

Este trabalho pretende contribuir para a clarificação do fenómeno da violência nas escolas portuguesas. O estudo desenvolvido tem um carácter essencialmente exploratório e tem como principal objectivo a caracterização de quais são os comportamentos, contextos e pessoas envolvidas em situações consideradas violentas.

As autoras salientam as dificuldades de natureza conceptual e metodológica para o estudo de violência e preconizam a necessidade de uma análise deste fenómeno numa perspectiva desenvolvimento-sistemática, enfatizando a sua complexidade. Neste contexto, referem a necessidade de repensar a escola e a sua organização, na prossecução de um clima organizacional mas particularmente relacional, mais positivo, com o envolvimento de todos os intervenientes na comunidade escolar.

Maria Dulce Soares Vale, licenciada em Psicologia pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Foi Bolseira de Investigação pelo Instituto de Inovação Educacional, no período em que decorreu o estudo aqui apresentado. Desenvolve actividades no âmbito da intervenção comunitária. Tem publicações destinadas à orientação escolar e profissional de jovens, assim como área de consulta psicológica parental e da violência nas escolas.

Maria Emília Costa é licenciada e doutorada pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, onde é Professora Associada, leccionando e exercendo nos domínios da Consulta Psicológica de Jovens e Adultos e Consulta Psicológica Familiar e Sexual. Para além de uma vasta experiência clínica e de docência, realiza inúmeros trabalhos de investigação científica nos âmbitos da adolescência, da família e da sexualidade. É ainda autora de "Contextos Sociais de Vida e Desenvolvimento da Identidade", "Divórcio, Monoparentalidade e Recasamento e "Novos Encontros de Amor".

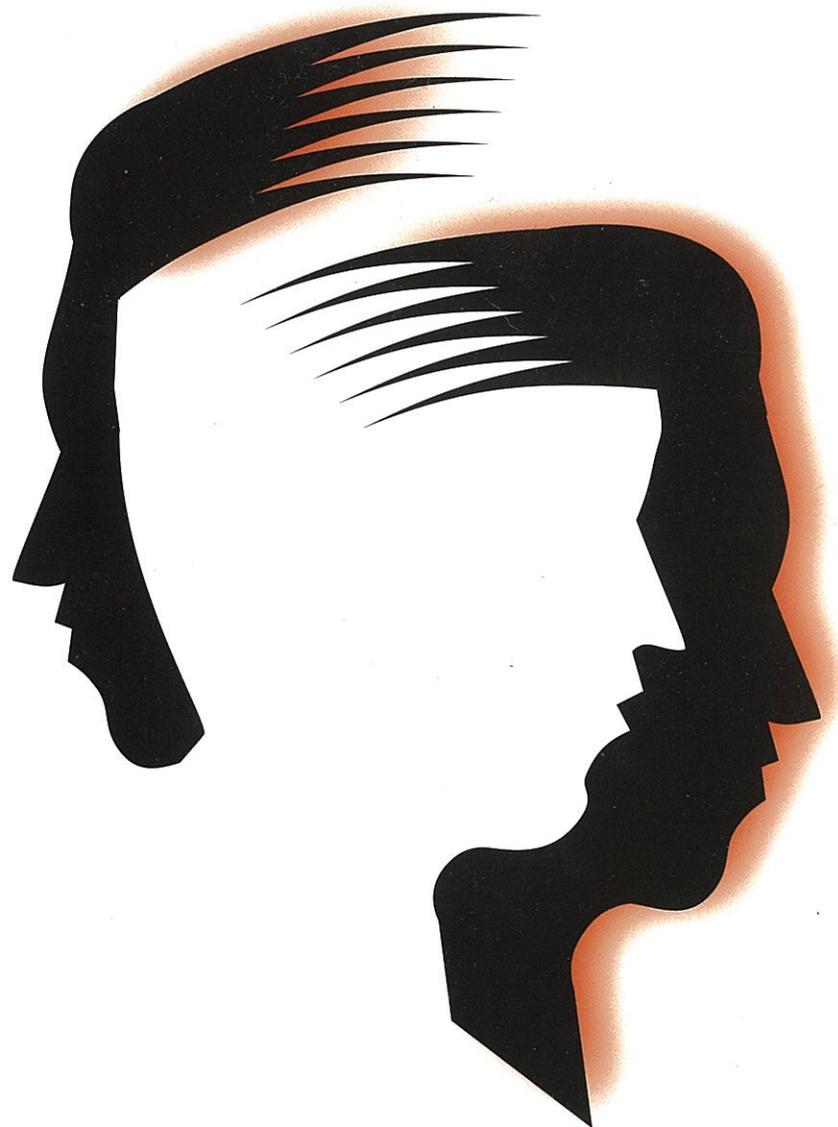
ISBN 972-8353-77-4



9 789728 353773

A violência nas escolas

Maria Emília Costa
Dulce Vale



Colecção Ciências da Educação

- 1 - Uma escola em mudança com a comunidade: Projecto ECO, 1986 - 1992. Experiências e Reflexões. 1994. Org. de Rui d'Espiney e Rui Canário
- 2 - Avaliação da Escola Superior de Educação pela Arte. 1994. Maria Emília Brederode Santos
- 3 - A reforma da administração escolar: Abordagem política em análise organizacional. 1994. Natércio G. Afonso
- 4 - O pensamento concreto da criança: Uma perspectiva a questionar no curriculum. 1994. Maria do Céu Roldão
- 5 - A educação pré-escolar na União Europeia. 1995. Joaquim Bairrão e Wolfgang Tietze
- 6 - A construção do projecto educativo de escola: Processos de definição da lógica de funcionamento da escola. 1995. Berta Macedo
- 7 - A investigação educacional em Portugal. 1995. Org. de Bártolo Campos
- 8 - As inovações nas escolas: Um roteiro de projectos. 1995. Dir. de Ana Benavente
- 9 - Práticas educativas e construção de saberes: Metodologias da investigação - acção. 1996. Maria Isabel R. Lopes da Silva
- 10 - Para uma educação permanente à roda da vida. 1996. António Inácio C. Nogueira
- 11 - Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário: Satisfação, descontentamento e desgaste profissional. 1996. Florbela Trigo-Santos
- 12 - Estudo da atitude científica dos professores: Do que se pensa ao que se faz. 1996. Vítor Manuel Trindade
- 13 - A escola e o espaço local: Políticas e actores. 1996. Natália Alves, Belmiro Cabrito, Rui Canário e Rui Gomes
- 14 - Investigação e inovação para a qualidade das escolas. 1996. Org. de Bártolo Campos
- 15 - Chamados pelo nome: Da importância da afectividade na educação da adolescência. 1997. João Sêco
- 16 - Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: O caso do director de turma. 1997. Virgínio Sá
- 17 - Folha de papel branco e écran de computador onde se pintam fantasias. 1997. Maria Isabel Lima Martins
- 18 - Computadores, escrita e revisão: Processos e percursos. 1998. José Moura Carvalho
- 19 - Resolução de problemas em física: Conceitos, processos e novas abordagens. 1998. António J. Neto
- 20 - Os Maias e o desenvolvimento sociomoral dos alunos. 1998. Carlos Alberto de Sá e Silva
- 21 - Da escola ao mundo do trabalho: Uma passagem incerta. 1998. Angelina Carvalho
- 22 - Investigação em educação matemática: Implicações curriculares. 1998. João Pedro da Ponte, José Manuel Matos e Paulo Abrantes
- 23 - A violência nas escolas. 1998. Maria Emília Costa Dulce Vale

A violência nas escolas

Maria Emília Costa
Dulce Vale

Biblioteca Nacional - Catalogação na Publicação

Costa, Maria Emília, e outro
A violência nas escolas /
Maria Emília Costa, Dulca Vale. -
(Ciências da Educação; 23)
ISBN 972-8353-77-4

I - Vale, Dulce

CDU 37.01
316.6

As opiniões expressas nesta publicação são da responsabilidade das autoras e não reflectem necessariamente a opinião ou orientação do Instituto de Inovação Educacional ou do Ministério da Educação

1ª Edição (Dezembro, 1998)
ISBN 972-8353-77-4

• Instituto de Inovação Educacional, 1998
Editor: Instituto de Inovação Educacional
Tiragem: 1000 exemplares
Capa: concepção gráfica de João Machado
Execução gráfica: Fernandes e Terceiro Lda.
Linda-a-Velha
Depósito legal n.º
135244/99

INSTITUTO DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
TRAVESSA DAS TERRAS DE SANTANA, 15
1250 LISBOA

Índice

Nota de apresentação	7
CAPÍTULO I: DEFINIÇÃO DA PROBLEMÁTICA	9
1. Dificuldades conceptuais e metodológicas	10
1.1. Definição de conceitos	10
1.2. Discussão conceptual	21
1.3. Factores explicativos e resultados de investigação	25
1.4. Papel da escola no desenvolvimento e manutenção do comportamento dos alunos	32
1.5. Concluindo	35
2. Reflexão sobre o estado actual da investigação	38
3. Implicações para a orientação futura da investigação	39
4. O caso português	40
CAPÍTULO II: "UM ESTUDO" SOBRE A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS	43
1. Enquadramento geral do estudo	43
2. Objectivos do estudo	47
CAPÍTULO III: METODOLOGIA	49
1. Principais opções metodológicas	49
2. Recolha de dados	50
2.1. Instrumento utilizado	50
2.2. Processo de recolha de dados	60
3. Constituição da amostra	62
3.1. Estudo da amostra	68
4. Tratamento dos resultados	70
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	71
A. AGRESSÃO FÍSICA	71

1. Ser vítima	71
2. Observar a vitimação	73
2.1. De outros alunos da escola	73
2.2. De professores da escola	76
2.3. De funcionários da escola	78
B. AGRESSÃO VERBAL	80
1. Ser vítima	80
2. Observar a vitimação	82
2.1. De outros alunos da escola	82
2.2. De professores da escola	84
2.3. De funcionários da escola	86
C. AGRESSÃO SEXUAL	88
1. Ser vítima	88
2. Observar ou ter conhecimento da vitimação	90
2.1. De outros alunos da escola	90
D. CONSUMO DE SUBSTÂNCIAS	92
1. Ser vítima	92
2. Observar a vitimação	94
2.1. De outros alunos da escola	94
E. VANDALISMO	97
1. Ser vítima	97
2. Observar a vitimação	99
2.1. De outros alunos da escola	99
2.2. De professores da escola	101
2.3. De funcionários da escola	103
F. VANDALISMO NA ESCOLA (DANOS À PROPRIEDADE)	105
CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E REFLEXÕES FINAIS	111
Bibliografia	129

Nota de apresentação

O estudo aqui apresentado decorreu entre Janeiro de 1995 e Dezembro de 1996, no âmbito de um protocolo entre o Instituto de Inovação Educacional (IIE) e a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Foi realizado por Maria Emília Costa, Professora Associada da referida Faculdade, a quem coube a direcção do estudo, e por Dulce Vale, bolsista de investigação do Instituto de Inovação Educacional.

São vários aqueles a quem cabe agradecer pelo seu contributo ao longo de todo este processo. Entre eles, encontram-se os responsáveis e professores das escolas, que se mostraram desde o início disponíveis para a colaboração no estudo e viabilizaram a passagem do questionário, bem como os psicólogos que asseguraram esta. Uma referência muito especial aos alunos dessas escolas, pela sua disponibilidade em dar o seu testemunho.

Os Serviços Centrais e Regionais do Ministério da Educação, bem como o Conselho Científico do Instituto de Inovação Educacional, realizaram importantes considerações e deram preciosas sugestões relativas à versão preliminar do questionário.

A Professora Anne Marie Fontainé, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, acompanhou a parte metodológica, para a qual também foi fundamental o contributo da Professora Liliana Sousa, do ICBAS (Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar) da Universidade do Porto.

Uma última palavra para os vários serviços do IIE que apoiaram eficazmente os vários momentos do estudo.

Capítulo I: Definição da problemática

A violência, não sendo um fenómeno novo, nem tão pouco recente, é-o, contudo, na forma como de há uns tempos a esta parte se vem impondo nas nossas vidas, enquanto cidadãos comuns, profissionais e/ou investigadores. Falar de violência não é, efectivamente, fazer alusão a uma nova realidade, tendo, de resto, o fenómeno já merecido a atenção por parte dos mais diversos quadrantes da ciência.

A singularidade do momento que actualmente se vive parece, pois, residir em algo que distingue a forma como a violência nos é agora apresentada e, talvez consequentemente, o modo como é vivenciada. De tal forma, que a certa altura parece ter-se instaurado um ciclo vicioso onde não são mais discerníveis os reais começo e dimensão do fenómeno - a violência aumentou efectivamente na proporção que lhe é atribuída, ou a nossa visão e percepção dos acontecimentos também passou a certa altura a caracterizar-se por alguma "selectividade" que já não deixa passar o que outrora seria relativizado?

Questão de não muito fácil resposta, o que importa talvez mais é o facto de diariamente as notícias se sucederem, ao mesmo tempo que aumenta a preocupação da opinião pública e dos responsáveis ao mais alto nível. E se existe alguma legitimidade na questão atrás sugerida, esta escalada de preocupação, com a insegurança como principal aliada, só viria a agravar o ciclo instaurado, tornando-o numa verdadeira "bola de neve".

Paralelamente, a escola surge como um dos palcos possíveis desta mesma violência, neste caso, percebida como ocorrendo essencialmente entre os jovens. A questão assume aqui redobrada preocupação, porquanto este deveria, supostamente, ser um contexto de aprendizagem (também) de normas e valores de relação e de respeito pelo outro; "outro" pessoa e "outro" materializado nos bens e propriedade alheios. Mais uma vez, crescem a preocupação e os sentimentos de insegurança, desafiando talvez a imagem e as expectativas de um contexto tranquilo e seguro e de uma juventude, também ela, tranquila, obediente e passiva. Numa palavra, também na escola as preocupações atrás referidas se repetem, ao mesmo tempo que assumem uma maior dimensão, pelos motivos que acabamos de mencionar.

O interesse dedicado a esta questão, decorre da preocupação crescente face aos episódios que ocorrem nas escolas e, principalmente, da necessidade de evitar o agravamento do fenómeno. Este interesse e preocupação são comuns aos mais diversos países, sendo exemplo disso a Conferência "*Safe(r) at School*" realizada em Utrecht em Fevereiro de 1997. A conferência foi

organizada pela presidência Holandesa da União Europeia e contou com representantes dos diversos países membros, entre eles Portugal.

Se a preocupação e a insegurança são a face visível do problema, a verdade é que o que parece começar a estar em causa é todo o sistema: a escola, a família, a sociedade, os media; pior do que isso, e sem que nos apercebamos, a própria juventude. Mas qual é, finalmente, a realidade do fenómeno de que hoje todos falam? Quem o pratica, onde acontece, porque existe, etc., etc., etc.? Perguntas óbvias, é certo, mas surpreendentemente sem resposta, a começar pela mais elementar das interrogações - "Em que consiste esta tão proclamada violência?" ou mais especificamente "Em que consiste esta preocupante violência que se diz ocorrer na escola?".

1. Dificuldades conceptuais e metodológicas

Curiosamente, as dificuldades encontradas na procura de uma resposta para estas questões parecem ter início na própria literatura e investigação sobre o tema. Ao mesmo tempo, são também estas dificuldades o reflexo das ambiguidades existentes, tanto no plano teórico como metodológico.

Este foi, justamente, um dos problemas, eventualmente o maior, com que nos deparamos desde o início: qual o conceito que realmente pretendíamos estudar? Qual o referencial teórico em que nos poderíamos situar? Como operacionalizar o conceito/o objecto de estudo em questão?

1.1. Definição de conceitos

Um olhar pela literatura revela que o conhecimento aprofundado do fenómeno, tal como é descrito nas nossas escolas, nos remete para domínios diversificados, desde a assertividade e outras competências sociais à delinquência, passando pelos comportamentos disruptivos ou anti-sociais, pela simples hiperactividade ou pela violência e vandalismo, ou ainda pela psicologia desenvolvimental. Esta mesma literatura nos confirma a existência de fronteiras ténues entre esses conceitos ou domínios, onde intervêm variáveis individuais, do meio e da própria situação. Na prática, estas dificuldades têm expressão no plano da recolha e tratamento de dados, bem como na análise de resultados, quer da própria investigação, quer de estudos de outros autores, tendo desde logo início na definição do objecto de estudo.

Na área do que é globalmente considerado violência no contexto escolar, encontrámos vários estudos e modelos explicativos que tomam como ponto

de partida diferentes objectos de análise, que surgem sob designações de *vandalismo*, *"bullying"*, *agressividade*, *perturbações do comportamento* (*"conduct disorders"*), *passagens ao acto* (*"acting out"*), *comportamento de oposição* (*"oppositional behavior"*), *perturbação da atenção com hiperactividade* (*"attention deficit disorder with hyperactivity"* ou *ADD-H*), *"comportamento delinquente"*, *défice de competências ou factores desenvolvimentais*.

Vandalismo

Coslin (1989) refere que é reportando-nos a um povo, os vândalos, e às suas acções, que os termos "vândalo" e "vandalismo" são utilizados quando se trata "da destruição brutal ou da degradação de coisas belas, mais frequentemente obras de arte e objectos de cultura" (p.354). O vandalismo designa simultaneamente o estado de espírito que impele à destruição, o comportamento destruidor e os vestígios daí resultantes.

Hoje em dia a definição de vandalismo é bastante mais abrangente, estendendo-se na perspectiva de alguns autores à destruição ou degradação gratuita de objectos, sendo mesmo considerados actos "fúteis" ou "inúteis" (Cross, 1982; in Coslin, 1989; Fréchette & Le Blanc, 1979; in Coslin, 1989; Houchon, 1982; in Coslin, 1989). Tais actos não trazem qualquer benefício para ninguém, e muito menos para os seus autores (Cross, 1982; in Coslin, 1989; Fréchette & Le Blanc, 1979; in Coslin, 1989), indo pelo contrário contra o seu interesse ao degradar o meio em que vivem (Fréchette & Le Blanc, 1979; in Coslin, 1989), e são talvez inspirados por uma negligência e indiferença em relação a esse meio (Lévy-Leboyer, 1984; in Coslin, 1989). Esta destruição, seja de que forma fôr, incluindo o incêndio voluntário (Cross, 1982; in Coslin, 1989), não se confina hoje em dia a um determinado grupo de objectos, mas ao conjunto dos bens, sejam eles públicos ou privados (Coslin, 1989; Fréchette & Le Blanc, 1979; in Coslin, 1989).

Screvens e Bulthe (1979) e Allen e Greenberger (1980; in Coslin, 1989) salientam o carácter lúdico das condutas, o gozo e o prazer experimentados durante a destruição, avançando os últimos com uma teoria estética do vandalismo; estabelecem um paralelismo entre os actos criativo e destruidor, em que seria a antecipação de um objecto degradado que contribuiria para a decisão de o destruir. Lévy-Leboyer (1984; in Coslin, 1989) afirma não ser possível falar de um fenómeno único chamado "vandalismo", mas de "condutas de vandalismo", indo autores como Sélosse (1984; in Coslin, 1989) e Bideau e Coslin (1984; in Coslin, 1989) um pouco mais longe, falando de "vandalismos". Ainda que salientando a sua gratuitidade que, aliada ao carácter

anti-social apontado por Coslin (1989), seriam os responsáveis pelas inquietudes suscitadas na sociedade, a maioria dos autores acaba por questionar esta actuação gratuita ao reconhecerem uma finalidade relativamente compreensível num acto de vandalismo em determinados momentos e situações da história e falarem de "aparente gratuidade" (Coslin, 1989) ou ao referirem uma destruição "na maior parte das vezes gratuita" (Fréchette & Le Blanc, 1979; in Coslin, 1989).

O reconhecimento de uma intencionalidade em qualquer acto de vandalismo está, de resto, bem patente em alguns sistemas de classificação avançados, como os de Baker e Waddon (1989) e de Clinard (1978; in Coslin, 1989). Para os primeiros, a importância de um sistema de classificação decorre da necessidade de explicar a diversidade de actos que existem sob a designação de vandalismo e, sobretudo, a diversidade de possíveis intenções. Propõem, assim, seis categorias de actos de vandalismo, adaptadas e alargadas de Casserly, Bass e Garrett (1980): *actos ideológicos* (vandalismo destinado a chamar a atenção para alguma causa importante); *actos aquisitivos* (vandalismo para a aquisição de bens ou de dinheiro); *"graffiti"* (vandalismo para transmitir uma mensagem ou exprimir a própria identidade); *expressão de divertimento* (vandalismo como parte de um jogo); *expressão de problemas* (vandalismo como uma expressão pública de raiva, frustração, medo, ansiedade); *actos não intencionais* (erradamente apelidado de vandalismo, já que não houve essa intenção). É de salientar que esta tipologia não contempla os diversos custos do vandalismo e as categorias devem ser vistas como passíveis de coexistência numa determinada situação. Clinard propõe antes uma classificação em três categorias: *vandalismo predador* (traz vantagens materiais ao seu autor, tal como arrancar o retrovisor ou a antena de um automóvel com a finalidade de os vender; um tal acto de vandalismo é dificilmente identificado enquanto tal, na medida em que aparece essencialmente como um roubo); *vandalismo reivindicativo* (motivado pela hostilidade relativamente a uma pessoa, a um grupo ou a uma instituição); *vandalismo lúdico* (cobre um conjunto relativamente alargado de actividades que vão desde degradações que se assemelham a uma brincadeira, até acções espontâneas violentamente destruidoras; neste caso, o vandalismo raramente implica para o seu autor uma consciência clara das consequências). Cohen (1984; in Coslin, 1989) acrescenta às categorias anteriores o *vandalismo tático* (tem como finalidade atingir um determinado objectivo) e o *vandalismo maldoso* (próximo do vandalismo reivindicativo na sua descrição, mas sem ter o carácter vingativo).

Todas as categorias são claramente sobreponíveis, nomeadamente: os actos aquisitivos e o vandalismo predador; a expressão de problemas, o vandalismo reivindicativo e o vandalismo maldoso, ainda que sendo discutível o carácter ou não de vingança; a expressão de divertimento e o vandalismo

lúdico, este último já apontado por outros autores; não havendo no vandalismo lúdico uma consciência clara das consequências, podemos talvez afirmar que não houve intenção de vandalisar, pelo que ele pode ser considerado próximo dos actos não intencionais. Ponto comum é, no entanto, a afirmação de uma intencionalidade, sendo mesmo que na ausência desta não se poderá falar ou fala-se erradamente de vandalismo (Baker & Waddon, 1989).

"Bullying"

Os estudos, investigações ou dissertações no campo da violência ou agressividade no contexto escolar tomam predominantemente como objecto de análise o "bullying".

Na sua utilização mais corrente, "bullying" significa "implicar com as pessoas", geralmente alguém mais fraco ou mais novo do que o próprio. A maioria das estatísticas e resultados de investigação que foram publicados tendiam a centrar-se na interpretação tradicional do fenómeno - tendência a ver o "bullying" como essencialmente físico - subestimando a real extensão do problema. De facto, apesar da concepção mais comum, é essencial distinguir diferentes tipos de "bullying", nomeadamente o grave e não grave e o físico e psicológico, este último no mínimo tão grave como o físico (Reid, 1989). Outra evolução na conceptualização do fenómeno prende-se com os alvos, ou seja, as vítimas; a perspectiva que tendia a caracterizá-las como sendo alunos com características ou padrões de comportamento anormais ou pouco usuais (ex: cor do cabelo), deu progressivamente lugar a um considerável debate no meio académico sobre em que medida a maioria ou a totalidade dos que se tornam alvo de violência e opressão são ou não desviantes e se for caso disso em que aspectos.

Apesar de as definições mais precisas variarem, o "bullying" surge na literatura como tendo na globalidade as seguintes características:

- causa sofrimento, podendo este ser a dor física ou a perturbação emocional (Flood, 1994; Stephenson & Smith, 1987; in Flood, 1994);
- há o uso deliberado da agressão (Flood, 1994), ou seja, há a intenção de provocar sofrimento (Stephenson & Smith, 1987; in Flood, 1994);
- a agressão pode ser física, verbal ou psicológica (Flood, 1994; Stephenson & Smith, 1987; in Flood, 1994; Reid, 1989; Whitney & Smith, 1993);
- relativamente à sua frequência, Reid (1989) refere que pode ser esporádico ou ocorrer durante um período considerável de tempo,

enquanto Flood (1994) afirma o seu carácter repetitivo em oposição a um incidente isolado;

- existe uma desigualdade de poder a favor do ou dos agressores, sendo que não é "bullying" quando duas crianças ou jovens com aproximadamente a mesma força têm uma briga ou discussão ocasional (Flood, 1994; Whitney & Smith, 1993);
- os agressores podem ser uma ou várias pessoas ou ainda vários grupos de pessoas em momentos diferentes (Reid, 1989).

A definição utilizada por Whitney e Smith (1993) segue de perto a de Olweus (1991; in Whitney & Smith, 1993), pioneiro no estudo e investigação nesta área e indubitavelmente dos autores mais citados na literatura neste domínio.

É particularmente importante salientar que o "bullying" não se limita à agressividade física aberta, englobando na realidade um contínuo de comportamento agressivo onde são referidos comportamentos como: chamar nomes; dizer coisas, espalhar rumores ou enviar recados, desagradáveis ou insultuosos; fechar numa sala; excluir ou isolar socialmente; agredir fisicamente; violentar sexualmente; danificar bens. O agredir, propriamente dito, surge paralelamente ao ameaçar, atormentar, incomodar ou perseguir, repetidamente de uma forma desagradável, ilustrando a diversidade de comportamentos envolvidos que se traduzem, em última análise, na ocorrência de agressão, real ou implícita (Stephenson & Smith, 1987; in Flood, 1994).

Agressividade

O conceito de agressividade parece particularmente importante para a reflexão em torno do tema da violência nos jovens. Presente aberta ou implicitamente em qualquer das definições ou designações utilizadas, este conceito surge como simultaneamente simples e complexo: simples, justamente porque se assume como organizador de qualquer definição ou análise, ou seja, como a "essência" de qualquer comportamento considerado neste domínio de estudo; complexo, porque podem desta forma ser referidos como agressivos uma enorme diversidade de comportamentos habitualmente classificados sob diferentes designações.

Para Perry, Perry e Boldizar (1990), agressividade é o comportamento destinado a magoar outra pessoa. Plomin, Nitz e Rowe (1990) afirmam o carácter complexo da agressividade e referem as principais distinções que têm sido consideradas: a agressividade física e a verbal; a agressividade

instrumental e a fúria. Salientam também a importância do contexto, na medida em que a agressividade em relação à família pode ser diferente do comportamento agressivo em relação aos pares ou a adultos fora da família.

As teorias da agressividade são várias: as teorias etológicas ou genéticas salientam o papel da agressividade na sobrevivência da espécie humana e a função da hereditariedade, ou seja, a origem genética da agressividade; a teoria da aprendizagem social e a perspectiva sócio-cognitiva salientam, respectivamente, a aprendizagem vicariante e o processamento da informação, sendo as diferenças individuais na agressividade determinadas por diferenças nos modelos agressivos, nas contingências de reforço e nas estratégias cognitivas; outras teorias referem a agressividade como resultante de um sentimento de frustração (Perry, Perry & Boldizar, 1990; Plomin, Nitz & Rowe, 1990).

No entanto, é de salientar que este é talvez o único conceito que admite uma teoria mais "positiva", uma vez que considera a existência de uma função para a agressividade, seja ao nível da sobrevivência da espécie, seja em termos sociais, seja ainda para o próprio funcionamento individual. Particularmente na adolescência, são vários os autores que contextualizam a agressividade num quadro desenvolvimental, como será apresentado mais à frente; Berkovitz (1987) salienta o papel da agressividade na adolescência enquanto reforçadora de sentimentos de mestria, de domínio ou de reforço do ego.

Perturbações do comportamento

Consiste num padrão de contínuas repetições de comportamentos levados a cabo por crianças ou adolescentes e considerados socialmente inaceitáveis pelos familiares ou por membros da comunidade onde a família reside. Tais comportamentos inaceitáveis podem, assim, ocorrer em casa, na escola, em outros contextos da comunidade, ou em vários destes locais (Mann, 1987).

Exemplos de comportamentos frequentemente identificados com um diagnóstico de perturbação do comportamento são a mentira, o roubo, o consumo de drogas, a agressão física ou verbal, os acessos de raiva ou mau humor, a desobediência a figuras de autoridade, o absentismo e negligência no desempenho do papel de aluno, os problemas de comportamento na sala de aula, ou ainda a recusa em realizar os trabalhos da escola ou em fazer os trabalhos-de-casa. De uma maneira geral, os jovens caracterizados sob esta designação revelam várias combinações dos comportamentos referidos.

Passagens ao acto

São, na adolescência, um meio privilegiado de expressão de angústias e de conflitos, tanto na vida quotidiana como nas perturbações do comportamento. Este conceito introduz uma perspectiva diferente na análise da "violência" nos jovens, de grande importância já que talvez mais empática e consequentemente menos "acusatória", até porque engloba alguma desculpabilização inerente ao carácter veiculado de "doença".

Os modelos explicativos destas condutas distinguem o acto (conduta espontânea com um resultado positivo), o impulso (remete para uma tendência a agir sem controlo e na maioria das vezes sob o domínio da emoção), a compulsão (conduta complexa que o indivíduo é levado a realizar por um constrangimento interno e que se distingue do impulso na medida em que se pode manifestar, não só no comportamento, mas também no pensamento ou num mecanismo de defesa), a passagem ao acto propriamente dita (frequentemente agressivo, mesmo delituoso, sempre impulsivo). As correntes psicanalíticas referem o "acting-out" (acções de carácter impulsivo, em ruptura com as motivações habituais do indivíduo) e o acto sintoma (revela a existência de um conflito, mascarando as suas origens) (Marcelli & Braconnier, 1984; in Coslin, 1989).

Comportamento de oposição

O comportamento de uma criança ou jovem é considerado de "oposição" se os pais ou os professores o julgarem representativo de um nível inaceitável de cooperação com a sua autoridade (Gross & Wixted, 1987). Exemplos de alguns dos comportamentos mais citados são a desobediência às ordens dos adultos, a transgressão de regras impostas em casa ou na escola e os acessos de mau humor/de fúria.

Perturbação da atenção com hiperactividade (ADD-H)

É caracterizado por dificuldades em sustentar a atenção, a impulsividade e uma excessiva actividade motora (no sentido de não orientada para objectivos), dificuldades essas que são desadequadas para a idade da criança ou do jovem (Rapport, 1987).

As componentes principais da perturbação são: a desatenção (tipicamente caracterizada por um curto período de atenção e uma incapacidade de manter

e selectivamente estar atento a estímulos relevantes, particularmente em situações onde é exigida concentração, como por exemplo a realização de tarefas escolares); a impulsividade (geralmente evidenciada por uma incapacidade de colocar alternativas ou antecipar as consequências do próprio comportamento, um défice de competências de adiamento de gratificações, uma incapacidade de adiar a sua resposta em conformidade com circunstâncias mais apropriadas, um reduzido auto-controlo, uma desadequação do comportamento relativamente a exigências situacionais e por défices na aprendizagem do comportamento orientado por normas); a hiperactividade (tradicionalmente muito enfatizada, tem sido progressivamente considerada uma componente de menor importância da perturbação, na medida em que a avaliação objectiva da actividade motora em populações caracterizadas pelo ADD-H não revelou resultados consistentes; contudo, os sujeitos com ADD-H revelam níveis de actividade motora superiores ao normal, particularmente durante actividades escolares estruturadas).

