

**MARIA DO ROSÁRIO DE MATOS GASPAR ALMEIDA**

**O BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR  
(2º E 3º CICLOS) - UM PLANO DE INTERVENÇÃO  
E PREVENÇÃO**

**Orientadora: Ana Paula Silva**

**Escola Superior de Educação Almeida Garrett**

**Lisboa**

**2012**

**MARIA DO ROSÁRIO DE MATOS GASPAR ALMEIDA**

**O BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR (2º E 3º  
CICLOS) - UM PLANO DE INTERVENÇÃO E  
PREVENÇÃO**

Trabalho de Projeto apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, área de especialização de Administração Escolar conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

**Escola Superior de Educação Almeida Garrett**

**Lisboa**

**2012**

*O que me preocupa não é o grito dos violentos,  
nem dos corruptos, nem dos desonestos, nem dos  
sem-carácter, nem dos sem-ética.*

*O que mais me preocupa é o silêncio dos bons.*

*Martin Luther King*

Dedico este trabalho aos meus queridos pais que têm sido a minha luz e a minha fonte de inspiração! Obrigada pelo carinho, pelo conforto, pelo apoio nas horas difíceis e pelo amor incondicional!

## AGRADECIMENTOS

Depois de um ano tão intenso, não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que tão importantes foram neste percurso:

- Aos meus pais e irmão, cujo amor e apoio é incondicional;
- À Susana, minha irmã do coração;
- Às minhas amigas de sempre que estiveram comigo em todas as horas;
- À minha amiga e colega Helena Marques, que juntas percorremos o mesmo caminho e fomos o suporte uma da outra;
- À minha orientadora, Professora Doutora Ana Paula Silva, que me apoiou, incentivou e ajudou em todos os momentos;
- Às minhas colegas de mestrado, Teresa Azóia e Helena Videira, que abriram as portas da “sua” escola, tornando possível a realização dos inquéritos;
- À Presidente do Sindicato Nacional dos Professores Licenciados, Engenheira Grasiela Rodrigues, por acreditar sempre em mim nestes 15 anos que trabalhamos juntas;
- Ao Pedro Barata, por todo o apoio e amizade que me dedica também há 15 anos;
- À Dr<sup>a</sup> Sandra Coelho, psicóloga e formadora, pelas dicas e pelas ideias que me sugeriu.

## Resumo

“Violência entre pares” e “maus tratos entre iguais” são as expressões portuguesas mais utilizadas para definir o *bullying*. Independentemente do termo utilizado, a verdade é que estamos perante um fenómeno mundial crescente e alarmante entre os estudantes. A violência gerada nas escolas acarreta consequências graves nos jovens e mina o ambiente escolar. A complexidade do fenómeno *bullying* exige um esforço coletivo de prevenção e intervenção. Identificar o que está errado; conhecer os tipos de agressividade mais comuns; entender o tipo de relações entre pares; estreitar as relações com a família e desenvolver projetos de intervenção e prevenção na escola são os objetivos principais deste trabalho.

Para analisarmos este fenómeno, começámos por realizar um inquérito em duas escolas da cidade de Lisboa com o intuito de saber quem são os intervenientes; que tipos de *bullying* são mais utilizados e com que frequência; se houve participação das agressões e possíveis consequências; qual o papel de cada um face ao bullying; se existem diferenças entre géneros e qual a imagem que os jovens têm de si próprios. A análise dos dados permitiu-nos concluir que este fenómeno existe e de uma forma bastante expressiva. Dos 192 estudantes inquiridos, apenas 36 não assumem qualquer papel, sendo que 13% dos jovens assumem-se como vítimas, 18,2% como agressores e 10,9% admitem ser, simultaneamente, vítimas e agressores. Por outro lado, 39,1% assume o papel de testemunha. Os tipos de violência mais praticados, segundo as vítimas, são mistos, isto é, violência física, psicológica e roubo ou quebra de objetos pessoais (24%). Quanto aos agressores, 40% assume que utiliza preferencialmente a violência psicológica em relação à física (25,7%). O recreio surge como o local onde a maioria das agressões acontece (44%). Quanto ao facto dos jovens fazerem, ou não, queixa, 56% dos jovens afirma que não faz e os que apresentam queixa consideram que não há qualquer consequência (72,7%).

Assim, tornou-se evidente que deve haver uma intervenção eficaz no combate ao *bullying*. Para tal, elaborámos um plano de intervenção e prevenção, utilizando os recursos disponíveis e desenvolvendo ações em que todos os elementos da comunidade possam intervir. A direção da escola tem um papel fulcral neste projeto pois é a ela que cabe a gestão da escola e a possibilidade de permitir desenvolver as estratégias planeadas. Mas a complexidade do fenómeno *bullying* exige um esforço coletivo de prevenção e intervenção.

**Palavras-Chave:** Bullying; Intervenção/Prevenção; Ambiente Escolar e Gestão Escolar.

## Abstract

"Violence among peers" and "mistreatment/abuse among equals" are the most common expressions used to define bullying. Regardless of the term used, the truth is that this is an increasing and alarming global phenomenon among students. The violence that increases in schools causes serious consequences in young people and undermines the school environment. The complexity of the problem requires a collective effort to bullying's prevention and intervention. Identifying what is wrong; knowing the most common types of aggression, understanding the peers' relations, increasing the family relations and developing intervention and prevention projects at the school are the main objectives of this work.

To analyze this phenomenon a survey was conducted in two schools in Lisbon in order to know who the players are; what types of bullying are more common and how often; if there are any complains and possible consequences; if there are any gender differences and what image young people have of themselves. The results allowed us to conclude that this phenomenon exists a in a very expressive way. Out of the 192 students surveyed, only 36 do not assume any role, while 13% of young people portray themselves as victims, 18.2% as perpetrators and 10.9% admit to be both victims and perpetrators. However, 39.1% assume themselves as witness. The more common types of violence used according to the victims, are mixed, such as, physical, psychological and theft or the damage of personal belongings (24%). Concerning the aggressors 40% assume that they have used psychological violence instead of physical violence (25.7%). The playground emerges as the place where most assaults happen (44%). Regarding the complaints, 56% of young people state that they don't usually complain anything and within those that complain, 72.7% conclude that nothing has been done to solve and prevent the problem. There were no consequences.

So, it became clear that there must be an effective effort to fight against bullying. To achieve this aim, we have developed an intervention and prevention plan, using available resources and developing actions in which all elements of the community can be involved. The school management has a key role in this project. But the complexity of the problem requires a collective effort in bullying's prevention and intervention.

**Keywords:** Bullying, Intervention / Prevention; School Environment and School Management.

## Introdução

O estudo sobre *Bullying* escolar é relativamente recente mas tem vindo a despertar cada vez mais o interesse dos vários profissionais da área da Educação. Todos os dias alunos sofrem com algum tipo de violência que vem mascarada, frequentemente, de brincadeira aos olhos dos adultos (Fante, 2005). No entanto, quando frequente, está provado que pode acarretar sérias consequências no desenvolvimento emocional e/ou físico dos jovens envolvidos (Olweus, 1993; Carvalhosa, 2001; Fante, 2005; Beane, 2008). Daí o interesse na pesquisa destas consequências e na tentativa de criar respostas que levem à resolução deste problema.

Crê-se que este fenómeno é muito mais comum do que pensam os agentes educativos, nomeadamente os professores e os pais. Verifica-se que ainda é desvalorizado no contexto escolar por todos os intervenientes da comunidade educativa e é precisamente aí que teremos de intervir.

Cabe às escolas esforçarem-se para primeiramente aceitarem esta realidade para que, em seguida, consigam prevenir e controlar o *bullying* pois nenhuma está imune a este fenómeno. O primeiro passo deve ser avaliar os conhecimentos que os pais, os professores, os funcionários e os alunos têm sobre esta matéria e a frequência com que este ocorre na visão dos mesmos. Beane (2008) considera que “para que o *bullying* possa ser prevenido ou erradicado, os funcionários e docentes da escola, os alunos, os pais e outros elementos da comunidade devem trabalhar em conjunto” (p.11). Controlar este tipo de violência não é tarefa fácil, daí a necessidade de se criarem mecanismos e instrumentos adequados para que, depois de aceite, as escolas sejam capazes de resolver este problema.

O facto da sociedade enfrentar novos desafios e novas problemáticas com a profunda crise económica e social que está instalada faz antever uma alteração de prioridades e uma redefinição de objetivos nas escolas. A crise implica problemas sociais graves como o aumento do desemprego que, por sua vez, cria um maior fosso entre as várias classes sociais e, por conseguinte, mais violência. Uma base possível para a resolução deste problema passa por criar e investir num bom clima de escola onde todos se sintam seguros e onde haja espaço para o desenvolvimento de boas relações humanas paralelamente a um lugar de ensino/aprendizagem uniforme e justo. Até porque “o facto de os jovens passarem grande parte do tempo na escola, leva a que seja fundamental as intervenções destinadas a promover o bem-estar dos alunos” (Carvalhosa et al, 2000, p.45).

Não é de estranhar, portanto, que em Portugal haja atualmente uma discussão intensa sobre o *bullying* não só na sociedade, através da opinião pública e dos *media*, mas

também nas instituições escolares onde a violência entre pares assume uma presença cada vez mais forte. A importância de compreendermos os tipos de agressividade e os motivos que levam à sua existência são absolutamente prioritários. Saber o que origina a violência permite identificar estratégias que possam ser desenvolvidas junto dos alunos, das famílias e de toda a comunidade educativa para que facilitem a sua extinção. É muito importante que as pessoas tenham consciência que o *bullying* existe; escamotear este tipo de comportamentos permite a proliferação dos mesmos. Este tema deve ser tratado com especial importância e empenho pelas escolas, pelas famílias e pela sociedade em geral por ser um fator que leva a desigualdades e injustiças.

Relativamente ao tema que nos propomos desenvolver, consideramos que é fundamental passar a mensagem que determinadas ações têm determinadas consequências que devem ser diversificadas para se adequarem às diferentes características dos alunos. Tem de haver uma forte parceria entre a escola e a família. Este fenómeno não é um problema exclusivo da escola. Quanto maior for o contributo e o apoio dos pais maior será o envolvimento da escola e, por conseguinte, maior a probabilidade de “controlar” a violência no seio escolar.

No mundo global em que vivemos e dentro dos enormes desafios da escola estão as diferentes formas de violência que ocorrem dentro desse espaço. A escola representa simultaneamente um dever e um direito do aluno e, para tal, tem de ser um local aprazível e de segurança para este; não pode ser um local onde as humilhações, agressões ou perseguições sejam comuns.

A família possui um papel primordial na atitude que a criança ou jovem desenvolve nas suas relações interpessoais; daí a importância de um trabalho conjunto entre a escola e a família para a implementação eficaz de instrumentos e estratégias preventivas relativas ao fenómeno do *bullying*.

Assim sendo, a autora deste trabalho, particularmente sensível a esta problemática, como será explanado na primeira parte, decidiu analisar duas escolas da cidade de Lisboa para verificar a existência do *bullying* no contexto escolar de forma a dar resposta à sua questão de partida: como pode a escola intervir e prevenir o problema do *bullying*? Como objetivos específicos deste trabalho, definiram-se os seguintes: identificar os vários intervenientes e os vários tipos de *bullying*; sensibilizar a população escolar para esta problemática; identificar os locais onde ocorrem as agressões; diagnosticar situações em relação ao *bullying* no meio escolar e prevenir atos de violência; contribuir para a melhoria das relações interpessoais entre os diversos intervenientes; implementar estratégias de sensibilização, motivação e informação e propor um plano de intervenção.

