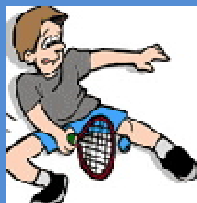
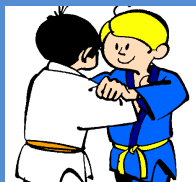


Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

2º CICLO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO



Bullying: Um estudo exploratório com alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico, em duas escolas do concelho de Seia

Dina Maria Pina Páscoa

Orientador: Emília da Conceição Figueiredo Martins

Vila Real, Abril de 2013

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

**2º CICLO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO**

**BULLYING: Um estudo exploratório com
alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico, em
duas escolas do concelho de Seia**

DINA MARIA PINA PÁSCOA

Orientador: Emília da Conceição Figueiredo Martins



VILA REAL, 2013

Dissertação apresentada à UTAD, no DEP – ECHS, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Física dos Ensino Básico e Secundário, cumprindo o estipulado na alínea b) do artigo 6º do regulamento dos Cursos de 2ºs Ciclos de Estudo em Ensino da UTAD, sob a orientação da Professora Doutora Emília da Conceição Figueiredo Martins.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de investigação requer alguma partilha...

Daí a necessidade de agradecer o voluntariado de algumas pessoas e entidades que se associaram a nós, sem os quais, este estudo não era possível.

À Professora Doutora Emília da Conceição Figueiredo Martins, pela orientação dispensada, pela sua disponibilidade, apoio e compreensão demonstrados na elaboração deste trabalho.

Agradeço à Sra. Diretora do Agrupamento de Escolas de Seia pela amabilidade de levar a Conselho Pedagógico a minha proposta de trabalho.

Agradeço aos Senhores Coordenadores por todo o apoio logístico e institucional, disponibilizado ao longo do percurso de recolha de dados.

A todos os alunos que participaram na amostra desta investigação, preenchendo o questionário que, mesmo sabendo tratar-se de tão polémico assunto, se propuseram a cooperar.

À Helena e à Regina pela amizade e apoio prestados nesta fase da minha vida.

Agradeço de forma especial ao Miguel pelo apoio incondicional que sempre me prestou, por toda a ajuda prestada em todos os momentos, pela disponibilidade e carinho sempre demonstrado.

À minha filha Carolina, amor da minha vida, que veio ao mundo durante este percurso. A sua presença foi a força que precisava para continuar esta etapa da minha vida.

RESUMO

Este estudo procura analisar a problemática da agressividade em contexto escolar. Trata-se de um estudo descritivo e exploratório e como instrumento para a recolha de dados utilizamos um questionário desenvolvido por Dan Olweus (1989), adaptado para a população portuguesa por Beatriz Oliveira Pereira (2000).

A amostra enquadra 397 alunos de ambos os géneros, e incidiu sobre alunos a frequentarem o 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, de duas escolas do distrito da Guarda.

Os resultados mais evidentes foram os seguintes:

Observaram-se 31,7% de vítimas e 19,6% de agressores. A forma de intimidação mais frequente é a agressão verbal, “chamaram-me de nomes (...)”. O recreio corresponde ao local de intimidação mais apontado pelos alunos agredidos, e verifica-se mais agressões no recreio da escola Abranches Ferrão comparativamente à escola de Tourais. Há também uma certa tendência para os mais velhos agredirem os mais novos, e maioritariamente são rapazes. Quanto ao nível socioeconómico 57,2% dos inquiridos pertencem a famílias de estatuto socioeconómico baixo.

Palavra-Chave: Bullying; Agressão/Vitimação; Escola

ABSTRACT

This study seeks to analyze the problematic of aggression in school context. This is a descriptive and exploratory study and as an instrument for data collection used a questionnaire developed by Dan Olweus (1989), adapted to the portuguese population by Beatriz Oliveira Pereira (2000).

The sample fits 397 students of both genders, and focused on students attending the 2nd and 3rd cycle of Basic School, in two schools of the district of Guarda.

The most obvious results were as follows:

Observed 31.7% of victims and 19.6% of offenders. The most common form of bullying is verbal aggression, "called me names (...)". The playground corresponds to the place of intimidation more pointed by assaulted students, and it turns out more aggressions in the Abranches Ferrão School playground compared to Tourais School. There is also a certain tendency for the older assaulting the younger ones, and they are majority guys. As for socioeconomic level 57.2% of respondents belong to families of low socioeconomic status.

Keyword: Bullying; Aggression / Victimization; School

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – A AGRESSIVIDADE SOCIAL	3
1. Definição de Agressão.....	3
2. Tipos de Agressividade	5
3. Variáveis intervenientes e abordagens explicativas	7
CAPÍTULO II – O FENÓMENO BULLYING	11
1. Violência escolar	11
2. Definição de “Bullying”	12
3. Tipologia do bullying praticado nas escolas.....	15
4. Locais de bullying	17
5. Implicações psicossociais	19
5.1. Para o Bullie	19
5.2. Para uma vítima de um Bullie	20
CAPÍTULO III – ESTRATÉGIAS PREVENTIVAS E ESTUDOS REALIZADOS	23
1. Estratégias Preventivas	23
2. Estudos Realizados.....	29
2.1. Estudos Nacionais	29
2.2. Estudos Internacionais	33
CAPÍTULO IV – PROBLEMÁTICA DO ESTUDO	37
1. Definição de Objetivos	37
2. Formulação do Problema.....	37
3. Formulação das hipóteses	38

CAPÍTULO V – METODOLOGIA	39
1. Definição e Operacionalização das variáveis	39
1.1. Variável dependente	39
1.2. Variáveis Independentes	39
2. População e Amostra.....	40
2.1. Caracterização da população	40
2.2. Caracterização da amostra	42
3. Instrumento de recolha de dados.....	46
3.1. Estrutura do questionário	47
4. Procedimentos.....	47
4.1. Procedimentos metodológicos.....	47
4.2. Procedimentos estatísticos	48
4.2.1. Estatística Descritiva.....	48
4.2.2. Estatística Inferencial.....	48
4.3. Técnicas estatísticas e grau de confiança.....	49
CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ..	51
1. Análise descritiva	51
1.2. Caracterização do bullying quanto à vítima.....	51
1.3. Caracterização do bullying quanto ao agressor.....	56
2. Análise Inferencial	58
2.1. Testes de Hipóteses	58
CONCLUSÕES	65
BIBLIOGRAFIA	69

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Comportamentos Agressivos na Infância/adolescência (Adaptado de APA, 1994).....	6
Tabela 2. Tipos de Comportamento de Bullying (Espelage & Swearer, 2003) ...	17
Tabela 3. Distribuição dos inquiridos segundo a escolaridade, escola, género e idade.	42
Tabela 4. Caracterização quanto à Profissão do pai e da mãe.	43
Tabela 5. Classificação quanto às Habilitações do Pai e da Mãe	44
Tabela 6. Classificação dos inquiridos quanto ao Nível Socioeconómico.....	44
Tabela 7. Distribuição dos inquiridos segundo a Frequência e Duração do Jardim de Infância	45
Tabela 8. Distribuição dos inquiridos segundo o aproveitamento escolar.....	45
Tabela 9. Distribuição dos inquiridos quanto à participação em atividades fora da escola, quais, e duração das mesmas.	46
Tabela 10. Distribuição dos inquiridos quanto à participação em aulas de apoio.	46
Tabela 11. Frequência de vitimação.	51
Tabela 12. Forma de intimidação desde que o ano letivo começou.	52
Tabela 13. Locais de intimidação	53
Tabela 14. De que sala são os meninos que têm feito mal?	53
Tabela 15. Quem te fez mal?	53
Tabela 16. Quantas vezes te fizeram mal na última semana de aulas?	54
Tabela 17. Quantas vezes é que os professores tentaram parar os meninos que fizeram mal a outros?	54
Tabela 18. Disseste ao professor que outros meninos te fizeram mal na escola?	55
Tabela 19. Disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?	55
Tabela 20. Há meninos que te defendem quando outros te tentam fazer mal? ...	55
Tabela 21. O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um menino da tua idade?	56

Tabela 22. Desde que este ano letivo começou quantas vezes fizeste mal a outros meninos, na escola?	56
Tabela 23. Quantas vezes te juntaste para fazer mal a outros meninos, na última semana?	56
Tabela 24. Quantas vezes aconteceu ficares só, porque os outros meninos ou meninas não queriam brincar contigo?	57
Tabela 25. Comparação do número de episódios de bullying em função da escola frequentada (X^2).....	58
Tabela 26. Comparação do número de episódios de bullying em função do ano de escolaridade dos alunos (X^2).....	59
Tabela 27. Comparação do número de episódios de bullying em função do género dos alunos (X^2).....	60
Tabela 28. Comparação do número de episódios de bullying em função da idade dos alunos (X^2).	60
Tabela 29.Comparação do número de episódios de bullying em função do nível socioeconómico dos alunos (X^2).	61
Tabela 30. Comparação do local onde ocorrem os episódios de bullying em função da escola frequentada (X^2).....	62
Tabela 31. Comparação do local onde ocorrem os episódios de bullying em função do género dos alunos (X^2).....	63
Tabela 32. Comparação do local onde ocorrem os episódios de bullying em função da idade dos alunos (X^2).	63
Tabela 33.Comparação do local onde ocorrem os episódios de bullying em função do nível socioeconómico dos alunos (X^2).....	64

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A. Questionário de colheita de dados	78
Anexo B. Pedido de Autorização para colheita de dados	83
Anexo C. Pedido de Autorização aos encarregados de educação	84

ABREVIATURAS E SIGLAS

- (APA) American Psychological Association
- (CAP) Comissão do Agrupamento Provisória
- (cf.) Conforme
- (CNP) Classificação Nacional das Profissões
- (EB) Ensino Básico
- (F) Frequência
- (NSE) Nível Socioeconómico
- (OMS) Organização Mundial de Saúde
- (SPSS) Statistic Package for Social Sciences
- (%) Frequências relativas
- (p) Probabilidade
- (X^2) Teste de Qui-quadrado

INTRODUÇÃO

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. Entre as várias manifestações de violência escolar é de realçar o fenómeno bullying, maus tratos ou comportamentos agressivos, que ocorre entre pares. Os comportamentos de *bullying* assumem contornos específicos, não se referindo a todos os comportamentos agressivos, mas sim a “*repeated attacks against person’s unable to defend themselves effectively*” (Menesini, Fonzi & Smith, 2002, p.394), entre eles, salientam-se a provocação, a ameaça, a intimidação e a vitimização entre alunos. Estes comportamentos têm sido observados com alguma frequência nas nossas escolas (Carvalho, 1995; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Vale & Costa, 1998; Veiga, 2000).

Assim sendo, o presente estudo tem como objetivo fundamental estudar a prevalência dos comportamentos de bullying nos alunos do 2º e 3º Ciclo, e encontra-se dividido em cinco capítulos. Nos primeiros três capítulos apresentamos a revisão da literatura, onde descrevemos a agressividade social, identificamos e caracterizamos os diferentes instrumentos e técnicas de avaliação do fenómeno bullying, nomeadamente de identificação dos diferentes estatutos de envolvimento dos alunos. Procedemos a uma síntese das características frequentemente associadas aos alunos envolvidos em comportamentos de bullying, seja ao nível de características físicas, comportamentais,

de personalidade, competências sociocognitivas e características do contexto familiar. Finalmente no terceiro capítulo e encerrando a revisão da literatura, apresentamos as várias estratégias de prevenção e intervenção, tendo em consideração todas as áreas de atuação, que se situam de um modo mais abrangente ao nível da instituição escolar, e de um modo mais particular ao nível dos diferentes sujeitos de alguma forma envolvidos no fenómeno, ou cujo papel a desempenhar, seja de alguma forma vantajoso considerar (alunos, pais e professores). Descrevemos também algumas das investigações que têm vindo a ser realizadas a nível nacional e internacional salientando os principais objetivos, escolhas metodológicas e resultados obtidos.

No quarto capítulo deste estudo, e à luz da investigação empírica efetuada, apresentamos a problemática do estudo, os objetivos, a formulação do problema e das respetivas hipóteses de investigação. Ainda neste capítulo, na metodologia de investigação, definimos e operacionalizamos as variáveis, descrevemos igualmente a população e a amostra de alunos que participou neste estudo, assim como a sua caracterização. Expomos o instrumento de recolha de dados utilizado e os procedimentos de estudo.

Por fim, no quinto e último capítulo, apresentamos os resultados obtidos, sendo discutidas as questões e hipóteses de investigação inicialmente levantadas, e as conclusões finais, bem como as limitações e recomendações do estudo.

CAPÍTULO I – A AGRESSIVIDADE SOCIAL

1. Definição de Agressão

Uma abordagem inicial ao conceito de agressividade pode traduzir-se na sua definição como uma forma de conduta com o objetivo de ferir alguém, física ou psicologicamente (Berkowitz, 1993, cit. por Ramirez, 2001). Esta despectiva 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). Esta é aqui considerada não como sendo de origem inata ou instintiva, mas como sendo uma potencialidade de ação 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 protetor 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.

Definir agressividade implica conhecer, então, algumas das proposições teóricas sobre o comportamento humano, para que se compreenda o trajeto que este conceito já percorreu. Desta forma, Freud (s.d., cit. por 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 objeto exterior à psique, o que originaria um dano físico ou moral. Já Bandura (1973, cit. por Soares et al., 2004) definiu agressão como um comportamento resultante na injúria pessoal ou na destruição de objetos, pondo em evidência não a intenção do agressor mas a sua ação. Um outro autor, Chagas (1999, cit. por 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 afetividade 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 adotada, sendo simultaneamente simples e complexo, podendo ser considerados como agressivos uma imensa panóplia de comportamentos.

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 interativo e relacional, envolvendo o indivíduo, as instituições e o meio sociocultural. 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, cit. por Soares et al., 2004).

2. Tipos de Agressividade

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, cit. por 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, cit. por Soares et al., 2004) apontam dois tipos essenciais de agressão, relativamente à intencionalidade dos atos: 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, cit. por 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, cit. por 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, objetivo 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 atividade destrutiva aparentemente incansável. Esta dever-se-ia a uma má formação da personalidade humana, sobretudo nos primeiros anos de vida. Estas crianças desenvolveriam atividades 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 (Tabela 1).

Tabela 1. Comportamentos Agressivos na Infância/adolescência (Adaptado de APA, 1994).

Grupo 1 – Comportamentos agressivos que causam danos físicos ou ameaças a outras pessoas ou animais. Definido pelos seguintes critérios: Gaba-se, ameaça ou intimida frequentemente os outros; Inicia lutas físicas com frequência; Utiliza uma arma que pode causar danos físicos graves a outras pessoas; Manifesta crueldade física para com as outras pessoas ou animais; Rouba, enfrentando a vítima Força alguém a manter uma relação sexual.
Grupo 2 – Comportamento agressivo que leva à destruição da propriedade alheia ou animais Definido pelos seguintes critérios: Provoca deliberadamente um incêndio com intenção de causar danos graves; Destroi propositadamente a propriedade de outrem.
Grupo 3 – Comportamentos fraudulentos ou roubos Definido pelos seguintes critérios: Viola o domicílio ou o carro de outra pessoa; Mente com frequência para obter bens, favores, ou evitar obrigações; Rouba objetos de um certo valor, sem enfrentar a vítima.
Grupo 4 – Violações graves das normas Definido pelos seguintes critérios: Permanece, frequentemente, fora de casa durante a noite, contrariando as proibições paternas, iniciando esta conduta antes dos treze anos; Foge de casa dos pais ou domicílio institucional durante a noite, pelo menos duas vezes, ou apenas uma por um período de tempo prolongado; Costuma fazer gazeta às aulas, iniciando esta conduta antes dos treze anos.

Ao explicar as formas de agressão, Fromm (1975, cit. por 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 objetiva 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).

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

3. Variáveis intervenientes e abordagens explicativas

Ramirez (2001) aponta quatro grupos principais de fatores que favorecem o desenvolvimento da agressividade na infância: biológicos, ambientais, cognitivo-sociais e de personalidade.

Relativamente aos **fatores 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 **fatores ambientais** parecem ter maior relevo. Ramirez (2001) coloca a influência familiar em primeiro plano. Estudos de Patterson, Capaldi e Bank (1991, cit. por Ramirez, 2001) demonstram que as condutas antissociais 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 antissociais (brigas, furtos, desobediência), na exclusão do grupo e no insucesso escolar. A agressividade é, assim, referida como uma forma de interação 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 afetivas 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 antissociais.

