comportamentos que envolvem apalpos no corpo da vítima sem o seu consentimento, assim como gestos obscenos e exigências de favores sexuais. |

Fonte: Rodríguez (2004).

3.1 Incidência do *bullying*

Nos estudos levados a cabo em Espanha por Ortega (1994) e Cerezo (1999), observou-se que aproximadamente 15-16 por cento dos estudantes do ensino secundário estão envolvidos em condutas de *bullying*, distribuídos do seguinte modo: 5 por cento como vítimas e 10-11 por cento como agressores. Estes dados indicam que, proporcionalmente, existe mais do dobro de *bullies* do que de vítimas. No entanto, é possível que o tipo de medidas utilizadas nestes estudos incida nas percentagens encontradas, dado que em investigações onde se analisam diferentes tipos de violência, tanto manifesta como relacional, foram obtidas percentagens mais elevadas, sobretudo de vitimização informada. Deste modo, os resultados de um importante trabalho (Defensor del Pueblo, 1999) sublinham que aproximadamente 14 por cento dos estudantes espanhóis sofre problemas de exclusão social e 30 por cento afirma ter sido vítima de agressões verbais, face a 4 por cento que informa ter sido agredido fisicamente pelos seus colegas.

Outro factor que influencia as percentagens sobre a incidência de *bullying* é quem responde ou a quem se pergunta: ao agressor, à vítima ou a um estudante testemunha. Podemos observar alguns exemplos nas tabelas seguintes. Não obstante, embora as percentagens variem significativamente, dependendo de quem responde à pergunta, parece que os agressores e as vítimas estão, pelo menos,

de acordo que o *bullying* por agressão verbal e exclusão social é bastante mais frequente que aquele que implica agressão física ou roubos.

Num estudo de Ortega e Mora-Merchán (2000), os estudantes afirmam ter sido testemunhas de diferentes formas de *bullying*: atribuir alcunhas (53,1 por cento); violência física (31,8 por cento); ameaças (15,7 por cento). Noutro estudo (Del Barrio, 2002), em Espanha, os estudantes afirmaram ter sofrido ou perpetrado diferentes formas de *bullying* (Tabela III). A Tabela IV apresenta dados acerca do *bullying* que ocorre em escolas de Portugal, mas segundo a perspectiva dos professores.

TABELA III

Percentagem de estudantes que afirmam ter sofrido ou perpetrado diferentes formas de *bullying*

| Comportamento        | Agressor | Vítima |
|----------------------|----------|--------|
| Insultar             | 45,5     | 38,5   |
| Atribuir alcunhas    | 37,9     | 37,2   |
| Dizer mal de outro   | 38,5     | 34,9   |
| Ignorar              | 38,7     | 14,9   |
| Excluir              | 13,7     | 10,7   |
| Bater                | 7,2      | 4,8    |
| Partir objectos      | 1,3      | 4,4    |
| Roubar objectos      | 1,5      | 7,3    |
| Ameaçar com armas    | 0,4      | 0,7    |
| Assediar sexualmente | 0,6      | 2      |

Fonte: Del Barrio (2002).

Relativamente ao curso ou idade em que é mais provável que ocorram este tipo de comportamentos, não existe consenso na literatura científica actual. Alguns autores (Olweus, 1998) defendem que as condutas de *bullying*/vitimização são mais frequentes no ensino primário (6-11 anos) que no secundário

TABELA IV

Percentagem de professores portugueses que observaram diferentes formas de *bullying* nas aulas

| Itens                                                      | % de Professores |
|------------------------------------------------------------|------------------|
| Destroem ou estragam intencionalmente o material da escola | 15,6             |
| Atacam fisicamente os colegas                              | 23,2             |
| Atacam fisicamente os professores                          | 3,0              |
| Dizem palavrões na sala de aula                            | 8,9              |
| Roubam objectos na escola                                  | 10,6             |
| Atacam verbalmente os professores                          | 9,3              |
| Atacam verbalmente os colegas                              | 38,1             |
| Ameaçam as pessoas na escola                               | 12,9             |

Fonte: Veiga (2007b).

(12-16 anos), embora outros afirmem que é estável durante todo o ensino obrigatório ou, inclusive, mais frequente no ensino secundário (Pellegrini, Bartini e Brooks, 1999). Por outro lado, são numerosas as investigações que assinalam o ciclo entre os 14 e os 16 anos como o mais conflituoso (por exemplo, Cerezo, 1999; Estévez, 2005; Estévez, Lila, Herrero, Musitu e Martínez, 2002; Lenssen, Doreleijers, Van Dijk e Hartman, 2000; Ortega, 1994). Por fim, também parece haver acordo quanto à ideia de que depois dos 16 anos a frequência de envolvimento em comportamentos deste tipo geralmente diminui (Martín, Martínez, López, Martín e Martín, 1998).

Os resultados aparentemente contraditórios sobre a idade de maior incidência do *bullying* podem ter como origem, novamente, os diferentes conceitos e medidas que os investigadores utilizam. Assim, alguns autores, como Eslea e Rees (2001), sugerem que o aluno, à medida que vai entrando na adolescência, começa a dar mais importância às agressões directas, enquanto as indirectas passam para segundo plano e, portanto, não as inclui na sua definição particular de *bullying* (e pode ser que não fiquem reflectidas nos questionários ou entrevistas dos investigadores).

Na realidade, parece que existe uma escalada no tipo de actos violentos cometidos pelos adolescentes, de modo que participam, em primeiro lugar, em condutas que implicam formas menos graves de agressão, como perturbar os colegas, para passar, posteriormente (por volta dos 14-16 anos), a comportamentos que implicam mais o contacto físico ou a violência manifesta (Loeber e Stouthamer, 1998).

### 3.2 Locais onde acontece o *bullying*

O *bullying* tem lugar em todas as partes da escola, embora o tipo de agressão que se realiza em cada lugar dependa do facto de este estar mais ou menos vigiado por adultos. Por exemplo, para os actos de violência física, o agressor irá sempre procurar os locais onde não haja supervisão do corpo docente, como os corredores, o pátio do recreio ou a entrada e saída da escola (Macneil, 2002). Nestes lugares, a presença de adultos é menor e, de facto, este é um dos motivos principais pelos quais os professores, normalmente, não têm conhecimento da existência de tais agressões entre colegas (Ortega, 1994).

Por outro lado, a sala de aula é um dos lugares onde se dão, em maior medida, agressões de tipo verbal (como os insultos e alcunhas) e situações de exclusão e isolamento social, como impedir a participação de um colega em actividades escolares (Rodríguez, 2004). Porém, também no pátio de recreio parecem ser frequentes a violência verbal e a exclusão social, juntamente com a violência física. Assim, os locais de eleição para o *bullying* são, por esta ordem: o pátio, 50 por cento, e a sala de aula, 35,7 por cento (Ortega e Mora-Merchán, 2000).