Seguindo este trabalho a metodologia do trabalho de projeto, divide-se em três partes. Na parte I, a investigadora realiza uma reflexão sobre o seu percurso profissional até chegar à sua maior preocupação: a violência em meio escolar. Neste contexto, salienta que a formação de professores, o tipo de escola e de professores que se pretende para o século XXI, a escola de todos e para todos são aspetos que não podem ser vistos isoladamente. A aposta nas relações interpessoais valorizando o respeito mútuo, a solidariedade, a tolerância e a disciplina são fundamentais nos tempos atuais.

Por outro lado, a importância em compreendermos os tipos de agressividade e os motivos que levam à sua existência permite a possibilidade de identificar estratégias e ferramentas a serem desenvolvidas junto dos alunos, das famílias e de toda a comunidade educativa para que facilitem a extinção do *bullying*.

Ora, após a identificação do problema e depois da identificação de algumas instituições que têm vindo a desenvolver uma crescente preocupação sobre este fenómeno, tais como a Associação Portuguesa de Apoio à vítima, o Programa Nacional de Saúde Escolar, o Observatório de Segurança em Meio Escolar, verificou-se que, ainda assim, o *bullying* no contexto escolar continua em franca expansão.

Neste pressuposto, aplicámos um inquérito nas duas escolas, acima mencionadas (cf. p.8), para perceber em que medida este fenómeno está ou não, presente nas escolas de hoje. A análise e tratamento destes dados permitiu concluir que, de facto, o *bullying* no contexto escolar é uma realidade, sendo portanto um problema que urge resolução. Daí ter sido nosso objetivo geral, neste trabalho, propor um plano de intervenção/prevenção do *bullying* nas escolas, tentando responder adequadamente a questões tais como, quem são os intervenientes; que tipos de *bullying* são mais comuns; qual a relação entre os tipos de *bullying* praticados e os seus intervenientes; onde e com que frequência ocorrem essas agressões; se existe diferença entre os géneros; se houve participação das agressões e possíveis consequências; qual o papel das testemunhas face ao *bullying*; que medidas podem ser tomadas e que estratégias podem ser desenvolvidas.

Finalmente, e como palavras-chave foram identificadas quatro: *Bullying*; Prevenção/Intervenção; Ambiente Escolar e Gestão Escolar.

De modo a encontrar informação útil para propor uma solução para o problema identificado, realizou-se uma revisão da literatura, a qual deu origem à Parte II deste trabalho e que constituiu o seu enquadramento teórico. Foi nossa intenção definir, de acordo com os investigadores, a origem da palavra *bullying* e os conceitos que lhe estão atribuídos; os tipos de *bullying* existentes (na escola); os seus intervenientes (enquanto vítimas, agressores e/ou testemunhas); as suas causas e consequências. Paralelamente, não se pode analisar o *bullying* sem o contextualizar na escola: no tipo de gestão, no seu ambiente

escolar, no seu projeto educativo e no envolvimento de toda a comunidade educativa. Quanto maior for o envolvimento, a participação e a responsabilização mais eficaz será a intervenção e o combate a este tipo de violência e mais eficiente será a futura prevenção ao nível de escola.

Finalmente, na Parte III do trabalho foi elaborada uma proposta de resolução do problema, com um plano de intervenção/prevenção a ser aplicado pela direção nas escolas analisadas. A relevância deste estudo prende-se com a necessidade de enfrentar o problema do *bullying* e contribuir para que o ambiente escolar seja propício ao desenvolvimento favorável dos jovens enquanto cidadãos ativos e participativos da sociedade. Este plano está em uníssono com as conclusões dos dados do inquérito realizado em ambas as escolas que acabaram por provar a existência deste fenómeno. Pretendeu-se um plano exequível, que pudesse ser integrado no Projeto Educativo de Escola e no Regulamento Interno, comprometendo não só a direção da escola, mas que envolvesse também o maior número possível dos elementos da comunidade educativa, que previsse a criação de uma equipa *antibullying*, aproveitando as estruturas de apoio já existentes nas escolas. Este plano foi concebido para um ano, dividido em três fases correspondentes aos três períodos do ano letivo.

Nas referências e citações bibliográficas foram seguidas as normas APA (American Psychiatric Association) segundo o Despacho nº101/2009, *Normas para a apresentação de Tese de Doutoramento (aplicáveis a Dissertações de Mestrado)*, na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e o *Guião de trabalho final de Mestrados em Ciências da Educação*, Trabalho de Projeto, em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett e aprovado em Conselho Técnico-científico de 15 de fevereiro de 2012.

# INDÍCE GERAL

<b>Resumo</b> .....	5
<b>Abstract</b> .....	6
<b>Introdução</b> .....	7

## **Parte I- Reflexão Autobiográfica e Identificação do Problema**

### **Capítulo 1- Autobiografia**

1.1. O Início.....	18
1.2. Chegou finalmente o dia.....	19
1.3. A Viragem.....	20
1.3.1. O Sindicato.....	20
1.3.2. A Formação de Professores.....	21
1.3.3. A Escola e o Professor do Século XXI.....	22
1.4. Futuro.....	25
2. Situação Problema	
2.1. Identificação do Problema.....	25
2.2. Justificação da Escolha.....	25
2.3. Dados mais relevantes do tratamento de dados.....	28
3. Questões e Objetivos de Investigação	
3.1. Questão de Partida.....	33
3.2. Subquestões.....	33
3.3. Objetivo Geral.....	33
3.4. Objetivos Específicos.....	33

## Parte II- Enquadramento Teórico

<b>Capítulo 2- O <i>Bullying</i></b> .....	37
2.1. <i>Bullying</i> : O Início.....	38
2.2. <i>Bullying</i> : Conceitos.....	39
2.3. Tipos de <i>Bullying</i> .....	40
2.4. <i>Cyberbullying</i> .....	41
2.5. Intervenientes no <i>Bullying</i> .....	42
2.6. A Escola e o <i>Bullying</i> .....	44
2.7. Causas do <i>Bullying</i> .....	45
2.8. Consequências do <i>Bullying</i> .....	46

## Capítulo 3- A Importância da Gestão no Ambiente Escolar

3.1. Ambiente escolar.....	48
3.2. O Papel do Gestor Escolar.....	49

## Capítulo 4- Prevenção do *Bullying*..... 53

## Capítulo 5- A Importância da Intervenção ao nível de Escola..... 57

## Parte III- Proposta de Resolução do Problema

## Capítulo 6- Metodologia..... 63

6.1. Caracterização do contexto.....	65
6.2. Plano de Resolução	
6.2.1. Áreas.....	68
6.2.2. Objetivos Específicos.....	69
6.2.3. Ações a Desenvolver.....	69
6.2.4. Espaços.....	69
6.2.5. Recursos.....	69
6.2.6. Calendarização.....	69
6.2.7. Avaliação.....	72

## Síntese Reflexiva..... 74

## **Fontes de consulta**

1. Bibliográficas.....	77
2. Eletrônicas.....	80
3. Legislação.....	81

## **Apêndices**

Apêndice I- Questionário.....	III
Apêndice II- Análise e tratamento dos dados .....	IX

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Frequência e percentagem dos alunos em função dos papéis de <i>bullying</i> .....	28
Tabela 2: Frequência e percentagem dos tipos de <i>bullying</i> praticados pelos agressores segundo as respostas das vítimas.....	29
Tabela 3: Frequência e percentagem das vítimas em função do número de agressões ou perseguições que sofreram este ano letivo.....	29
Tabela 4: Frequência e percentagem em função do número de elementos que agrediram as vítimas.....	30
Tabela 5: Frequência e percentagem em função da presença e ausência de queixas em função do género.....	30
Tabela 6: Frequência e percentagem dos tipos de <i>bullying</i> praticados pelos agressores segundo as respostas das vítimas-agressores.....	31
Tabela 7: Frequência e percentagem das respostas das vítimas-agressores sobre o tipo de agressão que utilizam quando desempenham o papel de agressor.....	31
Tabela 8: Frequência e percentagem das respostas dos agressores em função do tipo de agressão que utilizam sobre as suas vítimas.....	32
Tabela 9: Frequência e percentagem das respostas das vítimas em função da questão “A quem fizeste queixa das agressões?”.....	66
Tabela 10: Frequência e percentagem das respostas das vítimas em função da presença ou ausência de consequência após a realização de queixas sobre as agressões.....	67
Tabela 11: Frequência e percentagem das respostas das testemunhas em função do que fizeram ao presenciar uma agressão.....	67

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Plano de Intervenção/Prevenção- 1º Período.....	69
<b>Quadro 2</b> - Plano de Intervenção/Prevenção- 2º Período.....	70
<b>Quadro 3</b> - Plano de Intervenção/Prevenção- 3º Período.....	71

## **Abreviaturas**

APA – American Psychiatric Association;

APAV - Associação Portuguesa de Apoio à vítima;

OMSE - Observatório de Segurança em Meio Escolar;

OMS - Organização Mundial de Saúde;

PEE - Projeto Educativo de Escola;

RI - Regulamento Interno;

ECD - Estatuto da Carreira Docente;

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ABRAPIA - Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e a Adolescência;

UNICEF - The United Nations Children's Fund

## **Parte I - Reflexão autobiográfica e identificação do problema**

## **1- Autobiografia e situação problema**

### **1.1. O Início**

Desde que me conheço desejei ser professora. A minha influência veio sobretudo da parte da minha mãe, professora de História, dedicada aos seus alunos e às escolas por onde passou. A sua complacência, a sua entrega, o gosto que sempre mostrou na arte de ensinar, fez despertar em mim uma enorme vontade de lhe seguir os passos. Lembro-me de ter 8/9 anos e de “ensinar” as minhas bonecas, todas alinhadas na minha cama, frente a um quadro com giz que eu adorava e que consegui que me dessem de prenda de Natal.

Sempre considerei fundamental “trazer” para o ensino as vivências do professor (o seu passado, as suas experiências, a sua história), pois são um complemento para o desenvolvimento pessoal e profissional dos mesmos.

Concordo plenamente na aposta na formação do pessoal docente que contemple a importância da “voz do professor” (Goodson, 1994, p.22). O reconhecimento deste direito que o professor tem de falar sobre si, permite-lhe deixar de ser um “mero recipiente do conhecimento” (idem). Também Nóvoa (1992) fala da importância da abordagem biográfica e do “papel do sujeito na sua formação” (p.22). A formação do docente começa muito antes do curso que lhe irá conferir habilitações. Há que ter em atenção todo o seu percurso de vida, a sua história, os seus medos, as suas vivências.

O meu percurso escolar decorreu com a normalidade que se pretende. Sempre quis ser professora e, portanto, o curso passaria por um desses ramos. Entrei na faculdade em Línguas e Literaturas Modernas (variante de Estudos Portugueses e Ingleses). Confesso que adorei aquele mundo, aquele ambiente: o que queria mesmo era lecionar Inglês. Infelizmente o meu curso não tem grupo disciplinar pelo que optei, sem qualquer dúvida, pela Língua Inglesa.

Terminada a licenciatura, sem qualquer percalço, seguiram-se os dois anos de estágio no ramo educacional. Por esta altura e porque não tinha a certeza se haveria vagas suficientes, resolvi concorrer pela primeira vez. A entrada na profissão docente deu-se em novembro de 1994: fui substituir uma professora que se encontrava de licença por maternidade. Dois meses antes, lá estava eu numa fila enorme a concorrer aos famosos e distantes “miniconcursos”. Eu e centenas de outros candidatos que, tal como eu, ansiavam por uma oportunidade para ensinar.

