

Especificidades psicológicas e comportamentais da violência, em particular entre pares na escola – *bullying*

Fernando Oliveira Pereira
Escola Superior de Educação Almeida Garrett
E-mail: fopereira@sapo.pt

Palavras-chave

Violência, violência escolar – *bullying*, especificidade psicológica.

Resumo

No estudo da violência, em geral, e da violência escolar, em particular, têm sido predominantes as perspectivas da epidemiologia e da fenomenologia sociais. O presente artigo dá maior ênfase à perspectiva psicológica, estrutural e funcional, dos comportamentos de violência.

Após breve exposição histórica das abordagens à violência são especificados os princípios e os critérios utilizados na avaliação e no diagnóstico, geral e diferencial, da violência. De seguida são caracterizados as modalidades, as formas instrumentais, a natureza dos canais de execução e materialização, as motivações e as causas prováveis da violência escolar entre pares, também conhecida por *bullying*.

O artigo expõe os dados sobre a incidência dos tipos de agressão mais praticados na escola, revelando em que género e faixas etárias são mais frequentes, e os locais onde ocorrem com mais frequência os atos de violência entre pares.

Os atores envolvidos nos atos de agressão e violência – os agressores, as vítimas e os espetadores – são descritos e caracterizados.

Finalmente são apresentados modelos psicológicos explicativos da formação, desenvolvimento e estrutura da violência, em especial da violência juvenil entre pares na escola.

Title

Behavioural and psychological specificities of violence among peers at school - *bullying*

Keywords

Violence, school violence – bullying, psychological specificity

Abstract

The perspective of the social epidemiology and phenomenology predominates in the study of the violence in general and of the violence in schools, in particular.

This article emphasizes the psychological perspective, structural and functional, of the violent behaviours.

After a brief history of violence we specify principles and criteria used in the evaluation and in the general and differential diagnosis of violence. Furthermore, we characterize the modalities, the instrumental forms, the nature of the execution and materialization channels, the motivations and the probable causes of school violence among peers, also known as bullying.

The article presents data on the incidence of most types of aggression practiced in schools, revealing in what gender and age groups they are more frequent, as well as the places where more often acts of violence among peers occur.

The actors involved in acts of aggression and violence – the perpetrators, victims and bystanders – are described and

characterized.

Finally psychological models are presented - which explain the formation, development and structure of violence, particularly youth violence, among peers in school.

1. Introdução

A violência é um fenómeno social de conotação negativa, cujo reflexo se encontra evidenciado não só no plano social, mas também no comportamental e psicológico. A evidência da negatividade implícita em fenómenos deste tipo decorre diretamente dos prejuízos causados ao mundo envolvente, especialmente às pessoas, pela prática de tais atos. Neste sentido, a violência apresenta-se como um problema de saúde pública, que vem crescendo mundialmente e que conduz a consequências nefastas, de maior ou menor gravidade, seja no plano individual, seja no plano social, coletivo ou de grupo (Conselho Nacional de Saúde, 2001; Krug et al., 2002; Medical College of Wisconsin, 2005).

A violência é um ato, por princípio, socialmente rejeitado. Contudo, assiste-se e assistiu-se, ao longo da história da humanidade, a graus diferentes de tolerância face à violência (Prélot, 1974; Smith, 1989; Eisenstadt, 1991; Ramonet, 1989, 1996, 2000; Castro, 2001; Magnoli et al., 2010). O tipo de violência a que tem sido dado maior destaque e que tem suscitado maior preocupação na sociedade, em parte devido à atenção que lhe é dada pelos meios de comunicação social, é a juvenil (American Academy of Pediatrics, 1999; Craig, 2004).

A violência como comportamento social é frequentemente vinculada, no plano explicativo, aos meios e contextos ambientais nos quais ocorre. A escola como instituição de âmbito sociocultural é um local que tem aparecido como palco onde os atores têm vindo,

progressivamente, a desempenhar papéis e a manifestar comportamentos de natureza agressiva associados à violência; mais concretamente à violência qualificada de ser escolar, porque se desencadeia no espaço escola e entre alunos (Smith & Sharp, 1994; Elinoff et al., 2004). No entanto, apesar da importância e da perigosidade do fenómeno, o mesmo tem sido pouco explorado e insuficientemente estudado. Os estudos que têm surgido são de âmbito mais sociológico e epidemiológico. Estudos orientados para a descoberta dos mecanismos psicológicos e das causas reais dos comportamentos de violência escolar, especificamente dos que são designados de *bullying*, são escassos.

A violência comportamental que causa preocupações e temores acrescidos às pessoas e à sociedade é resultado da interação entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais; tais como a família, a escola e a comunidade. O mundo exterior é reproduzido nas escolas de tal forma que estas instituições deixaram de ser ambientes onde reina a segurança, a disciplina, a amizade e a cooperação, para se transformarem em locais onde frequentemente emergem a violência, o sofrimento e o medo (Neto & Saavedra, 2004; Neto, 2005).

Nesta perspetiva a violência escolar deverá ser preocupação de toda a sociedade e todos os cidadãos deveriam participar e colaborar nos processos orientados para a resolução dos problemas daí decorrentes. Quanto mais não seja porque o *bullying* é um fenómeno que afeta todos, não é uma questão exclusiva da escola (Neto & Saavedra, 2004; Serrate, 2009).

2. Breve história da violência, em particular da escolar – *bullying*

Toda a história da humanidade, das culturas e das civilizações, das colonizações e das libertações, dos países e das etnias, é um testemunho eloquente da existência de violência entre os homens ao longo dos séculos (Prélot, 1974; Bongard-Levin, 1989; Eisenstadt, 1991; Schwanitz, 2006; Magnoli et al., 2010). A violência atravessa a história da humanidade e manifesta-se não só nos genocídios, nos extermínios de civilizações, de sociedades e culturas inteiras, mas também de etnias, classes e grupos sociais, já para não falar no assassinato de pessoas (Prélot, 1974; Barzun, 1991; Boorstin, 1994; Moncrieff, 1995; Ramonet, 2000). A profusão de fatos históricos em que a violência desempenha um papel central influenciou o pensamento de alguns autores conduzindo-os a teorias que admitem e convictamente explicam que a violência é algo inerente à própria essência do ser humano. Alguns vão mais longe e admitem que a violência está inscrita no código genético do homem, concluindo assim que a violência é inata, hereditária (Lombroso, 1895; Lorenz, 1969).

No início do séc. XX, em plena Era do behaviorismo, foram desenvolvidas investigações sobre a agressividade em animais de laboratório. Também a etologia, com as suas observações sobre o comportamento dos animais, quer individualmente quer em grupo, teve interpretações e conclusões acerca da agressividade (Skinner, 1938; Lorenz, 1969).

Konrad Lorenz, um dos mais eminentes especialistas em etologia, estudou o comportamento dos animais, em geral, e a agressividade, em particular. Em 1968 utilizou o termo inglês “*mobbing*” para designar um ataque coletivo desferido por um grupo de animais contra um animal pertencente a outra espécie, o qual por norma é maior e inimigo natural do grupo (Lorenz, 1969).

O estudo da violência escolar tornou-se mais incisivo nos países da Europa do Norte, nas últimas três décadas do séc. XX, tendo coincidido, no tempo, com a inovação terminológica acima reportada. Por isso, os autores nos seus primeiros estudos sobre a violência escolar usaram o conceito, ou termo, “*mobbing*” para designar os comportamentos de provocação e intimidação entre seres humanos.

Com o avanço das investigações sobre a violência começou-se a verificar que o conceito de “*mobbing*” era redutor; pois só abarca os fenómenos de violência em grupo, deixando de fora todos os comportamentos de violência individual, entre duas pessoas ou de várias pessoas que exercem violência sobre uma única pessoa.

É oportuno clarificar que a raiz da palavra “*mobbing*” é “*mob*”, que significa: “grupo, grande e anónimo, de pessoas que praticam atos intimidatórios”; neste caso, na escola.

Foi exatamente nos países escandinavos que o conceito “*mobbing*” encontrou mais adeptos e maior divulgação, tendo sido utilizado, no que respeita ao seres humanos, para caracterizar os comportamentos intimidatórios que tinham lugar no espaço “escola”.

Não são conhecidos, até ao início dos anos 70 do séc. XX, na Europa, estudos sistematizados sobre a violência escolar, designada frequentemente por “*bullying*”.

O conceito de “*bullying*”, verdadeiramente, só começou a despertar a atenção dos especialistas em 1973. Aconteceu quando três crianças norueguesas, com idades entre os 10 e os 14 anos, se suicidaram em consequência da violência e das agressões a que foram sujeitas pelos seus colegas de escola. O acontecimento deixou a sociedade norueguesa horrorizada e em estado de choque. Porquê na Noruega? Porquê num país, cuja cultura social se orientava para a abertura humana à superação das diferenças e ao pacifismo nas relações.

Entretanto, quatro décadas volvidas, as mesmas questões se le-

vantam no que respeita à abertura e ao pacifismo. Se bem que o que se passou agora não foi entre adolescentes, nem foi na escola. Foi entre jovens, mais concretamente entre um jovem (ainda não se sabe pertencente a um grupo) e um grupo de jovens. Sabe-se que o ataque foi organizado de forma minuciosa e premeditada. Violência horrenda, ao que parece de um jovem ultranacionalista de direita, desferida contra um grupo de jovens catalogados por ele como inimigos do bem, apenas por perfilharem ideias de progresso e de maior justiça distributiva entre as pessoas. Mais uma vez na Noruega? É caso para pensar e repensar o assunto.

Pela primeira vez, em 1978, Dan Olweus, adotou os termos anglo-saxónicos: “*bully*” e “*bullying*”. *Bully* – literalmente, significa agressor e *Bullying* – ação de intimidar, agredir.

Segundo Dan Olweus: “A vitimização ou o maltrato por abuso, entre iguais, é uma conduta agressiva de natureza física e/ou psicológica, realizada por um aluno, ou por vários alunos, elegendo outro aluno como vítima dos seus ataques. Esta é uma ação negativa, intencionada e repetida, que coloca as vítimas em posições de que dificilmente podem sair pelos seus próprios meios. A continuidade destas agressões provoca, nas vítimas, efeitos claramente negativos: baixa auto-estima, estados de ansiedade e até mesmo quadros depressivos, o que dificulta a sua integração no meio escolar e o desenvolvimento normal das aprendizagens”(Olweus, 1978, 1993).

Portanto, o “*bullying*”, como ação e processo, na escola, relaciona-se com fenómenos comportamentais, tais como a intimidação, a agressão, a ameaça, o insulto.

O termo é empregue para definir um ato praticado por uma pessoa que atormenta, incomoda ou persegue outra, a qual não tem possibilidade de se defender.

