

## A VIOLÊNCIA NOS JOVENS CONTEXTUALIZADA NAS ESCOLAS

DULCE VALE  
*Instituto de Inovação Educacional*

M. EMÍLIA COSTA  
*Universidade do Porto*

Tendo por base uma análise da revisão da literatura sobre o tema e algumas das situações que ocorrem nas escolas portuguesas, pretende-se chamar a atenção para algumas questões em torno do tema da violência nos jovens que possam ser um contributo para a sua clarificação. Tais questões, constituem-se como uma análise crítica não só da literatura da especialidade, mas também das posições mais divulgadas ao nível do senso comum, dos professores, do pessoal auxiliar, dos pais e mesmo da comunicação social. Salientam-se as ambiguidades e dificuldades conceptuais e metodológicas encontradas e as suas implicações, não só ao nível da investigação e da generalização dos resultados, mas também ao nível do modo de lidar com as situações. Considera-se ser cada vez mais urgente uma clarificação destes aspectos, sob pena, em última análise, de uma generalização de perspectivas que não correspondem à realidade e da manutenção do comportamento que se pretende eliminar. A orientação a seguir parece apontar no sentido do conhecimento das reais causas do fenómeno e não apenas da sua incidência, incluindo o contributo dos outros intervenientes nas situações, bem como de variáveis do domínio das percepções e das atitudes, até aqui pouco estudadas; a dimensão da intencionalidade é outra que parece encerrar grande parte da clarificação necessária, ainda que de difícil acesso e por isso pouco incluída nos estudos e investigações sobre o tema, ainda que os autores afirmem a sua importância. Por último, todas as dificuldades e problemas apontados sugerem a adopção de uma perspectiva diferente ao nível da investigação, baseada numa abordagem global da escola e numa estratégia de investigação-acção.

Assiste-se nos últimos tempos a uma enorme preocupação com a violência nas camadas mais jovens da população. Tal preocupação é redobrada quando a violência é contextualizada na escola, porquanto, esta deveria supostamente ser uma fonte de aprendizagens múltiplas ao nível dos saberes, dos modos de estar e de relacionamento com os outros, dos modos de vida em sociedade; isto, já para não mencionar o contributo fundamental da escola para a formação da identidade do jovem, particularmente no que esta tem de interiorização de um conjunto de normas e valores.

São várias as escolas onde se fala dos vidros partidos e paredes riscadas, muitas queixam-se da "violência" dos alunos entre si e algumas relativamente aos professores e pessoal auxiliar e a maioria refere os distúrbios na sala de aula que, ainda que não em níveis preocupantes, impedem o professor de transmitir todos os seus saberes. Na referência às situações em geral e aos alunos em particular são frequentes expressões como "não têm respeito por ninguém", "falta-lhes boas maneiras", "não se sabem comportar como deve ser" ou então "não sabem aguardar sossegados pelos professo-

res". Enfim, por tudo isto os alunos nas nossas escolas são, e cada vez mais, referidos como "violentos".

Reflectindo sobre as situações apresentadas diariamente nas nossas escolas, algumas delas divulgadas pela comunicação social, verifica-se que elas podem ir desde o uso da força física ou da agressividade verbal, até comportamentos considerados excessivos ou desadequados num determinado contexto, passando por situações de desafio à autoridade. Logo aqui se evidencia estarmos num terreno em que as fronteiras são ténues e extremamente lábeis, principalmente porque mediadas por variáveis de um enorme idiosincrasismo.

Veja-se, por exemplo, o caso dos termos "excesso" ou "desadequado": qual o limite a partir do qual o comportamento passa a ser excessivo? Qual o referencial que determina os comportamentos adequados para cada contexto? Será que o facto de considerar excessiva a reacção de um aluno ou desadequado o seu comportamento numa determinada situação, implica que os outros adultos pensem de igual modo? Para além desta dificuldade "quantitativa" e "contextual", que depende de variáveis do próprio avaliador, há uma dificuldade mais "qualitativa" que se prende com dimensões do próprio acontecimento e dos seus autores, nem sempre de fácil acesso. Trata-se, por exemplo, de comportamentos que apesar de eventualmente desadequados não tiveram qualquer finalidade "agressiva" ou "destruidora", ou seja, considera-se a dimensão da intencionalidade que em muito contribui para a avaliação de um comportamento como violento ou não. Uma situação tão frequente como o partir vidros, pode reflectir um comportamento realizado com a intenção de realmente provocar um dano à propriedade, mas pode também resultar de um acto accidental, sem qualquer intencionalidade. Relativamente a este aspecto, o facto de não ser muitas vezes possível testemunhar a ocorrência do comportamento, dificulta ainda mais o acesso a esta variável da intencionalidade.