## 1.2. Chegou finalmente o dia!

Tinha sabido na véspera que ficara colocada na Quinta da Piedade (numa Escola Básica 2º,3º Ciclos). Já sabia que seria por pouco tempo mas fiquei satisfeita pois sentia que teria, finalmente, uma oportunidade de contactar com o universo escolar! Confesso que estava verdadeiramente nervosa. Tinha dúvidas, incertezas sobre o que seria capaz. Tinha adorado o meu curso, mas também achava que era muito teórico e científico. Não fazia, nessa altura, a menor ideia de como seria ensinar.

Lembro-me de entrar na minha primeira sala de aula, cheia de alunos do 9º ano à espera de conhecer a nova professora de Inglês. Quando me apresentei, optei por mentir sobre a minha idade (para parecer mais velha), mostrei logo vontade de dar início à matéria, impus as regras que pretendia ver cumpridas e confesso que tudo correu bem. No final desta experiência, que durou 33 dias, os meus alunos ofereceram-me prendas, lamentaram a minha saída e, confesso, encheram-me de orgulho e fizeram-me acreditar que estava na profissão certa. A credibilidade com que me entreguei na sala de aula ajudou-me a combater os primeiros obstáculos e as primeiras incertezas.

Fui adquirindo a minha identidade profissional baseada na minha identidade pessoal, nas minhas vivências, nos meus conhecimentos, no despertar de outros interesses e em novos desafios profissionais que foram surgindo bem como na aposta de novas relações sociais estabelecidas no local de trabalho.

Por esta altura, tinha começado o estágio no ramo educacional. Estava no 1º ano, sem qualquer componente prática. Durante este ano de formação, apenas tínhamos várias disciplinas. Foi no 2º ano que exercemos a componente prática, o ano do estágio verdadeiramente dito. Com as notas obtidas no primeiro ano consegui ir para uma das melhores escolas do ensino público de Lisboa: o antigo “liceu” Pedro Nunes. Aqui, sim, tive a minha grande “escola”.

Neste estabelecimento, durante o ano letivo 1995/1996, foi onde adquiri todas as ferramentas e instrumentos necessários para pôr em prática tudo aquilo que, até então, tinha em teoria (tirando a pequena, mas compensadora experiência que tivera no ano anterior). Não foi fácil, foi até muito exigente mas representou, para mim, uma etapa essencial na minha vida profissional.

No ano 1996 fiquei colocada, como contratada, na Escola Secundária do Cartaxo. Foi a “prova de fogo”, tinha sete turmas do 3º ciclo de inglês e cinco níveis diferentes. Reconheço que fui muito bem aceite pelas colegas do meu grupo e trabalhei em estreita e intensa colaboração com a coordenadora do grupo de Inglês. Para além disso, tive uma

direção de turma, à qual me dediquei de “corpo e alma”, pois sempre acreditei que, enquanto diretores de turma podemos fazer a diferença, nem que seja por um único aluno.

### **1.3. A Viragem**

No entanto foi em 1997 que se deu a grande viragem na minha vida. Foi completamente inesperada e acabou por mudar o meu rumo profissional. Fui convidada pela Presidente do Sindicato Nacional dos Professores Licenciados para trabalhar com eles. Queriam apostar em professores mais novos para dar uma nova imagem ao sindicato, com novos pensamentos, novas ideias e uma nova postura. Seria uma experiência totalmente diferente. No início, o que me levou a aceitar este desafio foi o fator estabilidade. Eu ainda era contratada; sabia que quando ficasse efetiva seria longe de casa; estava de casamento marcado e esta era uma oportunidade que não poderia deixar passar.

#### **1.3.1. O Sindicato**

Aqui estou eu, até hoje, com convicção. Tenho aprendido muito. Tem sido uma experiência com muitos altos e baixos. Por vezes sinto saudades da adrenalina da sala de aula, do ruído dos alunos mas sinto também que sou útil no que faço, neste caminho que escolhi sem arrependimentos.

Têm sido anos de aprendizagem, de “lutas” pela defesa da nossa classe, de desafios e vitórias mas também de enganos e derrotas, de dissabores e de falsas esperanças, desmotivantes quando os nossos governantes não têm qualquer sensibilidade para a escola, a carreira docente, a educação, apesar de muito se falar em Educação. A diversificação levou-me a novos saberes, a novas experiências que fui adquirindo com os colegas mais velhos e experientes.

Enquanto professora, o único cargo que exerci foi o de direção de turma que considero um dos mais importantes para o bom funcionamento de uma escola. Como tal, procurei desempenhá-lo com todo o empenho e profissionalismo, privilegiando o diálogo e a interação entre alunos, encarregados de educação e professores no sentido de detetar e procurar resolver quaisquer problemas que dificultassem a integração ou o sucesso escolar dos alunos. Em contrapartida, enquanto dirigente sindical tenho tido inúmeras funções e tarefas. Talvez uma das que mais valorizo seja a que diz respeito ao grupo de estudos ao qual pertenço que, na “sombra” e porque sistematicamente negociamos com o Ministério da Educação, temos de contribuir, alterar e contrapor ideias que estão contempladas nas

propostas de legislação. É um trabalho “íngrato” e cansativo mas, ao mesmo tempo, dá-nos a possibilidade de intervir e participar ativamente nas negociações.

O pouco acompanhamento dado aos professores, os horários demasiado longos, o excesso de alunos por turma, a indisciplina crescente, a falta de técnicos especializados, a escassez de recursos são alguns dos principais obstáculos da nossa carreira. Por outro lado, as dificuldades físicas, administrativas, relacionais, pedagógicas ou de gestão continuam a ser uma realidade. Há ainda, por parte dos organismos centrais, desconhecimento de todo o trabalho burocrático a que o professor de hoje está sujeito, sobretudo, a grande falta de tempo que hoje temos para o trabalho com os nossos alunos; a transmissão de conhecimentos mas também de valores e a sua componente mais importante- a relação pedagógica. Assim, voltamos sempre ao princípio: os anos vão passando e os problemas são, maioritariamente, os mesmos.

Outro aspeto que considero relevante destacar neste meu trabalho diário é a dinamização feita nas escolas, onde gosto de ir para saber o que motiva ou desmotiva os professores, quais as suas principais preocupações e anseios, o que pensam os diretores, os funcionários e, até mesmo, os alunos: o que consideram prioritário; o que gostariam de mudar; quais as suas dificuldades, etc. Estas visitas às escolas servem, para mim, para nunca esquecer aquilo que verdadeiramente sou: Professora.

Por outro lado também realizo muito trabalho administrativo que existe num sindicato (igual a qualquer empresa média) e dou apoio presencial, telefónico ou por correio eletrónico aos nossos sócios.

### **1.3.2. A formação de professores**

Outra área que me apaixona e que me levou a escolher o tema do meu trabalho é a organização de seminários, fóruns, palestras ou sessões de esclarecimento em escolas, hotéis, câmaras municipais, etc. Lamentavelmente não tão frequente como gostaria, pois desde 2007 que os professores deixaram de poder faltar a alguns dias por ano letivo para participarem neste tipo de iniciativas regra estabelecida no seu artigo nº 109º Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro (Estatuto da Carreira Docente),

De facto, houve um desinvestimento por parte do Ministério da Educação na área dos seminários, palestras, fóruns, ao deixarem de permitir que estes se realizassem durante a componente letiva dos docentes. Tal era permitido no anterior estatuto, Decreto-Lei nº 1/98, de 02 de janeiro, pelo artigo 109º, onde esclarecia que “ao pessoal docente podem ainda ser concedidas dispensas de serviço docente para participação em congressos, simpósios, cursos, seminários, ou outras realizações (...)”.

O local onde se realizam estes eventos, os temas que serão debatidos, os convidados que darão o seu contributo representam, para mim, um enorme estímulo. A importância dos temas a debater, a sua seleção e o seu estudo permitiram-me definir aquilo que mais me preocupa e, paralelamente, mais me interessa: **a violência entre pares; os desequilíbrios emocionais, sociais, familiares e económicos das crianças e jovens.** Sinto que tenho vindo a desenvolver um forte sentido cívico; uma enorme vontade de “tentar” fazer a diferença ajudando, naquilo que me é possível, aqueles que mais precisam.

O mundo atravessa uma grave crise económica que acarreta uma forte crise social e moral. A crise de valores, o desrespeito pelos outros, a falta de solidariedade social, o desemprego, a falta de educação, é da responsabilidade de todos e da sociedade em geral. Enquanto professores, pais, políticos ou educadores cabe-nos a tarefa de desenvolver estratégias de forma a minimizar essa crise e contribuirmos para um mundo melhor.

Os fóruns que organizámos em Lisboa, no Porto, na Guarda, em Bragança, ou em Foz Côa despertaram em mim esta consciência e vontade de mudança. Dez anos que foram profundamente significativos e prolíferos em temas como: “Formar para a Cidadania”, em Lisboa; “Educação Multicultural”, no Porto; “Comportamentos de Excelência e Sobredotados”, na Guarda; “Inadaptações Escolares”, em Bragança; “O Mundo em Transformação- A escola Atual”, na Guarda; “Alunos (In)seguros”, em Foz Côa ou “A Autoridade do Professor/ A Indisciplina do Aluno”, novamente na Guarda, foram alguns exemplos do impacto que estes temas produziram em mim.

Quando nos propusemos a desenvolver estes temas nos nossos seminários, tivemos sempre como principal objetivo, criar mecanismos e ferramentas que fossem úteis para os docentes. A pertinência dos temas, tão em voga na sociedade atual, centravam-se no papel do aluno entre o final de um século e o início de outro.

### **1.3.3. A escola e o professor no século XXI**

Ser professor, mais do que uma profissão, é uma missão. O século XXI, com todas as alterações profundas que se detetam nas sociedades atuais, tornam o educador como um ator fundamental para a transmissão de saberes mas, sobretudo, a transmissão de valores como a solidariedade, a paz, o respeito pelo próximo. Obviamente que só é possível se houver uma união de esforços entre todos os elementos da comunidade e da sociedade em geral.

Estas alterações profundas na sociedade levam, alguns autores, a defenderem uma redefinição dos objetivos na área da formação dos docentes. Nóvoa (1992) já defendia que era importante descentralizar a perspetiva de dimensão académica (currículo, disciplinas,

etc.), para uma “perspetiva mais centrada no terreno profissional” (p.1), ou seja, relacionando a formação profissional com o desenvolvimento pessoal do indivíduo. “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e a (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p.13).

Por outro lado, Pacheco (2003) defende três tipos de perspetivas que se complementam: “de natureza organizacional”, sendo que a “formação inicial é um percurso dos diferentes caminhos de uma aprendizagem ao longo da vida e torna-se numa vertente de outras saídas profissionais” (p.2); “de natureza curricular” que “contemple as componentes de formação pessoal, social, cultural, científica, tecnológica; de ciências da educação e de prática pedagógica” (p.2) e de “natureza metodológica”, “centrada nas dimensões “teórica” da universidade e “prática” da escola” (p.3).

Também a escola, como instituição, sofre profundas alterações nesta sociedade do século XXI. A internet e as tecnologias digitais trazem um “novo paradigma social”. As informações passam a um ritmo alucinante e em permanente mudança, onde o espaço físico da escola “deixa de ser o local exclusivo para a construção do conhecimento e preparação do cidadão para a vida ativa” (Coutinho & Lisbôa, 2011, p.5). Os grandes desafios que se colocam à educação neste século é refletir sobre os conceitos de “sociedade de informação”, “sociedade do conhecimento” e “sociedade de aprendizagem” (idem).