Ao que parece em todas as línguas existem palavras ou conceitos correspondentes que representam os mesmos fenómenos, tendo a

pretensão de significarem a mesma coisa. Qualquer país, sociedade, ou comunidade científica, que tenha pretensões de afirmação real deverá criar uma cultura teórica própria e dar primazia à utilização e afirmação dos seus conceitos linguísticos. Principalmente na ciência exige-se maior rigor semântico e conceptual.

Consequentemente, à medida que se desenrola a exposição ir-se-á reduzindo a utilização do termo inglês “*bullying*”, para se passar a usar o conceito, ou categoria, correspondente em tradução; que é: “Violência”; mais concretamente “Violência escolar”. Categoria na qual se inserem outras, na qualidade de subcategorias: “agressão”; “intimidação”; “ameaça”; “insulto”; “atormentação”; “assediação”; “vitimização” etc.

3 Critérios diferenciadores da violência escolar

A prática clínica goza da reputação de ser objetiva e sistematizada porque a estrutura semiológica da clínica médica assenta em sinais e sintomas claramente manifestados, os quais são classificados com base numa metodologia conceptual organizada por critérios rigorosamente definidos. E assim permite ao técnico estruturar convenientemente a síndrome para poder designar com exatidão a categoria nosológica (APA, 2002).

No que concerne a comportamentos sociais frequentemente surgem muitas dúvidas e confusões, não sendo raro assistir-se a classificações absolutamente díspares, e até com débil nexos causal e científico. Talvez o ensino das áreas sociais e da educação nas últimas décadas tenha vindo a formar profissionais mais na base da fenomenologia subjetiva, confiando, às vezes, cegamente nas suas aptidões para usar critérios suficientemente rigorosos, do ponto de vista científico, na formulação de conclusões através da predominância dos métodos pedagógicos da descoberta livre (OECD, 2001;

Spitzer, 2007).

Há muito que foi reconhecido um quadro ao qual se reporta um conjunto de indícios e que, quando corretamente organizados num complexo estrutural, se designa categorialmente de violência. Mas também se reconheceu nos últimos tempos que há várias categorias de violência. Aquela que interessa neste momento especificar é a violência escolar, mais concretamente a violência escolar entre iguais, habitualmente designada de *bullying* (Serrate, 2009; Haber & Glatzer, 2009; Beane, 2011).

As situações de violência escolar apresentam dois tipos de envolvimento dos atores: o *bullying* e a vitimização. A vitimização ocorre quando um ator é o recetor do comportamento agressivo de outro ator/colega mais poderoso ou de outros atores/colegas mais poderosos. O *bullying* é habitualmente caracterizado pela maioria dos autores como uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão; havendo atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente e que são adotadas por um ou mais alunos contra outro, causando dor e angústia, sendo executados os atos numa relação de desigualdade de poder; são ainda comportamentos agressivos que ocorrem nas escolas e que são tradicionalmente admitidos como naturais, sendo habitualmente ignorados ou não valorizados, tanto por professores, quanto pelos pais. Ambas as formas de envolvimento, o *bullying* e a vitimização, têm repercussões negativas no imediato, mas também mais tarde nas partes intervenientes – agressores, vítimas e observadores (Craig & Harel, 2004; Neto, 2005; Serrate, 2009).

Consequentemente são necessários critérios minimamente rigorosos e objetivos para se estabelecer o diagnóstico diferencial, de forma a demonstrar que se está na presença de violência escolar e não de outra violência qualquer.

Assim, e partindo da interpretação de outros autores (Blaya, 2008;

Haber & Glatzer, 2009; Serrate, 2009), considera-se importante e oportuno clarificar e especificar os critérios adequados à realização do diagnóstico diferencial da violência escolar, caracterizando-a. Os critérios são os seguintes:

1. **Negatividade** – ação de violentação do recetor, repercutindo-se negativamente no seu estado emocional e por conseguinte produz emoções de sinal negativo, como resposta à auto-avaliação que a vítima faz do acontecimento.

2. **Repetitividade** – continuidade, repetição e persistência dos atos de violência, os quais são recorrentes por períodos de tempo mais ou menos longos, portanto não são episódios isolados.

3. **Assimetria de poder** – desigualdade de poder, refletida no desequilíbrio de forças. Estabelece-se uma relação hierárquica de domínio – submissão entre agressor e vítima.

4. **Intencionalidade** – ato de violência intencionalmente dirigido ao sujeito concreto, podendo ser praticado individualmente, mas também em grupo.

5. **Indefensibilidade** – a vítima apresenta-se na condição de indefesa, sendo atacada por um sujeito, ou grupo de sujeitos provocadores – o agressor.

6. **Tolerabilidade** – tolerância da vítima aos ataques desferidos continuamente, conduzindo a vítima ao domínio, na sua mente, de expectativas negativas quanto ao futuro, esperando sempre o pior e, por isso, devido ao medo de retaliações, mas também por vergonha, tem dificuldade em denunciar o agressor.

7. **Espacialidade e etariedade escolares** – as ações de violentação da vítima decorrem habitualmente na escola e nas idades correspondentes à escolaridade.

Os atos de violência diferenciados por estes sete critérios definem as características da violência escolar, permitindo aos técnicos estabelecer o diagnóstico diferencial com maior correção, maior

exatidão e menor margem para erro.

4. Modalidades de violência

As modalidades de violência são definidas em conformidade com a componente do sistema bio-psico-social, à qual é dirigida a agressão, deixando vestígios, marcas, ou lesões. As agressões materializam-se, mesmo que não sejam visíveis aos outros, em vivências negativas e complicações que alteram o curso normal de vida da vítima como ser humano.

A tipologia das modalidades da violência é a seguinte:

1. **Corporal** – socos, empurrões, pontapés, cotoveladas, agressões com objetos, cuspidelas, cerco físico à vítima, fechá-la numa sala, espera fora da escola para maltratar e tirar coisas. Alguns autores habituaram-se a designá-la de modalidade física (Serrate, 2009). Tipo de violência que é mais frequente no 1º e 2º ciclo do ensino básico. Sendo comportamentos de acção direta.

2. **Psicológica** – acções intencionais, visando atingir a auto-estima da vítima, fomentando sentimentos de insegurança e medo. Manipulação emocional da vítima, fazendo-se o agressor passar por seu amigo; chantagem, usando as suas fraquezas e vulnerabilidades, dizendo que se não fizer o que pretende contará algo que lhe tenha sido confidenciado. A vítima passa a ficar emocionalmente dependente do agressor. Violência usada frequentemente para levar a vítima a fazer o trabalho do agressor, ou para lhe exigir presentes, extorquir dinheiro, fazer a vítima sentir-se culpada no momento que o agressor precise (Serrate, 2009). Predominam os comportamentos de acção indireta.

3. **Social** – isolar a vítima de um ou mais elementos do grupo de colegas. Acção efectuada através de comentários, de abuso verbal, de insultos, de atitudes cruéis, de ameaças, de ignorá-la,

de segui-la depois da escola até a casa, tratá-la como escrava. Nesta modalidade de violência inserem-se também as discriminações raciais e religiosa. Violência realizada em função de uma hierarquia pré-estabelecida (Serrate, 2009). São comportamentos de ação indirecta.

4. **Cultural** – agressões e ofensas à integridade cultural da pessoa que aparece na condição de vítima. Desrespeito pelo espólio cultural do outro, mesmo que sejam certas formas específicas de relacionamento humano. Principalmente quando o agressor ofende e não respeita a condição cultural da vítima, saindo nas suas ações para lá das fronteiras do razoável, assumidas pela sociedade real.

5. **Ética** – agressões e ofensas dirigidas à condição ética de vida do sujeito vitimizado, sejam a ética pessoal, social, comunitária, ou universal. Ofensas que influenciam negativamente o estado anímico do sujeito ofendido. A vítima poderá experimentar interiormente emoções e sentimentos de humilhação pelo fato de ser alvo de pressões para realizar comportamentos, atos, ou ações dissonantes com a sua mentalidade ética, até mesmo com a ética universal que deveria ser seguida por todos os seres humanos.

6. **Moral** – agressões e ofensas à moralidade da pessoa vitimizada. As ofensas têm repercussões negativas no estado psicológico do sujeito ao qual são dirigidas as ações. A vítima experimenta sentimentos desagradáveis de várias ordens, podendo mesmo chegar à humilhação. O sujeito tem a percepção de se encontrar em situações e circunstâncias que exercem pressão psicológica sobre ele, obrigando-o de certa forma a pôr em prática comportamentos, ações e atitudes dissonantes, e até contrárias, à sua estrutura moral, muitas vezes nem sequer correspondem à moralidade universal.

Muitos investigadores da violência escolar, ao abordar os tipos de *bullying*, costumam fazer referência apenas aos tipos: físico, psicológico e social (Serrate, 2009; Haber & Glatzer, 2009; Beane, 2011). No entanto, é nosso entendimento que a modalidade física é o canal através do qual se exerce a violência. Consideramos mais apropriado designar este tipo de violência por corporal. Também somos da opinião que para além dos três tipos mais habituais de violência escolar, existem outros que na atualidade assumem relevância devido ao conhecimento cada vez mais profundo dos mecanismos sociais e psicológicos em que alicerçam os fenómenos produzidos na sociedade, na comunidade, nos grupos. Portanto, os tipos cultural, ético e moral, embora implícitos na tipologia social, são, em nossa opinião, muito importantes para explicar alguns tipos e formas de violência, especialmente entre adultos e até, senão principalmente, nas profissões, que parecem ignorados, camuflados, e mesmo admitidos como normais por certos grupos, organizações, estratos e, porque não, classes sociais (Appelch, 1998; Taylor et al, 1998; Abreu, 2007; Pereira, 2010).

5. Formas instrumentais de atuação

As formas instrumentais de atuação usadas pelos agressores na execução dos atos de violência dirigidos a outras pessoas, neste caso a colegas escolares, resumem-se a três:

1. **Física** – ação exercida por contato físico direto, corpo a corpo, deixando em consequência da agressão vestígios ou marcas corporais.
2. **Pictórica** – ação exercida por meio de imagens, ou figuras, as quais encerram na sua essência mensagens que são percebidas como agressões por quem as recebe.
3. **Verbal** – ação exercida por meio de palavras ou conceitos,

cujas significações são percebidas pelo recetor na condição de agressões e ofensas à sua pessoa, à sua dignidade, ao seu orgulho, pondo em causa a sua identidade.

