

Revista Portuguesa de Educação
Universidade do Minho
rpe@iep.uminho.pt
ISSN (Versión impresa): 0871-9187
PORTUGAL

2005

Maria José D. Martins

O PROBLEMA DA VIOLÊNCIA ESCOLAR: UMA CLARIFICAÇÃO E
DIFERENCIAÇÃO DE VÁRIOS CONCEITOS RELACIONADOS

Revista Portuguesa de Educação, año/vol. 18, número 001

Universidade do Minho

Braga, Portugal

pp. 93-115

O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de vários conceitos relacionados¹

Maria José D. Martins

Escola Superior de Educação de Portalegre, Portugal

Resumo

Neste artigo efectua-se uma revisão de literatura e uma reflexão teórica sobre o tema da violência escolar, bem como sobre todos os conceitos que com ela se podem relacionar, nomeadamente: a indisciplina, a conduta anti-social, a delinquência, os problemas de comportamento e o *bullying*. Clarificam-se e diferenciam-se os diferentes significados destes conceitos com vista a facilitar a sua operacionalização e relacionamento em futuras investigações.

1. Introdução

A violência escolar, a delinquência juvenil, a conduta anti-social, os problemas de comportamento na sala de aula e a indisciplina têm sido objecto de uma crescente preocupação nas sociedades industrializadas, em geral, e nos dois países da Península Ibérica, em particular. Manifestações dessa preocupação são visíveis na frequência com que o assunto é noticiado na imprensa (ver, por exemplo, notícias dos jornais: *Diário de Notícias* de 2 de Fevereiro e 14 de Junho de 2002; *Expresso* de 27 de Janeiro de 2001; *Público* de 1 de Março de 2002); objecto de programas televisivos; tema de debate entre docentes de vários níveis de ensino e de reivindicações, no sentido de uma maior eficácia das 'medidas educativas disciplinares' que permitam fazer face ao problema. Em Portugal, as estatísticas da Polícia de Segurança Pública (2002) relativas a denúncias sobre ocorrências nos estabelecimentos de ensino aumentaram nos últimos anos, isto é, do ano lectivo de 1999/2000 para o ano lectivo de 2000/2001, as participações

relativas quer a danos contra as pessoas, quer contra o património, ocorridas nas escolas aumentaram, pese embora o incentivo à participação, tanto pelo Ministério da Educação, como pela própria polícia; ressalve-se, contudo, que nem todas as ocorrências listadas nestas estatísticas são da responsabilidade de elementos da comunidade educativa, embora estes estejam sempre nelas envolvidos enquanto vítimas. As estatísticas do Ministério da Justiça apontam também no sentido de um aumento da delinquência juvenil nos últimos anos (ver Fonseca, 2000). Embora este aumento não se compare com o verificado na sociedade norte-americana (quer em quantidade, quer na natureza), onde o homicídio é actualmente uma das principais causas de morte de adolescentes e jovens adultos do sexo masculino (ver Coie & Dodge, 1998), não deixa por isso de ser um indicador a ter em conta, quando se pensa na investigação a desenvolver e nas medidas preventivas a implementar proximamente.

Assim, em paralelo e na sequência dos estudos mais tradicionais sobre delinquência juvenil e conduta anti-social, assistiu-se, nas últimas três décadas, ao desenvolvimento de um tipo de investigação e de programas de intervenção sobre agressividade entre pares em contexto escolar (ver Olweus, 1995, 1997), em particular sobre o fenómeno de *bullying*, termo que foi vulgarizado pela literatura anglo-saxónica (ver Smith & Sharp, 1995) e que se refere às condutas agressivas entre pares, nas quais um grupo de alunos ou um aluno de força superior vitimiza um outro aluno indefeso (ver Olweus, 1995; 1997; Smith & Sharp, 1995).

Neste artigo propomo-nos definir, clarificar e diferenciar vários conceitos relacionados com a controversa expressão de 'violência escolar' privilegiando uma perspectiva essencialmente psicológica.

2. Conduta anti-social e tipos de condutas agressivas

Loeber & Hay (1997, p. 373) definem conduta anti-social ou agressiva como "aquela que inflige dano físico ou psicológico ao outro; e/ou perda ou dano de propriedade, podendo ou não constituir uma infracção às leis vigentes". Coie & Dodge (1998, p. 781) salientam ainda, por oposição aos autores precedentes, o papel da intenção subjacente a esse dano como um aspecto importante a levar em consideração na definição. Loeber & Hay

(1997) distinguem também 'actos de agressão menor' e 'actos de violência' consoante o grau de gravidade das consequências da conduta anti-social.

Alguns autores (ver Coie & Dodge, 1998, Diaz-Aguado, 1996b) sugerem que se diferencie ainda dois subtipos de violência ou agressão: a violência reactiva ou expressiva e a violência instrumental ou proactiva. A violência reactiva é desencadeada pelas condições que a antecedem, isto é, surge como uma explosão emocional, um nível de tensão e críspação elevados que ultrapassam a capacidade da pessoa para enfrentar o evento social de outra forma; enquanto que a violência instrumental ou proactiva é desencadeada pela perspectiva dos resultados que o indivíduo espera obter, isto é, utiliza-se para se conseguir um determinado resultado. Os indivíduos que utilizam este tipo de violência tendem a justificá-la, dando-lhe uma aparência legítima. É ainda possível identificar indivíduos que utilizam mais a violência reactiva, outros que recorrem mais à violência proactiva e ainda alguns em que estão as duas presentes. Esta diferenciação pode conduzir-nos a formas diferenciadas de intervenção, eventualmente mais eficaz segundo os casos. No primeiro caso, seria ao nível do controle emocional, da auto-regulação dos impulsos que pareceria mais adequado actuar, enquanto que, no segundo caso, seria ao nível da representação cognitiva sobre conflito interpessoal e da diferenciação e modificação de estratégias para alcançar determinados objectivos (ver Coie & Dodge, 1998, p. 784; Diaz-Aguado, 1996b, p. 59).

A ideia de que violência gera mais violência é amplamente confirmada pela investigação (ver Coie & Dodge, 1998; Diaz-Aguado & Arias, 1995) na medida em que "conviver com a violência aumenta o risco de a vir a exercer ou de converter-se numa sua vítima, especialmente quando a exposição se produz em momentos de especial vulnerabilidade como a infância e a adolescência" (Diaz-Aguado, 1996b, p. 59).