A sociedade de informação é vista como o de “uma sociedade inserida num processo de mudança constante, fruto dos avanços na ciência e na tecnologia” (p.6) e uma realidade que “exige dos indivíduos competências e habilidades para lidar com a informatização do saber” (p.6). A sociedade do conhecimento, ou seja, a forma como o indivíduo “frente às informações apresentadas” possa “reelaborar o seu conhecimento ou até mesmo desconstruí-lo, visando uma nova construção” (p.8). “Esta construção deverá estar alicerçada em parâmetros cognitivos que envolvam a autorregulação, aspetos motivacionais, reflexão e criticidade frente a um fluxo de informações que se atualizam permanentemente” (p.8). Finalmente, a sociedade de aprendizagem, isto é, o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” e a forma como o indivíduo o aplica fora da escola e sempre com o intuito de “continuar a aprender” (p.11). Ainda segundo as mesmas autoras, há a ideia de “sociedade aprendente” uma vez que cabe à escola a responsabilidade “do desenvolvimento dessa nova sociedade em que o conhecimento, a criatividade e a inovação são os valores acrescentados que fazem a diferença e determinam o sucesso numa economia globalizada e altamente competitiva” (p.11).

Por outro lado, jamais poderemos isolar a escola do seu meio, do seu contexto, do tipo de alunos e professores que tem ou da região onde está inserida. Cada uma tem as suas especificidades mas, para além destas, também não podemos ignorar os aspetos que são comuns, em maior ou menor grau, tais como: a indisciplina; a formação dos pais; os recursos económicos; a violência; o alcoolismo; as drogas; a sexualidade na adolescência; a multiculturalidade e heterogeneidade dos nossos alunos. Estes estão sempre presentes nas nossas escolas e cabe a cada um de nós estar atento e desenvolver estratégias que possam contribuir para melhorar o sucesso educativo não descurando o aluno enquanto cidadão que necessita de aprendizagem e acompanhamento constante ao longo da vida.

Um dos grandes objetivos das escolas e, por conseguinte, dos educadores/professores para além da transmissão de conhecimentos é, como já foi dito anteriormente, a transmissão de valores.

As escolas têm vindo a adaptar-se às novas realidades do séc. XXI. Progressivamente desenvolveram o direito à diferença, ao bem-estar dos seus alunos e também, o direito ao ensino de qualidade. No entanto, pelas mesmas razões, as escolas são, igualmente, lugares onde existem “muitos tipos de violência e de agressividade, desde aquela que se expressa fisicamente até à mais subtil forma de violência psicológica” (Freire et al,2006,p.159).

O conceito de Escola Inclusiva, na Europa, surgiu com a Declaração de Salamanca, em 1994, com a representação de 88 governos e 25 organizações internacionais. Aqui defendeu-se o “desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas”(p. 4). O mérito destas escolas não é apenas o de serem capazes de promover uma educação de qualidade a todas as crianças mas também serem capazes de “modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva” (p. 4).

Por outro lado, segundo o relatório da UNESCO (1996, Educação: Um tesouro a descobrir), “A educação para a tolerância e para o respeito do outro, condição necessária à democracia, deve ser considerada como uma tarefa geral e permanente” (p. 58).

Já o Decreto-Lei nº 3/2008, de 07 de janeiro, nos seus princípios orientadores, promove a escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo e que deve saber responder à diversidade. Segundo este, a escola deve contribuir para a inclusão social e educativa, promover a igualdade de oportunidades, a autonomia, a estabilidade emocional, entre outros.

Assim, caminhamos cada vez mais para uma escola democrática, reflexiva, isto é, uma “escola que gera conhecimento sobre si própria como escola específica e, desse modo,

contribui para o conhecimento sobre a instituição chamada escola” (Alarcão, 2001, p.15). Este conceito implica o envolvimento de todos os elementos da comunidade escolar “nos processos de tomadas de decisão e de resolução, reconhecendo, por essa via, a aprendizagem que daí resulta” (idem, p. 25).

#### **1.4. Futuro**

Finalmente, e no futuro, creio que o meu percurso seguirá no encaixe de mais “batalhas” pela melhoria da carreira docente pois acredito, como Goodson, que,

“dar voz aos professores é uma forma de assegurar que os docentes sejam ouvidos, e uma contracultura é produzida à medida que essa voz pode se constituir em um mecanismo que atue contra o poder institucionalizado. Trata-se, em outras palavras, do direito dos professores de falarem e de serem representados por si mesmos” (Goodson, 1992, p.10)

### **2. Situação Problema**

#### **2.1. Identificação do problema**

Quando as crianças e os jovens passam, hoje em dia, tanto tempo na escola, temos de ter consciência que se deve proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento e à aprendizagem. Acredito que se tentarmos acabar com a violência nas escolas; se tivermos atentos ao que nos rodeia; se formos capazes de aceitar que este problema existe mesmo em todo o lado, então, estaremos a dar um pequeno mas certo passo para a mudança. Daí que tenha decidido elaborar o meu projeto com incidência na intervenção e prevenção do *bullying*.

#### **2.2. Justificação da escolha**

O meu trabalho visa dar importância ao crescimento da violência entre pares no contexto escolar. Optei por este tema por considerar que, em Portugal, este é um assunto que ainda não foi aceite pela comunidade escolar como um problema real e que pode trazer consequências desastrosas a alunos, pais ou professores.

Contudo, já são várias as instituições que se preocupam e que têm uma participação e um envolvimento cada vez mais ativos no âmbito do *bullying*. Dentro do Programa Nacional de Saúde Escolar (Despacho nº 12045/2006, 2ª série, de 7 de Junho) e no contexto de intervenção de saúde escolar considera-se como área prioritária de prevenção, no seu ponto 4, “a violência em meio escolar, incluindo *bullying* e

comportamentos autodestrutivos”.(p.18) Segundo este programa, os alunos deverão ser sempre chamados a ter um papel de intervenção na implementação do mesmo. Este defende que

“para que haja estabilidade na aquisição de comportamentos positivos, os temas deverão ser revisitados várias vezes ao longo do processo de escolarização, de uma forma progressiva, cada vez mais ampla e aprofundada, numa verdadeira abordagem curricular em espiral”.(p. 20)

Também o regulamento do Programa Escola Segura prevê como área de intervenção a prevenção da delinquência e o *bullying*, entre outros (Despacho conjunto nº25649/2006, de 29 de novembro, nos seus artigos 2º e 3º). Segundo a Direção Nacional da Polícia de Segurança Pública (PSP), no ano letivo 2010/2011, foram denunciadas ou reportadas pelos estabelecimentos de ensino e áreas envolventes, um total de 3238 ocorrências criminais distribuídas por diferentes tipos de crime, tais como roubo, posse e uso de arma, vandalismo e dano, injúrias e ameaças, ofensas corporais e ofensas sexuais.

No conjunto destes crimes, a maior percentagem das denúncias registadas pela PSP foi relativa a ofensas corporais (33%), furtos (25%) e injúrias/ameaças (13%). A distribuição das ocorrências criminais, no mesmo ano letivo, em território nacional revela que 67% dos casos de delinquência juvenil tiveram lugar no meio escolar (interior da escola) enquanto 33% ocorreram nas áreas envolventes.

No interior das escolas, o crime mais frequente foi o furto (22%) seguido do crime de ofensas corporais (21%), sendo que este último foi ainda o mais praticado fora do recinto escolar (11%). No caso das injúrias e ameaças, normalmente associadas a processos de *bullying*, 9% das ocorrências tiveram lugar no meio escolar e 4% na área envolvente.

Paralelamente, o Observatório de Segurança em Meio Escolar divulgou em 07 de abril de 2012 (in telejornal da SIC), a existência de 1121 casos de violência escolar no ano letivo 2010/2011. Cabe realçar que tem vindo a aumentar os casos de violência nos estabelecimentos de educação, sendo que os alunos continuam a ser os principais alvos e o furto de telemóveis, de dinheiro e contra a honra e o bom-nome representam as principais queixas. Como contrassenso, também foi apresentado que apenas 11% dos mais de mil agrupamentos escolares é que participaram situações de violência contra pares ou bens.

Por outro lado, o VI Congresso Português de Sociologia, realizado na Universidade Nova de Lisboa, entre 25 e 28 de junho de 2008, já se baseava nos resultados do trabalho desenvolvido no âmbito do Observatório da Segurança Escolar.

Na realidade e através destes mesmos resultados (apresentados anualmente) verificou-se que a violência escolar tem sido objeto de crescente visibilidade social e mediática, no entanto, ainda é uma área de investigação onde escasseiam estudos sociológicos.

Uma das grandes dificuldades que se apresenta na análise deste fenómeno prende-se “com a distância entre as representações de cada escola sobre a violência e a realidade das ocorrências registadas em cada estabelecimento”.(p.4)

Segundo o Professor Doutor João Sebastião, orador neste mesmo Congresso de Sociologia, também se verifica que há uma certa “naturalização da violência” porque muitas vezes as ocorrências muito graves são precedidas de inúmeras transgressões ou maus comportamentos em que não houve qualquer intervenção fazendo com que aumente drasticamente até um limite que se torna irremediável ou incomportável. Como conclusão, neste congresso, ficou a ideia que o ideal seria que cada escola delimitasse as regras para que fosse possível uniformizar um modelo a partir do qual a determinado comportamento seria atribuído uma determinada punição. Ora, a aposta nas relações interpessoais valorizando o respeito mútuo, a solidariedade e a disciplina são absolutamente indispensáveis nos tempos atuais. É necessário que haja uma “mudança de Consciências” e essa mudança implica que todos os elementos da comunidade escolar sejam eles diretores, professores, técnicos, auxiliares, alunos ou pais, devem unir-se e lutar contra este fenómeno em crescimento. É obrigação de todos alertar e mudar mentalidades (Carvalhosa et al, 2009, p.126)

A questão da denúncia por parte de uma criança ou jovem vítima de *bullying* é, também, um tema preocupante porque e segundo as autoras, muitas vezes, as que optam por denunciar são incompreendidas, relegadas ou perseguidas. A grande maioria das escolas “teima” em desvalorizar as agressões, considerando-as pontuais. Tendo por base estas preocupações a investigadora optou por realizar um questionário (cf. apêndice I), enquanto instrumento de recolha de informação, para evidenciar a existência deste problema concreto em dois contextos específicos. Foi importante verificar como é que estas escolas veem a problemática do *bullying* e a perceção dos jovens face a este fenómeno crescente.

Este instrumento de trabalho foi aplicado em duas escolas básicas dos 2º e 3º ciclos, da cidade de Lisboa, que passarão a ser identificadas como escola A e escola B. Foi realizado em cinco turmas (do 5º ao 9º anos) na escola A e em cinco turmas (do 5º ao 9º anos) na escola B. Decorreu no 3º período do ano letivo (2011/2012), no mês de maio. A amostra foi composta por um total de 192 alunos dos 9 aos 19 anos.

Este questionário, composto por 26 questões de escolha múltipla, teve como base outros questionários já testados na área do bullying, elaborados por Isabel Pimenta Freire, Ana Margarida Veiga Simão & Ana Sousa Ferreira (2005); Susana Carvalhosa (2002) e por Juliana Muratti de Oliveira (2007).

A necessidade que a investigadora sentiu em utilizar o questionário neste trabalho surge da tentativa de perceber se existe ou não o *bullying* nestas escolas ou se é apenas considerado como agressão pontual (do ponto de vista dos alunos); que tipos de *bullying* são mais comuns; se existem diferenças entre géneros; que autoimagem têm de si próprios; o papel da vítima, do agressor e das testemunhas e as eventuais consequências dessas práticas.

### 2.3. Dados mais relevantes do tratamento de dados

Através da análise dos dados obtidos com a aplicação do questionário (cf. Apêndice I), observa-se que a maioria dos alunos (39,1%) assume o papel de testemunha de alguma agressão praticada contra algum colega (Tabela 1). Por outro lado, apenas 18,8% dos inquiridos não assume nenhum papel. Salienta-se que a presença de agressores nesta amostra é mais elevada do que a presença de vítimas: 13% dos alunos sofreram algum tipo de agressão por parte de algum colega da escola e 18,2% dos alunos praticaram algum ato de agressão ou violência sobre algum colega. Identificou-se entre alguns alunos o desempenho de um papel misto, ou seja, alunos que tanto desempenham o papel de vítima como o de agressores (10,9%).