Ainda respeitante aos fatores ambientais, a influência da comunicação social no desenvolvimento da agressividade ficou patente em vários estudos (Wood, Wong & Chachere, 1991, cit. por Ramirez, 2001; Ballone, 2001, cit. por Soares et al., 2004; Bandura, 1973, cit. por Abreu, 1998; Berkowitz, 1962, cit. por 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 reações psicológicas, emocionais e cognitivas. Assim sendo, aceitando que a aprendizagem das condutas agressivas se realizaria por imitação, modelação ou observação, Berkowitz (1962, cit. por 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 ações agressivas observadas, a serem mais tolerantes com a agressividade, aceitando-a e desenvolvendo outras formas de agressão.

Quanto ao nível socioeconómico, Soares et al. (2004) mencionam que estudos realizados relacionam a agressividade com o baixo nível social, mas quanto à classe socioeconómica não parece haver relação. Já outros autores referem que aparentemente, um baixo estatuto socioeconómico parece constituir uma vulnerabilidade no caso da manifestação de comportamentos de bullying, verificando-se que os alunos agressores são frequentemente provenientes de famílias de estatuto socioeconómico mais baixo (Due, Holstein & Jorgensen, 1999; Nagin & Tremblay, 2001; Schwartz et al., 1997; Stoodly, 2001). Na realidade, outros estudos têm confirmado, de forma mais aprofundada, a possibilidade de um baixo estatuto socioeconómico contribuir para interações pouco positivas entre os elementos da família e, como tal, parte do seu efeito no desenvolvimento dos comportamentos agressivos da criança, pode ser mediado pelas experiências de socialização associadas ao estatuto socioeconómico (Craig, Peters & Konarski, 1998; Dodge, Pettit & Bates, 1994 b).

Um outro conjunto de fatores que estariam na base da agressividade, seriam **os fatores 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). Estes défices sociocognitivos 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 interação social necessária ao desenvolvimento de competências sociais (Rubin, LeMare & Hollis, 1991, cit. por 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 desestabilizadores dentro do grupo principal.

Por último, podem referir-se os **fatores 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).

Uma outra classificação é apontada por Costa e Vale (1998) que apresentam um conjunto de fatores 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 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, cit. por Costa & Vale, 1998) indicam diferentes categorias de agressores e vítimas. Entre os agressores, salientam os agressores propriamente ditos (autoconfiantes, ativos 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 (ativas, 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 perspetiva comportamentalista ou hereditária (perspetivas já abordadas anteriormente).

Por último, estas autoras abordam as **variáveis institucionais**, citando diversos estudos (como o de Whitney & 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 aspetos 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.

CAPÍTULO II – O FENÓMENO BULLYING

1. Violência escolar

No genérico, a violência escolar é entendida como um fenómeno abrangente e alargado que remete para domínios diversificados, desde comportamentos antissociais, delinquência, vandalismo, comportamentos de oposição, entre outros comportamentos facilmente observáveis e geralmente denunciados (Batsche & Knoff, 1994; Vale & Costa, 1998).

Quando uma definição se limita a ofensas visíveis e mensuráveis, os estabelecimentos de ensino podem desenvolver códigos de conduta e implementar punições. Contudo, a violência escolar pode ser definida como um fenómeno mais abrangente que inclua condicionantes ou comportamentos que criem nos sujeitos (professores ou alunos) um clima de medo, ou intimidação, não diretamente relacionado com atos visíveis de assalto, roubo ou vandalismo.

Klewin, Tillmann e Weingart (2001) caracterizam a violência escolar como um fenómeno extenso no seio do qual se podem distinguir três grandes categorias de comportamento violento por parte dos alunos:

a) Ofensa/ferimento físico (conflitos entre um ou mais indivíduos onde pelo menos um deles use de força física ou armas para causar intencionalmente dano, incluindo também o uso de força física contra propriedade alheia).

b) Agressão verbal ou crueldade psicológica (insultos, ameaças ou humilhações).

c) bullying (entendido como uma variação específica da violência escolar, que inclui tanto componentes físicas como psicológicas, envolvendo uma relação entre agressor e vítima na qual sujeitos mais fracos são regularmente provocados, oprimidos e insultados, sendo que um ataque agressivo ou uma briga entre dois oponentes de força aproximadamente igual não constitui uma manifestação de bullying). Deste modo, o comportamento de bullying não inclui todos os atos de violência na escola, assumindo-se antes como um subconjunto do comportamento agressivo entre pares (Dodge et al., 1990).

Enquanto a pesquisa sobre o comportamento agressivo remonta a várias décadas atrás, o bullying tornou-se objeto privilegiado de investigação no início da década de 80. Perante a tentativa de comparação de alguns resultados entre diferentes países, torna-se primeiramente necessário uma definição operacional do conceito de bullying. A importância deste aspeto é visível se considerarmos que a utilização de uma vaga definição por parte de alguns investigadores pode conduzir a uma classificação distorcida das crianças envolvidas e, conseqüentemente, a uma errada ou enviesada interpretação dos resultados (Griffin & Gross, 2004).

2. Definição de “Bullying”

Ao pretender definir conceptualmente o fenómeno bullying, vários são os aspetos a considerar: em primeiro lugar, uma definição do fenómeno; em segundo lugar, a caracterização dos diferentes tipos de comportamento de bullying existentes; e finalmente, a diferenciação face a outras situações semelhantes que, não raras vezes, se confundem com o bullying.

Existem vários critérios que permitem distinguir o comportamento de bullying, entre os quais parece haver uma unanimidade relativamente a três: o facto de se tratar de uma conduta agressiva intencional; assumir um carácter repetitivo e sistemático e existir uma desigualdade de poder entre os alunos envolvidos (Bonds, 2000; Fontaine & Réveillère, 2004; Olweus, 1993; Pearce & Thompson, 1998; Pereira, 2002; Ramirez, 2001; Roberts & Morotti, 2000; Skiba & Fontanini, 2000; Smith, 1991; Vale & Costa, 1994; Watkins, 2002; Weinhold, 2000; Whitney & Smith, 1993).

O bullying requer, pelo menos, dois protagonistas, o agressor (que exerce o controlo) e a vítima (que acaba submetida e tiranizada). Os agressores escolhem propositadamente ações que magoem ou intimidem o sujeito-alvo, sendo que essas ações usualmente ocorrem durante um certo período de tempo, não se tratando de um episódio esporádico.

Relativamente à desigualdade de poder, os agressores adquirem poder sobre as suas vítimas de diversas formas, pela idade, tamanho físico, força física, estatuto no seio do grupo, conhecimento das fraquezas ou fragilidades da vítima, ou pela procura de suporte por parte de outros colegas (National Crime Prevention Council, 1997). Usualmente as vítimas não se sentem em posição de se defenderem, de procurar auxílio

ou de retaliar contra o agressor. Um dos estudos ilustrativos deste aspeto, é descrito por Voss e Mulligan (2000). Partindo do pressuposto que as vítimas são geralmente mais fracas do que os agressores e pretendendo avaliar especificamente o pequeno tamanho dos alunos como um risco acrescido em situações de bullying, os autores, numa amostra de adolescentes dos 13 aos 15 anos, confirmaram o facto dos alunos mais baixos serem frequentemente mais vitimizados ao longo do ano letivo, comparativamente aos colegas mais altos.

Outros autores salientam também como critério de definição do fenómeno, o facto do comportamento de bullying causar sofrimento físico ou emocional às vítimas, nomeadamente uma quebra de autoestima duradoura que se associa à falta de suporte por elas percecionada, sentindo-se estes alunos frequentemente isolados e expostos (Fried & Fried, 1999, Colvin et al., 1998; Vale & Costa, 1994; Weinhold, 2000). A propósito do critério de intencionalidade, utilizado na definição de bullying, Cullingford e Morrison (1995), salientam precisamente o sentimento de dano sentido pela (s) vítima (s) como central em qualquer definição deste conceito, podendo haver atos intencionais sem resultar na vivência de sofrimento ou danos físicos ou emocionais.

Bonds (2000) realça ainda a existência não apenas de desequilíbrio de poder entre agressor e vítima, como também de níveis de afeto desiguais, sendo que as vítimas manifestam tipicamente níveis elevados de stress emocional, enquanto os agressores demonstram pouca emoção face ao bullying, culpando frequentemente a vítima pelo seu próprio comportamento agressivo.

Relativamente ao carácter sistemático e repetitivo do comportamento de bullying, tão largamente enfatizado pelo genérico dos autores, Randall (1994) propõe uma definição do fenómeno onde deliberadamente omite essa dimensão. Ainda que o medo da agressão repetitiva seja de facto mais importante do que a sua incidência real, o autor defende que tal se refere às características das vítimas e dos agressores e não ao comportamento de bullying em si mesmo. Desse modo, ao definirmos agressores e vítimas, referimo-nos ao facto do comportamento de bullying ser sistemático por se tratar, não de um episódio único, mas sim de uma sucessão de episódios agressivos que caracterizam o agressor (que agride sistematicamente) ou a vítima (que é vitimizada sistematicamente).

Este aspeto também pode ser ponderado consoante o contexto a que se referem os comportamentos de bullying. Os trabalhos de Ireland (Ireland, 2002; Ireland &

Archer, 2004) realizados com jovens delinquentes em contexto prisional, caracterizam os comportamentos de bullying como ocorrendo não obrigatoriamente numa base regular, mesmo porque os sujeitos transitam frequentemente de estabelecimento para estabelecimento. Em consonância com a perspetiva de Randall, estes autores realçam particularmente o receio de ser repetidamente agredido, mais do que a sua incidência real.

O carácter repetitivo do comportamento é também salientado por Bryne quando caracteriza não o fenómeno bullying em si, mas os agressores e vítimas.

“Bully: a boy or girl who fairly often oppresses or harasses somebody. Victim: a boy or girl who for a fairly long time has been and still is exposed to aggression from others” (Bryne 1994, p.20, cit. por Randall, 1996). A natureza do comportamento repetitivo é assim percecionada do ponto de vista da vítima ou agressor, nesse sentido o “bullying is an intentionally aggressive behaviour carried out by people who are likely to repeat this behaviour regularly” (Randall, 1996, p.6).

O fenómeno bullying pode então definir-se como uma conduta agressiva de carácter repetitivo, intencional e prejudicial, dirigida por um indivíduo ou por um grupo de indivíduos contra outro, que não é capaz de defender-se a si mesmo, e que se desenrola em contexto escolar (Ramirez, 2001). A maior parte destes comportamentos ocorre afastada da supervisão dos adultos, e a vítima (geralmente mais fraca ou mais nova do que o agressor) sente-se frequentemente incapaz de se queixar ou descrever o que aconteceu, devido ao receio de represálias.

Sintetizando o que anteriores investigadores defenderam e acrescentando uma visão mais alargada considerando o contexto social de ocorrência, Greene (2000) sugere cinco características inerentes ao comportamento de bullying:

- a) O agressor intencionalmente causa dano ou medo à vítima;
- b) A agressão face à vítima ocorre repetidamente;
- c) A vítima não provocou o comportamento de bullying recorrendo a agressão verbal ou física;
- d) O bullying ocorre no seio de um grupo social familiar;
- e) O agressor tem mais poder (real ou percecionado) do que a vítima.

Relativamente a uma definição de bullying, várias têm sido as definições de bullying propostas, merecendo particular realce a definição de Olweus, pois pareceu-nos a definição mais próxima dos objetivos deste trabalho.

“A student is being bullied or victimized when he or she is exposed repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more other students... It is a negative action when someone intentionally inflicts, or attempts to inflict, injury or discomfort upon another... negative actions can be carried out by words (verbally), for instance, by threatening, taunting, teasing, and calling names. It is a negative action when somebody hits, pushes, kicks, pinches or restrains another by physical contact” (Olweus, 1993, p.9). Olweus defende que “bullying is when another student, or group of students, says or does nasty and unpleasant things to him or her. It is also bullying when a student is teased repeatedly in a way he or she doesn’t like. But it is not bullying when two students about the same strength quarrel or fight” (Forero et al., 1999; Kaltiala-Heino et al., 1999; Nansel et al., 2001; Schuster, 1999).

Esta definição, foi igualmente traduzida e utilizada nos trabalhos de investigação de Matos e Carvalhosa (2001 b), tendo o termo bullying sido traduzido por “provocação”.

3. Tipologia do bullying praticado nas escolas

Quanto à categorização dos diferentes tipos de comportamento de bullying, nomeadamente a sua forma de expressão, parece consensual pela generalidade dos autores uma primeira grande divisão entre comportamentos diretos e indiretos (Fontaine & Réveillère, 2004; Griffin & Gross, 2004; Rivers & Smith, 1994).

O bullying direto ocorre “face a face”, ou seja, caracteriza-se por comportamentos de confrontação direta face ao sujeito-alvo (mais frequentemente físicos, verbais, de ameaça ou de intimidação). Assim, os alunos envolvidos conhecem a identidade um do outro (o agressor e a vítima) e assume-se como o tipo de bullying mais fácil de reconhecer porque, na maioria das vezes, existem sinais observáveis de dano (Committee for Children, 2002). No âmbito do bullying indireto, este ocorre “por trás das costas”, não envolve uma confrontação direta entre os sujeitos envolvidos e,

como tal, é mais difícil de reconhecer porque a vítima pode não se aperceber seja da identidade do agressor seja de quando o comportamento de bullying ocorreu. O principal objetivo do bullying indireto é excluir socialmente ou manchar a reputação da criança-alvo no seio do grupo (Committee for Children, 2002).

A agressão indireta deve ser...”*conceptualized as social manipulation, or as an intention to harm the target person in a circumvent manner*” (Bjorkqvist, 1994, p.182). Nesta perspetiva o alvo é atacado não diretamente mas de forma circundante, podendo o agressor permanecer anónimo e evitar um contra-ataque. Por esse motivo, o bullying indireto é frequentemente referenciado como bullying relacional, no sentido de que se trata de uma agressão direcionada para danificar uma relação social e não um sujeito (Espelage & Swearer, 2003), ainda que, por vezes, possa assumir uma dimensão direta (Tabela 2).

Uma visão um pouco mais pormenorizada quanto ao tipo de comportamento, traduz-se na distinção entre comportamentos verbais e físicos (Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Casanova, 2000; Craig, 1998; Ericson, 2001; Genta et al., 1996; Glover et al., 2000; Klewin, Tillmann & Weingart, 2001; Leckie, 1997; Limber, 2002; Ramirez, 2001). Independentemente da expressão do comportamento ser direto ou indireto, surge ainda uma outra categoria de comportamento referenciada por alguns autores como sendo psicológica (Ericson, 2001) ou relacional (Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Craig, 1998; Crick & Grotpeter, 1995; Leckie, 1997; Ramirez, 2001).

Tabela 2. Tipos de Comportamento de Bullying (Espelage & Swearer, 2003)

Forma de Agressão	Expressão	Comportamentos
Física	Direta	Bater; dar pontapés; dar estalos; dar murros; dar palmadas; passar rasteiras; empurrar; sacudir; puxar o cabelo; beliscar; morder; acotovelar; destruir propriedade do colega; tirar os pertences ao colega; cuspir no colega; perseguir o colega; impedir/obstruir a passagem do colega.
	Indireta	Recrutar um colega para agredir outro; roubar ou esconder objetos dos colegas; partir ou destruir objetos dos colegas.
Verbal	Direta	Gozar; chamar nomes; insultar; pôr alcunhas; ser sarcástico; ameaçar verbalmente; importunar ou aborrecer deliberadamente; emitir comentários maldosos/maliciosos; rebaixar; criticar aparência do colega; admoestação racial.
	Indireta	Espalhar rumores e/ou mentiras; escrever notas ou graffitis maldosos; intrigar; caluniar/difamar; dizer coisas desagradáveis pelas costas do colega.
Relacional	Direta	Dizer ao colega que ele não pode brincar com eles; afirmar ao colega não ser amigo dele; evitar/ignorar o colega; dizer que deixa de ser seu amigo a menos que faça o que ele lhe pede.
	Indireta	Excluir outros do grupo; manipular redes de amizade; encorajar os colegas a não brincarem com outro colega; tornar-se amigo de outro por vingança; não convidar deliberadamente o colega para festas ou saídas; dizer mentiras sobre o colega para outros não se darem com ele.
Psicológica	Direta	Extorsão; coação; ameaçar gestualmente; chantagear; utilizar gestos obscenos.
	Indireta	Enviar e-mails ameaçadores/desagradáveis; fazer chamadas anónimas ameaçadoras/desagradáveis.
Sexual	Direta	Exibicionismo; voyerismo; assédio; comentários ou insultos acerca de partes sexuais do corpo do colega; gozar acerca da orientação sexual do colega; apalpar ou agarrar alguém de um modo sexualmente sugestivo.
	Indireta	Espalhar rumores acerca de atividades sexuais do colega; divulgar comentários ou imagens de carácter sexual.