Vários autores referem um vasto leque de problemas socio-emocionais associados aos componentes principais do ADD-H, como o défice de competências sociais, a menor obediência a ordens e colaboração em pedidos que lhe são feitos, a sensibilidade pouco comum a recompensas e a procura de atenção, para além de serem sujeitos muito faladores, facilmente alvo de frustração e com dificuldades ao nível das relações com os pares e com os pais (in Rapport, 1987).

As dificuldades que estas crianças ou jovens experienciam em contextos educativos são alvo de preocupação. O seu comportamento na sala de aula é geralmente caracterizado por falta de atenção, incapacidade de realizar as tarefas de uma forma consistente, agitação motora, variação de humor, dificuldade em seguir orientações e permanecer sentado, comportamento disruptivo e negligência na conclusão do trabalho académico. Consequentemente, têm resultados escolares inferiores e ficam mais frequentemente retidos no mesmo ano de escolaridade; apesar das suas capacidades intelectuais, são muitas vezes colocados em turmas de educação especial e são rejeitados pelos pares (in Rapport, 1987).

Comportamento delincente

O termo "delincente" é um construto legal e não nos dá qualquer outra informação para além do facto de ter sido cometido um acto que violou a lei, ou seja, de ter ocorrido um comportamento que pode ter consequências legais se as circunstâncias em que ocorre fizerem com que seja observado e punido (Farrington, 1987; Quay, 1987).

Não sendo um construto psicológico, mas antes legal, o comportamento delincente não implica uma homogeneidade comportamental ou psicológica por parte daqueles que o manifestam; da mesma forma, não significa, como refere Farrington (1987), que os comportamentos considerados delinquentes e consequentes implicações legais sejam os mesmos em todos os países. Contudo, entre tratar conjuntamente a enorme diversidade de comportamentos considerados delinquentes e compará-los com jovens não delinquentes, na procura de variáveis etiológicas, e considerar cada delincente como uma entidade única que não partilha atributos psicológicos com outros que cometeram actos delinquentes, o que tornaria a investigação praticamente impossível, Quay (1987) adopta uma posição intermédia; considera que entre os que são legalmente delinquentes pode haver um número razoável de subgrupos homogêneos em relação a um conjunto relevante de características comportamentais e psicológicas.

Baseando-se nos dados de diferentes estudos e recorrendo sobretudo à análise factorial, identificou quatro subgrupos correspondentes às dimensões subjacentes aos comportamentos analisados: *agressividade subsocializada/ "undersocialized aggression"* (dimensão originalmente chamada "agressividade não socializada", também apelidada de "psicopata"; algumas características deste subgrupo são a agressividade aberta, o negativismo e a falta de preocupação com os outros, revelando-se os sujeitos agressivos, desobedientes, destrutivos, indignos de confiança e impetuosos; é provável o conflito com todos no meio, mais particularmente com aqueles com quem devem interagir diariamente e que têm uma função educativa ou de controlo); *agressividade socializada/ "socialized aggression"* (também envolve um comportamento desviante de "externalização", mas refere-se a um comportamento de uma agressividade menos aberta e de uma natureza interpessoalmente menos alienada; também foram chamados de "delinquentes socializados", "delinquentes subculturais" ou "ladrões"; algumas características deste padrão são as boas relações com os pares no contexto de roubar, faltar às aulas e provavelmente consumo de drogas, sendo os sujeitos caracterizados como maus companheiros, são leais aos amigos delinquentes, são considerados vadios na medida em que faltam às aulas e ficam na rua até tarde durante a noite; parece claramente reflectir a delinquência de grupo/"gang"); *défice de atenção/ "attention deficit"* (dimensão não identificada na investigação mais inicial, foi posteriormente chamado "imaturidade" e "hiperactividade"; reflecte problemas em centrar e sustentar a atenção e em dominar as exigências da tarefa, sendo os sujeitos caracterizados por preocupação, um curto período de atenção, sonhos acordados, lentidão e impulsividade; aqueles que manifestam as características desta dimensão não parecem corresponder ao estereótipo do delincente juvenil); *ansiedade-*

afastamento-disforia/ "anxiety-withdrawal-dysphoria" (identificado anteriormente como "sobreinibido"; o carácter de "internalização" dos seus principais elementos, contrasta com os padrões descritos anteriormente; a percepção comum de um jovem delincente nem sempre engloba estas dimensões, apesar das várias abordagens à categorização de delinquentes incluírem este padrão; os sujeitos são hipersensíveis, tímidos, socialmente isolados, ansiosos e tristes).

Défice de competências

É possível identificar na maioria dos problemas de comportamento ou situações caracterizadas por uma agressividade na relação com os outros, a incapacidade do indivíduo para lidar com essa situação ou a inadequação das competências utilizadas. O défice de competências pode ser enquadrado ao nível mais global da assertividade, enquanto capacidade de exprimir pontos de vista e sentimentos, ao mesmo tempo que aceitar o ponto de vista do outro, sendo o indivíduo capaz de reclamar os seus direitos, sem esquecer os seus deveres, e num respeito pelos direitos e individualidade do outro. A um nível mais restricto, encontram-se as competências de comunicação e de resolução de problemas, o auto-controlo, a empatia, ou outras.

De qualquer modo, as competências sociais de relacionamento podem ser deficientes sem isso exprimir uma perturbação maior ou mesmo sem remeter para qualquer tendência agressiva. A psicologia desenvolvimental enquadra alguns destes défices, tal como é a seguir referido.

Factores desenvolvimentais

O conflito com as normas e valores vigentes, o desafio à autoridade, o conflito com outras gerações e a necessidade de ser diferente, são lugares comuns na descrição do período etário que é a adolescência. Estes são fundamentais ao nível familiar, na conquista de alguma autonomia por parte do jovem e estabelecimento de relações de interdependência com os pais, caracterizadas por um equilíbrio entre vinculação e autonomia. A ruptura ou afastamento temporários são muitas vezes insdispensáveis no prosseguimento destas mudanças, podendo este corte ser manifesto mais ou menos abertamente. A autonomia conquistada em termos instrumentais e emocionais vai permitir ao jovem um processo de exploração e questionamento, do mundo e de si próprio, imprescindíveis na construção da sua identidade.

Assim, não sendo de admirar ou tão pouco patológico, mas antes desejável, talvez seja possível olhar e sentir de outra forma situações como o

jovem que é exuberante no vestir ou no seu modo de agir, ou mesmo a parede pintada no recreio da escola.

O grupo de pares assume grande importância neste período da vida. Ele constitui o espaço privilegiado para algumas explorações, para além de ser uma referência importante para o jovem em termos da sua identidade, num momento em que a "confusão" é maior do que as certezas e os padrões de referência escasseiam, sem contudo poderem os jovens recorrer àqueles veiculados pelos adultos. Daí a necessidade do jovem pensar, agir ou mesmo se vestir em conformidade com os seus pares, factores que contribuem para a identidade de grupo.

Ainda que compreensível a constatação de que muitos dos comportamentos perturbadores dos jovens são realizados em grupo, importa avaliar até que ponto está ou não a ocorrer uma pressão do grupo de pares para a realização desses mesmos comportamentos. A necessidade da identidade de grupo, o medo de ser excluído ou criticado ou o risco de ver a sua auto-estima fortemente atingida, levam muitas vezes o jovem a um conformismo em relação aos seus pares. A importância do grupo de pares enquanto espelho de si próprio, explica muitas das condutas do jovem como uma necessidade de aprovação ou de ganhar estatuto nesse mesmo grupo.

Por último, o desenvolvimento socio-cognitivo revela-se ele próprio condicionante das estratégias que o jovem adopta na resolução de conflitos, sendo neste período mais baseadas na força física do que na negociação, com uma reduzida empatia para com os sentimentos e pontos de vista do outro, capacidade que também será adquirida com a idade. A antecipação das consequências, traduzida também numa capacidade de adiar gratificações, permite ao jovem uma descentração do aqui e agora em que habitualmente funciona, para uma visão mais a longo-prazo dos acontecimentos e das suas implicações. Esta competência, em desenvolvimento no adolescente, é na sua ausência apontada por alguns autores como sendo responsável por certos comportamentos dos jovens, nomeadamente de vandalismo.

Em suma, o desenvolvimento psicológico encerra características ou incapacidades que têm expressão em comportamentos passíveis de serem enquadrados em qualquer um dos conceitos apresentados. Contudo, estes comportamentos não devem ser assumidos como uma predisposição ou afirmação de qualquer um desses conceitos, mas antes como um quadro desenvolvimental e portanto passageiro.

Berkovitz (1987) e Coslin (1989) referem-se especificamente ao carácter normativo destes aspectos num contexto desenvolvimental, afirmando o primeiro que a agressividade e os seus modos de expressão são aspectos cruciais na adolescência devido ao seu significado desenvolvimental e consequências psicossociais. Coslin salienta de igual modo a importância e

significado desenvolvimentais da agressividade, e refere uma afirmação de um autor grego do séc. V a.c. que ilustra o carácter normativo do quadro apresentado: "os jovens de hoje adoram o luxo; não têm maneiras, ridicularizam a autoridade e não têm nenhum respeito pelos seus progenitores. Os filhos são verdadeiramente uns pequenos tiranos. Já não se levantam quando uma pessoa de idade entra na sala onde estão, contrariam os pais, estão à mesa como glutões e fazem a vida um inferno aos professores".

1.2. Discussão conceptual

Perante uma tal diversidade de conceitos possíveis numa mesma área de estudo, é fácil imaginar as diversas sobreposições encontradas, a pouca clareza ao nível das opiniões do senso comum e as dificuldades decorrentes para a investigação. Em causa estão importantes questões conceptuais, de que procuraremos a seguir dar uma ideia em traços muito gerais.

A dimensão linguística na discussão conceptual

A questão conceptual está imbuída de uma dimensão linguística, ela própria nada a favor da clarificação. Isto é, a tradução para a língua portuguesa de conceitos encontrados em línguas estrangeiras nem sempre encontra uma correspondência directa, porque não existe na nossa língua um vocábulo correspondente e porque o nosso léxico é mais reduzido, o que obriga por vezes a assimilar várias palavras estrangeiras numa só portuguesa. O menor número de possibilidades lexicais pode ser facilitador de uma maior sintonia entre as pessoas ou entre investigadores e de uma maior homogeneidade da amostra a estudar, mas por outro lado impede uma discriminação mais fina de conceitos.

No que toca às diferenças linguísticas, a questão talvez seja de saber até que ponto há apenas uma assimilação de significantes ou trata-se também de uma assimilação de significados e neste caso está ou não a haver uma tradução correcta. Esta não é uma tarefa fácil, em nada apoiada pela revisão da literatura neste domínio, tal como já tivemos oportunidade de o referir.

A sobreposição de conceitos na discussão conceptual

Não se deve apenas a razões linguísticas o facto de não ser conseguida uma definição clara e única de cada um dos conceitos apontados. A verdade

é que dentro desta área, os próprios autores se sobrepõem ao definirem e operacionalizarem o objecto das suas investigações ou dissertações teóricas.

São vários os exemplos que poderiam ser apontados para ilustrar diversas situações. Uma delas é quando os autores utilizam, dentro de um mesmo conceito, sistemas de classificação e designações diferentes para se referirem ao mesmo tipo de acção. Mas esta não é talvez a questão mais grave, já que se trata de "sub-categorias" dentro de um mesmo conceito geral; o maior problema coloca-se quando o mesmo comportamento surge enquanto exemplo de conceitos distintos, e estes remetem para significados com diferentes gravidade e emoções associadas, ou seja, que não deveriam ser confundidos sob pena de excessiva relativização ou dramatização da realidade. Outras vezes, são os próprios exemplos de actos que não estão de acordo com a definição apontada para o conceito.

Numa tentativa de ilustrar a pouca clareza conceptual e em particular a sobreposição de conceitos, referem-se a seguir alguns exemplos que nos parecem merecer alguma reflexão.

O roubo, por exemplo, tanto surge sob a designação de vandalismo como de "bullying", ou mesmo de perturbação do comportamento ou comportamento delinquente/desviante; por outro lado, se é verdade que determinados actos de vandalismo (actos aquisitivos ou vandalismo predador) se apresentam como um roubo, e são os próprios autores quem o sugere, ao mesmo tempo afirmam que tais actos são dificilmente identificados enquanto vandalismo, justamente por aparecerem como um roubo. Fica então a questão de saber se o roubo é considerado ou não vandalismo e se não, então porque remetem as definições de alguns actos para ele? Outra questão seria a de saber se o roubo deve ser considerado vandalismo ou qualquer outro tipo de comportamento.

Outro exemplo significativo é o destruir ou danificar bens; ainda que passível de ser um diferenciador importante do vandalismo relativamente a outros conceitos, a verdade é que a danificação de bens surge nas investigações sobre o "bullying" ou sobre o comportamento delinquente como um dos exemplos destes comportamentos. Poderia ainda pensar-se que no vandalismo a destruição se refere à propriedade, mas o que se verifica é que na literatura o vandalismo é definido relativamente ao "conjunto dos bens".

No que diz respeito ao comportamento de oposição e à perturbação da atenção com hiperactividade (ADD-H), é fácil constatar a sua semelhança com outros dos conceitos referidos, sobretudo as perturbações do comportamento ou algumas das características apontadas como desenvolvimentais, mas também com o "bullying" ou mesmo com o comportamento delinquente ou desviante. São, de resto, os próprios autores (Gross & Wixted, 1987) os

primeiros a salientar o facto de as crianças ou jovens que exibem "oposição" serem diversamente situados num quadro de comportamento de oposição, perturbação do comportamento, ou mesmo desviância. A este propósito, admitem algumas dúvidas relativamente ao comportamento desviante, na medida em que ele não possui um quadro de referência claro, mas afirmam a possibilidade de distinguir os outros dois exemplos: o comportamento de oposição é, segundo eles, caracterizado por uma desobediência desregrada, enquanto a perturbação do comportamento se destaca pela agressão física e violação das normas sociais apropriadas à idade.

A falta de clareza e as múltiplas sobreposições são óbvias, não só nesta tentativa de diferenciação, como relativamente à definição e exemplos apresentados para o comportamento de oposição, as perturbações do comportamento e mesmo o comportamento delinquente ou desviante. Isto, sem mencionar a semelhança com o "bullying", também ele caracterizado por agressão física, desobediência aos adultos ou violação de regras. As dificuldades e problemas conceptuais a este propósito são claramente salientadas por Farrington (1987) que afirma: "a fronteira entre o comportamento legal e ilegal pode ser definida de forma pobre e subjectiva, como quando o bullying na escola aumenta gradualmente para a violência criminal. As categorias legais podem ser tão vastas que incluem actos que são comportamentalmente diferentes, como no caso do roubo que inclui assaltos a bancos realizados por 'gangs' de homens mascarados e roubos de pequenas quantidades de dinheiro levadas a cabo por um aluno a outro" (p.34). Por outro lado, os adolescentes poderiam neste contexto ser facilmente e sistematicamente situados no quadro do ADD-H, o que não acontece em nenhum dos estudos, que apenas se ficam pelo comportamento visível de desobediência e pelas conotações negativas a ele associadas ("falta de respeito"...).

Outros contributos para a discussão conceptual

Aos aspectos referidos anteriormente muitos outros poderiam ser acrescentados em defesa da pouca clareza encontrada ao nível conceptual (e consequentemente metodológico) neste domínio de estudo. Destacaremos aqui dois, por nos parecerem aqueles que poderão eventualmente dar um maior contributo para esta reflexão.

O primeiro diz respeito à intencionalidade do comportamento. Glória (1981) parece ser um autor relevante nesta área, para quem definir a conduta agressiva a partir do objectivo visado pelo agente é assumir uma posição segundo a qual o comportamento agressivo não é uma realidade imediata e

directamente observável, mas constitui antes uma inferência da parte do observador. Assim sendo, para que diferentes observadores possam fazer avaliações concordantes com base em definições deste tipo, é indispensável formular explicitamente as regras sobre as quais esses observadores devem basear a atribuição de um carácter agressivo a um determinado comportamento.

Acontece que separar o resultado de um acto da sua motivação não é tarefa fácil e é o mesmo autor quem chama a atenção para o seguinte: "se o carácter danoso de um acto pode ser determinado com relativa facilidade, o mesmo já não acontece com o facto de se estabelecer que o prejuízo resultante de um dado procedimento constitui o fim tido em vista pelo agente" (Glória, 1981, p.266). Apesar das preocupações manifestadas por este e outros autores a este respeito, a verdade é que, se teoricamente é possível supor diferentes intenções para um mesmo comportamento, na prática isso é quase impossível. Como consequência, as investigações realizadas acabam por não contemplar esta dimensão da intencionalidade.

O outro aspecto a destacar refere-se ao que pode ser considerada uma descentração do fenómeno do jovem considerado agressivo ou violento, alargando a sua causalidade para factores e determinantes exteriores ao próprio jovem. Para além da indiscutível importância atribuída por alguns autores à escola e à sociedade na génese dos comportamentos dos jovens, mais importante parece ser especificamente o papel do interlocutor no desencadear de reacções agressivas por parte do jovem. A este propósito, fala-se, por exemplo, das vítimas provocadoras ou da necessidade de formação de educadores.

Também aqui, verifica-se que à excepção de estudos sobre as características dos jovens vitimados, não são geralmente alvo de atenção os comportamentos dos adultos que desencadeiam os comportamentos considerados agressivos ou violentos por parte dos jovens. Mesmo os estudos sobre as vítimas, centram-se numa afirmação destas enquanto tal e não enquanto intervenientes numa situação para a qual podem eventualmente ter contribuído, como afirmam alguns autores a propósito da descrição de diferentes tipos de vítimas.

Em síntese, mesmo quando na discussão dos resultados há a compreensão da interferência de algumas destas variáveis, os estudos centram-se mais na frequência e tipo de comportamentos, ou nas características individuais ou familiares dos autores, e menos no contributo dos outros para o desencadear de determinados comportamentos nos jovens. Se estas hipóteses não são contempladas na investigação, muito menos o são ao nível do senso comum que, para além de menos sensível a estas questões, desconhece muitas vezes estas possíveis explicações; acaba, desta forma, por ser tudo "metido no mesmo saco" e os jovens por serem todos julgados de igual modo e por

receberem a mesma designação, muitas vezes abusivamente generalizada, de "violentos".

1.3. Factores explicativos e resultados de investigação

O que leva alguém a danificar as cabines telefónicas ou os bancos dos transportes públicos? Porque destroem as pessoas escolas, partem vidros ou riscam paredes? É a causa a educação que receberam, a personalidade, as condições de habitação, o desemprego, ou será uma questão meramente situacional e sem qualquer explicação plausível?

Baseando-se no modelo de Clarke (1977), Baker e Waddon (1989) propõem diferentes grupos de variáveis que podem ser utilizados para explicar os actos de vandalismo. São eles: *as práticas educativas; a herança genética; a personalidade; o estatuto na sociedade; o meio; a influência do grupo de pares; o contexto imediato e estado motivacional; a percepção das consequências da situação.*

Este modelo, bastante abrangente, abarca diferentes correntes teóricas frequentemente apontadas para a explicação e compreensão dos problemas comportamentais que salientam o contributo de factores individuais (biológicos ou psicológicos), do meio próximo (família, grupo de pares...) ou da sociedade em geral (contexto histórico, social, político...); os seis primeiros grupos de factores referem-se a uma predisposição para cometer um acto de vandalismo e englobam conceitos utilizados pela Psicologia para explicar, compreender e por vezes prever o comportamento, ou então referem-se a explicações mais tipicamente do domínio da Sociologia, enquanto os dois últimos grupos dizem respeito à influência imediata na decisão de cometer um acto de vandalismo (Clarke, 1977; in Baker & Waddon, 1989).

O contexto imediato e estado motivacional e a percepção das consequências da situação são fundamentais para uma completa explicação do fenómeno, na medida em que acautelam o risco de eventual excesso de linearidade causa-efeito ou de reducionismo no tratamento dos perfis de "alto-risco" resultantes da análise destes factores explicativos. "Um indivíduo pode viver numa área degradada, ser proveniente de uma família permissiva e hostil, ser relativamente agressivo, desempregado e com dificuldades económicas, ter amigos delinquentes e contudo não cometer actos de vandalismo; porque raramente anda nas ruas ou tem medo de ser apanhado e punido, o alto potencial pode não ser actualizado num comportamento de vandalismo. No outro extremo, um indivíduo com baixo potencial psicológico e sociológico em relação ao vandalismo pode, devido a um fracasso num teste,

estar com amigos à noite, já tarde, numa rua escura com um risco mínimo de serem apanhados, e cometer um acto menor de vandalismo" (Baker & Waddon, 1989, p.160).

Por outras palavras, a explicação do vandalismo, como da maioria das perturbações de comportamento, deve ser vista num interface de "potencial para" e circunstâncias presentes e imediatas. A noção de "interaccionismo", ainda que contestada por impedir a avaliação do efeito de determinados factores separadamente, é referido por Plomin, Nitz e Rowe (1990) para o meio e a hereditariedade, a propósito de alguns comportamentos como a agressividade. Embora defendam a clarificação da influência e da correlação entre meio e herança genética, avançam com vários estudos sobre a agressividade em que, se por um lado é admitida a existência de uma base genética para a agressividade, por outro lado os resultados conflituosos indicam a falta de consistência do padrão de influência genética. De acordo com estes autores, "o comportamento e a patologia comportamental não são substancialmente influenciados por nenhum único factor, seja um cromossoma, um gene, um neurotransmissor ou uma hormona, ou um acontecimento no meio" (p.121).

Os estudos e investigações realizados procuram avaliar a incidência do fenómeno, bem como o papel de diferentes factores na sua génese e/ou manutenção, sem contudo serem encontrados resultados muito conclusivos ou consistentes.

Idade e sexo

Exemplo disso é o que se verifica com o factor idade. De acordo com a maioria das investigações, com a idade o número de alunos agressores tende a aumentar (Ahmad, Yates & Smith, in Smith, 1991; in Whitney & Smith, 1993; Boulton & Underwood, 1992; in Whitney & Smith, 1993; Hirano, 1991; in Whitney & Smith, 1993; Whitney & Smith, 1993), ao mesmo tempo que o número de vítimas parece diminuir (Boulton & Underwood, 1992; in Whitney & Smith, 1993; Hirano, 1991; in Whitney & Smith, 1993; Olweus, 1991; in Whitney & Smith, 1993; Rigby, Slee & Conolly, 1991; in Whitney & Smith, 1993; Whitney & Smith, 1993). O problema é pois aparentemente mais grave nos alunos mais novos (Sharp & Smith, 1991), reflectindo talvez a sua menor capacidade de defesa relativamente aos mais velhos (Whitney & Smith, 1993). Estes argumentos são contudo questionáveis em estudos que recorrem a outros factores para explicar os seus resultados que infirmam ou vão apenas parcialmente ao encontro das tendências apontadas (Whitney & Smith, 1993;

Flood, 1994; Ahmad, Yates & Smith, in Smith, 1991; in Whitney & Smith, 1993; O'Moore & Hillery, 1989; in Whitney & Smith, 1993).

Talvez seja, em última análise, uma questão de "oportunidade para dominar o outro", ou seja, os mais velhos têm menor probabilidade de ser agredidos, mas têm ligeiramente maior probabilidade de agredir se houver por perto alunos mais novos (Whitney & Smith, 1993; Flood, 1994).

A evolução encontrada na maioria das investigações ao longo da idade assume-se também diferente quando equacionada em função do sexo; nos rapazes a agressão aumenta, aumento este que pode ser ligeiro, registando-se mesmo uma diminuição em determinadas circunstâncias (Olweus, 1991; in Whitney & Smith, 1993; Whitney & Smith, 1993); nas raparigas, pelo contrário, a tendência para agredir os outros diminui com a idade (Olweus, 1991; in Whitney & Smith, 1993).

As diferenças entre sexos parecem resumir-se a uma maior tendência dos rapazes para agredir (Whitney & Smith, 1993) e ser agredidos (Rigby, Slee & Conolly, 1991; in Whitney & Smith, 1993; Whitney & Smith, 1993), na maioria dos grupos etários, sendo mesmo encontrados valores de "bullying" duas ou três vezes mais elevados nos rapazes do que nas raparigas (Olweus, 1984; in Reid, 1989).

Tipo de agressão

No que se refere ao tipo de agressão, parece que de facto os rapazes são mais agredidos fisicamente ou através de ameaças, enquanto as raparigas experienciam mais frequentemente formas verbais (chamar nomes desagradáveis, com excepção de motivos racistas, onde os rapazes têm um valor mais elevado) ou sociais (ser excluídas do grupo de pares, ninguém falar com elas, ser alvo de rumores desagradáveis) de agressão (Ahmad & Smith, 1994; in Flood, 1994; Whitney & Smith, 1991; in Sharp & Smith, 1991; Whitney & Smith, 1993).

Os rapazes envolvem-se também com maior frequência em condutas mais violentas do que as raparigas (Olweus, 1984; in Reid, 1989) e na sala de aula recorrem a formas mais abertas de domínio comportamental - fazer barulho, chamar a atenção, necessidade de disciplina (Reid, 1989). Estes últimos resultados podem ser explicados pelas expectativas sociais de um comportamento mais agressivo nos rapazes do que nas raparigas (Fuller, 1980; in Reid, 1989; Stanworth, 1981; in Reid, 1989; Walkerdine, 1981; in Reid, 1989).

Apesar das diferenças de género nas formas de agressão, a mais comum é sem dúvida o "chamar nomes" (Whitney & Smith, 1991; in Sharp & Smith, 1991).

Variáveis individuais

A imagem estereotipada de um aluno agressivo ou violento é de alguém impopular, covarde e que agride porque é inseguro. Contudo, a realidade é mais complexa, e sobretudo menos linear, já que não são muitos os alunos que agredem e admitem terem-no feito. Ao nível da investigação, este domínio das variáveis individuais é outro que se caracteriza pela falta de consenso entre os autores, sobretudo no que diz respeito à popularidade, ansiedade, auto-estima e auto-confiança (Flood, 1994; Olweus, 1984, in Reid, 1989; 1993, in Flood, 1994; Stephenson & Smith, 1987; in Flood, 1994).

Algumas características apontadas nos agressores são o reduzido auto-controlo (Olweus, 1984; in Reid, 1989) e a reduzida capacidade de concentração, ao mesmo tempo que são descritos pelos professores como tendo poucas qualidades atraentes (Stephenson & Smith, 1987; in Flood, 1994). Os agressores são também descritos por Olweus (1984, in Reid, 1989; 1993, in Flood, 1994) como fisicamente fortes, com tendências agressivas, tanto em relação aos adultos como em relação aos pares, e por aquilo que apelida de "espírito de violência" (atitude mais positiva em relação à violência e estratégias violentas, falta de empatia para com as vítimas e reduzidos sentimentos de culpa na sequência dos seus actos). Este último aspecto contrasta, segundo o mesmo autor (1984), com a descrição das vítimas que, para além de não agressivas comportamental e atitudinalmente, são geralmente contra a violência e estratégias violentas. Contudo, estas e outras características psicossociais das vítimas não são alvo de consistência entre os diferentes autores.

A diversidade de resultados em alguns traços encontra explicação na diferenciação apontada por Stephenson e Smith (1987, in Flood, 1994) de diferentes categorias de *agressores* e também de vítimas. Assim, de entre os primeiros, existem os agressores propriamente ditos (mais auto-confiantes, assertivos, activos e fisicamente fortes do que os restantes; mais do que quaisquer outros, gostam de estar em situações em que possam ter que agir de modo agressivo; são impopulares entre o pessoal da escola, mas com uma popularidade média entre os pares, apesar de ligeiramente inferior à dos alunos não agressivos) e os *agressores ansiosos* (pequeno grupo, composto sobretudo por rapazes; são os que têm menor auto-confiança e capacidade de concentração, resultados escolares mais baixos e, segundo os professores, menos qualidades atraentes; têm menor popularidade entre os colegas do que os outros agressores; são o grupo que tem mais problemas em casa; correspondem ao estereótipo do covarde que está sempre a importunar as pessoas). De entre os agredidos podem ser referidas as *vítimas* (fracas, não assertivas, passivas, evitam situações em que possa ser necessário agirem de

forma agressiva, têm baixa auto-confiança e podem ser impopulares) e as *vítimas provocadoras* (activas, assertivas, mais auto-confiantes e fisicamente fortes do que as outras vítimas; fazem frequentemente queixa aos professores de que estão a ser agredidas; são facilmente provocadas mas também provocam os outros, sendo que enquanto a maioria das vítimas evitam situações de agressividade, estas procuram-nas deliberadamente; na medida em que provocam os actos de que são vítimas, constituem um grupo particularmente vulnerável e psicologicamente problemático). Por último, existem aqueles que são simultaneamente *agressores e vítimas* (ansiosos, impulsivos, são facilmente provocados e frequentemente provocam os outros; são fisicamente fortes e assertivos, o que faz com que possam normalmente olhar por si próprios, em vez de procurar ajuda; são os que gozam de menor popularidade entre os colegas; Flood (1984) considera-os o caso mais preocupante).

Variáveis familiares

Ao nível familiar, os padrões e as práticas educativas e as relações pais-filhos, são algumas das dimensões alvo de atenção, sendo o seu estudo orientado pela teoria da aprendizagem social, por uma perspectiva mais comportamentalista ou por outras correntes que salientam o papel dos afectos nas relações pais-filhos ou mesmo o papel da hereditariedade, na transmissão de comportamentos ao longo das gerações.

Assim, a agressividade e hostilidade por parte dos jovens pode ser o resultado da exposição a certas atitudes e comportamentos em casa, nomeadamente, e segundo Olweus (1993; in Flood, 1994), o uso habitual da punição física, que ensina que a agressividade é um modo aceitável de resolução de conflitos. A teoria da aprendizagem social é também apontada para explicar a influência da agressividade intrafamiliar, conjugal, entre pais e filhos e entre irmãos, no desenvolvimento da agressividade (Parke & Slaby, 1983; in Plomin, Nitz & Rowe, 1990).

Contudo, nem tudo se limita a um efeito de modelagem. Plomin, Nitz e Rowe (1990) colocam a hipótese de uma origem hereditária para o comportamento agressivo em crianças ou jovens de famílias caracterizadas pela agressividade nas relações, apesar de ser necessária mais investigação que clarifique os resultados pouco consistentes neste domínio; referindo-se ao comportamento de oposição, autores como Patterson (1976) e Patterson, Cobb e Ray (1973) consideram-no uma técnica "coerciva" aprendida, através da qual a criança ou o jovem exercem controlo sobre o comportamento parental (in Gross & Wixted, 1987).

O papel dos pais, sobretudo ao nível das suas práticas educativas, é salientado por estes autores, exercendo-se a aprendizagem referida através de um efeito reciprocamente reforçador, positiva e/ou negativamente, apelidados por Wahler (1976; in Gross & Wixted, 1987) de "armadilha negativamente reforçadora" e "armadilha positivamente reforçadora". Verifica-se, na realidade, que as interações pais-filhos podem, por vezes, atingir níveis elevados de perturbação emocional antes da desistência de um dos intervenientes, o que vai reforçar o comportamento coercivo do outro. Assim sendo, não são apenas os filhos, mas também os pais, que podem aprender a utilizar as técnicas coercivas de controlo (Gross & Wixted, 1987). Podemos, neste contexto, colocar também a hipótese de este processo de interações mutuamente reforçadoras dar lugar a um processo mais global de aprendizagem de formas de comportamento, semelhante àquele acima descrito.