### 3.3 Características de agressores e vítimas

A maior parte dos estudos são consensuais relativamente ao facto de o *bullying* ser uma problemática fundamentalmente masculina: os rapazes costumam ser, mais frequentemente que as raparigas, tanto agressores ou *bullies* (Cerezo, 1999; Johnson e Lewis, 1999;

Olweus, 1998) como vítimas de violência nas escolas (Clearly, 2000; Glover, Gough, Johnson e Cartwright, 2000) ou, inclusive, agressores-vítimas ao mesmo tempo (Kumpulainen, Rasanen e Puura, 2001). Tatum e Lane (1989), por exemplo, descobriram no seu estudo que os rapazes se envolvem em condutas intimidatórias três vezes mais que as raparigas. Também em Espanha, a maior parte dos estudos concluem que os rapazes agredem mais na escola; porém, recentemente, observou-se que, na lista de vítimas, as diferenças entre géneros se estão a esbater (Ortega e Mora-Merchán, 2000).

Por outro lado, é possível que o predomínio masculino no *bullying*, encontrado na maior parte dos trabalhos, obedeça aos parâmetros de medição dos estudos. Este facto poderia explicar por que razão naquelas investigações, nas quais se tomam medidas de *bullying* considerando exclusivamente condutas agressivas directas e físicas, os rapazes apresentam uma frequência de envolvimento muito superior ao das raparigas, mas naquelas em que se tem em conta tanto a violência directa como a indirecta (principalmente, a difusão de boatos e a exclusão social) as diferenças em função do género têm tendência a desaparecer (por exemplo, Andreou, 2000; Craig, 1998). Neste sentido, é possível que rapazes e raparigas utilizem preferentemente diferentes tipos de agressão, de modo que as diferenças entre ambos são mais qualitativas que quantitativas (Kochenderfer-Ladd e Wardrop, 2001; Martín *et al.*, 1998).

As diferentes investigações oferecem dados a favor desta hipótese e reforçam a ideia de que os rapazes costumam recorrer mais frequentemente do que as raparigas à violência física directa e à danificação dos pertences dos outros colegas, enquanto as raparigas se inclinam para formas de violência mais subtis e indirectas, como a intimidação, a manipulação e o isolamento social; por último, rapazes e raparigas recorrem, de igual modo, à violência verbal, como dar alcunhas ou ridicularizar (Mynard e Joseph, 1998; Olweus, 1998; Ortega e Mora-Merchán, 2000). Outras características próprias dos agressores estão reunidas na tabela seguinte, que resume os resultados obtidos nas investigações de Cerezo (1999), Fernández (1998), Olweus (2005) e Trianes (2000).

TABELA V  
Características dos agressores ou *bullies*

|                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| • É frequente que sejam repetentes e de idade superior à média da turma.                              |
| • Têm rendimento escolar baixo e uma atitude negativa para com a escola.                              |
| • Costumam ser fisicamente mais fortes que as suas vítimas.                                           |
| • Mostram pouca empatia pelas suas vítimas.                                                           |
| • Apresentam elevados níveis de impulsividade.                                                        |
| • Sentem a necessidade de dominar os outros através do poder e da ameaça.                             |
| • Toleram mal as frustrações.                                                                         |
| • Têm dificuldade em aceitar as normas sociais.                                                       |
| • Apresentam uma atitude hostil e de desafio para com pais e professores.                             |
| • Recebem pouco apoio e supervisão parental.                                                          |
| • Informam de frequentes conflitos familiares, de autoritarismo e hostilidade.                        |
| • Não acatam as normas sociais.                                                                       |
| • Têm uma opinião relativamente positiva de si mesmos: têm uma auto-estima média ou, inclusive, alta. |
| • Têm um grupo pequeno de amigos (dois ou três) que os apoiam.                                        |
| • São mais populares entre os colegas que as vítimas.                                                 |

Na literatura científica, em geral, faz-se a distinção entre dois tipos de vítimas que, por sua vez, reflectem duas maneiras diferentes de reagir face ao assédio e à agressão dos colegas: 1. por um lado, a vítima pode interpretar a vitimização como uma experiência crítica muito traumática que, juntamente com a sua tendência para a introspecção, mina a auto-estima e desemboca em sintomas depressivos e sentimentos de solidão – esta vítima é conhecida como *vítima passiva* ou *submissa*; e, 2. por outro lado, é possível que a vítima desenvolva atitudes tão negativas com os seus pares que, juntamente com a sua tendência para a impulsividade, desencadeie uma reacção agressiva nos seus próprios agressores – esta será a *vítima provocadora* ou *agressiva* (Crick, Grotpeter e Rockhill, 1999). Ambos os tipos de vítimas apresentam algumas características em comum,

como a sua situação social de isolamento na escola e a sua impopularidade entre os companheiros, e algumas características próprias.

Regra geral, existem mais dados sobre as vítimas passivas que sobre as agressivas, dado que estas têm sido votadas ao esquecimento, na maior parte das investigações sobre o *bullying* realizadas até ao momento. Não obstante, com os dados disponíveis, podemos concluir que a *vítima passiva* apresenta níveis muito baixos de assertividade e muito elevados de vulnerabilidade, assim como uma marcada percepção negativa de si mesma e elevada probabilidade de experimentar sintomas depressivos, enquanto a *vítima agressiva* apresenta uma marcada tendência para a impulsividade e a violência, uma vez que aprendeu a poder retirar daí certas vantagens (Díaz-Aguado, 2002). Na secção seguinte, iremos analisar, em pormenor, as consequências da situação de *bullying*.

### 3.4 Consequências do *bullying*

A vitimização na escola implica uma importante ameaça ao bem-estar psicológico de crianças e adolescentes, por se tratar de uma experiência interpessoal extremamente stressante para a pessoa. Na realidade, verificou-se em várias investigações (por exemplo, Andreou, 2000; Prinstein, Boergers e Vernberg, 2001; Rodríguez, 2004; Seals e Young, 2003) que as vítimas de *bullying* apresentam:

- Imagem geral negativa de si mesmas.
- Distúrbios de atenção e de aprendizagem.
- Desespero e perda de interesse nas actividades favoritas.
- Incapacidade para desfrutar e falta de energia.
- Insatisfação com a vida.
- Sintomas depressivos.
- Comunicação pobre.
- Deficiente capacidade para se relacionar com os outros.
- Sentimentos de culpabilização.
- Sentimentos de solidão.
- Sensibilidade em relação à rejeição e às avaliações negativas dos outros.

- Queixas sobre doenças físicas, como dores de cabeça e de estômago.

- Reações emocionais inesperadas.
- Problemas de insónia e lembrança repetida do episódio de maus-tratos.

Regra geral, os estudantes que sofrem problemas de vitimização na escola apresentam mais sintomas psicossomáticos e mais distúrbios psiquiátricos que o resto dos estudantes (Kumpulainen, Rasanen e Puura, 2001). Além do mais, estes problemas parecem persistir no tempo, pelo que muitos destes estudantes deverão solicitar a ajuda e o apoio de profissionais da saúde mental (Guterman, Hahm e Cameron, 2002; Olweus, 1998). Neste sentido, por exemplo, no estudo de Guterman *et al.* (2002), foi observado que as vítimas de *bullying* apresentavam sintomas depressivos e problemas de ansiedade e *stress*, inclusive depois de passado um ano desde o último episódio de mau trato.