4. Locais de bullying

Nas escolas, o bullying geralmente ocorre em áreas com supervisão adulta mínima ou inexistente. Ele pode acontecer em praticamente qualquer parte, dentro ou fora da escola.

Foi confirmado que a agressão entre pares é muito mais frequente nos recreios do que em qualquer outro espaço como os corredores, salas de aula, casas de banho, filas para a cantina, ida ou vinda para a escola (Pereira et al., 2004).

Os recreios são áreas algo desvalorizadas, de pequenas dimensões, de oferta reduzida quanto às oportunidades que oferecem de jogo, convívio, observação, modificação e manipulação da natureza.

É necessário reinventar os recreios das escolas para prevenir o bullying: repensar a supervisão e o acesso a equipamentos móveis. Os espaços reduzidos, sem equipamentos de jogo, são espaços monótonos, aborrecidos, que parecem estar associados ao bullying (Pereira et al., 2002).

A oferta de atividades, os equipamentos fixos, semimóveis e móveis acessíveis aos alunos no período de recreio são da maior importância para as rotinas das crianças. Muitas escolas do 1º ciclo apresentam espaços de recreio exíguos, outras apresentam estes espaços desertos, sem que ofereçam equipamentos aos alunos. Nas escolas do 2º e 3º ciclo, os recreios apresentam características mais uniformes: balizas de andebol, cestos e tabelas de basquetebol, pistas de corrida e caixa de saltos, ainda que estes equipamentos desportivos não tenham por objetivo os tempos livres ou os períodos de recreio habituais, mas visem complementar a oferta de espaços para a disciplina curricular de Educação Física.

São inúmeras as aprendizagens que se realizam no recreio. As crianças e os adolescentes aprendem a tomar decisões: escolher a atividade a realizar, com quem, como, onde, até quando. Socializam-se, aprendem as regras da conduta humana, o ser capaz de se colocar no lugar do outro, perceber que no dia-a-dia umas vezes ganha-se, outras vezes perde-se. Aprendem que uns têm umas competências e outros têm outras. É no recreio que a criança interage com mais intensidade com os seus pares, desenvolve sentimentos de amizade que implicam entreajuda e aceitação mútua, e também inimizade que, por vezes, desencadeiam comportamentos de alguma agressividade.

Para Pereira (2002), a palavra recreio, em Portugal, apresenta uma dupla valência: tempo e espaço. Relativamente a valência tempo, constitui um período de paragem das atividades curriculares, é o tempo que medeia entre duas aulas para o qual também se usa a designação de "intervalo". O recreio é também um espaço de atividade livre onde a criança pode correr, saltar, jogar, lanchar e conversar.

A realidade dos recreios não é única, existem diferenças organizacionais das escolas que se repercutem nestes. Estas diferenças denotam-se principalmente no número de períodos e supervisão, as atividades lúdicas, o espaço físico e a densidade populacional.

5. Implicações psicossociais

5.1. Para o Bullye

Não podemos falar de bullying sem falar de violência, que é um tema muito abrangente e complexo, pois subdivide-se em categorias como agressão física, agressão verbal, roubo, etc. a violência é fruto das relações humanas e pode ser caracterizada por situações em que por diversos motivos se prefere fazer uso da força (física ou emocional) para a solução de problemas, quando se poderia dialogar, comunicar com o outro. Ao observar a agressividade, deve-se pensar no contexto cultural e social em que está inserida.

Independentemente da educação e do modelo educativo escolhido pela família, o comportamento e a postura dos pais servem de base aos filhos que muitas vezes reproduzem essas atitudes na sua vida quotidiana.

Do mesmo modo, é importante notar que os meios de comunicação mais utilizados pelas crianças e adolescentes como a televisão, internet e jogos, transmitem mensagens visuais instantâneas, além de valores éticos, padrões sociais e culturais estabelecidos de acordo com a faixa etária a ser atingida. Apela-se para a violência e intolerância influenciando o comportamento das pessoas.

Aqueles que praticam bullying contra os seus colegas poderão levar para a vida adulta o mesmo comportamento antissocial, adotando atitudes agressivas no seio familiar (violência doméstica) ou no ambiente de trabalho. Estudos realizados em diversos países apontam para a possibilidade de que autores de bullying na época da escola venham a envolver-se, mais tarde, em atos de delinquência ou criminosos (Abrapia, 2007).

A intolerância às diferenças pode ser considerada a principal causa do bullying. A sociedade em geral não sabe ou não consegue lidar com o diferente, por isso tenta afastá-lo, tratando-o como um objeto inútil, e sem importância. O mesmo acontece com as práticas de bullying, os agressores não admitem o diferente, por isso tentam inutilizá-lo de alguma forma (Santos, 2007).

Inúmeras crianças e adolescentes tratam mal os colegas menosprezando-os e depreciando as características físicas destes. Isso ocorre quando o agressor apelida as vítimas pejorativamente, oprimindo e desprezando os seus sentimentos. O agressor

“ataca” a vítima manifestando diante do grupo aspetos referentes à raça, à religião e à classe social.

Normalmente o preconceito manifesta-se através de atitudes involuntárias sem ao menos assumir tal desprezo em detrimento de ideias ou ideais de segregação. Mas em muitos casos, o preconceito ocorre de forma intencional, assumindo e justificando a opressão e a submissão. É importante notar que dentro desta perspetiva podem-se identificar aspetos referentes à ideia de superioridade de um grupo em detrimento de outros considerados inferiores, devido às suas características físicas, ideológicas ou hereditárias. Quando se falam em hereditariedade parte-se do conceito de raça relacionado às características herdadas biologicamente, classificando os indivíduos em negros, brancos, indígenas e amarelos. Essa necessidade em classificar os seres humanos é cultural, os indivíduos querem separar a sociedade segundo os seus interesses. Ou seja, a ideia de raça ou cor é socialmente construída e aprendida determinando comportamentos e valores (Teixeira, 2006). Não se trata, portanto de aspetos referentes a implicações individuais, mas de um produto social com implicações históricas e culturais.

Podem-se referir, ainda, questões religiosas dentro de uma perspetiva histórica e social que abordam e identificam a discriminação religiosa presente em atitudes, falas, piadas dentro de um contexto que abrange certas religiões ou crenças e as suas práticas como inferiores. O bullying relacionado a aspetos religiosos apresenta os valores e a conceção de religião valorizada pelo agressor e/ou pela sua família (Ester Mascarenhas dos Santos, 2007).

Para os “agressores”, ocorre o distanciamento e a falta de adaptação aos objetivos escolares, a supervalorização da violência como forma de obtenção de poder, o desenvolvimento de habilidades para futuras condutas delituosas, além da projeção de condutas violentas na vida adulta. Para os “espetadores”, que é a maioria dos alunos, estes podem sentir insegurança, ansiedade, medo e stresse, comprometendo o seu processo sócio educacional.

5.2. Para uma vítima de um Bullie

As crianças que sofrem de bullying, dependendo das suas características individuais e das suas relações com os meios em que vivem, em especial as famílias,

poderão não superar, parcial ou totalmente, os traumas sofridos na escola. Poderão crescer com sentimentos negativos, especialmente com baixa autoestima, tornando-se adultos com sérios problemas de relacionamento. Poderão assumir, também, um comportamento agressivo. Mais tarde, poderão vir a sofrer ou a praticar o bullying no trabalho. Em casos extremos, alguns deles poderão tentar ou cometer suicídio (Abrapia, 2007).

As consequências para as “vítimas” deste fenómeno são graves e abrangentes, promovendo no âmbito escolar o desinteresse pela escola, o défice de concentração e aprendizagem, a queda do rendimento, o absentismo e a evasão escolar. No âmbito da saúde física e emocional, verifica-se baixa resistência imunológica e autoestima, stress, sintomas psicossomáticos, transtornos psicológicos, depressão e suicídio.

Dependendo do grau de sofrimento vivido pela criança, ela poderá sentir-se ancorada a construções inconscientes de pensamentos de vingança e de suicídio, ou manifestar determinados tipos de comportamentos agressivos ou violentos, prejudiciais a si mesma e à sociedade, isto se não houver intervenção diagnóstica, preventiva e psicoterapêutica, além de esforços interdisciplinares conjugados, por toda a comunidade escolar. Nesse sentido, podemos citar recentes tragédias ocorridas nas escolas, como por exemplo, Columbine (E.U.A.); Taiuva (SP); Remanso (BA), Carmen de Patagones (ARG) e Red Lake (E.U.A.).

Esta forma de violência é de difícil identificação por parte dos familiares e da escola, uma vez que a “vítima” teme denunciar os seus agressores, com medo de sofrer represálias e por vergonha de admitir que está a passar por situações humilhantes na escola ou, ainda, por acreditar que não lhe darão o devido crédito. A sua denúncia ecoaria como uma confissão de fraqueza ou impotência de defesa. Os “agressores” valem-se de “lei do silêncio” e do terror que impõem às suas “vítimas”, bem como do receio dos “espectadores”, que temem em se transformar na “próxima vítima”.

E quanto mais a vítima de bullying tenta escapar, assim como fazem os gansos ao serem inseridos numa nova família, mais a vítima se afunda na própria estratégia de tentar escapar das agressões, evitando o contato com os agressores. As vítimas podem procurar espaços mais isolados na hora do “recreio”, com isso, os agressores veem uma excelente ocasião para atacar, já que o espaço físico/geográfico “habitado” pela vítima é mais ermo, dificultando que os responsáveis, professores e funcionários, identifiquem as agressões, como mostra Pereira (2002).

Isto remete, também, para a importância do meio da vítima, e como este meio responde aos seus posicionamentos. Se o meio é hostil com ela, sem ela ter feito alguma coisa que despertasse a ira do ambiente em que se encontram os agressores, isso poderá (e pode) trazer consequências a curto, médio e longo prazo para as vítimas. “Faltando o feedback saudável do intercâmbio social quotidiano com os outros, a pessoa que se autoisola possivelmente torna-se desconfiada, deprimida, hostil, ansiosa e confusa” (Tomaz Nonticuri da Silva, 2006).

Entre outras consequências para as vítimas, além da perda da autoestima, sentimentos negativos e vingativos, poderão vir a desenvolver doenças mentais (Fante, 2005)

O suicídio/homicídio entre alunos envolvendo a temática bullying, infelizmente, nos últimos anos, cresceu de forma considerável e ganhou destaque nos media internacional, quando o mundo assistiu a factos escolares onde as vítimas, desesperadas, procuraram a solução mais radical para se livrarem do desespero que passavam na escola.

Adicionando-se a isso, ainda permanece “a lei do silêncio” existente entre agressores (as) e vítimas. A vítima, após sofrer um “choque de terror” imposto pelo (s) agressor (es) não contará a ninguém com medo de sofrer maiores – ou outras – retaliações; ela sofrerá sozinha sem contar aos pais, professores, ou outras pessoas responsáveis. Existe também toda uma cultura que coloca estas atitudes cometidas e sofridas como “fase”, e que, portanto, não deve ser “levada a sério”. Outro motivo da pessoa se manter calada é o facto de os alunos levarem estes atos “na brincadeira”. Com isso, a vítima não tem outra escolha a não ser a de acabar as “brincadeiras”, porque se assim não o fizer, será novamente estigmatizada como sendo uma “pessoa séria”, alguém que “não sabe brincar” e que, com isso, deve ser evitada.

CAPÍTULO III – ESTRATÉGIAS PREVENTIVAS E ESTUDOS REALIZADOS

1. Estratégias Preventivas

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 ação mais adequados à realidade pessoal e social. Um outro aspeto 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 otimista 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 atividades suscetíveis de permitirem a descarga energética ou a distensão das forças e das emoções reprimidas (...)”, como por exemplo desporto, festas e rituais.
3. Estabelecer relações de conhecimento e amizade entre indivíduos de diferentes países.
4. Auxiliar as gerações mais jovens a direcionar 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 fatores 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 direcionassem 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 projeto 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 perspetivas 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 aspeto 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 aspeto 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, autoestima, assertividade, capacidade de antecipação e de resolução de problemas (ex.: trabalho de projeto, tutorado de pares e trabalho de grupo). Atividades lúdicas e artísticas deveriam ser oferecidas de modo a promover o convívio, as fantasias e a experiência de pulsões agressivas em atividades corporais e de movimento. Esta autora atribui um papel fulcral, na prevenção da agressividade, a áreas como a Formação Cívica e a Área de Projeto;

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 atual, 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 sociomoral;

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 projeto 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 coletiva 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 proteção, 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, afetando toda a escola. Para tal, são propostas atividades 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 direção escolar, comissão pedagógica e professores tutores.

A mesma autora salienta também a intervenção com os alunos diretamente implicados. É importante relembrar que qualquer indivíduo pode ser alvo de agressão, somente por estar no local errado, à hora errada, o que reforça a necessidade de uma deteção rápida e uma prevenção precoce. Estudos como os de Sharp e Smith (1994, cit. por 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 detetar 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 atuar 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 ativa 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 constrangido 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, cit. por 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, cit. por Amado, 2001) é necessário ter em conta as constantes mudanças da situação, podendo um indivíduo ser conformista perante um determinado objetivo escolar e o mesmo não ocorrer noutro âmbito.

Outra crítica apontada consiste na acentuação da responsabilidade individual do aluno na escolha dessas estratégias, ignorando a rede interativa 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 atividade de controlo (Denscombe, 1985, cit. por 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;

Estratégia de management das atividades da aula - a estrutura das atividades 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 atuam 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 fatores de várias ordens, sugere uma abordagem microssocial 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 correção - ciente de que o ideal é prevenir, o autor assume que nem todas as condutas agressivas são evitáveis, pelo que o objetivo deverá ser corrigir e não punir. Neste âmbito, destacam-se três tipos fundamentais de processos corretivos: 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, cit. por Amado, 2001). A problemática reside na relatividade histórico-social, pois o que outrora seria um castigo justo, hoje pode ser considerado de desumano.

2. 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 objetiva 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 extração de conclusões.

De salientar que grande número dos estudos referenciados foram efetuados com questionários de *self-report* ou com o questionário (original e/ou adaptado) de Olweus (1989), este último é o mais abordado quando se investiga esta problemática no contexto do ensino.

2.1. Estudos Nacionais

Em 1994, Pereira, Almeida & Valente (cit. por Pereira, 2002) efetuaram um estudo piloto com cerca de 160 crianças, constatando-se que o bullying em Portugal era um problema real, e que se justificava a realização de estudos mais complementados nesta área.

Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira & Cardoso (1995) analisaram a prevalência e as características do comportamento antissocial no ensino básico (escolas públicas), na zona de Coimbra. A amostra era constituída por 1586 alunos, do 2º, 4º e 6º ano de escolaridade. O instrumento de avaliação utilizado foi o questionário de *self-report* de Loeber (1989, cit. por Fonseca, 1995).

Os efeitos apontaram para o facto de os rapazes terem resultados manifestamente mais elevados do que as raparigas em 23 dos 41 itens de comportamento antissocial abordados. Salientam ainda o facto de os rapazes apresentarem mais comportamentos antissociais do que as raparigas. Aqui, os alunos mais velhos revelam mais comportamentos antissociais que os mais novos, e o mesmo se constata com os alunos de níveis escolares mais avançados em relação aos dos primeiros anos.

Pereira, Almeida, Valente e Mendonça (1996) realizaram um estudo com 6200 alunos, de 18 escolas públicas do 1º e 2º ciclo do ensino básico, onde tentaram entender melhor este fenómeno. As escolas pertenciam aos concelhos de Braga e Guimarães. Para a recolha de dados, foi selecionado um questionário adaptado de Olweus, que enquadrava 32 questões distribuídas por vários blocos como: dados pessoais e sociais; aceitação social versus isolamento; realce para a abordagem da vitimação e agressão; e ainda sobre a importância dos recreios.

Os resultados obtidos traduzem-se do seguinte modo: 22% é a percentagem de vítimas para cada um dos ciclos enumerados. A percentagem de agressores foi de 20% para o 1º ciclo e 15% para o 2º ciclo. O local onde se observou maior incidência de agressões foi no recreio, local este referido por 78% dos alunos vítimas inquiridos no estudo.