Por último, o estudo dos padrões educativos ao nível familiar aponta para a existência de outros factores predisponentes ao desenvolvimento de um padrão reaccional agressivo, como por exemplo: a falta de calor e envolvimento parental durante idades precoces, o negativismo e a indiferença, ou uma atitude altamente permissiva e tolerante em relação aos episódios de agressividade, pouco consistente e sem limites claros para o comportamento agressivo (Olweus, 1984, in Reid, 1989; 1993, in Flood, 1994). No entanto, relações pais-filhos caracterizadas por grande proximidade encerram algum carácter prejudicial, sendo percebidas muitas vezes pelos professores como super-protectoras (Olweus, 1984; in Reid, 1989).

Variáveis institucionais

A influência de variáveis institucionais é outro dos domínios de importância fundamental, estudado por alguns autores. Contrariamente ao que é mais difundido, os estudos apontam para a inexistência de um efeito significativo do tamanho da escola ou do tamanho médio das turmas (Olweus, 1991; in Whitney & Smith, 1993; O'Moore & Hillery, 1989; in Whitney & Smith, 1993; Whitney & Smith, 1993), o mesmo acontecendo com a diversidade étnica (Whitney & Smith, 1993). Relativamente à localização da escola, parece haver uma maior incidência de problemas de agressão em escolas de áreas desfavorecidas (Whitney & Smith, 1993) mas não necessariamente rurais, onde os problemas podem ser inferiores aos de escolas de meios urbanos (Lagerspetz et al., 1982; in Whitney & Smith, 1993). O nível socio-económico é um factor que também não aponta para resultados consistentes, já que nem todos os autores encontram resultados semelhantes (O'Moore & Hillery, 1989; in Whitney & Smith, 1993; Stephenson & Smith, 1989; in Whitney & Smith, 1993).

Mais do que devido a estes factores, a variação entre escolas parece ser influenciada por a qualidade da supervisão nos intervalos e por aspectos do clima e da política global da escola (Olweus, 1991; in Whitney & Smith, 1993), tal como teremos oportunidade de apresentar mais adiante. Existe também alguma indicação de que nas escolas com maior frequência de agressões os alunos não gostam do recreio (nos anos mais elevados de escolaridade), estão sozinhos no intervalo (nos anos mais baixos de escolaridade) e são mais agredidos no percurso entre casa e a escola (Whitney & Smith, 1993), podendo estes resultados ser reflexo de escolas que não têm uma política clara de combate ao "bullying". Relativamente a este aspecto, Olweus (1991; in Whitney & Smith, 1993) refere que a diminuição da frequência de agressões implica uma maior satisfação dos alunos com o intervalo.

Outras variáveis

Idade e sexo, são sem dúvida os factores mais estudados. Tal como acontece com as formas de agressão, anteriormente referidas, são poucos os estudos que fornecem dados sobre quem agride (Hindelang, 1976; in Baker & Waddon, 1989; Whitney & Smith, 1991; in Sharp & Smith, 1991; Whitney & Smith, 1993), e mesmo aqui os resultados são novamente em função do sexo, da idade ou eventualmente da turma e ano de escolaridade.

Outras variáveis por vezes estudadas são a pessoa com quem falam os alunos sobre o que aconteceu (Whitney & Smith, 1993), o local mais frequente de agressão (Olweus, 1991; in Whitney & Smith, 1993; Whitney & Smith, 1991; in Sharp & Smith, 1991; Whitney & Smith, 1993) ou quem intervém para pôr fim à situação (Whitney & Smith, 1993).

O domínio das atitudes e percepções, ainda que fundamental, regista um número muito limitado de estudos e investigações. Alguns resultados são o facto de a maioria dos alunos parecer não gostar do "bullying", na medida em que quando alguém era agredido tentavam ajudar a pessoa de alguma maneira, ou pelo menos não se juntavam na agressão a outros; era-lhes mesmo difícil entender porque os agressores actuavam dessa maneira, mostrando desagrado em relação ao seu comportamento. Paralelamente, há uma preocupante minoria de alunos que não ajudavam a vítima, para além de sentirem que podiam juntar-se na agressão a outros.

Os resultados da investigação são bastante inconsistentes, traduzindo as dificuldades encontradas ao nível conceptual e que foram anteriormente objecto de alguma reflexão. A falta de consistência ao nível dos resultados é também largamente apontada por Hoover e Hazler (1991) que referem, em

consequência, a necessidade de muita mais investigação sobre o "bullying" e a vitimação. As implicações ao nível do conhecimento sobre o fenómeno, nomeadamente das suas causas e possíveis soluções, bem como ao nível da possibilidade ou não da generalização de resultados, foram também já referenciadas.

Em síntese, devido à preocupação suscitada, muitas tentativas foram feitas para descobrir porque ocorre o fenómeno e como pode ser resolvido; tal como geralmente acontece no campo da ciência social, a falta de consenso é grande e apesar de todos os resultados e sugestões para a intervenção que foram apontados, a verdade é que não existem dados conclusivos sobre quais as causas e quais os métodos mais eficazes para lidar com o problema (Zwier & Vaughan, 1984). Ainda que centrados no vandalismo, julgamos que as afirmações dos autores são perfeitamente generalizáveis a outros comportamentos. A contribuir para este estado das coisas, os autores apontam essencialmente dois tipos de problemas ao nível dos estudos e investigações: a definição do vandalismo na escola e as medidas utilizadas.

Para além disso, ainda que sendo na sua maioria movidos por uma necessidade de compreensão do fenómeno e de factores explicativos, os estudos e investigações realizados avaliam muito mais a incidência dos comportamentos do que o contributo de factores específicos.

Contudo, ao ser mantida esta linha de actuação, não estará a investigação realizada com resultados pouco claros a contribuir para a manutenção do comportamento que pretendemos eliminar, acentuando a percepção negativa dos adultos?

1.4. Papel da escola no desenvolvimento e manutenção do comportamento dos alunos

No fundo, tudo se resume a que, enquanto sistemas em constante interacção com o meio que nos rodeia, influenciámos e somos influenciados pelas relações que se estabelecem intra e inter contextos e entre estes e a sociedade mais alargada.

A escola é, por inerência, ilustradora desta multiplicidade de relações que se estabelecem, o que exige um certo cuidado de análise e de actuação. Importa que as relações sejam promotoras do desenvolvimento psicológico dos jovens e do bem-estar de todos os intervenientes, e não inibitórias ou geradoras de mal-estar. É ao nível da vida escolar, em geral, e de determinadas situações, em particular, que se actualiza este complexo processo, na certeza

porém de que não pode ser nunca adoptada uma perspectiva unilateral de leitura da realidade.

As situações perturbadoras da vida escolar ou do bem-estar dos seus actores, como o são situações de agressividade, violência, vandalismo ou outros comportamentos perturbadores e causadores de mal-estar, devem ser, como todas as outras, analisadas nesta globalidade. Assim, para além de todos os factores relacionados com o jovem que é autor do comportamento, há também a considerar o papel das vítimas e do próprio observador. Para além destes, há ainda a escola, ela própria, como passível de ser geradora de agressividade. Aqui, devem ser incluídas variáveis da ecologia da escola, das dinâmicas relacionais e de funcionamento organizacional, bem como da globalidade dos interlocutores para além dos pares; tudo, na leitura de situações que lembramos serem bidireccionais e mutuamente influenciadoras.

À semelhança do que já foi anteriormente referido, estamos mais uma vez num terreno marcado também pelas percepções individuais das situações, o que nos remete para o domínio das representações pessoais do fenómeno e para variáveis atitudinais, ambas de enorme valor. Mann (1987), por exemplo, afirma que, tal como os jovens alunos, os adultos (direcção, professores, pessoal auxiliar, outros profissionais na escola, etc.) possuem um background e traços de personalidade ou mesmo problemas pessoais, sendo fácil para nós colocar algumas hipóteses sobre o modo como vão determinar o seu modo de agir nas situações do dia-a-dia académico. Se a dimensão cognitivo-atitudinal parece fundamental na compreensão do fenómeno, enquanto determinante das diferentes leituras e consequentes actuações por parte dos intervenientes, é mais uma vez difícil acreditar que jovens e adultos se assemelhem em tudo nesta dimensão.

Ainda que importante, sobretudo quando contextualizada na escola, a importância das percepções não se limita a uma diferença entre gerações; Langfeldt (1992), por exemplo, encontrou diferenças culturais na gravidade atribuída a diferentes padrões de comportamento percebidos como problemáticos. Na sua investigação, o autor não encontrou influências do factor sexo, segundo ele, devido à complexidade e consequente nível de abstracção dos padrões de comportamento que eram avaliados. No entanto, o mesmo autor chama a atenção para este aspecto e cita autores como Borg e Falzon (1989; 1990) que encontraram estereótipos em 5 dos 16 ítems comportamentais avaliados, bem como uma influência do sexo do professor na atitude em relação a metade dos comportamentos manifestos pelos alunos.

A um nível um pouco diferente, Plomin, Nitz e Rowe (1990) revelam também alguma preocupação a este propósito, salientando a importância dos estudos observacionais como forma de minimizar a influência das atribuições e de outras dimensões cognitivo-emocionais nas respostas aos instrumentos

com recurso à expressão escrita e às medidas de auto-avaliação, frequentemente utilizados.

Tal como foi anteriormente referido, a escola também pode ser considerada na sua influência enquanto sistema com normas e regras de funcionamento próprias, pelas quais se devem reger todos os intervenientes no processo educativo. A discussão destes aspectos torna-se, então, tanto mais importante quanto é das percepções individuais e da abordagem que uma escola ou um professor adoptam ao lidar com o comportamento disruptivo, que depende o modo como lidam com o jovem e o grau em que situam as causas do comportamento fora da esfera de actuação da escola (influências inatas, familiares ou sociais) ou veem a escola e o seu próprio comportamento como sendo factores determinantes (Langfeldt, 1992; Tattum, 1989).

A causalidade assumida determina o grau de responsabilização e a crença na possibilidade de mudança, pelo que os professores que acreditam que os factores importantes na determinação da ocorrência do comportamento disruptivo nas escolas estão sob o controlo das próprias escolas, são os mais eficazes na resolução do problema; as escolas em que, de uma maneira geral, se acredita que a perturbação é causada por factores fora do controlo escolar, podem desenvolver uma versão institucional de "desânimo aprendido" e por isso estar impedidas de desenvolver uma acção construtiva (Maxwell, 1987). A um nível mais global, são as atitudes que vão determinar a opção por uma perspectiva remediativa ou preventiva relativamente aos problemas comportamentais (Tattum, 1989), bem como o envolvimento de todos ou a concentração nos autores imediatos do comportamento.

Referindo-se ao contexto escolar, Berkovitz (1987) afirma a possibilidade de existirem diferentes fontes de agressividade, nomeadamente: o exterior da escola (patologia individual resultante de problemas familiares, abuso infantil...); o interior da escola (normas desadequadas, autoridade antipática, expectativas académicas irrealistas, recursos desadequados, stress ou patologia do pessoal...); a sociedade alargada (condições de guerra, desemprego...). Horowitz e Kraus (1987), numa linha de investigação semelhante, discutem o potencial explicativo de diferentes interpretações da violência escolar: a violência como um *input* da sociedade alargada no sistema escolar, a violência na escola como uma resposta à frustração e alienação; a violência escolar como uma consequência da violência previamente existente na escola. Em ambos os autores se constata a existência de diferentes hipóteses explicativas que remetem também para a possível influência de diferentes factores.

Assim como o ser humano é constituído por diferentes dimensões e reparte a sua vida por diferentes contextos, existindo numa teia de múltiplas relações e interações circulares, em constante dinamismo, também a escola é formada por diferentes intervenientes que implicam diversas dimensões, e

também na escola se estabelece uma multiplicidade de relações com influência recíproca e dinâmica. A teoria sistémica subjacente à perspectiva ecológica, defende uma conceptualização holística da pessoa, quer na compreensão dos problemas, quer no delineamento de propostas de intervenção; não podemos considerar uma dimensão isoladamente nem podemos esquecer as relações que se estabelecem intra e inter contextos de vida e destes com a sociedade alargada.

A importância do sujeito no seu todo, a par dos níveis micro, meso e macrossistémicos, traduz-se ao nível da conceptualização da violência na escola pela defesa de uma perspectiva segundo a qual: o problema da "violência" é apenas uma das dimensões da vida na escola como o rendimento escolar, a assiduidade e o absentismo, as relações interpessoais e as normas de funcionamento, as hierarquias, a política escolar em relação a diferentes aspectos...; o problema da "violência" influencia e é influenciado pelas outras dimensões referidas; na resolução do problema têm necessariamente que ser consideradas todas as dimensões e conseqüentemente todos os intervenientes; ao nível dos diversos intervenientes devem ser considerados os microsistemas com os quais a escola estabelece relações, nomeadamente a família, bem como a sociedade alargada.

Por último, podemos globalmente afirmar que não são apenas as vítimas os únicos vitimados neste processo, mas também o são os próprios agressores, todos os intervenientes no processo educativo, o próprio processo de ensino-aprendizagem e o clima escolar e, em última análise, a sociedade alargada; atingido este ponto, pode ser facilmente invertido o sentido da influência, sendo encontrados novos alvos de vitimação.

Chamando a atenção para um destes aspectos individualmente ou para todos eles na globalidade, a totalidade dos autores neste domínio, com preocupações ao nível da compreensão e da resolução do problema, referem a importância da adopção de uma abordagem global da escola (por exemplo, Tattum, 1989; Almeida, 1994).

Em síntese, falar de violência na escola é pisar um terreno onde a diversidade de possíveis registos que se nos afigura, no cruzamento de dimensões individuais, situacionais e contextuais, nos impele a questionar a constatação algo categórica dos "jovens violentos", relativizando-a numa conjugação de factores em "situações desencadeadoras de violência".

1.5. Concluindo

Esta passagem por alguns dos vários conceitos existentes, por diferentes possíveis factores explicativos e por resultados de investigação (muitos deles

inconclusivos), leva-nos a reflectir sobre as eventuais dificuldades e ambiguidades existentes no domínio da violência na escola e que se manifestam de diferentes formas e a diferentes níveis: na leitura das situações, na procura de factores explicativos, na linguagem do senso comum, na investigação.

No que se refere à investigação, as dificuldades surgem logo quando se quer definir o objecto de estudo, já que não são claras as diferenças entre comportamento agressivo, violência, "bullying", comportamento disruptivo ou outros dos conceitos apontados. Em consequência, a recolha de dados é também dificultada, não só porque o conceito tem que ser desdobrado em unidades observáveis, ou seja, em possíveis tipos de comportamentos ou de atitudes, mas também porque entra aqui a confusão de conceitos existente no senso comum. O mesmo é dizer que, não só é difícil definir e caracterizar o fenómeno que se vai estudar, como também nada garante se, por exemplo, as outras pessoas estão a apelidar de agressividade o mesmo que nós, ou então falam de agressividade quando na realidade se referem a um comportamento de oposição.

Esta questão é tanto mais grave quanto, tal como nos lembra Farrington (1987) a propósito da delinquência, "as conclusões sobre a epidemiologia da delinquência dependem de forma crucial da definição e avaliação da delinquência e da escolha de indicadores epidemiológicos" (p.33).

A preocupação com a clareza conceptual, enquanto variável que interfere na interpretação, comparação e generalização dos resultados de investigação, está bastante patente em diversos autores, aquando da discussão dos seus próprios resultados ou reflectindo sobre os resultados de diversos estudos. Na verdade, a quase totalidade, senão mesmo todos os autores referenciados, salientam a necessidade de um sistema de classificação enquanto forma de agrupamento e eventual explicação da diversidade de actos que podem existir sob a mesma designação. Julgamos ser este o momento de também nós proclamarmos a necessidade de sistematização da diversidade de situações encontradas sob a mesma designação e também da possibilidade de para um mesmo acto existirem designações diversas.

Trata-se, em suma, da importância de clarificar conceitos e sistematizar sobreposições conceptuais, ao serviço do rigor científico e de uma linguagem comum, necessidade proclamada por vários autores, entre eles, Baker e Waddon (1989), Farrington (1987), Lubek (1995), Plomin, Nitz e Rowe (1990) ou Zwiier e Vaughan (1984); as suas reflexões, não só ilustram as dificuldades encontradas e expressam as preocupações daí decorrentes, como também apontam sugestões no sentido da procura de uma solução.

Para alguns autores em particular, dos quais se destacam Lubek (1995) e Zwiier e Vaughan (1984), esta preocupação conceptual e, principalmente, as

inerentes implicações metodológicas, surgem enquanto conteúdo exclusivo de longas reflexões, talvez pretendendo evidenciar e atrair as atenções para a pertinência e real importância do tema. Na verdade, face à pouca clareza do terreno de estudo e à forte impregnação de dimensões do domínio das atitudes e percepções, chegou-se a uma situação em que é facilmente possível afirmar o seguinte: a escolha da estratégia a aplicar numa base nacional (e a compreensão individual do fenómeno) depende menos da sua eficácia e mais dos valores e atitudes daqueles preocupados com o problema, ao mesmo tempo que os investigadores não são imunes à influência de determinadas noções (Zwiier & Vaughan, 1984). Preocupação semelhante é demonstrada por Lubek (1995), ao chamar a atenção para a existência ao nível da comunidade científica de numerosos "consensos", na maioria das vezes implícitos, que acabam por determinar o curso da investigação, os resultados obtidos e as conclusões retiradas.

A preocupação com a clareza conceptual está também bastante patente em Plomin, Nitz e Rowe (1990), para quem a resolução das dificuldades conceptuais e metodológicas parece passar, entre outros aspectos, pela ênfase nas diferenças individuais no comportamento e pela delimitação do objecto de estudo.

É verdade que os alvos ou as vítimas e o suposto contínuo de gravidade do acto podem funcionar como critérios organizadores. Mas tal não basta, nem é tão pouco suficientemente claro; dificilmente apelidaríamos de vandalismo uma situação em que um jovem estraga a caneta ao seu colega, ainda que esteja enquadrada numa definição de vandalismo enquanto a destruição ou degradação de bens públicos ou privados. Julgamos, pois, ser cada vez mais evidente que se é verdade a existência de um conceito diferenciador fundamental, a "gravidade" prende-se sobretudo com a percepção acerca do comportamento e com a intencionalidade desse mesmo comportamento, sendo efectivamente nestas dimensões que parece residir a chave de toda a clarificação necessária.

Considera-se, pois, chegado o momento para uma reflexão profunda: sobre a real dimensão do fenómeno e sobre as suas causas subjacentes. Não se trata de um preciosismo técnico, mas antes de uma necessidade de clarificar se é violência o que se passa nas nossas escolas, que tipo de violência, praticada por quem e contra quem ou o quê. Por outro lado, a compreensão pelos professores, pessoal auxiliar, adultos em geral, da multiplicidade de factores que podem estar envolvidos no desenvolvimento e manutenção dos comportamentos violentos é fundamental para uma mudança de atitude e, consequentemente, diminuição da gravidade do fenómeno.

Tão pouco se trata de um preciosismo semântico, mas a verdade é que o significativo tem em si o poder de desencadear nos outros reacções cognitivo-

emocionais e atitudinais e ilações quanto à sua causalidade, decorrentes do significado que encerra. Daí que o peso das próprias palavras possa ser importante na percepção de um fenómeno e no modo como lidamos com ele; "qualquer que seja a terminologia adoptada, estamos a desenvolver profundas distinções filosóficas com implicações fundamentais nas nossas atitudes em relação aos alunos disruptivos e no modo como lidamos com o problema nas nossas escolas" (Tattum, 1989, p.144).

2. Reflexão sobre o estado actual da investigação

Já tivemos oportunidade de aqui referir as dificuldades conceptuais que marcam todo o domínio da violência nos jovens e alertamos também para as dificuldades metodológicas daí resultantes, a diferentes níveis: operacionalização do conceito, tratamento e análise de resultados, generalização de resultados, comparação entre estudos, etc.. Procuraremos agora dar uma ideia geral do estado da investigação neste domínio, chamando a atenção para os aspectos que nos parecem mais relevantes para o estudo em questão.

Globalmente, parece verificar-se que, independentemente da designação atribuída pelos autores ao seu objecto de estudo (onde já foram sugeridas as várias sobreposições e indefinições existentes), a maioria dos estudos não incidem sobre uma diversidade de comportamentos que corresponda efectivamente ao leque de situações que caracterizam o fenómeno numa determinada população.

As investigações incidem, na sua maioria, sobre pequenas amostras de sujeitos, quase sempre alunos do ensino secundário. Apesar do seu interesse exploratório, alguns autores chamam a atenção para a importância de serem feitas amostragens maiores, por forma a serem obtidos resultados mais válidos e generalizáveis e que permitam o estabelecimento de outro tipo de comparações com respeito também a outras variáveis.

Relacionada com esta está a constatação de que, ainda que sendo na sua maioria movidos por uma necessidade de compreensão do fenómeno e de procura de factores explicativos, os estudos e investigações realizados avaliam muito mais a incidência dos comportamentos do que o contributo de factores específicos. Mais uma vez, parecem ser necessárias amostras maiores, por forma a serem obtidas conclusões mais válidas; o que é claro neste momento é o facto de o comportamento ("bullying") ter valores elevados, sendo urgente mais informação sobre as suas causas, factores associados e formas de o reduzir (Whitney & Smith, 1993).

No que se refere aos resultados propriamente ditos, eles são bastante inconsistentes, traduzindo as dificuldades encontradas nos planos conceptual e metodológico. À excepção da idade e do sexo e do tipo de comportamentos em função deste último, não existe muito consenso relativamente a outras variáveis estudadas.

Em nenhum dos estudos a escola é, ela própria, objecto de estudo, não sendo nunca considerada a possibilidade do seu papel moderador ou desencadeador de fenómenos de violência. A ausência de valorização do papel da escola e, principalmente, da importância de dimensões do clima escolar, são as justificações apontadas por a maioria dos autores para os resultados pouco consistentes que encontraram.

Importa, também, referir que nenhum dos estudos avalia a violência cometida contra professores ou funcionários da escola, o que, tal como o ponto acima referido, contrasta com a abordagem global da escola que é defendida. O mesmo acontece com a avaliação de outros agressores para além dos alunos, nomeadamente outras pessoas da escola ou então pessoas exteriores à escola. Este facto contrasta, não só com a abordagem global da escola, mas também com a hipótese de a violência ser proveniente do exterior da escola, em vez de gerada no seu interior.

3. Implicações para a orientação futura da investigação

Alguns dos autores já por nós referenciados, nomeadamente, Zwier e Vaughan (1984) e Lubek (1995), baseiam-se numa revisão da investigação, respectivamente, sobre a agressividade (e violência) e sobre o vandalismo, acabando por conseguir organizar as preocupações, dificuldades e suas implicações para a investigação, sugeridas de forma algo dispersa por a maioria dos autores e tornando-as num todo coerente do qual é possível tirar ilações sobre as necessidades, os cuidados e a orientação, no que toca à investigação futura no domínio da violência.

Para os primeiros, a solução passa por uma definição clara do objecto de estudo e de critérios de medida objectivos. O segundo, salienta a necessidade de alargar uma análise hermenêutica dos valores subjacentes à nossa prática e investigação a uma análise crítica a diferentes níveis, nomeadamente histórico e contextual; esta é, segundo o autor, a única forma de salientar os constrangimentos impostos ao leque de questões formuladas, respostas encontradas e práticas psicológicas, associadas a diferentes abordagens da agressividade. Dentro das suas considerações, Lubek salienta a importância "de uma maior abertura a um diálogo mais alargado entre todos os cidadãos

cuja vida são tocadas pela violência" (p.119), o que remete também para a importância de uma investigação participada que conte com a colaboração de todos os intervenientes.

Face ao quadro apresentado, impõe-se uma mudança radical, tanto na estratégia de investigação utilizada, como no papel do próprio investigador.

As abordagens qualitativas e os estudos de caso, numa linha fenomenológica da investigação, onde a análise organizacional também encontra expressão, ou a investigação-acção, surgem como as opções mais apontadas para fazer face às dificuldades encontradas e para dar resposta às necessidades sentidas pelo conhecimento e pela investigação neste domínio. No que se refere especificamente ao contexto escolar, esta parece ser a única forma de ir ao encontro de uma abordagem global da escola, procurando a solução dentro da própria escola; ainda que recorrendo a outros profissionais que pelo seu distanciamento e/ou conhecimentos teóricos e práticos possam apoiar a prossecução dos objectivos propostos, todos os intervenientes no processo educativo devem ser participantes activos, desde o seu início, no processo de planificação e implementação das acções e avaliação das mudanças obtidas. Ou seja, devem eles próprios ser agentes de mudança e de investigação, sendo esta encarada numa perspectiva altamente colaborativa.

Apesar de a investigação futura apontar neste sentido, permanecem questões de base, entre as quais a de saber exactamente o que caracteriza o fenómeno da violência nas escolas. De facto, não obstante a quantidade de estudos já existentes, os autores continuam a reclamar a necessidade de mais estudos e de um melhor conhecimento do que realmente caracteriza este fenómeno, mesmo antes de saber o que o determina.

Numa palavra, apesar da tendência, já por nós apontada, para uma concentração nos autores do comportamento, a mais não ser pela grande visibilidade deste último, pelos sentimentos suscitados ou por quaisquer julgamentos ou solidariedade morais, a verdade é que tal não parece ser humana nem cientificamente correcto. Seria subestimar a real dimensão do fenómeno ou estarmos nós próprios a violentar o jovem violento.

4. O caso português

Ainda que não sendo processos completamente independentes, entre nós a situação parece ser bastante mais complexa, na medida em que não existem até à data quaisquer elementos que permitam ter dados mais objectivos sobre o que se passa na realidade nas nossas escolas.

Convém lembrar a este propósito, e a acrescer a este quadro pouco esclarecedor, a inexistência até à data, em Portugal, de qualquer tentativa sistematizada e em grande escala de recolha de dados neste sentido. Exceptua-se o estudo desenvolvido por uma equipa do CEFOPE e do Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho, com a colaboração do ICBAS - Universidade do Porto (Pereira, Almeida, Valente & Mendonça, 1996), mas que incide apenas em algumas escolas, num total de 18, todas elas provenientes da região norte, e dentro desta, unicamente do distrito de Braga. Acresce a esta limitação geográfica o facto de essas escolas apenas permitirem o levantamento da situação em escolas do 1º e 2º ciclos do ensino básico.

O estudo realizado por Daniel Sampaio e uma equipa de investigadores, no âmbito do Programa de Promoção e Educação para a Saúde, teve como principal objectivo conhecer o que pensam e sentem os adolescentes portugueses a frequentar o Sistema Educativo, acerca da escola que frequentam, das suas famílias e dos seus amigos. O estudo teve como grupo alvo alunos entre os 14 e os 16 anos de idade, a frequentar os 8º, 9º, 10º e 11º anos de escolaridade de escolas dos ensinos básico e secundário. A amostra teve como um dos critérios de selecção a distribuição regional, garantindo assim o seu carácter nacional. Na totalidade, foram inquiridos 10.095 alunos, distribuídos pelos diferentes anos de escolaridade considerados e correspondentes a um total de 111 escolas e 437 turmas, pertencentes, na devida proporção, às diversas regiões.

Pela extensão da amostra e pelo seu carácter nacional, o estudo revela-se importante para o melhor conhecimento de uma população que frequenta as escolas portuguesas, no que diz respeito, não só a algumas variáveis demográficas, mas também à sua vivência de importantes contextos da sua vida, em geral, e do contexto escolar, em particular. Contribui também, desta forma, para uma melhor compreensão de um contexto que é também nosso objecto de estudo, bem como de fenómenos que aí possam ocorrer. Como o próprio autor o afirma, "o Inquérito 'Escola, Família e Amigos' é uma tentativa de lançar pistas para uma reflexão sobre a adolescência" (Sampaio, 1996, p.3).

À excepção da tentativa de caracterização mais alargada referida no primeiro estudo, mas mesmo assim com algumas limitações, decorrentes essencialmente da natureza da amostra e dos comportamentos avaliados, o que conhecemos são, pois, acontecimentos pontuais e circunstanciais; mas será que podemos com base neles considerar a violência assim "tão generalizadamente" presente?

Centremo-nos por uns instantes no contexto escolar: o que é exactamente essa violência de que hoje tanto se fala? Quais os contornos que assume? O que se passa na realidade? Quem pratica esses actos, onde exactamente e contra quem ou o quê? Qual a motivação ou o significado desses actos? Trata-

se de um fenómeno comum a todas as escolas ou que só se verifica em algumas? E em que escolas? Estes são apenas alguns exemplos das muitas questões sem resposta e que bem ilustram o ainda incipiente conhecimento acerca deste fenómeno. Por sua vez, esta falta de elementos esclarecedores alimenta a preocupação e a insegurança vividos actualmente aos mais diversos níveis e pelos mais distintos grupos da população, ao mesmo tempo que impede qualquer tipo de actuação. Não faz outro sentido que não seja o acumular ineficaz de medidas, intervir numa realidade sobre a qual muito pouco ou nada se conhece; seria "dar um tiro no escuro" ou apostar num "golpe de sorte", algo que não se quaduna, de todo, com uma actuação responsável e que se pretenda sucedida.

Capítulo II: "Um Estudo" sobre a violência nas escolas

1. Enquadramento geral do estudo

Foram já suficientemente apontadas as dificuldades de natureza conceptual e metodológica, que enquadram o estudo do fenómeno da violência na escola. Estas, que são profundamente limitadoras da definição e da caracterização da realidade em questão, estão também presentes aquando da compreensão dos factores que a determinam e/ou mantêm.

Não obstante a falta de consenso que se verifica neste domínio, importa talvez salientar que no conjunto dos estudos e das reflexões teóricas realizados e das abordagens seguidas, podemos encontrar um ponto comum e que funciona como quadro de referência em todo este domínio. Trata-se da natureza multifacetada e multideterminada da violência, patente, desde logo, na diversidade de variáveis que são merecedoras de atenção. Para além disso, ela é confirmada pelo facto de, na sua maioria, cada estudo particular chamar a atenção para a existência de outras variáveis que, apesar de não terem sido analisadas, assumem igual importância. Esta ideia é, com frequência, retomada na discussão dos resultados, onde se assume a existência de outros factores não considerados no estudo e que podem estar a interferir na própria expressão dos resultados e, naturalmente, na explicação dos mesmos. Por outro lado, é possível constatar que, mais do que variáveis meramente individuais, são cada vez mais valorizadas dimensões caracterizadoras dos contextos de vida dos jovens e mesmo das relações entre esses contextos.

Em suma, a complexidade de análise e a incongruência dos resultados, vêm-se subitamente confrontados com a contrastante estrutura de um quadro teórico que é capaz de integrar de forma consistente a dispersão que caracteriza a literatura e a investigação neste domínio. Referimo-nos às teorias ecológicas e sistêmicas, onde merece particular destaque Bronfenbrenner, ainda que elas tenham sido recuperadas por diversos autores, sempre equacionadas numa perspectiva desenvolvimental. O desenvolvimento é visto como o ponto de partida para a leitura da realidade em causa, mas simultaneamente o fim a atingir - provocá-lo, ou seja, a sua promoção. Quando falamos mais especificamente da mudança comportamental, esta pode ser considerada uma dimensão da promoção do desenvolvimento, obedecendo, de qualquer forma, aos mesmos princípios de conceptualização e de mudança.

Globalmente, é possível afirmar que o que caracteriza a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, tal como é apresentada por Bronfenbrenner, é o estudo do fenómeno do "desenvolvimento-no-contexto".

"A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da progressiva e mútua acomodação entre um ser humano activo e em desenvolvimento e as propriedades em mudança do contexto imediato onde a pessoa em desenvolvimento vive, na medida em que este processo é influenciado pelas relações entre estes contextos e pelos contextos mais vastos em que os primeiros estão inseridos".