Por último, é de salientar a interacção entre todas as variáveis presentes nos intervenientes ou espectadores de uma situação: até que ponto somos capazes de ter um enquadramento contextual e/ou desenvolvimental do acontecimento, em vez de nos centrarmos apenas numa leitura que tem por base os nossos próprios padrões de referência? Até que ponto percebemos ou deturpamos a sua real intenção? Possuímos ou não competências para lidar com a situação, contribuindo para a sua resolução ou, pelo contrário, para o seu agravamento?

A definição, ou melhor, a representação mental que se tem de violência, independentemente de traços particulares, engloba sempre uma componente de uso da força, que pode ser física ou verbal. Se apenas em algumas das situações descritas por professores e pessoal auxiliar parece ocorrer o uso da força, e mesmo estas são as menos frequentes na maioria das escolas, porque são os jovens sistematicamente apelidados de "violentos"?

Será que todas as situações e discursos sobre o tema se enquadram efectivamente numa mesma definição de violência, é a definição em si própria que não se adequa ou

estará o cerne da questão nas múltiplas interpretações e aplicações de um conceito de violência, num constante elaborar de construções pessoais dos factos, à luz de acontecimentos que são progressivamente envolvidos numa contextualização sócio-cultural do que passa a ser assumido como um fenómeno de enorme gravidade? É relativamente a estas e outras questões que, sem pretender encontrar uma resposta única e definitiva, se procura aqui apresentar reflexões que eventualmente possam ser o ponto de partida para uma análise mais abrangente da violência nos jovens e dos "jovens violentos".

### 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 onde intervêm variáveis individuais, do meio e da própria situação. Na prática todas as dificuldades apontadas têm expressão ao nível da recolha e tratamento de dados, bem como na análise de resultados, da própria investigação ou de estudos de outros autores, tendo desde logo o seu início na definição do objecto de estudo.

Na área do que é globalmente considerado violência no contexto escolar encontramos 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" (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 for, 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 et Bulthe (1979) e Allen et Greenberger (1980; in Coslin, 1989) salientam o carácter lúdico das condutas, o gozo e prazer experimentados durante a destruição, avançando os últimos autores 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 Bideaud 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 gratuitidade” (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 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 táctico* (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).

### “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" 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 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 in-

introduz uma perspectiva diferente na análise da “violência” nos jovens, de grande importância já que talvez mais empática e conseqüentemente 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 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 conseqüências 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 su-

jeitos 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. Conseqüentemente, 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 conseqüências 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 conseqüentes 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) adota uma posição intermédia; considera que entre os que são legalmente delinquentes pode haver um número razoável de subgrupos homogéneos 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 “psi-

copata”; 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 delinquente 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 delinquente 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 indispensáveis 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 reage abertamente a uma ordem do professor, 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 por parte 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 habitualmen-

te 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, a psicologia desenvolvimental 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 num 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 à sua significância 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”.

### Discussão conceptual

Perante esta 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 resultantes ao nível da investigação.

#### *Implicações para a 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” (33).

A preocupação com a clareza conceptual está bastante patente em Plomin, Nitz e Rowe (1990), para quem a resolução das dificuldades conceptuais e metodológicas parece passar, entre outros aspectos, pelo ênfase nas diferenças individuais no comportamento e pela delimitação do objecto de estudo; para tal, é imprescindível o recurso a comportamentos definidos de forma mais restrita, em vez da utilização de categorias alargadas de diagnóstico onde a agressividade tem um papel importante, como as categorias do DSM-III ou mais recentemente do DSM-IV, ao nível da compreensão dos problemas e da definição de estratégias para a sua resolução, quadros mais restritos como hiperactividade, delinquência, agressividade, depressão, obsessão-compulsão, somatização e ansiedade, podem provar-se mais eficazes do que a utilização de categorias mais vastas como comportamento “sub-controlado” ou “hiper-controlado” (Achenbach & Edelbrock, 1984; in Plomin, Nitz & Rowe, 1990).