Pereira, Mendonça, Neto, Valente & Smith, (2004) promoveram uma investigação, onde procuraram perceber se o bullying é mais frequente e assume características base em dois pontos diferentes do país – Lisboa e o Norte (Braga e Guimarães).

Esta necessidade surge pelo facto de serem cidades com traços distintos e com influências populacionais díspares, o que poderia de alguma forma ter traduções diferentes e manifestamente importantes. Os resultados referem que a média de vítimas no norte e sul, não obtiveram um nível significativo de diferenciação. O mesmo se passa com os resultados relativos aos agressores. Deste modo, a crença de que o bullying é um problema mais grave em Lisboa do que no Norte, não apresenta qualquer fundamento de foro científico, segundo os investigadores.

Carvalhosa, Lima e Matos (2001) com diferentes tipos de envolvimento no bullying estudaram 6903 alunos de 191 escolas nacionais, em que as idades variavam entre os 11, 13, e 16 anos, para anos de escolaridade de 6º, 8º e 10º, respetivamente. Para a recolha de informação, foi utilizado um questionário denominado “*Comportamento e Saúde em jovens em idade escolar*” adaptado do estudo europeu de 1998, *Health Behaviour of School-aged Children*.

Os resultados obtidos indicaram que 21,4% dos jovens foram vitimados “*alguma vez ou mais*” e 10,2% provocaram os colegas. Diz ainda que os alunos mais novos são mais frequentemente vítimas do que os mais velhos.

De salientar também, o facto de nos alunos entre os 10 e os 18 anos estudados 23, 5% se encontrarem associados a situações de bullying, cerca de pelo menos 2 ou 3 vezes por mês, sendo o seu pico emergente pelos 13 anos de idade.

Além disso, verifica-se ainda que os rapazes estão associados com maior frequência a situações problemáticas deste género, quer como vítimas, quer como agressores, ou até em duplos envolvimentos (vítimas e agressores).

Foram também confirmadas muitas das características básicas associadas à tipologia das vítimas e dos agressores mencionados na literatura, como por exemplo: os agressores são do grupo de alunos mais velhos, envolvem-se com mais frequência em comportamentos desviantes ligados ao tabaco, álcool e consumo de estupefacientes e têm uma atitude intimidadora face à escola. Já as vítimas, por outro lado, têm piores relações com os grupos de pares, têm mais sintomas de foro depressivo, e, são por norma, do grupo de alunos mais jovem.

Pires (2001) realizou um estudo com 440 alunos (de duas escolas públicas de Lisboa) do 2º ciclo (238 rapazes e 202 raparigas), com idades compreendidas entre os 9 e os 16 anos, tendo a grande maioria entre os 10 e os 12 anos. O instrumento utilizado foi o questionário de Olweus (1989, adaptado por Pereira & Almeida, 1994).

Os resultados obtidos sugeriram que a maioria das vítimas opta por não denunciar as agressões aos professores; os agressores são maioritariamente do sexo masculino, sendo os motivos para justificar as agressões na sua maioria “*porque me irritam muito*”: O turno da tarde é o momento onde mais ocorrem as agressões e referem ainda que os pátios do recreio são o local preferencial para a maior parte das agressões, seguindo-se os corredores.

Relacionado também com o contexto português existem algumas investigações levadas a cabo pela Universidade do Minho. Vamos apenas reportar três desses estudos e que dizem respeito, um a alunos do 5º e 6º ano de escolaridade, outro a alunos do 3º ciclo e, por último, alunos do 11º ano de escolaridade. Deste modo, Silva (1995), num estudo efetuado com alunos do 5º e 6º ano de escolaridade, com idades entre os 10 e os 13 anos, numa amostra de 191 alunos, constatou que os rapazes agredem os outros mais frequentemente que as raparigas. As raparigas são mais propensas a queixas, tanto aos professores, como aos pais quando vítimas de uma agressão. Este facto é explicado como uma estratégia que utilizam para fazer ver ao agressor que estão protegidas de qualquer tipo de agressão. Verificou ainda que, os rapazes sofrem mais que as raparigas,

de agressão de ordem física. Outro aspeto significativo foi que, tanto os rapazes como as raparigas utilizam a agressão verbal direta (chamar nomes) com bastante frequência. Uma última característica sugerida foi de que, é no recreio onde geralmente se dá a maior parte das agressões. No estudo realizado pelo mesmo autor, Silva (1995), com 467 alunos, do 3º ciclo do ensino básico, tentou verificar se existiam diferenças entre alunos do meio rural e do meio urbano. Selecionou 250 alunos do meio urbano e 217 alunos do meio rural. Ambos os grupos com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos. Os resultados apurados denotam uma percentagem de vítimas e agressores mais elevados no meio rural comparativamente ao meio urbano. Os agressores mais frequentes são do sexo masculino, quer no meio urbano, quer no meio rural.

Caracterizou ainda uma certa tendência para os mais velhos agredirem os mais novos, com especial incidência nos rapazes. Sendo assim no meio urbano que as raparigas foram mais propensas a insultos, sofreram mais ameaças e provocações, contando mais histórias insultuosas acerca delas e tendo sido mais marginalizadas. Os rapazes, por outro lado, sofreram mais agressões físicas do que as raparigas.

No meio rural, as raparigas sofreram mais provocações, mais roubos, tendo sido mais marginalizadas e tendo relatado ter sido mais vítimas por outras formas de agressão do que os rapazes. Os rapazes, por seu turno, sofreram mais insultos, mais agressões físicas, ameaças e contaram mais histórias insultuosas acerca deles. Conclui-se por isso, com o facto de o recreio ser o local eleito para as agressões, independentemente do meio ser rural ou urbano.

Pereira (2006) afirma que existe uma forte associação entre o número de retenções (0, 1, ou 2) dos alunos e os níveis de agressão, ou seja, os alunos com mais retenções são mais agressores do que aqueles com sucesso educativo.

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.

2.2. Estudos Internacionais

Os primeiros estudos internacionais enfatizando este fenómeno foram introduzidos por 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. Olweus (1987, cit. por Pereira, 1997) realizou um estudo sobre a agressão em contexto escolar, tratou-se de uma investigação longitudinal com uma amostra de 900 rapazes que foram seguidos até aos 23 anos, na Suécia. Os métodos utilizados foram as entrevistas a famílias e teste projetivos para analisar fatores desenvolvimentistas significativos. Verificou-se que os alunos “bullies ativos” do 6º e do 9º ano de escolaridade envolveram-se mais do que os outros rapazes em comportamentos criminais na vida adulta.

Olweus (1987, cit. por Pereira, 1997) alertou-nos para a realidade dos problemas da agressão e da vitimação nas crianças, pois o bullying representa uma forma séria de comportamento antissocial que pela sua duração pode prejudicar o desenvolvimento da criança no imediato e a longo prazo.

O mesmo autor em 1987 num trabalho pioneiro de avaliação quantitativa dos casos de intimidação em grupos escolares, uns questionários feitos no âmbito nacional referente à população norueguesa, revelou que 15% dos estudantes foram envolvidos em incidentes da agressão/vitimação. Olweus (1987, cit. por Pereira, 1997) refere ainda que há mais rapazes envolvidos do que raparigas que agredem e são vítimas.

Uma larga percentagem de raparigas referiram ser agredidas principalmente por rapazes. Salienta o fato de que os mais violentos são aqueles que conversam menos com os pais acerca da escola.

Olweus (1993, cit. por Pereira, 1997), levou a cabo um estudo, no qual participaram 130.000 estudantes de toda a Noruega. Tendo verificado que 15% dos alunos envolveram-se em problemas de agressão e vitimação, como agressores ou vítimas, sendo 9% as vítimas e 7% os agressores.

Analisando os problemas de vitimação nos diferentes anos de escolaridade, observa-se um declínio em curva, do 2º ano de escolaridade para o 9º ano, com idades compreendidas dos 8 aos 16 anos. Quanto à tendência para agredir outros estudantes por ano de escolaridade, a distribuição não assume essa inclinação, e apresenta irregularidades. Esta tendência é particularmente marcada nas escolas secundárias. Os rapazes são mais vezes vítimas e em particular perpetradores do bullying direto.

Garcia & Perez (1989, cit. por Pereira, 2002) num estudo efetuado em 10 escolas espanholas, com crianças compreendidas entre os 8-12 anos referenciam que 17% tinham sido agredidos e/ou intimidados, e que aproximadamente um quinto da população escolar se tinha envolvido em incidentes associados ao bullying.

Em Espanha, Ortega (1992, cit. por Pereira, 1997), com crianças dos 11 aos 16 anos verificou que 15% foram vítimas frequentemente. Ortega (1994, cit. por Pereira, 1997), noutro estudo com 284 sujeitos do 6º, 7º e 8º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos, verificou que 27% dos alunos foram vítimas com frequência e 22% agrediram. As agressões mais utilizadas em sentido crescente são: ameaças e roubos, “bocas” e insultos. Os agressores são um ou vários rapazes com 72%. Os locais mencionados que servem de cenário ao bullying é a sala de aula e os recreios. O mesmo autor efetuou uma investigação nos Centros Educativos de Ensino Secundário, centrada no mau trato e intimidação entre colegas, a amostra foi composta por 575 alunos, com idades dos 14 aos 6 anos. O questionário utilizado foi o de Olweus, numa versão modificada, tendo verificado que 33% foi vítima às vezes e 5% com muita frequência. Agrediram os colegas às vezes 47% e com muita frequência 10%. Quanto às formas de agressão responderam que os insultos e os rumores são os mais frequentes. O lugar mais referido foi a sala de aula seguida pelo recreio.

Deste estudo conclui-se que o bullying decresce com a idade, sendo mais frequente com o grupo de alunos de 12 aos 14 anos do que com mais velhos. Os insultos são a forma de agressão mais frequente nos alunos mais velhos e mais novos, os locais são a sala de aula e os recreios, onde a percentagem de crianças vitimadas nas salas de aula e nos recreios não se distanciam. Este é um ponto específico, uma vez que os outros estudos internacionais apontam os recreios como local privilegiado pelos agressores para fazer vítimas, pois mais dificilmente serão detetados e punidos (Whitney & Smith, 1993, cit. por Pereira, 1997).

Slee (1998) levou a cabo um estudo, na Austrália, com uma amostra de 936 crianças, 434 raparigas e 512 rapazes – com uma média de idades de sensivelmente 10,8 anos. A partir do preenchimento de um questionário de *self-report*, tinha como objetivo verificar se as crianças haviam sido vítimas de bullying e, ainda, se estas eram auxiliadas ou não pelos colegas. Os resultados obtidos relatam que 17,7% dos alunos teve apenas uma situação de vitimação; mais rapazes – 18,6% – do que raparigas – 16,6% – experiências “graves” de bullying.

Neste mesmo estudo, verificou-se que 43% dos rapazes, e 44% das raparigas dizem que às vezes tentam impedir as situações de violência que ocorrem entre os alunos.

CAPÍTULO IV – PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

1. Definição de Objetivos

Escolhemos este tema por ser atual (cada vez mais noticiado pela comunicação social) e também por sabermos que este fenómeno é causador de grandes e graves consequências negativas no desenvolvimento e na saúde mental dos jovens que se veem envolvidos neste tipo de abuso. Sendo assim, a finalidade deste estudo assenta na determinação da prevalência de comportamentos de bullying, em alunos de 2º e 3º ciclo do ensino básico, através da perspectiva da vítima, tendo por objetivos:

- Identificar e contextualizar os episódios de bullying;
- Compreender a relação entre os episódios de bullying e algumas variáveis de natureza sociodemográfica e académica;
- Identificar frequência e formas de manifestação dos episódios de bullying.

2. Formulação do Problema

O início de qualquer investigação, surge obrigatoriamente a partir de uma situação considerada problemática, em que o investigador sente a necessidade de uma explicação ou uma melhor compreensão do fenómeno.

A reflexão sobre a problemática do bullying originou o seguinte problema de estudo:

Em que medida os aspetos sociodemográficos e académicos condicionam os episódios de bullying sofridos por alunos do 2º e 3º ciclo, nas Escolas EB Tourais/Paranhos e Escola Abranches Ferrão?

3. Formulação das hipóteses

As hipóteses permitem preencher objetivamente as lacunas entre as crenças pessoais e a realidade empírica, dividindo o processo de investigação e desenvolvendo o conhecimento científico.

Decorrentes do problema colocado, definiram-se as seguintes hipóteses:

- H₀₁: Não existem diferenças significativas no número de episódios de bullying (sofridos) quando comparados em função da escola frequentada.
- H₀₂: Não existem diferenças significativas no número de episódios de bullying quando comparados em função do ano de escolaridade dos alunos.
- H₀₃: Não existem diferenças significativas no número de episódios de bullying quando comparados em função do género dos alunos.
- H₀₄: Não existem diferenças significativas no número de episódios de bullying quando comparados em função da idade dos alunos.
- H₀₅: Não existem diferenças significativas no número de episódios de bullying quando comparados em função do nível socioeconómico dos alunos.
- H₀₆: Não existem diferenças significativas relativamente ao local onde ocorrem os episódios de bullying em função da escola frequentada.
- H₀₇: Não existem diferenças significativas relativamente ao local onde ocorrem os episódios de bullying em função do género dos alunos.
- H₀₈: Não existem diferenças significativas relativamente ao local onde ocorrem os episódios de bullying em função da idade dos alunos.
- H₀₉: Não existem diferenças significativas relativamente ao local onde ocorrem os episódios de bullying em função do nível socioeconómico dos alunos.

CAPÍTULO V – METODOLOGIA

1. Definição e Operacionalização das variáveis

1.1. Variável dependente

Bullying – Incorpora 2 dimensões:

(1) **Frequência da agressão** - número de episódios de bullying no período de tempo em análise, sendo operacionalizada da seguinte forma:

- Nunca
- 1 ou 2 vezes
- 3 ou 4 vezes
- 5 ou mais vezes

(2) **Local de agressão** – operacionalizada em 6 locais:

- A – Em lado nenhum
- B – Corredores e escadas
- C – Recreio
- D – Sala
- E – Cantina
- F – Noutro sítio

1.2. Variáveis Independentes

Para este estudo apresentamos as seguintes variáveis independentes:

Género: é uma variável dicotómica e nominal com duas possibilidades de resposta: (1) Masculino; (2) Feminino.

Idade em anos: esta variável foi codificada em dois grupos - (1) 10 – 14 Anos e (2) mais de 15 Anos. Foi definida em dois grupos no tratamento, por razões de viabilização da técnica estatística, ainda que a literatura utilize a idade em anos.

Escolaridade: Consideram-se duas categorias em função do ano escolar: 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico.

Escola: Consideram-se 2 escolas: Escola Abranches Ferrão; Escola E.B de Tourais/Paranhos.

Nível Socioeconómico (NSE): A operacionalização foi feita em três níveis (*baixo, médio e elevado*) de acordo com a classificação proposta por Simões (1994) e adaptada por Matos (2004). O sistema de classificação utilizado considera, em simultâneo, a profissão, de acordo com categorias da Classificação Nacional das Profissões (CNP) e o nível de instrução dos pais (o mais elevado atingido por qualquer um dos dois).

2. População e Amostra

A população deste estudo é constituída pelos alunos do 2º e 3º ciclos das Escolas: E.B de Tourais/ Paranhos e Abranches Ferrão, pertencentes ao concelho de Seia. Pretende-se que a amostra seja coincidente com a população.

2.1. Caraterização da população

A recolha de dados foi feita no Concelho de Seia, nas Escolas Básicas de Tourais/Paranhos e Abranches Ferrão, pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Seia. A escola Abranches Ferrão situa-se na área norte do concelho de Seia, servindo a população de 10 das freguesias deste município. Construído em 1999, integra, presentemente, 17 unidades: a Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos Dr. Abranches Ferrão (Escola-Sede), sete escolas do 1.º ciclo do ensino básico e nove jardins-de-infância. A população escolar tem diminuído, principalmente na educação pré-escolar e no 1.º ciclo.

Trabalham no Agrupamento 79 docentes (64 dos quadros e 15 contratados) e 42 não docentes (incluindo três auxiliares colocadas pela autarquia), sendo frequentado por 508 crianças e alunos, dos quais 70 da educação pré-escolar, 156 do 1.º ciclo (duas

turmas, num total de 26 alunos, funcionam na Escola-Sede), 109 do 2.º ciclo e 173 do 3.º (incluindo duas turmas com percursos curriculares alternativos).