(Bronfenbrenner, 1979, p.21)

O modo sistémico de olhar e de compreender a realidade é algo bem presente nesta perspectiva, sendo que Bronfenbrenner refere como princípio geral que atravessa todos os conceitos básicos de uma ecologia experimental do desenvolvimento humano o facto de

"na investigação ecológica, as propriedades da pessoa e do meio, a estrutura dos contextos ambientais e os processos que ocorrem no interior e entre estes contextos, devem ser vistos como interdependentes e analisados em termos sistémicos".

(1979, p.41)

Esta concepção do meio que ultrapassa o comportamento individual e a situação imediata que afecta o desenvolvimento, ou, num outro nível de análise, o comportamento, para passar a englobar sistemas funcionais de relação, tanto no interior dos contextos como entre estes, sistemas esses que podem ser modificados, promovidos, contrasta com os modelos mais tradicionais de investigação, compreensão e modificação da realidade. A maioria dos conceitos teóricos da perspectiva ecológica são comuns em outras teorias psicológicas e sociais, como sendo o conceito de díade, papel, contexto, rede social, instituição, subcultura e cultura; contudo, há um novo modo de relacionar estes conceitos entre si e com o curso do desenvolvimento e, na medida em que o meio externo é tido em conta, podemos afirmar que esta é uma teoria das interrelações ambientais e do seu impacto nas forças que afectam directamente o desenvolvimento psicológico (Bronfenbrenner, 1979).

O potencial deste novo modelo, ao ter uma visão global e integradora do desenvolvimento humano, está no facto de ter em conta os obstáculos e as oportunidades do meio de vida ecológico da pessoa, salientando as forças e capacidades do ser humano, isto é, "o seu potencial para responder adaptativa e construtivamente a um meio ecológico compatível, uma vez que este tenha

sido disponibilizado" (Bronfenbrenner, 1979, p.7). Desta forma, tornam-se possíveis e mais promissoras as possibilidades de mudança e, conseqüentemente, de intervenção, o que é também apoiado por uma maior diversidade de estratégias que passamos a ter à disposição e que vão desde o nível individual até ao social mais alargado. Por outras palavras, e segundo o mesmo autor, sendo o desenvolvimento "o produto da interacção entre o organismo humano e o seu meio" (p.16), a sua promoção deve ter em conta os diversos sistemas do meio ecológico da pessoa em causa e que o autor designa de *microsistema*, *mesossistema*, *exossistema* e *macrossistema*.

Subjacente, está a ideia de que a capacidade de um indivíduo ou de um contexto (escola, família, local de trabalho, etc.) para funcionar eficazmente enquanto promotor do desenvolvimento, depende das propriedades dos contextos e da existência e natureza das relações/interacções sociais entre contextos, incluindo a participação conjunta, a comunicação e a existência de informação em cada contexto sobre o outro. A mudança que se pretende deixa de se operar tanto ao nível de cada indivíduo, mas mais ao nível do sistema de relações em que ele se está a desenvolver; do mesmo modo, a capacitação necessária deixa de ser a soma das capacidades individuais, para ser a capacitação dos diversos grupos e organizações (Campos, 1989), ou seja, dos diversos subsistemas e destes em interacção com o sistema mais alargado. Também o papel do psicólogo deixa de se restringir, segundo o mesmo autor, à acção junto dos indivíduos, mesmo em trabalho de grupo, devendo alargar-se à que se realiza junto dos diferentes sistemas de relações constitutivos do microsistema, do mesossistema e, eventualmente, de outros sistemas mais abrangentes. O psicólogo torna-se, nesta perspectiva, um "formador-consultor", tendo em vista a melhoria da qualidade de vida do sistema ecológico de vida e desenvolvimento humano, com o objectivo da promoção do desenvolvimento dos seus elementos.

Sem se pretender apresentar exaustivamente este quadro teórico, importa, por último, referir o destaque nele também é atribuído ao modo como as características do microsistema são experienciadas; isto é, as características de um determinado contexto não são apenas as suas propriedades objectivas, mas também o modo como são percebidas pelas pessoas desse contexto.

Assim sendo, parece inquestionável o facto de estarmos perante a abordagem que melhor permite equacionar de forma consistente as variáveis apontadas no estudo e reflexão sobre a violência, em geral, e sobre a violência na escola, em particular. Julgamos que se torna, desta forma, compreensível a nossa adopção desta abordagem ao longo de todo este trabalho, particularmente, no modo de conceptualizar o problema da violência dos jovens na escola e no momento da discussão dos resultados. No que diz respeito aos dados obtidos, propriamente ditos, ou seja, ao questionário

utilizado, importa salientar que se trata de uma caracterização de comportamentos e das situações em que ocorrem; pelas finalidades do estudo em causa, não se pretendeu uma avaliação de contextos, ainda que tal se revelasse de grande importância.

A aplicação desta abordagem ao contexto escolar é directa, tornando possível analisar de uma forma global os vários sistemas nele presentes e, conseqüentemente, ter uma visão integradora dos diversos níveis de análise do fenómeno da violência dos jovens na escola.

Foi, justamente, movido por uma "curiosidade" científica, no sentido da procura de respostas e explicações para algumas das questões ainda em aberto, e por preocupações reais que o Instituto de Inovação Educacional (IIE) iniciou o estudo do fenómeno da violência nas escolas. Paralelamente, foi tomado por base o estado da investigação neste domínio em Portugal; ou seja, ainda que não esquecendo a pertinência de orientações futuras propostas para a investigação, num momento em que se está a dar os primeiros passos no sentido do conhecimento e da compreensão do fenómeno, parece fundamental começar pela base. Como forma de se obter uma primeira caracterização do fenómeno, que possibilite então o levantamento de novas hipóteses de investigação e o delineamento de estudos futuros, eventualmente sob uma orientação distinta, propôs-se um estudo que procura ter em conta a realidade portuguesa, no cruzamento de reflexões teóricas e metodológicas de que se procurou dar aqui uma ideia.

Pretendia o IIE, assim, dar resposta às preocupações da população, em geral, e da população escolar, em particular, paralelamente à tentativa de dar um contributo para a caracterização e, eventualmente, compreensão do referido fenómeno. Em última análise, pretendia o IIE lançar-se no desenvolvimento do que poderiam vir a ser as bases para um caminho no sentido de quebrar o ciclo instalado: conhecer a realidade do fenómeno seria, nesta perspectiva, o primeiro passo para o delineamento de estudos posteriores, eventualmente mais específicos e que contribuíssem para uma progressiva e mais aprofundada compreensão do mesmo.

Só assim, e pensando num futuro ainda que menos próximo e mais fora dos horizontes imediatos do IIE, seria possível o desenvolvimento de estratégias eficazes de intervenção, adequadas às especificidades que seguramente diferenciam o fenómeno da violência nas escolas, em Portugal, do que acontece em qualquer outro país europeu ou nos Estados Unidos da América, países onde se têm desenvolvido mais estudos nesta área; independentemente do seu conteúdo, forma e intervenientes, bem como dos seus destinatários e contextos de implementação, importava, acima de tudo, a sua adequação a uma realidade que o IIE apostava em se iniciar na sua clarificação.

2. Objectivos do estudo

O estudo da violência nas escolas desenvolvido pelo IIE e aqui apresentado emerge, assim, do confronto entre, por um lado a constatação de um fenómeno, até à data traduzido na ocorrência de alguns casos e na escalada de preocupações e inseguranças vividos por diferentes sectores da população, e por outro lado o desconhecimento da realidade objectiva do mesmo. Ou seja, o estudo emerge da constatação de um fenómeno com implicações sérias ao nível da qualidade do ensino e da vida nas escolas, bem como do desenvolvimento e bem-estar psicológico dos próprios jovens, mas sobre o qual muito pouco se conhece. Isto, sem esquecer as conseqüências ao nível da população em geral, onde crescem sentimentos que vão desde a insegurança ou mesmo o medo, à desconfiança e à descrença, e cujas repercussões correm a certa altura o risco de se tornar incontroláveis.

O estudo que a seguir se apresenta, essencialmente de carácter exploratório, tem justamente como objectivo principal e mais global a caracterização do fenómeno da violência, tal como acontece nas escolas portuguesas, ao nível do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário, níveis de escolaridade e estabelecimentos de ensino onde incidem as maiores preocupações. Pretendia-se com os dados recolhidos obter uma descrição o mais objectiva e pormenorizada possível do fenómeno, possibilitando a constituição de uma linha de base, um ponto de partida, com base no qual pudessem ser levantadas novas hipóteses e eventualmente delineados estudos subsequentes. Tudo isto, tendo em vista a caracterização e a compreensão mais aprofundadas do fenómeno vivido relativamente à violência nas escolas, em Portugal.

A compreensão dos factores envolvidos na génese e manutenção do que é considerado a violência nas escolas portuguesas é, obviamente, outro objectivo importante e a não perder de vista. Contudo, estávamos (e estamos) conscientes das limitações de um estudo da natureza daquele que se apresenta e, por conseguinte, da dimensão do seu contributo para objectivos como este. Objectivos deste tipo remetem para um plano a longo-prazo, apelando a estudos realizados segundo uma orientação distinta, pelo que o estudo apresentado se constitui apenas como um ponto de partida no sentido da sua prossecução. Sendo impossível a avaliação de todos os factores passíveis de estar envolvidos na génese e manutenção da violência, não se pretende de qualquer das formas uma caracterização direccionada apenas para a inventariação de situações; a caracterização pretendida visa, também obter uma leitura mais diferenciada do fenómeno, mediante a exploração de alguns factores que lhe possam estar associados. Ou seja, procura-se conseguir uma

caracterização mais fina da violência nas escolas, numa tentativa de, desde logo, se recolherem elementos no sentido da sua compreensão.

Em síntese, o estudo que a seguir se apresenta engloba, antes de mais, uma *dimensão descritiva de quais são efectivamente os comportamentos e situações que ocorrem nas escolas portuguesas*, ao nível do *terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário*.

Tendo em conta o desconhecimento da realidade deste fenómeno e o facto de o mesmo não se apresentar como homogéneo, mas antes como difuso e de difícil definição, em virtude do seu carácter multifacetado, pretende-se igualmente *evidenciar factores de diferenciação da violência no contexto escolar, considerando as relações entre as pessoas, entre os contextos ou os locais e entre as pessoas e os contextos*. Assim, se por um lado foi realizada uma análise considerando variáveis apontadas na literatura e investigação sobre o tema como tendo um papel importante, nomeadamente, a *idade*, o *sexo* e o *nível de escolaridade*, por outro lado, a análise foi realizada em função das *vítimas ou alvos*, dos *autores* e dos *locais*, que mais frequentemente caracterizam o fenómeno da violência nas escolas, em Portugal.

Capítulo III: Metodologia

1. Principais opções metodológicas

Face aos objectivos propostos, a caracterização da situação vivida no contexto escolar em matéria de violência teria necessariamente que ser contextual; isto é, feita na própria escola e, principalmente, por membros dessa mesma comunidade. Não obstante, duas questões se nos colocaram desde logo: quem inquirir e como o fazer.

A diversidade de opções, aliada à ausência de orientações claras e consistentes ao nível da literatura e investigação sobre o tema, dificultaram em muito uma tarefa que à primeira vista se apresentava com uma relativa facilidade. Foi o estado conceptual e metodológico do estudo da violência, e que tivemos já oportunidade de apresentar, que se veio reflectir nesta fase da nossa investigação, levando-nos a recolocar "velhas questões" nestes mesmos planos conceptual e metodológico. Podemos, na verdade, dizer que sentimos directamente as implicações de um quadro caracterizado por: (a) ausência de uma definição clara e operacionalizável do conceito de violência, em geral, e na escola, em particular; (b) inexistência de um referencial teórico definido e subjacente aos vários estudos desenvolvidos neste domínio; (c) conseqüentemente, presença de uma heterogenidade ao nível dos objectivos e das metodologias, orientadores desses mesmos estudos.

Em síntese, fomos confrontados com uma situação onde não havia qualquer linha orientadora da investigação nem qualquer metodologia definida de recolha de dados; onde cada estudo se centrava numa definição distinta de violência, sem que para ela houvesse um enquadramento conceptual comum; onde, finalmente, talvez a única linha orientadora dos vários estudos fosse a realização das opções metodológicas (o que avaliar exactamente, quem inquirir e como) em função dos seus próprios objectivos e contextos específicos de implementação.

Era, assim, para nós extremamente difícil encontrar um instrumento que nos parecesse ir ao encontro da realidade do fenómeno da violência no contexto que nos propunhamos caracterizar, o das escolas portuguesas, o que nos levou a optar pela construção de um instrumento adaptado ao contexto a estudar e aos objectivos a que nos propunhamos. Por um lado, os instrumentos utilizados em outros estudos referiam-se a definições de violência que nos pareciam difusas e pouco adequadas à nossa realidade; por outro lado, estas dificuldades conceptuais vão, no plano metodológico, dificultar uma tarefa já de si complexa e discutível, relativa também à

transposição de um instrumento de um estudo para o outro; não só é grande a probabilidade de o conteúdo de um determinado instrumento não ir ao encontro da realidade a observar, como também o é de não estar de acordo com os objectivos formulados para o estudo a desenvolver. Em última análise, parecia fazer todo o sentido a elaboração de um instrumento com vista a explorar uma situação que, de resto, era para nós desconhecida.

Sendo, obviamente, questões dificultadoras da prossecução do estudo, principalmente a um ritmo que desejávamos o mais rápido possível, era ao mesmo tempo para nós como que "começar pelo início". Caracterizar uma situação exige, antes de mais, defini-la, saber em que consiste (ou pode consistir) e também conhecer alguns dos factores que lhe possam estar associados. Isto, num conhecimento que ultrapasse o plano meramente teórico e resulte de um contacto directo e o mais experiencial possível com a realidade e os contextos a estudar.

Daí que a primeira opção em termos metodológicos foi, tal como será apresentado mais à frente, a elaboração de um questionário que partiu da realização de entrevistas exploratórias a diferentes membros de diferentes escolas. Estas entrevistas teriam como objectivos essenciais o levantamento do que era considerado violência nas escolas portuguesas e de alguns factores que lhe pudessem estar associados. Só assim seria possível prosseguir na determinação, não só do conteúdo e da forma do instrumento a utilizar, mas também na definição de outras importantes opções metodológicas.

Foi justamente destas entrevistas e destes contactos mais directos com diferentes instituições escolares que surgiram as outras opções metodológicas, nomeadamente, a definição do nosso objecto de estudo (delimitação do conceito de violência a estudar), a operacionalizar nos itens do questionário, do tipo de instrumento de recolha de dados a utilizar e também da população a inquirir. Estes aspectos serão desenvolvidos no ponto que se segue, relativo ao instrumento utilizado.

2. Recolha de dados

2.1. Instrumento utilizado

Processo de elaboração do instrumento

Tal como atrás referimos, era fundamental ter um conhecimento mais próximo da realidade, por forma a melhor se adequar o instrumento a utilizar ao fenómeno que se pretendia estudar e aos objectivos específicos do estudo. Este conhecimento teria, antes de mais, que passar pelo levantamento dos

comportamentos e situações que caracterizam o quotidiano das escolas em Portugal, no contexto do que é considerado violência.

Assim sendo, o primeiro passo para a construção do questionário foi a realização de entrevistas exploratórias junto de uma amostra diversificada de elementos de várias comunidades escolares, a saber: alunos de ambos os sexos, de diferentes idades e níveis de escolaridade, presidentes do conselho directivo e outros membros do mesmo, professores e pais, alguns deles membros ou mesmo presidentes de Associações de Pais, todos pertencentes a diferentes escolas. O objectivo destes contactos era, antes de mais, perceber quais os comportamentos e situações que no contexto escolar eram por eles considerados violentos e de entre estes fazer um levantamento dos que eram percebidos como mais frequentes.

Quanto ao conteúdo do questionário; ao "conceito de violência" a avaliar

Tal como previsto, de todos os contactos efectuados resultou um primeiro conteúdo global do instrumento a utilizar, ou seja, uma lista de comportamentos e situações que viriam a dar origem aos itens do questionário. O processo inicialmente seguido foi o de seleccionar, de entre todo o material que obtivemos, os comportamentos e situações referidos como mais frequentes e também considerados violentos pela maioria das pessoas entrevistadas; o mesmo aconteceu com aqueles que, não sendo os mais frequentes, reuniam um consenso quanto ao seu carácter violento. A eles foram acrescentados outros comportamentos e situações recolhidos na literatura e investigação neste domínio e que se consideravam pertinentes, ou ainda outros que, apesar de não serem referidos pelas pessoas entrevistadas, pareciam ser uma realidade nas escolas portuguesas que nos chegava, por exemplo, através da comunicação social ou de outros contactos (com membros de outras escolas, com profissionais ligados ao trabalho com jovens, com professores ou mesmo com pais, fora ou dentro do contexto escolar).

Indo ao encontro das dificuldades já apontadas, o que nos era veiculado pelos diversos membros da comunidade escolar com quem falámos podia ser facilmente incluído em diferentes conceitos - agressividade, violência, vandalismo, comportamentos disruptivos ou simplesmente situações características de um período desenvolvimental ou até de um contexto onde com frequência existem demasiadas pessoas para o espaço disponível. Justamente por esta ser uma dificuldade sentida pela grande maioria dos autores neste domínio e por não haver uma definição única de violência por nós adoptada, bem como porque o que se pretendia era uma caracterização do fenómeno do que é considerado violência nas escolas portuguesas,

independentemente da natureza dos comportamentos e das situações avaliadas, julgámos mais adequado não fazer qualquer tipo de selecção do material recolhido que não fosse aquela atrás referida. Por outro lado, não cabe ao investigador fazer uma selecção com base nas suas próprias avaliações, ou seja, com base nas suas próprias percepções sobre o fenómeno, representações e sistemas de valores. De qualquer modo, esta seria uma tarefa difícil, na medida em que o relato de um acontecimento não é por si só suficiente para formular uma avaliação adequada do mesmo, sendo conveniente lembrar aqui o quanto este terreno está impregnado dos juízos e de outras dimensões individuais, como pode ser a intencionalidade do comportamento e a sua avaliação.

Quanto à forma do questionário

Estas entrevistas exploratórias permitiram igualmente, não só confirmar a existência de factores associados ao fenómeno da violência nas escolas, como também diferenciá-los, por forma a serem incluídos no questionário. Simultaneamente, revelaram-se imprescindíveis para a percepção de qual deveria ser a estrutura do questionário, tendo em vista a obtenção dos elementos pretendidos, mas de uma forma realista.

Partindo do princípio de que o local seria um dos factores associados a uma leitura e caracterização mais diferenciada do fenómeno da violência nas escolas, um dado inicialmente previsto na recolha de dados, para além da frequência dos comportamentos e situações, era a avaliação de diferentes locais quanto à ocorrência desses mesmos comportamentos e situações. Contudo, rapidamente nos apercebemos da dificuldade em fazer esta avaliação, já que tudo o que ocorria se distribuía por todos eles e a forma diferenciada dessa distribuição era pouco perceptível para as pessoas; as dificuldades de resposta eram inúmeras, por estarem simultaneamente envolvidos na avaliação da mesma situação elementos como a frequência e a gravidade do que acontecia.

Talvez o contributo mais significativo para os nossos objectivos, especificamente no que toca à construção do instrumento, tenha sido a revelação unânime de que: (a) muitas das situações aconteciam nas imediações da escola e não necessariamente dentro dela; (b) muito frequentemente os autores do que acontecia fora ou mesmo dentro da escola eram pessoas que não pertenciam à escola.

Ainda dentro das opções quanto à forma do questionário, pode ser apontada aquela referente à formulação de questões fechadas, por nos parecer as que melhor se adequavam aos objectivos do estudo. Quando se trata de

questões factuais, sobre pontos que não levantam problemas, utilizar questões fechadas tem a vantagem de fazer com que todas as pessoas utilizem a mesma nomenclatura e o mesmo grau de perfeição e de pormenor nas suas descrições (Ghiglione & Matalon, 1992). Era, em suma, possível assegurar, desta forma, que todos os alunos responderiam aos aspectos que se revestiam de maior interesse para o estudo e nos quais nos pretendíamos centrar.

Quanto a quem inquirir

Foram também estes contactos que permitiram estabelecer que, tal como na maioria das investigações realizadas, os alunos seriam os melhores elementos a inquirir, o que veio trazer um novo contributo para a definição da estrutura do questionário.

Inicialmente estava previsto passar o questionário aos membros do conselho directivo, eventualmente na pessoa do seu presidente, o que, embora não sendo a situação ideal, facilitaria bastante o processo de recolha de dados. Não obstante, logo os primeiros contactos com eles realizados vieram revelar o seu desconhecimento de muitas das situações, facto de que eles próprios afirmavam ter a plena consciência. A sua opinião, também partilhada pela maioria dos professores, era de que ninguém melhor do que os próprios alunos poderia dar conta do que se passava na escola.

As entrevistas por nós realizadas vieram confirmar definitivamente esta ideia de que são os alunos quem detém maior informação sobre o que realmente se passa na escola; comparativamente aos professores e mesmo ao presidente do conselho directivo, os alunos, não só tinham mais facilidade em identificar comportamentos e situações ocorridas na escola, como também objectivamente permitiam o acesso a um maior número e diversidade de ocorrências.

Relativamente a este aspecto, uma decisão que se tornava desde logo imperioso tomar era quanto à adopção de uma perspectiva de autor ou de vítima. A última pareceu-nos a mais adequada, principalmente, por dois motivos: para alguns alunos, afirmar que já cometeram determinados actos pode ser sentido como uma forma de afirmação e de estatuto perante os outros, mesmo sendo os outros algo de imaginário como acontece na resposta a um questionário; pelo contrário, para outros alunos, admitir que já foram autores de determinados actos pode ser extremamente difícil, principalmente pelo receio de possíveis represálias ou punições. Apesar de ser bastante salientada a confidencialidade e o anonimato do questionário e dos dados recolhidos, pode persistir nos alunos a fantasia de que alguém vai descobrir e, conseqüentemente, surgir o medo de dizer a verdade, principalmente, quando a passagem se realiza na própria escola.

Uma vez realizadas estas opções, isto é, uma vez determinado o conteúdo do questionário e definida a sua estrutura global, o passo seguinte foi a concretização de todas estas opções num instrumento cuidadosamente planeado e construído. Só mediante um grande rigor, apoiado numa constante reflexão, questionamento e atenção, seria possível conseguir um questionário que garantisse a validade dos dados obtidos e a comparação dos resultados.

Para além de todos os cuidados a ter na construção de um questionário, particularmente, na formulação das questões e apontados pelos mais diversos autores na área da metodologia de investigação em ciências sociais, havia que testar o questionário elaborado até ser conseguida a sua forma final e definitiva. O objectivo destas testagens era, por um lado, assegurar todos os critérios a seguir na formulação das questões (clareza, ausência de ambiguidades, etc.), permitindo avaliar a eficácia do instrumento, ao garantir que estavam assegurados o máximo possível de critérios de clareza e de adequação indispensáveis à validade dos dados obtidos; por outro lado, era uma forma de antecipar um conjunto de aspectos fundamentais ao momento da passagem do questionário e ao desenrolar eficaz do estudo em geral.

Este foi, ainda, o momento da testagem das instruções, parte do questionário que sofreu grandes reformulações ao contar com a colaboração dos próprios alunos na definição da forma como ficariam mais claras mediante os objectivos pretendidos.

Podemos, globalmente, considerar que todo este processo foi organizado em três momentos, que passamos a descrever.

Primeiro momento

A versão inicial do questionário foi, assim, primeiro testada junto de professores e de pais. Seguidamente, foram realizadas diversas passagens faladas do questionário, individualmente, junto de alunos de ambos os sexos, de diferentes idades e níveis de escolaridade, não só a frequentar diferentes escolas, como também provenientes de diferentes meios socio-económicos e culturais. Nestas passagens, as questões eram colocadas tal como estavam formuladas, pedindo-se aos alunos respostas comentadas e observações quanto ao significado, pertinência, clareza ou grau de dificuldade que atribuíam à questão (ao nível da sua interpretação e de resposta propriamente dita).

Como resultado, foram introduzidas algumas alterações no questionário: em termos de linguagem; reformulação de alguns itens, que foram desdobrados por incluírem várias possibilidades de interpretação num só questão; introdução de novos itens que se julgou serem pertinentes; eliminação de alguns itens, sobretudo, porque levantavam questões e

dificuldades por parte da maioria dos alunos, dificuldades essas que apenas seriam superáveis mediante a associação ao item de toda uma série de questões que não estavam nos objectivos do estudo.

De entre todas as modificações introduzidas, destaca-se aquela referente aos itens que incidiam sobre os actos cometidos contra a propriedade, ponto que sofreu uma mudança estrutural considerável. Nestes itens, os alunos apresentavam sistematicamente dúvidas quanto à sua resposta, já que, por exemplo, não tinham visto partir vidros, mas tinham com frequência visto vidros partidos; outros alunos, não colocavam qualquer questão, mas a exploração da sua resposta revelava que em alguns deles esta se referia à observação do acontecimento - do acto, enquanto noutros traduzia apenas a observação do resultado desse mesmo acto - do produto - e o conhecimento dos autores através de terceiros. Por forma a se evitar ambiguidades na interpretação das questões e conseqüentemente nas respostas obtidas, foram então introduzidas duas situações distintas na formulação destes itens e que contemplavam estas duas possibilidades. As hipóteses de resposta quanto aos autores foram também adaptadas a cada uma, respectivamente, "quem fez isso?" e "quem te disseram que fez isso?".

Segundo momento

As alterações introduzidas foram novamente testadas em posteriores passagens da globalidade do questionário. Esta nova versão do questionário foi também testada junto de professores, membros de conselhos directivos e pais, de diferentes escolas, recolhendo sugestões, críticas e todo o tipo de observações que pudessem contribuir para a clarificação das questões e para a melhor adequação do questionário aos objectivos do estudo.

Independentemente de uma ou outra sugestão, que foi obviamente considerada, a opinião generalizada das pessoas contactadas foi no sentido da pertinência do estudo e também de que o questionário fazia uma cobertura bastante completa das situações mais frequentes no contexto escolar.

Terceiro momento

Quando pareceu não existirem mais dúvidas e portanto o questionário estar próximo do que julgávamos ser a sua versão definitiva, procedeu-se à passagem junto de aproximadamente 12 turmas completas de 5 escolas, distribuídas por diferentes níveis de escolaridade. Procurou-se que as turmas e as escolas fossem o mais diferenciadas possível em termos de rendimento, comportamento e

contexto socioeconómico de pertença. Os conselhos directivos foram contactados, procurando também que esta passagem fosse uma experiência em pequena escala e em condições, tanto quanto possível, idênticas às da situação real de passagem. Aqui, não só se colocavam os objectivos das testagens anteriormente realizadas, como também se procurava a actualização destas numa situação próxima da realidade da passagem; só assim poderiam ser evidenciadas novas dificuldades que permitissem a introdução de novas alterações no questionário, no sentido da sua resolução. O tempo real necessário para a passagem do questionário também só poderia ser calculado de forma mais exacta numa situação deste tipo, uma simulação próxima da realidade.

Pretendia-se, por último, nesta fase da testagem, recolher elementos úteis para uma planificação adequada da passagem e para a preparação desta com as pessoas que seriam responsáveis por ela. De facto, a testagem próxima da situação real de passagem permitiu a introdução de alterações importantes e, principalmente, chamou a atenção para cuidados fundamentais a ter no momento da passagem definitiva do questionário, bem como para as condições mais adequadas à mesma.

Tanto nas testagens individuais como naquelas realizadas junto de turmas completas, perceber a reacção dos alunos aos itens e ao questionário em geral, foi fundamental para a introdução de algumas modificações. Tratava-se de encontrar, por exemplo, reacções positivas e negativas, reacções que demonstravam desconfiança ou a leitura de um item como sendo demasiado intrusivo e, também, reacções, de cansaço ou aborrecimento.

Como afirma Jaeger (1988), "podemos pensar num estudo piloto como um 'ensaio' da situação real. Como parte desse ensaio, o produtor, o director e todos os actores e assistentes são responsáveis por registar exactamente o que se passou, o tempo necessário para cada acto, o que funcionou, o que não correu bem e porquê" (p.323); tudo, com o objectivo de determinar o que deve ser modificado e o que pode permanecer conforme o planeado.

Ainda que sendo vários os autores que se debruçam sobre estas questões, aliando, em maior ou menor grau, a uma perspectiva científica e metodológica uma perspectiva pedagógica, apresentamos a seguir um conjunto de questões apresentadas por Ghiglione e Matalon (1992), por nos parecerem reunir o essencial do processo de testagem que foi seguido e do qual se procurou aqui dar conta:

1. Todas as questões são compreendidas da mesma forma por todos e da forma prevista pelo investigador?
2. Algumas questões não serão muito difíceis?
3. As listas de propostas às questões fechadas cobrem todas as respostas possíveis?

4. Todas as respostas são aceites pelas pessoas? Não há nenhuma que provoque muitas recusas inutilizáveis?
5. A ordem das questões é aceitável? Não há demasiadas rupturas, isto é, passagem inesperada e sem motivo de um assunto para outro? Algumas questões não poderão influenciar as respostas às questões seguintes?
6. Não haverá questões inúteis, seja porque faltarão informações complementares para a interpretação das suas respostas, quer porque a quase totalidade das pessoas dará a mesma resposta?
7. Como é que as pessoas reagem ao conjunto do questionário? Não o consideram muito longo, aborrecido, difícil, indirecto, parcial?

(p.158)

Com a introdução das alterações finais, não só em termos de clareza, mas também de maior eficácia do processo de passagem ou do próprio estudo, o questionário ficou na sua versão definitiva. Relativamente a esta, foi pedido um parecer ao Conselho Científico do IIE, às diferentes Direcções Regionais de Educação, à Direcção do Ensino Básico, à Direcção do Ensino Secundário, à Inspeção Geral de Educação, à Confederação Nacional de Associações de Pais, bem como a outras entidades relevantes na área da educação e do trabalho com jovens, como sendo o Programa de Promoção para a Saúde. Os pareceres e sugestões recebidos foram considerados na elaboração da versão definitiva do questionário; a alteração mais significativa daqui resultante consistiu na introdução dos professores e dos funcionários (sob a forma de "outras pessoas da escola"), enquanto possíveis autores dos comportamentos e situações avaliados.

Esta possibilidade já fora por nós considerada, na medida em que era referida em alguns dos contactos exploratórios e mesmo durante a testagem. A introdução desta nova alternativa de resposta veio, também, ao encontro de mais um requisito importante para a construção do item de um questionário, mais concretamente de itens que têm a forma de questões fechadas com respostas de escolha única ou múltipla, como é o caso daqueles que integram o questionário em causa. Na verdade, devem, nestes casos, estar contempladas todas as hipóteses de resposta, bem como uma categoria que permita à pessoa admitir o seu desconhecimento (Jaeger, 1988); de salientar que esta última já tinha sido incluída sob a forma de resposta "não sei".

Gostaríamos também de salientar que de todo este processo resultou que algumas questões foram alvo de modificação, por poderem ser demasiado confrontativas ou desafiadoras, ou simplesmente por questões éticas. Exemplo disso é a questão 13., onde apenas se pergunta se teve conhecimento de que algum aluno da escola foi violado. Julgamos que perguntar directamente ao

aluno se já foi vítima de violação, sem lhe dar qualquer alternativa de apoio, é, no mínimo, muito pouco ético e denota pouco respeito pelos sentimentos do outro; por outro lado, era grande a probabilidade de o aluno omitir a verdade, caso isso já lhe tivesse acontecido.

Convém não esquecer que, tanto a inclusão de uma alternativa de resposta que possibilite ao aluno admitir que desconhece essa mesma resposta, como a modificação de alguns itens que à partida se julga demasiado desafiadores ou confrontativos, são uma forma de garantir, o mais possível, uma honestidade de resposta e uma vontade de responder, por parte dos alunos, outros dos requisitos para a validade de construto.