#### *Dimensão linguística*

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.

Ao nível das 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 houve oportunidade de o referir.

#### *Sobreposição dos conceitos*

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. Já foi referido, a propósito do vandalismo, que os

autores podem utilizar, dentro de um mesmo conceito, sistemas de classificação e designações diferentes para se referirem ao mesmo tipo de acção. Mas esta não é 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 como exemplo de conceitos distintos, e estes remetem para significados com diferente gravidade e emoções associadas, ou seja, que não deveriam ser confundidos sob pena de excessivas relativização ou dramatização da realidade.

Outras vezes, são os próprios exemplos de actos que não estão de acordo com a definição do 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 que o sugerem, 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 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 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 se refere 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 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 situadas 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 agressividade 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 levados a cabo por um aluno a outro” (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”...).

#### *Sobreposição dos determinantes do comportamento*

Existe um outro tipo de sobreposição encontrada, talvez não tão evidente, e que se centra mais nos determinantes do comportamento em causa. Assim, algumas das características desenvolvimentais da adolescência ou o comportamento como sintoma de conflitos internos ou dificuldades várias ou ainda como expressão de um défice de competências, são aspectos por demais conhecidos e certamente não negados pelos autores. Alguns referem-nos a propósito da explicação de algumas condutas e outros sugerem-nos na definição de alguns conceitos; mas a verdade é que raramente são apontados claramente, ou considerados em toda a sua dimensão.

O jovem que escreve numa parede com a finalidade de transmitir uma mensagem ou de exprimir a sua identidade; o jovem que provoca a destruição ou danificação de bens ou da propriedade como forma de exprimir os seus sentimentos de frustração, hostilidade, ou mesmo ansiedade, para promover o seu estatuto no grupo de pares ou não ser por eles excluído desse mesmo grupo, ou ainda porque não tem uma consciência clara das consequências do seu comportamento; o jovem que agride física ou verbalmente os outros porque não sabe como lidar com situações de relacionamento interpessoal, porque não tem outras estratégias para a resolução dos conflitos, ou porque é incapaz de perceber o ponto de vista e os sentimentos do outro; o jovem que desafia a autoridade dos pais, professores ou outros adultos, por uma necessidade de desafiar essa autoridade e de contestar as normas e valores por eles veiculados; o jovem que reage agressivamente e de uma forma impulsiva, porque não sabe como lidar com as suas angústias e conflitos internos, ou porque não é capaz de controlar os seus impul-

so; todos estes são exemplos plausíveis e que ninguém contesta. A estes, muitos outros se poderiam acrescentar, mas parece dispensável uma tal exaustividade. Importante é reflectir sobre o facto de, apesar da plausibilidade das situações apresentadas e do conhecimento por parte da comunidade científica dessas mesmas explicações, os jovens não deixarem de ser apelidados de vândalos, violentos ou agressivos.

O mesmo se verifica em relação ao ADD-H, nunca incluído na discussão de resultados de estudos em que são avaliados comportamentos como a desobediência a regras ou figuras de autoridade, a agressão física ou verbal, a negligência em relação a tarefas escolares, ou mesmo partir vidros, riscar paredes e outros; estes comportamentos surgem como descritores de conceitos como “bullying”, vandalismo perturbação do comportamento ou comportamento desviante, parecendo ficar esquecido que podem remeter para dificuldades em controlar os impulsos, incapacidade em adiar gratificações e antecipar consequências do próprio comportamento, desobediência a figuras de autoridade ou violação de regras, características do ADD-H.

Por outras palavras, se um jovem desobedece a uma ordem dada pelo professor ou por um funcionário, agindo de forma contrária, e reage através de comportamentos verbais e não verbais (diz que não faz isso, que não concorda e mostra-se furioso) que manifestam abertamente a sua contestação, como avaliamos o seu comportamento? Trata-se de uma perturbação do comportamento, de um comportamento de oposição, de um comportamento delinvente ou desviante ou de uma característica desenvolvimental, quem sabe desejável? Ou será que traduz uma dificuldade ao nível do auto-controlo, ou uma variação de humor, características (também) do ADD-H? A mesma questão se pode colocar se o jovem é negligente nas suas tarefas escolares; trata-se de uma perturbação do comportamento, um comportamento de oposição em relação a uma ordem dada pelo professor, uma característica dos sujeitos com ADD-H, um comportamento delinvente ou desviante, ou é um comportamento de “bullying”? Como estas, muitas outras questões se poderiam colocar, mediante uma leitura atenta da definição e dos exemplos de cada um dos conceitos apontados.