6. Natureza dos canais de contato ou comunicação da violência

A natureza dos canais instrumentais, através dos quais são executados os atos de violência, é predominantemente:

1. **Físico-corporal por contato direto** corpo a corpo.
2. **Gestual e pictórica por contato direto** na interação agressor – vítima.
3. **Verbo-linguística por contato direto** na comunicação agressor – vítima.
4. **Pictórica e verbal por contato indireto** através de desenhos e frases escritas em paredes, ou envio do tipo folheto ou carta
5. **Pictórica e verbal por contato indireto** através de gravações áudio-visuais.
6. **Pictórica e verbal por contato indireto**, por meio de mensagens escritas ou de voz, mediadas pelo envio por telefone e telemóvel.
7. **Pictórica e verbal por contato indireto**, por meio de mensagens escritas, de voz, ou vídeos, através da internet – cibercomunicação.

7. Origem sociológica de algumas motivações causais da violência na escola

Sociologicamente poder-se-ão dividir as origens motivacionais da violência que ocorre no espaço escola, numa primeira abordagem, em dois tipos gerais: endógena e exógena. Numa segunda abordagem cada um dos tipos gerais poderá ser dividido em vários subtipos específicos, havendo vários autores que corroboram estas divisões (Neto, 2005; Serrate, 2009; Carrilho, Nogueira, Bacelar, 2010).

1. **Motivações da violência exógenas à escola** – violência que ocorre habitualmente na sociedade em geral, nas entidades sociais que compõem a sociedade, tais como a família, a comunicação social, etc. e no meio sociocultural que rodeia a própria escola.
2. **Motivações da violência endógenas à escola** – violência resultante da massificação do sistema escolar, principalmente do ensino, dos problemas inerentes à própria estrutura escolar, dos conflitos entre os objetivos expressos pelo sistema e as suas estruturas.
3. **Motivações anti-escolares da violência** – são as motivações consequência das relações negativas que alguns alunos têm com a escola, mais concretamente com o ensino. Normalmente são alunos que percecionam a obrigatoriedade de permanecer na escola como um obstáculo à sua emancipação, ou aos seus objetivos imediatos.
4. **Motivações identitárias da violência** – são motivações de alunos que vêm a escola como a instituição que dificulta ou impede o desenvolvimento da sua identidade pessoal e coletiva; tanto aquela que é real como a das suas pretensões.

8. Incidência dos tipos de agressões mais frequentes na zona espacial da escola

As agressões verbais e os insultos são os tipos de abuso mais frequente na violência escolar entre pares.

O segundo tipo de abuso mais frequente são as agressões físicas, os rumores pejorativos e os roubos. É relevante especificar que a maior parte das vezes estes tipos de violência ocorrem no recreio da escola com as seguintes frequências:

1. Agressões e ofensas verbais – 30%.
2. Agressões corporais – 18%.
3. Ser objeto de exclusão – entre 9 e 12%.
4. Ameaças para gerar medo – 8%.
5. Violência sexual – 2%.
6. Chantagem e ameaças com armas – 1%.

Esta é a distribuição de percentagens das formas de violência escolar num estudo concreto, cujos dados foram obtidos pela aplicação de entrevistas e inquéritos (Serrate, 2009). Outras distribuições não sendo exatamente iguais, mas refletindo resultados cujas percentagens são significativamente semelhantes, foram expostas por outros autores, para os quais a prevalência de alunos vitimizados é de 8 – 46%, e de alunos agressores 5 – 30% (Neto, 2005).

9. Incidência distributiva da violência escolar quanto ao género e ao período etário

A violência escolar exercida na forma de agressões físicas e verbais é mais frequente no género masculino do que no feminino. Sendo que deste último são características as agressões conotadas com o tipo de dizer mal da colega, a qual na maioria das vezes não está

presente, mas virá a sofrer as consequências psicológicas resultantes daquilo que foi falado no grupo, ou entre duas outras colegas, sobre si, obviamente de cariz negativo, pondo em causa o seu orgulho e/ou a sua privacidade.

É opinião da maior parte dos autores sobre a temática da violência escolar que os episódios têm maior incidência entre os 12 e os 14 anos, diminuindo ligeiramente até aos 16 anos. Predominantemente, a violência escolar ocorre entre os 6 e os 14 anos. Sendo o período etário de maior risco de ocorrências da violência escolar entre os 11 e os 15 anos (Olweus, 1978; Neto, 2005; Blaya, 2008; Serrate, 2009).

10. Locais mais frequentes da prática de agressões na violência escolar

Vários são os locais, ou espaços, onde ocorrem as agressões e diversas cenas de violência na escola, apontados pela maioria dos autores que investigam os problemas de *bullying* (Deberbieux, 2007; Blaya, 2008; Serrate, 2009; Carrilho, Nogueira & Bacelar, 2010).

A maior parte das agressões na escola, mas também fora dela, restringem-se a alguns locais específicos, variando em cada um deles a natureza e o tipo de agressão:

1. **No recreio** – agressões físicas e verbais: insultos, troçar, agressão de caráter sexual, danificação e roubo de objetos, etc.
2. **Na sala de aula** – agressões verbais e pictóricas: desenhos ofensivos da moralidade, bilhetes escritos de intimidação, verbalização de exigências e de ofensas e de humilhações.
3. **Nas casas de banho** – agressões físicas, pictóricas, escritas e verbais: ofensas corporais, desenhos e escritos ofensivos nas paredes, verbalizações intimidatórias, esconderijo de ob-

jectos pertencentes à vítima e de objetos a serem usados nas agressões.

4. **Nos espaços interiores, contíguos e exteriores à escola** – agressões físicas e verbais: rumores pejorativos, exclusão social, ameaças sem armas, espancamento e agarrar alguém.

11. Atores e tipos de atores envolvidos na violência escolar – *bullying*

Grande parte dos autores, senão todos, reconhece três tipos de atores que se envolvem na violência escolar: os agressores, as vítimas e os companheiros espetadores, ou testemunhas (Olweus, 1978; Neto, 2005; Blaya, 2008; Serrate, 2009; Pereira, 2010; Beane, 2011).

1. **Agressor ou *bully*** – Agente dominante que exerce violência, habitualmente de natureza corporal, psicológica e social, usando predominantemente os canais executórios de caráter físico ou verbal, de forma continuada e repetidamente contra outro colega, aluno da mesma escola.

Os autores são unânimes em reconhecer a existência de vários tipos de agressores. Portanto, aqueles atores que exercem a violência sobre os colegas que desempenham o papel de vítimas. A diferença reside no fato de uns autores dividirem os agressores em ativos, social-indiretos, passivos e espetadores, os quais ao passarem a protagonistas também se tornam agressores (Serrate, 2009); outros dividem-nos em agressivos, passivos e *bulies*-vítimas (Haber & Glatzer, 2009); outros ainda certamente apresentarão classificações diferentes. Contudo, na generalidade, todos entendem o mesmo, diferenciando-se apenas quanto a especificidades terminológicas. Assim, agressor ativo é aquele que estabelece relação, ou contato,

direto com a vítima, agredindo-a de forma pessoal. Aggressor social indireto – aquele que dirige os seus seguidores de forma dissimulada, induzindo-os à prática de comportamentos violentos com outros alunos. Aggressor passivo – é aquele que não participa diretamente na ação violenta, mas que apoia o agressor (seguidores, partidários). Agressores espetadores – são os alunos, professores ou familiares que conhecem a situação de violência e não fazem nada para a evitar.

Sendo o ser humano um sistema bio-psico-social, o agressor, apesar de exercer violência, não deixa de ser uma pessoa. Portanto, apresenta características referentes aos três componentes do sistema. As diferenças entre quem exerce violência e quem não a pratica deverão ser de caráter expressivo-comportamental, quanto ao seu grau e, porventura, de caráter qualitativo.

No plano físico o agressor habitualmente é do género masculino e é fisicamente, ou seja corporalmente, mais forte do que a vítima. Isto não invalida que os agressores também possam ser do género feminino e corporalmente menos fortes.

Do ponto de vista psicológico, os agressores caracterizam-se por terem temperamento agressivo, deficientes capacidades sociais, autonomia, falta de sentimentos de culpabilidade, falta de controlo da raiva, elevada auto-estima, têm por norma auto-estima de sobra (Haber & Glatzer, 2009; Pereira, 2010), e principalmente falta de empatia para com a vítima, senão, nalguns casos, para com as pessoas em geral, sendo na sua essência pessoas impulsivas.

No plano social os agressores caracterizam-se por uma menor integração escolar; menor popularidade do que os alunos bem adaptados, mas mais populares do que as vítimas; carência de laços familiares e fraco interesse pela escola; problemas na sua vida familiar ou dificuldades na própria escola; percepção de que os seus pais ou os professores não lhe dispensam atenção suficiente; influências negativas de familiares próximos (pais ou irmãos que usam a violência

de forma habitual); sofreram agressões por parte de algum familiar, educação excessivamente permissiva, ou porque não foram educados para os valores de tolerância e respeito pelos outros; exposição excessiva a cenas de violência através do cinema, televisão e jogos de vídeo (Serrate, 2009).

2. **Vítima** – é a pessoa, aluno, escolhida ou designado pelo agressor ou grupo de agressores, ou brigões dominantes na turma, ou mesmo na escola, a quem são dirigidos os atos de violência, sendo sistematicamente alvo de troça, insultos, humilhações e ridicularizado à frente de todos os seus companheiros, os quais partilham, ou participam, na situação de forma tácita.

No quadro sociológico da violência escolar as vítimas são os mais desconhecidos e os que são diretamente afetados. Os agressores na condição de sujeitos “dominantes” e “brigões” da sala de aula, ou da escola, são aqueles que se vangloriam do triunfo das suas brigas, da sua força física e das suas vitórias em todo o tipo de competição, servindo estes comportamentos para vincar a sua posição perante os outros e eleger-se como líder de um grupo mercê da autoridade adquirida pela lei do terror contra os outros. No entanto, aplica as suas práticas de violência de forma clandestina, longe da vigilância e dos guardiões da escola e de casa. Muitas das vezes é visto como ídolo entre pares (Serrate, 2009; Pereira, 2010).

Entretanto, também há vários tipos de vítimas reconhecidos pela maior parte dos investigadores. A vítima ativa ou provocatória – é aquela que exhibe os seus traços característicos; combina um modelo de ansiedade e de reação agressiva. A vítima provocadora atua como agressora, mostrando-se violenta e desafiadora. Habitualmente são alunos que na sala têm falta de concentração, que se comportam de

forma irritante, que são apontados de hiperativos, provocando, muitas das vezes, reações negativas nos seus colegas. São vítimas que parecem ter um caráter vincado, dando provas das suas tentativas de resposta às hostilidades. Tem um perfil de recorrer à violência física ou verbal como resposta à violência de que é alvo. Eles próprios transformam-se em potenciais intimidadores no futuro. A vítima passiva – mais comum; são sujeitos inseguros, que se mostram pouco e sofrem calados o ataque do agressor. Em geral, são alunos mais frágeis e vulneráveis, sentem-se aterrorizados e não respondem com violência. Perante o insulto começam a chorar ou cedem à chantagem do intimidador. Situações que os transformam em pessoas ansiosas, temerárias e solitárias (Olweus, 1978, 1993; Serrate, 2009; Haber & Glatzer, 2009; Beane, 2011).