3. Indisciplina

A violência e a conduta anti-social não se confundem necessariamente com o conceito de indisciplina. Amado (2000, p. 7) e Estrela & Amado (2000, pp. 251-252) propõem que se considere a questão da indisciplina em três níveis distintos, que permitirão situar melhor o problema da violência escolar. Assim, os níveis ou categorias a considerar seriam:

"Primeiro nível — abarca os desvios às regras de produção, a que é imputado um carácter disruptivo, em virtude da perturbação que causam ao bom funcionamento da aula", aqui nos parece que se poderiam incluir, a título de exemplo, todas as situações de ruído de fundo no momento das explicações do professor, silêncios quando a participação do aluno é solicitada, realizar outras actividades paralelas para além das tarefas solicitadas pelo professor, (daqui se podendo excluir, aparentemente, a delinquência e a conduta anti-social persistente); "Segundo nível — conflitos inter-pares, que abrange os incidentes que traduzem essencialmente, um disfuncionamento das relações formais e informais entre os alunos (parceiros de turma e não só), podendo manifestar-se em comportamentos de alguma agressividade e violência (extorsão de bens, violência física ou verbal, intimidação sexual, roubo e vandalismo), e atingindo por vezes, contornos de gravidade de actos delinquentes, portanto, do foro legal". Neste nível, poderíamos pois situar as condutas de *bullying* de diferentes graus de gravidade; "Terceiro nível — conflitos na relação professor aluno, que inclui os comportamentos que, de algum modo, põem em causa a autoridade e o estatuto do professor (insultos, obscenidades, desobediência, contestação afrontosa, réplica desabrida a chamadas de atenção e castigos), abrangendo, também, a manifestação de alguma agressividade e violência contra docentes (e outros funcionários) e o vandalismo contra a propriedade dos mesmos e da escola; as circunstâncias e a gravidade de tais comportamentos ditarão a necessidade de passar ou não do foro escolar e institucional, para o foro judicial" (Amado, 2000, p. 7).

4. Delinquência juvenil

A expressão 'delinquência juvenil' tem, geralmente, uma conotação jurídica e designa os actos cometidos por um indivíduo abaixo da idade de responsabilidade criminal, isto é, que infringem as leis estabelecidas. Esta designação, embora relacionada com a conduta anti-social, porque a primeira pressupõe em geral esta última, pode dela diferenciar-se, na medida em que sob a designação de conduta anti-social se incluem os comportamentos que desrespeitam os outros e violam as normas de uma determinada comunidade, sem necessariamente infringirem as leis vigentes, manifestando-se de forma diferente, consoante se trate de crianças, adolescentes, ou adultos (ver Fonseca, 2000, pp. 9-12).

Weiner (1995) considera que, do ponto de vista da sua gravidade, os actos delinquentes podem ser graves (contra pessoas ou bens, como assaltos e roubos), constituir pequenos delitos (como vandalismo, actuação desordeira), ou respeitar apenas ao estatuto dos jovens por serem menores (por exemplo, fugir de casa). O mesmo autor sugere ainda que os estudos clínicos e a investigação permitem classificar os jovens delinquentes em quatro grandes tipos, a saber: "os delinquentes socializados que apresentam pouca perturbação psicológica mas que se envolvem em actos anti-sociais, enquanto membros reputados de uma subcultura delincente" que pertencem ao tipo mais frequente, e actuando sempre em grupo ou em gangs; "os delinquentes caracterológicos nos quais a conduta anti-social deriva de um estilo de personalidade cronicamente centrado em si próprio, explorador e sem consideração pelo outro", um tipo pouco frequente talvez precursor da psicopatia no adulto; "os delinquentes neuróticos que se portam mal como uma expressão sintomática de necessidades e preocupações subjacentes; e os delinquentes psicóticos ou neuropsicológicos, cuja transgressão da lei resulta de substanciais deficiências de raciocínio, do controlo dos impulsos e de outras funções integradoras da personalidade" (Weiner, 1995, p. 312).

5. Distúrbio de conduta

Outro conceito comum na literatura sobre o tema é o de 'distúrbio de conduta ou de comportamento' tal como utilizado no quadro das classificações psiquiátricas, como é o sistema de diagnóstico e classificação da Associação Americana de Psiquiatria (ver DSM IV, 1994, pp. 89-91). Nesse contexto, o termo 'distúrbio ou perturbação do comportamento' é aplicado aos indivíduos mais do que aos seus actos e é considerado como reflexo do diagnóstico de um síndrome (conjunto de sintomas) que se aplica a crianças e a adolescentes. O distúrbio de comportamento é diagnosticado a partir de ocorrência e frequência dos problemas de comportamento exibidos por uma criança ou adolescente num dado período de tempo, considerando-se, em geral, necessária a presença de três ou mais sintomas durante um período de seis meses para se fazer um diagnóstico (ver Coie & Dodge, 1998; DSM-IV, 1994). O referido sistema inclui quatro grupos de comportamentos, a saber: "agressão contra pessoas e animais (e.g., começa frequentemente lutas físicas, exhibe crueldade para com pessoas e animais); destruição de

propriedade (e.g., provocar incêndios propositadamente); mentira e roubo (e.g., arrombar automóveis, roubar objectos de valor sem enfrentar a vítima); e transgressões graves de regras (e.g., foge de casa; falta sistematicamente à escola antes dos 13 anos)" (DSM IV, 1994, p. 90). Este padrão de comportamento está geralmente presente em vários contextos da vida do indivíduo, como sejam a escola, a casa e a comunidade. Um outro síndrome incluído na referida classificação psiquiátrica distinto deste, mas com alguma similitude, que se aplica a crianças mais novas ou a crianças em idade pré-escolar, é o do distúrbio desafiante de oposição, o qual inclui desobediência e desrespeito pelos adultos, acompanhado de irritabilidade e que pode por sua vez ser preditivo dos distúrbios de comportamento. Este padrão é menos severo que o do distúrbio de comportamento e não inclui a agressão contra pessoas e animais, destruição da propriedade e roubo. De modo similar ao anterior, o diagnóstico efectua-se em função da ocorrência e frequência de uma lista de sintomas (por exemplo, discutir com os adultos, irritar-se com facilidade...) (ver DSM IV, 1994, pp. 91-94).

Em suma, embora não constituindo categorias exclusivas, as designações 'violência', 'conduta anti-social', 'indisciplina', 'distúrbio de comportamento', 'delinquência' nem sempre se referem ao mesmo tipo de fenómenos e em alguns contextos remetem mesmo para situações distintas.