A este propósito, é interessante referir os resultados de Langfeldt (1992) no seu estudo transcultural sobre as percepções dos professores em relação a comportamentos considerados problemáticos. Destaca-se a diferença acentuada relativamente ao comportamento não-conformista, que é considerado não problemático para os professores na Alemanha; este resultado contrasta com o encontrado na Coreia do Sul, onde a educação alemã é por isso criticada como sendo demasiadamente liberal, egoísta e amoral.

A confusão conceptual está de resto bem patente ao longo da reflexão de Gross e Wixted (1987), em que os autores, a propósito do comportamento de oposição, falam indistintamente de “comportamento disruptivo” ou “comportamento desviante”, apesar dos seus cuidados em alertar para a eventualidade de uma sobreposição. No estudo transcultural realizado por Langfeldt (1992) sobre as percepções dos professores em relação a comportamentos considerados problemáticos, uma das categorias avaliadas é

“crueldade/bullying”, o que parecem ser comportamentos com significados diferentes.

Rapport (1987), na sua referência à perturbação da atenção com hiperactividade (ADD-H), alerta para a importância de um diagnóstico preciso ao salientar o facto de muitas perturbações partilharem características semelhantes às deste quadro. Entre essas perturbações encontram-se aquelas do comportamento, como a perturbação do comportamento propriamente dita, o comportamento de oposição e o comportamento anti-social (envolve actos isolados, em contraste com um padrão repetitivo de comportamento).

De modo semelhante, Quay (1987), afirma que a terminologia que adopta é aquela que julga melhor veicular o significado das dimensões como encontradas entre os delinquentes, mas ao mesmo tempo tais dimensões ligam este corpo de investigação a um número bastante mais vasto de estudos semelhantes realizados com uma população de crianças e adolescentes “comportamentalmente desviantes” (mas não necessariamente delinquentes), onde são encontradas as diferentes dimensões características dos subgrupos que descreve; a agressividade não socializada, por exemplo, foi encontrada em estudos de outros grupos de crianças e adolescentes, incluindo aqueles hospitalizados devido a perturbações do comportamento, os que nas escolas públicas frequentam turmas para alunos emocionalmente perturbados e os clientes de clínicas de saúde mental, o que está de acordo com a sobreposição e as hipóteses anteriormente apontadas por nós.

#### *Conceito de intencionalidade*

Alguns autores parecem revelar uma certa preocupação a este respeito ao tentarem encontrar uma intencionalidade no comportamento. Contudo, mesmo aqui as coisas não são simples, já que algumas das intencionalidades encerram explicações encontradas em outros conceitos ou domínios, não sendo por isso reais intencionalidades, pelo que poderiam também ser englobadas na categoria de actos não intencionais; por outro lado, se teoricamente é possível supor diferentes intenções para um mesmo comportamento, na prática isso é quase impossível, pelo que as investigações realizadas não contemplam esta dimensão da intencionalidade.

Como podemos saber se um jovem arranca o logotipo da marca de um automóvel porque odeia o dono, porque fez uma aposta com os amigos e nem pensa que é uma peça muito cara, ou porque vai ficar o “máximo” num canto do seu quarto e o dono pode sempre comprar outro? E até que ponto podemos afirmar que um jovem aperta o pescoço a outro para o magoar, porque é a única forma que encontra de entre as que possui para se defender do insulto do colega, ou simplesmente para se divertirem com a sensação provocada, desconhecendo as consequências que daí podem advir?

Estas hipóteses não são contempladas na investigação e muito menos ao nível do senso comum que, para além de menos sensível a estas questões, desconhece muitas

vezes estas possíveis explicações, sendo tudo "metido no mesmo saco" e tendo todos os jovens a mesma designação.