Por último, devemos considerar a possibilidade de que as consequências resultantes do *bullying* estejam moduladas por alguns factores, como o género da vítima ou o tipo de violência – directa ou manifesta *versus* indirecta ou relacional. Prinstein, Boergers e Vernberg (2001) constataram que os rapazes apresentam mais sintomas depressivos quando são objecto de agressões directas ou manifestas, mas que a sintomatologia depressiva é mais comum nas raparigas que são objecto de violência indirecta ou relacional. Pode ocorrer que a violência directa seja interpretada, no caso dos rapazes, como uma demonstração de fraqueza e humilhação mais importante que para as raparigas e que isso provoque um maior mal-estar nas vítimas. Porém, a traição implicada pelos actos de agressão relacional afecta mais marcadamente as raparigas.

### 4. Factores da violência escolar

A seguir, apresentamos os diferentes factores da violência escolar, concretamente os seguintes: individuais, familiares, escolares e sociais.

Factores individuais relacionados com os problemas de conduta na adolescência incluem características biológicas, como a influência genética, e características psicológicas, como o grau de auto-estima e de bem-estar emocional da pessoa. Entre os principais factores familiares, destacam-se a atitude favorável dos pais relativamente à violência, a presença de frequentes conflitos familiares, o recurso a um estilo educativo pouco democrático, a falta de comunicação familiar e a falta de apoio e carinho entre os membros da família. Os factores escolares mais estudados na literatura científica têm sido a organização e ideologia na escola, a relação do adolescente com o professor, as estratégias disciplinares na sala de aula, o tratamento desigual dos professores em relação ao sucesso académico dos alunos, a formação de grupos na sala de aula, a intolerância para com alguns alunos diferentes (pela sua etnia, a sua orientação sexual...) e a formação de grupos. Por último, entre os factores sociais tem-se estudado, fundamentalmente, a influência dos meios de comunicação e, especialmente, a da televisão na conduta agressiva de crianças e adolescentes.

#### 4.1 Factores individuais

Os principais factores individuais associados à conduta violenta na adolescência incluem elementos biológicos, genéticos e psicológicos. Por um lado, quando falamos de factores genéticos e biológicos referimo-nos à influência da informação genética transmitida pelos pais no desenvolvimento de certas características ou peculiaridades nos filhos. Hoje em dia, existe um grande consenso científico acerca da inexistência de um determinismo genético, impermeável ao ambiente, relativo às características psicológicas e de conduta da pessoa (Arranz, 2004; Caldeira, Rego e Condessa, 2007; Veiga, 2007a) e advoga-se uma perspectiva mais interactiva entre a genética e as características ambientais que rodeiam a pessoa. Por outro lado, entre os factores psicológicos relacionados, de forma mais estreita, com os problemas de conduta na adolescência encontram-se: a tendência para a impulsividade, a falta de empatia, a irritabilidade, o mau humor e a atitude positiva em relação à

violência (Anderson e Bushman, 2002; Veiga, 2007a; 2008; 2009; Stormont, 2002). Outros factores psicológicos analisados nos estudos têm sido a auto-estima e a sintomatologia depressiva dos agressores, embora, neste caso, os resultados sejam muito controversos, pelo que iremos comentá-los de forma mais aturada.

#### *Auto-estima e violência*

Na literatura científica sobre violência escolar foi constatada, em múltiplas ocasiões, a estreita relação existente entre os problemas de vitimização e a baixa auto-estima das vítimas (Guterman, Hahm e Cameron, 2002; Olweus, 1998; Musitu, Buelga, Lila e Cava, 2001; Pereira, 2002; Veiga, 2007a). Porém, os resultados relativos à associação entre a conduta agressiva e a auto-estima são bastante mais contraditórios, dado que alguns autores defendem que os adolescentes agressivos apresentam uma auto-estima mais baixa do que os que não têm problemas de conduta (Mynard e Joseph, 1997; O'Moore, 1995), enquanto outros afirmam que os agressores, regra geral, se avaliam positivamente a si mesmos e apresentam um nível de auto-estima médio ou, inclusive, elevado (Olweus, 1998; Rigby e Slee, 1992).

No entanto, esta aparente contradição de resultados poderá dever-se ao tipo de instrumentos utilizados para obter a medida da auto-estima, em particular se o instrumento seleccionado proporcionar uma medida de auto-estima global. Parece que as medidas de auto-estima global, como, por exemplo, a Escala de Auto-estima de Rosenberg (1986), não reflectem nenhuma relação entre a conduta agressiva e a auto-estima do agressor (Dorothy e Jerry, 2003; Rigby Slee, 1992), enquanto, quando se tomam medidas multidimensionais, os agressores demonstram uma auto-estima mais baixa ou mais elevada, dependendo dos domínios (Andreou, 2000; Veiga, 2007a). Em estudos recentes, comprovou-se que os adolescentes com problemas de agressividade na escola obtiveram baixas pontuações em auto-estima escolar, mas muito elevadas em auto-estima social (Andreou, 2000; O'Moore e Kirkhman, 2001; Veiga, 2007a). Uma explicação possível para

estes resultados é que os adolescentes agressivos são, muitas vezes, figuras importantes no seu grupo de pares (Gilford-Smith e Brownell, 2003; Hawley e Vaughn, 2003) e, inclusivamente, são populares e queridos entre os colegas (Salmivalli, 1998), o que faz com que desfrutem de determinados benefícios sociais que se reflectem nesta dimensão da auto-estima (Little, Brauner, Jones, Nock e Hawley, 2003).

#### *Depressão, stress e violência*

De modo semelhante ao caso da auto-estima, os resultados existentes, até ao momento, sobre o vínculo entre a violência, a depressão e o *stress* são controversos. Alguns estudos indicam que tanto os agressores como as vítimas apresentam mais distúrbios psicológicos que os outros adolescentes (Carlson e Corcoran, 2001; Kaltiala-Heino *et al.*, 2000; Seals e Young, 2003), porém, não observámos uma relação directa entre a violência escolar e a presença de sintomatologia depressiva e *stress* (Estévez, Herrero e Musitu, 2005; Estévez, Musitu e Martínez, 2004), ou, se observada, foi uma co-ocorrência extremamente reduzida (cerca de 5-8 por cento) entre violência e depressão (Garnefski e Diekstra, 1997). Estes dados sugerem que o comportamento agressivo não tem que ser consequência nem estar na origem directa da depressão ou do *stress* (Herrero, Estévez e Musitu, 2005). Pelo contrário, recentemente, constatou-se que a maioria dos agressores apresenta uma adaptação emocional (Brendgen, Vitaro, Turgeon, Poulin e Wanner, 2004), provavelmente devido à sua adaptação social na escola e ao apoio que recebem do grupo de amigos, factores que os afastam da possibilidade de desenvolver problemas de carácter depressivo.