6. Evolução das condutas agressivas

A maioria das revisões de literatura e investigação sobre a evolução das condutas agressivas da infância à idade adulta aponta no sentido de uma elevada estabilidade das mesmas (ver Coie & Dodge, 1998; Farrington, 2000; Loeber & Hay, 1997; Moffit & Caspi, 2000; Trembley, LeMarquand & Vitaro, 2000), independentemente da metodologia adoptada para a sua medição, isto é, essa tendência verifica-se quer se trate de estudos que utilizam registos de observação quer de escalas quantitativas preenchidas pelos professores, pais, colegas ou mesmo pelo próprio. Este facto parece mais evidente para o sexo masculino, mas não é de desprezar no sexo feminino (ver Coie & Dodge, 1998, p. 801). Olweus, citado por Loeber & Hay (1997), pôs em evidência o facto de que "em média a correlação entre as manifestações de agressão no início da infância ou adolescência e a agressão posterior era de 0.63 (...), o

que constitui um valor tão elevado como o encontrado para o construto de inteligência, medido através do tempo. Os seus resultados foram replicados em muitos outros estudos longitudinais baseados em diferentes formas de agressão..." (ver Loeber & Hay, p. 382).

Vários autores (entre eles, por exemplo, Moffitt & Caspi, 2000) evidenciaram dois padrões na actividade anti-social. Um padrão que aponta para conduta anti-social de início precoce (infância) e um padrão de conduta anti-social de início tardio (adolescência). Os autores agora referidos propõem uma etiologia diferente para os comportamentos anti-sociais que têm início na infância e os que têm início na adolescência e prevêem diferentes evoluções na vida adulta para esses dois grupos, nos dois sexos (ver Moffitt & Caspi, 2000, p. 66). Esta hipótese, dos dois padrões de conduta anti-social, obteve confirmação, entre outros estudos, a partir da análise dos resultados de uma investigação longitudinal — estudo de Dunedin, realizado na Nova Zelândia — que incluía avaliações de indivíduos de ambos os sexos, dos três aos dezoito anos de idade, realizadas aproximadamente de dois em dois anos. Moffitt & Caspi (2000) constituíram dois grupos de comparação a partir da amostra inicial (na ordem dos milhares de indivíduos) que correspondiam às categorias atrás referidas e que designaram por: "delinquência persistente ao longo da vida" e "delinquência limitada à adolescência". O estudo permitiu verificar que: o comportamento anti-social com início na infância, mas não o comportamento anti-social com início na adolescência, anda associado a estilos parentais inadequados (aspecto que incluía medidas de criminalidade dos pais, natureza do vínculo com a mãe, dureza e inconsistência da disciplina parental, nível socio-económico muito baixo e viver só com um progenitor); a problemas neuro-cognitivos (aspecto que reflecte avaliações na infância da inteligência, hiperactividade, níveis de leitura); e a problemas relacionados com o auto-controlo (indicadores obtidos através de pais e técnicos sobre temperamento difícil, hiperactividade, tendência a envolver-se em lutas, rejeição dos pares).

Os referidos autores salientam ainda que os dois grupos parecem envolver-se no mesmo tipo de actividades delinquentes na adolescência, mas diferem nos factores de risco (ver Moffitt & Caspi, 2000, pp. 87-95). Assim, "os membros classificados como 'delinquentes persistentes ao longo da vida' apresentam um historial bastante pobre, cheio de factores de risco, entre os

quais se incluem estilos parentais inadequados, riscos neuro-cognitivos, temperamento difícil, bem como problemas de atenção e hiperactividade. Por sua vez, os membros do grupo 'delinquente limitado à adolescência' apesar de apresentarem o mesmo grau de envolvimento em comportamentos delinquentes que os seus pares do outro grupo, tendem a apresentar um historial normativo ou, às vezes, mesmo acima da média das outras crianças de Dunedin", parecendo que o principal preditor da delinquência limitado à adolescência era o convívio com pares delinquentes e, eventualmente, a tendência a aceitar valores não convencionais (ver Moffitt & Caspi, 2000, pp. 87-88).

Este último aspecto (sobre o papel dos pares na conduta anti-social) fica um pouco mais esclarecido em um estudo de Vitaro, Trembley, Kerr, Pagani & Bukowski (1997) sobre a influência dos amigos no desenvolvimento posterior da delinquência em pré-adolescentes (onze — doze anos) do sexo masculino. Nesta investigação ficou evidente que o tipo de amigos (com características agressivas e disruptivas) parece influenciar o envolvimento em comportamentos delinquentes de pré-adolescentes moderadamente disruptivos, mas não o de pré-adolescentes muito agressivos e o de pré-adolescentes não agressivos. Vitaro *et al.* (1997) discutem os resultados em função das capacidades preditivas do modelo das 'características individuais' e do modelo da 'influência dos pares' na delinquência, concluindo que "o modelo das características individuais foi parcialmente reforçado pelos resultados de que os rapazes altamente disruptivos e os conformistas obtiveram. Amigos com diferentes características não tiveram qualquer impacto diferencial na delinquência posterior (avaliada um ano depois) desses rapazes. Os rapazes altamente disruptivos eram os mais delinquentes com a idade de treze anos, independentemente dos seus amigos (...). Uma clara excepção ao modelo das características individuais, no entanto, foi o facto de os rapazes moderadamente disruptivos com amigos agressivos e disruptivos registarem mais delinquência na idade de treze anos que os seus iguais com outro tipo de amigos, mesmo depois de controladas outras variáveis como os estilos parentais e o nível sócio-económico. Estes resultados são consistentes com o modelo da influência dos pares na delinquência" (Vitaro *et al.*, 1997, p. 686). A configuração destes dados parece contribuir para explicar o papel que a afiliação com os pares tem na delinquência limitada à adolescência e com o tipo de evolução que esta poderá ter, comparativamente à delinquência de início precoce (ver Moffitt & Caspi, 2000; Vitaro *et al.*, 1997).

Pleydon & Schnier (2001) num estudo sobre o papel das melhores amigas de adolescentes delinquentes e não delinquentes, do sexo feminino, verificaram que não havia diferenças nas amizades de ambos os grupos, no que respeita à vinculação, ajuda, proximidade, lealdade, segurança e confiança. A diferença mais saliente que existia entre os dois grupos era o facto das raparigas delinquentes percepcionarem as amigas como exercendo mais pressão sobre os seus comportamentos que as não delinquentes. Embora este estudo não se refira ao momento em que foi iniciada a delinquência destas raparigas, os resultados parecem congruentes com os anteriormente descritos.