Tal como os agressores as vítimas como sistema bio-psico-social também comportam características específicas em conformidade com os componentes constituintes do sistema.

No plano físico, ou corporal, as vítimas são fisicamente menos fortes, possuidoras de desvios externos não determinantes, ter cor da pele e do cabelo diferentes dos restantes elementos do grupo, dificuldades na fala, dificuldades psicomotoras ou de coordenação, serem portadoras de obesidade e usarem óculos etc.

No plano psicológico as vítimas possuem as seguintes características: fragilidade, insegurança, ansiedade, prudência, sensibilidade, calma, facilmente deixa de gostar de si e tem fraca opinião de si própria, timidez e baixa auto-estima, perceção negativa de si própria e dos seus colegas, incapacidade de se defender sozinha e imaturidade relativamente à sua idade.

No plano social as vítimas caracterizam-se por débil relacionamento com os colegas, terem poucos amigos e escassa participação em atividades de grupo, serem tímidas no relacionamento com os professores, passarem muito tempo em casa, evidenciarem excessi-

va proteção parental, o que conduz à criação de filhos dependentes e apegados ao lugar, e estreita relação especialmente com a mãe. Também nestas caracterizações na generalidade a maioria dos autores são unânimes (Olweus, 1978; Blaya, 2008; Serrate, 2009; Haber & Glatzer, 2009; Beane, 2011).

Entretanto as vítimas diferenciam-se quanto ao tipo a que pertencem: ativo-provocativo ou passivo. As primeiras, as vítimas ativo-provocativas, evidenciam habitualmente as seguintes características: ansiedade, reações agressivas, utilização do agressor para desculpar-se da sua própria conduta. O segundo tipo, as vítimas passivas, as quais são mais frequentes do que as primeiras, são: inseguras, não se exibem e conseqüentemente dão pouco nas vistas, tímidas e retraídas e, por conseqüência, sofrem os ataques em silêncio, fisicamente inferiores, mais jovens e frágeis.

Daqui queda-se claro que existem aspetos específicos da vítima em relação ao agressor. A vítima percebe-se como pessoa vulnerável e inferior ao agressor, sendo estas condições facilitadoras para os agressores da sala de aula ou da escola desenvolverem, pondo em prática com alguma ligeireza, as suas atividades de violência. Há alunos que apresentam deficiência física ou psíquica, que têm aparência física que desperta a atenção (obesidade, baixa estatura etc.), ser de outra raça, etnia, de diferente ideologia política, ter mais problemas de saúde, dificuldade em desenvolver as suas capacidades motoras ou intelectuais, estarem isolados do grupo de influência do agressor. São aqueles que de modo geral apresentam baixo auto-conceito e baixa auto-estima. Também existem os alunos, embora bem adaptados e de plenas capacidades sociais que são vítimas de violência. São características como a solidão, a falta de confiança, a insegurança, que têm a sua origem inicial na família, devido aos filhos terem sido, e possivelmente continuarem a ser, excessivamente protegidos e dependentes dos seus progenitores, que os predis põem

psicológica e sócio-culturalmente à condição de vítimas. Principalmente, numa sociedade cuja cultura de interação e relacionamento contém muitas *nuances* de agressividade e violência.

A violência escolar acarreta conseqüências negativas, mais ou menos graves, conforme os casos e a personalidade daqueles que dela são alvo, para a vida das vítimas. Do ponto de vista psicológico desencadeia elevado nível de ansiedade e angústia, as quais passarão a ser vividas por antecipação, caso o problema não seja rapidamente solucionado, fobia à escola, quadros depressivos de gravidade variada, sentimento de insegurança, auto-imagem negativa, défice de auto-estima, instabilidade do auto-conceito. Em conseqüência destes elementos psicológicos nefastos repercute-se no plano comportamental com manifestações de dificuldades e fracasso escolares, baixas expectativas sociais de sucesso e de gravidade extrema as tentativas de suicídio.

3. **Espetadores ou testemunhas** – são aqueles que presenciam as cenas de violência, não interferem, são testemunhas da ocorrência, mas não fazem nada para pôr cobro ao problema. O grupo das testemunhas é o mais numeroso, poderia resolver facilmente a situação se tivesse consciência da sua força coletiva. Mas não o faz mantendo-se a maioria dos alunos, senão todos, à margem dos fatos sem intervir e mais grave sem denunciarem o ocorrido aos adultos capazes de o resolver. Talvez a testemunha se quede atemorizada e aterrorizada face a tal violência. Poderá ser uma pessoa suficientemente insegura e dependente. A testemunha nestas circunstâncias experimenta medo de represálias, e até de se vir a tornar a vítima, caso interferisse. Por isso, fica em silêncio. Entretanto, algumas das testemunhas comportamentalmente, mesmo sem intervirem física e verbalmente, com as suas expressões

emocionais e mímicas, chegam mesmo a validar e reforçar o comportamento violento dos agressores.

Provavelmente é devido, nuns casos por medo, noutros por vergonha, noutros por não acreditarem que alguém consiga pôr cobro à situação, que as vítimas não relatam, nem denunciam grande parte das agressões das quais são alvo. Segundo alguns autores, as atitudes das vítimas em consequência das agressões são as seguintes: as ameaças com arma são relatadas por elevada percentagem de vítimas, outros tipos de agressões só 16% relatam, na chantagem e na agressão física diretas 1/5 das vítimas remete-se ao silêncio, nas agressões graves habitualmente contam aos amigos, depois aos pais e por fim aos professores. Os adolescentes que contam há família são 30%, aumentando nos casos de “exclusão social”, “ameaça para fazer algo” e “ameaça com arma” (Neto & Saavedra, 2004; Neto, 2005; Serrate, 2009).

12 À laia de conclusão: modelos explicativos e de interpretação da funcionalidade psicológica da violência

12.1 Conceptualização geral dos processos psicossociais e psicológicos de formação, desenvolvimento e sustentação da violência.

John Locke, um dos fundadores do empirismo inglês, afirmava que “Todas as pessoas ao nascer o fazem sem saber absolutamente nada, sem impressões nenhuma, sem conhecimento algum. Então, todo o processo do conhecer, do saber, do agir é aprendido, pela experiência...”, ou seja o homem nasce como se fosse uma «*tábula rasa*» (Locke, 2008). Em contraste, os investigadores da etologia consideram que a agressividade e possivelmente a violência são fenómenos que têm origem natural nas estruturas bio-organísmicas

(Skinner, 1938; Lorenz, 1969). Parece-nos que, sendo o ser humano um sistema tão complexo – resultado da interação de naturezas diferentes como a biológica e a social, mas compatíveis ao ponto das suas atividades conjuntas, no espaço e no tempo, gerarem uma outra natureza, ainda mais complexa e de maior alcance regulativo: a natureza psicológica – as duas posições antagónicas devem ser interpretadas no plano da relativização.

A coisa em si mesma, ao nível psicológico de funcionamento, como personalidade/individualidade, com graus variados de consciência em atividade, também resulta da ação ativa de dois planos de influxos: os temperamentais e os educacionais. Os primeiros representam a componente de natureza biológica e os segundos a componente de natureza social do binómio interativo conceptual: natureza versus cultura (Papalia, Olds & Feldman, 2001; Spitzer, 2007).

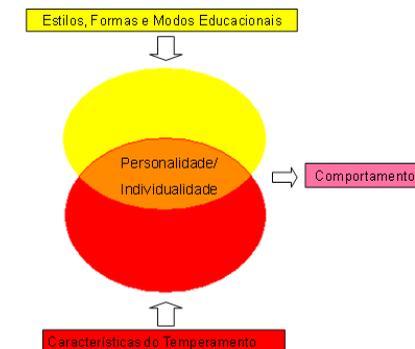


Fig. 1 Modelo dinâmico-estrutural de organização da personalidade como determinante do comportamento

Neste modelo, de início, o comportamento é predominantemente determinado e regulado pela influência das características do temperamento organizadas em conformidade com o processo de maturação. À medida que o tempo decorre forma-se, estrutura-se e organiza-se o sistema personalidade/individualidade em consonân-

cia com os contextos educacionais especificados nos estilos, formas e modos adotados pelos agentes sócio-educativos e pedagógicos, implementados pelas entidades e seus representantes, tais como: família, escola, comunidade de pares etários, grupos de amizade, meios de comunicação social, sociedade e cultura, através dos processos de socialização, enculturação e os diversos educativos. De tal forma que o sistema educacional ganha progressivamente mais preponderância na determinação, controlo e regulação dos comportamentos. A dada altura do processo educacional de formação da personalidade/individualidade, e sobretudo nos períodos muitas das vezes designados de sensíveis, críticos ou vulneráveis (Erikson, 1982; Papalia, Olds & Feldman, 2001), adquirem e assumem peso específico, na organização psicológica interior da personalidade e individualidade os processos de personalização e individualização baseados nas essências do significado e do sentido pessoal que os fatos, as pessoas e as relações adquirem para o sujeito e que o mesmo sujeito lhes atribui pela ação da sua consciência social e individual. Consequentemente, em conformidade com os graus de inadequabilidade – adequabilidade ao nível do funcionamento psicológico do sistema personalidade/individualidade são gerados comportamentos que poderão ser mais ou menos adequados à realidade social, cultural, ética e moral, aceite e admitida pela sociedade, legitimando, ou não, as condutas, podendo estas serem qualificadas de várias formas, incluindo as agressivas e violentas.