O contexto socioeconómico e cultural da maioria das famílias é baixo, beneficiando do apoio da ação social escolar 58,3% dos alunos do 1.º ciclo, 67% do 2.º ciclo e 67% do 3.º ciclo. O Agrupamento situa-se numa região com características predominantemente rurais, praticando-se uma agricultura de subsistência, onde a crise da indústria têxtil foi fortemente penalizadora de muitas famílias. A maioria dos pais exerce a sua atividade no sector secundário – na indústria, como operários – e nos serviços, sendo de destacar que 65,6% não possuem a escolaridade básica de nove anos, 33% detêm unicamente o 4.º ano de escolaridade e 4% uma formação académica de nível superior.

A escola de Tourais/Paranhos localizada num meio rural no sopé da Serra da Estrela, no limite das freguesias de Tourais e Paranhos da Beira, do concelho de Seia, tem a sua sede na Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Tourais-Paranhos, integrando dois jardins-de-infância e duas Escolas Básicas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Frequentada, neste momento, por cerca de 200 alunos, distribuídos por 11 turmas, 10 delas diurnas e 1 noturna (3º ciclo recorrente pelo sistema de unidades capitalizáveis), a Escola Sede do Agrupamento encontra-se, em termos de capacidade de utilização, dentro do seu limite normal. Das 10 turmas diurnas, 4 são do 2º ciclo do ensino básico e 6 do 3º ciclo, uma situação que deve manter-se no futuro próximo, atendendo ao fluxo esperado de alunos provenientes do 1º ciclo.

No que respeita ao nível de escolarização, verifica-se que a maioria dos pais dos alunos possui apenas o 4º ano de escolaridade. Em geral, estamos perante um contexto socioeconómico e cultural que favorece um percurso escolar acidentado à maior parte da população escolar. Uma população escolar que, face aos poucos recursos financeiros das famílias, exige um aturado esforço de apoio socioeducativo, tendo em vista a necessária compensação dos alunos mais carenciados.

2.2. Caracterização da amostra

Tabela 3. Distribuição dos inquiridos segundo a escolaridade, escola, género e idade.

Escolaridade	F	%
2º Ciclo	125	31,5
3º Ciclo	272	68,5
Total	397	100,0
Escola	F	%
Tourais	148	37,3
Arrifana	249	62,7
Total	397	100,0
Género	F	%
Rapaz	218	54,9
Rapariga	179	45,1
Total	397	100,0
Idade	F	%
10 – 14 Anos	331	83,3
>15 Anos	66	16,7
Total	397	100,0

Relativamente à escolaridade (Tabela 3), observa-se que 68,5% frequentam o 3º ciclo e com um menor número de alunos (31,5%), temos o 2º ciclo. Quanto à escola verifica-se que o maior número de inquiridos é da escola de Arrifana, com 62,7%, e com um menor número, a escola de Tourais, com 37,3%.

Já no que diz respeito ao género, a maioria da nossa amostra é do género masculino, com 54,9%, e os restantes dos inquiridos são do género feminino (45,1%).

Quanto à idade estão representadas as estatísticas, de onde salientamos um mínimo de 10 anos e um máximo de 18 anos, a percentagem maior centra-se entre os 10 e os 14 anos (83,3%).

Tabela 4. Caracterização quanto à Profissão do pai e da mãe.

Profissões	F (Pai)	% (Pai)	F (Mãe)	% (Mãe)
Profissões das Forças Armadas	4	1,0	2	0,0
Quadros Superiores de Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	6	1,5	32	0,5
Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	17	4,3	11	8,1
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	9	2,3	22	2,8
Pessoal Administrativo e Similares	16	4,0	59	5,5
Pessoal dos Serviços e Vendedores	43	10,8	3	14,9
Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	23	5,8	93	0,8
Operários, Artíficos e Trabalhadores Similares	134	33,8	1	23,4
Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores das Montagens	78	19,6	111	0,3
Trabalhadores não Qualificados	17	4,3	56	28,0
Desempregados	38	9,6	390	14,1
Total	385	97,0	390	98,2
Não tem Pai/Mãe	12	3,0	7	1,8
Total	397	100,0	397	100,0

Constatámos (Tabela 4) que, segundo a Classificação Nacional das Profissões (CNP), 90,4% dos pais dos inquiridos, desempenha uma profissão, onde o grupo 7 (Operários, artíficos e trabalhadores similares), se destaca com 33,8%. Já em menor número temos o grupo 1 (Profissões das Forças Armadas), com 1%. Os restantes 9,6% pertencem a uma população não ativa (desempregados). Quanto à Profissão da mãe, podemos verificar que, 85,9% desempenha uma profissão, em que o grupo dos trabalhadores não qualificados, se evidencia com uma percentagem de 28,0% e com um número reduzido de 0,3% o grupo dos Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores das Montagens. 14,1% das mães dos inquiridos não desempenham quaisquer funções.

Tabela 5. Classificação quanto às Habilitações do Pai e da Mãe

Habilitações	F (Pai)	% (Pai)	F (Mãe)	% (Mãe)
Não sabem	5	1,3	3	0,8
1	2	0,5	2	0,5
2	3	0,8	6	1,5
3	3	0,8	5	1,3
4	114	28,7	71	17,9
5	6	1,5	3	0,8
6	60	15,1	64	16,1
7	22	5,5	18	4,5
8	10	2,5	4	1,0
9	71	17,9	94	23,7
10	17	4,3	9	2,3
11	9	2,3	14	3,5
12	46	11,6	62	15,6
13	17	4,3	30	7,6
14	0	0,0	5	1,3
Total	385	97,0	390	98,2
Não tem Pai/Mãe	12	3,0	7	1,8
Total	397	100,0	397	100,0

Efetivamente, no que diz respeito às habilitações do pai (Tabela 5), verificamos que a maior percentagem de respostas, com 28,7%, referem que a habilitação escolar do pai corresponde ao 4º ano, 17,9% corresponde ao 9º ano, 11,6% obtém o 12º ano, e com muito pouca percentagem temos o 2º e 3º ano, com 0,8%. Com uma percentagem de 1,3% referem que desconhecem a habilitação escolar do pai. Quanto às habilitações da mãe, podemos averiguar que 23,7% dos alunos referem que a habilitação escolar da mãe corresponde ao 9º ano, 17,9% corresponde ao 4º ano, 16,1% corresponde ao 6º ano, 15,2% ao 12º ano, 7,6% corresponde a licenciatura, 1,3% corresponde a mestrado e 0,8 referem que desconhecem a habilitação escolar da mãe.

Tabela 6. Classificação dos inquiridos quanto ao Nível Socioeconómico

Nível Socioeconómico	F	%
Baixo	227	57,2
Médio	123	31,0
Elevado	47	11,8
Total	397	100,0

Como já tinha sido referido na caracterização da população, a maior percentagem de inquiridos pertence a um nível socioeconómico baixo, e somente 11,8% dos inquiridos pertencem a famílias com um nível socioeconómico elevado (Tabela 6).

Quanto ao nível socioeconómico, Soares (2004) menciona que estudos realizados não relacionam a agressividade com o nível socioeconómico. Já outros autores referem que aparentemente, um baixo estatuto socioeconómico parece constituir

uma vulnerabilidade no caso da manifestação de comportamentos de bullying, verificando-se que os alunos agressores são frequentemente provenientes de famílias de estatuto socioeconómico mais baixo (Due, Holstein & Jorgensen, 1999; Nagin & Tremblay, 2001; Schwartz et al., 1997; Stoody, 2001). Na realidade, outros estudos têm confirmado, de forma mais aprofundada, a possibilidade de um baixo estatuto socioeconómico contribuir para interações pouco positivas entre os elementos da família e, como tal, parte do seu efeito no desenvolvimento dos comportamentos agressivos da criança, pode ser mediado pelas experiências de socialização associadas ao estatuto socioeconómico (Craig, Peters & Konarski, 1998; Dodge, Pettit & Bates, 1994 b).

Tabela 7. Distribuição dos inquiridos segundo a Frequência e Duração do Jardim de Infância

Frequentaste o Jardim de Infância?	F	%	Quantos anos?	F	%
Sim	362	91,2	0	33	8,3
Não	35	8,8	1	17	4,3
Total	397	100,0	2	37	9,3
			3	206	51,9
			4	52	13,1
			5	47	11,8
			6	5	1,3
			Total	397	100,0

Verificamos que 90,9% dos inquiridos frequentaram o jardim-de-infância, e 8,8% não frequentaram (Tabela 7). Relativamente à duração dos que frequentaram, podemos verificar que a maioria dos inquiridos (51,9%) frequentou 3 anos o Jardim de Infância.

Tabela 8. Distribuição dos inquiridos segundo o aproveitamento escolar.

Reprovação	F	%	Anos de Reprovação	F	%
Sim	108	27,2	0	285	71,8
Não	289	72,8	1	74	18,6
Total	397	100,0	2	31	7,8
			3	4	1,0
			4	2	0,5
			5	1	0,3
			Total	397	100,0

No que diz respeito ao aproveitamento escolar, constatámos que 27,2% dos alunos referem que já reprovaram, enquanto 72,8% referem que não reprovaram. Quanto aos alunos que reprovaram 18,6% referem ter reprovado 1 ano, enquanto 7,8%

reprovaram 2 anos, 1% reprovaram 3 anos, 0,5% ficaram retidos 4 anos, e por fim 0,3% corresponde a um aluno com 5 anos de reprovação.

Tabela 9. Distribuição dos inquiridos quanto à participação em atividades fora da escola, quais, e duração das mesmas.

Atividade tempos Livres	F	%	Quais	F	%	Duração	F	%
Sim	171	43,1	Não Respondeu	223	56,2	Não pratica	222	55,9
Não	226	56,9	Desporto	128	32,2	3 meses	28	7,1
Total	397	100,0	Música	46	11,6	1 ano	34	8,6
			Total	397	100,0	2 anos	27	6,8
						3 anos ou mais	86	21,7
						Total	397	100,0

Pela análise da Tabela 9, podemos verificar que 43,1% dos alunos participam em atividades fora da escola, enquanto 56,9% não participam em qualquer atividade. No que diz respeito aos que participam, 32,2% dizem participar em atividades de Desporto, enquanto 11,6% participam em atividades de Música. Quanto ao tempo de participação nessas mesmas atividades, podemos verificar que 21,7% dos alunos participam há mais de três anos.

Tabela 10. Distribuição dos inquiridos quanto à participação em aulas de apoio.

Apoio	F	%
Sim	158	39,8
Não	239	60,2
Total	397	100,0

Analisando a tabela 10, verificamos que 39,8% dos inquiridos participam em aulas de apoio, enquanto 60,2% não necessitam de apoio.

3. Instrumento de recolha de dados

A natureza do problema desta investigação determinou o método de colheita de dados. A escolha fez-se em função das variáveis em estudo e da sua operacionalização. Tivemos em consideração na escolha do inquérito por questionário, os objetivos do estudo e o suporte teórico adquirido com as leituras realizadas.

Os principais motivos que determinaram a escolha do questionário como técnica de recolha de dados foram a recolha de um grande número de dados, e, ainda uma significativa economia de tempo.

O instrumento utilizado para a recolha de dados foi o Questionário desenvolvido por Dan Olweus (1989), adaptado para a população portuguesa por Beatriz Oliveira Pereira (2000).

3.1. Estrutura do questionário

No que diz respeito à estrutura do questionário apresentado acrescentou-se duas partes de caracterização ao instrumento utilizado (cf. Anexo A)

I Parte – Questões de natureza sociodemográfica: Diz respeito às variáveis que considerámos pertinentes para caracterizar a amostra dos respondentes.

II Parte – Questões de caracterização académica.

III Parte – Questões relativos à problemática do bullying onde se procura caracterizar, em diversas dimensões, o fenómeno de bullying, quer na perspetiva do agressor, quer na da vítima.

4. Procedimentos

4.1. Procedimentos metodológicos

Procedemos a uma análise bibliográfica acerca da atualidade do tema proposto definindo assim a pertinência do estudo.

A revisão foi estruturada a partir de informações contempladas na literatura e referências oficiais da legislação em vigor.

Foram efetuadas reuniões com a orientadora a fim de definir as etapas metodológicas do trabalho.

No seguimento das nossas pretensões e a fim de atingirmos os objetivos a que nos propusemos necessitámos de elaborar um questionário de forma a recolher informação acerca dos comportamentos dos alunos.

Antes da entrega dos inquéritos por questionário, solicitámos pessoalmente autorização à Comissão de Agrupamento Provisória (CAP) do agrupamento de escolas para que o questionário pudesse ser preenchido. O preenchimento dos questionários foi efetuado no final do primeiro período, por administração direta, em sala de aula. Pretendeu-se a colaboração dos diretores de turma, com quem houve um contato prévio,

de modo a dar conhecimento do estudo a realizar, Aos inquiridos (alunos) deste agrupamento foi solicitado para colaborarem no estudo, garantindo-lhes respeito pessoal e confidencialidade dos elementos de informação recolhidos, durante o estudo. Demos sempre informações de quem somos, do tema, e dos objetivos do estudo.

4.2. Procedimentos estatísticos

Os dados obtidos foram analisados e interpretados de acordo com as técnicas e estratégias metodológicas adequadas, tendo sido efetuado o tratamento estatístico através do programa SPSS 19.0 (Statistic Package for Social Sciences) para Windows.

4.2.1. Estatística Descritiva

Os resultados, no que diz respeito à caracterização das variáveis, são apresentados em tabelas de distribuição de frequências onde se distribuem os valores da variável estatística em frequências absolutas e relativas, e indicam o número de vezes que cada elemento da variável se repete e a proporção com o total.

4.2.2. Estatística Inferencial

Esta análise compreende um processo que tem como fim estimar os parâmetros e a verificação de hipóteses. Através destes procedimentos podem analisar-se as possíveis relações entre as variáveis e, como tal, recorre-se ao X^2 para confirmar as hipóteses formuladas.

As hipóteses são testadas com uma probabilidade de 95%, de onde resulta um nível de significância de 5% ($\alpha=0.05$). Este nível de significância permite afirmar com uma certeza de 95%, caso se verifique a validade da hipótese em estudo, a existência de uma relação causal entre as variáveis.

Os critérios de decisão para os testes de hipóteses, baseiam-se no estudo das probabilidades, confirmando-se a hipótese se a probabilidade for inferior a 0,05 e rejeitando-se se superior a esse valor.

4.3. Técnicas estatísticas e grau de confiança

Foram utilizadas as técnicas paramétricas e não paramétricas que se revelaram adequadas em função da natureza dos dados. A análise de dados será realizada com recurso ao SPSS.

O Grau de confiança é de 95%, valor de referência no âmbito das ciências sociais humanas.

CAPÍTULO VI – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo far-se-á a apresentação dos resultados sendo que a sua análise passará por duas etapas: descritiva e inferencial.

1. Análise descritiva

Na primeira parte caracterizam-se os inquiridos segundo a escolaridade, a escola, o género, a etnia, a idade, e, ainda, a caracterização quanto à profissão e habilitações do pai e da mãe, segundo a frequência e duração do jardim-de-infância, segundo o aproveitamento escolar, quanto à participação em atividades fora da escola, quais, e duração das mesmas, e por fim quanto à participação em aulas de apoio.

Pretendemos organizar, resumir e apresentar os dados, de tal forma que possam ser interpretados de acordo com os objetivos da pesquisa e o tipo de variáveis. Um primeiro passo é fazer análises atomistas, isto é, variável a variável. Se as variáveis são quantitativas usamos estatísticas descritivas (média, desvio padrão, valor mínimo, valor máximo). Se as variáveis são qualitativas usaremos tabelas de frequências.

1.2. Caracterização do bullying quanto à vítima

Tabela 11. Frequência de vitimação.

Desde que este ano letivo começou quantas vezes te fizeram mal?	F	%
Nunca	224	56,4
1 ou 2 vezes	126	31,7
3 ou 4 vezes	25	6,3
5 ou mais vezes	22	5,5
Total	397	100,0

Verificamos que 56,4% dos alunos referem que nunca foram intimidados, 31,7% respondeu que foram intimidados 1 ou 2 vezes, 6,3% 3 ou 4 vezes, e apenas 5,5% foram intimidados 5 ou mais vezes, desde que o ano letivo começou (Tabela 11). Podemos

concluir que globalmente 43,5% dos alunos já tiveram, alguma vez, ocorrências de episódios de bullying comparativamente a 56,4% dos alunos que realçam que nunca ninguém lhes fez mal.