Em todo este processo, foi uma tarefa difícil encontrar um equilíbrio em termos de linguagem e de clareza de itens que fosse ao encontro das características de uma população tão diferenciada. A nossa preocupação foi inclusivamente que a testagem fosse realizada, o mais possível, junto de alunos com características tão diferentes como aquelas que se antecipavam na amostra.

Ainda que procurássemos minimizá-las o mais possível, temos consciência de que haverá sempre dificuldades para alguns alunos e que alguns itens encerram o potencial de alguma ambiguidade. Como refere Jaeger (1988) a propósito da importância da clareza dos itens, "talvez este objectivo nunca possa ser conseguido por completo, mas uma atenção rigorosa a todos os detalhes e um cuidado na construção das questões, nas definições e nas instruções vai certamente reduzir a ambiguidade e a má compreensão" (p.305); foi isso que procurámos fazer e foi esse o *feed-back* que quisemos obter dos alunos junto dos quais foi feita a testagem do questionário, individualmente ou no contexto turma.

Este foi, ainda, o momento da testagem das instruções, parte do questionário que sofreu grandes reformulações ao contar com a colaboração dos próprios alunos na definição da forma como ficariam mais claras mediante os objectivos pretendidos.

Descrição do instrumento

Como resultado de tudo o que foi dito nos pontos anteriores, produto de uma reflexão e pesquisa teóricas e também de um conhecimento mais experiencial do fenómeno da violência nas escolas, foi finalmente possível definir o conteúdo e a forma do instrumento a utilizar no estudo em questão e que passamos a apresentar. Esta descrição refere-se à forma final do

questionário, ainda que alguns dos pontos apenas tenham sido introduzidos em fases mais posteriores da testagem, decorrentes desta ou de alguns pareceres que foram solicitados, tal como tivemos oportunidade de apresentar anteriormente.

1. O questionário inicia-se com uma pequena apresentação do estudo e dos seus objectivos, bem como da principal finalidade do questionário. Para além de algumas sugestões importantes para o procedimento de resposta, são salientados aspectos como o anonimato e a confidencialidade. De resto, o que habitualmente acontece em qualquer questionário.
2. Segue-se uma parte destinada à recolha de alguns dados de identificação, nomeadamente, idade, ano de escolaridade (sempre 8º ou 11º) e sexo.
3. Antes do início do questionário propriamente dito existe um conjunto de instruções quanto ao modo de resposta ao questionário, em geral, bem como alguns exemplos; toda esta parte deverá ser lida em voz alta e explicada pelo psicólogo responsável pela passagem do questionário. De salientar que, para além destas, cada parte do questionário começa sempre por uma breve explicação acerca do seu conteúdo e por se chamar a atenção para os cuidados mais importantes a ter na resposta aos itens que a integram.
4. O questionário avalia a ocorrência ou não dos itens definidos, numa perspectiva de vitimação.
5. No que pode ser considerada a primeira parte do questionário (itens 1. a 16.), relativamente a cada item é incluída uma avaliação separada do local da sua ocorrência, em que são sempre apresentadas duas possibilidades: na escola ou fora da escola (perto da escola ou no caminho entre casa e a escola). O aluno deve responder obrigatoriamente, assinalando sempre a opção "Não" ou "Sim".
6. Relativamente a cada um dos locais para cada item, o questionário inclui também uma avaliação de quais os autores, em que as possibilidades apresentadas são: um ou vários alunos da escola, outras pessoas da escola, estranhos (pessoas que não pertencem à escola) e não sei. Esta última possibilidade destina-se aos casos em que os alunos não são capazes de identificar a identidade do autor. A resposta é de escolha múltipla.
7. Para além da avaliação da ocorrência de um determinado comportamento ou situação ao próprio, cada item integra a avaliação da observação dessa mesma ocorrência a outros alunos, a professores ou a funcionários, da escola. Pensámos que esta seria uma forma de obter um leque mais alargado de dados e, conseqüentemente, contribuir para uma caracterização mais exacta do fenómeno. Tanto o formato como o modo de resposta, são idênticos aos dos itens anteriormente referidos.
8. No que pode ser considerada uma segunda parte do questionário (itens 17. a 32.), são avaliados os comportamentos e situações ditos de vandalismo, ou

seja, actos cometidos contra a propriedade. Aqui, para cada ítem avalia-se sempre a observação da ocorrência do acto e a observação apenas do produto desse mesmo acto. É, igualmente, feita uma avaliação de quais os autores, sendo as hipóteses de resposta as mesmas dos restantes ítems, ainda que a questão em si tivesse que ser adaptada a cada uma das situações, sendo, respectivamente, "quem fez isso?" e "quem te disseram que fez isso?".

Quanto ao formato e modo de resposta, são também idênticos aos anteriores.

9. Numa última parte (duas últimas questões), é avaliada a percepção da segurança na escola, por parte dos alunos, em geral, e em dez diferentes locais, em particular. Aqui, os alunos devem assinalar sempre uma opção de resposta que corresponde ao grau em que sentem seguros ou inseguros.

2.2. Processo de recolha de dados

A planificação e a preparação da passagem foram igualmente alvo de inúmeros cuidados, obedecendo às mesmas preocupações e aos mesmos critérios de validade colocados a propósito da construção do questionário.

Não serão aqui desenvolvidos todos os procedimentos, mais ou menos burocráticos, de contacto com as escolas, distribuição dos questionários, recrutamento das pessoas responsáveis pela passagem, ou outros, ainda que tenham obedecido a uma planificação cuidadosa e a uma programação no tempo bem definida. Por nos parecer de maior interesse, será aqui dado um destaque particular a todo o processo de preparação da passagem do questionário com aqueles que seriam por ela responsáveis, até mesmo pelas suas implicações fundamentais para a qualidade do estudo.

A escolha de quem faria a passagem do questionário foi orientada sobretudo por três critérios: a facilidade na passagem e na sua preparação, tanto para o IIE como para as escolas; a garantia da maior uniformidade possível de actuações; a garantia do mínimo de enviezamentos introduzidos pela pessoa que está a fazer a passagem.

A opção foi pelo recurso a psicólogos colocados nos Serviços de Psicologia e Orientação. Uma vez que nem todas as escolas tinham psicólogo, os critérios estabelecidos para a selecção dos psicólogos foram a não pertença à escola onde fariam a passagem e a proximidade entre esta última e aquela onde estavam colocados.

Ainda que sendo uma possibilidade também por nós considerada, o recurso a professores das turmas seleccionadas exigiria a preparação da passagem junto de um elevado número de pessoas. Uma situação intermédia poderia ser o recurso aos professores, mediado pela figura de um coordenador de escola; a preparação seria então feita com o coordenador, que depois

"treinava" os professores. Contudo, também aqui o número de pessoas envolvidas seria mais elevado. Para além disso, tanto o recurso a professores como a professores e coordenadores de escola, implicavam um maior esforço e envolvimento por parte das escolas, o que se procurava evitar.

Ao serem os psicólogos os responsáveis pela passagem, não só o número de pessoas envolvidas era inferior (o mesmo psicólogo pode fazer a passagem em mais do que uma escola), como também o era o esforço pedido às escolas. Esta situação parece ter uma vantagem adicional que reside no facto de ser uma pessoa estranha à escola a fazer a passagem; no caso daqueles alunos com receio de que venham a ser descobertas as suas respostas, pode ser sentido como menos ameaçador e, como tal, desencadeador de respostas mais verdadeiras.

Por forma a assegurar a validade dos dados recolhidos, todos os inquiridos (neste caso os alunos) deviam receber as mesmas instruções que deviam, por sua vez, estar presentes em qualquer questionário. Na construção do questionário utilizado neste estudo foi incluída uma parte inicial onde é exposto o conteúdo e objectivos do mesmo e onde é explicado todo o procedimento de resposta. Cada uma das partes que integram o questionário, começa também com um breve esclarecimento relativamente ao seu conteúdo, ao mesmo tempo que são dadas instruções mais específicas quanto ao modo de resposta.

Apesar de todos estes procedimentos, é inevitável o surgimento de dúvidas numa situação de passagem, o que no caso deste questionário era mesmo antecipado, pela especificidade de algumas das instruções. Por outro lado, apesar de estarem escritas e da forma considerada mais clara, é bem possível que os alunos não leiam as instruções na globalidade ou que não as interpretem todos da mesma forma. A apresentação oral das instruções é, pois, um procedimento geralmente utilizado como forma de contornar estas dificuldades, o que ao mesmo tempo atribui um papel central e determinante à pessoa responsável pela passagem.

Assim, com os psicólogos seleccionados, foi realizada uma reunião em diferentes pontos do país - Porto, Vila Real, Viseu, Lisboa, Évora, Faro e Coimbra - para apresentação mais pormenorizada do estudo e dos seus objectivos, esclarecimento de dúvidas, informação sobre todos os procedimentos a seguir e preparação propriamente dita da sessão de passagem do questionário, na garantia de uma uniformidade de actuações. Como material de apoio foi elaborado um pequeno manual da passagem (em anexo) onde se registaram todos os procedimentos a seguir, cuidados a ter e modos de lidar com eventuais situações fora do previsto. Em síntese, trata-se de um pequeno manual onde pode ser encontrada, para além de orientações gerais relativas à passagem, uma compilação de todas as observações e conclusões importantes retiradas ao longo de todo o processo de testagem do questionário.

Com a preparação da passagem e todos os cuidados a ela dedicados, pretendia-se, acima de tudo, garantir uma uniformidade de actuações por parte dos vários intervenientes, de modo a garantir, por sua vez, uma maior validade dos resultados. Por este mesmo motivo, toda esta tarefa e especificamente a planificação e realização das reuniões de preparação, ficou a cargo da mesma pessoa, ela própria envolvida no estudo e no processo de construção e de testagem do questionário.

Por último, importa salientar dois aspectos igualmente importantes e que se relacionam com tudo o que acabou de ser apresentado.

O primeiro refere-se ao acompanhamento da passagem, em que durante todo o período de recolha de dados e, principalmente, durante os horários definidos para a passagem nas diferentes escolas da amostra nacional, a mesma pessoa que realizou as reuniões preparatórias se encontrava acessível nas instalações do IIE (em contacto previamente comunicado) aos psicólogos. Foi assim possível dar resposta a quaisquer dúvidas que surgissem, bem como resolver situações pontuais, não só para garantir, mais uma vez, a uniformidade de actuações, mas também para sobrecarregar o menos possível as escolas e os psicólogos responsáveis pela passagem.

O segundo aspecto liga-se ao que pode ser considerada a avaliação da passagem. Mediante um questionário a preencher pelos psicólogos para cada turma onde realizaram a passagem, foi possível fazer-se uma avaliação do modo como decorreu a passagem e de quais os problemas ou dificuldades surgidos, quer durante a mesma, quer especificamente relacionados com o questionário. Este aspecto revelou-se, obviamente, fundamental para a análise dos resultados.

3. Constituição da amostra

Tendo o estudo como principal objectivo a caracterização do fenómeno da violência nos jovens, tal como acontece nas escolas portuguesas, ao nível do terceiro ciclo do ensino básico e ao nível do ensino secundário, a população alvo seriam todos os alunos do país a frequentar os anos de escolaridade compreendidos entre o 7º e o 12º ano.

Decidiu-se, no entanto, seleccionar para o estudo apenas um ano representativo de cada um dos ciclos de estudo - terceiro ciclo do ensino básico e ensino secundário. Este ano seria o ano intermédio, ou seja, o 8º ano e o 11º ano; o recurso ao último ano levantava algumas questões por incluir o 12º ano, altura em que os alunos estão bastante centrados na sua realização escolar devido à transição para o ensino superior que se avizinha; ainda que

assumindo contornos distintos, acontece algo semelhante com os alunos do 9º ano; simultaneamente, o primeiro ano de cada ciclo colocava-nos perante o risco de uma população que não poderia responder ao questionário, uma vez que era grande a probabilidade de ser o primeiro ano que frequentava aquela escola e o questionário utilizado se refere essencialmente ao ocorrido no ano anterior (embora também se refira ao ano em curso, o questionário seria passado no início do ano lectivo) e na escola em causa.

A opção por observar estes dois anos de escolaridade baseou-se também nos seguintes aspectos: julgamos obter assim dados relativos a faixas etárias diferenciadas e que nos possam dar uma ideia de como se processa a evolução do fenómeno ao longo da idade.

A população alvo a estudar passou, desta forma, a ser constituída pelos alunos do 8º ano e do 11º ano.

A selecção dos alunos que constituiriam a amostra foi feita mediante o recurso às escolas onde existissem no ano lectivo seguinte (1995/96) os anos de escolaridade a observar, ou seja, o 8º e o 11º ano. A constituição da amostra passou, assim, por dois momentos, um da selecção das escolas e outro da selecção dos alunos, ou seja, das turmas, tal como será clarificado mais à frente.

Para a constituição da base de amostragem recorreu-se à rede das escolas e à lista das escolas do Ministério da Educação, ambas referentes ao ensino oficial. Nas escolas em que havia dúvidas sobre os anos de escolaridade existentes, foi feita uma confirmação directa desses elementos. Passaram, assim, a fazer parte da base de amostragem todas as escolas e secções de escolas que preenchiam estas condições, num total de 962 escolas.

Nestes 962 estabelecimentos de ensino foram considerados, para efeito de amostragem, aqueles onde existia o 8º ano de escolaridade (925 escolas) e aqueles onde existia o 11º ano de escolaridade (457 escolas). Obviamente, que a mesma escola podia ter simultaneamente turmas do 8º e do 11º ano (caso da maioria das escolas secundárias e mesmo de muitas das EB 2/3, antigas escolas C+S) e por esta razão ser considerada duas vezes. A principal finalidade deste agrupamento era a de obter uma amostra de alunos do 8º e do 11º ano de escolaridade que frequentassem os diferentes tipos de escolas existentes, espelhando, assim, a diversidade das situações reais.

As escolas foram igualmente organizadas em função da sua localização, nos dezoito distritos existentes no país. À semelhança do apontado para a divisão anterior, pretendia-se, assim, que a estratificação da amostra correspondesse à estratificação da população a estudar, mas agora relativamente a critérios de ordem geográfica, como a separação norte/sul, litoral/interior e, eventualmente, urbana/semi-urbana/rural. Depois de as escolas dentro de cada agrupamento final serem ordenadas alfabeticamente (não sendo considerada para este efeito a sua designação de "secundária", "EB

2/3", etc.), procedeu-se, por último, à selecção aleatória de 15% das escolas incluídas em cada distrito, estratificada em função do ano de escolaridade, passando a amostra a incluir um total de 144 escolas.

No *Quadro a1.* está apresentada a *composição da população*, por total de escolas, por distrito e por "tipo de escola", ou seja, escolas onde apenas existe o 8º ano ou o 11º ano e escolas onde existem ambos os anos de escolaridade.

Quadro a1.: escolas da população, por distrito e por "tipo de escola"

DISTRITO	ESCOLA COM 8.º ANO	ESCOLA COM 11.º ANO	ESCOLA COM 8.º E 11.º ANO	TOTAL
Aveiro	36	2	29	67
Beja	12	2	8	22
Braga	42	2	25	69
Bragança	8	0	13	21
Castelo Branco	11	1	10	22
Coimbra	26	2	22	50
Évora	13	1	9	23
Faro	27	2	16	45
Guarda	7	0	15	22
Leiria	22	0	22	44
Lisboa	99	12	80	191
Portalegre	12	0	7	19
Porto	82	3	51	136
Santarém	29	4	20	53
Setúbal	37	2	38	77
Viana do Castelo	10	2	14	26
Vila Real	14	0	18	32
Viseu	18	2	23	43
TOTAL	505	37	420	962

O *Quadro a2.* diz respeito à *composição da amostra*, por total de escolas, por distrito e por "tipo de escola", ou seja, escolas onde apenas existe o 8º ano ou o 11º ano e escolas onde existem ambos os anos de escolaridade

Quadro a2.: escolas da amostra, por distrito e por "tipo de escola"

DISTRITO	ESCOLA COM 8.º ANO	ESCOLA COM 11.º ANO	ESCOLA COM 8.º E 11.º ANO	TOTAL
Aveiro	6	0	3*	9
Beja	1	0	2	3
Braga	6	0	4	10
Bragança	1	0	2	3
Castelo Branco	2	0	1	3
Coimbra	4	0	4	8
Évora	0	0	3	3
Faro	4	0	3	7
Guarda	1	0	2	3
Leiria	4	0	3	7
Lisboa	14	0	14*	28
Portalegre	3	0	0	3
Porto	12	1	7	20
Santarém	4	1	3	8
Setúbal	4	1	7	12
Viana do Castelo	1	0	3	4
Vila Real	2	0	3	5
Viseu	2	0	4	6
TOTAL	71	3	68	142

Nota: por motivos a que fomos alheios, não foi possível a passagem do questionário em duas escolas, nas células assinaladas com o sinal*, pelo que o total de escolas na amostra é de 142 e não 144, como inicialmente previsto e anteriormente referido.

Uma vez definidas as escolas da amostra, foram seleccionados, num segundo momento, os alunos a inquirir, ou seja, os alunos que integrariam a amostra. Para tal, procedeu-se à recolha junto de cada uma das escolas da amostra de elementos referentes ao número de turmas e número de alunos em cada turma, no(s) ano(s) a inquirir nessa escola - 8º ano e/ou 11º ano. Estes dados serviram de base para o cálculo e selecção dos alunos a observar em cada escola. Não tendo o estudo por objectivo a avaliação de turmas, mas sim de alunos, as turmas pareceram, no entanto, a base mais viável para a administração do questionário. De facto, tornava-se bastante mais difícil para a planificação e realização da passagem, bem

como extremamente perturbador do funcionamento das escolas, seleccionar apenas alguns alunos dentro de cada turma.

Para a selecção dos alunos foi calculada, para cada escola, a quantidade de alunos que corresponderia a uma percentagem de 15% do total dos alunos em cada um dos anos de escolaridade a observar nessa escola, ou seja, no 8º ano e/ou 11º ano; posteriormente, foram seleccionadas aleatoriamente algumas turmas, até perfazerem o número de alunos pretendido para cada condição. O questionário foi passado a todos os alunos das turmas seleccionadas, embora estivesse previsto que apenas fariam efectivamente parte da amostra a percentagem de alunos previamente calculada; o excedente de questionários/alunos seria eliminado aleatoriamente, seguindo um processo novamente aleatório.

Obedecendo a este princípio de passar o questionário à totalidade dos alunos das turmas seleccionadas, não é surpreendente que no final da passagem fosse confirmada a existência, na maioria das escolas, de mais alunos do que o inicialmente previsto. Para além disso, este excedente de alunos não se distribuía de forma igualitária por todas as escolas, sendo nas escolas mais pequenas onde a diferença era mais acentuada em relação aos 15% estabelecidos.

A sobre-representação destas escolas na amostra obrigou a um reajustamento a *posteriori* da amostra, tentando manter a sua dimensão o mais alargada possível para que fosse compatível com os critérios de representatividade. Este reajustamento passou, essencialmente, por homogenizar a percentagem de alunos provenientes de cada escola da amostra; partindo de um valor fixado nos 17%, nas escolas em que havia um valor superior o excedente de alunos era eliminado aleatoriamente.

Resta salientar que a decisão de integrar na amostra uma percentagem idêntica de alunos em cada escola decorreu da importância que a dimensão desta pode ter relativamente à problemática da violência na escola. O número de alunos é, assim, proporcional ao tamanho da escola, tendo sido tomado como seu indicador o número de alunos no ano de escolaridade em causa.

O *Quadro a3.* apresenta a *composição da população*, relativamente ao total de alunos em cada um dos anos de escolaridade observados e que frequentaram o ensino público no ano lectivo de 1995/96.

Quadro a3.: alunos da população em cada um dos anos de escolaridade observados

	8.º ano	11.º ano	Total
1995/96	111 461 61%	71 282 39%	182 743 100%

O *Quadro a4.* apresenta a *composição da amostra*, relativamente ao total de alunos, por ano de escolaridade e por sexo, bem como as suas respectivas proporções na amostra.

Quadro a4.: alunos da amostra, por ano de escolaridade e por sexo

	Sexo masculino	Sexo feminino	Total
8.º ano	1486 47,8%	1625 52,2%	3111 63,2%
11.º ano	746 41,1%	1068 58,9%	1814 36,8%
Total	2232 45,3%	2693 54,7%	4925 100%

A distribuição da amostra em regiões definidas a partir de factores de natureza geográfica e demográfica, é apresentada no *Quadro a5.*

Quadro a5.: escolas e sujeitos da amostra, em função da região

REGIÕES	DISTRITOS	ESCOLAS	SUJEITOS
INTERIOR NORTE E CENTRO	Bragança Castelo Branco Guarda Vila Real Viseu	20	599
LITORAL NORTE	Braga Porto Viana do Castelo	34	1476
LITORAL CENTRO	Aveiro Santarém Leiria	24	665
LISBOA E VALE DO TEJO	Lisboa Santarém Setúbal	48	1687
SUL	Beja Évora Faro Portalegre	16	498
		142	4925

3.1. Estudo da amostra

Com base no que anteriormente foi apresentado, considera-se a amostra bi-etápica e apresentam-se a seguir os passos levados a cabo para a determinação da sua dimensão e da sua representatividade.

Determinação da dimensão da amostra

Com base na relação existente entre a dimensão de uma amostra casual simples (N_c), que garanta o grau de confiança (∞) e precisão (δ) desejadas e a de uma amostra bi-etápica ($N = nb$ onde "n" é o número de unidades primárias - no nosso caso escolas - e "b" é o mínimo de unidades secundárias - no nosso caso de alunos - a seleccionar dentro de cada unidade primária), temos:

$$n = \frac{N_c}{b} [1 + (b - 1) R]$$

onde "R", designado por coeficiente de correlação intra-grupos, nos dá uma medida do grau de homogeneidade existente dentro das unidades primárias.

A dimensão da amostra (n) deve ser suficiente para que se obtenha uma amostra efectiva de pelo menos 400 unidades estatísticas para cada parâmetro a estimar. De acordo com o "Sampling Manual for IEA International Study of Reading Literacy", uma amostra efectiva desta dimensão resulta num grau de confiança $\infty = 0.095$ de que:

1. O valor real da média da população ficará a 0.01σ da média da amostra;
2. As percentagens reais ficarão a cerca de 0.05 das percentagens da amostra;
3. A correlação real ficará a 0.1 da correlação da amostra.

Efeito de design da amostra

Este efeito pode definir-se como a inflação verificada no erro da variância devido à complexidade do design (devido principalmente à utilização de clusters). É definido como o rácio entre o erro da variância da amostra com utilização de design complexo e o erro de uma amostra casual simples da mesma dimensão.

Numa amostra bi-etápica, como é o caso da selecção de escolas com posterior selecção de alunos dentro das escolas seleccionadas, o efeito de design é dado, aproximadamente, por:

$$Deff = 1 + (b - 1) R$$

em que "b" é o número de alunos seleccionado por turma e R é o coeficiente de correlação intra-classes.

Dimensão efectiva da amostra

A dimensão efectiva da amostra é igual à dimensão da amostra dividida pelo efeito do design.

Assim, a dimensão de uma amostra bi-etápica que garanta o mesmo nível de precisão que uma amostra casual simples de 400 unidades estatísticas é dada por:

$$N = nb = 400 [1 + (b - 1) R]$$

ou seja,

$$n = \frac{400}{b} [1 + (b - 1) R]$$

Simulações

Seleccção de uma turma por escola:

* b = 20 e R = 0.3

$$n = \frac{400}{20} [1 + (20 - 1) 0.3] = 134 \quad 134 \text{ escolas; } 134 \times 20 = 2\,680 \text{ alunos}$$

$$Deff = 1 + (20 - 1) 0.3 = 6.7$$

$$\text{Dim. Ef.} = 2\,680 / 6.7 = 400$$

* b = 25 e R = 0.3

$$n = \frac{400}{25} [1 + (25 - 1) 0.3] = 132 \quad 132 \text{ escolas; } 132 \times 25 = 3\,300 \text{ alunos}$$

$$Deff = 1 + (25 - 1) 0.3 = 8.2$$

$$\text{Dim. Ef.} = 3\,300 / 8.2 \cong 400$$

Quanto maior é o número de alunos por turma, menor é efectivamente o número de escolas necessário. A amostra do estudo em causa possui um número médio de 34 alunos por escola, sendo estes provenientes de 142 escolas - número superior ao necessário. Assim, no final deste primeiro momento da amostragem - selecção das escolas - é de esperar um erro ainda menor ao inicialmente estipulado, fazendo supor uma boa representatividade da amostra final relativamente à população de onde foi retirada.

Além disto, e tal como já foi apresentado, foi constituída uma amostra estratificada, em função da proporção de alunos dos 8º e 11º anos de escolaridade. Nos quadros a3. e a4. é possível verificar que as percentagens de alunos em cada um dos anos de escolaridade são muito próximas na amostra e na população, o que, mais uma vez, garante a representatividade da amostra retirada.

A estratificação vem, para além disso, melhorar a representatividade da amostra, na medida em que, tal como afirma Bravo (1994) ela diminui o erro de amostragem.

4. Tratamento dos resultados

Para o tratamento dos resultados, mais concretamente no que toca à análise dos mesmos em função do ano de escolaridade e do sexo dos alunos inquiridos, bem como em função da região à qual pertence a escola, foi utilizado o Teste do Qui-Quadrado.

Capítulo IV: Resultados

A. AGRESSÃO FÍSICA

1. Ser vítima

Incidência na escola. Relativamente aos comportamentos e/ou situações considerados de agressão física de que os alunos poderiam ser vítima na escola, 63,6% dos alunos afirmam já ter sido empurrados, sem ser por brincadeira, 29,1% afirmam já ter sido batidos e 6,6% afirmam já ter sido ameaçados com uma arma ou com algum outro objecto de significado similar.

Incidência fora da escola. Fora da escola, são 32,3% os alunos que afirmam já ter sido empurrados, sem ser por brincadeira, 13,9% os que afirmam já ter sido batidos e 8,3% os que afirmam já ter sido ameaçados com uma arma ou com algum outro objecto.

Ano de escolaridade. Tanto na escola como fora da escola, os alunos do 8º ano são mais vítimas do que os do 11º ano.

Género. Dentro de cada ano de escolaridade, os rapazes surgem, em ambos os locais, como mais vítimas do que as raparigas.

Agressores. Os agressores, quer dentro quer fora da escola, em qualquer dos anos de escolaridade e géneros, são predominantemente alunos da escola. É de salientar, no entanto, que 3% dos alunos referem ter sido batidos e 5% empurrados, sem ser por brincadeira, por outras pessoas da escola, dentro da escola; 2,3% referem ter sido ameaçados por estranhos dentro da escola.

Nos quadros de apresentação dos resultados pode ser encontrado o nível de significância para a associação entre as variáveis em causa e que está assinalado com ** - se significativa a 0.01 - ou com * se significativa apenas a 0.05.

Para facilidade de leitura, apenas são aqui apresentados os quadros relativos aos resultados globais; os quadros referentes a todos os outros resultados são apresentados em anexo.



Região. A região do Litoral Centro é aquela onde mais alunos referem ter sido empurrados, sem ser por brincadeira, e ter sido batidos, na escola, enquanto a região Sul é onde menos alunos o referem. É também na região Sul onde menos alunos referem ter sido empurrados, sem ser por brincadeira, mas fora da escola, embora seja no Litoral Norte onde este comportamento é mais referido. A região de Lisboa e Vale do Tejo, é onde mais alunos referem ter sido ameaçados com uma arma ou com algum outro objecto, fora da escola, enquanto o referem menos no Interior Norte e Centro.

Quadro 1.: alunos vítimas de agressão física, na escola e fora da escola

AGRESSÃO FÍSICA – SER VÍTIMA	Na Escola		Fora da Escola	
	Total		Total	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%
ter sido empurrado, sem ser por brincadeira	3103	63,6	1562	32,3
ter sido batido	1425	29,1	675	13,9
ter sido ameaçado com uma arma ou com algum outro objecto	323	6,6	407	8,3

No *Quadro 2.* São apresentados os resultados globais encontrados para cada um dos tipos de agressores considerados, na escola e fora da escola.

2. Observar a vitimação

2.1. De outros alunos da escola

Quadro 2

AGRESSÃO FÍSICA - SER VÍTIMA	AGRESSORES							
	NA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ter sido empurrado, sem ser por brincadeira	2699	54,8	253	5,1	166	3,4	230	4,7
ter sido batido	1272	25,8	149	3	85	1,7	45	0,9
ter sido ameaçado com uma arma ou com algum outro objecto	171	3,5	31	0,6	111	2,3	41	0,8

AGRESSÃO FÍSICA - SER VÍTIMA	AGRESSORES							
	FORA DA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ter sido empurrado, sem ser por brincadeira	899	18,3	148	3	523	10,6	176	3,6
ter sido batido	438	8,9	57	1,2	209	4,2	36	0,7
ter sido ameaçado com uma arma ou com algum outro objecto	88	1,8	22	0,4	255	5,2	75	1,5

C = por um ou vários alunos da escola

D = por outras pessoas da escola

E = por um ou vários estranhos (pessoas que não pertencem à escola)

F = não sei

Incidência na escola. Relativamente aos comportamentos e/ou situações considerados de agressão física, em que poderia ter sido observada a vitimação de outros alunos da escola, na escola, há 74,3% dos alunos que afirmam já ter visto empurrar um aluno, sem ser por brincadeira, 78,6% que afirmam já ter visto bater a um aluno e 11,9% que afirmam já ter visto ameaçar um aluno com uma arma ou com algum outro objecto de significado similar; para além disso, entre 7 e 17% referem já ter assistido a brigas violentas dentro da escola.

Incidência fora da escola. Quando esta mesma vitimação foi observada fora da escola, aproximadamente 50% dos alunos afirmam já ter visto empurrar um aluno, sem ser por brincadeira, e já ter visto bater a um aluno e 1 em cada 10 afirmam já ter visto ameaçar com uma arma ou com algum outro objecto um aluno; 9% e 19% observaram brigas violentas fora da escola.

Ano de escolaridade. Não se registam diferenças a assinalar.

Gênero. Não há diferenças relevantes a salientar.

Agressores. Quer rapazes quer raparigas, observaram predominantemente alunos da escola a cometer actos de agressão física, na escola e fora da escola. É de realçar que 11% dos alunos viram um colega seu ser batido por outras pessoas da escola dentro da escola.

Quadro 3.: alunos que observaram a vitimação de alunos da escola, na escola e fora da escola

AGRESSÃO FÍSICA – OBSERVAR VITIMAÇÃO DE ALUNOS DA ESCOLA	Na Escola		Fora da Escola	
	Total		Total	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%
ver empurrar um aluno, sem ser por brincadeira	3627	74,3	2297	47,1
ver bater a um aluno	3823	78,6	2341	48,2
ver ameaçar com uma arma ou com algum outro objecto um aluno	584	11,9	625	12,8
assistir a brigas violentas entre grupos ou “gangs” da escola	835	17,1	936	19,1
assistir a brigas violentas entre grupos ou “gangs” da escola e grupos ou “gangs” de fora da escola	324	6,6	925	19
assistir a brigas violentas entre grupos ou “gangs” não sabendo se estes pertencem ou não à escola	333	7,2	435	9,5

No *Quadro 4.* São apresentados os resultados encontrados para cada um dos tipos de agressores, quando é observada a vitimação de outros alunos da escola, na escola e fora da escola.