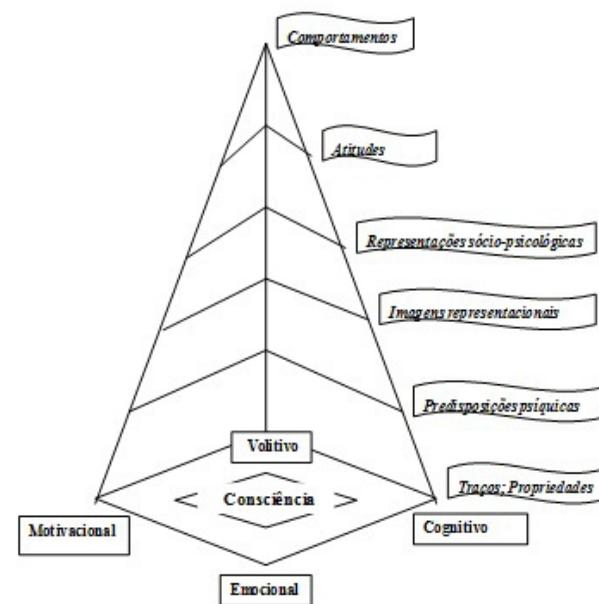


Fig. 2 Modelo hierárquico do funcionamento psíquico integrado (Fonte: Oliveira Pereira, 2008)

Neste modelo estão reflectidos vários planos interpretativos do funcionamento psíquico. O plano dinâmico-processual, no qual a atuação conjunta, em simultâneo e em sucessividade, dos processos psíquicos – emocionais, cognitivos, motivacionais e volitivos – constroem e produzem entidades psíquicas organizadas, relativas aos vários níveis estruturais do plano hierárquico do sistema. Podem ser ao nível de organização estrutural da personalidade/individualidade os traços ou propriedades psicológicas; ao nível funcional da mesma personalidade são as predisposições psíquicas; ao nível funcional do sistema, resultante da interação, com predominância determinante, dos produtos psíquicos internos imagético-conceptuais e das situações circunstanciais externas representadas internamente, mas com menor peso específico na determinação da entidade são as “imagens representacionais”, criada pelo próprio autor do texto; ao

nível psicossocial são as representações sócio-psicológicas, sendo que nestas as representações construídas das situações sociais concretas tem força determinante equitativa e até superior ao que se passa na entidade psicológica do nível anterior; ao nível funcional em atuação, com representação ativa da situação concreta, são as atitudes como fenómeno psicológico bastante sócio-culturizado e ao nível funcional das manifestações psíquicas a entidade de interpretação é o comportamento expresso pelo sujeito.

No plano dinâmico-funcional determinante da essência construtiva dos produtos psicológicos gerados, nos outros dois planos, mas principalmente como determinante valorativo e orientador das entidades hierárquicas referidas, o papel é assumido pelo eixo interno do sistema psíquico que é a consciência, nas suas variantes social, coletiva e individual, produzindo significações e sentidos pessoais e em consequência disso a identidade social e cultural da sua personalidade e a identidade psicológica da sua individualidade.

A exposição explicativa deste modelo psicológico vem demonstrar que a identidade do sujeito nas suas variantes: psicológica, social, cultural, ética, moral, assume especificidades diferenciais aos vários níveis de funcionamento do sistema desde a estrutura da personalidade/individualidade até ao nível comportamental. Identidades que poderão ser mais ou menos consistentes, mais ou menos difusas (Márcia, 1980). A existência de graus significativos de difusidade, conflitualidade, desadequabilidade, nas identidades das pessoas, como personalidades individuais, obrigatoriamente se repercute negativamente no sistema psíquico aos vários níveis, manifestando-se ao nível comportamental por perturbações da conduta. Destas perturbações fazem parte também, para além de outras, a agressividade e a violência.

Todos, ou quase todos, os autores estudiosos das temáticas sociais, culturais, educativas e pedagógicas conferem importância ao

papel desempenhado pelas diversas entidades sociais e seus sistemas de relações na formação e construção da personalidade e consequentemente das suas identidades e representações sociais (Maisoneuve, 1973; Jodelet, 1984; Pereira, 2008).

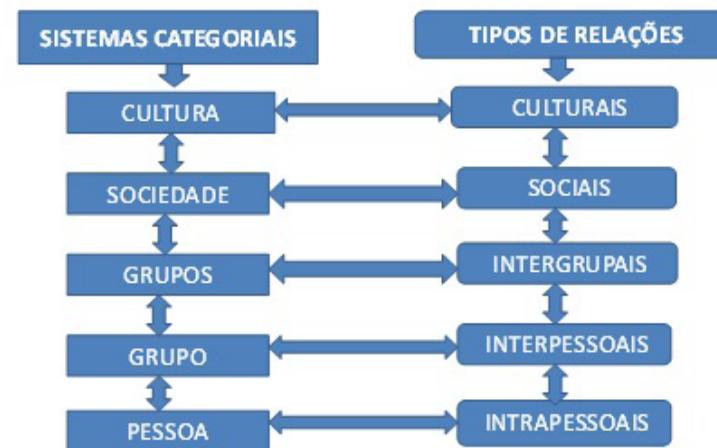


Fig. 3 Tipologia da natureza dos sistemas e das relações correspondentes, como factores influentes na formação e organização das estruturas psicológicas e comportamentais da personalidade.

São várias as ciências que estudam os sistemas categoriais e relações inerentes representados na figura 3. A antropologia cultural e social, a culturologia, a etnologia, a sociologia, as psicologias social, educacional, do desenvolvimento, da personalidade etc.

O sistema categorial “cultura” é constituído por vários subsistemas culturais: as artes, desde as artesanais, passando pelas pictóricas, as literárias, indo até à especificidade dos seus estilos, a religião, os credos, a mitologia, a ética, a etnicidade, a racialidade, o conhecimento básico das culturas e organizações nacionais, regionais e entidades funcionais educativas, que enformados no sistema de relações culturais correspondentes são transmitidos através dos processos de enculturação e aculturação aos sujeitos, sendo por eles interiorizados pela ação ativa dos processos psicológicos e essen-

cialmente pela elaboração inconsciente – consciente, conduzindo à formação da designada identidade cultural e personalidade de base e arquétipos (Marcia, 1980; Dubar, 1997; Jung, 1980; Moncrieff, 1995; Fenton, 2003; Kaufmann, 2005).

O sistema categorial “sociedade” é constituído por vários sub-sistemas sociais: político, judicial e penitenciário, económico e financeiro, de segurança e militar, educativo, de saúde, científico, empresarial, de segurança e proteção social, de comunicação social, presidencial, governamental e parlamentar, entre outros. Sub-sistemas que se expressam e põem em prática as suas filosofias através de relações sociais correspondentes, quer entre eles, quer com os cidadãos. Portanto, as filosofias e metodologias de organização e gestão do funcionamento do sistema e dos sub-sistemas, os objetivos reais inerentes, e em especial o regulador ético-moral na perspectiva do grau de humanidade universal que comportam são refletidos e impregnam determinando o tipo e o grau de qualidade humana das relações sociais, as quais vão sendo assimiladas pelos cidadãos através do processo de socialização. E, conseqüentemente, também irão sendo interiorizadas pelos mesmos cidadãos, em conformidade com o seu nível de criticabilidade, aquando da elaboração dos fatos sociais no plano inconsciente – consciente. Daqui dependendo, desde logo, a significação social adquirida no sujeito, contribuindo grandemente para a formação da sua consciência social e em consequência disso também da identidade social, senão nacional, conforme o período temporal e regimes vigentes na altura (Dubar, 1997; Marcia, 1980).

O sistema categorial “grupos” é constituído pelos diversos grupos sociais, de menor dimensão e de contato mais direto entre os elementos que os compõem, do que os sub-sistemas da categoria “sociedade”. São os grupos laborais concretos, seja no sector público, seja no sector privado, que obedecem no seu funcionamento

às linhas de orientação que emanam das deliberações dos sub-sistemas da categoria “sociedade”, no entanto cada grupo sócio-laboral concreto apresenta especificidades particulares, resultantes dos objetivos, valores e motivações de cada um. Também entram nesta categoria “grupos”, os grupos de amizade, os grupos desportivos, os grupos de lazer, os grupos escolares, as turmas, as famílias etc. Sendo que cada grupo gera atitudes, motivações, predisposições sócio-emocionais, valores de orientação, objetivos, comportamentos sócio-grupais. Então, estes grupos em interação produzem as designadas de relações inter-grupais, as quais refletem e incarnam em si as características sociais geradas no interior dos grupos. Também aqui a transmissão e influências exercidas sobre as pessoas, que se apresentam como sujeitos das suas ações, são realizadas através do processo de socialização inter-grupal, contribuindo assim para a formação da consciência sócio-grupal por meio de processos específicos das mentalidades inter-grupos geradas, tais como a comparação e a avaliação sociais. Conseqüentemente, com base nas significações sócio-grupais adquiridas pelos cidadãos estruturar-se-á a sua identidade sócio-grupal posicional do grupo que assume ser o da sua pertença, comparativamente aos outros grupos e em articulação sócio-psicológica com eles (Doise, 1984).

O sistema categorial “grupo” é constituído por todos os grupos sociais referidos na categoria “grupos”, e possivelmente outros não referidos, aos quais o sujeito, de uma maneira ou de outra, pertence e se encontra em contato direto com os outros sujeitos que o compõem. São essencialmente, a família, a turma, os grupos de amizade, a escola que frequenta, o grupo laboral em que desempenha as suas funções. Os valores, as motivações, as atitudes, os objetivos, a ética e a moral, característicos e identificativos daquele grupo social, e também os que caracterizam cada um dos sujeitos do grupo, exercem influência, qualificando e repercutindo-se nas relações aqui

designadas de interpessoais e de relações grupo – pessoa. Portanto, uma abordagem aos níveis psicossocial e sócio-psicológico. Todas estas relações e características suas qualificadoras, através dos processos de socialização interpessoal e grupo-pessoal, com base nos significados psicossociais atribuídos pelo sujeito como resultado da sua avaliação subjetiva inconsciente – consciente, vão em grande parte contribuir para a formação da identidade psicossocial nos planos interpessoal e intra-grupal de referência e, conseqüentemente, sobre a personalidade como sistema de integração culturo-sócio-psicológica (Moscovici, 1984).

A categoria “pessoa” é aqui constituída por todos os elementos psicológicos, sejam eles de natureza sócio-psicológica, psicossocial, neuro-psicológica, bio-psicológica, ou psicológica propriamente dita, que entram na constituição do sujeito como personalidade/individualidade. São os instintos, as motivações, as emoções, os sentimentos, as cognições, as volições, o temperamento, o caráter, as capacidades, ou aptidões, as orientações valorativo-motivacionais, etc. Estes são fatores que se repercutem, influenciando as relações designadas de intrapessoais, porque são relações que ocorrem no interior do próprio sistema psicológico do sujeito, em conformidade com as significações psicossociais e o sentido pessoal atribuído pelo sujeito aos fatos, às relações em que se encontra inserido. Significações e sentido pessoal, resultantes da avaliação inconsciente – consciente que os sujeitos fazem do mundo que os rodeia. Portanto, as influências aqui serão realizadas através dos processos de personalização e de individualização, conduzindo à formação da identidade pessoal, nas vertentes de identidade personalística, ou seja relativo à *persona*, e de identidade individual, relativo a individuação ou individualidade.