#### 4.2 Factores familiares

O contexto familiar é fonte de desenvolvimento e de aprendizagem de capacidades, mas também, se a interacção entre os seus membros não for de qualidade, poderá ser um factor de

risco que disponha a aprender a responder com agressividade e de forma desapropriada aos seus pares (Trianes, 2000). Neste sentido, em diversas investigações, foi constatado que o clima familiar positivo, caracterizado pela união afectiva entre pais e filhos, o apoio, a confiança e a intimidade entre eles e a comunicação familiar aberta e empática favorece a adaptação comportamental e psicológica dos filhos (Casas *et al.*, 2004; Gracia e Musitu, 2000; Lila e Buelga, 2003; Musitu e García, 2004; Veiga, 2000; 2001), enquanto, pelo contrário, o clima familiar negativo, num contexto onde não exista nenhum dos componentes mencionados, constitui um dos factores de risco mais directamente relacionados com os problemas de conduta em crianças e adolescentes (Dekovic, Wissink e Meijer, 2004). Dentro do que é denominado clima familiar negativo, foram identificadas numerosas variáveis familiares que parecem incidir no comportamento agressivo do filho e que apresentamos na tabela seguinte, a partir dos resultados obtidos nos trabalhos de Dekovic, Wissink e Meijer (2004); Estévez, Musitu e Herrero (2005); Lambert e Cashwell (2003) e Veiga (2000).

TABELA VI

Variáveis familiares associadas à conduta violenta em adolescentes

|                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------|
| • Carência de afecto, apoio e envolvimento dos pais.                             |
| • Permissividade e tolerância da conduta agressiva do filho.                     |
| • Disciplina inconsistente, ineficaz e demasiado permissiva ou demasiado severa. |
| • Estilo parental autoritário com recurso excessivo ao castigo.                  |
| • Problemas de comunicação familiar.                                             |
| • Conflitos frequentes entre cônjuges.                                           |
| • Recurso à violência no lar para resolver os conflitos familiares.              |
| • Problemas psicológicos e de conduta nos pais.                                  |
| • Rejeição parental e hostilidade para com o filho.                              |
| • Interações agressivas entre irmãos.                                            |

Outra variável familiar que, por vezes, é associada aos problemas de conduta na adolescência é o baixo nível sociocultural da família. No entanto, existe um certo consenso em considerar que o nível sociocultural não constitui *per se* um factor de risco, mas que a explicação do vínculo entre o nível sociocultural e a violência residiria no facto de que as famílias de baixo nível sociocultural costumam ser mais punitivas e intolerantes perante a desobediência dos filhos, em comparação com as de nível sociocultural médio-alto. As razões poderiam ir desde que os pais costumam ser mais jovens, ou estar pior informados, a que a sobrevivência os faz estar mais concentrados em melhorar as suas condições de vida do que em atender as necessidades dos filhos (Vila, 1998). Na realidade, tal como descreve Vila, diferentes investigações tornaram claro que as famílias de nível sociocultural baixo e médio-alto se distinguem entre si em quatro aspectos:

1. As famílias de baixo nível sociocultural acentuam a obediência e o respeito para com a autoridade, enquanto as de nível sociocultural médio-alto enfatizam a curiosidade, a ambição, a independência e a criatividade.
2. As famílias de baixo nível sociocultural são mais restritivas e autoritárias que as famílias de nível sociocultural médio-alto, que costumam ser mais democráticas.
3. As famílias de nível sociocultural médio-alto fomentam mais a comunicação familiar e utilizam uma linguagem mais complexa do que as de nível sociocultural baixo.
4. As famílias de nível sociocultural médio-alto mostram-se mais carinhosas e calorosas com os filhos do que as de nível sociocultural baixo.

Até agora, temos abordado variantes familiares que exercem uma influência directa no desenvolvimento de problemas de comportamento nos filhos; porém, é importante destacar que a família também pode influenciar, indirectamente, a adaptação comportamental do adolescente, através do grupo de amigos. Neste sentido, comprovou-se que os pais atentos, compreensivos e que

oferecem apoio aos filhos, os ajudam a desenvolver capacidades sociais adequadas para resistir à pressão do grupo de pares e evitar a escolha de amigos com problemas de conduta (Vitaro, Brendgen e Tremblay, 2000). Estes resultados apoiam o modelo proposto por Patterson, Reid e Dishion (1992) para explicar a conduta violenta na adolescência a partir do funcionamento familiar desadequado e a associação com pares anti-sociais.

Este modelo postula que o ambiente familiar negativo, caracterizado por frequentes conflitos familiares, resulta da baixa participação dos pais na educação e supervisão dos filhos, o que constitui um importante factor antecedente que aumenta a probabilidade de que o adolescente se una a pares anti-sociais. Tanto os problemas de funcionamento familiar como a associação com pares anti-sociais constituem as duas variáveis fundamentais na explicação do desenvolvimento de problemas de conduta nos filhos adolescentes.

#### 4.3 Factores escolares

Observou-se que algumas características próprias dos centros de ensino podem favorecer o desenvolvimento de comportamentos violentos nas escolas, como, por exemplo, a massificação de estudantes nas salas de aula, a carência de normas de comportamento claras para os alunos e a orientação autoritária *versus* democrática do corpo docente (Henry *et al.*, 2000; Veiga, 2007a). Alguns autores, como Rodríguez (2004), chegam a afirmar que existem escolas que são verdadeiras “fábricas” de violência, por várias razões, entre as quais destaca: 1. a falta de motivação e de estratégias eficientes para fazer frente aos problemas de comportamento dos alunos; 2. o tratamento desigual do corpo docente com os alunos, que, por vezes, concede privilégios unicamente a determinados estudantes, em detrimento de outros, com o subsequente mal-estar dos menos atendidos; 3. a existência de mensagens duplas na sala de aula, por exemplo, quando o professor utiliza o castigo como meio para melhorar a conduta de um estudante na sala de aula, o que, muitas vezes, provoca um “efeito de ricochete” e mais

agressividade no aluno. Perante estes factores de risco, alguns autores (Pérez, 2003; Veiga, 2007a) propõem que se coloquem em marcha os seguintes factores de protecção e prevenção da violência escolar, cuja finalidade é a de que os alunos aprendam a conviver:

- Criar um bom clima escolar no centro escolar, um lugar acolhedor onde os alunos se sintam aceites como pessoas e se envolvam em actividades académicas de carácter cooperativo.
- Incluir no currículo temas e procedimentos que favoreçam as relações sociais, como, por exemplo, a educação em valores ou actividades para o desenvolvimento de capacidades sociais e pessoais.
- Prestar atenção individualizada aos agentes de conflito: a conduta anti-social requer um tratamento directo e não deve ser ignorada. Deve oferecer-se apoio à vítima e informar os responsáveis escolares e os pais.
- Envolver os alunos na tomada de decisões no centro escolar, através de assembleias e atribuir-lhes responsabilidades, como, por exemplo, a de ouvir, mediar ou ajudar os seus colegas na resolução de conflitos.
- Rever a organização escolar: criar espaços e tempos para estabelecer encontros, supervisionar os intervalos e visitas de estudo e capacitar os docentes sobre o tema da não-violência.