Tabela 1: Frequência e percentagem dos alunos em função dos papéis de *bullying*.

		Frequência	Percentagem
<b>Papéis de Bullying</b>	Vítima	25	13.0
	Agressor	35	18.2
	Vítima/Agressor	21	10.9
	Testemunha	75	39.1
	Não assume nenhum papel	36	18.8
Total		192	100.0

#### 2.3.1. Vítimas

A análise da tabela 2, indica-nos que os tipos de *bullying* mais utilizados contra as vítimas foram do tipo psicológico e/ou verbal, que implica o levantamento de calúnias, insulto e o gozo sobre as mesmas, e do tipo físico. Apesar disso, as vítimas relatam que as técnicas utilizadas pelos seus agressores são mistas, envolvendo geralmente mais do que um tipo de prática de *bullying*. Uma grande percentagem de vítimas sofreu de violência psicológica e física, com acréscimo de roubo ou quebra de objetos pessoais por parte dos agressores (24%). Há ainda três vítimas, que para além de sofrerem com a violência verbal e psicológica, ainda foram alvo de isolamento por partes dos elementos agressores. Apenas

três vítimas descreveram o uso de violência psicológica por parte dos seus agressores (12%), e duas vítimas salientaram o uso de violência física (8%).

Tabela 2: Frequência e percentagem dos tipos de *bullying* praticados pelos agressores segundo as respostas das vítimas.

		Frequência	Percentagem
<b>Tipo de Agressão</b>	Somente Violência Psicológica ou Verbal	3	12.0
	Somente Violência física	2	8.0
	Violência Física e Psicológica	5	20.0
	Violência Física/Roubo ou quebra de objectos pessoais.	2	8.0
	Violência Psicológica e Física /Roubo ou quebra de objetos pessoais	6	24.0
	Violência Psicológica/Roubo ou quebra de objetos pessoais	2	8.0
	Violência Física/Violência Psicológica/Isolamento/Roubo ou quebra de objetos pessoais.	1	4.0
	Violência Física e Psicológica/Isolamento	3	12.0
	Violência Física/Isolamento/Roubo ou quebra de objetos pessoais.	1	4.0
	Total	25	100.0

Em relação ao número de agressões que as vítimas sofreram durante este ano letivo, 36% das vítimas responderam que foram agredidas ou perseguidas mais de duas vezes este ano, 32% foram agredidas mais do que três vezes, e apenas 20% das vítimas foram agredidas apenas uma vez (Tabela 3).

Tabela 3: Frequência e percentagem das vítimas em função do número de agressões ou perseguições que sofreram este ano letivo.

		Frequência	Percentagem
<b>Quantas vezes foste agredido ou perseguido este ano?</b>	Não respondeu	1	4.0
	Uma vez	5	20.0
	Duas vezes	9	36.0
	Três vezes	2	8.0
	Mais de três vezes	8	32.0
Total	25	100.0	

Salienta-se, no entanto, que 56% das vítimas referem que apenas foram agredidas por um elemento (Tabela 4), 20% por dois elementos e 16% por 3 elementos. Apenas uma vítima foi agredida por cinco elementos (4%), e uma outra por seis elementos (4%).

Tabela 4: Frequência e porcentagem em função do número de elementos que agrediram as vítimas.

		Frequência	Porcentagem
Quantos elementos te agrediram?	1	14	56.0
	2	5	20.0
	3	4	16.0
	5	1	4.0
	6	1	4.0
	Total	25	100.0

Constata-se que a maior parte das vítimas não fazem queixa das agressões sofridas (56%). Ao observar as diferenças em relação ao gênero, verifica-se que não existem diferenças notáveis entre o gênero feminino e masculino, apesar de ser visível que as vítimas do sexo feminino preferem manter as agressões ocultas (Tabela 5).

Tabela 5: Frequência e porcentagem em função da presença e ausência de queixas em função do gênero.

			Gênero		Total N
			Feminino	Masculino	
Fizeste queixa das agressões?	Sim	Frequência	5	6	11
		Porcentagem	45.5%	54.5%	44%
	Não	Frequência	9	5	14
		Porcentagem	64.3%	35.7%	56%
	Total	Frequência	14	11	25
		Porcentagem	44%	56%	100%

### 2.3.2. Vítimas-Agressores

Os alunos que foram classificados como sendo agressores e vítimas, referem que os seus agressores utilizam com maior frequência três tipos de *bullying* (33.3%): violência psicológica, violência física e roubo ou quebra de objetos pessoais; seguido do uso de violência física e psicológica (19%). Há ainda agressores que utilizam a violência física e o roubo e quebra de objetos pessoais das vítimas (Tabela 6).

Tabela 6: Frequência e percentagem dos tipos de *bullying* praticados pelos agressores segundo as respostas das vítimas-agressores.

	Frequência	Percentagem	
<b>Tipo de Violência</b>	Violência Psicológica	2	9.5
	Violência Física	1	4.8
	Roubo ou Quebra de Objetos Pessoais	1	4.8
	Violência Física e Psicológica	4	19.0
	Violência Física/Roubo ou quebra de objetos pessoais.	4	19.0
	Violência Psicológica e Física /Roubo ou quebra de objetos pessoais	7	33.3
	Violência Psicológica/Roubo ou quebra de objetos pessoais	1	4.8
	Violência psicológica/Isolamento/Roubo ou quebra de objetos pessoais.	1	4.8
	Total	21	100.0

Na tentativa de compreender a dinâmica do desempenho de dois papéis simultaneamente (vítima-agressor), procurou-se averiguar o tipo de violência que esses alunos utilizam quando desempenham o papel de agressor. A análise da Tabela 7 indicamos que 57,1% das vítimas-agressores utilizam o tipo de violência psicológica, seguido da violência psicológica e física (19%). Esses resultados demonstram que os alunos que desempenham o papel misto de vítima e agressor, normalmente no papel de vítimas são alvo de violência física, violência psicológica e de roubo ou quebra de objetos pessoais, no entanto, quando são agressores utilizam com maior incidência o tipo de violência psicológica.

Tabela 7: Frequência e percentagem das respostas das vítimas-agressores sobre o tipo de agressão que utilizam quando desempenham o papel de agressores.

	Frequência	Percentagem	
<b>Tipo de Violência</b>	Violência Psicológica	12	57.1
	Violência física	1	4.8
	Violência física e psicológica	4	19.0
	Violência física e psicológica/ Roubo ou Quebra de Objetos Pessoais	1	4.8
	Violência psicológica/Isolamento	2	9.5
	Violência psicológica/Roubo ou Quebra de Objetos Pessoais	1	4.8
	Total	21	100.0

### 2.3.3. Agressores

Os participantes dessa amostra que responderam ter praticado algum ato de agressão sobre algum colega, responderam que o tipo de violência que utilizam com maior incidência é a violência psicológica ou verbal (40%), seguido da violência física (25,7%). Observa-se novamente a incidência do tipo de violência mista, que implica o exercício da violência psicológica e física sobre as vítimas (17,1%). Alguns agressores recorrem ainda, à prática do isolamento (5,7%) e do roubo e quebra de objetos pessoais (2,9%) das vítimas.

Tabela 8: Frequência e percentagem das respostas dos agressores em função do tipo de agressão que utilizam sobre as suas vítimas.

	Frequência	Percentagem	
<b>Tipo de Agressão</b>	Violência Psicológica	14	40.0
	Violência física	9	25.7
	Isolamento	2	5.7
	Roubo ou quebra de objetos pessoais	1	2.9
	Violência física e psicológica	6	17.1
	Violência psicológica/Isolamento	2	5.7
	Violência psicológica/ Roubo ou Quebra de Objetos Pessoais	1	2.9
	Total	35	100.0

Considero, ainda, importante salientar que as testemunhas, apesar de serem em maior número (representam 39,1% dos alunos) demonstram uma significativa inércia face ao fenómeno (cf. p.67), sendo que apenas 16% chamaram um adulto.

Assim, como podemos constatar, através desta análise, o *bullying* existe mesmo e de uma forma bastante expressiva. É importante salientar que os agressores são em maior número (18,2%) do que as vítimas (13%) e o número de testemunhas representa quase 40% da população inquirida. Por outro lado, 10,9% dos alunos acabam por ter um papel misto, isto é, são vítimas e agressores em simultâneo.

Verificou-se também que o tipo de *bullying* praticado é variado, sendo comum a utilização de dois tipos de violência, física e psicológica, ao mesmo tempo (20%). Para além destes dois tipos de *bullying*, alguns agressores utilizam, ainda, o roubo ou quebra de objetos pessoais sobre as suas vítimas (24%).

Outro aspeto relevante é o local onde ocorrem as agressões; 44% dos inquiridos revela que é no recreio que acontecem. Por outro lado, a maioria dos agressores não são conhecidos das vítimas (60%), sendo que 52% são da mesma idade e 40% são mais velhos.

Outro dado a reter tem a ver com o facto de que a maioria das vítimas (56%) não apresenta queixa das agressões sofridas, embora 44% afirme que o fazem. O motivo que os

leva a não apresentarem queixa está relacionado com o facto de considerarem que não há qualquer tipo de consequências (72,7%).

### **3. Questões e objetivos de Investigação**

#### **3.1. Questão de partida**

Como pode a escola evitar/prevenir o problema do *Bullying*?

#### **3.2. Subquestões**

- Quais os intervenientes?
- Que tipos de *bullying* são mais comuns?
- Qual a relação entre os tipos de *bullying* praticados e os seus intervenientes?
- Onde ocorrem as agressões?
- Com que frequência é que ocorrem?
- Existe diferença entre géneros?
- Houve participação das vítimas das suas agressões?
- Quais foram as consequências?
- Qual o papel das testemunhas face ao *bullying*?
- Que medidas podem ser tomadas?
- Que estratégias podem ser desenvolvidas?

#### **3.3. Objetivo geral**

Conceber um plano de intervenção/prevenção do *bullying* na escola.

#### **3.4. Objetivos específicos**

- Identificar os vários intervenientes do *bullying*;
- Identificar os vários tipos de *bullying* no contexto escolar;
- Conhecer a relação entre os tipos de *bullying* praticados e os seus intervenientes;
- Identificar os principais locais onde ocorrem as agressões;
- Verificar se existe diferença de géneros na prática do *bullying*;
- Sensibilizar a população escolar para a problemática, aconselhamento e indicação de casos de violência que podem estar presentes na escola;

- Contribuir para a melhoria das relações interpessoais entre os diversos intervenientes (alunos / pais / professores / técnicos / auxiliares) baseados na paridade e no respeito mútuo;
- Diagnosticar situações em relação ao *bullying* no meio escolar e prevenir atos de violência;
- Implementar estratégias de sensibilização, motivação e informação relativas a esta problemática e promover alterações de comportamento;
- Propor um plano de intervenção (de escola).