Tabela 12. Forma de intimidação desde que o ano letivo começou.

Como é que te têm feito mal?	F	%
Ninguém se meteu comigo	222	55,9
Bateram-me, deram-me murros e pontapés	49	12,3
Tiraram-me coisas	34	8,6
Meteram-me medo	45	11,3
Chamaram-me nomes feios, disseram coisas de mim ou do meu corpo	92	23,2
Andaram a falar de mim, dizem segredos sobre mim	66	16,6
Não me falaram	24	6,0
Fizeram outras coisas:	12	3,0
Afogaram-me	1	,3
Empurraram-me	6	1,5
Extorquiram-me dinheiro	1	,3
Fecharam-me no WC	1	,3
Meteram-me no caixote do lixo	1	,3
Puxar os cabelos	2	,5
Total	397	100,0

No que concerne à forma de intimidação (Tabela 12), podemos verificar que a forma mais frequente de agressão corresponde a “Chamaram-me nomes feios, disseram coisas de mim ou do meu corpo”, com 23,2% de respostas. Já 55,9% dos inquiridos referem que não foram intimidados. Os resultados verificados vão de encontro ao estudo realizado por Silva (1995), onde a forma de intimidação mais frequente é a forma de agressão verbal direta (chamar nomes). O mesmo se verificou em dois estudos realizados em Espanha por Ortega (1992;1994). O bullying direto ocorre “face a face”, ou seja, caracteriza-se por comportamentos de confrontação direta face ao sujeito-alvo (mais frequentemente físicos, verbais, de ameaça ou de intimidação). Assim, os alunos envolvidos conhecem a identidade um do outro (o agressor e a vítima) e assume-se como o tipo de bullying mais fácil de reconhecer porque, na maioria das vezes, existem sinais observáveis de dano (Committee for Children, 2002).

Tabela 13. Locais de intimidação

Em que sítios te têm feito mal?	F	%
Em lado nenhum	224	56,4
Corredores e Escadas	74	18,6
Recreio	109	27,5
Sala de aula	19	4,8
Cantina	23	5,8
Noutro sítio:	2	0,5
Balneário	2	0,5
Total	397	100,0

No que diz respeito aos locais de intimidação (Tabela 13), verificamos que dos inquiridos que foram intimidados, a maior percentagem (27,5%) referem ter sido intimidados no recreio. Muitos estudos mencionados na revisão da literatura vão de encontro aos dados verificados na tabela acima, onde referem que o recreio é o local preferencial para a maior parte das agressões, entre eles o estudo realizado por Pires (2001), com 400 alunos de duas escolas públicas de Lisboa.

Tabela 14. De que sala são os meninos que têm feito mal?

De que sala são os meninos que têm feito mal?	F	%
Nenhum menino se meteu comigo	225	56,7
São da minha sala	72	18,1
São do meu ano mas são de outra sala	42	10,6
São mais velhos	85	21,4
São mais novos	12	3,0

A maioria dos agressores é mais velha, com 21,4% (Tabela 14). Estes resultados assemelham-se aos resultados obtidos num estudo realizado por Carvalhosa, Lima e Matos (2001), onde indicam que os agressores são do grupo de alunos mais velhos, assim como outros estudos realizados, que demonstram que o número de alunos agressores aumenta com a idade.

Tabela 15. Quem te fez mal?

Quem te fez mal?	F	%
Ninguém se meteu comigo	225	56,7
Um rapaz	55	13,9
Uma rapariga	17	4,3
Vários rapazes	61	15,4
Várias raparigas	16	4,0
Rapazes e raparigas (ambos)	23	5,8
Total	397	100,0

Constatamos que de entre os alunos que foram intimidados, a maioria, 15,4% refere ter sido intimidado por vários rapazes, e 13,9% somente por um rapaz (Tabela 15). Resultados semelhantes foram obtidos por Fonseca, Simões, Rebelo, Ferreira & Cardoso (1995) onde analisaram a prevalência e as características do comportamento antissocial no ensino básico (escolas públicas), na zona de Coimbra. Os resultados apontaram para o facto de os rapazes terem resultados manifestamente mais elevados do que as raparigas em 23 dos 41 itens de comportamento antissocial abordados. Salientam ainda o facto de os rapazes apresentarem mais comportamentos antissociais do que as raparigas. Soares (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.

Tabela 16. Quantas vezes te fizeram mal na última semana de aulas?

Quantas vezes te fizeram mal na última semana de aulas?	F	%
Nenhuma	346	87,2
Uma vez	29	7,3
Duas vezes	12	3,0
Três ou mais vezes	10	2,5
Total	397	100,0

No que diz respeito ao número de vezes que foram intimidados na última semana de aulas (Tabela 16), 7,3% dos alunos referem que foram intimidados uma vez. Já 87,2% referem não ter sido intimidados na última semana de aulas.

Tabela 17. Quantas vezes é que os professores tentaram parar os meninos que fizeram mal a outros?

Quantas vezes é que os professores tentaram parar os meninos que fizeram mal a outros?	F	%
Não sei	224	56,4
Quase nunca	61	15,4
Às vezes	63	15,9
Muitas vezes	49	12,3
Total	397	100,0

Podemos verificar que 56,4% dos alunos dizem não saber quantas vezes é que os professores tentaram parar os meninos que fizeram mal a outros. Já 15,9% dos inquiridos referem que tentam às vezes, 15,4% quase nunca e 12,3% referem que tentam muitas vezes (Tabela 17).

Tabela 18. Disseste ao professor que outros meninos te fizeram mal na escola?

Disseste ao professor que outros meninos te fizeram mal na escola?	F	%
Ninguém se meteu comigo	225	56,7
Não	105	26,4
Sim	67	16,9
Total	397	100,0

Constatamos que 56,7% dos alunos inquiridos afirmaram que nunca ninguém se meteu com eles; 26,4% não disseram ao professor que foram intimidados e 16,9% responderam que disseram ao professor que lhe fizeram mal na escola (Tabela 18). Estes resultados assemelham-se aos obtidos no estudo efetuado por Pires (2001), onde refere que a maioria das vítimas opta por não denunciar as agressões aos professores.

Tabela 19. Disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?

Disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?	F	%
Ninguém se meteu comigo	225	56,7
Não disse	89	22,4
Sim	83	20,9
Total	397	100,0

Quanto à denúncia aos pais relativamente às agressões sofridas (Tabela 19), 22,4% referem que não disseram nada e 20,9% referem que sim.

Tabela 20. Há meninos que te defendem quando outros te tentam fazer mal?

Há meninos que te defendem quando outros te tentam fazer mal?	F	%
Ninguém me fez mal	218	54,9
Ninguém me ajudou	38	9,6
Um ou dois meninos	84	21,2
Três ou mais meninos	57	14,4
Total	397	100,0

Uma percentagem de 21,2 relatam terem sido defendidos por um ou dois colegas, 14,4% por três ou mais e 9,6% dos alunos referem não terem sido ajudados por ninguém.

Tabela 21. O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um menino da tua idade?

O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um menino da tua idade?	F	%
Nada, não é nada comigo	56	14,1
Nada, mas acho que devia ajudar	84	21,2
Tento ajudá-lo como posso	257	64,7
Total	397	100,0

Verificamos que 64,7% dos alunos inquiridos referem que “tentam ajudá-lo como podem”, 21,2% dizem “nada, mas devia ajudar” e 14,1% referem que não é nada com eles. Estes resultados diferem de um estudo realizado por Parreiral em 2003, onde salientou uma elevada percentagem de alunos que referia não fazer nada para impedir uma agressão, pois isso não seria nada com eles.

1.3. Caracterização do bullying quanto ao agressor

Tabela 22. Desde que este ano letivo começou quantas vezes fizeste mal a outros meninos, na escola?

Desde que este ano letivo começou quantas vezes fizeste mal a outros meninos, na escola?	F	%
Nunca	276	69,5
Uma ou duas vezes	78	19,6
Três ou quatro vezes	20	5,0
Cinco ou mais vezes	23	5,8
Total	397	100,0

Como podemos observar na Tabela 22, constatamos que 19,6% dos inquiridos, fizeram mal a outros meninos uma ou duas vezes, 5,0% três ou quatro vezes, e de modo mais intenso 5,8%, ou seja, cinco ou mais vezes. 69,5% dos inquiridos referiram nunca ter feito mal a nenhum menino, ou seja, o número de agressões não é significativo.

Tabela 23. Quantas vezes te juntaste para fazer mal a outros meninos, na última semana?

Quantas vezes te juntaste para fazer mal a outros meninos, na última semana?	F	%
Nunca	357	89,9
Uma vez	21	5,3
Duas vezes	10	2,5
Três ou mais vezes	9	2,3
Total	397	100,0

Os resultados remetem para que 5,3% dos inquiridos refira que se juntaram para fazer mal a outros meninos na última semana, 2,5% referem terem-se juntado duas

vezes, e 2,3% duas ou mais vezes. A maioria, com 89,9% referem que nunca se juntaram para fazerem mal a outros meninos (Tabela 23). Segundo alguns autores, entre eles Carney e Merrell (2001) referem que os agressores tendem a rodear-se de um pequeno grupo de colegas, seus seguidores, que o apreciam e, de alguma forma, o reforçam pelo seu comportamento.

Tabela 24. Quantas vezes aconteceu ficares só, porque os outros meninos ou meninas não queriam brincar contigo?

Quantas vezes aconteceu ficares só, porque os outros meninos ou meninas não queriam brincar contigo?	F	%
Nunca fiquei só	326	82,1
Uma ou duas vezes este período	47	11,8
Uma vez esta semana	9	2,3
Três ou mais vezes esta semana	15	3,8
Total	397	100,0

Podemos verificar, ainda (Tabela 24), que a maioria dos alunos inquiridos, com 82,1% nunca ficaram sós, já 11,8% referem terem ficado sozinhos uma ou duas vezes, 2,3% uma vez esta semana, e 3,8% três ou mais vezes esta semana. Segundo Pereira (2002), quanto mais a vítima de bullying tenta escapar, mais se afunda na própria estratégia de tentar escapar das agressões, evitando o contato com os agressores. As vítimas podem procurar espaços mais isolados na hora do “recreio”, com isso, os agressores veem uma excelente ocasião para atacar, já que o espaço físico/geográfico “habitado” pela vítima é mais ermo, dificultando que os responsáveis, professores e funcionários, identifiquem as agressões.

2. Análise Inferencial

Na análise inferencial, que a seguir apresentamos, far-se-ão os testes das hipóteses formuladas.

2.1. Testes de Hipóteses

H₀₁: Não existem diferenças significativas no número de episódios de bullying (sofridos) quando comparados em função da escola frequentada.

No que diz respeito à frequência do bullying (Tabela 25), na escola de Tourais, pode observar-se que 52,7% dos alunos referem que nunca sofreram agressões e 31,1% foram 1 ou 2 vezes. Na escola de Arrifana, 58,6% nunca foram agredidos e 32,1% foram 1 ou 2 vezes. Contudo, não há diferenças significativas pois $X^2=6,254$ e $p=0,100$. O número de episódios de bullying (sofridos) não é influenciado pela escola frequentada e aceita-se a hipótese H₀₁.

Tabela 25. Comparação do número de episódios de bullying em função da escola frequentada (X^2).

Escola		Frequência do Bullying				Total	X ²	p
		Não foi agredido	Já foi agredido					
			1 ou 2 vezes	3 ou 4 vezes	5 ou mais vezes			
Tourais	N	78	46	15	9	148	6,254	0,100
	% Total	19,6%	11,6%	3,8%	2,3%	37,3%		
	% Classe	52,7%	31,1%	10,1%	6,1%	100,0%		
Arrifana	N	146	80	10	13	249		
	% Total	36,8%	20,2%	2,5%	3,3%	62,7%		
	% Classe	58,6%	32,1%	4,0%	5,2%	100,0%		
Total	N	224	126	25	22	397		
	%	56,4%	31,7%	6,3%	5,5%	100,0%		

H₀₂: Não existem diferenças significativas no número de episódios de bullying quando comparados em função do ano de escolaridade dos alunos.

Como podemos verificar na Tabela 26, maioritariamente, os alunos do 2ºCEB referem que nunca são agredidos (54,4%) e 35,2% foram 1 ou 2 vezes. No 3ºCEB 57,4% nunca foram agredidos e 30,1% foram 1 ou 2 vezes. Contudo, no que diz respeito à análise do número de episódios de bullying em função do ano de escolaridade, não existem diferenças significativas, pois $X^2=4,911$ e $p=0,178$. O número de episódios de bullying não é influenciado pelo ano de escolaridade dos alunos e aceita-se a hipótese H₀₂.

Tabela 26. Comparação do número de episódios de bullying em função do ano de escolaridade dos alunos (X^2).

Escolaridade		Frequência de Bullying				Total	X ²	p
		Não foi agredido	Já foi agredido					
			1 ou 2 vezes	3 ou 4 vezes	5 ou mais vezes			
2º Ciclo	N	68	44	10	3	125	4,911	0,178
	% Total	17,1%	11,1%	2,5%	0,0%	31,5%		
	% Classe	54,4%	35,2%	8,0%	2,4%	100,0%		
3º Ciclo	N	156	82	15	19	272		
	% Total	39,4%	20,6%	3,8%	4,8%	68,5%		
	% Classe	57,4%	30,1%	5,5%	7,0%	100,0%		
Total	N	224	126	25	22	397		
	%	56,4%	31,7%	6,3%	5,5%	100,0%		

H₀₃: Não existem diferenças significativas no número de episódios de bullying quando comparados em função do género dos alunos.

Em relação aos rapazes, 57,8% nunca foram agredidos e 29,4% foram agredidos 1 ou 2 vezes. Quanto às raparigas, observa-se que 54,7% nunca foram agredidas, enquanto 34,6% mencionam ter sido agredidas 1 ou 2 vezes. Contudo, não se verificam diferenças significativas pois $X^2= 1,442$ e $p=0,696$.

O número de episódios de bullying não é influenciado pelo género dos alunos e aceita-se a hipótese H₀₃.

Tabela 27. Comparação do número de episódios de bullying em função do género dos alunos (X^2).

Género		Frequência de Bullying				Total	X²	p
		Não foi agredido	Já foi agredido					
			1 ou 2 vezes	3 ou 4 vezes	5 ou mais vezes			
Rapaz	N	126	64	15	13	218	1,442	0,696
	% Total	31,7%	16,1%	3,8%	3,3%	54,9%		
	% Classe	57,8%	29,4%	6,9%	6,0%	100,0%		
Rapariga	N	98	62	10	9	179		
	% Total	24,7%	15,6%	2,5%	2,3%	45,1%		
	% Classe	54,7%	34,6%	5,6%	5,0%	100,0%		
Total	N	224	126	25	22	397		
	%	56,4%	31,7%	6,3%	5,5%	100,0%		

H₀₄: Não existem diferenças significativas no número de episódios de bullying quando comparados em função da idade dos alunos.

Ao observarmos a Tabela 28, verificamos que 55,0% dos alunos entre os 10 anos e os 14 anos mencionam que nunca foram agredidos e 34,4% foram 1 ou 2 vezes. Nos alunos com mais de 15 anos 63,6% nunca foram agredidos enquanto 18,2% foram 1 ou 2 vezes. Com efeito, a percentagem de alunos não agredidos é maior nas idades mais elevadas com diferenças significativas ($X^2 = 11,505$ e $p=0,009$). Resultados semelhantes ao estudo realizado por Carvalhosa, Lima e Matos (2001) onde refere que os alunos mais novos são mais frequentemente vítimas do que os mais velhos.

O número de episódios de bullying é influenciado pela idade dos alunos e não se aceita a hipótese H₀₄.

Tabela 28. Comparação do número de episódios de bullying em função da idade dos alunos (X^2).

Idade		Frequência de Bullying				Total	X²	p
		Não foi agredido	Já foi agredido					
			1 ou 2 vezes	3 ou 4 vezes	5 ou mais vezes			
10 - 14 Anos	N	182	114	21	14	331	11,505	0,009
	% Total	45,8%	28,7%	5,3%	3,5%	83,4%		
	% Classes	55,0%	34,4%	6,3%	4,2%	100,0%		
Mais de 15 Anos	N	42	12	4	8	66		
	% Total	10,6%	3,0%	1,0%	2,0%	16,6%		
	% Classes	63,6%	18,2%	6,1%	12,1%	100,0%		
Total	N	224	126	25	22	397		
	%	56,4%	31,7%	6,3%	5,5%	100,0%		

H₀₅: Não existem diferenças significativas no número de episódios de bullying quando comparados em função do nível socioeconómico dos alunos.

Constatamos que, do grupo de alunos que nunca foram agredidos, 58,9% são de nível socioeconómico baixo; 56,9% são de nível médio e 44,6% são de nível elevado (Tabela 29). Aqueles que referem que foram agredidos 1 ou 2 vezes, 30,8% são de nível socioeconómico baixo; 29,2% são de nível médio e 42,5% são de nível elevado. Apesar dos alunos com elevado nível socioeconómico revelarem mais agressões as diferenças não são significativas, pois $X^2 = 5,310$ e $p=0,505$. O número de episódios de bullying não é influenciado pelo nível socioeconómico e aceita-se a hipótese H₀₅. Soares (2004) menciona que estudos realizados não relacionam a agressividade com o nível socioeconómico.

Tabela 29.Comparação do número de episódios de bullying em função do nível socioeconómico dos alunos (X^2).

Nível Socioeconómico		Frequência de Bullying				Total	X²	p
		Não foi agredido	Já foi agredido					
			1 ou 2 vezes	3 ou 4 vezes	5 ou mais vezes			
Baixo	N	133	70	11	13	227	5,310	0,505
	% Total	33,5%	17,6%	2,8%	3,3%	57,2%		
	% Classes	58,9%	30,8%	4,8%	5,7%	100,0%		
Médio	N	70	36	10	7	123		
	% Total	17,6%	9,1%	2,5%	1,8%	31,0%		
	% Classes	56,9%	29,2%	8,1%	5,6%	100,0%		
Elevado	N	21	20	4	2	47		
	% Total	5,3%	5,0%	1,0%	0,5%	11,8%		
	% Classes	44,6%	42,5%	8,5%	4,2%	100,0%		
Total	N	224	126	25	22	397		
	%	56,4%	31,7%	6,3%	5,5%	100,0%		

Nas hipóteses que se seguem centramos o nosso olhar sobre os recreios escolares, não só pela necessidade de novos olhares sobre estes espaços como também por serem os locais onde o bullying é mais frequente, resultados verificados no nosso estudo.

H₀₆: Não existem diferenças significativas relativamente ao local onde ocorrem os episódios de bullying em função da escola frequentada.

Globalmente, no que diz respeito à análise do bullying em função das escolas, observam-se diferenças significativas, pois $X^2=6,986$ e $p=0,008$, sendo que na escola de Tourais 35,1% dos alunos constata episódios de bullying no recreio e na escola de Arrifana apenas 22,8%. Há mais episódios de bullying no recreio da escola de Tourais comparativamente à escola da Arrifana. Posto isto, não se aceita a hipótese H₀₆.

Segundo Whitney e Smith, num estudo realizado em 1993 a variabilidade encontrada entre escolas parece dever-se à supervisão dos intervalos e a aspetos do clima e da política global escolar.

Tabela 30. Comparação do local onde ocorrem os episódios de bullying em função da escola frequentada (X^2).

Escola		Agressão no recreio		Total	X ²	p
		Sim	Não			
Tourais	N	52	96	148	6,986	0,008
	% Total	13,1%	24,2%	37,3%		
	% Classes	35,1%	64,8%	100,0%		
Arrifana	N	57	192	249		
	% Total	14,4%	48,4%	62,7%		
	% Classes	22,8%	77,1%	100,0%		
Total	N	109	288	397		
	%	27,5%	72,5%	100,0%		

H₀₇: Não existem diferenças significativas relativamente ao local onde ocorrem os episódios de bullying em função do género dos alunos.

No que diz respeito à análise quanto ao local onde ocorrem os episódios de bullying em função do género dos alunos (Tabela 30), pode observar-se que os rapazes (29,3%) referem mais episódios de bullying no recreio do que as raparigas (25,1%). No entanto não existem diferenças significativas pois $X^2 = 0,878$ e $p=0,349$. O local do bullying não é influenciado pelo género dos alunos e aceita-se a hipótese H₀₇.

Tabela 31. Comparação do local onde ocorrem os episódios de bullying em função do género dos alunos (X^2).

Género		Agressão no recreio		Total	X^2	p
		Sim	Não			
Rapaz	N	64	154	218	0,878	0,349
	% Total	16,1%	38,8%	54,9%		
	% Classes	29,3%	70,6%	100,0%		
Rapariga	N	45	134	179		
	% Total	11,3%	33,8%	45,1%		
	% Classes	25,1%	74,8%	100,0%		
Total	N	109	288	397		
	%	27,5%	72,5%	100,0%		

H₀₈: Não existem diferenças significativas relativamente ao local onde ocorrem os episódios de bullying em função da idade dos alunos.

Os alunos mais agredidos no recreio têm mais de 15 anos, no entanto não existem diferenças significativas pois $X^2 = 0,421$ e $p = 0,516$ (Tabela 32). O local onde ocorrem os episódios de bullying não é influenciado pela idade dos alunos e aceita-se a hipótese H₀₈.

Tabela 32. Comparação do local onde ocorrem os episódios de bullying em função da idade dos alunos (X^2).

Idade		Agressão no recreio		Total	X^2	p
		Sim	Não			
10 – 14 Anos	N	27	304	331	0,421	0,516
	% Total	6,8%	76,6%	83,4%		
	% Classes	8,2%	91,8%	100,0%		
Mais de 15 Anos	N	7	59	66		
	% Total	1,8%	14,9%	16,6%		
	% Classes	10,6%	89,4%	100,0%		
Total	N	34	363	397		
	%	8,6%	91,4%	100,0%		

H₀₉: Não existem diferenças significativas relativamente ao local onde ocorrem os episódios de bullying em função do nível socioeconómico dos alunos.

Quando se observa a Tabela 33, verificamos que dos alunos que são agredidos no recreio, a percentagem maior (29,7%), pertence a famílias de nível socioeconómico elevado; 26,0% ao nível médio e 27,7% ao nível socioeconómico baixo. Contudo, o local onde ocorrem os episódios de bullying não é influenciado pelo nível

socioeconómico dos alunos, porque não existem diferenças significativas pois $X^2 = 0,266$ e $p=0,875$. Aceita-se a hipótese H_{09} .

Tabela 33.Comparação do local onde ocorrem os episódios de bullying em função do nível socioeconómico dos alunos (X^2).

Nível Socioeconómico		Agressão no recreio		Total	X^2	p
		Sim	Não			
Baixo	N	63	164	227	0,266	0,875
	% Total	15,9%	41,3%	57,2%		
	% Classes	27,7%	72,2%	100,0%		
Médio	N	32	91	123		
	% Total	8,1%	22,9%	31,0%		
	% Classes	26,0%	73,9%	100,0%		
Elevado	N	14	33	47		
	% Total	3,5%	8,3%	11,8%		
	% Classes	29,7%	70,2%	100,0%		
Total	N	109	288	397		
	%	27,5%	72,5%	100,0%		

CONCLUSÕES

Numa tentativa de se elaborar uma síntese do presente trabalho, tendo em conta a sua componente teórica e empírica, afirma-se que o bullying está cada vez mais presente na nossa sociedade e mais concretamente no meio escolar.

O fenómeno do bullying escolar refere-se ao comportamento que ocorre nas escolas entre colegas e baseia-se em relações de domínio-submissão em que um agressor ou vários, se dirigem de forma focalizada a um companheiro, que se transforma na vítima dentro do grupo. Esta é uma forma de violência, a que a grande maioria dos alunos foram expostos em algum momento da sua vida académica, seja como testemunhas, ou autores, ou o terrível lugar da vítima.

Este triste fenómeno permaneceu despercebido nas escolas, apesar de a sua sombra ter permanecido durante muitos anos, sobre os estudantes das escolas de todo o mundo, e as suas nefastas consequências terem afetado uma grande quantidade de indivíduos.

Nos dias de hoje, verifica-se um esforço por entender a problemática do bullying e minimizá-lo e normalizá-lo, oferecendo segurança aos jovens nas escolas.

Assim, face aos resultados obtidos durante a investigação, realçam-se aqui os aspetos mais relevantes deste trabalho. Dando resposta às questões de investigação, começamos por abordar alguns dados de carácter geral e posteriormente debruçamo-nos sobre as hipóteses formuladas, tendo em atenção a problemática e os objetivos delineados.

No que concerne à caracterização do bullying quanto à vítima pôde concluir-se que globalmente 43,5% dos alunos já tiveram, alguma vez, ocorrências de episódios de bullying comparativamente a 56,4% dos alunos que realçam que nunca ninguém lhes fez mal.

No que concerne à forma de intimidação podemos verificar que a forma mais frequente de agressão corresponde a “Chamaram-me nomes feios, disseram coisas de mim ou do meu corpo”, com 23,2% de respostas. Já 55,9% dos inquiridos referem que não foram intimidados.

Relativamente aos locais de intimidação, verificamos que dos inquiridos que foram intimidados, a maior percentagem (27,5%) refere tê-lo sido no recreio.

Entre os alunos que foram intimidados, a maioria, 15,4% refere ter sido intimidado em grupo por vários rapazes. A maioria (21,4%) dos agressores enquadra alunos mais velhos.

No que diz respeito ao número de vezes que foram intimidados na última semana de aulas, 7,3% dos alunos referem que foram intimidados uma vez. Já 87,2% referem não ter sido intimidados na última semana de aulas.

Podemos verificar que 15,9% dos alunos referem que os professores tentam, às vezes, parar os meninos que fizeram mal a outros e 12,3% referem que tentam muitas vezes.

Podemos constatar que apenas 16,9% dos alunos afirmaram que disseram ao professor que foram intimidados e lhe fizeram mal na escola e 22,4% referem que também não disseram nada aos pais.

Dos alunos inquiridos 21,2% fizeram referência ao facto de terem sido defendidos por um ou dois meninos e 9,6% dos alunos referem não terem sido ajudados por ninguém.

Relativamente à caracterização do bullying quanto ao agressor, observou-se que 19,6% dos inquiridos fizeram mal a outros meninos uma ou duas vezes e 69,5% dos inquiridos referiram nunca ter feito mal a nenhum menino. Podemos concluir que o número de ocorrências de bullying não é significativo. É de realçar que as escolas em questão localizam-se num meio rural, e citando alguns estudos como o Silva em 1995, no que concerne à localização da escola, os resultados apurados denotam uma percentagem de vítimas e agressores mais elevados no meio rural comparativamente ao meio urbano. Tal facto não se verifica no nosso estudo, pois o bullying verificado como vítimas e como agressores, não é considerável.

A maioria, com 89,9% referem que nunca se juntaram para fazerem mal a outros meninos.

No que diz respeito à frequência do bullying na escola de Tourais, pode observar-se que 52,7% dos alunos referem que nunca sofreram agressões e 31,1% foram agredidos 1 ou 2 vezes. Na escola de Arrifana 58,6% nunca foram agredidos e 32,1% foram 1 ou 2 vezes. Contudo, não há diferenças significativas e o número de episódios de bullying (sofridos) não é influenciado pela escola frequentada.

Maioritariamente, os alunos do 2ºCEB referem que nunca são agredidos (54,4%) e 35,2% foram 1 ou 2 vezes. No 3ºCEB 57,4% nunca foram agredidos e 30,1% foram 1 ou 2 vezes. Contudo, no que diz respeito à análise do número de episódios de bullying em função do ano de escolaridade, não existem diferenças significativas e o número de episódios de bullying não é influenciado pelo ano de escolaridade dos alunos.

Em relação aos rapazes, 57,8% nunca foram agredidos, já 29,4% foram agredidos 1 ou 2 vezes. Quanto às raparigas, observa-se que 54,7% nunca foram agredidas, enquanto 34,6% mencionam ter sido agredidas 1 ou 2 vezes. Contudo, não se verificam diferenças significativas e o número de episódios de bullying não é influenciado pelo género dos alunos.

Verificamos que 55,0% dos alunos entre os 10 anos e os 14 anos mencionam que nunca foram agredidos e 34,4% foram 1 ou 2 vezes. Nos alunos com mais de 15 anos 63,6% nunca foram agredidos enquanto 18,2% foram 1 ou 2 vezes. Com efeito, a percentagem de alunos não agredidos é maior nas idades mais elevadas, observando-se diferenças significativas, sendo o número de episódios de bullying influenciado pela idade dos alunos.

Constatamos que do grupo de alunos que nunca foram agredidos 58,9% são de nível socioeconómico baixo; 56,9% são de nível médio e 44,6% são de nível elevado. Aqueles que referem que foram agredidos 1 ou 2 vezes, 30,8% são de nível socioeconómico baixo; 29,2% são de nível médio e 42,5% são de nível elevado. Apesar dos alunos com nível socioeconómico elevado revelarem mais agressões, as diferenças não são significativas, pelo que o número de episódios de bullying não é influenciado pelo nível socioeconómico.

Globalmente, no que diz respeito à análise do bullying em função das escolas, observa-se que não existem diferenças significativas relativamente ao número de episódios de bullying, no entanto encontram-se diferenças significativas relativamente ao local, sendo que na escola de Tourais 35,1% dos alunos constatarem episódios de bullying no recreio e na escola de Arrifana apenas 22,8%. Há mais episódios de bullying no recreio da escola de Tourais comparativamente à escola da Arrifana. No que diz respeito à análise quanto ao local onde ocorrem os episódios de bullying em função do género dos alunos, pode observar-se que os rapazes (29,3%) referem mais episódios de bullying no recreio do que as raparigas (25,1%). No entanto não existem diferenças significativas e o local do bullying não é influenciado pelo género dos alunos.

Verificámos que os alunos mais agredidos no recreio têm mais de 15 anos, no entanto não existem diferenças significativas e o local onde ocorrem os episódios de bullying não é influenciado pela idade dos alunos.

Verificámos que dos alunos que são agredidos no recreio, a percentagem maior (29,7%), pertence a famílias de nível socioeconómico elevado; 26,0% ao nível médio e 27,7% ao nível socioeconómico baixo. Contudo, o local onde ocorrem os episódios de bullying não é influenciado pelo nível socioeconómico dos alunos, porque não existem diferenças significativas.

Assim perante estas conclusões algumas mudanças são necessárias para a diminuição de episódios de bullying, minimizando as suas consequências negativas. Exaltamos a necessidade de haver cooperação entre os diferentes atores educativos no controlo dos espaços escolares.

É, deste modo, de importância central o papel do docente, dos pais e de toda a comunidade educativa numa intervenção que permita efetuar mudanças de atitude e de práticas nos alunos, procurando maximizar a sua autonomia e adaptação.

Seja qual for a natureza de um trabalho, este está sempre sujeito a limitações que o condicionam e podem afetar a sua estrutura e os seus resultados, a limitação temporal que dificulta um maior e melhor aprofundamento e abrangência do estudo e a limitação espaço-geográfica (população dos alunos de duas escolas) que pode ser condicionante ou impeditiva de uma generalização dos resultados. Deste modo, referimos a reduzida dimensão da amostra e as suas especificidades, exigindo da nossa parte, o cuidado relativamente à interpretação dos resultados e nas conclusões a extrair.

Contudo, apesar de alguns condicionalismos, conseguimos recolher os dados que pretendíamos para o estudo, embora sabendo da impossibilidade de generalização dos resultados à população escolar (do 2º e 3º ciclos) portuguesa.

Neste sentido, existem inúmeras potencialidades para a sua continuação e de uma confirmação dos dados obtidos por futuras investigações.

Consequentemente, seria oportuno e interessante, a possibilidade de alargar a investigação a outros agrupamentos do litoral e zona urbana, de modo a podermos inferir se as conclusões retiradas seriam as mesmas ou idênticas.

Pretendemos que este estudo seja uma modesta contribuição para proporcionar uma reflexão sobre novas soluções capazes de ajudar a construir uma escola mais inclusiva e, essencialmente, de atitudes positivas nos nossos alunos.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAPIA. (2007) *Programas de Redução do Comportamento Agressivo Entre Estudantes*.
- Abreu, M. V. (1998). *Cinco ensaios sobre a motivação*. Coimbra: Almedina.
- Amado, J. S. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Edições Asa.
- Ballone, G.J. (2001) O Sexo nos Idosos. *PsiquWeb Psiquiatria Geral*.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). *Bullies and their victims understanding a pervasive problem in the schools*.
- 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. *Psicologica*, 36, 149-162.
- Bonds, M. (2000). *Bully-proofing your middle school*. Universidad de Michigan, Soprois West.
- Bjorkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30 (314), 177-188.
- Bosworth, K., Espelage, D. & Simon, T. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19 (3), 341-362.
- Bryne, B. (1994 b). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin Schools. *Irish Journal of Psychology*, 15 (4), 574-586.
- Carvalhosa, S., Lima, L. & Matos, M. (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4, 523-537.
- Casanova, R. (2000). *Questions d'école: prévenir et agir contre la violence dans la classe*. Paris: Hatier.
- Colvin, G., Tobin, T., Beard, K., Hagan, S. & Sprague, J. (1998). The school bully: Assessing the problem, developing interventions, and future research directions. *Journal of Behavioral Education*, 8 (3), 293-319.