Loeber & Dishion (1983), num estudo de revisão de literatura, já haviam identificado os seguintes preditores precoces de delinquência masculina (congruentes com os do estudo atrás referido): o distúrbio de comportamento na infância; o fraco rendimento académico (insucesso escolar em particular no domínio verbal); a criminalidade dos pais; e as práticas disciplinares dos pais (no sentido de pouca supervisão e monitorização das actividades dos filhos e/ou disciplina coerciva e utilização de punição física). Estas tendências são visíveis quer em estudos prospectivos, quer em estudos retrospectivos (ver também Coie & Dodge, 1998; Farrington, 2000, cujos estudos apontam no mesmo sentido). Farrington (2000, p. 56) faz a distinção entre preditores comportamentais e preditores explicativos de violência no adulto, o início precoce da conduta anti-social seria um exemplo de um preditor comportamental e o tipo de educação parental um exemplo de um preditor explicativo. O autor salienta ainda que o primeiro é importante para identificar os sujeitos em risco e o segundo é importante para compreender as causas da conduta e os processos que a ela conduzem e/ou que a podem prevenir.

Moffitt & Caspi (2000) verificaram ainda, em congruência com os estudos que acabámos de referir, que o comportamento anti-social de início precoce é um indicador de comportamento anti-social persistente e diversificado tanto nos rapazes como nas raparigas, isto é, os indivíduos que iniciam o comportamento anti-social na infância tendem, mais do que os que o iniciam na adolescência, a continuar com esse tipo de conduta durante a vida adulta. Tudo parece passar-se como se os factores de risco identificados no padrão de início precoce exercessem um efeito cumulativo (ver Moffitt & Caspi, 2000, pp. 90-91).

Apesar destes impressionantes dados, Loeber & Hay (1997) chamam a atenção para o facto de alguns adolescentes e adultos desistirem da conduta criminosa, e para a necessidade de se estudarem as causas que conduzem à desistência em ambos os padrões de delinquência identificados. Existe alguma evidência empírica no sentido de que o estabelecimento de um vínculo afectivo caloroso com um parceiro do sexo oposto, não agressivo, na vida adulta e/ou a realização profissional em um trabalho estável, contribuem para a desistência da conduta anti-social (ver Coie & Dodge, 1998; Loeber & Hay, 1997). Estes autores afirmam que: "Concluimos que a agressão precoce permite prever a violência posterior, mas a previsão está longe de ser perfeita, quer em termos de erros de falsos positivos (jovens que estão em risco de violência mas que não se tornam violentos), quer de erros de falsos negativos (indivíduos que não eram altamente agressivos na infância e que se tornaram violentos)" (Loeber & Hay, 1997, p. 385).

A ênfase que tem sido posta na previsão da conduta anti-social e na compreensão dos processos que conduzem à violência conduziu Loeber (ver Loeber & Hay, 1997) a propor um modelo desenvolvimentista que inclui três trajectórias possíveis para a conduta anti-social e/ou delinquência, baseado na evidência empírica sobre a evolução das condutas anti-sociais. Assim, o autor identificou três caminhos ou trajectórias possíveis para o desenvolvimento da conduta anti-social durante a infância e a adolescência: "A trajectória manifesta ou de expressão exteriorizada iniciando-se, numa primeira etapa, com agressão menor (aborrecer os outros, vitimizá-los, *'bullying'*); continuando com lutas físicas na etapa seguinte; e com violência (atacar alguém, forçar sexo) na terceira etapa. As outras trajectórias seriam a trajectória encoberta (consistindo numa escalada de problemas de conduta encobertos, como sejam mentir, vandalismo, fraude e furtos sérios), e a terceira, a trajectória dos conflitos com a autoridade (que diz respeito ao conflito e evitamento das figuras de autoridade)" (ver Loeber & Hay, 1997, p. 386). Segundo os referidos autores, o problema que se coloca na identificação dos caminhos é o de que alguns jovens apenas apresentam problemas de comportamento e agressão de natureza temporária que podem ocorrer em resposta a provocações temporárias por parte dos pares, sendo necessário diferenciar este tipo daqueles que tendem a persistir na violência através do tempo. Loeber & Hay (1997) apresentam, contudo, alguma

evidência empírica de que a maioria dos rapazes que exibem inicialmente agressão segue o caminho manifesto ou visível, na sua sequência de desenvolvimento, segundo o postulado pelo modelo das três trajectórias. Parece ainda que os jovens que seguem o padrão da trajectória manifesta ou aberta são os responsáveis pelos actos mais criminosos e mais violentos, na vida adulta, mas é necessária mais evidência empírica que dê apoio a esta ideia (ver Loeber & Hay, 1997, pp. 386-387).

A continuidade da conduta anti-social pode ser ainda entendida enquanto co-ocorrência e diversidade das condutas anti-sociais. Assim, em alguns estudos foi possível estabelecer correlações positivas baixas a moderadas entre o consumo de drogas, início precoce da actividade sexual e vários outros actos delinquentes (roubos, vandalismo ...). É de supor que as correlações tenderão a ser mais elevadas em relação ao padrão ou trajectória da conduta anti-social considerados (ver Farrington, 2000; Moffitt & Caspi, 2000).

7. Bullying

Como já foi atrás referido, um outro construto que tem vindo a ser objecto de numerosa investigação e intervenção, nas últimas três décadas, e utilizado no âmbito da compreensão dos fenómenos da agressividade entre pares, em contexto escolar, é o construto de *bullying*. Esta expressão pode traduzir-se por 'vitimação e/ou intimidação entre pares' ou por 'maus tratos entre iguais'. A partir daqui utilizaremos estas três expressões como sinónimas, mantendo na maioria dos casos a expressão anglo-saxónica de *bullying* por se ter vulgarizado na literatura (ver Olweus, 1999a; Smith, 1999). Aliás, o fenómeno não tem sido investigado apenas em contexto escolar, tem também sido feita alguma investigação com adultos, em contexto prisional, laboral e comunitário (ver Randall, 1998). Porém, privilegiaremos a clarificação do conceito e a revisão dos estudos realizados em contexto escolar.

Smith & Morita (1999) consideram que o "*bullying* é uma subcategoria do comportamento agressivo; mas de um tipo particularmente pernicioso, uma vez que é dirigido, com frequência repetidas vezes, a uma vítima que se encontra incapaz de se defender a si própria eficazmente. A criança vitimizada

pode estar em desvantagem numérica, ou só entre muitos, ser mais nova, menos forte, ou simplesmente ser menos auto-confiante. A criança ou crianças agressivas exploram esta oportunidade para infligir dano, obtendo quer gratificação psicológica, quer estatuto no seu grupo de pares, ou, por vezes, obtendo mesmo ganhos financeiros directos extorquindo dinheiro ou objectos aos outros" (Smith & Morita, 1999, p. 1).