Para além destes factores gerais do centro educativo, existem outros factores, mais específicos da organização da sala de aula, relacionados com os problemas de conduta nos alunos. Cava e Musitu (2002) assinalaram os seguintes: 1. a realização de actividades extremamente competitivas entre os estudantes, 2. o isolamento e a rejeição sociais que alguns alunos sofrem, 3. a tolerância e naturalidade com que entendem as situações de violência e mau trato entre colegas, 4. a pouca importância que se concede à aprendizagem das capacidades interpessoais, e 5. o desconhecimento de formas pacíficas de resolução de conflitos. Em contrapartida, duas importantes medidas, que deveriam ser aplicadas no quotidiano, na sala de aula, para prevenir os problemas de conduta, são a

transmissão de atitudes e valores de democracia e cidadania pelos professores (Jares, 2001; Veiga, 2007a) e a criação de momentos de reflexão com os alunos sobre os problemas de comportamento na sala de aula (Rué, 1997).

Outra maneira eficaz de favorecer a convivência na sala de aula é através de actividades de aprendizagem cooperativa (Ovejero, 1990). Muitas vezes, a dinâmica da sala de aula assenta na realização de actividades competitivas e dá-se maior importância, fundamentalmente, ao êxito nos exames, em detrimento da realização de actividades cooperativas e de premiar a reflexão individual. Como destacam Johnson e Johnson (1999), nas situações de aprendizagem cooperativa, dado que os alunos interagem directamente com os colegas, aumenta-se o seu conhecimento mútuo e o seu esforço por se colocar no lugar do outro. Este facto permite que o adolescente desenvolva a sua capacidade para perceber e compreender os sentimentos dos outros, tornando, assim, possível a mudança na percepção do colega, o que constitui um passo para a integração social de muitos estudantes que sofrem de problemas de vitimização. Além do mais, nas actividades de aprendizagem cooperativa existe uma interdependência positiva entre todos os alunos, uma vez que dependem uns dos outros e todos participam e colaboram no desempenho da tarefa. Esta actividade põe em prática capacidades como a audição activa, o respeito pela sua vez de participar ou o apoio aos colegas.

É de referir que o corpo docente desempenha um papel fundamental na realização de todas estas propostas de melhoria da convivência na sala de aula e na escola e, portanto, contribui bastante para a prevenção de situações que envolvem comportamentos violentos entre os alunos. Nesta linha, investigações recentes assinalaram que, quando o professor se esforça por estabelecer contactos positivos com os alunos, lhes dá atenção individualizada, os trata com respeito e lhes oferece apoio, diminuem os comportamentos agressivos na sala de aula, enquanto, pelo contrário, quando o professor é negligente com os alunos e não os respeita, fomenta a agressividade na sala de aula (Hrdlicka *et al.*, 2005; Meehan, Hughes e Cavell, 2003; Reddy, Rhodes e Mulhall, 2003; Veiga, 2007a).



Por fim, alguns adolescentes comportam-se de forma agressiva na escola porque se associam a amigos que também participam em condutas violentas. Definem e criam, entre eles, os seus próprios códigos e normas e reforçam as suas próprias condutas. Os actos anti-sociais são aplaudidos e aprovados, pelo que a probabilidade é de que o desvio se agrave e aumente. Além do mais, quando um adolescente pertence a um destes grupos violentos, mantém menos interações positivas com outros colegas e diminui as possibilidades de adquirir capacidades sociais adequadas. Por outro lado, o agressor sabe, com quase toda a certeza, que a sua conduta sairá impune, dado que nem as vítimas nem os “espectadores” costumam denunciar estes factos aos professores, por medo de represálias (Rodríguez, 2004).

#### 4.4 Factores sociais

Segundo investigação realizada (Defensor del Pueblo, 1999), existem três factores sociais de risco para o desenvolvimento de problemas de conduta na adolescência: 1. a influência dos meios de comunicação e, especialmente, da televisão que se tornou num contexto educativo informal de enorme importância na aprendizagem de crianças e adolescentes, 2. os recursos comunitários, como os serviços sociais, jurídicos ou policiais, por se tratar de serviços de especial relevância no aspecto preventivo, e 3. as crenças e valores culturais na esfera social a que pertence o adolescente. Nesta secção, iremos ocupar-nos do primeiro factor, os meios de comunicação, por ser o mais tratado nas investigações do comportamento agressivo.

A influência dos meios de comunicação e, especialmente, dos que transmitem a informação em imagens, como a televisão, o cinema, os jogos de vídeo ou os *video clips*, deve-se, principalmente, ao facto de que costumam mostrar modelos atraentes, nos quais existe uma clara associação entre a violência e o triunfo, o que pode induzir a que crianças e adolescentes imitem tais comportamentos (Loscertales e Núñez, 2001). Além do mais, existem outras características que contribuem para que uma cena incida, de forma

significativa, no espectador, como o facto de que a violência seja levada a cabo por uma personagem atraente, que as acções violentas sejam realistas, que exista recompensa pela conduta violenta e que a cena se desenvolva num ambiente humorístico (Pérez, 2003). Por outro lado, os resultados obtidos em diferentes estudos destacam dois processos fundamentais de influência dos meios de comunicação na conduta agressiva (Goldstein, 1999; Ovejero, 1998; Scandroglio, 2004; Veiga, 2000; 2001): a aprendizagem e imitação de condutas agressivas; a dessensibilização perante a violência, que pode provocar uma importante redução da empatia relativamente às vítimas.

Além do mais, a exposição precoce e sistemática à violência, nos meios de comunicação, pode gerar uma espécie de círculo vicioso: verificou-se que as crianças agressivas vêem televisão com mais assiduidade que as crianças não agressivas e que, para além disso, preferem os programas violentos, o que, por sua vez, aumenta a probabilidade de que se continuem a comportar de forma agressiva (Train, 2001; Vila, 1998; Veiga, 2000). Este dado adquire mais importância se tivermos em conta que, em média, 80 por cento de todos os programas e 94 por cento dos programas infantis contêm algum tipo de violência, como assassinatos, golpes, duelos até à morte, uso de armas de fogo (Ovejero, 1998; Veiga, 2000), e os heróis costumam ser as personagens mais agressivas e insolentes e os que, normalmente, desafiam as normas sociais estabelecidas para se defenderem. Este facto, transportado para as salas de aula, faz com que muitos alunos se rebelem contra o professor e se comportem de modo insolente para obter prestígio entre os colegas (Rodríguez, 2004; Veiga, 2007a).