Do exposto conclui-se que os sistemas categorias e tipos de relações correspondentes exercem influência, interferindo e repercutin-

do-se uns nos outros, num plano de interação recíproca. Portanto, no Ser humano como sistema bio-psico-sócio-cultural na sua condição de personalidade/individualidade existirão registos de todos os sistemas categoriais: cultura, sociedade, grupos, grupo social, pessoa; e dos tipos de relações correspondentes: culturais, sociais, inter- e intra-grupais, interpessoais e intrapessoais, ou personológicas. As diferenças entre esses seres humanos consistem no maior ou menor grau de consciencialização e de avaliação subjetiva, daí resultando também a atribuição de significações sociais e sentidos pessoais diferentes. Assim como também a estrutura organizacional interna da personalidade e da individualidade, e conseqüentemente da sua identidade, no plano cultural, social, grupal, pessoal, poderão ser mais ou menos consistentes, mais ou menos difusas, tendo maior ou menor grau de conflitualidade e coerência, internas e externas. Por conseguinte, maior ou menor grau de congruência, estabilidade interna e adequabilidade e adaptabilidade às referências exteriores. Daqui poderá resultar maior ou menor grau de predisposição psicológica, psicossocial, atitudinal, comportamental, à concretização de condutas menos aceites, ou inaceitáveis, socialmente pelo meio envolvente; nestas entram a agressividade e a violência dirigidas a pessoas individuais, a grupos e até outras entidades sociais. Entretanto, para se avaliar a inadmissibilidade ou admissibilidade dos comportamentos agressivos e violentos é necessário realizar a abordagem com base em critérios de ordem ética e moral, universais. Não poderá haver lugar a congratulações, em que nuns casos é aceitável, ou pelo menos ninguém se pronuncia sobre eles, acreditando que a vida é assim, e noutros casos são considerados o horror da humanidade, um perigo eminente para a sociedade e para aqueles que com essas pessoas convivem. É imprescindível verificar se os últimos não nasceram, não tiveram origem, nos primeiros (Pereira, 2011).



Fig. 4 Modelo das Estrutura e Organização Dinâmico-funcionais e relacionais das entidades sociais, psicossociais e psicológicas na determinação de condutas

A história demonstra que a humanidade é um reservatório de experiências e vivências que ao aparecerem jamais definham. Poderão eventualmente perder condições de serem diretamente conscientizadas e, portanto, difíceis de avaliar as influências que muitas vezes exercem nas atitudes e comportamentos das gerações que se vão sucedendo (Prélot, 1974; Moscovici, 1984; Eisenstadt, 1991; Banks, 1996). História das civilizações, das sociedades e das culturas que regista, com precisão suficiente, as ofensas e os horrores cometidos não só contra pessoas individuais e grupos sociais, mas também contra a própria humanidade, apesar de os ofensores clamarem aos sete ventos que aquilo que faziam era em prol da humanização dos povos; não é necessário esforçar-nos muito para lembrar alguns episódios, basta recordar o genocídio posto em prática pela Inquisição (Eisenstadt, 1991; Barzun, 1993). Tudo isto denota bem como a agressividade e a violência nos têm seguido até aos dias de hoje. Se bem que desde os primórdios até tempos recentes predominaram os atos de violência física ou corporal, levando à morte ou

extermínio de pessoas e grupos organizados. E, na atualidade, persistindo todos os tipos de violência, até os mais horrendos e midiáticos, é preocupante a violência psicológica que se faz sentir sobre muitos cidadãos, não sendo propriamente um tipo de violência midiática. Também aqui, como antes se verificou noutras, a violência é considerada por quem a pratica ato legitimado, por ser, segundo a sua interpretação, exercida em prol da ética e da moral, como condição necessária à manutenção da estabilidade, do equilíbrio e da segurança, da sociedade, das instituições, dos grupos e, porventura, de pessoas e famílias, com interesses particulares. Mas não são poucas as vezes que, num plano de interpretação objetivo e essencialmente humanizado, essa violência é antes de mais uma falta, ou até ausência, de moralidade. Senão ausência de sentimentalidade de auto-culpabilização pela responsabilidade de ter permitido e permitir-se agredir e violentar, ainda que não seja física, mas psicológica, social, cultural, ética ou moralmente, outro cidadão, mesmo que do mundo, de condição igual ou desigual (Pereira, 2011). Parece que estes tipos e formas de violência têm vindo a crescer exponencialmente, entre cidadãos que coabitam profissional, estatutária e funcionalmente o mesmo espaço e o mesmo tempo. Muitas das razões parecem desconhecidas, mas crê-se que se relacionem com os conceitos camonianos, introduzidos na finalização do épico lusitano. Já passaram muitos anos, até séculos, a condição humana da funcionalidade emocional e sentimental parece não ter sofrido alterações significativas na sua evolução. A raiva, o ódio, a vingança, a inveja, persistem na regulação dos comportamentos daqueles a quem chamamos de humanos, sejam adultos, sejam jovens, sejam crianças. Os primeiros são a referência e a exemplaridade para aqueles que se seguem na escala evolucionária da descendência.

Por conseguinte, são as estruturas dinâmico-funcionais das sociedades e das culturas existentes e reinantes em cada época, em

cada período de tempo, em cada geração, que fomentam, por intermédio dos processos de socialização e enculturação, os sistemas de vinculação e identificação dos cidadãos às mesmas sociedades e culturas e às diversas entidades sociais e culturais; tais como classes e grupos sociais. Resultante dos graus de vinculação e identificação, ou não, dos cidadãos e em conformidade com as avaliações interpretativas no plano inconsciente – consciente, positiva ou negativa, de cada pessoa individualmente, são configurados os tipos correspondentes de relações do sujeito com as entidades avaliadas. Daí poderem surgir vinculações e identificações e conseqüentemente relações, mais consistentes ou mais difusas, mais homogêneas ou mais conflituosas, mais agregadas ou mais desagregadas. Entende-se aqui que a vinculação é um processo psicológico cuja base é mais emocional, tal como acontece no apego do bebé à sua mãe (Bowlby, 1969; 1978). A identificação é um processo mais de natureza sócio-cognitiva, sendo mais susceptível de ser submetida à avaliação do sujeito em determinadas fases da sua vida, principalmente quando a sua capacidade intelectual e informação a que tem acesso o permitem. Portanto, nos processos de identificação há mais probabilidades de surgirem conflitualidades, incongruências e dissonâncias, quer internas, quer relacionais, do que no processo de vinculação.

É evidente que sendo as sociedades e as culturas consideradas macro-estruturas não exercem a sua ação diretamente sobre os cidadãos em formação, mas sim nos grupos sociais mais fundamentais, os quais se apresentam como núcleos constituintes da sociedade global para a formação dos cidadãos como seres sócio-culturais. Significa que a ação da sociedade e da cultura, através dos processos de socialização e enculturação, nos cidadãos individuais, é indireta. Portanto, a ação é mediada pelo sistema de atitudes e relações dominante nas entidades sociais como a família, a escola e, na atualidade, assumindo papel importante, por vezes até sobrepondo-se

na função formativa e educativa, às duas entidades tradicionais, os agentes da comunicação social e interativa. Assim, inicialmente e durante parte significativa da vida dos cidadãos, especialmente nos períodos de maior sensibilidade e vulnerabilidade psicológica, são estas entidades sociais através das quais se processa a socialização e a enculturação e, por conseguinte, a vinculação e a identificação aos sistemas sociedade e cultura, mas também, e porque se realiza através deles, à família, à escola e a todos os outros grupos sociais que têm responsabilidades na formação e educação dos cidadãos como personalidades harmoniosas e equilibradas. Por isso, não se excluem aqui os grupos de amizade, em especial os que servem de referência às orientações dos jovens, e, como já foi referido, devido à pertinência atual dos papéis, funções e responsabilidades que detêm, todos os agentes de comunicação social e interativa, direta ou indireta.

Então, presume-se que em cada grupo familiar, escolar, de amizade e de comunicação social e interativa, aquilo que a sociedade e a cultura gerais têm preconizado transmitir às jovens gerações sofrerá uma espécie de refração em conformidade com a estrutura organizacional e relacional existente, e porventura consciente e convictamente adotadas, nesses mesmos grupos sociais responsáveis pela socialização dos jovens. Se bem que em boa parte dos grupos a refração é inconsciente e não premeditada; é um passar de testemunho de gerações familiares e também escolares. É mais um processo emocional e intuitivo.

Norteados pela tentativa de tornar específica a diferencialidade dos processos de socialização e enculturação tradicionalmente usados, propõe-se aqui uma alternativa à designação deles. No caso da socialização na família opta-se pelo conceito “familiarização”, representando este o processo pelo qual se realiza a socialização e educação familiar, a qual comporta a transmissão dos valores, normas, regras, atitudes, motivações, orientações, sociais e culturais

específicos da família e da visão que ela tem do mundo envolvente; por conseguinte, da sociedade e dos sistemas culturais. A socialização na escola designar-se-á por “escolarização”, a qual consiste em dois planos: aquele a que tradicionalmente este conceito se refere – a aquisição de conhecimentos relativos aos conteúdos escolares e o outro relacionado com os papéis de socialização, cultivação e educação da personalidade dos alunos, à aquisição adequada de normas e regras sociais e à formação de valores e orientações humanas de natureza ético-moral para a cidadania plena. É de fazer relevância que a escola não deverá desempenhar apenas funções formativas no domínio da aquisição de conhecimentos, mas também deverá desempenhar funções sócio-educativas orientadas para o desenvolvimento como personalidade estável e equilibrada e principalmente competentes nas suas funções de cidadania e de participação social adequada na comunidade. A socialização veiculada pelos agentes de comunicação social e interativa é realizada através do processo designado de “educação comunicativo-social e interativa”. Nos últimos tempos com o desenvolvimento rápido das novas tecnologias e as possibilidades de comunicação interativa que elas asseguram aumentou numa progressão aritmética exponencial o poder “educativo”, e talvez “deseducativo”, devido a métodos de comunicação que muitas vezes são desinformativos e emitem programas e publicidades dirigidos às populações jovens, sem serem pedagogicamente filtrados pelos meios de comunicação social e interativa, em conformidade com as capacidades críticas das crianças e dos jovens. O domínio destes meios de comunicação aumentou tanto que conseguem ter maior poder motivador e atrativo sobre os jovens do que os meios educativos tradicionais como a família e a escola.

Consequentemente, estes três agentes nucleares da sociedade, responsáveis pela socialização e educação dos cidadãos, exercem as suas influências sobre a categoria “pessoa” determinando aquilo

que esta, porventura, deverá assimilar e, por conseguinte, interiorizar contribuindo para a sua formação social, cultural, ética, moral. Entretanto, os elementos formativos e educacionais a serem assimilados e interiorizados pela pessoa, e incorporados na mesma, sofrem ainda outra refração. Agora provocada pelo sistema de avaliação e atribuição de significações e sentido pessoal pela consciência, sendo que através do processo de personalização estrutura e organiza interiormente a personalidade e do processo de individualização a individualidade.