## **Parte II- Enquadramento Teórico**

*É mais fácil desintegrar um átomo do que um preconceito.*

*Albert Einstein*

## 2- O Bullying

Neto (2005) defende que o *bullying* deveria ser considerado um problema de saúde pública devido a vários fatores. Por um lado, “fatores económicos, sociais e culturais, aspetos inatos do temperamento e influências familiares, da escola, dos amigos e da comunidade, constituem riscos para a manifestação do *bullying* e causam impacto na saúde e desenvolvimento dos jovens” (p.166); Por outro lado, uma vez que este fenómeno é frequentemente desvalorizado e ignorado pelos adultos porque “ocorre fora da visão destes e grande parte das vítimas não reage ou fala sobre a agressão sofrida, professores e pais têm pouca perceção do *bullying*, subestimam a sua prevalência e atuam de forma insuficiente para a redução dessas situações” (p. 166). Segundo este, a violência nas escolas advém, muitas vezes, de fatores externos, “cujas intervenções podem estar além da competência e capacidade das entidades do ensino e dos seus funcionários. Porém, para um sem número delas, a solução possível pode ser obtida no próprio ambiente escolar” (p. 165). O principal problema advém da “inexistência de políticas públicas que indiquem a necessidade de priorização das ações de prevenção ao *bullying* nas escolas, objetivando a garantia da saúde e da qualidade da educação” (p. 170). Ora, este fator significa que “inúmeras crianças e adolescentes estão expostos ao risco de sofrerem abusos regulares dos seus pares” (p.170). Outro fator importante é que os alunos trazem vivências próprias que são fruto da sua educação onde o contexto social, económico e familiar têm um peso enorme. Assim, “o modelo do mundo exterior é reproduzido nas escolas, fazendo com que essas instituições deixem de ser ambientes seguros, modulados pela disciplina, amizade e cooperação e se transformem em espaços onde há violência, sofrimento e medo.” (p.166)

Por outro lado, Amado e Freire (1998) destacam que os conceitos de disciplina/indisciplina ou de violência escolar estão naturalmente associados à necessidade de “todos se regerem por normas e regras de conduta que possam facilitar a integração numa organização social, como a escola” (p. 46). A questão da cidadania, do respeito mútuo, da liberdade de cada um e do saber estar são aspetos que estão, igualmente, interligados com os contextos em que os alunos estão inseridos; contextos esses que dependem não só do social mas também e particularmente do familiar.

Também o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: *Educação: Um Tesouro a Descobrir* (1996) defende que a “educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. Define-se como veículo de culturas e de valores, como construção de um espaço de socialização e de preparação de um projeto comum” (p. 51). A educação enfrenta enormes desafios. Tem

de ser capaz de criar regras, condições e meios aos jovens para o desenvolvimento de uma “cidadania consciente e ativa” (p. 52) Essa cidadania implica uma “educação para a tolerância e para o respeito pelo outro, condição necessária à democracia, e que deve ser considerada como uma tarefa geral e permanente” (p.58). Ora, a transmissão dos valores começa no seio da família a partir do momento que a criança nasce; no entanto, a escola poderá desenvolver estratégias e criar condições para a “prática quotidiana da tolerância, ajudando os alunos a levar em consideração os pontos de vista dos outros”. (p. 59).

Ainda segundo este relatório, um dos pilares da educação assenta em “aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros”. Sem dúvida que “esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. O mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade” (p. 96). “É de louvar a ideia de ensinar a não violência na escola, mesmo que apenas constitua um instrumento, entre outros, para lutar contra os preconceitos geradores de conflitos” (p. 97).

Neste contexto, o professor surge como “agente de mudança, facilitador da compreensão mútua, do respeito e da tolerância” (p. 153), assumindo um papel fundamental no desenvolvimento educacional e social dos jovens na Educação do século XXI.

## **2.1. Bullying: O Início**

Olweus foi o pioneiro no trabalho de investigação e intervenção do *bullying*. Em 1970 lançou um projeto de grande escala que, hoje, é considerado como o primeiro estudo científico deste fenómeno. No entanto, foi na década de 80, que Olweus realizou o primeiro grande estudo na área da intervenção do *bullying*, na Noruega, após o suicídio de três jovens adolescentes, vítimas das consequências de *bullying* entre pares. Esta sua pesquisa baseou-se num questionário aplicado a nível nacional, com a participação de 85% da população estudantil. Paralelamente, realizou outro estudo utilizando os mesmos questionários com dezassete mil alunos em três cidades da Suécia. Da análise dos seus estudos, verificou que 15% dos alunos noruegueses estavam envolvidos em problemas de *bullying* como vítimas ou agressores. Cerca de 9% eram vítimas (52 mil alunos) e 7% eram agressores (41 mil alunos); 1,6% eram ambos (9 mil).

A Conferência Europeia sobre iniciativas para combater o *bullying* nas escolas, realizada em 1998, foi um marco importante. O facto de envolver muitos países, tais como, Reino Unido, Irlanda, Itália, França, Espanha, Portugal, Grécia, Noruega, Suécia, Finlândia, Dinamarca, Áustria, Bélgica, Luxemburgo e, ainda, Canadá e Estados Unidos da América, contribuiu para um melhor entendimento deste fenómeno.

O *bullying* não é um problema novo, mas a sua extensão e a sua problemática só começaram a ser pesquisadas e divulgadas nas últimas décadas.

Sendo um ambiente social, a escola desenvolve nos jovens a necessidade de inserção, de aceitação por parte dos outros. Todavia, nem sempre esta socialização corre bem. Há jovens que, por diversas razões, não conseguem inserir-se na própria escola ou turma; não são capazes de desenvolver uma relação de amizade, ou porque são mais tímidas ou menos sociáveis, o que provoca nos outros uma atitude adversa, tornando-as vítimas de algum tipo de discriminação ou de ameaça. Estas situações podem levar a fortes depressões que, em casos extremos, levam ao suicídio. (Olweus, 1993; Fante, 2005 e Beane, 2008)

## **2.2. Bullying: Conceitos**

O termo "*bullying*" tem origem na palavra inglesa "*bully*", que significa "valentão". Tem vários significados possíveis como amedrontar, ameaçar, tyrannizar, oprimir, intimidar ou maltratar. Apesar de não existir um termo equivalente na língua portuguesa, os psicólogos e estudiosos do *bullying* frequentemente referem-se a termos como "violência moral", "vitimização" ou maus tratos entre pares".

O fenómeno *bullying* define todos os tipos de atitudes agressivas, repetitivas e intencionais de uma pessoa ou grupo contra outra(s), causando sofrimento, angústia ou dor. Geralmente existe uma relação de poder desigual em que um indivíduo, sabendo da fraqueza de outro, utiliza o seu poder para amedrontar ou subjugar outro. Segundo Olweus (1997), o *bullying* "pode ser visto como uma componente de um padrão de comportamento agressivo mais geral que inclui a conduta antissocial e a sistemática infração de regras" (p.507). Também para este autor, *bullying* é quando "um estudante é exposto, repetidamente e por um tempo prolongado, a ações negativas por parte de um ou mais estudantes" (1999,p.10).

Para Smith & Morita (1999), *bullying* "é uma subcategoria do comportamento agressivo; mas de um tipo particularmente pernicioso, uma vez que é dirigido, com frequência, a uma vítima que se encontra incapaz de se defender a si própria eficazmente" (p.2).

Costantini (2004) salienta que

"não são conflitos normais ou brigas que ocorrem entre estudantes, mas verdadeiros atos de intimidação preconcebidos, ameaças que sistematicamente, com violência física e psicológica, são repetidamente impostas a indivíduos mais vulneráveis (...) o que os leva a uma condição de sujeição, isolamento e marginalização" (p.18).

Por outro lado, Fante (2005) define este fenómeno como “um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento” (p.28). “Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying*” (p.29). A mesma autora acrescenta ainda que o *bullying* é um “comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais, em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer através de “brincadeiras” que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar” (p.29).

Já Alexandre Ventura (2006) considera que, o facto de o *bullying* ser um ato repetitivo e intencional, pode mudar e marcar a personalidade do indivíduo tornando-o “débil na capacidade de comunicação, ao torná-lo incapaz de se afirmar em termos sociais, profissionais e amorosos” (p.15).

Finalmente Beane (2008) considera que este termo é uma “forma de comportamento ostensivo e agressivo que se revela intencional, prejudicial e persistente” (p.18), sendo que as crianças vítimas de *bullying* são “ridicularizadas, intimidadas, socialmente rejeitadas, ameaçadas, oprimidas e molestadas ou atacadas (verbal, física ou psicologicamente) por um ou mais indivíduos” (p.18).

Assim, como podemos constatar, o conceito de *bullying* apesar de variado, implica sempre uma relação de poder desigual entre pares, com intenção de magoar, ofender e com a finalidade de alguém ser inferiorizado perante um ou mais indivíduos. O *bullying* não é um ato pontual ou esporádico; é, pelo contrário, uma ação premeditada com o intuito de agredir alguém mais frágil e/ou sensível.

### **2.3. Tipos de Bullying**

*Bullying* implica atos de violência exercidos sobre alguém. Esta violência ou agressão pode surgir de múltiplas formas e tipos. Este tipo de comportamento (violência) remete para vários tipos de *bullying* que vão desde o físico (bater, beliscar, empurrar); ao verbal (insultar, gozar); ao moral (difamar, caluniar, discriminar); ao sexual (abusar, assediar, violar); ao psicológico (intimidar, ameaçar, perseguir, aterrorizar); ao material (roubar, destruir pertences) e ao virtual (que abrange quase todos os já referidos sendo que a principal diferença é o meio utilizado, isto é, através dos telemóveis e redes sociais (internet)).

Beane (2008) agrupa os vários tipos de *bullying* em três grandes grupos: físico, verbal e social/relacional. O *bullying* físico engloba “bater, dar safanões, beliscar, imobilizar, amedrontar, danificar ou destruir pertences, tirar, ou roubar objetos” (p.19). O *bullying* verbal, que pode ser “chamar nomes, insultar e amesquinhar, troçar repetidamente, fazer comentários racistas e assediar, ameaçar e intimidar, falar mal de alguém nas suas costas” (p.20). E, finalmente, o *bullying* social/relacional. Este tipo surge como mais dissimulado e mais frequente entre as raparigas. São alguns exemplos: “destruir e manipular relacionamentos, destruir reputações, excluir alguém do grupo, fazer passar vergonhas e humilhações, fazer grafitis maldosos ou pôr a circular bilhetes entre uns e outros e recorrer ao *ciberbullying*” (p.21).

Olweus (1993) distingue ainda o “*bullying* direto” e o “*bullying* indireto”, considerando que apesar do primeiro ser mais importante de evitar, pois tem consequências mais nefastas a curto prazo, não se pode ignorar o segundo porque este implica “a exclusão de alguém do grupo” (p.65). O *bullying* direto ocorre quando há situações de enfrentamento direto, ou seja, o agressor encontra-se frente-a-frente com a sua vítima. Pode subdividir-se em *bullying* físico (empurrar, pontapear, bater); verbal (gozar, insultar, ameaçar) e sexual (tocar em alguém sem autorização). O *bullying* indireto, também chamado social, é quando se utiliza os rumores, falsos testemunhos, mexericos, calúnias, exclusão. Tem a ver com o *bullying* psicológico cuja intenção remete para o isolamento e para a exclusão.

Os vários tipos de *bullying* existentes podem trazer consequências muito graves para os jovens. Podem marcar a personalidade de um indivíduo para sempre tornando-o incapaz de comunicar ou com consequências ao nível das capacidades emocionais, sociais, pessoais ou profissionais, aumentando os sentimentos negativos e a baixa autoestima. (Olweus, 1993).

### **2.3.1 O Cyberbullying**

Dentro dos vários tipos de *bullying* tem surgido um nas últimas duas décadas que se apresenta com uma maior incidência na sociedade atual: o *cyberbullying*. Este implica um comportamento hostil que tem como principal objetivo prejudicar alguém através do uso das tecnologias de informação e comunicação. O tipo de atitude envolvida é a mesma do *bullying*, isto é, também é agressiva, propositada, negativa e com desequilíbrio de poder mas a sua principal diferença prende-se com o anonimato do agressor e a rapidez com que prolifera o insulto, o rumor, a difamação, etc. entre desconhecidos nas redes sociais.