Para além do conteúdo de alguns programas e filmes que são emitidos pela televisão, um aspecto especialmente negativo é que dificulta a realização de outras actividades mais enriquecedoras para o desenvolvimento da criança e do adolescente. Assim, por exemplo, diminui o tempo dedicado às actividades de jogo ou de aprendizagem, como a leitura, e limita o tempo de ócio em geral (Ovejero, 1998). Podemos acrescentar que inclusive a televisão pode reduzir o tempo de descanso infantil se os pais não limitarem

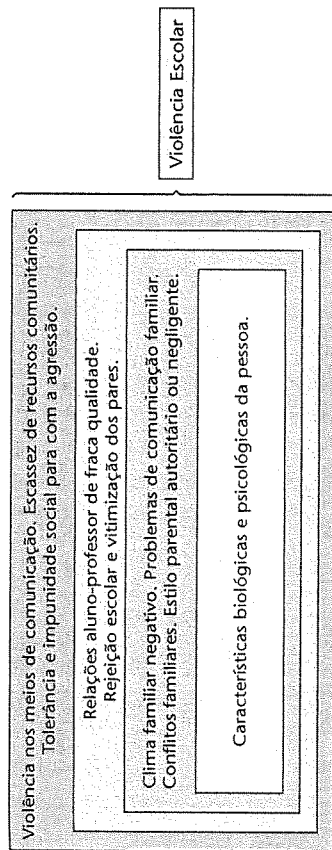
ou orientarem o consumo televisivo do filho e, no caso dos adolescentes, pode reduzir o tempo dedicado ao cuidado e fomento das relações de amizade ou de comunicação familiar. Por isso, é muito importante que os pais ensinam aos filhos a fazer um uso educativo da televisão, que regule tanto o tempo que se permanece em frente do televisor como os conteúdos que se visualizam. Na realidade, verificou-se que alguns programas educativos ajudam a adquirir conhecimentos, valores e atitudes, até entre os mais pequenos.

## 5. Um modelo integrador da violência escolar

Para finalizar este capítulo propomos um modelo integrador, com os principais factores de influência na conduta violenta em adolescentes. Este modelo tem como base o modelo ecológico de Bronfenbrenner e considera factores individuais, familiares, escolares e sociais na explicação da violência escolar. Os factores de risco mais relevantes foram agrupados por âmbitos e estes foram organizados por parâmetros de influência e importância na explicação do comportamento adolescente. Em primeiro lugar, temos as características genéticas, biológicas e psicológicas próprias da pessoa. Em segundo lugar, destacam-se os factores familiares, como o clima familiar negativo, os problemas de comunicação entre pais e filhos, a frequência de conflitos familiares, o recurso a estratégias disfuncionais para a sua resolução e os estilos de socialização parental autoritária e negligente. Em terceiro lugar, encontramos o contexto escolar, com elementos tão fundamentais como as relações professor-aluno de baixa qualidade e os problemas de rejeição escolar e de vitimização. Finalmente, assinalamos alguns factores da esfera social imediata do adolescente, como a falta de recursos comunitários na sua zona de residência, a coesão e o grau de violência do bairro ou comunidade, a agressividade visualizada nos meios de comunicação e a tolerância e impunidade da violência como valor predominante na sociedade.

FIGURA 1

Modelo integrador: variáveis que influenciam a Violência Escolar



Através deste modelo, representado na figura anterior, resumimos uma parte importante do presente capítulo: a dedicada a examinar os principais factores relacionados com a violência escolar. Além do mais, neste capítulo foi analisado o conceito de violência e o significado actual do termo ou expressão *violência escolar*, tratámos pormenorizadamente vários aspectos relativos ao *bullying* ou mau trato entre colegas na escola, assim como o seu grau de incidência nas nossas aulas, os lugares mais comuns de mau trato, as principais características de agressores e vítimas e as consequências daí resultantes para os implicados. E, em suma, fizemos uma revisão das principais teorias explicativas do comportamento agressivo.

## Referências Bibliográficas

- ANDERSON, C. A. e BUSHMAN, B. J. (2002), "Human aggression" in *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 27-51.
- ANDREOU, E. (2000), "Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8 to 12 years-old Greek schoolchildren" in *Aggressive Behavior*, 26, pp. 49-56.
- ARRANZ, E. (2004), *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Prentice Hall.
- BANDURA, A. (1976), *Modificación de conductas: Análisis de la agresión y la delincuencia*. México: Trillas.
- BERKOWITZ, L. (1989), "The frustration-aggression hypothesis: An examination and reformulation" in *Psychological Bulletin*, 106, pp. 59-63.
- BERKOWITZ, L. (1996), *Aggression. Its causes, consequences, and control*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- BRENDGEN, M., VITARO, F., TURGEON, L., POULIN, F. e WANNER, B. (2004), "Is there a dark side of positive illusions? Overestimation of social competence and subsequent adjustment in aggressive and non-aggressive children" in *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32, pp. 609-624.
- BRONFENBRENNER, U. (1979), *The ecology of human development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- CALDEIRA, S., REGO, I. e CONDESSA, I. (2007), "Indisciplina na sala de aula: Um (falso) problema?" in CALDEIRA, S. N. (coord.), *(Des)ordem na escola: Mitos e realidades*, pp. 43-84. Coimbra: Quarteto.
- CARLSON, J. J. e CORCORAN, N. E. (2001), "Family structure and children's behavioral and cognitive outcomes" in *Journal of Marriage and the Family*, 63, pp. 779-792.
- CASAS, F., BUXARRAIS, M. R., FIGUER, C., GONZÁLEZ, M., TEY, A., NOGUERA, E. e RODRÍGUEZ, J. M. (2004), "Los valores y su influencia en la satisfacción vital de los adolescentes entre los 12 y los 16 años: Estudio de algunos correlatos" in *Apuntes de Psicología*, 22, pp. 3-23.
- CAVA, M. J. e MUSITU, G. (2002), *La convivencia en la escuela [Life together in schools]*. Barcelona: Paidós.
- CEREZO, F. (1999), *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- CLEARLY, S. D. (2000), "Adolescent victimization and associated suicidal and violent behaviors" in *Adolescence*, 35, pp. 671-682.
- CRAIG, W. M. (1998), "The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression elementary school children" in *Personality and Individual Differences*, 24, pp. 123-130.
- CRICK, N. R., GROTPETER, J. K. e ROCKHILL, C. M. (1999), "A social information-processing approach to children's loneliness" in ROTENBERG, K. J. e HYMEL, S. (eds.), *Loneliness in childhood and adolescence*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Defensor del Pueblo (1999), *Informe sobre violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Elaborado por C. Del Barrio, E. Martín, I. Montero, L. Hierro, I. Fernández e H. Gutiérrez. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- DEKOVIC, M., WISSINK, I. B. e MEIJER, A. M. (2004), "The role of family and peer relations in adolescent antisocial behaviour: Comparison of four ethnic groups" in *Journal of Adolescence*, 27, pp. 497-514.
- DEL BARRIO, C. (2002), "Conflictos entre escolares de educación secundaria y visiones del profesorado" in *IV Congreso de Escuelas de Trabajo Social: Los Desafíos de la Violencia*. Alicante: Paidós.
- DÍAZ-AGUADO, M. J. (2002), *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- DOROTHY, S. e JERRY, Y. (2003), "Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression" in *Adolescence*, 38, pp. 735-747.
- ESLEA, M. e REES, J. (2001), "At what age are children most likely to be bullied at school?" in *Aggressive Behaviour*, 27, pp. 419-429.
- ESTÉVEZ, E. (2005), *Violencia, victimización y rechazo escolar en la adolescencia*. Tesis Doctoral. Universidad de Valencia. Director: Prof. Gonzalo Musitu.
- ESTÉVEZ, E., HERRERO, J. e MUSITU, G. (2005), "The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers" in *Adolescence*, 40, pp. 183-196.
- ESTÉVEZ, E., LILA, M., HERRERO, J., MUSITU, G. e MARTÍNEZ, B. (2002), "Conductas disruptivas y violentas en adolescentes: Un análisis en función del sexo y la edad" in *X Congreso de Psicología de la Infancia y de la Adolescencia*. Teruel: Paidós.
- ESTÉVEZ, E., MUSITU, G. e MARTÍNEZ, B. (2004), "Padres y profesores: ¿cómo influyen en el ajuste psicosocial del adolescente?" in *VIII Reunión Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia: Violencia y Juventud*. Valencia: Centro Reina Sofía.
- FAGAN, J. e WILKINSON, D. L. (1998), "Social contexts and functions of adolescents violence" in ELLIOTT, D. S., HAMBURG, B. A. e WILLIAM, K. R. (eds.), *Violence in American Schools*, pp. 55-93. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- FERNÁNDEZ, I. (1998), *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea.