#### *Outros contributos para a (ausência de) clareza conceptual*

Outros autores, como será apresentado mais à frente, introduzem uma compreensão um pouco diferente ao referirem a importância da escola e da sociedade na génese dos comportamentos dos jovens, o que é importante na medida em que alarga a causalidade do fenómeno para o exterior do jovem. Contudo, isto não impede uma centração do estudo no comportamento violento, agressivo, ou outro, dos próprios jovens. O papel do interlocutor no desencadear de reacções agressivas por parte do jovem é também valorizado, falando-se a este propósito, como se poderá ver, das vítimas provocadoras ou da necessidade de formação de educadores. Langfeldt (1992), ao referir alguns estudos (Merrett & Wheldall, 1984; Safran & Safran, 1985) em que os professores consideravam geralmente mais grave o comportamento agressivo dos alunos do que o comportamento passivo ou de fuga, coloca a hipótese de os professores reagirem mais fortemente aos alunos agressivos do que aos reservados.

Acontece que à excepção de estudos sobre características dos outros jovens vitimados, não são geralmente estudados os comportamentos dos adultos que desencadeiam os comportamentos considerados violentos ou agressivos 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. Ou seja, 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 eventualmente nas características individuais ou familiares dos autores, e menos no contributo dos outros para o desencadear de determinados comportamentos nos jovens.

#### *Reflexões finais em torno da discussão conceptual*

Em última análise, quando numa investigação é apresentado um determinado leque de comportamentos, qual é finalmente o objecto de estudo? Qual o comportamento ou conceito que está realmente a ser estudado? Até que ponto os resultados são passíveis de generalização, se não sabemos exactamente ao que se referem? E quando pretendemos realizar nós uma investigação, como vamos operacionalizar o conceito a estudar? E como garantir que os dados recolhidos estão de acordo com a definição seguida?

A pouca clareza dos conceitos é evidente, a sua sobreposição é grande, sendo este facto tanto mais grave quanto é na maioria das vezes ignorado aquando da discussão de resultados, ficando esta pela evidência do comportamento. Não se trata de precio-

sismos conceptuais, mas já não falando na falta de rigor científico e impossibilidade de comparar e generalizar resultados (pois não sabemos do que se está realmente a falar), a verdade é que diferentes explicações têm um diferente impacto na avaliação e nos julgamentos sobre o ou os seus autores; uma só questão se coloca: se a comunidade científica tem esta atitude, o que dizer da opinião pública que não partilha destas hipóteses alternativas que no mínimo deveriam contribuir para uma visão mais alargada do fenómeno?

#### **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 geral 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 indi-

víduo 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, 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” (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 and 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 (chamarem nomes desagradáveis, com excepção de motivos racistas, onde os rapazes têm um valor mais elevado) ou sociais (serem excluídas do grupo de pares, ninguém falar com elas, serem 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 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 cobarde 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 (1994) 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 de dimensões cognitivo-emocionais e 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 interacções 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 a poderem aprender a utilização de técnicas coercivas de controlo (Gross & Wixted, 1987). Podemos, neste contexto, colocar também a hipótese de este processo de interacções mutuamente reforçadoras dar lugar a um 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 agressividades, pouco consistente e sem limites claros para o comportamento agressivo (Olweus, 1984, in Reid, 1989; 1993, in Flood, 1994). Contudo, 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 em 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 & Hillary, 1982; Stephenson & Smith, 1989).

Mais do que devido a estes factores, a variação entre escolas parece ser influenciada por a qualidade da supervisão nos intervalos e 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 resul-

tados 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 vitimização. As implicações ao nível do conhecimento sobre o fenómeno, nomeadamente das suas causas e possíveis soluções, bem como ao nível da possibilidade ou não de generalização dos 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 apontadas, 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 realizadas 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?

### **Papel da escola no desenvolvimento e manutenção do comportamento dos alunos**

Enquanto sistemas em constante interacção com o meio que nos rodeia, influenciados 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. Falou-se, por exemplo, das vítimas que provocam elas próprias o comportamento agressivo e foram também referidos aspectos desenvolvimentais e o défice de competências sociais de relacionamento. Mas há ainda a escola, ela própria, como passível de ser geradora de agressividade, onde devem ser incluídos os outros interlocutores para além dos pares, de situações que lembramos serem bidireccionais e de influência mútua.