Na perspectiva do modelo explicativo exposto o sistema personalidade/individualidade, poderá apresentar graus da sua estrutura dinâmico-funcional e relacional variáveis, de estabilidade, equilíbrio, consistência integrativa, conflitualidade interna e externa, vulnerabilidade à ação de mudanças situacionais e circunstanciais stressantes, nos diversos níveis de funcionalidade do sujeito, desde os traços ou propriedades no núcleo da personalidade, passando pelo das predisposições psíquicas, das imagens representacionais, das representações psicossociais e sociais, das atitudes e dos comportamentos. Daqui presume-se que quanto menor forem os graus de estabilidade, equilíbrio e consistência, e maiores os graus de conflitualidade interna, vulnerabilidade e dissonância do sistema psíquico mais elevadas são as probabilidades de ocorrerem transtornos de conduta, principalmente quando as situações e circunstâncias do meio sócio-cultural envolvente forem instáveis, conflituosas, sendo terreno propício à ocorrência de episódios de agressividade e violência, nas mais variadas formas de ofensa e intimidação: corporal, psicológica, social, cultural, ética, moral.

Tal como já foi referido, a história da humanidade, das civilizações, das sociedades e das culturas, recorda que no curso do tempo sempre houve lugar à violência entre pessoas, grupos, classes e outras entidades sociais. A maior parte das vezes a violência encon-

trou-se ligada a disputas pelo exercício do poder, pelo domínio de uns sobre os outros. As gerações atuais ao interpretarem a violência no passado caracterizam-na de horrenda e animalesca, entendendo-a como comportamentos impróprios de humanos. Nisto têm razão. Mas, na verdade, os causadores da violência eram tidos como representantes “morais” da sociedade de então. Nesta perspectiva, parece ter-se admitido que a violência era justa. Então também se poderá ter admitido que aqueles que foram vítimas da violência, não eram propriamente vítimas, mas sim malfazejos que impediam o bom funcionamento da sociedade. Há sempre várias interpretações do mesmo fato, mas verdades só poderá haver uma. E para se alcançar essa verdade única é necessário aplicar na abordagem critérios e princípios universais, nunca parciais, porque serão reducionistas e só acrescentarão confusões e ilusões, levando a sociedade a tomar por verdade aquilo que na verdade não o é; poderá não ser uma mentira absoluta, mas verdade também não é. Até parece que na atualidade é completamente diferente, chega-se a pensar que não há violência. Não há daquela forma, mas de outras. Quanto à sua natureza é sempre violência, apesar de as formas serem outras. Antes predominava a violência praticada por meios físicos, hoje inadmissíveis, e dirigida à entidade corporal. Hoje predomina a violência psicológica praticada por meios verbais e de exclusão social e cultural. Violência enorme que muitas vezes passa por subtil e principalmente dirigida às componentes éticas e morais do ser humano colocado no papel de vítima, mas que os ofensores, além de não se considerarem ofensores, também acham que a vítima não é vítima, mas alguém que perturba a ordem funcional instituída, sem colocar em equação, nem sequer por uma vez, que essa ordem poderá efetivamente ser incorreta ou desadequada ao respeito pela liberdade e pelos direitos de qualquer, não só de alguns, ser humano. Isto passa-se nas sociedades, em geral, nas entidades que compõem essas sociedades, tais

como: famílias, escolas, turmas escolares, empresas, agentes de comunicação, universidades e departamentos de universidades, grupos de amizade, grupos desportivos etc. Porquê? Porque quem exerce atos de violência é uma pessoa, na sua qualidade de Ser, não se sabe se humano, que não é perfeita, também não o tem de ser. Imperfeição tem desculpa, ato deliberado, intencional e desadequado à ética e moralidade humana não.

Condutas que têm lugar frequentemente entre adultos, muitas vezes, nos grupos profissionais, pouco detectáveis em crianças, adolescentes e jovens, principalmente naqueles contornos de subtileza. Há sempre quem exerce a ofensa e quem é vitimizado por ela, ambas as partes são pessoas, ambas têm os seus princípios, a sua ética, a sua moral, o seu orgulho, avaliam as situações e experimentam as emoções e estados emocionais daí decorrentes. Certamente que uma parte experimenta emoções positivas, ficando radiante, vivendo plena satisfação interior de ter oprimido o outro e a outra parte experimentará emoções negativas, podendo ir do simples desagrado à raiva e ao ódio incontidos.

Na perspectiva da psicologia ecológica das relações humanas há vários níveis de funcionamento e dos contextos de desenvolvimento: pessoa, micro-sistema, meso-sistema, exo-sistema, macro-sistema, crono-sistema (Bronfenbrenner, 1979). Sendo que ao nível do meso-sistema todos os grupos, comunidades ou categorias sociais, poderão exercer influências recíprocas, uns sobre os outros, mesmo que a criança ou jovem não tenha contato direto com alguns, basta que alguns membros, por exemplo da família, o tenham. Vivendo as peripécias descritas, por exemplo no grupo laboral, a pessoa também pertence e funciona no grupo familiar com esposa, ou esposo, e filhos. É exatamente a mesma pessoa que experimentou aquelas emoções no grupo de trabalho que agora está na sua família, ainda não tendo recuperado das ofensas e da violência a que foi subme-

tido. Certamente, o seu estado emocional repercutir-se-á no clima sócio-emocional do grupo familiar e conseqüentemente nas relações com os elementos presentes, em especial os filhos. Os filhos estão em processo de desenvolvimento como personalidades e como cidadãos. Possivelmente, não deixarão de ser afetados pelas alterações apontadas. Os mesmos frequentam a escola e têm relações com os colegas. Será que estes filhos poderão ser diferentes das vivências que têm, das cenas, relações, relatos, experiências das quais são atores diretos e indiretos? A primeira parte do conflito, aquela pessoa, se o é, ofensora, que vive radiante, feliz, satisfeita por ter oprimido o outro, e não se sabe se a opressão nasceu da raiva, do ódio, ou porventura, da também habitual inveja de não ser como, e a melhor forma é afastar, não tem culpa nenhuma do sucedido?

Estas são apenas algumas referências entre muitas existentes nas mais diversas entidades sociais e, por conseguinte, na sociedade que permitem demonstrar e concluir que a agressividade e a violência não poderão ser abordadas de formas parciais e isoladas, quer do sistema de relações reais e implícitas em que o sujeito se encontra inserido, mas também da história da humanidade que serviu de base à sua formação como cidadão.

De referir também que na história só mudam as formas de violência, na sua essência a natureza da violência persiste a mesma. Das formas físico-corporais horrendas, foram-se tornando menos horrendas e mais ajustadas a não serem criticáveis, passando às formas, ou tipos, psicológicas e sociais, hoje muito atuais. Assistindo-se, mesmo na atualidade, ao menosprezo por evidenciar, técnica e cientificamente, as formas éticas e morais de violência, seja entre adultos, seja entre crianças e jovens pares. Talvez por isso a sociedade, em geral, e as entidades e os grupos sociais que a compõem, em particular, apresentem elevados graus de tolerância e até aceitação inconsciente tradicional sócio-culturalmente dalgumas das formas

de violência; só se manifestando e repudiando quando os atos de agressividade e violência se tornam dramáticos e, algumas vezes, não devendo haver lugar a nenhuma, trágicos. Quando se chega a este ponto de situação toda a abordagem recai sobre o sujeito – personalidade, ou grupo de sujeitos, que praticou o ato de violência, continuando a ficar de fora do alcance das abordagens as questões que a maior parte das vezes para os comentadores, relatores e juizes, sejam de ordem judicial, psicológica ou social, são colaterais, mas na verdade, numa abordagem sistémica histórico-culturo-sócio-psicológica é aí que residem as raízes essenciais do problema.

Há muitos modelos criados propositadamente para a intervenção e prevenção da violência na sociedade, na família e na escola. Alguns deles até são apresentados como sistémicos, só porque se dirigem ao grupo familiar ou à escola, aparentemente como um todo. Mas, na verdade, sistema é algo mais complexo, visando a realização de abordagens por níveis, por partes em interação, por aspetos, sendo multidimensional, multivariável e multidirecional, vertical e horizontalmente.

12.2 Modelo sistémico explicativo da violência, em geral, e da violência escolar, em particular

A violência na condição de categoria psicológica e psicossocial deverá ser concebida apresentando uma estrutura dinâmico-funcional constituída por características, traços, ou propriedades, específicas de natureza psíquica ou psicossocial, baseando-se em princípios de existência e organização dos fenómenos categoriais, ou da matéria.

Atendendo a que as características conhecidas de existência da matéria são: o espaço, o tempo, a energia e a informação, que interagindo multilateralmente se fundem numa estrutura sistémica integrada.

Então, abordando conceptualmente a violência ao nível psicológico, ou psicossocial, de funcionamento das atitudes, à característica existencial “tempo” corresponde a característica psicológica – “excitabilidade sócio-emocional”; à característica “espaço” corresponde a característica psicológica – “incompatibilidade sócio-cognitiva”; à característica “energia” corresponde a característica – “impulsividade sócio-motivacional” e à característica “informação” corresponde a característica – “desregulatividade sócio-volitiva”. Designando assim a característica de integração psicológica elaborada pelo plano “inconsciência – consciência” por “Violência atitudinal”. É neste nível de integração psicológica do sistema, na condição de predisposição psicossocial, que em parte são determinados os comportamentos de violência manifestados pelos sujeitos, embora a este nível de funcionamento na construção do fenómeno “violência” também tomem parte, na elaboração interior, a percepção da situação e das circunstâncias atualizadas no momento que precede a ocorrência dos atos comportamentais violentos.

Com base no modelo de funcionamento psíquico apresentado na figura 2 conceber-se-á aqui, esquematicamente, o modelo conceptual representativo da “Violência atitudinal” de acordo com a figura 5:



Fig. 5 Modelo teórico-conceitual de abordagem psicológica da violência atitudinal

ao nível de funcionamento psicossocial do sistema.

