

AGRESSIVIDADE EM CONTEXTO ESCOLAR

Pedro Miguel Lopes de Sousa

Enfermeiro nos Hospitais da Universidade de Coimbra.
Mestrando em Psicologia Pedagógica, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação
da Universidade de Coimbra.

Contactos do autor:

Tel: (+351) 934618213

pierre_pedrosky@portugalmail.com

RESUMO

Este artigo procura analisar a problemática da agressividade em contexto escolar. Com efeito, o incremento destas situações tem vindo a aumentar a consternação de toda a comunidade escolar, sendo importante proceder a alguma clarificação sobre o tema.

Neste âmbito, salienta-se a falta de consenso entre autores pela multiplicidade de conceitos diferentes encontrados, todos procurando caracterizar uma mesma realidade. O conceito de agressividade pareceu ser o mais adequado e pertinente para orientar a consecução deste artigo, na medida em que surge, quer de forma explícita quer implícita, na definição dos demais conceitos. As definições encontradas são várias, dependendo dos modelos teóricos adoptados, entre as quais conta-se a de Abreu (1998) que aponta para a capacidade de provocar malefícios ou prejuízos, materiais ou morais, a outrem ou a si.

Assim sendo, este artigo procurar abordar os principais aspectos referentes às condutas agressivas, concedendo especial relevo à agressividade em contexto escolar, onde se impõem reflexões sobre o rendimento escolar, o próprio sistema educativo e o papel da escola na sociedade. De igual forma, ir-se-ão dissecar algumas das abordagens teóricas que surgiram na tentativa de explicar este fenómeno.

Saber como avaliar as condutas agressivas, discernindo o que é agressividade do que não é, impõe-se como um desafio actual. Só através da definição clara dos métodos de avaliação é que se torna possível incrementar a investigação científica, de forma a poderem realizar-se diagnósticos precisos das áreas de intervenção prementes. Intervir é essencial e urgente, sendo vários os autores que apontam estratégias de mudança, no entanto o conhecimento incipiente deste fenómeno impede qualquer tipo de actuação, servindo apenas para o acumular ineficaz de medidas (Costa & Vale, 1998).

Palavras-chave: Agressividade, Escola, Teorias, Factores, Avaliação, Intervenção.

Os comportamentos agressivos, particularmente nas escolas, são uma temática que cada vez mais preocupa a sociedade, principalmente pela amplitude que tem alcançado. Impõe-se, então, a questão: terá a agressividade aumentado em proporções alarmantes, ou ter-nos-emos nós tornado mais sensíveis face à sua maior visibilidade social? (Costa & Vale, 1998; Ramirez, 2001).

Independentemente da opinião que cada um possa ter, o certo é que este problema não é recente, nem tão pouco um fenómeno novo. A opinião pública, os partidos políticos e os meios de comunicação social parecem cada vez mais atentos, sucedendo-se notícias de casos alarmantes de agressividade, nomeadamente em escolas, suscitando a criação de espaços de debate e reflexão.

A escola surge, pois, como uma peça fulcral neste puzzle, constituindo-se como um palco vital de tensões, conflitos e agressões. A preocupação é redobrada quando pensamos na escola como um local de aprendizagem e de aquisição de normas e valores, onde os alunos constroem a sua personalidade e uma identidade própria.

Actualmente, é cientificamente incorrecto afirmar que o ser humano tem uma tendência inata para a guerra ou para outras condutas violentas, tal como é incorrecto afirmar que a evolução natural seleccionou preferencialmente as condutas agressivas às demais condutas (APA, 1990, in Ramirez, 2001). Ou seja, importa clarificar e desmistificar certas ideias erróneas neste âmbito e é isso que este artigo procura realizar, sintetizando as principais posições defendidas por alguns autores relativamente à agressividade em contexto escolar. Para tal, definiram-se os seguintes objectivos:

- Clarificar a indefinição conceptual na esfera da agressividade;
- Identificar diferentes tipos de agressividade;
- Descrever as concepções psicológicas e modelos explicativos mais relevantes;
- Apontar possíveis formas de avaliação e estratégias de intervenção.

Para tal, o artigo encontra-se estruturado em quatro pontos principais. Num primeiro momento, ir-se-á conceptualizar esta temática, nas suas diversas vertentes, procurando esclarecer um pouco da indefinição conceptual de que se reveste esta problemática.

Num segundo momento, o foco de atenção centra-se na agressividade, onde ir-se-ão também abordar, de uma forma geral, conceitos como o de vandalismo, perturbações de comportamento, indisciplina, *bullying* e violência, que também possuem actualmente uma enorme visibilidade

social. Numa análise mais pormenorizada, descrever-se-ão, de forma sucinta: os tipos de agressividade (salientando a especificidade da agressividade nas escolas), as variáveis intervenientes e algumas abordagens explicativas do fenómeno, as formas de avaliação e, por último, algumas possíveis estratégias de intervenção.

Num terceiro momento, são referidos, de forma sucinta, alguns estudos realizados na área da agressividade, tanto a nível nacional como internacional. Por último, são apresentadas algumas considerações finais, uma súmula conclusiva do artigo.

1. QUESTÕES DE CONCEPTUALIZAÇÃO

Uma leitura rápida de algumas obras alusivas a esta temática revela imediatamente uma falta de consenso na distinção de conceitos, remetendo para domínios diversificados como agressividade, vandalismo, perturbações de comportamento, indisciplina, *bullying* e violência. As fronteiras existentes entre estes domínios parecem ser muito ténues, havendo, por vezes, dificuldade na definição do objecto de estudo por parte dos investigadores. Neste sentido, procurar-se-ão esclarecer alguns desses conceitos.

Uma abordagem inicial ao conceito de **agressividade** pode traduzir-se na sua definição como uma forma de conduta com o objectivo de ferir alguém, física ou psicologicamente (Berkowitz, 1993, in Ramirez, 2001). Esta perspectiva aponta, portanto, um carácter intencional à agressividade, onde o indivíduo procura obter algo, coagir outrem, demonstrar poder e domínio.

A agressividade humana surge associada à “(...) capacidade ou potencialidade de alguém provocar malefícios, ofensas prejuízos ou destruições, materiais ou morais, a outra pessoa ou a si mesmo (...)” (Abreu, 1998, p. 133). Esta é aqui considerada não como sendo de origem inata ou instintiva, mas como sendo uma potencialidade de acção face a situações de frustração, bloqueadoras do desenvolvimento.

Comparando as definições dos manuais de diagnóstico dos distúrbios mentais quer da Associação Americana de Psiquiatria (APA) quer da Organização Mundial de Saúde (OMS) verifica-se que a agressividade é integrada nos distúrbios da personalidade (Ramirez, 2001).

No entanto, Bertão (2004) refere que a agressividade é essencial na sobrevivência, desenvolvimento, defesa e adaptação dos indivíduos. Considera-a, inclusivamente, como um elemento protector que possibilita a construção de um espaço interno, promovendo a diferenciação entre o Eu e o Outro, bem como a criação de vínculos. As pulsões, ao longo do

processo de desenvolvimento, vão assumindo formas socialmente aceitáveis de se expressar, pelo que o modo como o indivíduo gere os mecanismos agressivos será fundamental na posterior estruturação das relações interpessoais.

Ramirez (2001) refere que, no entanto, a preocupação dos psicólogos com a agressividade remonta ao século XIX, onde Williams James a definiu como um instinto e, mais tarde, Freud a considerou como um impulso inato. Todavia, no século XX, autores como Bandura recusariam esta premissa apontando este fenómeno como um resultado da aprendizagem. Esta dicotomia *inato vs adquirido* levou muitos investigadores a contornar o problema da definição conceptual referindo-se, nos seus estudos, a manifestações comportamentais.

No entanto, autores como Perry e Boldizar (1990, in Costa & Vale, 1998) insistem na ideia de que a agressividade se constitui como uma conduta cujo objectivo é magoar outra pessoa, desvalorizando a concepção inata e considerando-a como resultante de um sentimento de frustração.

Definir agressividade implica conhecer, então, algumas das proposições teóricas sobre o comportamento humano, para que se compreenda o trajecto que este conceito já percorreu. Desta forma, Freud (s.d., in Soares et al., 2004) considerou que este fenómeno não seria mais que uma forma de pulsão de morte, não assimilada como culpa ou sublimada através de uma produção criativa, mas sim transferida para um objecto exterior à psique, o que originaria um dano físico ou moral. Já Bandura (1973, in Soares et al., 2004) definiu agressão como um comportamento resultante na injúria pessoal ou na destruição de objectos, pondo em evidência não a intenção do agressor mas a sua acção. Um outro autor, Chagas (1999, in Soares et al., 2004), refere-se à agressividade como um elemento legítimo da vivência humana que é natural e fundamental à sobrevivência e se articula na afectividade entre indivíduos.

Assim sendo, o conceito de agressividade parece ser mais vasto que o da mera agressão física ou verbal. Costa e Vale (1998) referem que esta designação está presente ou implícita em qualquer designação adoptada, sendo simultaneamente simples e complexo, podendo ser considerados como agressivos uma imensa panóplia de comportamentos.

Quanto ao **vandalismo**, este termo remonta ao povo dos vândalos, onde a destruição parecia ser característica essencial. O termo refere-se tanto ao estado de espírito que leva à destruição, como ao comportamento destruidor e às consequências resultantes. Actualmente, a sua definição é bastante abrangente, na medida em que se estende à destruição ou degradação gratuita de objectos, chegando inclusivamente a ser considerados fúteis ou inúteis. Estes actos, efectivamente, não aparentam trazer qualquer benefício, levando à destruição do meio, impelidos

pelo carácter lúdico das condutas, o gozo e o prazer sentido na destruição (Coslin, 1989, in Costa & Vale, 1998).

No entanto, não existe unanimidade em considerar o vandalismo como uma actuação gratuita. Está bem patente o reconhecimento de uma intencionalidade em sistemas de classificação avançados como os de Baker e Waddon e o de Clinard (Coslin, 1989, in Costa & Vale, 1998). Desta feita, os primeiros autores propõem seis categorias de actos de vandalismo:

1. Actos ideológicos – procuram chamar a atenção para uma causa importante;
2. Actos aquisitivos – destinam-se à aquisição de dinheiro ou bens;
3. Graffiti – exprime a personalidade do indivíduo ou transmite uma mensagem;
4. Expressão de divertimento – considera o vandalismo como um jogo;
5. Expressão de problemas – expressão pública de raiva, medo, ansiedade, frustração.
6. Actos não intencionais – seriam erradamente designados de vandalismo, por não existir intenção.

Outros autores referem algumas categorias distintas, no entanto, é possível proceder a sobreposições, tendo em comum a atribuição de uma intenção: vandalismo reivindicativo, lúdico, predador, tático e maldoso (Coslin, 1989, in Costa & Vale, 1998).

Um outro conceito, o de “**perturbações de comportamento**”, de um modo geral, consiste num padrão de contínuos e repetidos comportamentos considerados socialmente inaceitáveis pela família e comunidade (Mann, 1987, in Costa & Vale, 1998). Como exemplos são referidos: o roubo, a mentira, o consumo de drogas, a agressão física e verbal, a desobediência, os acessos de raiva, etc.

Os trabalhos e artigos realizados nesta área já são um pouco mais escassos, revelando uma menor visibilidade social deste fenómeno.

Quanto ao conceito de **indisciplina**, Bertão (2004) refere que este termo deriva do latim, significando falta de instrução, isto é, refere-se a pessoas com carência de instrução para a disciplina regulada e imposta pela ordem social. Desta forma, em contexto escolar, poderá reportar-se a uma menor instrução dos alunos, à maior dificuldade em adequar os

comportamentos às normas sociais, à elevada exigência nas relações ou à inadequação da escola às necessidades actuais.

Este fenómeno tem vindo a preocupar pais, professores, funcionários e alunos devido à sua dimensão, quer em contexto educativo, quer fora da sala de aulas. No entanto, também depende da perspectiva adoptada pelo interveniente. “Um exemplo do quotidiano ajudará, possivelmente, a esclarecer: uma pessoa pode sentir como violento um golpe de vento ao qual outra foi insensível porque estava melhor agasalhada. Nas relações humanas algo de idêntico, embora mais complexo, acontece (...)” (Bertão, 2004, p. 150). A mesma autora refere que a estrutura interna do indivíduo e o seu contexto potenciam diferentemente as manifestações de indisciplina e os sentimentos de quem a percebem. Desta forma, um mesmo comportamento pode ser percebido como indisciplinado por um docente e por outro como uma mera atitude irreverente e de autonomização.

Na escola, os sinais mais evidentes de indisciplina para o professor parecem ser a desobediência, as conversas paralelas, o não cumprimento de regras e as distrações, que se originam numa força interna investida na acção de forma descontrolada, por defeito nos mecanismos internos de controlo. No entanto, na perspectiva de Bertão (2004), os alunos que se isolam e evitam interagir com os outros deveriam merecer uma igual preocupação por parte dos docentes, algo que nem sempre parece ocorrer. Estes alunos não parecem ter força suficiente para exteriorizar a sua revolta, conduzindo a uma baixa de auto-estima e a comportamentos compensatórios como a toxicod dependência e o alcoolismo, ou, se associado a outros factores, podem gerar-se sentimentos de desvinculação e levar ao suicídio.

A nível internacional, a conduta agressiva manifestada entre alunos adoptou a designação de **bullying**, constituindo um comportamento agressivo, intencional e prejudicial que pode durar semanas ou anos. Define-se como a violência desenrolada em meio escolar, quer física, quer mental, de um indivíduo ou grupo direccionada para alguém que não se consegue defender (Dreyer, 2004; Ramirez, 2001).

O que parece motivar os agressores é o desejo de intimidação e de domínio, aliado ao abuso de poder. De um modo geral, adoptam uma atitude tirânica, perseguindo e oprimindo um colega de modo repetitivo, tornando-o na sua vítima habitual. Este fenómeno pode assumir diversas formas, nomeadamente verbal (insultos, alcunhas, ameaças,...), física (roubar, danificar objectos, ataque físico, ...) e indirecta (exclusão social e divulgar rumores pejorativos) (Ramirez, 2001).

De acordo com Dreyer (2004), as consequências para as vítimas podem ser graves e incluem sintomas depressivos, diminuição de auto-estima, angústia, *stress*, absentismo escolar e até

suicídio, enquanto que os agressores vão adoptando atitudes mais delinquentes, criminosas e violentas. Ramirez (2001) refere mesmo que se trata de uma experiência traumática marcante, havendo danos físicos e morais, associados a tensão nervosa, dores de cabeça e estômago, crises de ansiedade e pesadelos. Por vezes, surgem alterações no comportamento social como cólera, timidez, negativismo e fobias, havendo também referência a alterações da capacidade de concentração e aprendizagem.

Este fenómeno é potenciado no grupo da sala de aula de tal forma que, quando um aluno intimida outro, gera-se na sala uma rede de relações de grupo que promove e reforça a agressividade, principalmente pelo medo. Quanto aos outros elementos do grupo, parece haver uma inibição em criticar a situação, sendo raro alguém interceder pela vítima. Uma forma que encontram para superar o problema é agir como os agressores, surgindo casos de vítimas agressoras (Ramirez, 2001).

Quadro 1 – Perfil psicossocial dos alunos *bullies* e das suas vítimas (Ramirez, 2001, p.114)

Característica	Bully	Vítima
Características físicas		
Idade	Superior à média do grupo	Conforme a média do grupo
Número	São mais que as vítimas	São menos que os <i>bullies</i>
Sexo	Na maioria rapazes	Na maioria rapazes
Aspecto físico	Fortes	Fracos
Características académicas		
Rendimento escolar	Baixo	Médio-baixo
Atitude para com a escola e o professor	Negativa	Passiva
Clima sócio-familiar		
Autonomia	Alta	Baixa
Controlo	Escasso	Alto
Conflitos	Alto	Médio
Organização	Alta	Alta
Características de personalidade		
Agressividade	Alta	Média
Ansiedade	Alta	Alta
Timidez	Baixa	Alta
Acatamento de normas	Baixo	Médio
Provocação	Alta	Baixa
Sinceridade	Alta	Baixa
Retraimento	Baixo	Alto
Psicose	Médio-Alto	Baixo
Neurose	Médio-Alto	Médio-Baixo
Extroversão	Média-Alta	Moderada
Auto-estima	Alta	Moderada
Autocontrolo	Baixo	Médio
Importância sócio-escolar		
Rejeição	Alto	Muito alto
Agressividade	Alta	Média-baixa
Estudo	Muito baixo	Médio-baixo
Aceitação	Moderada	Muito baixa
Relações	Alto	Muito baixo

De acordo com Ramirez (2001), o conceito de **violência** é, vulgarmente, associado a uma conotação significativa, reportando-se a um mecanismo de destruição, de ataque à integridade de um objecto, de abuso de força e poder.

No entanto, o termo possui dois significados etimológicos diferentes, um de origem grega (força/energia), outro de origem latina (abuso de força e poder) (Bertão, 2004). Parece haver, portanto, um lado normal e desejável na violência, surgindo também conotada como uma energia que motiva a acção. Inclusivamente, chega-se mesmo a referir a violência como “o desejo de viver” e é apontada como algo de necessário à existência, sendo necessário controlá-la (Bergeret, 1972/1998, in Bertão, 2004; Tyrode & Bourcet, in Bertão, 2004).

Assim sendo, a violência assume-se, para a autora, como possuindo uma origem instintiva e encontra-se desprovida de qualquer intenção de prejudicar o outro, característica que se enquadraria mais no conceito de agressividade. Isto porque Freud encararia a violência como universal e inata, mais próxima dos instintos que das pulsões, requerendo um funcionamento bastante mais simples que a agressividade. Esta componente seria progressivamente integrada noutras finalidades humanas ao longo da infância e da adolescência, de modo a que, quando adulto, possua a plenitude das suas capacidades amorosas e criativas (Bergeret, 1972/1998, in Bertão, 2004; Bertão, 2003, in Bertão, 2004).

Santos (2004) menciona o facto de que a definição de violência pode constituir-se como uma tarefa paradoxal, visto não se tratar de um conceito linear e monolítico, afirmando inclusivamente que é o próprio contexto que define o que é ou não violência.

Ao contrário de outros investigadores, esta autora desvaloriza a vertente inata ao referir que a violência é aprendida, estando relacionada com a falta de controlo das pulsões e com uma carência de vínculos psicossociais. O indivíduo reagiria com recurso à força, ameaçando os outros e a si próprio, envolvendo-se em lutas e manifestando raiva, fúria, desespero, comportamentos provocatórios e de oposição.

A mesma autora aponta para o risco que constitui a desvalorização deste fenómeno que poderia ser impeditivo de uma adequada aprendizagem escolar, do bem-estar pessoal e de um clima humanizado nas escolas.

Face a esta grande diversidade de conceitos possíveis numa mesma área de estudo, facilmente surgem sobreposições e fica patente a falta de clareza na operacionalização e definição dos objectos de estudo.

Tal como referem Costa e Vale (1998), o obstáculo inicial com que nos deparamos reside na tradução de conceitos encontrados em línguas estrangeiras que, na língua portuguesa, nem sempre encontram correspondência directa. O resultado traduz-se na criação de neologismos e na assimilação de vários termos estrangeiros numa só palavra portuguesa. Esta questão linguística, pelo facto de possuímos menos possibilidades lexicais, tem a vantagem de permitir uma maior sintonia entre investigadores e uma maior homogeneidade na amostra em estudo, mas, por outro lado, impede uma discriminação pormenorizada de conceitos. A questão talvez resida no facto de saber até que ponto se está a realizar uma assimilação de significantes ou de significados e se a tradução, consequentemente, será correcta.

No entanto, a falta de clareza e de objectividade conceptual não se deve somente à questão linguística, visto que os próprios investigadores se sobrepõem ao operacionalizar e definir o objecto de estudo das investigações e dissertações teóricas.

De facto, são imensos os casos em que os autores recorrem a sistemas de classificação e a designações diferentes dentro de um mesmo conceito. Mas o real problema surge quando o mesmo comportamento ou atitude surge como exemplo de conceitos diferentes, com significados com gravidades distintas e emoções diversas. Ou seja, “(...) não deveriam ser confundidos sob pena de excessiva relativização ou dramatização da realidade.” (Costa & Vale, 1998, p. 14).

A título de exemplo pode referir-se o roubo, que tanto pode assumir a designação de vandalismo, como de *bullying* ou de perturbação do comportamento. Ou mesmo a destruição de bens que surge nas investigações sobre vandalismo e sobre *bullying*. São vários os exemplos de sobreposição que podem ser apresentados, contudo, a sua enumeração exaustiva não seria pertinente.

A recolha de dados é prejudicada pelo facto de ser necessário desdobrar o conceito em unidades observáveis e devido à confusão existente no senso comum. Na verdade, não é possível ter a certeza que aquilo que designamos de agressividade é o mesmo para os outros. Estão questão é grave pois as conclusões que podemos retirar dos diferentes estudos dependem directamente do modo como se define e valia o objecto de estudo.

Autores recentes, como Bertão (2004), revelam essa mesma dificuldade ao referirem-se tanto a violência, como a agressividade de forma indiscriminada e confusa nas suas obras. De facto, na minha opinião, são poucos os autores que conseguem seguir um fio condutor coerente ao longo de todo o trabalho sem recorrerem a sobreposições ou, inclusivamente, a diferentes designações do seu objecto de estudo.

Um outro contributo para a discussão conceptual refere-se à intencionalidade do comportamento. Se é importante uniformizar as regras de definição para que os observadores

atribuam um carácter agressivo a uma conduta, separar as consequências de um acto da sua motivação é algo mais difícil e complexo. Tal como refere Gloria (1981, in Costa & Vale, 1998), embora seja possível considerar diversas intenções para um comportamento, isto revela-se impossível em termos práticos, pelo que as investigações realizadas acabam por descurar o aspecto da intencionalidade.

Em suma, o desenvolvimento do tema central deste artigo depara-se com impedimentos logo na fase inicial, no âmbito da pesquisa bibliográfica e fundamentação teórica, dificuldades estas que reflectem as ambiguidades teóricas e metodológicas existentes. Tal como é referido por Costa e Vale (1998), o maior problema que surge reside na escolha do conceito ou referencial teórico que realmente se pretende utilizar, não se tratando de um mero preciosismo semântico.

2. AGRESSIVIDADE, UM OLHAR EM PORMENOR

Perante esta indefinição conceptual, importa fazer uma escolha, optar por um conceito de forma a poder definir-se com rigor o objecto de estudo. O conceito de agressividade parece o denominador comum na própria definição dos demais conceitos, sendo referido quer de forma implícita quer explícita, pelo que a sua escolha parece a mais adequada e pertinente.

Vejamos dois exemplos: Dreyer (2004) define *bullying* como o conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetidas praticadas por um ou mais alunos contra outro, enquanto que Costa e Vale (1998) apontam a agressão física ou verbal como um exemplo de perturbação do comportamento. Muitos outros exemplos se poderiam referir, no entanto o certo é que o conceito de agressividade aparenta ser o mais comum entre a imensidão de trabalhos desenvolvidos nesta temática e está na base da maioria dos restantes conceitos.

Na sua essência, é um conceito simples por se assumir como organizador da maioria das definições e análises, isto é, encontra-se na “raiz” dos comportamentos em estudo neste domínio. Contudo, é de igual forma complexo, visto que uma imensa multiplicidade de comportamentos classificados sob diferentes designações podem ser considerados como agressivos (Costa & Vale, 1998).

Estas autoras consideram mesmo que este será, muito provavelmente, o único conceito que permite uma teoria mais positiva, ao atribuir-lhe uma função quer no âmbito da sobrevivência da espécie, quer no âmbito social ou no funcionamento individual. A adolescência parece ser influenciada de forma particular pela agressividade que desempenha um papel essencial no reforço do ego, de sentimentos de mestria e domínio.

A investigação sobre a agressividade humana tem vindo a intensificar-se ultimamente, no entanto, os investigadores tendem a limitar-se ao estudo das manifestações externas, em contextos específicos (Bertão, 2004). É um conceito plural, poliforme e multidimensional, que se define num contexto interactivo e relacional, envolvendo o indivíduo, as instituições e o meio sócio-cultural. Nas sociedades ocidentais, onde a competição é constante, a agressividade chega a ser estimulada ao considerar-se como sinónimo de iniciativa, coragem ou ambição. Contudo, quando identificada com hostilidade e cólera, é reprimida e até punida (Corsini, 1996, in Soares et al., 2004).

2.1. Tipos de agressividade

Conforme foi referido anteriormente, não há consensos no que respeita a conceptualização desta temática. Da mesma forma, diferentes autores apontam diferentes tipos de agressividade, surgindo sistemas de classificação muito diversificados. No entanto, a grande dificuldade consiste em distinguir o que é agressão do que não é.

A dicotomia mais comum relativamente aos mecanismos de agressão separa a *agressividade verbal*, quando a agressão dirigida a um indivíduo se desenvolve por recurso a palavras ou expressões verbais, da *agressividade física*, quando a agressão a um indivíduo é feita através de um ataque físico (Corsini, 1996, in Soares et al., 2004). Costa e Vale (1998) acrescentam um terceiro tipo de agressão, a *agressão social* que se caracteriza pela exclusão do grupo de pares, por ser alvo de rumores desagradáveis, ou simplesmente pelo facto de ninguém falar com a criança.

No entanto, Bee e Corsini (1986, in Soares et al., 2004) apontam dois tipos essenciais de agressão, relativamente à intencionalidade dos actos: agressão instrumental, onde o intuito consiste na obtenção de uma recompensa e não no sofrimento de outrem; agressão hostil, onde a principal intenção é ferir ou atacar o outro. Feshback (1971, in Ramirez, 2001) corrobora esta classificação apontando a *agressividade instrumental* como aquela onde a conduta agressiva surge com outros fins, diferentes dos relativos à própria agressão, e a *agressividade hostil* ou *emocional* que surge quando o indivíduo está irado e fere intencionalmente o outro.

Já relativamente à natureza da agressividade, autores como Mielnik (1982, in Soares et al., 2004) apontam dois tipos de agressividade:

- *Agressividade normal*, considerada natural na criança e encarada como uma atitude adaptativa que se transforma durante o desenvolvimento, variando na forma, objectivo e finalidade. Os impulsos agressivos manifestar-se-iam desde o nascimento e durante o processo de

socialização, havendo tendência para reprimir essa agressividade como forma de adaptação às normas, meio familiar e social.

- *Agressividade anormal*, relacionada com as crianças cuja agressividade é excessiva e não conseguem conter a sua actividade destrutiva aparentemente incansável. Esta dever-se-ia a uma má formação da personalidade humana, sobretudo nos primeiros anos de vida. Estas crianças desenvolveriam actividades inadequadas relativamente a si ou aos outros, revelando uma inadaptação às normas sociais que se traduziria na sua rejeição por parte dos outros.

A Associação Americana de Psiquiatria (APA) aponta quatro grupos de comportamentos agressivos na infância e adolescência (Ramirez, 2001):

- *comportamentos agressivos que causam danos físicos ou ameaças a pessoas ou animais;*
- *comportamento agressivo que causa destruição da propriedade de outros ou animais;*
- *comportamento fraudulento ou roubo;*
- *violações graves das normas (cf. Quadro 2).*

Quadro 2 – Comportamentos agressivos na infância/adolescência (adapt. Ramirez, 2001, p.5)

<p>Grupo 1 - comportamento agressivo que causa dano físico ou ameaças a outras pessoas ou animais.</p> <p><i>Definido pelos seguintes critérios:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Gaba-se, ameaça ou intimida frequentemente os outros. 2. Inicia lutas físicas com frequência. 3. Utiliza uma arma que pode causar dano físico grave a outras pessoas. 4. Manifesta crueldade física para com outras pessoas ou animais. 5. Rouba, enfrentando a vítima. 6. Força alguém a manter uma relação sexual.
<p>Grupo 2 - comportamento agressivo que causa destruição da propriedade de outros ou animais</p> <p><i>Definido pelos seguintes critérios:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Provoca deliberadamente um incêndio com intenção de causar danos graves. 2. Destrói propositadamente a propriedade de outrem.
<p>Grupo 3 - comportamento fraudulento ou roubo</p> <p><i>Definido pelos seguintes critérios:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Viola o domicílio ou automóvel de outra pessoa. 2. Mentira com frequência para obter bens ou favores ou evitar obrigações. 3. Rouba objectos de um certo valor, sem enfrentar a vítima.
<p>Grupo 4 - comportamento agressivo que causa destruição da propriedade de outros ou animais</p> <p><i>Definido pelos seguintes critérios:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Permanece, frequentemente, fora de casa durante a noite, contrariando as proibições paternas, iniciando esta conduta antes dos 13 anos. 2. Foge de casa dos pais ou domicílio institucional durante a noite, pelo menos duas vezes, ou apenas uma por um período de tempo prolongado. 3. Costuma fazer gazeta às aulas, iniciando esta conduta antes dos 13 anos.

Ao explicar as formas de agressão, Fromm (1975, in Ramirez, 2001) aponta dois tipos de agressão: a benigna, que é biologicamente adaptativa e está ao serviço da vida – ex. atacar ou fugir para proteger a vida; e a maligna, que não é biologicamente adaptativa e se revela sob a forma de crueldade ou instinto destrutivo.

Como ficou patente, são muitas as tentativas para classificar as formas e tipos de agressividade, no entanto as classificações dicotómicas parecem ser demasiado gerais, não permitindo uma aproximação objectiva às situações concretas. Tal como refere Ramirez, “o fenómeno da agressividade parece ser muito mais complexo e para poder conhecê-lo necessitamos de ter em conta a situação-estímulo que o provoca” (2001, p.10).

A agressividade pode manifestar-se em diferentes contextos: na sociedade, na família/casa e na escola, levando a uma deterioração significativa da actividade social, académica ou laboral.

De seguida, ir-se-á analisar em maior pormenor a agressividade em contexto escolar.

2.2. Agressividade na escola

Até muito recentemente, as condutas agressivas explícitas e a agressão corporal eram pouco frequentes nas escolas portuguesas. Segundo Abreu (1998), este facto parece coincidir com uma mudança quantitativa do sistema educativo (alargamento da escolaridade obrigatória até ao nono ano, com a correspondente permanência dos jovens na escola, pelo menos, até aos 15 anos). Se esta “educação de massas” não pode ser encarada como factor explicativo deste fenómeno, constitui, todavia, uma condição potenciadora da emergência de sentimentos de frustração e de insatisfação, cujo acumular pode levar ao germinar de condutas agressivas.

Esta ideia é corroborada por Santos (2004), que considera que as crianças são sujeitas desde cedo à necessidade de, sucessivamente, se ir adaptando a instituições escolares diferentes, a ritmos escolares desadequados e a um clima de constante exigência, controlo e concorrência.

É neste contexto que se impõem algumas considerações, nomeadamente sobre a crise do sistema educativo e sobre o papel das escolas. A situação insatisfatória a nível do ensino faz-se sentir em todas as regiões do mundo, embora com *nuances* específicas. Relativamente a Portugal, são conhecidas as elevadas percentagens de insucesso e de abandono escolar, indicadores que, adicionados à curta durabilidade dos conhecimentos adquiridos, são reveladores da ineficácia estrutural do sistema educativo. De facto, várias investigações mostraram que as aprendizagens escolares, avaliadas em exames e certificadas com diplomas, caducam rapidamente, sendo estas inexistentes e incapazes de resolver situações práticas do quotidiano. Mas existem muitos outros indicadores de ineficácia e de mau funcionamento dos processos de ensino e de aprendizagem, como os fracos resultados dos estudantes portugueses em concursos internacionais, multiplicando-se os sinais de insatisfação (Abreu, 1998).

Santos (2004) refere que o Ensino surge cada vez mais separado do contexto sócio-cultural, repartindo os alunos em disciplinas e afastando as escolas do meio comunitário. A escola basear-se-ia, portanto, numa *cultura livresca*, onde a transmissão de conhecimentos teóricos seria o objectivo e se privilegiaria a repetição e memorização, em detrimento das áreas cognitivas e emocionais dos alunos, recorrendo a metodologias que não desenvolvem a autonomia, reflexão, sentido crítico, trabalho cooperativo ou a criatividade.

Mas de que forma estes factos se relacionam com a eclosão da agressividade nas escolas?

É sabido que não existe uma lógica linear de causa efeito, mas sim uma lógica de interacção e plurideterminação de vários factores, contudo, parece incontornável que a “(...) escola é geradora de condições de violência, designadamente por intermédio de práticas omnipresentes de avaliação classificativa que conduzem à exclusão, à desvalorização pessoal e à acumulação de situações de fracasso.” (Abreu, 1998, p.137). Estas situações podem originar fontes persistentes de frustração e são potencializadas pela carência de situações de reconhecimento ou apreço de competências e talentos pessoais que todos possuem. Segundo o mesmo autor, a escola encontra-se concebida de forma a assegurar a transmissão de conhecimentos e a classificação dos alunos a partir do nível de reprodução dos conhecimentos transmitidos, afastando-se da sua função de socialização. Deste modo, não se colocaria em foco a análise das relações interpessoais e afectivas que ocorrem diariamente na sala de aula e que podem ter um impacto subjectivo nefasto, estando na origem de um fraco rendimento escolar.

Costa e Vale (1998) insistem na premissa de que a escola é passível de ser geradora de agressividade, englobando variáveis da ecologia escolar, como as dinâmicas relacionais e o funcionamento organizacional. Segundo estas autoras, na escola, estabelecem-se relações múltiplas com influência recíproca e dinâmica. Neste âmbito, a teoria sistémica inerente à perspectiva ecológica defende o enquadramento holístico da pessoa, essencial à compreensão dos problemas e à definição de propostas de intervenção.

Para que seja possível uma mudança na prática pedagógica, será fundamental alterar o modo como se procede a avaliação classificativa, que possuiria subjacente, na opinião de Abreu (1998), a teoria biológica de Darwin da selecção natural das espécies, onde os mais “fortes” e adaptados sobrevivem. Contudo, não se pode afirmar com veemência que a agressividade escolar se deve exclusivamente a este clima de insatisfação, tal como não se pode atribuir unicamente às características psicológicas dos alunos ou ao nível socio-económico (Ramirez, 2001).

Santos (2004) afirma que a escola não é capaz de responder às expectativas, motivações e projectos dos alunos, referindo inclusivamente que quem se afastar da escola marginaliza-se. Esta autora mantém um tom severo nas suas críticas, acusando a instituição escolar de adulterar a identidade do ensino ao levar a competitividade a um ponto insustentável, onde o ingresso na universidade seria incompatível com crises de adolescência. As críticas continuam, acusando a escola de ser um local onde o vazio comunicativo e de pertença a transformam num espaço sem identificação e despersonalizado. “A escola é, na generalidade, produtora de violência e de insucesso escolar.” (Santos, 2004, p.168).

Relativamente às reacções das escolas face a situações de agressividade, Santos (2004) afirma que o leque é vasto e amplo, abrangendo irresponsabilidade, intransigência, laxismo, repressão, indiferença, ostracismo, dramatismo, ocultação, negação e banalização. A mesma autora aponta que estudos efectuados revelaram existir uma relação entre a agressividade e o

clima social na escola: “(...) vida comunitária fraca, insucesso escolar e absentismo, falta de relações personalizadas, falta de apoio aos alunos com dificuldades, baixa afectação dos professores à escola, pouca oferta de actividades socioculturais” (Santos, 2004, pp.164-165). Apesar de não ser possível apresentar uma causa única para o fenómeno, a mesma autora propõe a existência de relação com o estilo de direcção escolar, sendo que se lhe for reconhecida autoridade e legitimidade e se mostrarem disponíveis para professores e alunos, privilegiando a comunicação e as relações interpessoais, o clima de agressividade diminui. No entanto, muitos outros factores poderiam ser referidos e analisados em pormenor como a identidade institucional ou as transversalidades sociais e políticas, todavia, penso que poderão ser englobados num único conceito – contexto cultural, tal como refere Santos (2004).

Devemos ter presente que “(...) a escola é um espaço cultural complexo constituído por redes de relações interpessoais de múltiplos protagonistas (...)” e que engloba processos complexos no âmbito do desenvolvimento da personalidade dos alunos (Abreu, 1998, p.146).

Uma outra definição de escola considera-a como uma unidade funcional vivencial, uma instituição social com um sistema complexo de comportamentos relacionais. É constituída por um conjunto de normas e circuitos de informação, com hierarquias e relações de força definidas que criam em si a potencialidade da disfunção e da transgressão (Santos, 1994, in Santos, 2004). Gera-se, assim, uma dinâmica conflitual de ordem e desordem cuja energia se dissipa em querelas constantes que prejudicam a obtenção das finalidades educativas.

Um outro ponto de reflexão pertinente seria a formação pessoal e cívica desenvolvida nas escolas. Santos (2004) não tem dúvidas em afirmar que o discurso proferido não passa de uma *fachada* ao não encontrar tradução nas práticas quotidianas e que deve ser analisada a inserção de conteúdos em tempos lectivos com metodologias pedagógicas que não promovem a transformação do papel do aluno na escola. Perrenoud (1995, in Santos, 2004) assegura que para se sobreviver na escola é necessário salvaguardar as aparências para se ter paz, sabendo que a vida é muito mais que isso. Assim sendo, os alunos vivem uma vida dupla compreendendo que terão maior liberdade e facilidades se se tornarem alunos “aceitáveis”. Este autor declara, inclusivamente, que ao ingressarem numa escola, os alunos antes de aprender têm de esquecer o que sabem, ocultando hábitos e costumes. Parece, então, que a escola não se responsabiliza pelos percursos escolares dos seus alunos, desvalorizando o facto de uns aprenderem e outros não. Estes não são implicados na organização interna da escola, sentindo as regras disciplinares como exteriores, não negociáveis e, por vezes, inúteis.

Um outro ponto de análise, refere-se ao facto de que nas escolas a agressividade surge ainda hoje como um método de disciplina, onde professores e funcionários chegam a recorrer a agressões físicas sobre as crianças, mas sobretudo utilizam uma agressividade simbólica, patente no constante controlo que detêm sobre os alunos, na prepotência, no desrespeito, na falta de

privacidade e nos preconceitos que emitem. Segundo Santos (2004), esta forma de agressividade estaria mesmo inerente aos processos de socialização e ao quotidiano educativo. Os métodos de domínio e controlo seriam perceptíveis na organização interna da escola, nos valores transmitidos, nas redes de comunicação e em todos os ritos escolares, retirando aos alunos o poder de gerir a sua própria vida. Estas formas de agressão seriam visíveis na relação pedagógica, na organização curricular, na imposição de regras não justificadas, no controlo da circulação dentro do espaço escolar, até a diferença de tamanho entre professor e aluno pode ser encarada como uma forma de inculcar dependência. Os abusos de poder por parte dos professores seriam, geralmente, inconscientes e considerados “para o bem das crianças”, como abrir-lhe a pasta sem pedir autorização, ridicularizá-lo perante os colegas, atribuir-lhe uma alcunha, castigá-lo, impedi-lo de ir ao WC, acusá-lo aos pais ou simplesmente ignorá-lo.

Esta autora afirma que os alunos criam estratégias para lidar com esse ambiente perturbador, repleto de medos, frustrações e ansiedades. Essas estratégias podem passar pela simples distração na sala de aulas ou pela agressividade, assumindo-se os alunos como agentes sociais possuidores de estratégias auto-defensivas num ambiente que consideram hostil e agressivo. Sendo assim, defende ser necessário repensar todo o sistema educativo que, tradicionalmente, encara o castigo como algo que vai melhorar a pessoa. Os alunos podem gerar sentimentos de culpabilidade, exclusão e vergonha (tendo sempre um modelo ideal, geralmente um colega), encarando os castigos como injustos, humilhantes e fomentadores de ansiedade. Por outro lado, a transgressão pode reforçar a vertente lúdica funcionando como uma necessidade de afirmação pessoal e de desejo (Santos, 2004).

No entanto, Abreu (1998) defende que é possível implementar medidas de mudança tanto a nível quantitativo como qualitativo, que passariam por estratégias inovadoras de motivação, novos métodos de ensino, aprendizagem e avaliação. Estas alterações nas práticas pedagógicas são fulcrais para que se retirem condições geradoras de frustrações e dos diferentes tipos de agressividade. Segundo ele, existe um enorme desfasamento entre o enquadramento legal do sistema educativo (que aponta a escola como sendo uma instituição com o fim de promover o desenvolvimento da personalidade global dos alunos) e a prática corrente. As reformas vão-se sucedendo mas apenas incidem sobre os conteúdos a transmitir e não sobre o modo como esses conteúdos podem ser aprendidos e ensinados.

De facto, abordar a agressividade em contexto escolar implica analisar e envolver todos os fenómenos interrelacionados e todos os intervenientes institucionais. A agressividade não ocorre no vazio, insere-se num grupo, numa escola e numa teia de comunicação. Esta visão sistémica e construcionista põe em evidência as redes de comunicação estabelecidas entre os indivíduos, dotados de racionalidade e estratégias próprias, opondo-se a uma visão linear e causalista (Santos, 2004).

2.3. Variáveis intervenientes e abordagens explicativas

Mas, se a definição conceptual do fenómeno é complexa, o seu quadro relacional e os factores que parecem estar-lhe associados assumem uma grande amplitude e diversidade.

Ramirez (2001) aponta quatro grupos principais de factores que favorecem o desenvolvimento da agressividade na infância: biológicos, ambientais, cognitivo-sociais e de personalidade. Relativamente aos factores biológicos, a autora desvaloriza a sua importância, reconhecendo, contudo, a existência de estudos que sugerem a existência de predisposições biológicas na agressividade. Soares et al. (2004) corroboram esta posição, referindo que há uma base biológica importante na agressividade, sendo que no sexo masculino a incidência de condutas agressivas parece ser superior em todas as sociedades humanas, tendo sido encontrados resultados semelhantes em primatas.

Já os factores ambientais parecem ter maior relevo. Ramirez (2001) coloca a influência familiar em primeiro plano. Estudos de Patterson, Capaldi e Bank (1991, in Ramirez, 2001) demonstram que as condutas anti-sociais geradas entre membros da família vão servir de modelo ao comportamento dos jovens, por um processo de generalização destas condutas. No âmbito escolar, este fenómeno faz-se sentir nas condutas anti-sociais (brigas, furtos, desobediência), na exclusão do grupo e no insucesso escolar. A agressividade é, assim, referida como uma forma de interacção aprendida. Essa aprendizagem é facilitada pelos modelos de conduta agressiva dos pais e outros adultos do ambiente familiar, pelos reforços proporcionados à agressividade dos filhos, pela violência com que respondem e, de um modo geral, pelas condições afectivas e emocionais em que vive a família. Em suma, na etiologia familiar da agressão estão implicadas: a carência de um quadro de referência que forneça um modelo e coesão ao grupo, as práticas disciplinares inconsistentes, o reforço positivo da agressividade, o recurso à agressão para resolver conflitos conjugais, o isolamento social da família, a rejeição paterna dos filhos, a utilização de castigos corporais, a falta de controlo paterno e os antecedentes familiares de condutas anti-sociais.

Ainda respeitante aos factores ambientais, a influência da comunicação social no desenvolvimento da agressividade ficou patente em vários estudos (Wood, Wong & Chachere, 1991, in Ramirez, 2001; Ballone, 2001, in Soares et al., 2004; Bandura, 1973, in Abreu, 1998; Berkowitz, 1962, in Abreu, 1998). Desta feita, apesar de apresentarem percentagens variadas, os estudos revelaram, na grande maioria das experiências realizadas, que o visionamento de filmes violentos elevaria significativamente o nível de agressividade dos indivíduos por conduzir a sentimentos de ira, a reacções psicológicas, emocionais e cognitivas. Assim sendo, aceitando que a aprendizagem das condutas agressivas se realizaria por imitação, modelação ou observação,

Berkowitz (1962, in Abreu, 1998) afirma que a imitação não é “cega”, englobando processos cognitivos e emocionais responsáveis pela discriminação ou identificação entre sujeito, vítima e agressor. As crianças tendem a imitar as acções agressivas observadas, a serem mais tolerantes com a agressividade, aceitando-a e desenvolvendo outras formas de agressão.

Quanto ao nível socio-económico, Soares et al. (2004) mencionam que estudos realizados relacionam a agressividade com o baixo nível social, mas quanto à classe socio-económica não parece haver relação.

Um outro conjunto de factores que estariam na base da agressividade, seriam os factores cognitivos e sociais. Estudos recentes sustentam que os indivíduos agressivos não são capazes de responder a situações adversas não agressivas e que a agressividade é ”(...) o resultado de uma inadaptação devida a problemas na codificação da informação que dificulta a elaboração de respostas alternativas.” (Ramirez, 2001, p.37). Estes défices sócio-cognitivos relacionam-se com as condutas agressivas e exprimem-se na dificuldade em agir e pensar perante problemas interpessoais. A agressividade é entendida como o produto da rejeição por parte do grupo social, levando ao isolamento e à ausência de interacção social necessária ao desenvolvimento de competências sociais (Rubin, LeMare & Hollis, 1991, in Ramirez, 2001). A rejeição e isolamento social parecem conduzir a sentimentos de hostilidade e levam o sujeito a procurar apoio junto de outros indivíduos também segregados, criando-se pequenos grupos destabilizadores dentro do grupo principal.

Por último, podem referir-se os factores de personalidade. As crianças agressivas parecem possuir uma tendência para a psicose, traduzindo-se na despreocupação com os outros e no prazer de os enganar e ridicularizar. Desta forma, está patente um sentimento de crueldade e insensibilidade perante os problemas, havendo dificuldade nas ligações íntimas. Outras características são a extroversão, a impulsividade e a tendência para a mudança, apresentando perturbações de conduta (Ramirez, 2001).

Segundo Berkowitz (1972, 1993, in Ramirez, 2001), existem dois grandes tipos de teorias que procuram explicar a agressividade:

- Teorias activas: propõem uma origem endógena, situada nos impulsos internos do indivíduo, englobando orientações como a psicanálise e os estudos etiológicos.
- Teorias reactivas: propõem uma origem exógena para a agressividade, situada no meio ambiente e consideram-na como uma reacção de emergência face ao ambiente ou à sociedade, não rejeitando totalmente as fontes internas.

Contudo, Amado (2001) aponta para a existência de uma etiologia diversificada e abrangente, englobando factores de ordem social e política (desemprego, xenofobia, racismo, interesses e valores de classes divergentes), familiar (valores familiares, disfunção familiar, estilos de autoridade), factores institucionais formais (horários, currículo, espaços, ritmos de alunos), institucionais informais (coesão, comunicação, liderança grupal, interacção), pedagógicos (competências e métodos de ensino, regras de aplicação e estilos de relação), factores pessoais do professor (crenças, valores, expectativas, estilos de autoridade) e factores pessoais do aluno (adaptação, interesse, desenvolvimento cognitivo-moral, história de vida, hábitos de trabalho, autoconceito, idade, sexo e problemas patogénicos).

O próprio autor reconhece ser excessiva a listagem de factores, no entanto, refere que cada um deles é merecedor de muitos estudos, sendo o seu efeito fortemente correlacionado. A chave desta teia de factores e variáveis residiria na contextualização dos incidentes, sendo que uma situação pode ser interpretada de forma diferente por professor e aluno, por pais e filhos.

Com o intuito de sistematizar, Mackal (1983, in Ramirez, 2001) sugere uma classificação para as diversas teorias existentes, consoante o seu elemento determinante. Desta feita, formulou seis classes fundamentais: Teoria clássica da dor, Teoria da frustração, Teorias sociológicas, Teoria catártica, Teorias etiológicas e Teoria bioquímica.

a) Teoria clássica da dor

Este autor refere que os estudos de Pavlov demonstraram que o medo da dor está condicionado e que o ser humano tende a procurar o que lhe dá prazer, rejeitando o que não o faz. A agressividade surge, então, como uma resposta face a estímulos adversos e quanto mais intensos forem os estímulos dolorosos, mais colérica seria a resposta. O mecanismo básico consistiria no facto do Homem procurar o mínimo de dor, pelo que a agressão seria uma antecipação à possibilidade de dor. Seyle (1956, in Ramirez, 2001) aponta o síndrome do evitamento da dor como responsável por este fenómeno, havendo evidências de uma relação homeostática cerebral entre os centros do prazer e da dor.

b) Teoria da frustração

Estudos desenvolvidos nos EUA demonstraram que a agressividade é uma das consequências principais da frustração, chegando mesmo a afirmar que seria possível atribuir qualquer agressão a uma frustração prévia (Dollard et al., 1938, in Ramirez, 2001). Estes investigadores descrevem o processo da seguinte forma: um estado inicial de frustração originaria uma situação de cólera

que, atingindo um certo grau, provocaria no indivíduo uma conduta agressiva. Por frustração, os autores designavam a barreira externa que impedia o sujeito de alcançar o objectivo desejado, levando à agressividade.

Já estudos mais recentes definem frustração como uma reacção emocional interna que se deve a uma contrariedade, pelo que o surgimento de condutas agressivas requer, também, a intervenção de elementos cognitivos (o indivíduo necessita de interpretar a situação como ameaçadora). Desta forma, não haveria uma relação linear entre frustração e agressividade, visto que a experiência e a aprendizagem seriam moderadoras da reacção à frustração. O estado emocional despoletado seria como uma rede de sentimentos, pensamentos, recordações e respostas expressivo-motoras, mobilizando todo o organismo. A agressividade seria, então, uma resposta que procura reduzir a estimulação frustrante e tende a destruir ou prejudicar o organismo que a provoca (Berkowitz, 1993, in Ramirez, 2001).

O mesmo autor refere, no entanto, que para que a agressividade seja induzida concorrem vários factores: predisposição social, activação de afectos negativos através de objectos ou acontecimentos com significado negativo, gratificações por agressão potenciadas pela valoração ou atribuição relativa à causa da situação desagradável.

c) Teorias sociológicas

Esta perspectiva assenta na análise do grupo social e não no indivíduo. A teoria social defende que a causa determinante de um facto social se encontra noutros factos sociais precedentes e não na consciência individual (Durkheim, 1938, in Ramirez, 2001). A agressividade, segundo estes autores, visa o bem-estar do grupo, independentemente dos custos que acarretam para um ou outro membro.

São referidos dois tipos de agressividade social: a gerada pela definição de objectivos individualistas e de índole material e a que surge num grupo organizado. Desta forma, há competição entre os elementos do grupo e, por outro lado, há um conflito ou agressão socializada. Deutsch (1949, in Ramirez, 2001) refere que os grupos mais heterogéneos são mais competitivos, sendo que, dessa competitividade resulta um aumento da hostilidade latente entre os membros e uma conduta de auto-elogios, saindo fragilizada a coesão grupal.

A concepção behaviorista veio contestar a tese inatista e procurou explicar o comportamento humano e animal com base nos estímulos externos. Recusa a ideia de que o Homem nasça com mecanismos de actividade hereditariamente montados, considerando-o uma “folha em branco” ou uma “massa de barro sem forma”. Neste contexto, a agressão é considerada não como um fatalismo mas como uma possibilidade de acção perante condições semelhantes àquelas em que as respostas agressivas foram aprendidas (Abreu, 1998).

d) Teoria catártica

O conceito de catarse teve origem na teoria psicanalítica, tendo por base o modelo hidráulico da personalidade que, por analogia, aponta para a necessidade da descarga de tensão de um indivíduo. A nível da personalidade, a catarse traduz-se pela expressão repentina de afecto, necessária à manutenção de um relaxamento adequado, assumindo-se como a única solução para o problema da agressividade humana (Ramirez, 2001). Caso a libertação catártica esteja bloqueada, este autor refere que o indivíduo tornar-se-á mais agressivo.

No entanto, o conceito de catarse é sustentado por várias concepções psicológicas (Ramirez, 2001). A teoria psicanalítica de Freud aponta para catarse verbalizada como redutora da ansiedade. Já Bandura, ao analisar a modificação comportamental, referia duas formas catárticas fundamentais: a aproximação do objecto/sujeito temido e a observação de alguém a fazê-lo (observar algo temido seria indutor de frustração e dor, mas observar algo que outros temem mas o indivíduo não, permitiria descarregar emoções reprimidas). Quanto à Psicologia da Gestalt, a catarse orientar-se-ia para a concretização de objectivos, englobando elementos de natureza mental (desejo de alcançar um objectivo e posterior activação emocional) e fisiológica (reacção simpática). Por último, as teorias fisiológicas sugerem que o estado físico originado por uma ameaça ou pelo bloqueio de um objectivo reduz-se face à possibilidade de agredir quem o provoca, mesmo verbalmente (Ramirez, 2001).

e) Teorias etiológicas

Neste âmbito, existem inúmeros estudos desenvolvidos que consideram a agressividade como uma reacção impulsiva e inata, considerada como inconsciente ou até fisiológica. Encaram a agressão como sendo espontânea e como não possuindo qualquer prazer associado. Bovet (1923, in Ramirez, 2001) refere que o instinto de luta humano se encontra latente dos 9 aos 12 anos, mas após os 14 move o indivíduo. Já a Psicanálise considera duas classes principais de instintos: sexual e agressivo, cujo objectivo seria a destruição. Para Freud, o ódio seria anterior ao amor e poderia expressar-se por diversas formas, sendo uma delas a agressão (Abreu, 1998). Lorenz (1974, in Ramirez, 2001) aponta para uma estrutura orgânica espontânea na agressão. A agressividade humana é, assim, considerada como um impulso biologicamente adaptado, desenvolvido durante a evolução, cuja finalidade é a sobrevivência do indivíduo e da espécie.

f) Teoria bioquímica ou genética

Esta abordagem considera o comportamento agressivo como um conjunto de processos bioquímicos que ocorrem no organismo, tendo as hormonas um papel fundamental. De acordo com Mackal (1983, in Ramirez, 2001), existiriam hormonas agressivas, à semelhança das hormonas sexuais, e aponta mesmo para a existência de genes específicos para a agressividade.

Como exemplo, foi demonstrado que a noradrenalina e os esteróides do córtex supra-renal induzem estados mentais agressivos.

Uma outra classificação é apontada por Costa e Vale (1998) que apresentam um conjunto de factores relacionados com a génese da agressividade. Apesar de algumas diferenças pontuais, são vários os pontos comuns com Ramirez (2001).

Estudos realizados parecem demonstrar que o número de alunos agressores aumenta com a idade, ao passo que o número de vítimas diminui (talvez por possuírem maior capacidade de defesa). Já relativamente ao sexo, nas raparigas, a tendência agressiva parece diminuir com a idade, enquanto que nos rapazes essa tendência parece aumentar.

Costa e Vale (1998) afirmam que não há consenso entre investigadores quanto às principais variáveis individuais. No entanto, alguns dos traços apontados são o reduzido autocontrolo, a fraca capacidade de concentração, a considerável força física e as tendências agressivas. Stephenson e Smith (1987, in Costa & Vale, 1998) indicam diferentes categorias de agressores e vítimas. Entre os agressores, salientam os agressores propriamente ditos (autoconfiantes, activos e impopulares na escola) e os agressores ansiosos (autoconfiança e capacidade de concentração baixas, insucesso escolar, impopularidade, conflitos familiares, cobardia). Quanto aos agredidos são apontadas as vítimas (fracas, pouca autoconfiança) e as vítimas provocadoras (activas, assertivas, autoconfiantes e fisicamente fortes; fazem queixa aos professores, provocam os outros e procuram o conflito). Finalmente, estes autores referem os indivíduos que são simultaneamente vítimas e agressores.

No âmbito das variáveis familiares, Costa e Vale (1998) sugerem a influência do nível familiar, práticas educativas e as relações parentais, sendo estas dimensões orientadas pela teoria da aprendizagem social, por uma perspectiva comportamentalista ou hereditária (perspectivas já abordadas anteriormente).

Por último, estas autoras abordam as variáveis institucionais, citando diversos estudos (como o de Whitney e Smith, em 1993) que negam a existência de uma relação significativa entre o tamanho das escolas e turmas ou da diversidade étnica, na agressividade. Já no que concerne à localização da escola, a incidência de condutas agressivas parece ser mais elevada em escolas localizadas em meios desfavorecidos, mas não rurais, pois aí a incidência pode ser inferior à dos meios urbanos. A variabilidade encontrada entre escolas parece dever-se, segundo estes autores, à supervisão dos intervalos e a aspectos do clima e da política global escolar. De facto, os resultados indicam que o aumento da agressividade é acompanhado de uma insatisfação dos alunos para com o intervalo.

Falando de agressividade, afigura-se essencial referir a proposta de Abreu (1998) que aborda a posição da teoria relacional da motivação (Nuttin). Esta considera a personalidade como uma estrutura interactiva do sujeito de acção e das situações de vida. Contrariando a perspectiva psicanalítica, considera que o movimento primário é a aproximação do organismo ao mundo e não o afastamento. Considera-se, assim, que o amor é uma necessidade primária de relação e proximidade corporal, intrínseca e independente da satisfação das demais necessidades. De acordo com Abreu (1998), a teoria relacional de Nuttin considera quatro categorias de motivos inerentes ao comportamento humano: as necessidades biológicas, as necessidades cognitivas, as necessidades sociais e as necessidades axilógicas. Assim sendo, a agressão surge não como uma necessidade fundamental, mas como uma possibilidade de acção face a situações específicas da trajectória de desenvolvimento da personalidade. Abreu (1998) refere que os estudos de Nuttin e Lewin apontam para a existência de condições situacionais favoráveis à manifestação de condutas agressivas. Essas situações seriam as que reduziram o espaço de vida e de desenvolvimento do sujeito, colocando-o numa posição quase intolerável, onde a agressão se afigura como a “única saída”. Estas barreiras à concretização de necessidades fundamentais poderiam gerar comportamentos de regressão ou de agressão, em grau variável. Esta agressão seria, então, orientada para o exterior, pelo afrontamento e conquista de um espaço de desenvolvimento ocupado por “outro” que teria de afastar.

Por outro lado, Fonseca (1982), no seu artigo relativo às tendências no estudo da agressividade, aborda a contribuição do “Modelo da Cognição Social”. Este modelo engloba três perspectivas essenciais: a clínica, a cognitivo-desenvolvimentista e a perspectiva atribucionista. O modelo baseia-se numa vasta gama de estudos que defendem a existência de uma relação entre o comportamento social dos indivíduos e o conhecimento das relações interpessoais, envolvendo juízos, normas, atribuições e inferências. Desta forma, fica patente a forte influência por parte do modelo de desenvolvimento mental de Jean Piaget, ao pôr em evidência o papel das capacidades cognitivas.

A perspectiva clínica, considera que os comportamentos agressivos, principalmente os de cariz anti-social, têm origem numa deficiência ou atraso no desenvolvimento cognitivo (geralmente na compreensão das relações interpessoais).

Já a perspectiva cognitivo-desenvolvimentista defende que, com o desenvolvimento, ocorrem mudanças qualitativas nos comportamentos agressivos da criança, mudanças essas que se relacionam com o desenvolvimento mental.

Por último, a perspectiva da Psicologia Social do Adulto, geralmente designada de “Teorias da Atribuição Social”, engloba os estudos de Heider relativamente aos diferentes níveis de

responsabilidade e/ou sobre o modelo da balança social (Fonseca, 1982, 1983a). Esta perspectiva considera que a agressividade surge como retaliação face a infracções às normas sociais e morais que a vítima cometera anteriormente.

Como ficou patente, são várias as concepções teóricas que procuram encontrar os factores de eclosão da agressividade, havendo dispersão por vários domínios, o que dificulta a análise deste fenómeno. Tal como Abreu (1998) refere, para que se dê um passo essencial ao esclarecimento da problemática, é vital que se construa uma abordagem teórica holística e abrangente o suficiente para que integre a complexa rede de interacções dos principais factores predisponentes aos comportamentos agressivos. Sendo assim, seria fundamental a convergência dos contributos específicos de cada domínio científico para que se crie uma perspectiva coerente, articulada e integradora.

2.4. Formas de avaliação

De acordo com Fonseca (1983a), o estudo dos comportamentos agressivos pode recorrer, essencialmente, a dois métodos, embora comportando diferentes variantes.

O primeiro método consistiria na apresentação de tarefas estruturadas aos indivíduos, procurando testar hipóteses específicas formuladas com base num quadro teórico de referência, relativamente à percepção ou avaliação que o indivíduo faz dos diversos aspectos da interacção social. Este procedimento afigura-se semelhante ao utilizado por Piaget nos seus estudos com crianças, no entanto, as situações ou problemas apresentados com este método reportam-se ao âmbito da cognição social, relacionando-se com aspectos das relações interpessoais: lutas, roubos, ataques, transgressões, ... Desta forma, este método não seria mais do que um método experimental, com a particularidade de ser aplicado no âmbito da cognição social.

Sobre o modo como estas situações são apresentadas aos indivíduos, Fonseca (1983a) refere a apresentação verbal, por intermédio de histórias hipotéticas, dilemas morais, tarefas de resolução de problemas ou outras, desde que haja interacção entre personagens. Posteriormente, o investigador entrevista o sujeito, tentando verificar o modo como reage e avalia as situações, bem como as justificações que apresenta. Segundo o mesmo autor, este método é particularmente adequado para comparar os processos cognitivos utilizados por indivíduos de diferentes grupos sociais ou idades, quando colocados perante um mesmo problema.

A sua utilização é vantajosa pelo carácter estandardizado das histórias apresentadas e da entrevista, bem como pelo facto de permitir ao investigador verificar tantas hipóteses quantas as

situações-problema imaginadas. No entanto, tem sido alvo de algumas críticas por possuir, essencialmente, uma natureza verbal que dificultaria a sua aplicação em crianças mais novas, com um desenvolvimento linguístico mais precário. Apresenta-se, na minha opinião, como sendo um método moroso e que está sujeito a enviesamentos verbais. De acordo com Fonseca (1983a), esses obstáculos seriam superados com o recurso a outros métodos de apresentação das tarefas como: cenas filmadas, desenhos, treino prévio em tarefas similares, ou outras técnicas não verbais.

O segundo método proposto por este autor consiste na observação directa e sistemática das interações agressivas dos indivíduos no seu meio natural ou em situações mais ou menos estruturadas. Tem sido amplamente aplicado no estudo das interações de crianças mais novas, nomeadamente no âmbito da comunicação não verbal. Este método serviu de instrumento de avaliação a diversos estudos como o de Goodenough (1931, in Fonseca, 1983a). Este método permite registar comportamentos de interação quotidiana espontaneamente, evitando artefactos resultantes das situações laboratoriais, ao contrário do método experimental que visa captar o modo de pensar dos indivíduos perante contextos hipotéticos e estandardizados.

Contudo, não é fácil inferir sobre os processos psicológicos originários da interação social ou sobre as relações causais entre acontecimentos, tendo por base a simples observação. Desta forma, o poder de generalização dos resultados é diminuto, sendo que se revela um método dispendioso em tempo, trabalho, material e em número de investigadores necessários. Todavia, essas dificuldades têm vindo a ser superadas através de progressos na construção de instrumentos de registo de comportamentos mais rigorosos e através do desenvolvimento de técnicas estatísticas mais adequadas (Fonseca, 1983a).

Este autor considera que a opção mais vantajosa seria a combinação dos dois métodos anteriores, colhendo informações mais precisas sobre a percepção e avaliação das condutas agressivas, evitando os artefactos laboratoriais.

Já Ramirez (2001) refere que para se avaliar a agressividade na escola é possível recorrer a questionários, entrevistas e outras actividades individuais com os estudantes. Segundo esta autora, é possível encontrar provas estandardizadas no mercado que avaliam certas características de personalidade, no entanto, estes instrumentos deverão estar adaptados às características do estabelecimento de ensino e servir os propósitos do estudo.

Para esta autora, o questionário deve respeitar as seguintes condições: fornecer dados de identificação como nível de ensino, grupo, sexo e idade; estabelecer um período de tempo concreto; distinguir as agressões que ocorrem na escola e fora desta; ser simples e com instruções claras. Relativamente à sua administração, Ramirez (2001) acrescenta as seguintes indicações: definir aos alunos o conceito de agressividade e certificar que foi compreendido; a atmosfera

deve ser tranquila; enfatizar o anonimato e anotar quem não esteve presente para que o preencha posteriormente.

Dadas as indicações gerais, a autora apresenta dois exemplos de questionários:

- Questionário BULL de F. Cerezo – baseado na técnica do sociograma, permite conhecer a estrutura interna duma turma e as relações estabelecidas numa dinâmica de agressão-vitimização, partindo da perspectiva de professores e alunos. É composto por dez itens descritivos em forma de perguntas.
- Questionário “A vida na escola” de S. Sharp e P. Smith – este questionário foi publicado em 1994, sendo uma adaptação de Olweus e visa conhecer o modo como o aluno está na escola durante uma semana, através de situações que podem ocorrer, sendo metade positivas e metade negativas. É flexível e recolhe informações sobre: frequência das agressões; formas de maus-tratos; local das agressões; medidas preventivas; como se sentem na escola e se o disseram a alguém. A sua aplicação fornece informações sobre o índice de vitimização, índice geral de agressões, quadro compreensivo da vida escolar e os princípios de identificação dos alunos agressores.

Ramirez (2001) sugere, ainda, a entrevista como instrumento de avaliação das condutas agressivas. Para esse efeito, deve ter-se em atenção: a relação entrevistador-aluno pode afectar a veracidade das respostas; deve realizar-se num local reservado; o aluno deve estar relaxado; explicar o objectivo da entrevista; detectar sinais de cansaço; evitar assuntos desagradáveis para ele; não lhe inculcar a sensação de culpabilidade e terminar a entrevista com uma nota positiva. Desta forma, a entrevista pessoal assume-se como uma técnica de avaliação, mas também de início de intervenção.

2.5. Estratégias de intervenção

O universo conceptual da agressividade é amplo e vasto, possuindo contributos oriundos de diversas concepções teóricas, como já foi referido. Todavia, esta diversidade levanta uma questão: considerando a agressividade como algo inato, será possível prevenir estes comportamentos?

Abreu (1998) aborda esta questão referindo que inatistas como Freud e Lorenz defendem ser possível ter alguma capacidade de controlo e inibição sobre as pulsões. Segundo este autor, Freud atribuiria à educação um papel fulcral no desenvolvimento dessa capacidade, tendo de haver um esforço educativo em cada geração para que haja conhecimento e acção mais adequados à

realidade pessoal e social. Um outro aspecto importante seria o processo de sublimação da força pulsional que permite que a energia se desloque ou invista em alvos substitutos.

Já Lorenz possuiria uma posição optimista mais nítida, considerando que seria possível evitar que o Homem se envolvesse em querelas. Para tal apontaria quatro recomendações (Abreu, 1998):

1. Conhecer os mecanismos fisiológicos inerentes ao comportamento humano e animal, principalmente aqueles que permitam afastar-se do alvo perante agressões.
2. Possibilidade de catarse – “(...) canalização da energia instintiva em actividades susceptíveis de permitirem a descarga energética ou a distensão das forças e das emoções reprimidas (...)”, como por exemplo desporto, festas e rituais (Abreu, 1998, p.126).
3. Estabelecer relações de conhecimento e amizade entre indivíduos de diferentes países.
4. Auxiliar as gerações mais jovens a direccionar o seu entusiasmo para ideais ético-culturais com os quais se identifiquem.

Feitas estas recomendações, Abreu (1998) refere ainda que Lorenz salientou o papel do riso, do humor e dos factores culturais na redução das pulsões agressivas a um nível tolerável. Desta forma, a prevenção e a diminuição das situações fomentadoras de condutas agressivas basear-se-ia na vontade e na capacidade organizativa das condições que permitam o desenvolvimento pessoal, institucional e das comunidades. Esse desenvolvimento integrado do Homem dever-se-ia traduzir a nível económico, educativo e cultural, fundamentado no respeito pela dignidade e valor da existência humana. Assim sendo, a reforma dos sistemas educativos dever-se-ia orientar para a valorização e desenvolvimento sócio-individual, combatendo espaços de exclusão e de segregação. Reconhecer as diferenças deveria conduzir à diversificação de orientações e formações, mas nunca à marginalização.

Abreu (1998) chama novamente a atenção para a necessidade de mudança perante as taxas de insucesso escolar, a célere caducidade das aprendizagens, os fracos resultados em exames nacionais e internacionais e a emergência crescente de condutas agressivas. Assim, seria vital que os diagnósticos e intervenções se direccionassem não só para os alunos, mas também para a rede de interações complexas que influenciam o seu comportamento. As escolas deveriam tecer mudanças a nível organizativo e funcional, não só através da mudança de programas e reformas curriculares, mas sobretudo a nível qualitativo, incidindo nos métodos de ensino e de avaliação. Para tal, este autor assume que primeiro é necessário mudar as concepções teóricas que sustentam as práticas dominantes, um desafio de mudança cultural que exigiria persistência e paciência. No entanto, isso seria algo de necessário face aos sintomas de mal-estar numa escola classificativa e transmissiva, visto que seria fundamental que cada aluno encontrasse na escola

um espaço de identificação, treino e desenvolvimento de aptidões, onde integre as aprendizagens realizadas num projecto de vida que fomente a sua realização pessoal e profissional.

Por sua vez, Santos (2004), apesar de considerar que não há fórmulas pré-estabelecidas, tece algumas perspectivas de intervenção:

1. Prevenção – a escola deveria desenvolver práticas fomentadoras do sentimento de igualdade, justiça e reciprocidade. Esse processo desenvolver-se-ia numa linha de educação cívica, envolvendo toda a comunidade educativa na assunção de responsabilidades. A autora considera que a disciplina é aprendida, sendo essencial na vida social, cujas regras seriam estruturantes e exigiriam esforço, tanto na escola, como na família, como no grupo de amigos. Outro aspecto essencial seria o desenvolvimento de sentimentos de generosidade, amabilidade e solidariedade. Uma intervenção sistémica dever-se-ia traduzir na implementação de estratégias educativas que evitem a estigmatização das crianças consideradas agressivas. Segundo a autora, a escola deveria proteger os mais fracos;
2. Sucesso educativo – a escola deveria estar organizada no sentido de promover o sucesso educativo de todos os alunos, passando pela organização das turmas, dos conteúdos, das orientações curriculares e estratégias desenvolvidas, atendendo à diversidade individual e à pluralidade de saberes e culturas. Outro aspecto importante seria o fortalecimento dos valores cooperativos em detrimento dos valores competitivos tão enraizados na nossa sociedade. Dever-se-iam privilegiar metodologias pedagógicas que promovam a autoconfiança, auto-estima, assertividade, capacidade de antecipação e de resolução de problemas (ex.: trabalho de projecto, tutorado de pares e trabalho de grupo). Actividades lúdicas e artísticas deveriam ser oferecidas de modo a promover o convívio, as fantasias e a experiência de pulsões agressivas em actividades corporais e de movimento. Esta autora atribui um papel fulcral, na prevenção da agressividade, a áreas como a Formação Cívica e a Área de Projecto;
3. Materiais pedagógicos – deveriam promover a democracia, solidariedade, equidade e respeito pelos direitos humanos;
4. Espaços de debate – o confronto de ideias e a reflexão sobre a realidade seria benéfico na medida em que permite compreender o mundo e ponderar sobre a sociedade actual, centrada no individualismo, consumismo e desigualdades sociais. Segundo Santos (2004), a adolescência, sendo uma fase de formação de valores, sofre especial impacto do confronto ideológico no âmbito sócio-moral;

5. Política educativa – esta dever-se-ia centrar no sucesso educativo, devendo a escola responsabilizar-se pelo percurso dos seus alunos. Este acompanhamento deveria englobar família, instituições sociais e culturais em rede;
6. Intervenção e pesquisa – a intervenção desenvolvida deveria possuir um carácter de inovação e pesquisa, sendo importante a criação de uma equipa multidisciplinar para discutir o projecto de combate à agressividade;
7. Apoio psicossocial aos agressores e vítimas – afigura-se essencial a formação de estruturas de auxílio e escuta dos alunos, como, por exemplo, os gabinetes de psicólogos, onde o apoio individualizado deve seguir uma dinâmica colectiva que permita a um indivíduo colocar-se no lugar do outro, inserindo desequilíbrios facilitadores da interiorização da agressividade. Estes locais de apoio devem promover sentimentos de segurança e protecção, constituindo-se como espaços de aprendizagem de estratégias para lidar com a agressividade.

Segundo Ramirez (2001), o papel da escola dever-se-ia traduzir no controlo da agressividade e na prevenção, através da identificação precoce dos alunos implicados, da supervisão da integração e propiciando uma conduta social positiva de todos os membros.

Esta autora defende que um programa de intervenção deve partir da instituição, na medida em que o problema não se limita a um professor ou um grupo, afectando toda a escola. Para tal, são propostas actividades a serem realizadas junto dos professores, junto dos alunos e a nível global, como a elaboração de normas de convivência, a supervisão das condutas dos alunos, a afixação de cartazes ou a revisão dos currículos escolares.

Além das intervenções a nível institucional, impõe-se a inevitável intervenção ao nível familiar. Como já foi referenciado, a família proporciona os primeiros modelos de comportamento, sendo essencial a sua colaboração no estabelecimento de condutas positivas. O primeiro passo, na opinião de Ramirez (2001), consistiria em incutir nas famílias a preocupação com a temática. Seguidamente, seria vantajoso pedir aos pais que comuniquem pessoalmente qualquer sintoma, podendo ser combinados horários com a direcção escolar, comissão pedagógica e professores tutores.

A mesma autora salienta também a intervenção com os alunos directamente implicados. É importante lembrar que qualquer indivíduo pode ser alvo de agressão, somente por estar no local errado, à hora errada, o que reforça a necessidade de uma detecção rápida e uma prevenção precoce. Estudos como os de Sharp e Smith (1994, in Ramirez, 2001) salientam o papel mediador na redução da agressividade, por parte da dinâmica inerente à sala de aulas. Para este efeito, são-

nos apresentadas algumas indicações: analisar a turma e detectar quais os indivíduos implicados em condutas de agressividade; construir um plano de trabalho específico para o aluno agressor, outro para a vítima e alguns itens de trabalho conjunto; por último actuar sobre a turma, como um todo.

No âmbito da intervenção na turma, Ramirez (2001) defende que a principal finalidade será desenvolver a coerência de todos os elementos do grupo, incrementar uma atitude activa e a reprovação dos comportamentos agressivos. Nesse sentido, devem procurar-se atitudes alternativas que intensifiquem a identidade grupal, fomentando a sua coesão.

Amado (2001) fez uma síntese das principais estratégias de controlo e contra-estratégias dos alunos no dia-a-dia numa sala de aula. Para este autor, o professor debate-se pela sobrevivência na medida em que está constringido por pressões institucionais e pela indisciplina dos alunos, de tal modo que a preocupação com o ensino só surgiria em segundo lugar – estratégias de sobrevivência. Woods (1979, in Amado, 2001) aponta algumas estratégias para que o professor se adapte ao ambiente da sala de aulas: socialização, dominação, negociação, confraternização, ausência ou afastamento, ritual e rotina, terapia ocupacional e elevação de moral.

Relativamente aos alunos, o autor refere que estes se dividem em conformistas e inconformistas, relativamente ao modo como se adaptam ao clima escolar. Quanto aos conformistas, as estratégias apontadas são: identificação e concordância, insinuação, oportunismo, ritualismo e colonização. Já os inconformistas recorreriam a: afastamento, intransigência e rebelião.

No entanto, este modelo despoletou desde cedo algumas críticas, como a classificação dos alunos em conformistas e inconformistas. Segundo Hammersley e Turner (1980, in Amado, 2001) é necessário ter em conta as constantes mudanças da situação, podendo um indivíduo ser conformista perante um determinado objectivo escolar e o mesmo não ocorrer noutra âmbito. Outra crítica apontada consiste na acentuação da responsabilidade individual do aluno na escolha dessas estratégias, ignorando a rede interactiva estabelecida na sala de aulas, com características variáveis e mutáveis.

Além das estratégias de sobrevivência, Amado (2001) define também adaptações estratégicas, estilos de ensino e metodologias. Segundo ele, os professores geralmente optam por estratégias severas ou suaves, enquanto os alunos assumem adaptações estratégicas de oposição ou retraimento. Os docentes considerariam que os estudantes frequentemente recusam participar nas rotinas da aula, exigindo uma actividade de controlo (Denscombe, 1985, in Amado, 2001):

- Estratégias de dominação – acentuam as relações de poder na aula e englobam manifestações explícitas de poder, conferindo credibilidade ao professor;
- Estratégias de integração – procuram envolver forças antagónicas (diálogo, motivação e amizade);
- Estratégias de *management* das actividades da aula – a estrutura das actividades da aula cria os contextos das relações docente-discente;
- Estados de espírito ou atitudes estratégicas – baseiam-se na expressão de sentimentos como o cinismo, o afastamento e a indulgência. Enfatizam os imperativos da tecnologia e da organização do trabalho, podendo o professor recorrer à autoridade racional das suas exigências;

Perante este cenário, é importante saber de um modo explícito como actuam os docentes no sentido de corrigir ou punir os comportamentos desviantes dos alunos, no sentido de construírem as condições que necessitam para trabalhar – procedimentos disciplinares (Amado, 2001).

- Procedimentos preventivos – comportamentos do docente que visam orientar o aluno, fomentar um ensino eficaz e cativar a atenção, estabelecendo uma relação que evite problemas. O autor, apesar de considerar que a prevenção engloba factores de vária ordem, sugere uma abordagem microsocial da aula, por ser o local onde o docente tem autonomia para intervir. Considera vital o estabelecimento de regras, de um clima de responsabilização e de confiança mútua. Neste contexto, seria fulcral uma boa organização e gestão da aula, que passaria pelo sucesso escolar, satisfação e autoconceito do aluno, bem como pela diminuição dos comportamentos desviantes. A dinamização do grupo-turma também desempenharia um papel preventivo importante.
- Procedimentos de correcção – ciente de que o ideal é prevenir, o autor assume que nem todas as condutas agressivas são evitáveis, pelo que o objectivo deverá ser corrigir e não punir. Neste âmbito, destacam-se três tipos fundamentais de processos correctivos: pela integração/estimulação (estabelecer diálogo, apelar à participação, negociar e tentar a inculcação normativa, onde o aluno deveria interiorizar normas, regras e valores), pela dominação/imposição (admoestação, ameaça, intimidação e atitudes de repressão) e pela dominação/ressocialização (reorientação, promoção de mudanças de comportamento).
- Procedimentos punitivos – o castigo tem sido frequentemente utilizado sob a forma de expulsão ou suspensão. No entanto, esse castigo leva à interrupção temporária de um comportamento e não à sua mudança (Curwin, 1987, in Amado, 2001). A problemática

reside na relatividade histórico-social, pois o que outrora seria um castigo justo, hoje pode ser considerado de desumano.

3. ESTUDOS REALIZADOS

Após a abordagem de algumas estratégias de intervenção que permitem combater a agudização crescente das condutas agressivas, é o momento de apresentar uma breve resenha dos contributos fornecidos por algumas investigações neste contexto. Isto porque não basta apontar estratégias de mudança; é necessária uma fundamentação clara e objectiva que passa pela aposta na investigação científica, com a realização de estudos estruturados, rigorosos e abrangentes que permitam a generalização de resultados e a consequente extracção de conclusões.

Analisando esta temática, Costa e Vale (1998) referem que as amostras dos estudos são geralmente de pequenas dimensões e maioritariamente de estudantes do ensino secundário. Este aspecto é importante, pois só com amostras maiores se obterão resultados com maior validade e poder de generalização. Por outro lado, estas autoras criticam os estudos efectuados por se debruçarem, sobretudo, sobre taxas de incidência, descurando o contributo de factores específicos. Estas lacunas parecem traduzir-se numa inconsistência de resultados, sendo que apenas variáveis como sexo e idade reúnem algum consenso. Ainda estas autoras salientam o facto de que a escola não tem constituído objecto de estudo, sendo ignorado o seu papel moderador ou impulsionador da agressividade.

Costa e Vale (1998), analisando o contexto português, referem que não havia, até à data qualquer tentativa sistematizada em grande escala de recolha de dados. O estudo de Daniel Sampaio é alvo de destaque por ter procurado conhecer o que pensam e sentem os adolescentes relativamente à escola, família e amigos. Este estudo incidiu sobre 10.095 alunos com idades entre os 14 e os 16 anos, de 111 escolas a nível nacional, daí a importância desta investigação.

Estas autoras partem desta insipiência de conhecimentos para propor um estudo baseado na perspectiva ecológica do desenvolvimento humano. Trata-se de um estudo exploratório, realizado a nível nacional em 142 escolas, numa amostra de 4925 alunos. Para o efeito foi construído um questionário aplicado aos alunos pelos psicólogos de cada escola. Os resultados obtidos referem-se à agressão física, verbal e sexual, ao consumo de substâncias e ao vandalismo. Verificou-se que os comportamentos agressivos mais frequentes foram de índole física e verbal. Por outro lado, os agressores mais referidos são, sem sombra de dúvida, os colegas, tanto dentro como fora da escola, sendo que o local privilegiado parece ser o interior da escola. Relativamente à localização, o Litoral Centro foi a zona com maior índice de agressões, sendo que o extremo

sucedem na área de Lisboa e Vale do Tejo. O sexo mais atingido por actos de agressão foi o masculino, sendo que as raparigas foram as principais vítimas de agressão sexual.

Parreiral (2003) realizou também um estudo que visou a caracterização da vitimação e da agressão entre colegas de escola. O estudo limitou-se à região de Coimbra, englobando 1735 alunos com idades entre os 10 e os 19 anos de idade e recorreu ao Inventário de Nomeação pelos Colegas, a um Questionário Individual e uma medida sociométrica.

Os resultados obtidos apontam para uma maior percentagem de condutas agressivas por parte de alunos mais novos, especialmente rapazes, sendo a agressão verbal a mais frequente. No entanto o índice de agressão e de vitimação parece diminuir com a idade. É de salientar uma elevada percentagem de alunos que referia não fazer nada para impedir uma agressão, pois isso não seria nada com eles.

Já Lourenço (2003), no seu estudo, afirma que é o sexo masculino o que atribui maior gravidade aos comportamentos centrados no professor, convenções sociais e pares. Outro aspecto interessante é o facto de que o sexo masculino aponta como causas da agressividade a ausência de um projecto de vida, a organização escolar e as atitudes dos professores. Já o sexo feminino concede maior relevo às variáveis familiares, às relações com os pares e o insucesso escolar.

Este investigador encontrou uma relação significativa entre o grau de gravidade dos comportamentos inadequados, o sexo e a idade dos alunos.

Por sua vez, Ramirez (2001) faz uma breve sùmula dos trabalhos mais relevantes, a nível internacional, sobre a agressividade entre alunos. O principal contributo para a investigação teria sido dado na Escandinávia pela primeira vez em directo num debate num meio de comunicação social.

Nesta área destacou-se Olweus, cuja obra se iniciou em 1973 e se manteve por mais de três décadas. O seu trabalho revelou-se inigualável em complexidade e dimensão, desenvolvendo importantes estudos longitudinais que obtiveram impacto junto do Ministério da Educação norueguês (em 1983 desenvolveu uma campanha de prevenção e estudo da problemática). O seu trabalho pioneiro contou com 1000 alunos com uma média de idade de 13 anos. Os resultados apontaram para uma relação entre a agressividade, o negativismo e a permissividade materna, bem como com o recurso a técnicas disciplinares punitivas. Os agressores eram caracterizados

pela força física, serem maioritariamente do sexo masculino, violentos, auto-suficientes e com baixa auto-estima. Já as vítimas não seriam agressivas, revelando-se ansiosas e inseguras (Ramirez, 2001).

No Reino Unido, os estudos de Lowenstein de 1974 introduziram a temática, evidenciando as características psicossociais dos agressores, sem fazer referência às vítimas. Numa amostra de 5774 crianças e adolescentes, procedeu a entrevistas junto de professores e alunos e aplicou a estes provas de inteligência geral e de análise dos traços de personalidade e ambiente sócio-familiar. Os indivíduos agressores eram sobretudo rapazes hiperactivos, disruptivos e extrovertidos, com menor rendimento escolar. Seguiram-se-lhe muitos outros autores como Laslett, Sharp e Smith que tentaram abordar a necessidade de intervir nas escolas, controlando a agressividade e os maus-tratos das vítimas (Ramirez, 2001).

Nos EUA destacaram-se os estudos de Floyd que, em 1985, pôs em evidência as características dos adolescentes agressores e das vítimas, tentando descobrir os factores que favorecem a eclosão das condutas agressivas. Estudou 72 crianças através de um questionário sociométrico, de um questionário de aceitação-rejeição paterna, o teste de Stanford (rendimento académico) e a escala de Piers-Harris (autoconceito). Desse estudo destaca-se a percepção por parte dos agressores da figura materna como rejeitante.

Posteriormente surgiram investigadores como Perry e Willard que, além de descreverem o fenómeno, procuraram descrever as suas implicações sociais, com especial relevo para as vítimas.

Quanto ao nosso país vizinho, os estudos neste âmbito remontam à década de 90, onde Cerezo e Esteban tentaram estabelecer os perfis de agressores e vítimas. Nos anos de 1994-95 dedicaram-se à elaboração de instrumentos de medida da agressividade entre alunos e à definição de técnicas de intervenção. No seu trabalho, analisaram 317 indivíduos com idades entre os 10 e os 16, concluindo que a taxa de comportamentos de agressão é condicionada pela localização do estabelecimento. Verificou-se também haver mais agressores que vítimas, sendo a idade média dos agressores de 13-15 anos e sobretudo do sexo masculino. Por último, é de salientar o contributo de Ortega com um estudo desenvolvido em 1994, onde se analisaram 575 adolescentes de 14-16 anos. Os resultados apontam para 77% dos agressores serem rapazes e entre os locais preferidos encontram-se a aula, o pátio, o corredor, etc. (Ramirez, 2001).

São vários os trabalhos realizados neste contexto, o que se traduz numa perspectiva crescentemente promissora e optimista, direccionada para a intervenção psicopedagógica, familiar e escolar, promovendo alterações comportamentais. Para intervir é necessário conhecer e

para conhecer é essencial estudar. Só a investigação e a pesquisa científica podem contribuir para uma alteração substancial do rumo da nossa realidade, portanto cabe a todos criar condições que propiciem essa mudança, para que a Humanidade caminhe novamente no rumo certo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando a este ponto, afigura-se essencial a apresentação de uma síntese do que foi debatido.

Certo é que não há consensos no que concerne a esta temática, sendo patente uma nítida necessidade de uniformização de normas e critérios de avaliação. Através de uma breve pesquisa bibliográfica, rapidamente surge uma multiplicidade de conceitos diferentes tentando definir comportamentos em tudo semelhantes. Desta feita, surgem trabalhos que se referem à indisciplina (Amado, 2001; Bertão, 2004), ao *bullying* (Dreyer, 2004, Ramirez, 2001), à violência (Bertão, 2004; Abreu, 1998; Costa & Vale, 1998), à agressividade (Ramirez, 2001; Fonseca, 1982/1983a), e muitos outros. No entanto, estes mesmos autores apresentam alguma dificuldade em seguir uma linha uniforme e coerente ao longo do seu trabalho, caindo em referências a diferentes conceitos para um mesmo comportamento.

O conceito de agressividade pareceu ser o mais adequado e pertinente para orientar a consecução deste artigo, na medida em que surge, quer de forma explícita quer implícita, na definição dos demais conceitos e por se apresentar como sendo um conceito plural, poliforme e multidimensional, definido num contexto interactivo e relacional, que envolve indivíduos, instituições e o próprio meio sócio-cultural. Segundo Abreu, a agressividade humana surge associada à “(...) capacidade ou potencialidade de alguém provocar malefícios, ofensas prejuízos ou destruições, materiais ou morais, a outra pessoa ou a si mesmo (...)” (1998, p. 133). Este autor considera-a como sendo uma potencialidade de acção face a situações de frustração, bloqueadoras do desenvolvimento. No entanto, parecem existir tantas definições quantos as concepções teóricas existentes.

Assim sendo, procuraram apontar-se as principais classificações existentes, definindo-se diferentes tipos de agressividade, consoante o modelo teórico em causa. Surgem, assim referências à agressão instrumental e hostil, normal e anormal (Soares et al., 2004), física, verbal e social (Costa & Vale, 1998). São várias as classificações possíveis consoante a intencionalidade, natureza ou mecanismo da agressão. Ramirez (2001) apresenta uma

classificação mais complexa da APA, que encara a agressividade como um distúrbio de comportamento.

As condutas agressivas podem eclodir em vários contextos: na família, entre os amigos, nas escolas... No âmbito escolar este fenómeno tem vindo a assumir preocupações alarmantes, sendo vital proceder a uma reflexão sobre as práticas educativas e o rendimento escolar, sobre o próprio sistema educativo e o papel das escolas na sociedade.

No entanto, a instituição escolar é somente um dos muitos factores intervenientes na emergência da agressividade. Não é possível apresentar uma relação causal directa, pelo que assiste-se a uma panóplia de abordagens explicativas que, consoante a orientação teórica do autor, atribuem maior relevo à origem inata das pulsões, aos factores ambientais, políticos, sociais, familiares, pedagógicos. Paralelamente, surgem concepções mais estruturadas, como a posição da teoria psicanalítica, behaviorista e da teoria relacional de Nuttin (Abreu, 1998) ou do Modelo da Cognição Social (Fonseca 1982/1983a).

Para tal é importante encontrar formas de avaliar adequadamente este fenómeno. A dúvida recai sobre qual o método mais vantajoso, se a observação directa e sistemática, quer em meio natural quer em situações mais ou menos estruturadas, se o método experimental no âmbito da cognição social (análise de tarefas específicas, histórias hipotéticas, dilemas morais e resolução de problemas) (Fonseca, 1983a). Actualmente já existem alguns questionários devidamente aferidos que podem servir de instrumento de colheita de dados e de avaliação desta temática (Ramirez, 2001).

Todavia, qualquer que seja a posição assumida, a mudança é possível e concretizável. Mesmo os autores inatistas assumem que é possível haver alguma capacidade de controlo sobre as pulsões agressivas. Santos (2004) refere que a escola deve experienciar uma revolução cultural no âmbito do seu papel social, reflectindo sobre a construção individual de cada aluno como pessoa. Seria necessário uma outra forma de pensar e encarar o ensino, para que a avaliação feita pela instituição escolar se centre no processo de ensino-aprendizagem e na formação de projectos de vida, respondendo positivamente à diversidade cultural dos alunos.

Neste contexto, a investigação científica assume um cariz vital e só através de estudos claros e objectivos é possível fundamentar devidamente as sugestões de mudança. Foram aqui apresentados alguns estudos realizados tanto a nível internacional como nacional. Contudo, a investigação realizada em Portugal, parece ser ainda manifestamente insuficiente para que dê uma resposta cabal à problemática em estudo, pois só uma intervenção ecológica através da contribuição concertada das diversas instituições intervenientes (sociedade, família, escola, governo, etc.) parece ser capaz de trazer claros sinais de mudança.

BIBLIOGRAFIA:

- Abreu, M. V. (1998). *Cinco ensaios sobre a motivação*. Coimbra: Almedina.
- Alferes, V. A. R. (1983). O problema da agressividade em Freud. *Revista Portuguesa de Psicologia – Separata*, 17, 41-72.
- Amado, J. S. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.
- Ance, B. D. (1992). *La violence à l'école*. Paris: Syros.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: its causes, consequences and control*. Boston, Massachusetts: McGraw Hill.
- Bertão, A. (2004). Violência, agressividade e indisciplina em meio escolar: perdidos em busca do amor. *Psycologica*, 36, 149-162.
- Connor, D. F. (2002). *Aggression and anti-social behaviour in children and adolescents: research and treatment*. New York: The Guildford Press.
- Costa, M. E., & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Linda-a-Velha: Instituto de Inovação Educacional.
- Dreyer, D. (2004). *A brincadeira que não tem graça*. Consultado em 2/12/2004, www.educacional.com.br.
- Fonseca, A. C. (1982). Tendências actuais no estudo da agressão infantil. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 16, 383-411.
- Fonseca, A. C. (1983a). *A percepção e a avaliação dos comportamentos agressivos na criança*. Trabalho de síntese não publicado para uma prova de aptidão pedagógica e capacidade científica, realizada na FCPE da Universidade de Coimbra.
- Fonseca, A. C. (1983b). A relação intensões-consequências na avaliação moral dos comportamentos agressivos na criança: elementos para uma revisão. *Revista Portuguesa da Pedagogia – Separata*, 17, 259-288.
- Lourenço, A. A. (2003). *A indisciplina na escola: uma abordagem comportamental e causal*. Porto: Universidade Fernando Pessoa. Dissertação de Mestrado em Psicologia Social e das Organizações.

Parreiral, S. M. R. C. (2003). *A violência em contexto escolar: a vítima da agressividade dos colegas*. Dissertação de Mestrado não publicada em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação, realizada na FCPE da Universidade de Coimbra.

Pereira, B. O. (2002). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ramirez, F. C. (2001). *Condutas agressivas na idade escolar*. Amadora: McGraw Hill.

Santos, M. R. (2004). Violência(s) na escola. *Psycologica*, 36, 163-174.

Soares, J. G., Mendes, J. V., Antão, S. M., Moura, R. W. S., & Silva, V. P. (2004). *Causas atribuídas à agressividade pelos educadores: um estudo na Escola Municipal Brisa Nunes Braz*. Consultado em 2/12/2004, www.psicopedagogia.com.br.

Tavares, J. (2004). Brincadeira sem limites. *Espaço Aberto*, 49, 10-11.