Tal como os jovens alunos, os adultos (directão, professores, pessoal auxiliar, outros profissionais na escola, pais...) possuem um background e traços de personalidade ou mesmo problemas pessoais (Mann, 1987), que vão determinar o seu modo de agir nas situações do dia-a-dia académico. Sem pretender aqui aprofundar esta dimensão, parece contudo oportuno salientar que é ao nível das percepções sobre os acontecimentos, das atitudes sobre a violência ou comportamentos perturbadores e do modo de lidar com as situações, que todos estes factores encontram expressão. A diversidade de possíveis registos que se nos afiguram, no modo de processar e de lidar com as situações, impele-nos a questionar a constatação categórica dos "jovens violentos", relativizando-a numa conjugação de factores em "situações desencadeadoras de violência".

A dimensão cognitivo-atitudinal parece fundamental na compreensão do fenómeno, enquanto determinante das diferentes leituras e consequentes actuações por parte dos intervenientes, sendo mais uma vez difícil acreditar que jovens e adultos se assemelham 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

explorados. No entanto, o 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.

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.

Por último, há a considerar a influência da escola 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 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 vêem a escola ou 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.

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 comportamentais 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 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).

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 and 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 interacções 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 macrosistémicos, 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 microssistemas com os quais a escola estabelece relações, nomeadamente a família, bem como a sociedade alargada.

Por outro lado, 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 vitimização.

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).

Se a ideia do envolvimento de toda a comunidade educativa é fácil de entender, pois fazem todos parte de um mesmo sistema, parece-nos particularmente importante a ideia de um conjunto de normas comuns de funcionamento, pois os adultos devem constituir-se eles próprios como modelos, não só do comportamento em geral, mas também de como põem em prática a política definida. Igualmente importante é o conceito de consistência, já que, tal como ao nível parental é ela a responsável pela transmissão de modelos de actuação e/ou por uma efectiva mudança comportamental; não podemos, por exemplo, esperar que um jovem faça um percurso mais longo para subir por outra escada, e muito menos pedir que ele não mostre o seu desagrado, quando não vê motivos para tal e muito menos quando sabe da existência de professores que não o impedem de utilizar essa mesma escada; por outro lado, também não nos podemos admirar com a falta de persistência de alguns professores na compreensão e modo de lidar mais dialogante com certos comportamentos dos alunos, quando alguns dos seus colegas insistem em ser rígidos e adoptar exclusivamente métodos punitivos de actuação.

Os conceitos de igualdade e consistência respondem ao sentimento de “injustiça” manifesto por muitos jovens, o que é particularmente importante. Ele é muitas vezes responsável pelo descrédito em relação aos adultos e pela desistência, tal como de alguns professores, da tentativa de mudança ou manutenção de certos comportamentos. Mais grave ainda, ele pode ser responsável pelo desenvolvimento de um sentimento negativo em relação à escola e à escolaridade, que deve em última análise ele próprio ser considerado na compreensão de comportamentos como o abandono, o absentismo ou mesmo a violência manifesta em relação à escola ou nas relações estabelecidas no contexto escolar.

### Concluindo

Perante os resultados e reflexões anteriormente expostos, o que dizer quando vemos as paredes das escolas pintadas? E quando após o toque de entrada, 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? Melhor ainda, a escuta dos reais motivos, não poderia ajudar na melhor compreensão e consequentemente maior relativização de certas situações?

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 despertos para uma flexibilização do discurso e 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 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 (por exemplo: Baker & Waddon, 1989; Plomin & Farrington, 1987; Nitz & Rowe, 1990; Zwier & Vaughan, 1984).

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 chamaríamos de vandalismo a 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 cada vez mais evidente que se é verdade a existência de um contínuo de “gravidade” e se este é um conceito diferenciador fundamental, a “gravidade” prende-se sobretudo com a percepção acerca do comportamento e com a intencionalidade desse mesmo comportamento, sendo de facto 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 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 pode 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, 144).

Por outro lado, a sociedade é algo complexo e moroso de mudar. O mesmo acontece com a globalidade do sistema educativo e da escola, mas talvez não quando esta é percebida enquanto comunidade particular com actores específicos. Ou seja, é deles que pode partir a construção de uma leitura mais abrangente e real do fenómeno e consequentemente o início da mudança.

Face à pouca clareza do terreno de estudo, e à forte impregnação de dimensões do domínio das atitudes e percepções, podemos facilmente afirmar que: 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; os próprios investigadores não são imunes à influência de determinadas noções (Zwier & Vaughan, 1984). Este aspecto, paralelamente à confusão conceptual e às dificuldades metodológicas, aspectos apontados ao longo deste texto, impõem uma mudança radical na estratégia de investigação utilizada e no papel do investigador. Em vez de tentar identificar as reais causas, o investigador deve monitorizar as condições pertencentes a um determinado contexto, de forma a obter um conhecimento sobre o próprio sistema; ou seja, pretende-se descobrir quais os factores que variam com a incidência do vandalismo, através da manipulação de certas variáveis num determinado contexto e da observação das consequências. Em consonância com uma abordagem global do sistema escolar, a investigação-acção é, segundo Zwier e Vaughan (1984) a abordagem que permite continuamente avaliar a eficácia de certas intervenções num contexto escolar específico, e como tal aquela a seguir na investigação.

Adoptando uma estratégia de investigação-acção destinada a modificar as condições existentes e levada a cabo por aqueles directamente envolvidos, a solução parece, pois, encontrar-se 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 na realidade ser participantes activos desde o seu início, no processo de planificação e implementação das acções e avaliação das mudanças obtidas. Apesar da tendência para uma contração 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.

#### 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.
- 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.
- 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 behaviour: 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, M. & Hasselt, V. B. V. (Eds.), *Behavior therapy with children and adolescents: A clinical approach*. New York: John Wiley & Sons.
- 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.
- Rappaport, 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 behavioural 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 behavioural 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.

#### ABSTRACT

Starting from an analysis of the revision of literature about the theme and some of the situations that occur in Portuguese schools, we intend to call the attention to some questions around the theme of violence among young people that may contribute to its clarification. Such questions are set up as a critical analysis, not only of specialized literature, but also of the most widespread situations as far as common sense, teachers, staff, parents and mass media are concerned. We point out the ambiguities and the conceptual and methodological difficulties found and their implications, not only at the level of research and the generalization of its results, but also at the level of the dealing with the situations themselves. We consider it of the utmost urgency to clarify these aspects, under the risk of a generalization of views that do not correspond to reality and supporting the behaviour that we wish to eliminate. The course to pursue seems to point in the direction of knowing the real causes of the phenomenon and not only to its incidence, including the contribution of other intervenients in the situations as well as variables interfering in the field of perception and attitudes, which so far have not been much studied; the dimension of the intentionality is something which seems to gather a great part of the necessary clarification, even if the access is difficult and, thus, rarely included in the study and research about the theme, despite the importance authors give to it. Finally, all the difficulties and problems pointed out suggest the adoption of a different perspective of research, based on a global approach of school and on an action-research strategy.

#### RÉSUMÉ

A partir d'une révision de la littérature et de quelques unes des situations qui surviennent dans les écoles portugaises, on a l'intention de attirer l'attention sur quelques questions à propos de la violence chez les jeunes, qui puissent contribuer à la clarification du phénomène. Telles questions constituent une sorte d'analyse critique, non seulement de la littérature de la spécialité, mais aussi des positions les plus divulguées au niveau du sens commun, des enseignants, du personnel, des parents et même de la communication sociale. On met en relief les ambiguïtés et les difficultés conceptuelles et méthodologiques et leurs conséquences, vérifiées non seulement au niveau de la recherche et de la généralisation des résultats, mais aussi au niveau de la façon de gérer ces situations. On considère une clarification de tous ces aspects est de plus en plus urgent sous peine de généralisation de perspectives qui ne correspondent pas à la réalité, et de maintien d'une conduite qu'on prétend éliminer. Il faudrait approfondir la connaissance des causes réelles du phénomène sans se limiter à ses répercussions, considérer la contribution d'autres intervenants dans les situations ainsi que des variables du domaine des perceptions et des attitudes encore trop peu étudiées jusqu'à présent. La dimension de l'intentionnalité est un autre élément qui pourrait fournir une grande partie de la clarification nécessaire: quoique d'accès difficile et, par conséquent, rarement incluse dans les études sur ce thème, les auteurs affirment son importance. Pour conclure, toutes les difficultés et problèmes indiqués conseillent l'adoption d'une perspective différente au niveau de la recherche, fondamentée dans une approche globale de l'école et dans une stratégie de recherche-action.