- GARNEFSKI, N. e DIEKSTRA, R. F. W. (1997), "Comorbidity of behavioral, emotional, and cognitive problems in adolescence" in *Journal of Youth and Adolescence*, 26, pp. 321-338.
- GILFORD-SMITH, M. E. e BROWNELL, C. A. (2003), "Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and social network" in *Journal of School Psychology*, 41, pp. 235-284.
- GLOVER, D., GOUGH, G., JOHNSON, M. e CARTWRIGHT, N. (2000), "Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention" in *Educational Research*, 42 (2), pp. 141-156.
- GOLDSTEIN, A. (1999), "Aggression reduction strategies: Effective and ineffective" in *School Psychology Quarterly*, 14 (1), pp. 40-58.
- GRACIA, E. e MUSITU, G. (2000), *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.
- GREENE, M. B. (2000), "Bullying and harassment in schools" in MOSER, R. S. e FRANZ, C. E. (eds.), *Shocking violence: Youth perpetrators and victims: A multidisciplinary perspective*, pp. 72-101. Springfield: Charles C. Thomas.
- GRIFFIN, R. S. e GROSS, A. M. (2004), "Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research" in *Aggression and Violent Behavior*, 9, pp. 379-400.
- GUTERMAN, N. B., HAHM, H. C. e CAMERON, M. (2002), "Adolescent victimization and subsequent use of mental health counselling services" in *Journal of Adolescent Health*, 30, pp. 336-345.
- HAWLEY, P. e VAUGHN, B. (2003), "Aggression and adaptation: The bright side to bad behavior. Introduction to special volume" in *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, pp. 239-244.
- HENRY, D., GUERRA, N., HUESMANN, R., TOLAN, P., VANACKER, R. e ERON, L. (2000), "Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms" in *American Journal of Community Psychology*, 28, pp. 59-81.
- HERRERO, J., ESTÉVEZ, E. e MUSITU, G. (2005), "Deviant behaviour and victimization at school: Exploring the role of parents and teachers in adolescent psychological distress" in *Journal of Adolescence*, 29, pp. 671-690.
- HRDLICKA, M., BLATNY, M., URBANEK, T., VERMEIREN, R., RUCHKIN, V. e SCHWAB-STONE, M. (2005), "Antisocial behaviour in the Czech Republic and its relation to three contexts of socialization: Family, school, and peers" in *9th European Congress of Psychology*. Granada: Popular.
- IGLESIAS, L. (2000), "Cero en conducta" in *El Correo de la UNESCO*, Enero, pp. 14-16.
- JARES, X. R. (2001), *Educación y conflicto*. Madrid: Popular.
- JOHNSON, D. e JOHNSON, R. (1999), *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon.
- JOHNSON, D. e LEWIS, G. (1999), "Do you like what you see? Self-perceptions of adolescent bullies" in *British Educational Research Association*, 25 (5), pp. 665-677.
- KALTIALA-HEINO, R., RIMPELÄ, M., RANTANEN, P. e RIMPELÄ, A. (2000), "Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders" in *Journal of Adolescence*, 23, pp. 671-674.
- KOCHENDERFER-LADD, B. e WARDROP, J. L. (2001), "Chronicity and instability of children's peer victimization experiences as predictors of loneliness and social satisfaction trajectories" in *Child Development*, 72, pp. 134-151.
- KUMPUAINEN, K., RASANEN, E. e PUURA, K. (2001), "Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying" in *Aggressive Behavior*, 27, pp. 102-110.
- LAMBERT, S. F. e CASHWELL, C. S. (2003), "Preteens talking to parents: Perceived communication and school-based aggression" in *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 11, pp. 1-7.
- LENSEN, S. A. M., DORELEIJERS, T. A. H., VAN DIJK, M. E. e HARTMAN, C. A. (2000), "Girls in detention: What are their characteristics? A project to explore and document the character of this target group and the significant ways in which it differs from one consisting of boys" in *Journal of Adolescence*, 23 (3), pp. 287-303.
- LILA, M. S. e BUELGA, S. (2003), "Familia y adolescencia: El diseño de un programa para la prevención de conductas de riesgo" in *Encuentros en Psicología Social*, 1, pp. 72-78.
- LITTLE, T. D., BRAUNER, J., JONES, S., NOCK, M. e HAWLEY, P. (2003), "Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression" in *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, pp. 343-369.
- LITTLE, T. D., HENRICH, C. C., JONES, S. M. e HAWLEY, P. H. (2003), "Disentangling the 'whys' from the 'whats' of aggressive behaviour" in *International Journal of Behavioral Development*, 27, pp. 122-133.
- LOEBER, R. e STOUTHAMER, M. (1998), "Juvenile aggression at home and at school" in ELLIOTT, D. S., HAMBURG, B. A. e WILLIAM, K. R. (eds.), *Violence in American Schools*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- LOSCERTALES, F. e NUÑEZ, T. (2001), *Violencia en las aulas. El cine como espejo social*. Barcelona: Octaedro.
- MACNEIL, G. (2002), "School bullying: An overview" in RAPP-PAGLICCI, L. A., ROBERTS, A. R. e WODARSKI, J. S. (eds.), *Handbook of Violence*. Nova Iorque: John Wiley & Sons, Inc.
- MARTÍN, A., MARTÍNEZ, J. M., LÓPEZ, J. S., MARTÍN, M. J. e MARTÍN, J. M. (1998), *Comportamientos de riesgo: Violencia, prácticas sexuales y consumo de drogas ilegales*. Madrid: Entinema.
- MARTÍNEZ, B., ESTÉVEZ, E. e JIMÉNEZ, T. (2003), "Influencia del funcionamiento familiar en la conducta disruptiva en la adolescencia" in *Encuentros en Psicología Social*, 1 (1), pp. 64-67.