Quadro 4

AGRESSÃO FÍSICA - OBSERVAR VITIMAÇÃO DE ALUNOS DA ESCOLA	AGRESSORES							
	NA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ver empurrar um aluno, sem ser por brincadeira	3080	62,5	394	8	259	5,3	276	5,6
ver bater a um aluno	3153	64	575	11,7	351	7,1	272	5,5
ver ameaçar com uma arma ou com algum outro objecto um aluno	372	7,6	51	1	187	3,8	77	1,6

AGRESSÃO FÍSICA - OBSERVAR VITIMAÇÃO DE ALUNOS DA ESCOLA	AGRESSORES							
	FORA DA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ver empurrar um aluno, sem ser por brincadeira	1469	29,8	260	5,3	645	13,1	326	6,6
ver bater a um aluno	1505	30,6	272	5,5	741	15	282	5,7
ver ameaçar com uma arma ou com algum outro objecto um aluno	234	4,8	50	1	368	7,5	105	2,1

C = por um ou vários alunos da escola

D = por outras pessoas da escola

E = por um ou vários estranhos (pessoas que não pertencem à escola)

F = não sei

2.2. De funcionários da escola

Incidência na escola. Dentro dos indicadores de agressão física considerados, foi também explorada a possibilidade de os professores da escola serem vítimas. Quando a vitimação foi observada na escola, 8% dos alunos afirmam já ter visto empurrar um professor, sem ser por brincadeira, 3,5% já viram bater a um professor e 1,4% já viram ameaçar com uma arma ou com algum outro objecto um professor.

Incidência fora da escola. Fora da escola, 1,7% dos alunos já viram empurrar um professor, sem ser por brincadeira, 1,4% já viram bater a um professor e 1,1% já viram ameaçar com uma arma ou com algum outro objecto um professor.

Ano de escolaridade. Não há diferenças relevantes.

Gênero. Não se registam diferenças a assinalar.

Agressores. Quem agride são predominantemente os alunos; 7% dos alunos viram um professor ser empurrado, sem ser por brincadeira e 2,5% um professor ser batido, por outros alunos. Aproximadamente 1% refere ter visto um professor ser ameaçado com uma arma ou objecto de significado similar.

Quadro 5.: alunos que observaram a vitimação de professores da escola, na escola e fora da escola

AGRESSÃO FÍSICA – OBSERVAR VITIMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA	Na Escola		Fora da Escola	
	Total		Total	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%
ver empurrar um professor, sem ser por brincadeira	389	8	85	1,7
ver bater a um professor	172	3,5	67	1,4
ver ameaçar com uma arma ou com algum outro objecto um professor	69	1,4	53	1,1

No *Quadro 6.* São apresentados os resultados globais encontrados para cada um dos tipos de agressores, quando é observada a vitimação de professores da escola, na escola e fora da escola.

Quadro 6

AGRESSÃO FÍSICA - OBSERVAR VITIMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA	AGRESSORES							
	NA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ver empurrar um professor, sem ser por brincadeira	326	6,6	34	0,7	21	0,4	27	0,5
ver bater a um professor	124	2,5	15	0,3	19	0,4	12	0,2
ver ameaçar com uma arma ou com algum outro objecto um professor	43	0,9	3	0,1	12	0,2	10	0,2

AGRESSÃO FÍSICA - OBSERVAR VITIMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA	AGRESSORES							
	FORA DA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ver empurrar um professor, sem ser por brincadeira	39	0,8	14	0,3	16	0,3	17	0,3
ver bater a um professor	33	0,7	7	0,1	19	0,4	8	0,2
ver ameaçar com uma arma ou com algum outro objecto um professor	21	0,4	4	0,1	22	0,4	9	0,2

C = por um ou vários alunos da escola

D = por outras pessoas da escola

E = por um ou vários estranhos (pessoas que não pertencem à escola)

F = não sei

2.3. De funcionários da escola

Incidência na escola. No que diz respeito à vitimação de funcionários da escola, quando ela ocorre na escola há 11,4% dos alunos que afirmam já ter visto empurrar um funcionário, sem ser por brincadeira, 4,7% que já viram bater a um funcionário e 1,3% que já viram ameaçar com uma arma ou com algum outro objecto um funcionário.

Incidência fora da escola. Quando é observada fora da escola, são 2,3% os alunos que afirmam já ter visto empurrar um funcionário, sem ser por brincadeira, 1,6% os que já viram bater a um funcionário e 1,2% os que já viram ameaçar com uma arma ou com algum outro objecto um funcionário.

Ano de escolaridade. Não se registam diferenças a assinalar.

Gênero. Não foram encontradas diferenças relevantes.

Agressores. Quem agride são fundamentalmente os alunos.

Quadro 7.: alunos que observaram a vitimação de funcionários da escola, na escola e fora da escola

AGRESSÃO FÍSICA – OBSERVAR VITIMAÇÃO DE FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA	Na Escola		Fora da Escola	
	Total		Total	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%
ver empurrar um funcionário, sem ser por brincadeira	559	11,4	114	2,3
ver bater a um funcionário	230	4,7	80	1,6
ver ameaçar com uma arma ou com algum outro objecto um funcionário	64	1,3	58	1,2

No *Quadro 8.* são apresentados os resultados globais encontrados para cada um dos tipos de agressores, quando é observada a vitimação de funcionários da escola, na escola e fora da escola.

Quadro 8

AGRESSÃO FÍSICA - OBSERVAR VITIMAÇÃO DE FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA	AGRESSORES							
	NA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ver empurrar um funcionário, sem ser por brincadeira	436	8,9	51	1	51	1	50	1
ver bater a um funcionário	171	3,5	14	0,3	34	0,7	15	0,3
ver ameaçar com uma arma ou com algum outro objecto um funcionário	33	0,7	8	0,2	15	0,3	12	0,2

AGRESSÃO FÍSICA - OBSERVAR VITIMAÇÃO DE FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA	AGRESSORES							
	FORA DA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ver empurrar um funcionário, sem ser por brincadeira	54	1,1	17	0,3	30	0,6	9	0,2
ver bater a um funcionário	50	1	9	0,2	16	0,3	6	0,1
ver ameaçar com uma arma ou com algum outro objecto um funcionário	29	0,6	4	0,1	16	0,3	6	0,1

C = por um ou vários alunos da escola

D = por outras pessoas da escola

E = por um ou vários estranhos (pessoas que não pertencem à escola)

F = não sei

B. AGRESSÃO VERBAL

1. Ser vítima

Incidência na escola. Relativamente à agressão verbal na escola, 67,6% dos alunos referem ter sido insultados e 54,6% ameaçados só com palavras ou gestos.

Incidência fora da escola. Fora da escola, 45,6% dos alunos afirmam já ter sido insultados e 33,4% já ter sido ameaçados só com palavras ou gestos.

Ano de escolaridade. Os alunos do 8º ano surgem na escola e fora da escola como mais alvo deste tipo de agressão.

Gênero. Também em ambos os locais, e no 8º ano e no 11º ano, os rapazes são mais vítimas do que as raparigas.

Agressores. Os agressores são maioritariamente os alunos; no entanto, observe-se que, dentro da escola, cerca de 13% dos alunos referem ter sido insultados e 8% ameaçados com palavras ou gestos, por outras pessoas da escola; fora da escola, por sua vez, predominantemente os estranhos são referidos como agressores nas mesmas situações por 17% e 14%, respectivamente.

Região. A região do Litoral Centro é aquela onde mais alunos referem ter sido ameaçados verbalmente, na escola, e a região de Lisboa e Vale do Tejo é onde menos alunos o referem.

Quadro 9.: alunos vítimas de agressão verbal, na escola e fora da escola

AGRESSÃO VERBAL – SER VÍTIMA	Na Escola		Fora da Escola	
	Total		Total	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%
ter sido insultado	3303	67,6	2216	45,6
ter sido ameaçado só com palavras ou gestos	2662	54,6	1618	33,4

No *Quadro 10.* São apresentados os resultados globais encontrados para cada um dos tipos de agressores considerados, na escola e fora da escola.

Quadro 10

AGRESSÃO VERBAL - SER VÍTIMA	AGRESSORES							
	NA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ter sido insultado	2855	58	624	12,7	387	7,9	173	3,5
ter sido ameaçado só com palavras ou gestos	2199	44,6	392	8	450	9,1	153	3,1

AGRESSÃO VERBAL - SER VÍTIMA	AGRESSORES							
	FORA DA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ter sido insultado	1410	28,6	265	5,4	831	16,9	254	5,2
ter sido ameaçado só com palavras ou gestos	936	19	187	3,8	708	14,4	172	3,5

C = por um ou vários alunos da escola
 D = por outras pessoas da escola
 E = por um ou vários estranhos (pessoas que não pertencem à escola)
 F = não sei

2. Observar a vitimação

2.1. De outros alunos da escola

Incidência na escola. Os indicadores de agressão verbal considerados revelam que 83,4% dos alunos afirmam já ter ouvido insultar um aluno e 60,7% ter visto ameaçar só com palavras ou gestos um aluno, em ambos os casos na escola.

Incidência fora da escola. Fora da escola, estes valores são de 59,3% para os insultos e 42,4% para as ameaças.

Ano de escolaridade. Na escola e fora da escola, há mais alunos do 11º ano a afirmarem a observação destas situações.

Gênero. Não foram encontradas diferenças relevantes.

Agressores. Os agressores mais referidos são os alunos (de 28% a 68% de referência); observe-se, no entanto, que dentro da escola as outras pessoas da escola foram referidas por 12% e 18% dos alunos e fora da escola os estranhos tiveram uma referência de 16% e 18%.

Quadro 11.: alunos que observaram a vitimação de alunos da escola, na escola e fora da escola

AGRESSÃO VERBAL – OBSERVAR VITIMAÇÃO DE ALUNOS DA ESCOLA	Na Escola		Fora da Escola	
	Total		Total	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%
ouvir insultar um aluno	4070	83,4	2885	59,3
ver ameaçar só com palavras ou gestos um aluno	2962	60,7	2060	42,4

No *Quadro 12.* São apresentados os resultados globais encontrados para cada um dos tipos de agressores, quando é observada a vitimação de outros alunos da escola, na escola e fora da escola.

Quadro 12

AGRESSÃO VERBAL - OBSERVAR VITIMAÇÃO DE ALUNOS DA ESCOLA	AGRESSORES							
	NA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ouvir insultar um aluno	3363	68,3	900	18,3	402	8,2	305	6,2
ver ameaçar só com palavras ou gestos um aluno	2408	48,9	574	11,7	410	8,3	230	4,7

AGRESSÃO VERBAL - OBSERVAR VITIMAÇÃO DE ALUNOS DA ESCOLA	AGRESSORES							
	FORA DA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ouvir insultar um aluno	1998	40,6	444	9	887	18	359	7,3
ver ameaçar só com palavras ou gestos um aluno	1362	27,7	279	5,7	778	15,8	278	5,6

C = por um ou vários alunos da escola

D = por outras pessoas da escola

E = por um ou vários estranhos (pessoas que não pertencem à escola)

F = não sei

2.2. De professores da escola

Incidência na escola. A agressão verbal de professores da escola também considerada, havendo 42% dos alunos que afirmam já ter ouvido insultar um professor e 13,6% já ter visto ameaçar só com palavras ou gestos um professor, na escola; além disso, 30% dos alunos já viram um aluno da escola responder de forma violenta a uma ordem que lhe é dada por um professor, seja nas aulas, seja fora das aulas.

Incidência fora da escola. Fora da escola, há 23,5% dos alunos que já ouviram insultar um professor e 5,8% que já viram ameaçar só com palavras ou gestos um professor.

Ano de escolaridade. Em geral, na escola e fora da escola, são mais os alunos do 11º ano do que os do 8º ano que afirmam já ter observado a vitimação de professores da escola nestas situações.

Gênero. Não se registam diferenças a assinalar.

Agressores. Os agressores mais referidos são os alunos.

Quadro 13.: alunos que observaram a vitimação de professores da escola, na escola e fora da escola

AGRESSÃO VERBAL – OBSERVAR VITIMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA	Na Escola		Fora da Escola	
	Total		Total	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%
ouvir insultar um professor	2042	42	1146	23,5
ver ameaçar só com palavras ou gestos um professor	662	13,6	285	5,8
ver um aluno da escola responder de forma violenta a uma ordem que lhe é dada por um professor, na sala, durante a aula	1496	30,6	/	/
ver um aluno da escola responder de forma violenta a uma ordem que lhe é dada por um professor, na escola, mas não numa aula	1474	30,2	/	/

No *Quadro 14.* São apresentados os resultados globais encontrados para cada um dos tipos de agressores, quando é observada a vitimação de professores da escola, na escola e fora da escola.

Quadro 14

AGRESSÃO VERBAL - OBSERVAR VITIMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA	AGRESSORES							
	NA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ouvir insultar um professor	1789	36,3	276	5,6	124	2,5	114	2,3
ver ameaçar só com palavras ou gestos um professor	554	11,2	91	1,8	67	1,4	38	0,8
ver um aluno da escola responder de forma violenta a uma ordem que lhe é dada por um professor, na sala, durante a aula	1496	30,4	/	/	/	/	/	/
ver um aluno da escola responder de forma violenta a uma ordem que lhe é dada por um professor, na escola, mas não numa aula	1474	29,9	/	/	/	/	/	/

AGRESSÃO VERBAL - OBSERVAR VITIMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA	AGRESSORES							
	FORA DA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ouvir insultar um professor	942	19,1	165	3,4	160	3,2	84	1,7
ver ameaçar só com palavras ou gestos um professor	215	4,4	41	0,8	63	1,3	29	0,6
ver um aluno da escola responder de forma violenta a uma ordem que lhe é dada por um professor, na sala, durante a aula	/	/	/	/	/	/	/	/
ver um aluno da escola responder de forma violenta a uma ordem que lhe é dada por um professor, na escola, mas não numa aula	/	/	/	/	/	/	/	/

C = por um ou vários alunos da escola

D = por outras pessoas da escola

E = por um ou vários estranhos (pessoas que não pertencem à escola)

F = não sei

2.3. De funcionários da escola

Incidência na escola. Relativamente à observação da vitimação de funcionários da escola, há 41% dos alunos que já ouviram insultar um funcionário, 12,6% que já viram ameaçar só com palavras ou gestos um funcionário e 42,1% que já viram um aluno da escola responder de forma violenta a uma ordem que lhe é dada por um funcionário, tudo isto quando a vitimação ocorreu na escola.

Incidência fora da escola. Fora da escola, 14,2% dos alunos já ouviram insultar um funcionário e 4,1% já viram ameaçar só com palavras ou gestos um funcionário.

Ano de escolaridade. Não se registam diferenças relevantes.

Gênero. Não há nada de relevante a assinalar.

Agressores. A maioria dos agressores é constituída por alunos. Saliente-se, no entanto, que há uma pequena percentagem de outras pessoas da escola e de estranhos que foram ouvidos a insultar funcionários, e isto dentro e fora da escola.

Quadro 15.: alunos que observaram a vitimação de funcionários da escola, na escola e fora da escola

AGRESSÃO VERBAL – OBSERVAR VITIMAÇÃO DE FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA	Na Escola		Fora da Escola	
	Total		Total	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%
ouvir insultar um funcionário	1998	41	695	14,2
ver ameaçar só com palavras ou gestos um funcionário	613	12,6	199	4,1
ver um aluno da escola responder de forma violenta a uma ordem que lhe é dada por um funcionário	2039	42,1	/	/

No *Quadro 16.* São apresentados os resultados globais encontrados para cada um dos tipos de agressores, quando é observada a vitimação de funcionários da escola, na escola e fora da escola.

Quadro 16

AGRESSÃO VERBAL - OBSERVAR VITIMAÇÃO DE FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA	AGRESSORES							
	NA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ouvir insultar um funcionário	942	19,1	165	3,4	160	3,2	84	1,7
ver ameaçar só com palavras ou gestos um funcionário	215	4,4	41	0,8	63	1,3	29	0,6
ver um aluno da escola responder de forma violenta a uma ordem que lhe é dada por um funcionário	2039	41,4	/	/	/	/	/	/

AGRESSÃO VERBAL - OBSERVAR VITIMAÇÃO DE FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA	AGRESSORES							
	FORA DA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ouvir insultar um funcionário	556	11,3	101	2,1	106	2,2	60	1,2
ver ameaçar só com palavras ou gestos um funcionário	125	2,5	24	0,5	70	1,4	27	0,5
ver um aluno da escola responder de forma violenta a uma ordem que lhe é dada por um funcionário	/	/	/	/	/	/	/	/

C = por um ou vários alunos da escola

D = por outras pessoas da escola

E = por um ou vários estranhos (pessoas que não pertencem à escola)

F = não sei

C. AGRESSÃO SEXUAL**1. Ser vítima**

Incidência na escola. No que diz respeito aos indicadores de agressão sexual, na escola, há 42,3% dos alunos que afirmam já ter sido apalpadados contra a sua vontade e 19,5% que afirmam já ter sido vítima de situações de exibicionismo.

Incidência fora da escola. Fora da escola, estes valores são, respectivamente, de 24,4% e 13,5%.

Ano de escolaridade. Os alunos do 8º ano são mais alvo deste tipo de agressão do que os do 11º ano, dentro e fora da escola.

Gênero. Na maior parte dos casos, as raparigas surgem como o grupo mais vitimado.

Agressores. Os agressores são predominantemente alunos da escola. É de salientar, no entanto, que uma pequena percentagem de alunos refere outras pessoas da escola como agressores; os estranhos também são referidos como agressores, sobretudo fora da escola (7% e 8%).

Região. É na região do Interior Norte e Centro que mais alunos referem ter sido apalpadados contra a sua vontade, na escola; a região de Lisboa e Vale do Tejo é onde menos alunos o afirmam, bem como o facto de já terem sido vítima de situações de exibicionismo, na escola. O Litoral Centro é onde há mais alunos que já foram vítima de situações de exibicionismo, na escola.

Quadro 17.: alunos vítimas de agressão sexual, na escola e fora da escola

AGRESSÃO SEXUAL – SER VÍTIMA	Na Escola		Fora da Escola	
	Total		Total	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%
ter sido apalpadado contra a sua vontade	2065	42,3	1181	24,4
terem-lhe sido mostrados os órgãos sexuais	955	19,5	657	13,5

No *Quadro 18.* São apresentados os resultados globais encontrados para cada um dos tipos de agressores considerados, na escola e fora da escola.

Quadro 18

AGRESSÃO SEXUAL - SER VÍTIMA	AGRESSORES							
	NA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ter sido apalpadado contra a sua vontade	1815	36,9	179	3,6	188	3,8	165	3,4
terem-lhe sido mostrados os órgãos sexuais	792	16,1	82	1,7	119	2,4	46	0,9

AGRESSÃO SEXUAL - SER VÍTIMA	AGRESSORES							
	FORA DA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ter sido apalpadado contra a sua vontade	726	14,7	122	2,5	384	7,8	153	3,1
terem-lhe sido mostrados os órgãos sexuais	215	4,4	56	1,1	357	7,2	88	1,8

C = por um ou vários alunos da escola

D = por outras pessoas da escola

E = por um ou vários estranhos (pessoas que não pertencem à escola)

F = não sei

2. Observar ou ter conhecimento da vitimação

2.1. De outros alunos da escola

Incidência na escola. Quanto à observação da agressão sexual de outros alunos da escola, 69% dos alunos afirmam já ter visto apalpar contra a sua vontade um aluno e 18,9% já ter observado situações de exibicionismo, na escola. Há ainda 9% dos alunos que afirmam já ter tido conhecimento de que um aluno da escola foi aí violado.

Incidência fora da escola. Fora da escola, 39,4% e 8,8% dos alunos referem ter visto apalpar contra a sua vontade um aluno e ter observado situações de exibicionismo, respectivamente. Além disso, 10% dos alunos afirmam já ter tido conhecimento de que um colega seu foi violado fora da escola.

Ano de escolaridade. Não se registam diferenças a assinalar.

Gênero. Não há diferenças relevantes.

Agressores. Os agressores mais referidos na escola são alunos. Os alunos referem como violadores estranhos (2,5% dentro da escola e 5% fora), outros alunos da escola (3,3% dentro da escola e 1,2% fora) e outras pessoas da escola (0,8% dentro da escola e 0,6% fora).

Região. O Litoral Centro é onde há mais alunos que já tiveram conhecimento de que um aluno da escola foi violado, fora da escola; o Litoral Norte é onde esta última situação é menos referida.

Quadro 19.: alunos que observaram a vitimação de alunos da escola, na escola e fora da escola

AGRESSÃO SEXUAL – OBSERVAR VITIMAÇÃO DE ALUNOS DA ESCOLA	Na Escola		Fora da Escola	
	Total		Total	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%
ver apalpar contra a sua vontade um aluno	3360	69	1913	39,4
ver mostrar os órgãos sexuais a um aluno	923	18,9	428	8,8
ter conhecimento de que um aluno foi violado	451	9,2	520	10,7

No *Quadro 20.* São apresentados os resultados globais encontrados para cada um dos tipos de agressores, quando é observada a vitimação de outros alunos da escola, na escola e fora da escola.

Quadro 20

AGRESSÃO VERBAL - OBSERVAR VITIMAÇÃO DE ALUNOS DA ESCOLA	AGRESSORES							
	NA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ver apalpar contra a sua vontade um aluno	2920	59,3	358	7,3	292	5,9	260	5,3
ver mostrar os órgãos sexuais a um aluno	754	15,3	76	1,5	91	1,8	68	1,4
ter conhecimento de que um aluno foi violado	163	3,3	40	0,8	121	2,5	147	3

AGRESSÃO VERBAL - OBSERVAR VITIMAÇÃO DE ALUNOS DA ESCOLA	AGRESSORES							
	FORA DA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ver apalpar contra a sua vontade um aluno	1341	27,2	214	4,3	580	11,8	235	4,8
ver mostrar os órgãos sexuais a um aluno	199	4	39	0,8	193	3,9	42	0,9
ter conhecimento de que um aluno foi violado	59	1,2	31	0,6	247	5	216	4,4

C = por um ou vários alunos da escola

D = por outras pessoas da escola

E = por um ou vários estranhos (pessoas que não pertencem à escola)

F = não sei

D. CONSUMO DE SUBSTÂNCIAS

1. Ser vítima

Incidência na escola. Relativamente ao consumo de substâncias, 8% dos alunos afirmam já lhe terem querido vender ou oferecer drogas.

Incidência fora da escola. Fora da escola, é também de 8% a percentagem de alunos que afirmam já lhe terem querido vender ou oferecer drogas.

Ano de escolaridade. Do conjunto dos alunos, são mais os do 11º ano que surgem como alvo dessa situação, na escola e fora da escola.

Gênero. Em ambos os anos de escolaridade e em cada um dos locais considerados, os rapazes são o grupo mais vitimado; no 11º ano cerca de 2 em cada 10 alunos afirmam que isso já lhes aconteceu.

Agressores. Quem quer vender ou oferecer drogas dentro da escola são alunos (5,4%) ou estranhos à escola (3,4%); fora da escola predominam os estranhos (5,3%).

Região. A região Sul é aquela onde há mais alunos a quem já quiseram vender ou oferecer drogas, quer na escola, quer fora da escola, enquanto o Litoral Centro é onde menos alunos já foram vítima deste tipo de situações.

Quadro 21.: alunos vítimas de situações relacionadas com o consumo de substâncias, na escola e fora da escola

CONSUMO DE SUBSTÂNCIAS – SER VÍTIMA	Na Escola		Fora da Escola	
	Total		Total	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%
terem-lhe querido vender ou oferecer drogas	401	8,2	415	8,5

No *Quadro 22.* São apresentados os resultados globais encontrados para cada um dos tipos de agressores considerados, na escola e fora da escola.

Quadro 22

CONSUMO DE SUBSTÂNCIAS SER VÍTIMA	AGRESSORES							
	NA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
terem-lhe querido vender ou oferecer drogas	266	5,4	41	0,8	166	3,4	43	0,9

CONSUMO DE SUBSTÂNCIAS SER VÍTIMA	AGRESSORES							
	FORA DA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
terem-lhe querido vender ou oferecer drogas	139	2,8	33	0,7	261	5,3	65	1,3

C = por um ou vários alunos da escola
 D = por outras pessoas da escola
 E = por um ou vários estranhos (pessoas que não pertencem à escola)
 F = não sei

2. Observar a vitimação

2.1. De outros alunos da escola

Incidência na escola. Quanto à observação na escola de situações relacionadas com o consumo de substâncias, 18,5% dos alunos referem já ter visto um aluno consumir drogas e 13,6% já viram alguém de fora da escola consumir drogas (também na escola); 23,3% já viram um aluno da escola drogado; 15% já viram vender ou oferecer drogas a um aluno; 28,8% já viram um aluno da escola consumir bebidas alcoólicas, 20,1% já viram alguém de fora da escola consumir bebidas alcoólicas (dentro da escola) e 52,9% já viram um aluno da escola bêbado.

Incidência fora da escola. Fora da escola, 18,2% dos alunos afirmam já ter visto um aluno drogado, 12,6% já viram vender ou oferecer drogas a um aluno, 59,1% já viram um aluno da escola consumir bebidas alcoólicas e 36,2% já viram um aluno da escola bêbado.

Ano de escolaridade. Há mais alunos no 11º ano que afirmam já ter observado estas situações, quer na escola, quer fora da escola. Saliente-se que cerca de 69% dos alunos do 11º ano já viram um aluno bêbado e cerca de 39% viram um aluno drogado, dentro da escola num caso e noutro. Ver um aluno da escola a consumir bebidas alcoólicas na escola foi observado por cerca de 32% dos alunos.

Gênero. Não há nada de relevante a assinalar.

Agressores. Na escola, 9% dos alunos referem os alunos da escola como quem é visto a vender ou oferecer drogas e 5,9% pessoas estranhas à escola; fora da escola, são os estranhos os mais referidos (7,8%).

Região. É na região de Lisboa e Vale do Tejo que mais alunos já foram vistos a consumir drogas, na escola, e que mais pessoas de fora da escola foram vistas a consumir drogas, dentro da escola; o Litoral Norte e o Litoral Centro, é onde cada uma destas situações já foi, respectivamente, menos observada. Se é no Sul onde mais alunos já foram vistos drogados, tanto na escola, como fora dela, é no Litoral Norte e no Litoral Centro, respectivamente, que tal foi menos observado. O Interior Norte e Centro é onde mais alunos já foram vistos a consumir bebidas alcoólicas, quer na escola, quer fora da escola, e onde mais pessoas de fora da escola foram vistas a consumir bebidas alcoólicas, dentro da escola; se estes dois últimos tipos de situações acontecem menos na região de Lisboa e Vale do Tejo, o primeiro é menos referido no Litoral Centro. O Interior Norte e Centro é também a região onde mais alunos foram vistos bêbados, na escola, o mesmo acontecendo, juntamente com a região Sul, quando tal era observado fora da escola; o Litoral Norte e a região de Lisboa e Vale do Tejo, é onde menos alunos foram vistos bêbados, respectivamente, na escola e fora da escola.

Quadro 23.: alunos que observaram situações relacionadas com o consumo de substâncias, na escola e fora da escola

CONSUMO DE SUBSTÂNCIAS OBSERVAR VITIMAÇÃO	Na Escola		Fora da Escola	
	Total		Total	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%
ver um aluno da escola consumir drogas	906	18,5	*	*
ver alguém de fora da escola consumir drogas	666	13,6	/	/
ver um aluno da escola drogado	1134	23,3	885	18,2
ver vender ou oferecer drogas a um aluno	733	15	613	12,6
ver um aluno da escola consumir bebidas alcoólicas	1403	28,8	2878	59,1
ver alguém de fora da escola consumir bebidas alcoólicas	975	20,1	/	/
ver um aluno da escola bêbado	2566	52,9	1754	36,2

No *Quadro 24*. São apresentados os resultados globais encontrados para cada um dos tipos de agressores, quando é observada a vitimação de outros alunos da escola, na escola e fora da escola.

Quadro 24

CONSUMO DE SUBSTÂNCIAS OBSERVAR VITIMAÇÃO	AGRESSORES							
	NA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ver vender ou oferecer drogas a um aluno	443	9	76	1,5	291	5,9	109	2,2

CONSUMO DE SUBSTÂNCIAS OBSERVAR VITIMAÇÃO	AGRESSORES							
	FORA DA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ver vender ou oferecer drogas a um aluno	214	4,3	58	1,2	386	7,8	124	2,5

C = por um ou vários alunos da escola

D = por outras pessoas da escola

E = por um ou vários estranhos (pessoas que não pertencem à escola)

F = não sei

E. VANDALISMO

1. Ser vítima

Incidência na escola. No que diz respeito aos itens considerados de vandalismo, verifica-se que na escola há cerca de 24% dos alunos que afirmam já ter sido assaltados e a quem já destruíram as suas coisas.

Incidência fora da escola. Fora da escola, são 9,5% os alunos que referem já ter sido assaltados e 5,6% a quem já destruíram as suas coisas.

Ano de escolaridade. Os alunos do 8º ano parece são mais vítimas do que os do 11º ano, dentro da escola.

Gênero. Em cada um dos anos de escolaridade, são os rapazes quem surge como maior alvo deste tipo de vitimação.

Agressores. Os agressores dentro da escola ou não são identificados (14,8% e 9,8%) ou são alunos da escola (8,2% e 13,1%).

Região. Quando os assaltos acontecem na escola, eles são mais frequentes no Litoral Centro e menos frequentes na região de Lisboa e Vale do Tejo; no entanto, quando ocorrem fora da escola, eles já são mais referidos pelos alunos da região de Lisboa e Vale do Tejo e menos referidos pelos alunos no Interior Norte e Centro. O Litoral Centro é onde os alunos mais afirmam já lhe terem destruído as suas coisas, na escola, o que é menos referido na região de Lisboa e Vale do Tejo e também no Sul.

Quadro 25.: alunos vítimas de situações de vandalismo, na escola e fora da escola

VANDALISMO – SER VÍTIMA	Na Escola		Fora da Escola	
	Total		Total	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%
ter sido assaltado	1205	24,6	456	9,5
terem destruído as suas coisas	1163	23,7	273	5,6

No *Quadro 26*. São apresentados os resultados globais encontrados para cada um dos tipos de agressores considerados, na escola e fora da escola.

Quadro 26

VANDALISMO - SER VÍTIMA	AGRESSORES							
	NA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ter sido assaltado	406	8,2	33	0,7	107	2,2	727	14,8
terem destruído as suas coisas	645	13,1	47	1	29	0,6	482	9,8

VANDALISMO - SER VÍTIMA	AGRESSORES							
	FORA DA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ter sido assaltado	51	1	16	0,3	312	6,3	109	2,2
terem destruído as suas coisas	107	2,2	17	0,3	71	1,4	92	1,9

C = por um ou vários alunos da escola

D = por outras pessoas da escola

E = por um ou vários estranhos (pessoas que não pertencem à escola)

F = não sei

2. Observar a vitimação

2.1. De outros alunos da escola

Incidência na escola. Foi também analisada a possibilidade da observação da vitimação de outros alunos da escola. Quando ocorrida na escola, 14,4% dos alunos referem já ter visto assaltar um aluno e 33,7% já ter visto destruir as coisas de um aluno.

Incidência fora da escola. Fora da escola, são cerca de 12% os alunos que afirmam já ter visto assaltar um aluno e 11% os que já viram destruir as coisas de um aluno.

Ano de escolaridade. Não há diferenças relevantes a assinalar.

Gênero. Os rapazes são os que mais viram assaltar um aluno, tanto na escola, como fora da escola.

Agressores. São outros alunos da escola os referidos como principais agressores, ainda que 3% dos alunos refiram estranhos à escola como assaltantes na escola e 7% fora da escola.