Alguns aspectos que parecem comuns a todas as definições de *bullying* são: a referência ao abuso de poder que alguém exerce sobre outro alguém; a repetição do comportamento, ou pelo menos a ameaça de que pode voltar a repetir-se; a intenção deliberada de prejudicar ou magoar o outro; e a situação de vulnerabilidade da vítima (ver Olweus, 1995; Smith & Sharp, 1995b; Smith *et al.*, 1999). Este tipo de conduta diferencia-se das brincadeiras, por vezes de carácter físico e envolvendo contacto corporal nas quais algumas crianças, sobretudo rapazes, se envolvem, bem como de brigas ou discussões ocasionais entre pares de igual força e poder (ver Boulton, 1993; 1995).

O *bullying* manifesta-se de diversas formas. Os comportamentos que podem inserir-se nesta categoria são, segundo vários autores (ver Morita, Soeda, Soeda & Taki, 1999; Olweus, 1995; Smith & Sharp, 1995), essencialmente de três tipos:

- Directo e físico, inclui bater ou ameaçar fazê-lo; dar pontapés, roubar objectos que pertencem aos colegas, estragar os objectos dos colegas, extorquir dinheiro ou ameaçar fazê-lo, forçar comportamentos sexuais ou ameaçar fazê-lo, obrigar ou ameaçar os colegas a realizar tarefas servis contra a sua vontade;
- Directo e verbal, que engloba insultar, chamar nomes ou pôr alcunhas desagradáveis, gozar, fazer reparos racistas e/ou que salientam qualquer defeito ou deficiência dos colegas;
- Indirecto, que se refere a situações como excluir alguém sistematicamente do grupo de pares, ameaçar com frequência a perda da amizade ou a exclusão do grupo de pares como forma de obter algo do outro ou como retaliação de uma suposta ofensa prévia, espalhar boatos sobre os atributos e/ou condutas de alguém com vista a destruir a sua reputação, em suma manipular a vida social dos pares.

Em um estudo de Baldry & Farrington (2000) é, aliás, proporcionada alguma evidência empírica sobre as relações ou eventuais sobreposições entre o *bullying* e a delinquência em adolescentes italianos dos 11 aos 14 anos. O principal objectivo do estudo dos autores "consistiu em investigar as características pessoais e os estilos parentais dos adolescentes que eram simultaneamente *bullies* (agressores) e delinquentes, dos que apresentavam apenas um desses tipos de comportamento e daqueles que integravam os grupos de controlo (não delinquentes e não *bullies*)" (Baldry & Farrington, 2000, p. 199). Os referidos autores utilizaram um questionário que fornecia três indicadores: comportamentos de *bullying*, estilos e práticas disciplinares parentais, e características pessoais (género, ano de escolaridade, comportamento pró-social, auto-estima e auto-eficácia); foi ainda utilizada uma escala de delinquência referida pelo próprio aluno. Os autores concluíram que: embora relacionados entre si, os dois conceitos parecem ser indicadores de construtos teóricos diferentes, uma vez que correlacionam com distintas variáveis; os apenas *bullies* tendem a ser mais novos e os apenas delinquentes tendem a ser mais velhos; a delinquência pode ser a sequência desenvolvimental de certas condutas de *bullying*. Foi obtida evidência nesse sentido, em particular para os actos delinquentes de vandalismo (danos contra a propriedade) em rapazes e raparigas, e para a violência (danos contra pessoas), apenas nos rapazes, mas não nas raparigas. Embora considerando que os dois conceitos remetem para construtos teóricos diferentes, os autores interpretam os dados considerando que o *bullying* pode constituir uma parte integrante de um processo de desenvolvimento que culminaria na delinquência (ver Baldry & Farrington, 2000, pp. 203-217).

Os estudos revistos e a definição proposta para o *bullying* parecem indicar que este tipo de condutas podem ser ou não uma manifestação de distúrbio do comportamento, podem ou não ser violentas, podem conduzir ou não à delinquência, porém são sempre uma manifestação de conduta agressiva entre pares.

Olweus (1999a) propõe que se faça uma diferenciação clara entre os conceitos de *bullying*, agressão e violência. O referido autor considera que na violência, ou no comportamento violento, há sempre a utilização da força ou poder físico sobre o outro, isto é, o agressor utiliza o seu próprio corpo ou um objecto (e.g., uma arma) para infligir dano ao outro. Assim, violência e *bullying*

seriam manifestações distintas de conduta agressiva que se poderiam sobrepor em certas situações (*bullying* físico e directo). O autor sugere o diagrama de Venn, que se reproduz na figura 1, para representar as relações entre os três conceitos mencionados: agressão (um termo mais abrangente), violência e *bullying* (ver Olweus, 1999a, pp.12-13).

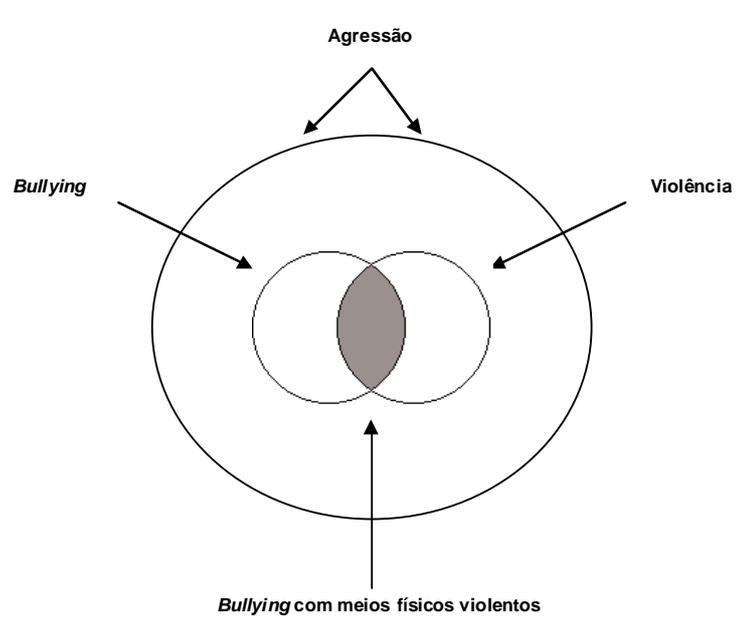


Figura 1 - Diagrama de Venn mostrando as relações entre os conceitos de agressão, violência e *bullying* (extraído de Olweus, 1999a, p. 13)