A generalização do *bullying* nas escolas tornou-se ainda mais evidente com o desenvolvimento das tecnologias; através da internet, dos telemóveis, das mensagens, dos

*chats*, dos emails, assiste-se a um fenómeno que ultrapassa a barreira das escolas e das casas dos jovens, sem qualquer controlo. Este tipo de violência é muito mais poderoso na medida em que acaba por ter um público muito mais alargado e diversificado. (Lines, 2008)

Atualmente, “o acesso à comunicação móvel, proporciona uma capacidade mais rápida de sermos ouvidos e ouvir, de expressar sentimentos, de pedir ajuda, de obter informação e também de sermos insultados, chantageados, coagidos e ameaçados” (Ventura, 2010). Assim, “abrimos um novo mundo à agressão e ao *bullying*, o *cyberbullying*” (idem).

Esta variante pode ser dividida em dois tipos distintos: por um lado representa uma extensão do *bullying* tradicional quando o agressor, através das tecnologias, perpetua a agressão e, por outro lado, ajuda a criar novos tipos de agressão. Outra diferença significativa, que distingue estes dois tipos de *bullying*, é que no *bullying* tradicional a vítima conhece o seu agressor e no *cyberbullying*, este pode ser qualquer um, que a vítima pode ou não conhecer ou saber quem é. Além disso, este tipo de agressão pode ser utilizada em qualquer lado, não se limitando ao espaço escolar. A tendência é para que este novo tipo de *bullying*, através das novas tecnologias, crie um maior nível de *stress* e de ansiedade à vítima pois não consegue “ver-se livre do agressor a não ser isolando-se de toda a comunidade, das tecnologias, do computador e do telemóvel” (Ventura, 2010).

Por outro lado, segundo Kowalski et al (2008) e Smith (2008), outras diferenças que se podem encontrar neste tipo de *bullying* prendem-se com o facto de poderem ocorrer em qualquer lugar, a qualquer hora. Também as fotografias, as mensagens e as imagens são facilmente divulgadas e acedidas por um grande número de espetadores e, finalmente, a possibilidade do agressor poder ser anónimo, dificultando ou impossibilitando conhecer a sua identidade, tornando este tipo de agressão imune aos olhos das crianças/jovens e, como tal, podendo trazer consequências nefastas ao nível social e psicológico dos mesmos, já que a maioria dos estudantes acredita que, na escola, os adultos nada farão mesmo sabendo que estes são vítimas de *cyberbullying* (Li, 2006).

#### **2.4. Intervenientes no Bullying**

Os protagonistas do *bullying* são: o agressor, a vítima e as testemunhas. Segundo Neto (2005) o perfil de um agressor tem geralmente uma maior capacidade física que a sua vítima, alta autoconfiança, é popular e com tendência para comportamentos de risco. Também “sente prazer e satisfação em dominar, controlar e causar danos e sofrimentos a outros” (p.67). São mais propensos ao absentismo e têm uma tendência maior para

apresentarem “comportamentos de risco” (consumo de tabaco, álcool, ou outras drogas). (p.67).

Ballone (2005) aponta para o facto de “muitos agressores virem de famílias desestruturadas, com fraco relacionamento afetivo e vivem em ambientes cujo modo de resolver os problemas é através de comportamentos agressivos e explosivos” (p.49).

A vítima pode ser caracterizada por dois fatores distintos: os sociais e os pessoais (personalidade). Esta última tipologia irá acompanhar o indivíduo ao longo da sua vida enquanto que os fatores sociais podem ser pontuais ou apenas por um período restrito no tempo. Para Neto (2005), a fraca personalidade desenvolve características como a ansiedade, a vergonha, baixa autoestima, insegurança. Já no que diz respeito aos fatores sociais, a vítima é sobretudo alvo por ter uma etnia diferente, por pertencer a uma classe social desfavorecida ou, ainda, por ter uma cultura ou religião diferentes.

Alexandre (2006), classifica os *bullies* em três categorias, como o próprio nome indica: os valentões, que intimidam, batem, empurram, gozam ou roubam material dos outros; os fofoqueiros, que espalham boatos, fazem comentários maldosos e inventam mentiras sobre outro e, finalmente, os falsos amigos que, sem razão aparente, abandonam os outros e utilizam a informação que dispõem para expor a vida desses.

Também para Fante (2005), os protagonistas envolvidos são três: o agressor, a vítima e os espetadores. Segundo esta autora, o agressor é do tipo popular; “vítimiza o mais fraco, conseguindo, muitas vezes, ajuda de outros alunos” (p.41). Para manterem este tipo de conduta acabam por humilhar, ridicularizar e hostilizar a vítima, exercendo um forte poder sobre a mesma.

As vítimas são categorizadas, pela maioria dos pesquisadores, em três tipos: a vítima típica, a vítima provocadora e a vítima agressora. Geralmente, a primeira é pouco sociável, tem baixa autoestima e sente dificuldade em impor-se ao grupo, tanto física como verbalmente. A vítima provocadora é aquela que atrai e provoca reações agressivas, uma vez que, normalmente, é imatura e possui costumes irritantes que provoca outros. A vítima agressora acaba por reproduzir os maus tratos sofridos. Procura uma vítima mais fraca/frágil e comete contra este as mesmas agressões sofridas. Olweus (1992) e Beane (2008) salientam que as vítimas típicas (passivas) representam a maior fasquia do grupo de vítimas (p.24)

Finalmente as testemunhas representam o maior número de jovens nas escolas. Segundo Beane (2008), enquanto testemunha, o jovem “tem a escolha de fazer parte da solução ou do problema de *bullying*” (p.189). Quando não se envolvem, “juntam-se à maioria silenciosa que permite que o *bullying* aconteça” (p.189). Existem várias razões que contribuem para o silêncio nomeadamente porque temem o agressor e/ou os seus

seguidores; outras vezes porque desconhecem como podem ajudar e também porque consideram que não vale a pena denunciar porque podem ser alvo de retaliações e suspeitam que os adultos nada farão.

## **2.5. A Escola e o *Bullying***

A sociedade vive momentos conturbados e a escola acaba por ser um reflexo desses momentos. Elas não estão imunes à época conturbada em que vivemos onde a crise social e económica propicia o aumento dos episódios de violência e a banalização dos mesmos.

A difícil e árdua tarefa de educar pressupõe que haja uma efetiva interação de todos os elementos da comunidade educativa. (Beane, 2008)

Segundo este autor, tem de haver “um esforço sistemático em cada escola. É imperativo que haja um empenho global ao nível de todo o sistema, para que seja possível prevenir e acabar com o *bullying*” (p.10).

O *bullying* tem motivado muitos investigadores a estudarem os motivos que levam a agressões frequentes, à perda de valores e à falta de respeito nas relações entre pares. A sociedade atual é demasiado permissiva face a este fenómeno porque vulgariza as situações de agressão justificando-as como pontuais. (Fante, 2005; Neto, 2005)

Olweus (1993), faz um levantamento exaustivo sobre todos os intervenientes das escolas e o tipo de trabalho que pode ser feito para abolir este fenómeno. Segundo Olweus (1993) e Beane (2008) apesar das diferenças entre sexos serem cada vez mais ténues, ainda há diferenças entre as raparigas e os rapazes *bullies*. As primeiras utilizam mais o *bullying* psicológico e social, “optando por maltratar mais raparigas”, “tentam provocar danos psicológicos nas suas vítimas” e preferem atacar “dentro de um grupo fechado de amigos” (p.25); enquanto que os “rapazes são mais físicos”, “assediam sexualmente” e “cometem atos de extorsão” (p.25).

Beane (2008) considera ainda fundamental que no início do ano letivo se faça um levantamento exaustivo da realidade dentro das escolas através de um questionário anónimo para que se possa avaliar as dimensões deste problema. Segundo o autor, os questionários demonstrarão a extensão do problema, a frequência, o papel que desempenha cada elemento da comunidade, o conhecimento que os pais têm dos comportamentos e das experiências que os seus filhos têm, entre outros.

Por outro lado, Pereira (2009) acrescenta que a violência a que as crianças estão sujeitas na sociedade e, em particular, nas escolas, não pode ser descontextualizada da violência percebida no meio familiar e social. A socialização do indivíduo começa com a

família e, logo a seguir, com as relações interpessoais, nos jardins-de-infância, nas brincadeiras, na interação com os outros. É, assim, importante que as escolas “estejam atentas à qualidade das relações que as crianças estabelecem entre si, as quais podem ser potencializadoras de competências e habilidades sociais positivas ou comportamentos inadequados e destrutivos a exemplo dos comportamentos violentos e indisciplinantes” (p.458).

No ambiente escolar, o *bullying* tem efeitos negativos em todas as crianças, quer sejam as vítimas, os agressores ou as testemunhas. Para Fante (2005) o ambiente escolar poderia ser um aliado contra as manifestações de *bullying*, já que na escola os alunos também aprendem a lidar com as suas emoções; “é na interação com os seus pares, professores e restante equipa pedagógica que a criança está aprendendo como se posicionar frente a essas questões, no espaço escolar” (p.209). Além disso, “aqueles mais agressivos devem receber o apoio necessário para demovê-los de caminhos que possam vir a causar danos para toda a vida das suas vítimas e da sua própria” (p.209).

O tipo de violência praticada ainda é diferente entre rapazes e raparigas. Os primeiros utilizam mais a violência física, sobretudo nos recreios e espaços exteriores enquanto as meninas usam mais as agressões verbais, as ofensas, as calúnias, a exclusão, a utilização de rumores e a humilhação. (Olweus, 1993; Pereira, 2008). Por outro lado, e também segundo Pereira (2008), o “insucesso escolar parece estar associado ao aumento percentual de crianças envolvidas em *bullying*, sejam agressores ou vítimas” (p.45)

## **2.6. Causas do Bullying**

São muitas as causas que favorecem situações de *bullying*, sendo que a heterogeneidade que existe no contexto escolar aumenta o aparecimento do fenómeno. A escola é de todos e para todos o que significa que muitas raças, etnias e culturas diferentes estejam enquadradas no mesmo contexto. O respeito, a tolerância, a paz, a liberdade, a amizade, a inclusão social, são valores que estão intrínsecos à escola mas isso não implica que, muitas vezes e por muitas razões, eles não sejam quebrados.

Por outro lado, Beane (2008) salienta que não podem ser esquecidos fatores tais como:

- a personalidade (ou temperamento) de cada indivíduo;
- o aspeto físico;
- as influências sociais: a forma como somos educados pode ter um impacto positivo ou negativo na forma como socializamos com os outros; além disso dentro destas influências sociais existe um forte impacto dos meios de comunicação. Os jovens passam

demasiado tempo a assistir à televisão, na internet, nos jogos de computador, nas redes sociais e existe uma forte influência na forma como estes jovens observam o mundo muitas vezes sem o devido controlo dos pais;

- o preconceito, que “começa bem cedo na vida, evolui com a ignorância e persiste, caso não seja contrariado” (p. 47);

- a inveja “principalmente entre as raparigas. Por exemplo, uma rapariga que é atraente e popular entre os rapazes pode irritar outras raparigas, que se podem tornar invejosas a ponto de magoar” (p.48);

- os vários tipos de medo: medo de rejeição, do desconhecido, medo de ser “alvo de chacota”, medo de exposição, etc.;

- a vingança. “Muitas vezes as pessoas que maltratam outras já foram elas próprias vítimas, em alguma altura das suas vidas”, em casa, no bairro ou na escola (p.50);

- os ambientes familiares dos jovens;

- a fraca autoestima;

- a falta de sensibilidade e o egocentrismo;

- o desejo de exercer o poder;

- e o fraco ambiente escolar.