Committee for Children (2002). *Steps to respect*.

Costa, M. E., & Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Linda-a-Velha: Instituto de Inovação Educacional.

Craig, W., Peters, R. & Konarski, R. (1998). Bullying and victimization among canadian school children. Workshop paper for: “*Investing in children: A national research conference*”.

Craig, W. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24 (1), 123-130.

Crick, N. & Grotpeter, J. (1995). Relational aggression, gender, and socialpsychological adjustment. *Child Development*, 66 (3), 710-722.

Dodge, K., Coie, J., Pettit, G. & Price, J. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: developmental and contextual analyses. *Child Development*, 61 (5), 1289-1309.

Dodge, K., Pettit, G. & Bates, J. (1994 a). Effects of physical maltreatment on the development of peer relations. *Development and Psychopathology*, 6 (1), 43-55.

Dodge, K., Pettit, G. & Bates, J. (1994 b). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65 (2), 649-665.

Due, E., Holstein, B. & Jorgensen, P. (1999). Bullying as health hazard among school children. *Ugeskr Laeger*, 161 (15), 2201-2206.

Ericson, N. (2001). *Adressing the problem of juvenile bullying*. Washington: U.S. Department of Justice.

Espelage, D. & Swearer, S. (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here?. *School Psychology Review*, 32, 365-383.

Fante, C., (2005). *Fenómeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz* (2ed). Campinas SP: Versus Editora.

Fonseca, A., Simões, A., Rebelo, J., Ferreira, J. & Cardoso, F. (1995). Comportamentos anti-sociais referidos pelos próprios alunos – novos dados para a população portuguesa do ensino básico. *Psychologica*, 14, 39-57.

Fontaine, R. & Réveillère, C. (2004). Le bullying (ou victimisation) en milieu scolaire: description, retentissements vulnérabilisants et psychopathologiques. *Annales Médico Psychologiques*, 162, 588-594.

Forero, R., McLellan, L., Rissel, C. & Bauman, A. (1999). Bullying behavior and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *British Medical Journal*, 319, 344-348.

Garcia Pérez, F.F. (1989) *Diseños Curriculares de la Reforma. Educación Secundaria 16-18. Diseño de Geografía de España*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Genta, M., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A. & Smith, P. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11 (1), 97-110.

Glover, D., Gough, G., Johnson, M. & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42 (2), 141-156.

Greene, M. (2000). Bullying and harassment in schools. In R. S. Moser & C. E. Franz (Eds.), *Shocking violence: youth perpetrators and victims – A multidisciplinary perspective* (pp. 72-101). Springfield: Charles C. Thomas.

Griffin, R. & Gross, A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.

Ireland, J. (2002). Official records of bullying incidents among young offenders: what can they tell us and how useful are they?. *Journal of Adolescence*, 25, 669-679.

Ireland, J. & Archer, J. (2004). Association between measures of aggression and bullying among juvenile and young offenders. *Aggressive Behavior*, 30 (1), 29-42.

Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M. & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351.

Klewin, G., Tillmann, K.-J. & Weingart, G. (2001). Violence in schools. In J. Hagan (Ed.) *Handbook of research on violence*. Westview Press.

Leckie, B. (1997). *Girls, bullying behaviours and peer relationships: the double-edged sword of exclusion and rejection*. Australia.

Limber, S. (2002). Addressing youth bullying behaviors. *Educational Forum on Adolescent Health – Youth Bullying*. Washington: American Medical Association.

Matos, M. & Carvalhosa, S. (2001 a). *A saúde dos adolescentes de Lisboa*. Estudo Regional – Lisboa – da Rede Europeia HBSC/OMS (1998) Faculdade de Motricidade Humana /PEPT –Saúde /GPT da CMLisboa.

Matos, M. & Carvalhosa, S. (2001 b). *Violência na escola: vítimas, provocadores e outros*, 2, 1. Faculdade de Motricidade Humana /PEPT –Saúde /GPT da CMLisboa.

Matos, J. M. (2004). *As aprendizagens matemáticas dos alunos portugueses*. Universidade Nova de Lisboa. (Texto base da conferência realizada na Escola Superior de Educação de Lisboa).

Mielnik, Isaac. (1982) *O Comportamento Infantil: Técnicas e métodos para entender as crianças* (4 ed). São Paulo: Ibrasa.

Nagin, D. & Tremblay, R. (2001). Parental and early childhood predictors of persistent physical aggression in boys from kindergarten to high school. *Archives of General Psychiatry*, 58 (4), 389-394.

Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B. & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA- Journal of the American Medical Association*, 285 (16), 2094-2100.

National Crime Prevention Council (1997). *Bullying and victimization: the problems and solutions for school-aged children*. The Council.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Cambridge: Blackwell Publishers.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (4), 495-510.

Ortega, R. (1994). Investigaciones y experiencias-violencia interpersonal en los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria, un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.

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.

Pearce, J. & Thompson, A. (1998). Practical approaches to reduce the impact of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 79, 528-531.

Pereira, B., Almeida, A., & Valente, L. (1994). *Projeto “bullying” – Análise preliminar das situações de agressão no Ensino Básico. Comunicação apresentada no 6º encontro nacional de Ludotecas e Espaços de Jogo ao Ar Livre, Lisboa, Portugal*.

Pereira, B., Almeida, A., Valente, L. & Mendonça, D. (1996). O “bullying” nas escolas portuguesas: análise das variáveis fundamentais para a identificação do problema. In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo, (org.s), *Actas do 2º congresso Galaico – Português de Psicopedagogia* (pp. 71-81). Braga: Universidade do Minho.

Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L. & Smith, P. K. (2004) *Bullying in Portuguese schools*. *School Psychology International*, 25 (2) 207-222.

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

Pereira, B. (2006). Prevenção da violência em contexto escolar: Diagnóstico e programa de intervenção. In J. Clemente de Souza Neto e M. L. B. P. Nascimento. *Infância: Violência, Instituições e Políticas Públicas*. São Paulo, Expressão e Arte Editora, 43-51.

Pires, M. (2001). *Práticas de agressividade/Violência/Vitimação no contexto escolar*. In B. Pereira & A. Pinto (coords.), *A escola e a criança em risco – intervir para prevenir* (pp. 203-223). Porto: Edições Asa.

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

Randall, P. (1996). *A community approach to bullying*. London: Trentham Books Limited.

Rivers, I. & Smith, P. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20 (5), 359-368.

Roberts, W. & Morotti, A. (2000). The bully as victim: understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully-victim dyad. *Professional School Counseling*, 4 (2), 148-155.

Rubin, K. H., LeMare, L., & Lollis, S. P. (1990). Social withdrawal in childhood: Developmental pathways to peer rejection. In S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Children's status in the peer group* (pp. 217-249). New York: Cambridge University Press.

Santos, E.M. (2007) O Bullying em uma escola filantrópica: as crianças contam suas histórias, Rio de Janeiro: UFF

Schuster, B. (1999). Outsiders at school: the prevalence of bullying and its relation with social status. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2 (2), 175-190.

Schwartz, D., Dodge, K., Pettit, G. & Bates, J. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68 (4), 665-675.

Silva, C. (1995). *Bullying – A agressividade no 3º ciclo do ensino básico no meio urbano e rural*. Braga: CEFOPE – UM.

Skiba, R. & Fontanini, A. (2000). Fast facts: bullying prevention.

Slee, R. (1998) Inclusive education? This must signify ‘new times’ in educational research, *British Journal of Educational Studies*, 46(4), 440-454

Smith, P. (1991). The silent nightmare: bullying and victimisation in school peer groups. *The Psychologist*, 4, 243-248.

Smith, P. K. and Sharp, S. (1994) *School Bullying: Insights and Perspectives*. Routledge, London.

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*. Brasil.

Stoody, M. (2001). How bullies pick their victims: A systems approach. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* (Vol. 61, 12-A), 4675.

Tomaschewski, Jarbas. (2006). Marcas que não se apagam. *Diário Popular*, Caderno: Viva Bem. Pelotas.

Vale, D. & Costa, M. (1994). A violência nos jovens contextualizada nas escolas. *Inovação*, 7, 255-288.

Veiga, F. (2000). Violência dos jovens nas escolas em função da família. In A. Fontaine (Coord.), *Parceria família-escola e desenvolvimento da criança* (pp. 121-142). Porto: Porto Editora.

Voss, L. & Mulligan, J. (2000). Bullying in school: are short pupils at risk? Questionnaire study in a cohort. *British Medical Journal*, 320, 612-613.

Watkins, C. (2002). *Protecting against bullies throughout the life cycle*.

Weinhold, B. (2000). Bullying and school violence: the tip of the iceberg. *Teacher Educator*, 35 (3), 28-33.

Whitney, I. & Smith, P. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35 (1), 3-25.

Wood, W., Wong, F. Y., & Chachere, J. G. (1991). Effects of media violence on viewers' aggression in unconstrained social interaction. *Psychological Bulletin*, 109, 371-383.

ANEXOS

Anexo A. Questionário de colheita de dados



QUESTIONÁRIO

“Bullying – Nos alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico”

O presente questionário destina-se aos alunos pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Seia, nomeadamente às escolas Tourais/Paranhos e Abranches Ferrão, e tem por finalidade recolher informação sobre a prevalência dos comportamentos de Bullying nos alunos do 2º e 3º Ciclo. O seu contributo é muito importante, pelo que agradeço desde já a sua colaboração.

Os dados recolhidos serão tratados única e exclusivamente por mim, garantindo

BLOCO 1

Assinala com um círculo a resposta que te diz respeito ou escreve nos espaços.

1. Ano de escolaridade: 5º 6º 7º 8º 9º

2. Género: Sou um menino ☐ Sou uma menina ☐

3. És de raça cigana? Sim ☐ Não ☐

4. Que idade tens? ____ anos. Data de nascimento ____/____/____

5. Profissão do **Pai** -----

6. Profissão da **Mãe** -----

7. Habilitações escolares do **Pai** -----

8. Habilitações escolares da **Mãe** -----

9. A tua casa tem:

Quartos	1	2	3	4	Casas de banho	1	2	Garagem	1	2
Salas	1	2	3		Cozinha	1	2	Jardim	Sim	Não

10. Frequentaste o jardim de Infância (infantário ou creche)?

Sim ☐ Não ☐

Quantos anos? _____

11. Desde que entraste para o 1ºano reprovaste alguma vez?

Sim ☐ Não ☐

Quantos anos? _____

12. Praticas alguma atividade fora da escola, pelo menos uma vez por semana?

Sim ☐ Não ☐

Qual ou quais? _____

Há quanto tempo? 3 meses ☐ 1ano ☐ 2anos ☐ 3anos ☐ ou mais ☐

13. Tens aulas de apoio? Sim ☐ Não ☐

BLOCO 2

Quantas vezes aconteceu baterem-te, empurrarem-te, darem-te puxões, dizerem mal de ti ou meterem-te medo porque te queriam fazer mal ou por não se importarem contigo.

1. Desde que este período começou quantas vezes te fizeram mal?

A - Nunca

C - 3 ou 4 vezes

B - 1 ou 2 vezes

D - 5 ou mais vezes

2. Como é que te têm feito mal?

Coloca um círculo naquilo que já te aconteceu. Podes indicar mais do que uma opção.

- A - Ninguém se meteu comigo
- B - Bateram-me, deram-se murros e pontapés
- C - Tiraram-me coisas
- D - Meteram-me medo
- E - Chamaram-me nomes feios. Disseram coisas de mim ou do meu corpo
- F - Andaram a falar de mim, dizem segredos sobre mim
- G - Não me falaram
- H - Fizeram outras coisas. Diz o quê: _____

3. Em que sítios te têm feito mal? Podes indicar mais do que uma opção.

- A - Em lado nenhum
- B - Nos corredores e nas escadas
- C - No recreio
- D - Na sala
- E - Na cantina
- F - Noutro sítio (indica o lugar) _____

4. De que sala são os meninos que te têm feito mal? Podes indicar mais do que uma opção.

- A - Nenhum menino se meteu comigo
- B - São da minha sala
- C - São do meu ano mas são de outra sala
- D - São mais velhos
- E - São mais novos

5. Quem te fez mal? Volta a marcar só um círculo.

- A - Ninguém se meteu comigo
- B - Um rapaz
- C - Uma rapariga
- D - Vários rapazes
- E - Várias raparigas
- F - Rapazes e raparigas (ambos)

6. Quantas vezes te fizeram mal na última semana de aulas?

- A - Nenhuma
- B - Uma vez
- C - Duas vezes
- D - 3 ou mais vezes

7. Quantas vezes é que os professores tentaram parar os meninos que fizeram mal a outros?

- A - Não sei
- B - Quase nunca
- C - Às vezes
- D - Muitas vezes

8. Disseste ao professor que outros meninos te fizeram mal na escola?

- A - Ninguém se meteu comigo
- B - Não disse
- C - Sim

9. Disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?

- A - Ninguém se meteu comigo
- B - Não disse
- C - Sim

10. Há meninos que te defendem quando outros te tentam fazer mal?

- A - Ninguém me fez mal
- B - Ninguém me ajudou
- C - 1 ou 2 meninos
- D - 3 ou mais meninos

11. O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um menino da tua idade?

- A - Nada, não é nada comigo
- B - Nada, mas acho que devia ajudar
- C - Tento ajudá-lo como posso

BLOCO 3

Quantas vezes foste tu a fazer mal: bater, empurrar puxar, chamar nomes ou meter medo a outros meninos/as. Ninguém saberá o que disseste, diz a verdade.

1. Desde que este período começou quantas vezes fizeste mal a outros meninos, na escola?

- A - Nunca
- B - 1 ou 2 vezes
- C - 3 ou 4 vezes
- D - 5 ou mais vezes

2. Quantas vezes te juntaste para fazer mal a outros meninos, na última semana?

- A - Nunca
- B - 1 vez
- C - 2 vezes
- D - 3 ou mais vezes

BLOCO 4

1. Quantas vezes aconteceu ficares só, porque os outros meninos ou meninas não queriam brincar contigo?

- A - Nunca fiquei só
- B - 1 ou 2 vezes este período
- C - 1 vez esta semana
- D - 3 ou mais vezes esta semana

Obrigada pela participação e sinceridade!

Anexo B. Pedido de Autorização para colheita de dados

Exm^a. Senhora:
Presidente do Agrupamento de Escolas de Seia

Assunto: Pedido de Autorização para colheita de dados

No âmbito do mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário, encontro-me a desenvolver, na Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, um estudo subordinado ao tema **“Bullying – Um estudo exploratório com alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, em duas escolas do concelho de Seia”**

Neste contexto, venho solicitar a V. Exa^a que se digne autorizar a realização da colheita de dados/informação, durante o mês de Janeiro de 2012.

Em anexo envio um exemplar do instrumento de colheita de dados.

Os resultados obtidos com este estudo serão colocados à disposição de V.Ex.^a, caso se coadunem com os interesses da Instituição a que preside.

Agradeço uma resposta o mais brevemente possível por forma a cumprir os prazos académicos.

Sem mais assunto de momento e muito grata pela disponibilidade e atenção, apresento os melhores cumprimentos.

Dina Páscoa

(Assinatura)

Anexo C. Pedido de Autorização aos encarregados de educação

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

No âmbito de um estudo elaborado por uma aluna do mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico e Secundário, na Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, subordinado ao tema “Bullying – Um estudo exploratório com alunos do 2º e 3º Ciclo do Ensino Básico, em duas escolas do concelho de Seia”, irá ser distribuído um questionário, em sala de aula, com o propósito de recolha de dados/informação, durante o mês de Janeiro de 2012.

Solicita-se a V.Ex.^a, que nos comunique a autorização ou não da realização do mesmo com o seu educando, assinando o local indicado para o efeito.

Autorizo

☐

Não Autorizo

☐

O Encarregado de Educação

(assinatura)