Nesta linha de ideias, Olweus (1997, p. 501) clarifica que o "*bullying* pode ser visto como uma componente de um padrão de comportamento agressivo mais geral que inclui a conduta anti-social e a sistemática infracção de regras, como é o distúrbio de conduta". O autor sugere também que as crianças e pré-adolescentes agressivos e/ou que exibem condutas de *bullying* são os que correm maiores riscos de, mais tarde, se envolverem em condutas criminosas e de abuso de drogas legais e ilegais. Os estudos longitudinais de Olweus (1999a) parecem confirmar esta ideia de forma clara. O autor obteve

evidência, através dos seus estudos longitudinais com rapazes suecos, de que a exibição de condutas de *bullying* entre o 6º ano e o 9º ano de escolaridade aumenta quatro vezes a probabilidade de criminalidade no início da idade adulta (medida em termos de condenações e registos oficiais de crimes), por comparação com o que acontecia com os rapazes que não exibiam esse tipo de condutas durante a escolaridade obrigatória básica (ver Olweus, 1999a, p.18). Esta tendência é aliás confirmada por outros autores, nomeadamente a investigação de Baldry & Farrington (2000), atrás referida, que parece apontar no mesmo sentido.

Ainda relativamente à definição dos conceitos relacionados com o *bullying*, uma investigação de Roland & Idsoe (2001) contribuiu para clarificar e diferenciar melhor os conceitos de agressão e de *bullying*. Os autores propunham-se testar modelos explicativos das relações entre o *bullying* (na sua vertente de agressão e vitimação) e a agressão reactiva e proactiva, entre pré-adolescentes e adolescentes noruegueses que frequentavam os 5º e 8º anos de escolaridade. A agressão reactiva e a agressão proactiva foram conceptualizadas num sentido muito próximo do proposto por Coie & Dodge (1998), isto é, tal como as definimos no início deste artigo. Roland & Idsoe (2001) subdividiram ainda a agressão proactiva em dois subtipos: a agressão proactiva relacionada com o poder e a agressão proactiva relacionada com a afiliação, no sentido de que a procura de poder e de afiliação podem ser dois motivos possíveis para o agressor alcançar os resultados que pretende obter (o poder é dirigido para a vítima e a afiliação ocorre entre os agressores, daí decorrendo emoções positivas para eles). De acordo com as definições dos três conceitos (*bullying*, agressão reactiva e agressão proactiva) e com os resultados da investigação de Coie & Dodge (1998), seria de esperar que o *bullying* fosse fundamentalmente uma forma de agressão proactiva, e foi nesse sentido que os referidos autores o conceptualizaram. Porém, Roland & Idsoe (2001) chamam a atenção para o facto de existir pouca evidência empírica que permita classificar o *bullying* como sendo predominantemente um tipo de agressão proactiva ou reactiva. Com vista a dar resposta a esta lacuna, os autores utilizaram e testaram cinco escalas para avaliar estas diferentes manifestações do comportamento agressivo, bem como as relações entre elas, a saber: duas escalas para avaliar o *bullying* (nas suas componentes de agressão e de vitimação); uma escala para avaliar a

agressão reactiva; e duas escalas para avaliar a agressão proactiva, uma para avaliar a agressão proactiva relacionada com o poder e outra para avaliar a agressão proactiva relacionada com a afiliação. Foram ainda estudadas as relações entre o *bullying* e as diferentes formas de agressão enunciadas, em função do sexo e do nível de escolaridade (ver Roland & Idsoe, 2001).

Os referidos autores verificaram então as seguintes tendências: a agressão proactiva era um bom preditor do *bullying* no 5º e 8º anos de escolaridade (em particular da sua vertente agressiva, mas também da vitimação no 5º ano de escolaridade); a agressão proactiva relacionada com o poder era um melhor preditor do *bullying* para o sexo masculino, e a agressão proactiva relacionada com a afiliação era um melhor preditor do *bullying* para o sexo feminino; a agressão reactiva estava relacionada com o *bullying* no 5º ano de escolaridade (quer na sua vertente agressiva, quer na sua vertente de vitimação), mas não no 8º ano de escolaridade. Em suma, a agressão reactiva e proactiva estavam diferentemente relacionadas com o *bullying* nos 5º e 8º anos de escolaridade (sendo, portanto, a idade um importante factor na forma como essa relação se processava); os dois tipos de agressão proactiva relacionavam-se diferentemente com o *bullying* consoante o género (ver Roland & Idsoe, 2001). Em suma, não ficou claro que o *bullying* fosse predominantemente um tipo de agressão proactiva, na medida em que parecia sê-lo apenas relativamente aos adolescentes mais velhos. Nos pré-adolescentes, e provavelmente nas crianças, o *bullying* parece identificar-se quer com a agressão reactiva, quer com a agressão proactiva.

Em resumo, os estudos revistos e as definições propostas para o *bullying* parecem indicar que as condutas de *bullying* podem ser ou não uma manifestação de distúrbio do comportamento, podem ou não ser violentas, podem conduzir ou não à delinquência, porém são sempre uma manifestação de conduta agressiva entre pares, envolvendo algum tipo de domínio ou abuso de poder de um indivíduo, ou grupo de indivíduos, sobre alguém que se encontra indefeso.

As investigações sobre o *bullying* são relativamente recentes e o interesse pelo construto começou nos finais dos anos setenta, nos países escandinavos, com os estudos empíricos de Olweus (1995, 1997, 1999a).

Este autor descreveu pela primeira vez a natureza e extensão do problema com base em questionários de comportamentos referidos pelo próprio (*self-report*). Um dos factores que terá contribuído para o acrescido interesse pelo tema terá sido a notícia, difundida na comunicação social, do suicídio de algumas crianças na sequência de terem sido vítimas de *bullying*, de acordo com os registos escritos por elas deixados (ver Olweus, 1999b). Assim, a uma preocupação da sociedade civil (escandinava e inglesa, inicialmente) e a um debate na comunicação social nos anos oitenta, seguiu-se um período de investigação e de elaboração de programas de prevenção nas escolas. Desde então, essa preocupação alargou-se a outros países, conduzindo a várias linhas de investigação nos países da União Europeia, tendo já muita dessa investigação conduzido à implementação e avaliação de projectos e programas de prevenção e/ou intervenção, quer ao nível das escolas, quer ao nível da comunidade. O programa escandinavo de Olweus (1995,1997); o projecto de Sheffield em Inglaterra, no início dos anos noventa (ver Sharp & Smith, 1995; Smith & Sharp, 1995); o projecto de Sevilha, em Espanha (ver Ortega, 1997; Ortega & Mora-Merchan, 1999); os estudos da Universidade do Minho, em Portugal (ver Almeida 1999; Almeida & Del Bairro, 2002; Pereira, Almeida, Valente & Mendonça, 1996; Pereira, 2002); os programas sob a orientação de Diaz-Aguado, em Madrid (ver Diaz-Aguado, 1996; Diaz-Aguado, Royo, Segura, Andrés & Martinez, 1996a, 1996b; Diaz-Aguado, Royo, Segura & Andrés, 1996), são exemplos significativos desse tipo de programas.