Quadro 27.: alunos que observaram a vitimação de outros alunos da escola, na escola e fora da escola

VANDALISMO - OBSERVAR VITIMAÇÃO DE ALUNOS DA ESCOLA	Na Escola		Fora da Escola	
	Total		Total	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%
ver assaltar um aluno	708	14,4	620	12,7
ver destruir as coisas de um aluno	1650	33,7	545	11,2

No *Quadro 28*. São apresentados os resultados globais encontrados para cada um dos tipos de agressores, quando é observada a vitimação de outros alunos da escola, na escola e fora da escola.

Quadro 28

VANDALISMO - OBSERVAR VITIMAÇÃO DE ALUNOS DA ESCOLA	AGRESSORES							
	NA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ver assaltar um aluno	460	9,3	50	1	147	3	99	2
ver destruir as coisas de um aluno	1336	27,1	158	3,2	71	1,4	162	3,3

VANDALISMO - OBSERVAR VITIMAÇÃO DE ALUNOS DA ESCOLA	AGRESSORES							
	FORA DA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ver assaltar um aluno	147	3	37	0,8	364	7,4	123	2,5
ver destruir as coisas de um aluno	323	6,6	57	1,2	131	2,7	83	1,7

C = por um ou vários alunos da escola

D = por outras pessoas da escola

E = por um ou vários estranhos (pessoas que não pertencem à escola)

F = não sei

2.2. De professores da escola

Incidência na escola. Quando as vítimas são os professores da escola e a vitimação ocorreu na escola, 1,4% dos alunos afirmam já ter visto assaltar um professor e 4,3% afirmam já ter visto destruir as coisas de um professor. Incidência fora da escola. Se a vitimação ocorreu fora da escola, são 0,7% os alunos que referem já ter visto assaltar um professor e 3% os que referem já ter visto destruir as coisas de um professor. Há, no entanto, cerca de 25% dos alunos que já viram estragar os carros dos professores.

Ano de escolaridade. Há mais alunos no 8º ano do que no 11º ano que referem ter visto estragar os carros dos professores.

Gênero. Não foram encontradas diferenças a assinalar.

Agressores. Os alunos são os mais referidos como agressores, sobretudo no que se refere ao estragar os carros dos professores (18,6%).

Quadro 29.: alunos que observaram a vitimação de professores da escola, na escola e fora da escola

VANDALISMO – OBSERVAR VITIMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA	Na Escola		Fora da Escola	
	Total		Total	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%
ver assaltar um professor	69	1,4	36	0,7
ver destruir as coisas de um professor	210	4,3	146	3
ver estragar os carros do professores	1215	24,8	/	/

No *Quadro 30*. São apresentados os resultados globais encontrados para cada um dos tipos de agressores, quando é observada a vitimação de professores da escola, na escola e fora da escola.

Quadro 30

VANDALISMO - OBSERVAR VITIMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA	AGRESSORES							
	NA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ver assaltar um professor	45	0,9	3	0,1	8	0,2	15	0,3
ver destruir as coisas de um professor	145	2,9	28	0,6	15	0,3	28	0,6
ver estragar os carros dos professores	914	18,6	75	1,5	131	2,7	167	3,4

VANDALISMO - OBSERVAR VITIMAÇÃO DE PROFESSORES DA ESCOLA	AGRESSORES							
	FORA DA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ver assaltar um professor	8	0,2	4	0,1	14	0,3	6	0,1
ver destruir as coisas de um professor	95	1,9	14	0,3	29	0,6	18	0,4
ver estragar os carros dos professores	/	/	/	/	/	/	/	/

C = por um ou vários alunos da escola
 D = por outras pessoas da escola
 E = por um ou vários estranhos (pessoas que não pertencem à escola)
 F = não sei

2.3. De funcionários da escola

Incidência na escola. Relativamente à observação da vitimação de funcionários da escola, dentro da escola, apenas 2 a 3% dos alunos afirmam já ter visto assaltar um funcionário ou destruir as coisas de um funcionário.

Incidência fora da escola. Fora da escola, estes valores são 0,8% para o ver assaltar um funcionário e 1,1% para o ver destruir as coisas de um funcionário.

Ano de escolaridade. Não há nada de relevante a assinalar.

Gênero. Não se registam diferenças relevantes.

Agressores. Como agressores, são referidos sobretudo os alunos.

Quadro 31.: alunos que observaram a vitimação de funcionários da escola, na escola e fora da escola

VANDALISMO – OBSERVAR VITIMAÇÃO DE FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA	Na Escola		Fora da Escola	
	Total		Total	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%
ver assaltar um funcionário	111	2,3	38	0,8
ver destruir as coisas de um funcionário	143	2,9	55	1,1

No *Quadro 32*. São apresentados os resultados globais encontrados para cada um dos tipos de agressores, quando é observada a vitimação de funcionários da escola, na escola e fora da escola.

Quadro 32

VANDALISMO - OBSERVAR VITIMAÇÃO DE FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA	AGRESSORES							
	NA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ver assaltar um funcionário	66	1,3	9	0,2	9	0,2	23	0,5
ver destruir as coisas de um funcionário	105	2,1	15	0,3	11	0,2	18	0,4

VANDALISMO - OBSERVAR VITIMAÇÃO DE FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA	AGRESSORES							
	FORA DA ESCOLA							
	C		D		E		F	
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ver assaltar um funcionário	7	0,1	2	0	18	0,4	9	0,2
ver destruir as coisas de um funcionário	31	0,6	3	0,1	6	0,1	12	0,2

C = por um ou vários alunos da escola

D = por outras pessoas da escola

E = por um ou vários estranhos (pessoas que não pertencem à escola)

F = não sei

F. VANDALISMO NA ESCOLA (Danos à propriedade)

Incidência. No que diz respeito ao vandalismo na escola, especificamente no que concerne a danos à propriedade, tendo apenas sido observado o *produto*, pode-se constatar que a percentagem de alunos que refere danos cometidos sobre móveis e imóveis, bem como o fazer barulho impossibilitando a realização das aulas, se situa entre os 69% e os 85%. Esta percentagem é um pouco inferior em relação ao material da escola e furtos (42,1% e 44,7%). 31% referem que a sua escola foi assaltada. No que concerne a documentos escritos (livro de ponto, pautas, documentação enviada aos encarregados de educação), são cerca de 18% que referem ter observado os danos. Finalmente, 6% dos alunos tiveram conhecimento de que a sua escola foi incendiada.

A percentagem de alunos que refere ter observado a ocorrência do acto de vandalismo é de cerca de 30% para os que viram riscar ou pintar as paredes e estragar o material do recreio; 18% viram partir vidros, cerca de 12% viram estragar material (das casas-de-banho, fechaduras ou material escolar) ou alterar o livro de ponto ou documentação enviada ao encarregado de educação. O roubar material da escola é referido por 24,3% dos alunos, enquanto o roubar o livro de ponto ou as pautas é observado apenas por 4,5%.

Ano de escolaridade e gênero. São os alunos do 11º ano e os rapazes que, na grande maioria das situações, surgem como principais observadores.

Autores. Quando o *produto* do vandalismo é observado são de uma forma geral apontados os alunos como autores, ou então afirmam desconhecer o autor. Quando observam o *acto*, continuam a ser os alunos referidos como os principais agressores. Saliente-se que cerca de 8% dos alunos referem que estranhos cometeram actos de vandalismo contra as paredes ou material do recreio. 3% referem que estes actos são cometidos por outras pessoas da escola.

Quadro 33.: observação do resultado de situações de vandalismo ocorridas na escola

VANDALISMO NA ESCOLA		
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%
OBSERVAR PRODUTO		
Total		
ver as paredes das casas-de-banho da escola pintadas ou riscadas	4266	88,5
ver as paredes da escola pintadas ou riscadas	4138	85,9
ver os vidros da escola partidos	4129	85,8
ouvir fazer muito barulho durante as aulas impossibilitando a sua realização	4149	85
ver o material do recreio estragado	3957	82,2
ver as mesas, cadeiras ou armários das salas de aula partidos ou estragados	3845	79,8
ver o material das casas-de-banho da escola estragado	3367	69,9
ver as fechaduras estragadas na escola	3331	69,1
incêndio na escola	305	6,3
ver as fechaduras bloqueadas na escola	2173	44,7
ver o material da escola (material dos laboratórios, oficinas ou ateliers, computadores, livros da biblioteca...) estragado	2038	42,1
assalto à escola	1529	31,4
ver portas arrombadas na escola	1377	28,3
ver o livro de ponto ou as pautas com as classificações que são afixadas no final de cada período estragadas	870	17,8
ver alterado o que está escrito no livro de ponto, na caderneta ou em qualquer documentação enviada ao encarregado de educação	858	17,6

Quadro 34.: observação de situações de vandalismo ocorridas na escola

VANDALISMO NA ESCOLA		
DESCRIÇÃO DA VARIÁVEL	Freq.	%
OBSERVAR ACTO		
Total		
ver alunos ou pessoas de fora da escola arrombar portas na escola	420	8,6
ver alunos ou pessoas de fora da escola estragar o livro de ponto ou as pautas com as classificações que são afixadas no final de cada período	350	7,2
ver alunos ou pessoas de fora da escola roubar o livro de ponto ou as pautas com as classificações que são afixadas no final de cada período	221	4,5
ver alunos ou pessoas de fora da escola pintar ou riscar as paredes da escola	1580	32,4
ver alunos ou pessoas de fora da escola pintar ou riscar as paredes das casas-de-banho da escola	1534	31,5
ver alunos ou pessoas de fora da escola estragar o material do recreio	1457	30
ver alunos ou pessoas de fora da escola roubar material da escola (material das salas de aula, dos laboratórios, oficinas ou ateliers, computadores, livros da biblioteca...)	1189	24,3
ver alunos ou pessoas de fora da escola partir ou estragar as mesas, cadeiras ou armários das salas de aula	1056	21,7
ver alunos ou pessoas de fora da escola partir vidros na escola, de propósito	883	18,1
ver alunos ou pessoas de fora da escola bloquear as fechaduras na escola	851	17,4
ver alunos ou pessoas de fora da escola estragar as fechaduras na escola	614	12,6
ver alunos ou pessoas de fora da escola estragar o material das casas-de-banho da escola	607	12,5
ver alunos ou pessoas de fora da escola alterar o que está escrito no livro de ponto, na caderneta ou em qualquer documentação enviada ao encarregado de educação	595	12,2
ver alunos ou pessoas de fora da escola estragar o material da escola (material dos laboratórios, oficinas ou ateliers, computadores, livros da biblioteca...)	585	12

Nos Quadros 35. e 36. São apresentados os resultados globais encontrados para cada um dos tipos de actores considerados.

Quadro 35

VANDALISMO NA ESCOLA OBSERVAR PRODUTO	AUTORES							
	C		D		E		F	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ver os vidros da escola partidos	2608	53	256	5,2	153	3,1	1457	29,6
ver as paredes das casas-de-banho da escola pintadas ou riscadas	2322	47,1	291	5,9	130	2,6	1883	38,2
ver as paredes da escola pintadas ou riscadas	2140	43,5	308	6,3	285	5,8	1829	37,1
ver o material das casas-de-banho da escola estragado	1301	26,4	227	4,6	75	1,5	1972	40
ver as mesas, cadeiras ou armários das salas de aula partidos ou estragados	1788	36,3	245	5	69	1,4	1982	40,2
ver o material da escola (material dos laboratórios, oficinas ou ateliers, computadores, livros da biblioteca...) estragado	959	19,5	168	3,4	34	0,7	1028	20,9
ver o material do recreio estragado	1912	38,8	300	6,1	227	4,6	1933	39,2
ver portas arrombadas na escola	646	13,1	122	2,5	116	2,4	612	12,4
ver as fechaduras bloqueadas na escola	1141	23,2	161	3,3	60	1,2	959	19,5
ver as fechaduras estragadas na escola	1173	23,8	232	4,7	84	1,7	2039	41,4
ver o livro de ponto ou as pautas com as classificações que são afixadas no final de cada período estragadas	395	8	100	2	39	0,8	418	8,5
ver alterado o que está escrito no livro de ponto, na caderneta ou em qualquer documentação enviada ao encarregado de educação	632	12,8	83	1,7	27	0,5	165	3,4
ouvir fazer muito barulho durante as aulas impossibilitando a sua realização	3544	72	551	11,2	230	4,7	406	8,2

C = por um ou vários alunos da escola
 D = por outras pessoas da escola
 E = por um ou vários estranhos (pessoas que não pertencem à escola)
 F = não sei

Quadro 36

VANDALISMO NA ESCOLA OBSERVAR ACTO	AUTORES							
	C		D		E		F	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
ver alunos ou pessoas de fora da escola partir vidros na escola, de propósito	633	12,9	80	1,6	187	3,8	112	2,3
ver alunos ou pessoas de fora da escola pintar ou riscar as paredes das casas-de-banho da escola	1243	25,2	136	2,8	170	3,5	182	3,7
ver alunos ou pessoas de fora da escola pintar ou riscar as paredes da escola	1153	23,4	158	3,2	398	8,1	199	4
ver alunos ou pessoas de fora da escola estragar o material das casas-de-banho da escola	426	8,6	67	1,4	92	1,9	118	2,4
ver alunos ou pessoas de fora da escola partir ou estragar as mesas, cadeiras ou armários das salas de aula	875	17,8	90	1,8	81	1,6	116	2,4
ver alunos ou pessoas de fora da escola estragar o material da escola (material dos laboratórios, oficinas ou ateliers, computadores, livros da biblioteca...)	447	9,1	60	1,2	49	1	104	2,1
ver alunos ou pessoas de fora da escola estragar o material do recreio	1000	20,3	152	3,1	367	7,5	235	4,8
ver alunos ou pessoas de fora da escola roubar material da escola (material das salas de aula, dos laboratórios, oficinas ou ateliers, computadores, livros da biblioteca...)	939	19,1	98	2	104	2,1	173	3,5
ver alunos ou pessoas de fora da escola arrombar portas na escola	299	6,1	42	0,9	62	1,3	76	1,5
ver alunos ou pessoas de fora da escola bloquear as fechaduras na escola	678	13,8	64	1,3	75	1,5	123	2,5
ver alunos ou pessoas de fora da escola estragar as fechaduras na escola	442	9	54	1,1	84	1,7	101	2,1
ver alunos ou pessoas de fora da escola estragar o livro de ponto ou as pautas com as classificações que são afixadas no final de cada período	250	5,1	41	0,8	55	1,1	61	1,2
ver alunos ou pessoas de fora da escola roubar o livro de ponto ou as pautas com as classificações que são afixadas no final de cada período	160	3,2	17	0,3	27	0,5	41	0,8
ver alunos ou pessoas de fora da escola alterar o que está escrito no livro de ponto, na caderneta ou em qualquer documentação enviada ao encarregado de educação	429	10	58	1,2	34	0,7	53	1,1

C = por um ou vários alunos da escola
 D = por outras pessoas da escola
 E = por um ou vários estranhos (pessoas que não pertencem à escola)
 F = não sei

Capítulo V: Discussão dos resultados e reflexões finais

O estudo aqui apresentado, da iniciativa do Instituto de Inovação Educacional, surgiu na sequência da crescente preocupação que se fazia sentir relativamente ao fenómeno da violência nas escolas. A sua pertinência viu-se aumentada, em face do enorme desconhecimento da realidade deste fenómeno nas escolas portuguesas.

O estudo, essencialmente de carácter exploratório, incidiu numa amostra a nível nacional de 142 escolas dos 2º e 3º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, num total de 4925 alunos distribuídos pelos 8º e 11º anos de escolaridade.

As diversas dificuldades no plano metodológico que eram apontadas na literatura e investigação neste domínio, rapidamente se fizeram sentir. Particularmente, as ambiguidades no plano conceptual e a desadequação dos instrumentos existentes face à realidade portuguesa e aos objectivos do estudo; nomeadamente, a tentativa de caracterização do fenómeno da violência nas escolas portuguesas, ao nível dos ciclos de estudo referidos, partindo, antes de mais, de uma exploração de quais os comportamentos e situações que definem essa mesma violência.

Desta forma, para a concretização do estudo foi construído um questionário que foi passado aos alunos. A aplicação dos questionários ficou a cargo de psicólogos colocados nos Serviços de Psicologia e Orientação Vocacional, em escolas diferentes daquelas onde iriam fazer a aplicação, tendo previamente sido realizadas reuniões preparatórias em diferentes pontos do país.

De acordo com os objectivos definidos para o estudo, o questionário permitiu a recolha de elementos sobre:

- incidência dos comportamentos e/ou situações de que os alunos foram vítima;
- incidência dos comportamentos e/ou situações em que os alunos observaram a vitimação de outros alunos, professores e funcionários, da escola;
- local onde ocorre a violência, ou seja, incidência desses mesmos comportamentos e/ou situações, na escola e fora da escola;
- idade e ano de escolaridade dos alunos que são vítimas e dos que observaram a vitimação;
- principais agressores/autores das situações avaliadas, na escola e fora da escola.

Os resultados obtidos referem-se a cinco tipos de situações, a saber: agressão física, agressão verbal, agressão sexual, consumo de substâncias, vandalismo (relativamente a bens pessoais) e vandalismo na escola (no sentido de danos à propriedade da escola).

Com base na localização geográfica das escolas, foi também possível um estudo destes resultados em função da região de pertença destas.

De acordo com os resultados apresentados, a agressão de que os alunos mais referem ter sido vítimas é a física e a verbal: 63,6% dos alunos referem já ter sido empurrados; 29,1% referem já ter sido batidos; 67,6% dos alunos já foram insultados e 54,6% já foram ameaçados só com palavras ou gestos. Contudo, há um número elevado de raparigas, sobretudo do 8º ano, que refere ter sido alvo de comportamentos indesejados com conotação sexual. Além disso, há 1 aluno em cada 4 que refere ter sido assaltado ou roubado ou que lhe destruíram as suas coisas na escola e menos de 1 aluno em cada 10 a quem quiseram vender ou oferecer drogas, na escola.

Quando a agressão era observada, é também a agressão física e verbal dos colegas aquela que mais alunos referem ter observado. Os alunos foram ainda observados por um número importante de colegas a agredir verbalmente funcionários e professores e a estragar o carro destes.

Os comportamentos relacionados com o consumo de substâncias são dos que mais apontam para resultados dignos de atenção. A este propósito, refira-se que cerca de um quarto dos alunos observaram, na escola, comportamentos dos seus colegas relacionados com o consumo de drogas ou de bebidas alcoólicas. Os alunos também referem, embora em menor número, que observaram pessoas de fora da escola a ter estes comportamentos na escola.

Globalmente, os agressores mais referidos são, de longe, os colegas, dentro e fora da escola. E isto, seja quando os alunos dizem ter sido agredidos ou observaram a agressão de colegas. A análise dos resultados relativos aos agressores mostra, ainda, que uma pequena percentagem de outras pessoas da escola, que não os alunos, são referidas como agressores, sobretudo em termos de agressão física e verbal.

Finalmente, há uma percentagem, ainda que pequena, de pessoas estranhas que, dentro da escola, agredem física e verbalmente os alunos, são vistos a consumir drogas ou bebidas alcoólicas e a praticar actos de vandalismo contra os bens da escola.

Quanto ao local onde ocorrem, as agressões referidas são, em geral, mais frequentes dentro do que fora da escola.

Os resultados indicam, também, algumas situações de vandalismo a salientar: há 25% dos alunos que referem ter visto colegas seus a pintar ou riscar as paredes das casas-de-banho da escola e 23% já viram outros alunos a pintar ou riscar as paredes da escola; 20% já viram estragar o material do recreio.

Mais de 25% dos alunos atribuem aos seus colegas o produto de actos como pintar ou riscar as paredes das casas-de-banho, pintar ou riscar as paredes da escola, partir os vidros da escola, ouvir fazer muito barulho durante as aulas impossibilitando a sua realização, estragar o material das casas-de-banho ou do recreio e partir ou estragar o mobiliário da sala de aula.

Estes resultados podem ser comparados com os encontrados em outros países, nomeadamente, da Europa: na Holanda, um estudo realizado por Moijj (1992; in Moijj, 1997a) revelou que 38% dos alunos da escola primária (entre 9 e 12 anos) e 23% da escola secundária (entre 13 e 17 anos) já tinham sido vítimas de comportamentos de "bullying" uma ou duas vezes nesse ano lectivo; no estudo realizado em 1990 no Reino Unido pela "Sheffield Local Education Authority", foi encontrado que 27% dos alunos da escolaridade primária tinham sido vítimas de comportamentos de "bullying" algumas vezes nesse período lectivo, enquanto essa percentagem era de 10% no ensino secundário (Pereira, Almeida, Valente & Mendonça, 1996; UK Position Report for EC Conference on Safety in Schools; Department for Education and Employment, 1997); em Espanha, Ortega (1994, 1995; in Moreno, 1997) encontrou que numa amostra de alunos da escola primária entre os 12 e os 14 anos de idade, e noutra de alunos do secundário entre os 14 e os 16 anos de idade, 60% e 33%, respectivamente, foram alvo de maus tratos algumas vezes.

De salientar que neste estudo de Ortega não é claro em que consiste o comportamento de maltrato, tanto mais que, segundo refere Moreno (1997) a propósito deste estudo, os insultos, o chamar nomes, as ameaças, os rumores e só depois a agressão física, o roubo e o isolamento forçado dos alunos são, por esta ordem, as formas mais frequentes de "bullying" e de violência entre os alunos; o autor continua, afirmando que o "bullying" assume mais a forma de agressão verbal do que física, para além de haverem muito poucos casos de violência física e nenhum de intimidação sexual. O mesmo acontece na Suécia, país onde é mais baixa a incidência dos comportamentos avaliados, embora seja pouco claro em que consistem esses mesmos comportamentos.

Num outro estudo junto de uma amostra de alunos do ensino secundário entre os 15 e os 17 anos, Moijj (1994; in Moijj, 1997a) encontrou que 15% dos alunos já tinham sido vítimas de violência física, pelo menos uma vez. Ainda que numa primeira análise pareça haver em Portugal uma incidência mais elevada dos comportamentos referidos, comparativamente ao que se

verifica em outros países, as diferenças no tipo de comportamentos considerados, nomeadamente, o facto de o "bullying" ser mais abrangente do que qualquer um dos comportamentos considerados no estudo português, torna difícil a comparação dos resultados. Se considerarmos apenas o "ter sido batido" na amostra do 11º ano, em Portugal, e a "violência física" na amostra entre os 15 e os 17 anos, na Holanda, a diferença entre os resultados não é muito elevada, ainda que a favor de Portugal.

A este propósito, um dado talvez com interesse é o estudo realizado em Portugal por uma equipa do CEFOPE da Universidade do Minho, na linha dos estudos sobre o comportamento de "bullying"; este estudo, que incidiu numa amostra de alunos dos 1º e 2º ciclos do ensino básico, entre os 6 e os 17 anos de idade, revelou que 36% dos alunos tinham sido vítimas algumas vezes (uma ou duas vezes) dos seus colegas no período considerado (Pereira, Almeida, Valente & Mendonça, 1996). A natureza muito abrangente deste resultado e a grande amplitude da amostra, nomeadamente em termos etários, parecem-nos merecer alguns cuidados na interpretação e comparação destes resultados com outros obtidos, em Portugal ou em outros países.

Moiij (1994; in Moiij, 1997a) encontrou que, numa amostra de alunos do ensino secundário entre os 15 e os 17 anos de idade, 22% tinham sido molestados sexualmente pelo menos uma vez por rapazes e 14% por raparigas. Se considerarmos que em Portugal os resultados globais indicam que há 42,3% dos alunos que já foram vítimas deste tipo de comportamentos, mais concretamente, que já foram apalpadados contra a sua vontade, sendo 49,2% do 8º ano e 30,6% do 11º ano, num caso e noutro eles são mais elevados do que os encontrados na amostra holandesa. No entanto, também aqui se colocam problemas relacionados com a operacionalização dos comportamentos em causa, sendo que não pode ser posta de parte a hipótese de eles poderem não ser comparáveis, uma vez que não sabemos quais exactamente os comportamentos a que se refere o estudo alemão.

Apesar de na Holanda ter sido encontrado que 43% dos alunos do secundário entre os 15 e os 17 anos já foram "vítimas de danos intencionais à propriedade ou de violência emocional" (Moiij, 1994; in Moiij, 1997a), julgamos que estes dados são dificilmente comparáveis com os portugueses, por englobarem comportamentos distintos e porque "violência emocional" é algo que pode ser considerado demasiado vago e abrangente.

A vitimação de outros membros da comunidade escolar, tem sido um aspecto menos estudado. No entanto, no seu estudo sobre casos de comportamento antissocial especificamente dirigido contra os professores, no ensino secundário, Melero (1993; in Moreno, 1997) também encontrou que os professores já tinham sido alvo de algum tipo de violência, num total de 57%,

quando ela era praticada por alunos, pais ou colegas e que também já tinham sido vítima de danos intencionais à sua propriedade, particularmente, o carro. A principal dificuldade na comparação destes resultados decorre do facto de no estudo português os dados serem provenientes da observação pelos alunos, enquanto no estudo de Melero eles resultam de questionários passados directamente aos professores.

Apesar de Moiij (1994; in Moiij, 1997a) ter encontrado que 47% dos alunos são fumadores, 72% consomem bebidas alcoólicas, 15% usam drogas leves e 1% drogas duras, estes resultados são dificilmente comparáveis com aqueles por nós obtidos, não só por resultarem de dados de self-report, mas também por não parecerem circunscrever-se ao contexto escolar.

Também os agressores e o local da agressão têm sido objecto de uma muito reduzida atenção, não obstante a importância que é reconhecida a estas dimensões.

No que concerne ao estudo da influência de outras variáveis, refira-se que, de todas as regiões consideradas, é no Litoral Centro que os alunos mais referem ter sido vítimas, na escola, de comportamentos como agressões físicas, empurrões (sem ser por brincadeira), ameaças verbais, assaltos ou roubo de objectos e também destruição de objectos pessoais; é também aqui que mais alunos referem ter sido alvo de situações de exibicionismo, na escola, e ter tido conhecimento de que um aluno da escola foi violado, fora da escola. À excepção deste último tipo de situação e de alguns comportamentos de agressão física (ter sido batido e ter sido empurrado, sem ser por brincadeira), a região de Lisboa e Vale do Tejo é aquela onde menos alunos referem a vitimação nas situações acima referidas.

A observação dos comportamentos relacionados com o consumo de álcool que foram avaliadas, é sempre mais referida pelos alunos do Interior Norte e Centro, ainda que o Sul partilhe esta posição no que diz respeito ao ter visto um aluno da escola bêbado, fora da escola. O mesmo não acontece com o consumo de drogas; aqui, os alunos que mais observaram estas situações encontram-se na região de Lisboa e Vale do Tejo e no Sul, sendo também no Sul onde há mais alunos a quem já quiseram vender ou oferecer drogas, na escola e fora da escola. Se as situações relacionadas com o consumo de álcool são, na sua maioria, menos referidas na região de Lisboa e Vale do Tejo, aquelas relacionadas com o consumo de drogas são menos mencionadas, também na sua maioria, pelos alunos no Litoral Centro.

Tal como acontece para algumas outras variáveis, a localização da escola não tem sido muito estudada, ainda que lhe seja reconhecida uma importância

acentuada. Para a maioria dos autores, o meio onde a escola está inserida, tal como o meio de pertença dos alunos, podem exercer uma influência considerável no desenvolvimento e/ou manutenção dos comportamentos violentos. Contudo, a orientação e a intensidade desta influência só podem ser percebidas mediante o recurso a variáveis qualitativas do meio, e não meramente a uma separação entre, por exemplo, urbano e rural.

Os alunos mais vítimas de agressão física e verbal e de actos de vandalismo são os do 8º ano e os rapazes.

No entanto, são as raparigas as maiores vítimas de violência sexual, enquanto os alunos do 11º ano são, por seu lado, aqueles a quem mais quiseram vender ou oferecer drogas.

Estes resultados vão ao encontro do que é, globalmente, apontado na literatura e investigação sobre o tema, segundo a qual as principais vítimas da generalidade dos comportamentos estudados são os alunos mais novos e do sexo masculino.

Na Suécia, por exemplo, um inquérito realizado junto de alunos entre os 15 e os 16 anos de idade, para um período avaliado de aproximadamente três meses, a percentagem de vítimas de violência na escola era de 4% a 5% para os rapazes e de cerca de 1% para as raparigas, sendo que esta percentagem subia para 12% a 14% e 4% a 5%, respectivamente, quando se tratava de uma violência "menos grave" (Campart & Lindstrom, 1997).

Perante os resultados e reflexões anteriormente expostos, o que dizer quando vemos as paredes das escolas pintadas? E quando após o toque de entrada ou de saída os corredores da escola se enchem de enorme algazarra? Pior ainda, é quando os alunos são agressivos (vulgar insulto ou "falta de respeito") em relação a professores ou pessoal auxiliar. Será mesmo agressão ou mera manifestação de irreverência e desafio à autoridade características do período etário que atravessam? Diríamos mesmo, teriam eles essa finalidade, ou foi sentido como tal por o adulto? Não poderia a não valorização (diferente de desvalorização) ou personalização do acontecimento inibir a escalada de agressões?

Mas assim sendo, um outro conjunto de questões se coloca. Estarão professores, pessoal auxiliar e mesmo a sociedade em geral sensibilizados para esta leitura diferente dos acontecimentos? Será que colocam em situação hipóteses alternativas ao que "parece ser"? Terão facilidade em lidar com as

situações, dialogar com os jovens, chegar às reais intenções? Estarão desportos para uma flexibilização do discurso e dos modos de agir?

Evidente é a existência de uma insatisfação comum a todas as partes, qual família em que todos procuram o mesmo, perseguem o mesmo objectivo, mas sem se aperceber disso e sem conseguir gerir e respeitar as diferenças individuais de cada um na prossecução de uma identidade de grupo. Muitas vezes a solução passa por uma maior eficácia de comunicação; será isso? Os professores queixam-se de que os alunos não têm "respeito" ou "maneiras" e são "arrogantes" no diálogo; os alunos queixam-se de que os professores e pessoal auxiliar não os ouvem, não os entendem e não os respeitam. Algo está errado, todos parecem ser igualmente vítimas, mas a solução não poderá ser a de apelar de violência tudo e todos.

A análise dos resultados encontrados, e particularmente a comparação com os de outros estudos, reproduz as dificuldades encontradas na literatura e investigação nesta área e que já foram oportunamente apresentadas. Antes de mais, encontram-se as dificuldades de natureza mais conceptual, com implicações directas na operacionalização dos comportamentos avaliados, e que tornam muitas vezes difíceis as análises comparativas entre os estudos de diferentes países, o mesmo acontecendo com as diferenças ao nível dos instrumentos e das amostras utilizadas. Exemplo disso, é o caso dos estudos realizados na Alemanha e referidos por Funk (1997); apesar de parecer o país com uma incidência mais elevada de comportamentos de "bullying" ou violentos na escola, a natureza dos comportamentos, dos instrumentos de medida e fontes de informação, e a pouca clarificação das amostras utilizadas, torna difícil qualquer afirmação. Aqui, mas também em outros países, existem dados obtidos cuja utilização comparativa se torna com pouco significado, não só pelo facto de se referirem a relatos dos alunos enquanto agressores, mas também por resultarem de outro tipo de medidas, diferentes daquelas utilizadas no estudo português. Por exemplo, torna-se difícil comparar dados referidos pelos professores sobre a sua vitimação ou dados de alunos sobre a prática de actos de vandalismo, com outros resultantes da observação desses mesmos comportamentos.

Em síntese, importa acima de tudo salientar os cuidados a ter na interpretação dos resultados: em termos comparativos, por questões de natureza conceptual e metodológica; em termos explicativos, por as mesmas questões atrás referidas, mas principalmente pela exigência de uma leitura abrangente e multifacetada desses mesmos resultados. No caso do estudo por nós realizado, são ainda de salientar, como tivemos já ocasião de referir, os cuidados relacionados com as situações em que os actos são observados,

essencialmente pelo facto de não traduzirem directamente a realidade e poderem transmitir uma leitura enviesada da mesma.

A tentativa de encontrar uma explicação, na procura de uma compreensão mais aprofundada para o fenómeno da violência nas escolas, não está, contudo, impedida. Este esforço reflexivo torna-se, de resto, fundamental para o desenvolvimento de estratégias para lidar com o problema ou evitá-lo, bem como para o melhoramento da investigação neste domínio.

Começando pela dimensão regional, verifica-se que, à excepção dos comportamentos e situações relacionados com o consumo de substâncias, não existe um padrão muito definido de resultados que possa apontar para diferenças regionais nítidas nas manifestações comportamentais e nas situações que foram avaliadas. Este facto, vai ao encontro do que foi encontrado em outros estudos onde esta variável foi considerada, que também não foram muito conclusivos a este respeito. Para além disso, comparativamente à globalidade do que foi avaliado, podemos dizer que são poucos os comportamentos e situações onde foram encontradas diferenças regionais significativas.

As dimensões de natureza mais qualitativa que podem diferenciar os contextos, mais do que a sua localização geográfica, poderão ser, na realidade, os factores em causa e com mais peso na determinação de diferenças quanto à incidência de comportamentos violentos, algo que não foi considerado neste estudo. O consumo de substâncias, onde foi encontrado um padrão mais consistente de resultados, é, efectivamente, onde poderá ser mais nítida a influência de dimensões culturais, sociais e mesmo geográficas, no que estas últimas têm de associação a padrões também culturais.

Se a leitura destes resultados considerados regionalmente não pode ser linear, o mesmo acontece com a globalidade das situações que ocorrem nas escolas, cuja compreensão reclama um enquadramento mais lato e que faça apelo a diferentes vertentes. Desde a psicologia desenvolvimental até às características físicas da escola, passando por aspectos de natureza mais relacional entre os membros da comunidade educativa e desta com o exterior, ou outros inerentes ao mal-estar psicológico vivenciado pelos seus membros, são várias as explicações possíveis. Isto, já para não falar em outras dimensões, seguramente de igual importância, como sendo variáveis individuais e/ou familiares ou a própria intencionalidade do comportamento.

A intencionalidade, para muitos autores a "chave" para a avaliação de um comportamento como realmente violento ou agressivo ou não, constitui uma dimensão presente e questionável, em qualquer uma das situações apresentadas.

Tomando como exemplo as agressões físicas e verbais, aquelas mais frequentes, valeria talvez a pena, antes de mais, averiguar mais especificamente qual o tipo de agressão ocorrido, já que elas podem englobar agressões mais graves, mas também podem facilmente ser alvo de um enquadramento desenvolvimental. Este, vai desde a utilização da agressividade como forma de resolução de conflitos, até à necessidade de afirmação perante os outros, sem esquecer a dificuldade de antecipar consequências ou de colocar alternativas face às situações problemáticas.

Danificar os carros dos professores pode também ser um bom exemplo, uma vez que se trata de um comportamento que geralmente comporta uma mensagem, mensagem esta de protesto contra a pessoa ou contra algum acto desses mesmos professores, ainda que por vezes este comportamento possa ter mais um carácter lúdico. Seja como for, e à semelhança de outras situações, seria interessante poder saber quais as motivações reais dos alunos ao praticarem este acto; para além disso, até que ponto eram ou não capazes de colocar alternativas à sua atitude naquela situação, nomeadamente, que passassem pela utilização de estratégias de resolução de conflitos mais baseadas na negociação, algo que é difícil para a maioria dos jovens neste grupo etário.

A impulsividade e energia características destas idades, são também algo a considerar e a ter em conta na reacção dos adultos e na sua actuação com os jovens em determinadas situações; principalmente, levando-os a questionar o "rótulo" de violência quando o que pode estar em causa é algo completamente distinto. Estas dimensões comportamentais parecem-nos de relevo, principalmente, se pensarmos que a maioria das escolas não possui actividades para a ocupação dos tempos livres dos alunos, que muitas das actividades de complemento curricular não vão ao encontro dos interesses dos alunos e, mais grave ainda, que muitas escolas não possuem condições físicas para a disciplina de Educação Física e muito menos ainda para a prática de qualquer desporto; este, não só apreciado pelos jovens, mas também fundamental para o seu desenvolvimento e com uma importância particular, pelas dimensões que acabaram de ser apresentadas.

O desenvolvimento psicossocial, em particular, parece ser o quadro de referência mais adequado à leitura de alguns dos resultados apontados, e a ter em consideração, já que nos lembra o período em que estes jovens se encontram e o quanto a exploração e a auto-afirmação são processos integrantes deste desenvolvimento.

Mas se alguns comportamentos podem, desta forma, ser melhor compreendidos, outros há onde outras questões se colocam e onde parecem estar em causa dimensões de natureza algo distinta. É o caso, por exemplo,

dos comportamentos e situações relacionados com o consumo de substâncias. Se, por um lado, a tentativa de venda ou oferta de drogas mais frequente junto dos alunos do 11º ano pode revelar o seu maior potencial de consumidores ou a sua maior consciência do problema, por outro lado, não podem ser negados outros factores certamente influentes.

Concretamente no que diz respeito aos resultados encontrados no estudo português, em causa parecem estar aspectos relacionados com o papel das autoridades locais, nomeadamente, no que concerne à proibição de locais de venda de bebidas alcoólicas nas imediações das escolas e que são, muitas das vezes, responsáveis pelo agravamento deste tipo de comportamentos que os alunos referem ter observado. De igual importância parece ser a própria política de segurança na escola, não só impedindo a entrada de estranhos na escola, mas também detectando estas situações na escola e evitando a sua ocorrência.

A questão da segurança na escola e dos dispositivos existentes em cada uma coloca-se, também, quando confrontados com resultados como a maior frequência de agressões na escola do que fora da escola ou a existência de actos praticados dentro da escola por pessoas estranhas.

A análise dos actos de vandalismo, agressões cometidas contra a propriedade da escola, parece merecer um enquadramento particular, onde o contexto físico da escola pode ser uma variável importante. Pela natureza do estudo em questão, não foram obtidos quaisquer elementos relativos a esta dimensão, o que não impede que ela seja aqui alvo da nossa reflexão; principalmente, porque não pode ser desligada da interpretação de resultados como aqueles que acabámos de apontar.

Efectivamente, uma escola degradada, um espaço físico que não desperta quaisquer sentimentos positivos ou mesmo de identificação pessoal, um equipamento que, para além de antiquado ou até mesmo obsoleto está muitas vezes também degradado, nada disto pode gerar nos alunos um gosto especial ou uma vontade de conservação relativamente ao que de físico e material existe na escola. De igual forma, o facto de os alunos, em virtude da sobrelotação das escolas, terem que mudar constantemente de sala ou de a mesma sala ser ocupada por muitas turmas diferentes, leva a que esse espaço não seja sentido pelos alunos como seu. Simultaneamente, a escola - professores e direcção - não pode responsabilizar os alunos pelos actos cometidos contra esse mesmo espaço ou material nele existente.

Nos actos de vandalismo, como em todos os outros considerados, o contexto físico da escola não é o único que está em causa no desenvolvimento e manutenção dos comportamentos considerados violentos. A escola é, acima

de tudo, um contexto relacional; como tal, as relações de diferente ordem que se estabelecem entre os seus membros e as dimensões também afectivas a elas inerentes, não podem de modo algum ser ignoradas. O mesmo acontece com as dimensões mais estritamente organizacionais. De resto, é, entre outros aspectos, no conjunto dos factores que caracterizam a estrutura organizacional e o ambiente físico e social, que assenta a definição do clima de escola, aspecto essencial na determinação da atitude dos indivíduos nesse contexto.

Em última análise, é da escola e da vida no seu seio que estamos a falar. É ao desempenho das suas funções educativas e desenvolvimentais que nos referimos, mas também ao bem-estar de todos que dela fazem parte. É, antes de mais, um contexto social o que estudamos e analisamos. Como tal, e independentemente da perspectiva de intervenção a ser adoptada, as relações entre as pessoas talvez sejam o principal alvo de atenção e de mudança. A aprendizagem da convivência, tanto em termos pessoais como organizacionais, no desenvolvimento de um ambiente de tolerância e de apoio efectivo, poderá ser o bem a conquistar, a meta a atingir. E isto, falemos nós de violência, de qualquer outro fenómeno inerente ao contexto escolar, ou simplesmente da partilha de um espaço comum que se pretende positivo e promotor, não só de aprendizagens múltiplas, mas também do bem-estar de todos os que dele fazem parte.

Sabemos o quanto é, muitas vezes, difícil avaliar os comportamentos, neste caso ocorridos na escola, perceber o seu significado e, principalmente, questionar as suas motivações. Compreendemo-lo, tanto mais quanto não esquecemos que ocorrem num contexto frequentemente sobrelotado e perante pessoas também muitas vezes sobrecarregadas pelo excesso de trabalho. No entanto, não podemos deixar, nós próprios e a própria escola, de questionar a situação que actualmente se vive no plano da violência nas escolas. Ou seja, não podemos deixar que a dificuldade nos mova para uma leitura sistematicamente acusatória dos jovens, esquecendo qualquer tentativa de compreensão do problema e, mais grave ainda, rotulando indiscriminadamente os jovens de violentos. É certo que alguns o serão, ou, pelo menos, que algumas das situações comportam, de facto, uma gravidade difícil de ser relativizada e mesmo entendida. Mas mesmo aqui, a nossa atitude não pode ficar-se simplesmente pela perplexidade e por culpar e acusar o jovem, sob pena de sermos nós próprios passivos e, em última análise, culpados da manutenção deste cenário.

Por outras palavras, julgamos haver casos que merecem uma atenção especial e um enquadramento cuidado, bem como um acompanhamento,

muitas vezes, a cargo de profissionais especializados. Mas estes não parecem traduzir a maioria das situações ocorridas nas escolas portuguesas. E é, particularmente, a pensar na maioria das situações que apontamos a importância e a necessidade urgente de uma atitude diferente. Esta, passa, antes de mais, por uma leitura mais alargada das situações e por uma procura da sua causalidade que ultrapasse os limites do próprio jovem. A tentativa de explicação ou de compreensão e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma atitude adequada face às situações deve, antes de mais, ter em conta variáveis contextuais e inerentes aos outros interlocutores que não apenas os jovens. E se alguns jovens ultrapassam a esfera exclusiva da ajuda por parte dos membros da comunidade escolar ou da actuação da escola em geral, outros há que facilmente poderão ser alvo de uma compreensão bastante diferente e que leve a uma mudança de actuações por parte de toda a comunidade educativa e não apenas do próprio jovem; jovem este considerado violento, por vezes abusivamente, e, para além disso, a que preço?...

O que de tudo o que foi dito se pode retirar para o modo como podemos fazer face a este fenómeno parece, desta forma, ser o principal ponto de reflexão e o mais essencial em termos presentes e futuros. Contudo, do mesmo modo que não é fácil pensar sobre o problema da violência e, particularmente, da violência na escola, na tentativa de encontrar um consenso conceptual e de equacionar de forma clara e compreensiva possíveis factores desencadeadores, não o é encontrar uma resposta adequada e eficaz para este mesmo problema.

De facto, qualquer tentativa de reflexão ou de acção neste domínio depara-se com as dificuldades conceptuais e metodológicas já apontadas; estas, são aqui acrescidas dos naturais impedimentos que podem, eventualmente, ser colocados a qualquer tentativa de mudança, na sequência de resistências com as mais diversas motivações. Falando-se de um contexto específico, como é a escola, estão ainda em causa resistências individuais e institucionais, ambas de igual valor.

Um olhar breve pela literatura, de que procurámos dar uma ideia, revela inúmeras reflexões sobre o problema e sobre o modo de lhe fazer face; no que diz respeito às possíveis soluções, são efectivamente mais numerosas as reflexões teóricas, onde se encontram apontadas várias sugestões e cuidados a ter, do que a apresentação de estratégias de intervenção propriamente ditas ou o relato de experiências. Não obstante, são vários os esforços interventivos neste domínio. Na sua maioria, as experiências relatadas ou as estratégias apontadas, orientam-se para a vertente mais individual do problema, seja em grupos terapêuticos, seja em programas para a promoção de diversas competências sócio-cognitivas e para a modificação de comportamentos, em

ambos os casos considerados em défice neste tipo de população - agressores ou vítimas.

Estas intervenções, assim como a psicoterapia, que também pode ser uma resposta possível em alguns casos, podem ser implementadas no interior ou no exterior do contexto escolar. Tal só é possível, justamente, pela sua forma de delimitar o problema, onde se regista a possibilidade de ocorrer uma escassa, ou mesmo inexistente, ligação ao contexto onde o problema ocorre. Da mesma forma, estas intervenções estão mais orientadas para as dificuldades ou défices individuais dos sujeitos, centrando neles a origem e a resolução do problema.

Mais recentemente, a reconceptualização do sistema escolar, nomeadamente, a sua valorização como um todo, começou a introduzir mudanças e a trazer novos contributos para a resolução ou para a prevenção de problemas ocorridos no seu seio. Ao nível da compreensão do fenómeno, impõe-se a ausência de causalidades lineares, dando lugar a uma natureza multideterminada do fenómeno; ao nível da acção, passa a ser imprescindível o contributo dos diferentes intervenientes no processo educativo, e não apenas dos alunos, actores em cena no contexto a que nos referimos.

Sendo que "o melhor remédio é a prevenção", torna-se indiscutível a defesa de uma perspectiva preventiva na abordagem da violência, agressividade, vandalismo ou simplesmente dos problemas de comportamento no contexto escolar. Ao nível da transmissão de saberes, ninguém imaginaria uma escola sem uma política curricular bem definida. Do mesmo modo, as escolas não podem funcionar sem ordem e sem controlo, para o que se torna indispensável a existência de uma política clara também a este nível. Tattum (1989) chama a atenção para este aspecto, sugerindo um redireccionamento das energias e tempo dispendido para uma abordagem do problema da disciplina no seu sentido mais lato e desenvolvimento de uma política disciplinar alargada a toda a comunidade educativa.

Só com uma abordagem global do sistema escolar - "whole school approach" - e o envolvimento de todos os seus intervenientes no desenvolvimento e aplicação de uma política comum que seja evidente com consistência nos comportamentos e atitudes também dos professores e pessoal auxiliar, é possível aspirar a uma resolução do problema da "violência" nas nossas escolas (Tattum, 1989). Nesta tarefa, os alunos devem, eles próprios, ser participantes activos na definição de objectivos, estratégias e actividades, de normas de funcionamento e regras de comportamento, incluindo aquelas de natureza mais disciplinar. Só desta forma eles poderão sentir-se, não só elementos activos na comunidade escolar, mas também responsáveis pelo seu bom funcionamento e bem-estar de todos que dela fazem parte.

A participação e envolvimento de cada um gera, ainda, um sentimento de pertença e de identificação com o espaço da escola, que passa a ser sentido

também como seu. Este sentimento, contrário ao que pode ser considerada uma "desresponsabilização" face ao espaço escolar e a tudo o que nele se passa, irá mais facilmente: gerar comportamentos de protecção e conservação e evitar a ocorrência de actos de vandalismo; promover sentimentos de cooperação e permitir o desenvolvimento de atitudes mais adequadas de resolução dos problemas e mesmo dos conflitos interpessoais.

O significado que a escola hoje tem para os jovens, traduzido na vivência no seio de um contexto tantas vezes afastado do mundo real e das suas solicitações, é algo que está também inerente ao problema da violência (como a qualquer outro vivido actualmente pela escola) e que não pode ser esquecido quando pretendemos reflectir sobre ele. Sem ser nosso objectivo aprofundar aqui esta questão, estamos também conscientes das limitações muitas vezes impostas por aspectos de ordem curricular, de equipamento, de instalações, ou outros.

Seja como for, só com o envolvimento activo dos alunos é possível alterar este significado que a escola tem; ninguém melhor do que eles para determinar as suas próprias necessidades, desejos e interesses e também para encontrar as melhores soluções em face das condições existentes. Mesmo em condições adversas, poderão mais facilmente ter consciência delas e da sua dimensão e, principalmente, perceber o quanto muitas vezes os professores, os funcionários e a própria administração da escola, são, também eles, vítimas desses constrangimentos. O envolvimento dos alunos passa também por aqui, pela partilha de uma mesma realidade com os restantes membros da comunidade escolar, em vez da adopção de uma mera posição de vítimas ou de contestatários. Mas para isso, é necessário repensar a sua participação, dando aos alunos um lugar efectivamente activo, num modelo de real colaboração e participação democrática.

É também nesta linha que vamos encontrar todas as intervenções mais dirigidas para o clima de escola; um clima positivo pode ser considerado, não só o suporte para o bem-estar de todos os membros da comunidade educativa e para o seu desenvolvimento, mas também para qualquer intervenção com sucesso, a mais não ser pelo preconizado envolvimento de todos os intervenientes no contexto escolar.

Em síntese, ainda que preventiva, trata-se de uma abordagem, ela própria mais abrangente, onde, acima de tudo, se visa a promoção de um clima de escola positivo e onde é a relação entre as pessoas que importa melhorar. Por outras palavras, é *criando* relações positivas entre os membros da comunidade escolar ao mais diverso nível, que poderemos *prevenir* qualquer disfuncionamento, de que pode ser exemplo qualquer manifestação de agressividade ou de violência.

Dentro desta linha, assistimos, ainda, ao surgimento de programas de intervenção de natureza algo diferente. Trata-se, essencialmente, de

experiências desenvolvidas nas escolas e que visam o envolvimento dos seus vários intervenientes, num esforço de fazer face ao problema da violência. Ainda que com objectivos também preventivos, estes programas têm, muitas vezes, a finalidade mais imediata de apoiar as vítimas. Apesar da clara valorização na literatura deste tipo de intervenções, os relatos existentes são ainda escassos.

Apesar de esta parecer a abordagem mais adequada, a especificidade do problema da violência e, também, a maior incidência ou gravidade que pode apresentar, com o surgimento de situações ou de momentos mais críticos, podem exigir uma intervenção mais orientada para o problema. É aqui que podem ser situadas acções e estratégias desenvolvidas com o objectivo mais específico de lidar com as situações problemáticas ou de prevenir o seu surgimento. Procuraremos aprofundar esta ideia mais à frente.

A abordagem global do problema da violência/segurança na escola, sem o descontextualizar do contexto em que ocorre e da especificidade de cada estabelecimento escolar, é algo consensualmente aceite por todos aqueles que se têm dedicado à prática ou investigação nesta área. Este mesmo acordo foi patente na Conferência "Safe(r) at School!" recentemente realizada na Holanda e da qual fizeram parte representantes dos vários estados membros da Comunidade Europeia; Portugal também se fez representar nesta conferência.

Enquadrada na perspectiva que temos vindo a apresentar no que toca à abordagem da violência na escola, a análise dos relatórios elaborados por alguns dos países e o trabalho que decorreu ao longo dos três dias da conferência, permitiram identificar o que podem ser consideradas duas abordagens gerais do problema da violência na escola: a primeira, que pode ser designada de "tratamento e prevenção dos comportamentos antissociais dos alunos", engloba acções directas por parte dos membros da comunidade escolar e também acções desenvolvidas pela escola e no âmbito do seu funcionamento e inclui a actuação nas situações concretas; a segunda, orientada para a "promoção dos comportamentos sociais positivos dos alunos", tem como principal alvo os alunos considerados mais frágeis, ou seja, potenciais vítimas, embora também englobe todo o tipo de actuações desenvolvidas pela escola, incluindo o aproveitamento do espaço da sala de aula e as intervenções baseadas no currículo (Mooij, 1977b).

A concretização destas orientações gerais da intervenção pode assumir uma grande diversidade de estratégias e de acções mais ou menos localizadas no tempo e desenvolvidas e implementadas por um maior ou menor número de intervenientes. Sem se pretender aqui aprofundar muito esta questão, ou apresentar exaustivamente as várias possibilidades e experiências ao nível da intervenção neste domínio, importa, contudo, chamar a atenção para alguns

aspectos importantes. Nomeadamente, que o tipo de intervenção depende, não só das determinantes contextuais acima apontadas, mas também da especificidade das situações de violência em si mesmas, da própria política de ensino em vigor e mesmo do estado da investigação neste domínio e consequentemente, do conhecimento concreto existente sobre o fenómeno. São estes factores que se encontram na base da determinação de prioridades e da adequação das orientações e estratégias apontadas, na procura de uma maior eficácia, seja "curativa", seja preventiva.

Obviamente que esta foi apenas uma visão geral do que é possível encontrar sobre a intervenção no domínio da violência no contexto escolar; o que apresentámos são, também, apenas alguns exemplos. Contudo, de uma maneira ou de outra, fica-nos sempre a impressão de uma resolução parcial e de uma certa incongruência relativamente ao que é por nós defendido como conceptualização do problema da violência na escola. Pensar sobre o modo de fazer face a este problema, é estar perante a inevitabilidade de um olhar suficientemente abrangente sobre a realidade do fenómeno e sobre os intervenientes em jogo, eles próprios recursos fundamentais de mudança. De acordo com a conceptualização do problema e a orientação teórica por nós apresentada, a solução do problema tem que ser pensada a diferentes níveis, desde o individual ao comunitário, passando pelos vários níveis ou sistemas intermédios, e incluindo as relações entre estes diferentes níveis.

Por outras palavras, a promoção de competências e a modificação do comportamento, tanto do ponto de vista dos agressores como das vítimas, é, sem dúvida, uma dimensão importante e os esforços preventivos ou de apoio às vítimas que possam ser implementados na escola assumem igual importância. Todavia, mais fundamental parece ser a necessidade de considerar o contexto onde a violência ocorre. O mesmo é dizer, considerar a escola na sua globalidade, o seu significado e a vivência de cada um dos seus membros dessa realidade.

Neste sentido, "esquecer" por momentos a violência pode ser o melhor caminho, para nos centrarmos em CADA escola particular; uma escola concebida como um contexto com uma vida muito própria e povoada de membros que, na sua diversidade, podem, e devem, dar identidade a esse contexto e, também, partilhar dessa mesma identidade. A identificação ao espaço partilhado, espaço esse que é físico, psicológico e social, deve ser o primeiro passo a ser dado. Este processo pode passar por vários exemplos, desde a distribuição das turmas pelas salas, até ao envolvimento dos alunos na definição de regras e na tomada de decisões respeitantes à vida escolar.

Estratégias de responsabilização e actuações consistentes no tempo e entre as várias figuras de autoridade são, igualmente, essenciais. Este aspecto

remete-nos para uma outra vertente da intervenção, aquela que tem a ver com o sistema familiar. Falamos aqui, obviamente, das relações escola-família e do envolvimento dos pais na vida escolar; não só porque são também membros integrantes deste contexto, mas também por ser uma forma de mais facilmente poderem reforçar e credibilizar as actuações no seio da escola (por parte dos professores, dos funcionários, da administração, etc.); tudo isto, evitando que caíam, eles próprios, numa inconsistência "fatal" que não faz mais do que desautorizar qualquer atitude vinda da escola. Mas, por outro lado, sabemos que as famílias dos alunos agressores são, elas próprias, muitas vezes caracterizadas por um ciclo de inconsistência e de completa ausência de normas e limites. Assim, para além de a intervenção dever ser também dirigida para elas e com a finalidade de promover mudanças nestes aspectos, a responsabilização e consistência conseguidas na escola, são, por si só, uma importante fonte de modelagem e de mudança para os jovens.

De qualquer modo, é importante alertar as famílias para a sua própria disfuncionalidade, ajudando-as a encontrar formas alternativas de funcionamento, procurando, deste modo, fazer face às variáveis do contexto familiar que contribuem para o desencadear ou manutenção dos comportamentos agressivos dos jovens. Em muitos casos, as famílias não estão suficientemente despertas para a importância e as implicações de alguns destes aspectos, mas, com frequência, os pais se interrogam sobre como lidar com questões inerentes ao processo desenvolvimental dos seus filhos. Se tiverem uma resposta adequada, muitas destas dúvidas poderão transformar-se num verdadeiro contributo para a prevenção de comportamentos desadequados, quer das famílias, quer do próprio jovem.

Mas não são apenas as famílias quem não está atenta a estes aspectos, quem se questiona, quem, por vezes, pede ajuda sobre a melhor forma de lidar com os jovens, em geral, ou com determinadas situações, em particular. Os próprios professores e funcionários estão entre este grupo, o que justifica que a intervenção seja pensada também em função deles, em resposta às suas necessidades e rentabilizando o seu papel privilegiado no contacto com os jovens. Aqui se englobam modalidades como a consultadoria ou a formação, ou outras estratégias implementadas em função de situações particulares.

É, de facto, de quebrar um ciclo vicioso do que estamos a falar; mas um ciclo vicioso que deve ser descentrado do jovem, para passar a englobar os vários sistemas onde ele se move e os vários contextos em jogo num problema tão complexo como o da violência na escola. A formação de professores e dos próprios funcionários, valorizando a promoção, não só de uma leitura mais adequada e alternativa do problema e dos próprios jovens, mas também o desenvolvimento de estratégias para lidar com situações problemáticas no quotidiano da escola, são outra vertente fundamental. O envolvimento da

comunidade mais alargada, numa verdadeira ligação com a escola e com a mobilização de recursos disponíveis, é, a um outro nível, uma dimensão importante da intervenção.

Muito mais poderia ser dito, mas julgamos ser mais útil deixar em aberto o enorme espaço criativo que fica ao dispor de cada um de nós. A mensagem fundamental, essa, é a de que não podemos limitar a um ponto a resolução de um problema que sabemos ser multideterminado; sob pena de irmos contra o conhecimento que temos do fenómeno, ou, pior ainda, e como já noutros momentos o afirmámos, de contribuímos para a manutenção de um problema que pretendemos eliminar. Não podemos ignorar que a violência é, acima de tudo, um problema relacional; é nessa relação com o outro - físico, psicológico ou social - que ela se manifesta e é aqui que ela deve encontrar uma resposta. Isto, falemos nós de relações "inter" ou "intra" contextos. Neste sentido, a aprendizagem de regras e formas de convivência na escola pode ser considerada um ponto de partida fundamental para a conceptualização e para a implementação de qualquer estratégia ou programa, preventivo ou remediativo.

Por último, e como já tivemos oportunidade de o referir, não podemos deixar de afirmar que haverá também, com toda a certeza, situações de maior gravidade. Estas, merecerão uma resposta adequada, em função dessa gravidade, seja numa situação de psicoterapia, seja mesmo de terapia familiar, ou ainda em qualquer outra modalidade de intervenção. Mas estes são apenas alguns dos casos e quando falamos em caracterização de um fenómeno e em resolução de um problema, referimo-nos a uma estratégia essencialmente preventiva e a longo-prazo, que responda à caracterização global da situação actual.

Independentemente da abordagem seguida ou da especificidade das actuações, nunca é demais destacar que elas não devem ser desligadas de uma abordagem global da escola e, particularmente, das relações no seu seio, apoiadas numa constante aprendizagem da convivência. Esta sim, talvez o verdadeiro "antídoto" para a violência, como para qualquer situação que possa surgir na escola, mais ou menos problemática, de maior ou menor crise.

Bibliografia

- Almeida, A. M. T. (1994). A violência na escola. *Boletim da Universidade do Minho*, 19, 48-51.
- Baker, C. & Waddon, A. (1989). Vandalism: Understanding and prevention. In K. Reid (Ed.), *Helping troubled pupils in secondary schools. Volume 2: Academic and behavioral issues*. Oxford: Basil Blackwell.
- Berkovitz, I. H. (1987). Agression, adolescence and schools. *Adolescent Psychiatry*, 14, 483-499.
- Bravo, R. S. (1994). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Editorial Paraninfo, sa
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Campart, M. & Lindstrom, P. (1997). *Violence and bullying in school*. Paper presented at the "Safer at School" conference. Utrecht, 24-26 February 1997 (documento policopiado).
- Campos, B. P. (1989). Desenvolvimento psicológico e formação pessoal e social na escola. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 3-13.
- Coslin, P. G. (1989). Adolescence et vandalismes. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 18 (4), 351-364.
- Farrington, D. P. (1987). Epidemiology. In H. C. Quay (Ed.), *Handbook of juvenile delinquency*. New York: John Wiley & Sons.
- Flood, S. (1994). Bullying - Cause, effect and prevention. *Young Minds Newsletter*, 17, 11-12.
- Funk, W. (1997). *Violence in German schools. The current situation*. Paper presented at the "Safer at School" conference. Utrecht, 24-26 February 1997 (documento policopiado).
- Gross, A. M. & Wixted, J. T. (1987). Oppositional behavior. In Hersen, M. & Hasselt, V. B. V. (Eds.), *Behavior therapy with children and adolescents: A clinical approach*. New York: John Wiley & Sons.

Hoover, J. & Hazler, R. J. (1991). Bullies and victims. *Elementary School Guidance & Counseling*, 25, 212-219.

Horowitz, T. R. & Kraus, V. (1987). Violence at school: Situational factors or societal input. *School Psychology International*, 8, 141-147.

Langfeldt, H. P. (1992). Teachers' perceptions of problem behavior: A cross-cultural study between Germany and South Korea. *British Journal of Educational Psychology*, 62 (2), 217-224.

Mann, R. A. (1987). Conduct disorders. In Hersen, N. & Hasselt, V. B. V. (Eds.), *Behavior therapy with children and adolescents: A clinical approach*. New York: John Wiley & Sons.

Mooij, T. (1997). *Safe(r) at school. The state of play in the Netherlands*. Paper presented at the "Safer at School" conference. Utrecht, 24-26 February 1997 (documento policopiado).

Moreno, J. M. (1997). *The dark side of the school: policy and research on anti-social behaviour in Spanish schools*. Paper presented at the "Safer at School" conference. Utrecht, 24-26 February 1997 (documento policopiado).

Perry, D. G., Perry, L. C. & Boldizar, J. P. (1990). Learning of aggression. In M. Lewis & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology*. New York: Plenum Press.

Plomin, R., Nitz, K. & Rowe, D. C. (1990). Behavioral genetics and aggressive behavior in childhood. In M. Lewis & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology*. New York: Plenum Press.

Quay, H. C. (1987). Patterns of delinquent behavior. In H. C. Quay (Ed.), *Handbook of juvenile delinquency*. New York: John Wiley & Sons.

Rapport, M. D. (1987). Attention deficit disorder with hyperactivity. In Hersen, M. & Hasselt, V. B. V. (Eds.), *Behavior therapy with children and adolescents: A clinical approach*. New York: John Wiley & Sons.

Reid, K. (1989). Bullying. In K. Reid (Ed.), *Helping troubled pupils in secondary schools. Volume 2: Academic and behavioral issues*. Oxford: Basil Blackwell.

Sharp, S. & Smith, P. K. (1991). Bullying in UK schools: The DES Sheffield bullying project. *Early Child Development and Care*, 77, 47-55.

Tattum, D. (1989). Disruptive behaviour: A whole-school approach. In K. Reid (Ed.), *Helping troubled pupils in secondary schools. Volume 2: Academic and behavioral issues*. Oxford: Basil Blackwell.

Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35 (1), 3-25.

Zwier, G. & Vaughan, G. M. (1984). Three ideological orientations in school vandalism. *Review of Educational Research*, 54 (2), 263-292.

UK position report for EC conference on safety in schools. Paper presented at the "Safer at School" conference. Utrecht, 24-26 February 1997 (documento policopiado).