- OVEJERO, A. (1998), *Las relaciones humanas. Psicología social teórica y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- PATTERSON, G. R., REID, J. B. e DISHION, T. J. (1992), *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- PELLEGRINI, A. D., BARTINI, M. e BROOKS, F. (1999), "School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence" in *Journal of Educational Psychology*, 91 (2), pp. 216-224.
- PEREIRA, B. O. (2002), *Para uma Escola sem Violência: Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre Crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e FCT.
- PÉREZ, G. (2003), "Educación social y violencia" in YUBERO, S., LARRANAGA, E. e MORALES, J. F., *La sociedad educadora*, pp. 165-183. Cuenca: Universidad de Castilla - La Mancha.
- PRINSTEIN, M. J., BOERGERS, J. e VERNBERG, E. M. (2001), "Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims" in *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, pp. 479-491.
- REDDY, R., RHODES, J. E. e MULHALL, P. (2003), "The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study" in *Development and Psychopathology*, 15, pp. 119-138.
- RIGBY, K. e SLEE, P. (1992), "Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victims" in *Journal of School Psychology*, 131, pp. 615-627.
- RODRÍGUEZ, N. (2004), *Guerra en las aulas*. Madrid: Temas de Hoy.
- ROSENBERG, M. (1986), *Conceiving the Self*. Malabar, FL: Krieger.
- RUÉ, J. (1997), "Notas para comprender la cuestión de la disciplina en el aula" [Notes for understanding indiscipline in the classroom] in *Aula de Innovación Educativa*, 66, pp. 53-56.
- SALMIVALLI, C. (1998), "Intelligent, attractive, well-behaving, unhappy: The structure of adolescents' self-concept and its relations to their social behavior" in *Journal of Research on Adolescence*, 8, pp. 333-354.
- SANMARTÍN, J. (2004), *El laberinto de la violencia*. Barcelona: Ariel.
- SCANDROGLIO, B. (2004), *Violencia grupal juvenil: De la teoría del comportamiento planificado a la teoría de la identidad social*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. Director: Antonio Martín.
- SEALS, D. e YOUNG, J. (2003), "Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression" in *Adolescence*, 38, pp. 735-747.
- STORMONT, M. (2002), "Externalizing behavior problems in young children: Contributing factors and early intervention" in *Psychology in the School*, 39 (2), pp. 127-138.
- TATTUM, D. P. e LANE, D. A. (1989), *Bullying in schools*. Stoke on Trent: Trentham Books.

- MCCOY, V. H., MESSIAH, S. E. e YU, Z. (2001), "Perpetrators, victims and observers of violence" in *Journal of Interpersonal Violence*, 19 (9), pp. 890-909.
- MEEHAN, B. T., HUGHES, J. N. e CAVELL, T. A. (2003), "Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children" in *Child Development*, 74, pp. 1145-1157.
- MORENO, J. M. (1998), "Comportamiento antisocial en los centros escolares: Una visión desde Europa" in *Revista Iberoamericana de Educación*, 18, pp. 189-204.
- MUSITU, G., BUELGA, S., LILA, M. e CAVA, M. J. (2001), *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- MUSITU, G. e GARCÍA, F. (2004), "Las consecuencias de la socialización en la cultura española" [Consequences of socialization in the Spanish culture] in *Psicothema*, 16, pp. 288-293.
- MYNARD, H. e JOSEPH, S. (1997), "Bully/Victim problem and their association with Eysenck's personality dimensions in 8 to 13 years-olds" in *British Journal of Educational Psychology*, 67, pp. 51-54.
- MYNARD, H. e JOSEPH, S. (1998), *Sex differences in direct and indirect peer victimization: The development of a multidimensional victim scale*. Colchester: University of Essex.
- OLWEUS, D. (1983), "Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys" in MAGNUSSON, D. e ALLEN, V. (eds.), *Human development and interactional perspective*, pp. 353-365. Nova Iorque: Academic Press.
- OLWEUS, D. (1998), *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- OLWEUS, D. (1999), "Norway" in SMITH, P. K., MORITA, Y., JUNGERTAS, J., OLWEUS, D., ATALANO, R. e SLEE, P. (eds.), *The nature of school bullying*, pp. 28-48. Londres: Routledge.
- OLWEUS, D. (2005), "Bullying at school: data and intervention" in *IX International Meeting about Biology and Sociology of Violence: Violence and School*. València, España: Morata.
- O'MOORE, A. M. (1995), "Bullying behavior in children and adolescents in Ireland" in *Child Sociology*, 9, pp. 54-72.
- O'MOORE, M. e KIRKHAM, C. (2001), "Self-esteem and its relationships to bullying behaviour" in *Aggressive Behavior*, 27, pp. 269-283.
- ORTEGA, R. (1994), "Las malas relaciones interpersonales en la escuela: Estudio sobre la violencia y maltrato entre compañeros de segunda etapa de EGB" in *Infancia y Sociedad*, 27, pp. 191-216.
- ORTEGA, R. e MORA-MERCHAN, J. A. (2000), *Violencia escolar. Mito o realidad*. Sevilla: Mergabum.
- OVEJERO, A. (1990), *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.

- TRAIN, A. (2001), *Agressividade em crianças e adolescentes*. Madrid: Narcea.
- TRIANES, M. V. (2000), *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- VEIGA, F. H. (2000), "Violência dos Jovens nas Escolas em Função da Família", in FONTAINE, A. M. (ed.), *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança / Partenariado familia-escuela y desarrollo de los niños*. Porto: Edições ASA.
- VEIGA, F. H. (2001), "Students' perceptions of their rights in Portugal" in *School Psychology International*, 22 (2), pp. 174-189.
- VEIGA, F. H. (2007a), *Indisciplina e violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (3.ª edição). Coimbra: Livraria Almedina.
- VEIGA, F. H. (2007b), "Avaliação da disrupção escolar dos alunos: Novos elementos acerca das escalas EDEI e EDEP" in CALDEIRA, S. N. (coord.), *(Des)ordem na Escola: Mitos e Realidades*, pp. 133-167. Coimbra: Quarteto.
- VEIGA, F. H. (2008), "Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development and Validation" in *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 2, pp. 203-216 (<http://www.ijpsy.com/volumen8/num2/196.html>).
- VEIGA, F. H. (2009), "Violência, direitos psicossociais e interações comunicacionais em jovens alunos: Elementos de alguns projectos" in *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4, pp. 355-364.
- VILA, I. (1998), *Família, escola y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- VINYAMATA, E. (2005), *Aprender a Partir do Conflito: Conflitologia e Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- VITARO, F., BRENDGEN, M. e TREMBLAY, R. E. (2000), "Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables" in *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, pp. 313-325.