Dado o carácter recente da investigação sistemática nas escolas sobre este construto específico, não é prudente fazer afirmações relativamente ao aumento ou diminuição do fenómeno ao longo dos últimos anos (excepção feita para as situações em que foram avaliados os efeitos dos programas de intervenção), contrariamente ao que acontece com o construto de delinquência, cuja base são os registos criminais na polícia ou nos tribunais. No entanto, não parece tratar-se de um fenómeno recente, é provável que sempre tenha havido *bullying* nas escolas, em diferentes graus, consoante o tipo de escola e de população nela envolvido.

A pertinência da investigação sobre o tema torna-se evidente por várias ordens de razões:

- O efeito pernicioso que este tipo de comportamento pode ter no clima da escola, na vida das vítimas e dos agressores (ver Sharp & Smith, 1995; Smith & Sharp, 1995);
- O desenvolvimento que este tipo de conduta pode ter, quer nas vítimas (e.g., problemas de auto-estima e depressão no adulto, segundo estudos de Olweus, 1997), quer nos agressores (e.g., no sentido da delinquência, segundo sugerido pelos estudos de Olweus, 1997, 1999a; e de Baldry & Farrington, 2000).

8. Conclusão — e a violência escolar?

Os conceitos e estudos revistos parecem indicar que sob a designação de ‘violência escolar’ podem encontrar-se múltiplos fenómenos que, apesar de relacionados, apresentam diferentes graus de gravidade e diferentes causas. Aliás, o conceito de ‘violência’, vulgarizado na linguagem corrente, parece ser o mais difícil de definir e operacionalizar (ver Debardieux, 2002).

Vários autores (por exemplo, Lorenz, 1979) consideram que a agressividade existe em várias espécies animais, tem valor adaptativo e está ao serviço da conservação da espécie. Contudo, o conceito de violência é geralmente reservado apenas para a espécie humana. Sanmartín (2002, p. 22) sugere que a violência consiste numa agressividade fora de controlo, ou numa agressividade hipertrofiada, na medida em que a conduta agressiva cessa com a submissão do outro, mas não a conduta violenta, que pode mesmo conduzir à morte. Neste sentido, a expressão ‘violência escolar’ deveria limitar-se às situações mais graves de conduta anti-social que infligem danos contra pessoas e que ocorrem no contexto escolar. Na maioria das situações deveria privilegiar-se a utilização dos restantes conceitos, porque remetem para comportamentos mais frequentes e menos graves, além de serem mais fáceis de operacionalizar e definir. De qualquer modo, delimitar a fronteira entre a agressão com função adaptativa e a violência será sempre uma tarefa controversa e difícil, que remete para questões mais do domínio da ética do que do domínio científico.

Nota

- 1 Este artigo constitui parte de um capítulo da fundamentação teórica da tese de doutoramento que a autora apresentou na Universidade da Extremadura (Espanha), sob orientação do Professor Doutor Vicente Castro e da Professora Doutora Diaz-Aguado.

Referências

- ALMEIDA, Ana (1999). Portugal. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- ALMEIDA, Ana & DEL BAIRRIO, Cristina (2002). A vitimização entre companheiros em contexto escolar. In C. Machado & R. Gonçalves (Coords.), *Violência e Vítimas de Crime*, (volume dois – Crianças). Coimbra: Quarteto.
- AMADO, João (2000). *A Construção da Disciplina na Escola. Suportes Teórico-Práticos*. Porto: Asa Ed.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (1995). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder*, 4th ed. Washington, DC, Author
- BALDRY, Anna & FARRINGTON, David (2000). Bullies e delinquentes: Características pessoais e estilos parentais. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, XXXIV, 1,2 e 3, pp. 195-221.
- BOULTON, Michael (1993). Children's abilities to distinguish between playful and aggressive fighting: a developmental perspective. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, pp. 249-263.
- BOULTON, Michael (1995). Playground behaviour and peer interaction patterns of primary school boys classified as bullies, victims and not involved. *British Journal of Educational Psychology*, 65, pp.165-177.
- COIE, John D. & DODGE, Kenneth (1998). Aggression and antisocial behaviour. In W. Damon & N. Eisenberg, *Handbook of Child Psychology. Social and Emotional, and Personal Development*. Vol. 3, 5ed., New York: John Wiley & Sons.
- CRICK, Nicki R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behaviour in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, pp. 2317-2327.
- CRICK, Nicki R. (2000). Engagement in gender normative forms of aggression: links to social-psychological adjustment. In W. Craig (Ed.), *Childhood Social Development. The Essential Readings*. London: Blackwell
- DÉBARDIEUX, Eric (2002). "Violência nas escolas": Divergências sobre palavras e um desafio político. In E. Débardieux & C. Blaya. *Violência nas Escolas e Políticas Públicas*. Brasília: UNESCO.
- DIAZ-AGUADO, Maria José (1996). *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes. Fundamentación Psicopedagógica*, vol I. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