Na investigação atual há a tendência para procurar factores conducentes à formação de modelos de reação violenta:

1. Factores do meio familiar – atitudes negativas dos pais ou da pessoa encarregue da criança, grau de permissividade dos pais à conduta agressiva, métodos de afirmação da autoridade por parte dos cuidadores, os quais frequentemente utilizam o castigo físico e o maltrato emocional para afirmar a sua autoridade sobre a criança, podendo isto gerar mais agressividade e vindo a confirmar a expressão “violência gera violência”;
2. Factores do meio escolar conducentes à conduta violenta – estruturas de muitas escolas onde as decisões são verticais, ou se trata os alunos com menos respeito, controlo excessivo dos alunos, o que não garante eficácia na redução da violência, existência, ou não, de normas de conduta estabelecidas na escola, sistema de disciplina inconsistente, fraco, ambíguo ou extremamente rígido, poderão provocar a ocorrência e manutenção de situações de violência e intimidação, contágio social entre companheiros, fenómeno que confirma a influência exercida pelo grupo sobre os espetadores, principalmente aqueles que não têm espírito crítico, que são inseguros e dependentes, sendo que o modelo comportamental do grupo é o agressor, falta de controlo inibitório – perante atuação agressiva, usando o modelo do agressor, sendo bem-sucedido o espetador receberá uma recompensa, produzindo-se uma diminuição das barreiras inibidoras da agressividade e diminuição da responsabilidade individual (a participação em grupo na prática de ações reprováveis diminui a percepção de responsabilidade pessoal) (Serrate, 2009; Haber & Glatzer, 2009; Beane, 2011).

Para estes autores modelos importantes de intervenção são aqueles em que há participação dos alunos na assunção e avaliação das normas, facilitando assim a interiorização e a responsabilização das e pelas mesmas.

No modelo conceptual aqui proposto, para além de procurar os fatores conducentes à violência apenas nos meios familiar e escolar, sugerimos que se passe a tomar em consideração as especificidades psicológicas e comportamentais resultantes da aprendizagem por transmissão geracional dos fatores sócio-históricos, por imitação, por validação familiar e social inapropriada. Mas também, e essencialmente, preconizamos que se adotem metodologias de investigação sistémica aos vários níveis de funcionamento do sujeito como personalidade/individualidade, indo da plataforma constituída pelos traços, ou propriedades, passando pelas predisposições psíquicas, mas também psicossociais, tais como são as representações e as atitudes, até aos comportamentos manifestados nas condutas.

O grau de exequibilidade da investigação sistémica dos fenómenos e estruturas, aos vários níveis da funcionalidade psíquica, depende do grau de consistência e rigor na construção e seleção de instrumentos metodológicos coerentemente vocacionados e dirigidos à abordagem plena e exata do objeto na sua totalidade, ou componentes dele. Consequentemente dependerá da capacidade do investigador, consciente e premeditadamente, conceber o desenho subjacente à investigação, planificar e conduzir todo o processo investigacional dirigido e regulado pela verdadeira abordagem sistémica dos problemas e suas resoluções, não em palavras, mas em formas de atuação.

Por conseguinte, teórica e conceptualmente, foi concebido o modelo sistémico representado na fig. 5, no qual a violência e a agressividade como categorias sistémicas, funcionando ao nível psicossocial das atitudes, refletem, em si, de forma integradora qua-

tro características ou propriedades atitudinais, em conformidade com as características existenciais do objeto: excitabilidade sócio-emocional, incompatibilidade sócio-cognitiva, impulsividade sócio-motivacional e desregulatividade sócio-volitiva; as quais no plano da funcionalidade adequada e harmoniosa assumem as formas que correspondem às características: estabilidade, compatibilidade, equilibridade e regulatividade. Estas são características estruturais, processuais e funcionais da atividade psíquica abordada como sistema. Por isso, poderão também ser vistas como aspetos, ou subestruturas, da funcionalidade do sistema. Daí que as investigações possam ser dirigidas apenas a um destes aspectos, tratando o problema como uma estrutura. Contudo, é importante que o investigador, teórica e conceptualmente, formule as suas conclusões tendo em consideração que investigou apenas uma parte relativa do sistema e não a sua totalidade. Os erros nascem, a maior parte das vezes, porque o investigador absolutiza o objeto da sua investigação e ignora que este não passa de uma ínfima parte do todo.

Referências bibliográficas

- Abreu, J. L. Pio (2007). *Quem nos faz como somos* (2ª ed.). Lisboa: D. Quixote.
- American Academy of Pediatrics (1999). Task Force on Violence. The Role of the Pediatrician in Youth Violence Prevention. *Clinical Practice and at the Community Level. Pediatrics*. 1999, 103, 173 – 181.
- American Psychiatric Association (2002). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais – IV – TR* (4ª ed.). Lisboa: Climepsi editores.
- Appel, K. A. (1998). Identidade, Autenticidade, Sobrevivência: Sociedades Multiculturais e Reprodução Social. *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Banks, M. (1996). *Ethnicity: Anthropological Constructions*. London: Routledge.
- Barzun, J. (2003). *Da Alvorada à Decadência: 500 anos de vida cultural do ocidente de 1500 à actualidade*. Lisboa: Gradiva.
- Beane, A. L. (2011). *Proteja o seu filho do bullying*. Porto: Porto Editora.
- Blaya, C. (2008). *Violência e maus-tratos em meio escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bongard-Levin G. (Org.) (1989). *Civilizações Antigas do Oriente e do Ocidente* (A. Pescada, D. Sá & L. São Bento, Trad.). Lisboa-Moscovo: Edições Avante-Edições Progresso.
- Boorstin, D. J. (1994). *Os Descobridores: De como o homem procurou conhecer-se a si mesmo e ao mundo* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment*. Londres: Tavistock Institute.
- Bowlby, J. (1978). *Nota sobre o contexto histórico da teoria da vinculação. A vinculação*. Lisboa: Sociocultur.
- Carrilho, L., Nogueira, P., Bacelar, T. (2010). *Bullying: agressividade em meio escolar*. Porto: Edições Afrontamento.
- Castro, R. (2001). *A Humanidade: conflitos e suas causas*. São Paulo: Thesaurus.
- Conselho Nacional de Saúde (2001). Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violência. 2001 Maio 18. Ministério da Saúde. http://conselho.saude.gov.br/comissao/acidentes_violencia2.htm.
- Craig, W. M.; Harel, Y. (2004). Bullying physical fighting and victimization. In Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobute, W., Samdal, O., et al. (editores). *Young people's health in context. Health Behavior in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. Health Policy for Children and Adolescents*. Nº 4. World Health Organization. 2004, pp. 133-144.
- Deberbieux, E. (2007). *Violência na escola: um desafio mundial?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Doise, W. (1984). *A articulação psicossociológica e as relações entre grupos*. Lisboa: Moraes editores.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Eisenstadt, S. N. (1991). *A dinâmica das civilizações: tradição e modernidade*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Elinoff, M. J., Chafouleas, S. M. & Sassu, K. A. (2004). Bullying: considerations for defining and intervening in school settings. *Psychol Sch*. 2004; 41: 887 – 897.
- Erikson, E. H. (1982). *The life cycle completed*. New York: Norton.
- Fenton, Steve (2003). *Etnicidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Jodelet, D. (1984). Representation sociale: Phenomenes, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.) *Psychologie Sociale*. Paris. PUF.
- Kant, I. (1989). *Crítica da Razão Pura* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kaufmann, Jean-Claude (2005). *A Invenção de Si: uma teoria da identidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Krug, E. G., Dahlberg, L. L., Mercy, J. A. B. & Lozano, R. (2002). *Introduction World report on violence and health*. Geneva: WHO.
- Haber, J. & Glatzer, J. (2009). *Bullying: Manual anti-agressão*. Lisboa: Casa das Letras.
- Jung, C. G. (1980). Die Archetypen und das Kollektive Unbewusste. *Gesammelte Werke* 9/1. Friburgo: Walter – Verlag, Olten.
- Locke, John (2008). *Ensaio Sobre o Entendimento Humano* (Vol. 2, 3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lombroso, C. (1895). *L' homme criminel*. Paris: Alcan.
- Lorenz, K. (1969). *L' agression. Une histoire naturelle du mal*. Paris: Flammarion.
- Magnoli, D. (Org.) (2010). *História das Guerras*. São Paulo: Contexto.
- Maisonneuve, J. (1973). *Introduction à la psychosociologie*. Paris: PUF.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Medical College of Wisconsin (2005). *Understanding and preventing youth violence*. <http://healthlink.mcw.edu/article/984090068>. Acedido a 09/09/2005.
- Moncrieff, A. R. H. (1995). *Mitología Clásica*. Madrid: Studio Editions.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Neto, A. A. & Saavedra, L. H. (2004). *Diga NÃO para o Bullying*. Rio de Janeiro: ABRAPI.
- Neto, A. A. L. (2005). Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. *J. Pediatr* (Rio J.). 2005; 81 (5 Supl), pp. 164 – 172.
- OECD – Center for Educational Research and Innovation (eds) (2001). *Preliminary Synthesis of the Third High Level Forum on Learning Sciences and Brain Research: Potential Implications for Education Policies and Practices. Brain Mechanisms and Youth Learning*. Granada: OECD Report.
- Olweus, D. (1978). *Agression in the schools: Bulies and whipping boys*. Whashington D. C.: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Londres: Cambridge.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGrawHill.
- Pereira, F. O. (2008). *Especificidade psicológica da imagem representacional dos estilos personalístico-comportamentais dos profissionais de educação*. Porto: Edições Ecopy, Coleção Prometeu.
- Pereira, F. O. (2010). Aspectos psicológicos e psicossociais do comportamento de Bullying. *II Encontro do Centro de Desenvolvimento do CHMT – Unidade de Tomar*.
- Pereira, F. O. (2011). Caracterização motivacional do comportamento delinquente em personalidades psicopáticas. *Psicópico: Revista Virtual de Psicologia Hospitalar e da Saúde*, Belo Horizonte, a.7, n.13, fev.-jul. 2011. Disponível em: <http://alamysusana.sites.uol.com.br/>. Acesso: 02 ago. 2011.
- Prélot, M. (1974). *História da Humanidade: As doutrinas políticas* (Vols. 1, 2, 3, 4). Lisboa: Editorial Presença.
- Ramonet, I. (1989). *La communication victim dès marchands*. Paris: La Decouverte.
- Ramonet, I. (1996). *Nouveaux pouvoirs, nouveaux maîtres du monde*. Montréal: Fides.
- Ramonet, I. (2000). *A tirania da comunicação* (3ª ed.). Porto: Campo das Letras.
- Schwanitz, D. (2006). *Cultura* (6ª ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Serrate, R. (2009). *Lidar com o bullying na escola: Guia para entender, prevenir e tratar o fenómeno da violência entre pares*. Sintra: K editora.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental approach*. New York: Appleton – Century.
- Smith, A. (1989). *Riqueza das Nações* (Vol. 2, 2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Smith, A. (1993). *Riqueza das Nações* (Vol. 1, 3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Smith, P. & Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Spitzer, M. (2007). *Aprendizagem: Neurociências e a Escola da Vida*. Lisboa: Climepsi editores.
- Taylor, Ch., Appiah, K. A., Habermas, J., Rockefeller, S. C., Walzer, M. & Wolf, S. (1998). *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget.