

CAPÍTULO 5

Saraiva, A. B., Pereira, B. e Zamith-Cruz, J. (2011). Trajectórias, vidas e bullying escolar. In A. J. Barbosa, L. M. Lourenço & M. B. Pereira (Orgs.), *Bullying. Conhecer & intervir* (pp. 83-92). Juiz de Fora, Editora UFJF

Trajectórias, vidas e *bullying* escolar

Ana Beatriz Saraiva¹
Beatriz Pereira
Judite M. Zamith-Cruz

O 1º ano da escola é que foi um ano que mexeu mais comigo, em que entrei para a escola, deve ser normal... E repeti o ano, mas depois foi seguido, 2º ano, 3º e 4º. Ahh... durante as aulas... a gente estudava, a gente brincava, a gente ria-se, a gente divertia-se... Até à 4ª classe foi assim. Ia sempre às aulas, sempre, sempre, sempre. Quando entrei para a preparatória foi quando eu me revolttei mais, que mostrei à sociedade que andava revoltado contra mim próprio. No 5º ano, comecei a desligar-me muito, comecei a baldar-me... Repeti o 5º, para me adaptar ali à preparatória... Fiz o 5º, 6º e 7º. Fiz o 8º ano mas não completei o 8º ano... E foi a partir daí, eu acho, eu tiro uma conclusão muito simples, derivado aos filmes, à minha adolescência, às coisas que eu vivi com o ambiente lá em casa, a viver com uma pessoa que era alcoólica, que era violenta... Dai tiro as minhas conclusões de eu me ter revoltado e fazer certas coisas hoje em dia. Por causa de assistir a certos episódios de violência em casa. E na escola, eu é que os fazia. Cheguei a agredir várias vezes os alunos e até professores. Há pessoas inocentes que não tiveram oportunidade de aprender as mesmas maldades que eu. Ahh... cheguei a agredir professores. Lembro-me do professor estar a falar comigo, de me repreender e de eu não aceitar bem aquilo, revolttei-me e "pimba" dei-lhe com o furador na cabeça. Aconteceu, pelo menos duas ou três vezes cenas de violência assim. Tanto é que fui expulso duas semanas para casa. Nunca gostei desse professor. Não me fazia mal nenhum, era um tipo eu olhava para ele e dizia: não gosto dele. Há pessoas que são com outras, parece que é o instinto, não é... Há outras que passam que cruzam o nosso caminho e a gente pode falar, sabe... Mas ele era um daqueles indivíduos que eu nunca me dava... Depois tive duas semanas de castigo em casa ahh... parece que eu tive foi de férias! Voltei para a escola e alguns colegas sentiram medo. Medo talvez de eu lhes bater. Porque eu era uma pessoa diferente, eu era meigo, eu dava-me bem com toda a gente, eu era uma pessoa de fazer tudo e mais alguma coisa pelos outros, sabe... E prontos e mudei. Mudei o comportamento naquela altura. Com 15 ou 16 anos, não sei se era a mudança de idade, mas algo mudou em mim naquela altura. Depois comecei a fumar cigarros às escondidas, não é... tive outros amigos, fiz novas amizades, conheci novos sítios... Eu a partir daí ia para todo o lado! Aquela escola fez-me mudar algo, não sei em quê, não sei o que é que se passou, mas... Éramos miúdos.

¹ Bolsa de Investigação pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Portugal (SFRH/BD/44245/2008).

Zé Pedro (27 anos, a cumprir 3 anos de prisão por tráfico de estupefacientes)

INTRODUÇÃO

É consensual existir uma correlação entre criminalidade adulta e delinquência juvenil, no sentido desta última ser um excelente indicador da primeira (Agra, 1997; Born, 2005; Cusson, 2006; Farrington, 2003; Gassin, 1994). Numa óptica de prevenção, importa compreender o desenvolvimento do comportamento antissocial para *a posteriori* tecer implicações na promoção do comportamento pró-social. E assim, será necessário um olhar atento à idade de início de comportamentos antissociais, ao desenvolvimento de trajectórias de agressão (Tremblay, LeMarquant & Vitaro, 2000) e de outras formas de comportamentos inadequados. O fenómeno de *bullying* insere-se na categoria de comportamentos agressivos que, por seu turno, se enquadram na categoria denominada de comportamentos antissociais. No que concerne à delinquência, esta caracteriza-se por uma série de comportamentos antissociais tipificados pela lei como crime. Assumir o pressuposto da versatilidade do comportamento antissocial, na medida em que um ou outro factor de risco poderá constituir um poder predictivo sobre uma variedade de comportamentos antissociais, remete-nos ainda para a sua neutralização, através de intervenções precisas e direccionadas, o que poderá resultar na redução de problemas sociais (Baldry & Farrington, 2000). Vários estudos têm enfatizado a provável relação sequencial entre *bullying* e delinquência, sendo que o *bullying* poderá ser uma fase inicial num processo de desenvolvimento que conduz à delinquência (Tremblay et. al., 1992; Baldry & Farrington, 2000). De forma geral, os jovens considerados *bullies* são mais novos em comparação com os delinquentes. Esta constatação, com implicações evidentes no domínio da prevenção, enquadra ainda a perspectiva de o *bullying* e a delinquência se poderem constituir fenómenos comportamentais convergentes do mesmo constructo.

○ BULLYING ESCOLAR

O *bullying* – identificado por se tratar de uma agressão continuada – corresponde, segundo a definição apresentada por Smith & Sharp (1994), a um abuso sistemático de poder entre pares, devido a diferenças de variada natureza, como força/tamanho, habilidade/capacidade, hierarquia ou, ainda, características de personalidade. Baldry e Farrington (2000) definem um fenómeno de intimidação física, verbal ou psicológica, produzida com a intenção de causar medo, perturbação ou injúria, e associam-lhe, igualmente, a diferenciação do agressor pela sua força ou dominância. Trata-se de uma forma de agressão sistemática, repetida e intencional (Olweus, 1995), seja ela física, verbal ou relacional e que se manifesta de maneiras diversas, como bater, provocar repetidamente, extorquir dinheiro, chamar nomes, excluir ou ainda espalhar histórias humilhantes sobre a pessoa alvo. Estamos perante um fenómeno que poderia, ainda, ser designado, numa abordagem legalista, por “maus tratos” entre pares (Amado & Freire, 2002). Uma forma de agressão entre pares que parte de um inicial desequilíbrio de

poder, incitando o agressor a abusar do seu poder de forma discricionária e sistemática. Diferencia-se, no entanto, de situações de jogo de luta, onde todos os envolvidos reconhecem uma brincadeira. Nos casos de *bullying*, a opinião do agressor difere dramaticamente da interpretação da situação por parte da vítima e dos espectadores (Amado & Freire, 2002). A agressão *bullying* é intencionalmente maldosa, propositada e de carácter persistente (Smith & Sharp, 1994), e registra uma dificuldade crescente por parte da vítima em se defender, ficando esta cada vez mais envolvida, sujeita e diminuída face ao abuso de poder.

Em Portugal, o fenómeno indicia prevalecer de forma significativa na maioria ou mesmo em todas as escolas (Pereira, Mendonça, Neto, Valente & Smith, 2004). O ambiente social “recreio” reúne condições ideais para a maior prevalência de *bullying* escolar (Pereira, 2008) através do favorecimento de relações de poder ao que se associa uma baixa supervisão e a maior frequência de actividades não organizadas entre crianças (Marques, Neto & Pereira, 2001). Ao contrário dos adultos, as crianças não podem decidir deixar de lidar com uma pessoa que os incomode, pois têm que partilhar o espaço da escola durante toda a semana. Por outro lado, decorrente de competências de autodeterminação ainda em desenvolvimento ou perante a eventual falta de consciência dos mesmos, hipóteses emergem no sentido do descrédito face à solução de contar a um adulto, sobretudo, perante a ameaça de represálias pelo agressor.

Os estudos dominantes apontam que, se, de forma geral, o desencadear do incidente é da iniciativa do agressor, são também relevantes para a manutenção do processo de agressão continuada tanto as características do alvo ou vítima como o papel do espectador, considerado “passivo”. Segundo Rigby (2003), diferentes figuras estão envolvidas no processo de *bullying* desempenhando cada uma um papel específico, como o agressor/abusador que só agride e não é vitimizado (*bullie*), a vítima, o agressor/vítima que agride outros e por vezes é também alvo de agressão, o assistente que age de forma a ajudar o agressor no incidente, o defensor que ajuda a vítima e por último o espectador que presencia mas não defende nem incentiva o *bullie*. Aliás, a investigação nesta área caracteriza-se pela alternância das abordagens em função do tipo de fontes definidas para a recolha de dados (agressor, vítima, observador passivo, professores) e da metodologia (nomeação por pares ou professores, questionários de autopreenchimento etc.).

A ESCOLA

Em Portugal, a crescente visibilidade da agressão em meio escolar, e nomeadamente do *bullying*, a par de mudanças sociais e éticas, tem vindo a evidenciar o facto da escola se confrontar com certos limites/dificuldades na sua actuação, encaminhando-se progressivamente para políticas mais rígidas, numa lógica de “tolerância zero”. Esta constatação remete-nos, tendencialmente, para métodos e procedimentos de exclusão, ainda que se desenvolvam programas de educação

remediativos e/ou alternativos que visam suprir défices, promovendo nomeadamente a aquisição de competências básicas (ler, escrever, contar). A registrarem-se progressos no que concerne a melhoria de estratégias de ensino-aprendizagem e implementação desses programas alternativos, direccionados para estudantes em risco de insucesso escolar, abandono, delinquência e violência, a amplitude dos desafios coloca-se, contudo, em questões complexas de fundo.

Alunos que apresentam um rendimento escolar insuficiente mais facilmente poderão iniciar um processo desviante por associação com pares que, tal como eles, apresentam fracas expectativas académicas por percepcionarem uma competência pessoal negativa; denotam um limitado envolvimento nas actividades escolares; para além de manifestarem uma visão imediatista da vida onde impera uma perspectiva negativa de futuro e a frequente desresponsabilização perante as suas acções. O insucesso escolar que comumente se traduz na reprovação ou na avaliação desfavorável das aprendizagens, mas também na taxa de absentismo, remete essencialmente para a qualidade dos contextos escolares (vínculos aluno/escola, aluno/professor, aluno/pares) e, em última instância, para a incidência de comportamentos desviantes, retenções sucessivas e o eventual abandono/expulsão da instituição escolar. Por conseguinte, o afastamento ao nível escolar poderá ser entendido como uma ruptura de laços que ligam o indivíduo à escola. Ou prevalecerá à partida a inexistência de tais laços? Pelo que estaríamos face à incapacidade da escola integrar activamente as comunidades locais (Sebastião, 2003).

Segundo o manual psiquiátrico DSM-IV-TR (APA, 2000), que constitui uma classificação diagnóstica de problemas de saúde mental, os distúrbios psicológicos mais frequentemente detectados em crianças em idade escolar e adolescentes são padrões comportamentais específicos como perturbações de oposição/desafio, de conduta e défice de atenção/hiperactividade. Decorrente das contingências anteriormente salientadas ou concomitantes a perturbações do comportamento adequadamente diagnosticadas, as diversas expressões do comportamento antissocial em crianças e adolescentes como a impulsividade, roubo, vandalismo, resistência à autoridade, agressão física e psicológica, *bullying* ou ainda absentismo escolar são sempre constrangedoras da acção educativa directa dos professores, que integram elementos pedagógicos de manutenção e/ou restabelecimento de regras (Farrington, 2005). Assim, as acções de *bullying* afectam o clima escolar geral por desafiam a coesão interna e rigidificarem as interacções dos intervenientes da escola, o que se poderá reflectir na incapacidade da instituição em transmitir conhecimentos/aprendizagens formais e informais como a interiorização de normas e valores sociais. Claro está que para além da acção do professor na relação directa com os seus alunos, usualmente, as formas manifestas de violência remetem para o código de regras instituídas no ensino e decorrentes da política local e nacional, onde predominam as consequências negativas (Amado & Freire, 2002).

ESQUEMAS COGNITIVOS E *BULLYING*

Ao longo do processo de socialização, o relacionamento interpessoal com outros significativos assume um papel fundamental na construção do auto-conceito, ou seja, para a formulação de opiniões e construção de atitudes acerca de si próprio, mas também dos outros e do meio social envolvente. O processo de construção de identidade efectua-se de forma gradual, primeiro com as figuras de vinculação primárias e progressivamente com o grupo de pares e outros adultos. As interacções em particular no grupo de pares são determinantes para a formação do autoconceito, pois oferecem uma série de ocasiões onde se desenvolvem formas de relação consigo próprio e com os outros. Na sequência do modelo cognitivo de Beck (1993) e segundo os desenvolvimentos introduzidos por Young e Lindemann (1992), poderão preexistir a estes relacionamentos experiências relacionais emocionalmente relevantes, de carácter nocivo para o indivíduo, por serem redutoras de um "normal" desenvolvimento: instabilidade familiar e na escola, na profissão, stress continuado e tendência ao envolvimento em situações de perigo para o próprio e/ou terceiros. Na sequência daquele modelo conceptual, mais do que o resultado de um acontecimento traumático mais ou menos pontual, o *bullying* escolar vivenciado pelo agente (agressor) e pelo alvo (vítima), através da repetição e continuidade, poderá favorecer ao longo do desenvolvimento da criança e do jovem a interiorização de padrões interpessoais que se afiguram disfuncionais. Consequentemente, situações que remetam para contextos em parte semelhantes aos vivenciados no passado desencadeiam respostas típicas no indivíduo, mas estas nem sempre se adequam à condição presente. Ainda segundo aqueles autores, as estruturas cognitivas processam informação/conhecimento social através de processos disfuncionais, o que conduz a uma percepção distorcida dos eventos sociais, e tendencialmente a uma atribuição de significado disfuncional, onde confluem elevados níveis de afecto negativo e a implementação de estratégias interpessoais desajustadas.

No que diz respeito à aquisição e ao desenvolvimento de um estilo interpessoal de tipo agressivo, estas opções comportamentais revelam-se funcionais num contexto de violência, por se definirem como estratégias que o indivíduo desenvolve para garantir a satisfação de necessidades básicas, entre as quais a sobrevivência ou a continuidade da ligação aos outros. Esta aprendizagem precoce, no que concerne a atitudes e estilos interpessoais, remete necessariamente para um processamento de informação/conhecimento social que poderá revelar-se disfuncional num *continuum* evolutivo. Não deixando de ser entendidos como processos cognitivos com características adaptativas num ambiente relacional específico e na construção do auto-conceito, estes tipos de conduta serão congruentes com a perspectiva que o indivíduo tem de si próprio e dos outros, ou o que poderemos chamar de estruturas cognitivas/esquemas dinâmicos (Young & Lindemann, 1992; Safran & Segal, 1990).

Uma vez fixadas, através da exposição repetida àquela situação social específica de *bullying*, as referidas representações de si (quer se trate do agressor ou da vítima) e dos outros resistem à mudança mesmo perante uma posterior informação conflitual ou não confirmatória. O modelo dos esquemas precoces mal-adaptativos desenvolvido por Young e seus colaboradores remete para padrões de processamento da informação que determinam a experiência posterior veiculada por processos disfuncionais e em consequência de uma leitura distorcida dos eventos sociais. As estruturas e processos cognitivos na base dos estilos disfuncionais de comportamento interferem significativamente com a consolidação de aptidões de afirmação pessoal, de validação social, condicionando, assim, a vinculação aos outros. Por consequência, reflectem-se na integração social, em função de atitudes que dificultam a adopção de comportamentos socialmente ajustados e flexíveis. Assim, a construção de significados, crenças e valores numa relação de *bullying* poderá vir a afectar contextos interpessoais posteriores, sobretudo, situações sociais mais propícias à activação dos esquemas típicos, tendo em conta a relevância da experiência actual no esquema subjacente.

REFLEXÕES FINAIS

Um trajecto de vida em conformidade com os padrões normativos institucionalizados implica uma socialização inicial conforme e consistente. O conceito de socialização indica um processo de aprendizagem interdinâmico, sendo que o mais significativo decorre na infância, onde a principal agência de socialização é a família através dos elementos, ou seus correlatos, mais significativos para a criança. Progressivamente, outras fontes de socialização predominam, variando, assim, as experiências e aprendizagens: escola, grupo de pares, meios de comunicação, outros adultos. Portanto, o indivíduo é influenciado e influencia outros significativos em contextos múltiplos que condicionam a sua personalidade, os seus valores e crenças, o seu comportamento, as suas condutas.

No que concerne à socialização primária, a atitude parental e familiar se mostra primordial sobretudo no suporte sócio-emocional e cognitivo à criança e na orientação do seu comportamento, oferecendo-lhe a oportunidade de confronto com limites e regras. Vivências de abandono ou de abuso poderão contribuir para o desenvolvimento e manutenção da desadaptação precoce.

Na socialização secundária e com o início da escolarização, a criança poderá apresentar-se logo à partida em desvantagem, pois eventuais défices desenvolvimentais resultam com frequência na identificação de dificuldades de aprendizagem e na potenciação de comportamentos antissociais. Na instituição educativa e através da comparação com outros, a criança consciencializa, então, eventuais dificuldades de adaptação, destacando-se neste sentido alguns elementos *a priori* vulnerabilizantes como a carência social, cultural e económica dos recursos familiares; a ausência ou inconsistência das orientações

normativas e valorativas nas modalidades educativas e disciplinares; e, ainda, a possível ausência ou desadequação da participação familiar na escola.

Não se pretende atribuir à escola ou à família um valor causal determinante, no entanto a socialização secundária tem um impacto significativo na emergência de condutas delinquentes, através de aspectos estruturais e organizativos que facilitam o insucesso escolar dos alunos mais vulneráveis, falhando, assim, no reforço dos laços com a sociedade. As estratégias de resposta da escola às limitadas ou reduzidas competências dos alunos não garantem a neutralização das dificuldades de adaptação intra e interpessoal que lhes estão subjacentes. Neste meio privilegiado de educação, sucedem com frequência repetidas experiências de circunstâncias negativas para a criança, tais como insucesso escolar, dificuldades de relacionamento, estigmatização, rejeição, numa dinâmica que acentua a exclusão.

Note-se que estamos longe da sensibilidade aguda dos *mass media* e subsequentemente dos lugares-comuns da opinião pública dominante que tende à amplificação do sentimento de insegurança e inevitavelmente à segregação. Nestes termos, a perspectiva ora apresentada não poderá ser analisada à luz de uma leitura redutora dos fenómenos sociais, mas aceitando todas as suas nuances e complexidades, posição onde não haverá lugar às relações lineares entre “os bons” e “os maus”. Em questões como as que estão em análise, impera a emergência dos vários desafios na compreensão do desenvolvimento de comportamentos agressivos. Nas questões de violência na escola como fora dela, quer se trate de *bullying* ou não, impera formular implicações pessoais e sociais conforme os graus de risco aliados a esses comportamentos, o que não significa que se observem comportamentos como se fossem factos em si mesmos.

Sem cair em determinismos simplistas, pensar o *bullying* escolar, assim como a violência entre crianças e jovens, dentro e fora da escola, obriga-nos a uma disciplina rigorosa na identificação tão cedo quanto possível destes rapazes e raparigas de forma a cessar o reforço ou facilitação das dinâmicas de *bullying* e prevenir a consolidação dos padrões interrelacionais agressivos. Entenda-se, numa primeira fase, desmontar os (pre) conceitos de uma questão que não pode apenas ter que ver com os “outros”, aqueles que importunam, que desobedecem, que agredem de forma persistente. O que antigamente se apreendia como uma minoria reflecte-se actualmente de forma exponencial pelo progressivo alargamento da escolarização, vindo a escola a constituir um estatuto de bem fundamental. Dito de outro modo, como se a pertença a um contexto com tais características formadoras e reguladoras, e numa perspectiva mais tradicional disciplinadoras, gerasse por si só as mesmas condições gerais de frequência e sucesso dos seus alunos. Na escola, verificam-se os confrontos inevitáveis da vida real, pelo que o reforço da escolarização relega para segundo plano o ponto de vista das dificuldades que cria àqueles para quem ela é um problema e onde estes enfrentam práticas e métodos que lhes são efectivamente estranhos. Por acréscimo de complexidade, resta-nos ainda esperar da escola a resolução dos problemas sociais que de forma global afectam a

sociedade (Rochex, 2003), num cumular de expectativas exacerbadas. Os contornos que assumem os padrões comportamentais de agressão persistente, as consequências sociais na continuidade ao longo da vida, a imprevisibilidade de acontecimentos nas relações humanas e a complexidade das questões de fundo inerentes a estes percursos individuais exigem interdisciplinaridade nas contribuições científicas e o recurso a formas integradas e alternativas de prevenção de comportamentos antissociais.

No quadro formal de ensino-aprendizagem emergem vivências muito díspares onde se devem encarar as dificuldades que professores, pais e adultos enfrentam na formação das suas crianças e jovens como um desafio, uma oportunidade de experienciar o poder na interiorização da responsabilidade, no caminho da busca da aceitação pessoal e na luta pelo bem-comum. A viagem poderá ser menos atribulada quando as figuras com autoridade começarem a aceitar que os métodos tradicionais, habituais ou mesmo tidos como mais cómodos não estão, nem de perto nem de longe, a resultar. Para lidar com agressores persistentes teremos também de enfrentar estes desafios com persistência. E, porque crescer é testar limites e que algumas crianças estão envoltas em contextos sócio-familiares de risco pelo que passarão por várias crises, uma chave essencial é a comunicação. Encorajar a discussão ajustada e eventualmente mediada em idades a que esta se adequa; definir o que não será tolerado e clarificar regras e consequências sempre que necessário; recompensar o comportamento desejado, favorecendo, assim, os processos de validação pessoal e social; e dialogar regularmente com as crianças acerca dos seus interesses e expectativas, das suas interações sociais e experiências de vida de forma a criar oportunidades espontâneas de coesão e empatia, em sùmula, de relação predisposta, atenta e cuidada. Obter progressos reais no trabalho de flexibilização de esquemas mentais e crenças com vista à modificação de comportamentos passa necessariamente pelos factores que envolvem as dinâmicas relacionais em contextos específicos; logo, a via será sempre a da relação. Por último, é nosso entendimento que a velha máxima do “pensar global, agir local” deve nortear a realização de diagnósticos rigorosos da realidade e a união de forças concertadas numa intervenção de cariz multidisciplinar que seja planeada, direccionada, avaliada, e onde a decisão é de todos.

REFERÊNCIAS

- Agra, C., & Matos, A. P. (1997). *Trajectórias desviantes* (Vol 11). Lisboa: Gabinete de Planeamento e de Coordenação do Combate à Droga.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir*. Porto: Asa.
- American Psychiatric Association. (2000). *DSM-IV-TR: Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text revision). Washington, DC: Author.

- Baldry, A. C. & Farrington, D. P. (2000). Bullies e delinquentes: características pessoais e estilos parentais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 2 e 3, 195-221.
- Beck, A.T. (1993). Cognitive therapy. Past, present and future. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61 (2) 194-198.
- Born, M. (2005). *Psychologie de la délinquance*. Bruxelles: De Boeck.
- Cusson, M. (2006). *Criminologia*. Cruz Quebrada: Casa das Letras/Editorial Notícias.
- Farrington, D.P. (2003). Developmental and life-course criminology: key theoretical and empirical issues. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 12, 177-190.
- Farrington, D. P. (2005). Early identification and preventive intervention: how effective is this strategy? *Criminology & Public Policy*, 4 (2), 237-248.
- Gassin, R. (1994). *Criminologie*. Paris: Dalloz.
- Marques, A. R., Neto, C. & Pereira, B. O. (2001). Changes in school playground to reduce aggressive behaviour. In Martinez, M. (Ed.). *Prevention and control of aggression and the impact on its victims*. (137-145). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Olweus, D. (1995). *Bullying* or peer abuse at school: facts and intervention. *Psychological Science*, 4 (6) 196-200.
- Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. (2ª edição). Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e da Tecnologia. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L. & Smith, P. K. (2004). *Bullying* in Portuguese schools. *School Psychology International*, 25 (2) 207-222.
- Rigby, K. (2003). Consequences of *bullying* in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48 (8) 583-590.
- Rochex, J.Y. (2003). Pistas para uma desconstrução do tema “a violência na escola”. In J.A. Correia & M. Matos (Orgs.), *Violência e violências da e na escola* (13-21). Porto: Edições Afrontamento/CIIE.

- Safran, J.D. & Segal, Z.V. (1990). *Interpersonal Process in Cognitive Therapy*. New York: Basic Books.
- Sebastião, J. (2003). Cidades e cidadanias: que papel para a escola? In J.A. Correia & M. Matos (Orgs.), *Violência e violências da e na escola* (49-53). Porto: Edições Afrontamento/CIIE.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge.
- Tremblay, R. E. LeMarquand, D. & Vitaro, F. (2000). A prevenção do comportamento anti-social. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1, 2 e 3, 491-553.
- Tremblay, R. E., Masse, B., Perron, D., LeBlanc, M., Schwartzman, A. E., & Ledingham, J. E. (1992). Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior, and delinquent personality: Longitudinal analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, 64-72.
- Young, J. E., & Lindemann, M. D. (1992). An integrative schema-focused model for personality disorders. *Journal of Cognitive Therapy: An International Quarterly*, 6, 11-23.