- DIAZ-AGUADO, Maria José & ARIAS, Rosário M. (1995). *Ninos com Dificuldades Socioemocionales. Instrumentos de Evaluación*. Madrid: Ministerio de lo Trabajo y de los Assuntos Sociales. Seis cadernos.
- DIAZ-AGUADO, Maria José; ROYO, Pilar; SEGURA, Maria; ANDRÉS, Maria & MARTÍNEZ, Belém (1996a). *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes. Pautas y Unidades de Intervención*, vol II. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DIAZ-AGUADO, Maria José; ROYO, Pilar; SEGURA, Maria; & ANDRÉS, M. (1996b). *Programas de Educación para la Tolerancia y Prevención de la Violencia en los Jóvenes. Instrumentos de Evaluación e Investigación*, vol IV. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- ESTRELA, Maria T. & AMADO, João (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, XXXIV, 1,2 e 3, pp. 249-271.
- FARRINGTON, David (2000). A predição da violência no adulto: Violência documentada em registos oficiais e violência referida pelo próprio indivíduo. *Psychologica*, 24, pp. 55-76.
- FONSECA, António Castro (2000). Comportamentos anti-sociais: Uma introdução. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, XXXIV, 1,2 e 3, pp. 9-36.
- FONSECA, António D. (2000). *Menores e Justiça Tutelar. A Actividade Jurisdiccional entre 1989 e 1998, relativamente a Problemáticas da Infância e da Juventude*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Justiça.
- LOEBER, Rolf & DISHION, T. (1983). Early predictors of male delinquency: a review. *Psychological Bulletin*, 94, 1, pp. 68-99.
- LOEBER, Rolf & HAY, Dale (1997). Key issues in the development of aggression and violence from childhood to early adulthood. *Annual Revue of Psychology*, 48, pp. 371-410.
- LORENZ, Konrad (1979). *Agressão. Uma História Natural do Mal*. Lisboa: Moraes Editores.
- MARTINS, Maria José D. (2003). *Agressão e Vitimação entre Adolescentes em Contexto Escolar. Variáveis Sociodemográficas, Psicossociais e Sociocognitivas*. Dissertação de doutoramento apresentada à Universidade da Extremadura (Espanha).
- MOFFITT, Terrie & CASPI, Avshalom (2000). Comportamento anti-social persistente ao longo da vida e comportamento anti-social limitado à adolescência: seus preditores e suas etiologias. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, XXXIV, 1,2 e 3, pp. 65-106.
- MORITA, Yohji; SOEDA, Haruo; & TAKI, Mitsuru (1999). Japan. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- OLWEUS, Dan (1995). *Bullying at School. What we Know and What we can Do*. Oxford: Blackwell
- OLWEUS, Dan (1997). Bully/victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, XII, 4, pp. 495-511.

- OLWEUS, Dan (1999a). Sweden. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- OLWEUS, Dan (1999b). Norway. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- ORTEGA, Rosário (1997). El proyecto Sevilla anti-violencia escolar. Un modelo de intervención preventiva contra os malos tratos entre iguales. *Revista de Educación*, 313, pp. 143-158.
- ORTEGA, Rosário & MORA-MERCHAN, Joaquin A. (1999). Spain. In P. Smith Y. Morita, Junger-Tas; D. Olweus.; R. Catalano & P. Slee. (Eds), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- RANDALL, Peter (1998). *Adult Bullying. Perpetrators and Victims*. London. Routledge.
- PEREIRA, Beatriz (2002). *Para uma Escola sem Violência. Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre Crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian - F.C.T.
- PEREIRA, Beatriz; ALMEIDA, Ana; VALENTE, L. & MENDONÇA, D. (1996). O “bullying” nas escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema. In L. Almeida (Ed.), *Encontro Galaico Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- PLEYDON, A. & SCHNER, J. (2001). Female adolescent friendship and delinquent behaviours. *Adolescence*, 36,142, pp. 189-205.
- POLÍCIA DE SEGURANÇA PÚBLICA (2002). *Análise de Ocorrências nos Estabelecimentos de Ensino e seus Arredores nos Anos Lectivos de 1999/2000 e 2000/2001*. Lisboa: Documento não publicado fornecido pela Direcção Nacional da PSP.
- ROLAND, Erling & IDSOE, Thormod (2001). Aggression and *Bullying*. *Aggressive Behavior*, 27, pp. 446-462.
- SANMARTÍN, José (2004). Agresividad y Violencia. In Sanmartín (Coord.), *El Laberinto de la Violencia. Causas, Tipos e Efectos*. Barcelona: Ariel.
- SHARP, Sonia & SMITH, Peter K., Eds. (1995). *Tackling Bullying in your School*. London: Routledge.
- SMITH, Peter K. & SHARP, Sonia, Eds. (1995). *School Bullying. Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- SMITH, Peter K.; MORITA, Yohji; JUNGER-TAS, Josine; OLWEUS, Dan; CATALANO, Richard & SLEE, Phillip, Eds. (1999). *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- SMITH, Peter K. & MORITA Yohji (1999). Introduction. In P. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano & P. Slee (Eds.), *The Nature of School Bullying. A Cross-National Perspective*. London: Routledge.
- TREMBLEY, Richard E.; LEMARQUAND, D. & VITARO, F. (2000). A prevenção do comportamento anti-social. *Revista Portuguesa da Pedagogia*, XXXIV, 1, 2 e 3, pp. 491-553.

- VITARO, F.; TREMBLEY, Richard E.; KERR, M.; PAGANI, L. & BUKOWSKI, W. (1997). Disruptiveness, friends' characteristics, and delinquency in early adolescence: A test of two competing models of development. *Child Development*, 68, 4, pp. 676-689.
- WEINER, I. (1995). *Perturbações Psicológicas na Adolescência*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.

Artigos de imprensa

- CABRITA, Felícia (2001) Uma facada na infância - A violência entre menores. *Revista do Expresso*, 27 de Janeiro, pp. 30-36.
- MARGARIDO, Maria José (2002). Mais roubos e violência escolar. *Diário de Notícias*, 2 de Fevereiro, p. 21.
- NEVES, Céu (2002). Criminalidade aumenta nos jovens e Escola degradada promove agressão. *Diário de Notícias*, 14 de Junho, pp. 26-27.
- WONG, Bárbara (2002) Professores vítimas de incidentes quase triplicam em três anos. *Público*, 1 de Março, p. 2

THE ISSUE OF SCHOOL VIOLENCE: A CLARIFICATION AND A DIFFERENTIATION OF CONCEPTS

Abstract

In this article we review the literature and reflect about the theme of school violence, and also about all the concepts that are related with that theme, namely: indiscipline, anti-social conduct, delinquency, conduct disorder and *bullying*. We clarify and differentiate these concepts in view of their operational definition and relation in future investigations.

LE PROBLÈME DE LA VIOLENCE SCOLAIRE: UNE CLARIFICATION ET DIFFÉRENCIATION DES CONCEPTS

Résumé

Dans cet article on fait une révision de la littérature et une réflexion sur le thème de la violence scolaire, de même que sur tous les concepts en relation avec ce thème, notamment: indiscipline, comportement antisocial, délinquance, perturbation de la conduite et *bullying*. On clarifie et on différencie ces concepts en vue d'une définition opérationnelle au sens de futures investigations.