Relativamente a este último fator, Stephson & Smith (1991) e Elliot (1994) consideram que dentro do ambiente escolar existem características que podem contribuir para o aparecimento do *bullying* como por exemplo, a rotatividade do corpo docente; normas de conduta pouco claras; a supervisão inadequada dos espaços escolares (recreios, cantinas, corredores); equipamentos insuficientes; intolerância face às diferenças; falta de políticas *antibullying*; falta de apoio para alunos com necessidades especiais; métodos disciplinares inconsistentes, entre outras. Assim, torna-se primordial para as escolas desenvolverem um bom clima social, promoverem mais qualidade na supervisão dos espaços físicos, criarem medidas preventivas face ao *bullying* e introduzirem mais atividades aos alunos de forma a evitar conflitos.

## **2.7. Consequências do Bullying**

As consequências do *bullying* podem ser muitas e variadas. Segundo Neto (2005) algumas das consequências visíveis nos jovens que são vítimas de *bullying* podem ser enurese noturna, alterações de sono, dores diversas, vômitos, anorexia, bulimia, ansiedade, agressividade, medos, mau rendimento escolar, resistência à escola ou, em casos extremos, tentativas de suicídio. Geralmente os sintomas persistem no tempo porque nem a

família nem a escola têm consciência dos problemas e das dificuldades que os jovens estão a atravessar.

No contexto escolar ainda não se dá a devida importância a este fenómeno por um lado porque a vítima não fala e por outro porque a escola tem tendência para desvalorizar o problema, vulgarizando estes acontecimentos como situações pontuais.

Para Costantini (2004) este facto prende-se com a “ausência efetiva dos adultos, no momento em que acontecem os episódios de *bullying*” (p.75) e na convicção que estes têm “de que os conflitos entre jovens devem ser resolvidos entre eles” (idem).

Ora, a ausência de intervenção e atenção por parte da família e dos profissionais da educação favorecem a contaminação do espaço escolar porque os jovens passam a ter mais medos e ansiedade. “A ausência de sinalização ou de intervenção pontuais em episódios específicos por parte dos professores, do pessoal não docente e das famílias cria um terreno propício à sua difusão e produz um ambiente escolar caracterizado por um mal-estar generalizado” (Costantini, 2004, p.101).

Também Carvalhosa, Lima & Matos (2001) consideram que as consequências do *bullying* se refletem no desenvolvimento da vítima e na sua saúde mental, uma vez que a ansiedade, os medos, os níveis de *stress*, a desmotivação podem transitar para a vida adulta destes jovens. Fante (2005) acrescenta que para além de aumentar o desinteresse pela escola, também proporciona uma queda do rendimento escolar, um aumento do absentismo e o abandono escolar. A autora considera, ainda, que todos os intervenientes deste fenómeno são afetados e não apenas as vítimas, acarretando problemas físicos e emocionais. As vítimas podem apresentar “explosão de cólera e episódios transitórios de paranoia ou psicose, comprometendo a regulação da emoção e da memória” (p.80), para além dos sintomas que outros também reconhecem nomeadamente, “insónia, ansiedade, depressão, agressividade” (p.80). O agressor pode desenvolver condutas antissociais e ter tendência para comportamentos delinquentes, “agregação a grupos delinquentes, agressão sem motivo aparente, uso de drogas, furtos”, entre outras (p.81). Esta opinião também é partilhada por Neto (2011) que sublinha o facto de que a prática do *bullying* aliada à tolerância dos adultos permite a adoção de comportamentos antissociais e violentos tais como porte de armas, consumo de álcool e drogas, violência doméstica, etc. Finalmente, as testemunhas também sofrem consequências pois a prática do *bullying* faz aumentar a “ansiedade, a insegurança, o medo, o *stress* comprometendo o seu processo socio-educacional” (Fante, 2005, p.81).

Estas consequências, sabendo-se que podem acompanhar o indivíduo ao longo de toda a sua vida, obriga a todos nós, família ou educadores, a tomar consciência que o *bullying* existe na escola e abrimos caminho para a sua prevenção e intervenção.

### **3. A importância da Gestão no Ambiente Escolar**

#### **3.1. Ambiente escolar**

A forma como a escola usa o seu espaço físico, as relações interpessoais e a interação com a comunidade a par com o ensino são aspetos muito importantes na educação das crianças e jovens. A forma como os espaços são conservados e adequados é um fator determinante para que a escola tenha um bom clima e essa é função do órgão de gestão.

É inegável que os diretores são os responsáveis máximos e os principais atores da comunidade educativa. A forma como gerem as escolas e coordenam as suas equipas e os seus espaços são o seu maior desafio. Ora, o ambiente escolar tem, aqui, uma importância vital para a segurança e a qualidade da escola.

Um estudo realizado por Carvalhosa, Matos & Canha (2000), em cento e noventa e uma escolas portuguesas, revelou a influência direta que existe entre o bem-estar e o ambiente positivo na escola. A definição de ambiente de escola inclui

“a participação e a responsabilização dos estudantes pela vida escolar, a sua relação com os professores e colegas e a continuidade entre a vida familiar e a vida escolar. O facto de os jovens passarem grande parte do seu tempo na escola, leva a que seja fundamental as intervenções destinadas a promover o bem-estar dos alunos” (p.45)

Outro aspeto relevante que tem sido objeto de estudo e análise por parte dos investigadores no sentido de proporcionar um clima de estabilidade e bom ambiente nas escolas é a mediação de conflitos.

“Para além das preocupações que qualquer escola tem com a prevenção da agressividade e da violência e das medidas de ação, desenvolvendo práticas no seu quotidiano que contribuam para a formação de cidadãos que partilhem os valores da democracia, da paz e da não-violência, torna-se igualmente relevante um investimento em medidas que visem a resolução de conflitos e que envolvam a escola na sua globalidade” (Amado & Freire, 2009, p.154)

Entender que a mediação de conflitos consiste numa estratégia de resolução positiva de problemas e que “o papel do mediador consiste em mobilizar todas as formas processuais para favorecer a comunicação entre as partes, é entender que esta contribui para um bom ambiente escolar” (Morgado & Oliveira, 2009, p.47). Este processo de mediação não pode ser visto como individual e isolado; deve antes a comunidade escolar estar, toda ela, envolvida. “O projeto da mediação escolar exige, para que seja compatível com a aprendizagem dos seus jovens, uma intervenção organizacional ao nível dos conflitos existentes na escola” (p.50).

Por outro lado, esta mediação, através da introdução de uma equipa multidisciplinar, tem de estar integrada com a liderança de escola e o seu respetivo projeto educativo.

“De pouco servirá que os jovens estudantes sejam sensibilizados e treinados para uma cultura de diálogo, de escuta e de pacificação das relações interpessoais, se o discurso dos educadores e docentes for incoerente com essa postura” (p.50). Cada vez mais se reconhece e compreende que “a qualidade de vida na escola- o bem-estar, a autoestima, o aproveitamento escolar, as relações entre os seus membros, a aprendizagem da cidadania, etc.- está intimamente relacionada com a participação da comunidade e das famílias na vida escolar” (Amado & Freire, 2009, p.15).

Assim, para que o ambiente escolar possa fluir naturalmente e possa proporcionar um bom clima, surge a figura do gestor (diretor) escolar que é o responsável máximo da instituição escola.

### **3.2. O Papel do Gestor Escolar**

Na atualidade pretende-se que o gestor seja um indivíduo preparado para gerir as suas funções mas que não deixe de ser um professor e que seja capaz de “sentir” as reais necessidades da sua escola. Segundo Botler (2003), “a gestão escolar deve ser concebida não como uma profissão distinta, mas como parte da identidade do profissional docente” (p.121). Além disso, esta identidade “impulsiona novas formas do fazer e do pensar educacional na busca da autonomia” (p.121).

Com a aprovação do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de maio, que regula o regime de Autonomia, Administração e Gestão dos estabelecimentos de ensino, a gestão escolar passa a prever um ambiente mais autónomo e participativo o que implica trabalho coletivo e partilhado por vários elementos para atingir objetivos comuns. O papel do diretor passa a ser o de um “gestor de dinâmica social, um mobilizador, um orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar unidade e consistência na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação dos seus alunos” (Luck, 2000, p.16). Também Libâneo, Oliveira & Toschi (2003) consideram que “o diretor coordena, mobiliza, motiva, lidera e delega aos membros da equipa escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete à avaliação da equipa o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente” (p.335).

Para Carvalho (2005) e no atual modelo de gestão, o gestor tem capacidade de influenciar, motivar, identificar e resolver problemas, partilhar informações, desenvolver e

manter um sentido de comunidade na escola, estimular o trabalho em equipa, compartilhar responsabilidades e poder tomar decisões conjuntas.

Ora, neste sentido, para além de ser considerado uma peça central no contexto escolar, o gestor tem de ser capaz de gerir toda a comunidade escolar e ter em conta todas as outras funções que lhe são atribuídas. O Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, obriga os candidatos a diretor de escolas à apresentação de um projeto de intervenção. Este projeto, que deverá ter em conta o projeto educativo de escola, apresenta as linhas mestras de atuação do diretor no que diz respeito à identificação de problemas, definição de objetivos e estratégias e programação de atividades a desenvolver durante o mandato.

Assim, a importância da atuação do gestor no ambiente escolar e o envolvimento de todos os elementos da comunidade são fatores que contribuem e que são determinantes nos resultados da escola. Para Chanlat (2008) os gestores devem ser “geradores de exemplos a seguir e de atitudes a interiorizar”, bem como “catalisadores que favoreçam a formação de grupos, a cooperação e a colaboração” (p.41). Os diretores exercem influência em todos os elementos da escola quer sejam alunos, funcionários ou professores. Como tal, devem assumir uma liderança que esteja aberta ao diálogo e ao trabalho cooperativo para superarem as situações problemáticas.

Nesta perspetiva, percebe-se que “a qualidade do trabalho pedagógico depende diretamente da existência de um projeto educativo compartilhado pela comunidade escolar” (Weisz, 2006, p.120), pois todos são responsáveis pelos resultados e pela tomada de decisões importantes relativamente à escola. Atualmente, o gestor tem um papel que visa “uma liderança efetiva com expansão dos ideais da democratização. Hoje não basta saber; é necessário que o conhecimento esteja atrelado ao fazer” (Vieira, 2003, p.27).

A responsabilidade da gestão administrativa, financeira e pedagógica está atribuída a um órgão unipessoal (diretor) e surge na sequência de um dos objetivos estratégicos previsto no decreto-lei nº 75/2008 que possibilita o reforço de “lideranças eficazes”.

Por outro lado, com a publicação do novo diploma da administração e gestão escolar, o decreto-lei nº137/2012, de 2 de julho, o governo português pretende garantir e promover “o reforço progressivo da autonomia e maior flexibilização organizacional e pedagógica das escolas” (preâmbulo).

A gestão escolar tem vindo a evoluir ao longo dos tempos. Tem vindo a ter uma visão mais abrangente e democrática sem perder de vista o contexto e a comunidade onde está inserida. As estratégias utilizadas visam o trabalho coletivo, em busca de objetivos comuns para a obtenção do sucesso educativo; a construção de equipas multidisciplinares; o trabalho com as famílias, entre outros.

Segundo Luck (2009), a gestão escolar constitui uma das

“áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos” (p.23)

A gestão escolar é muito abrangente englobando todas as áreas da escola tais como a direção, a coordenação pedagógica, a orientação educacional, a secretaria, ou seja, todos os elementos que pertencem às equipes de gestão (Luck, 2009). Por outro lado, pretende-se que haja uma gestão democrática, que inclui “a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de modo a contribuírem para a efetivação da gestão democrática que garante a qualidade para todos os alunos” (Luck, 2009, p.23).

Também para esta autora, a gestão é “o ato de gerir a dinâmica cultural da escola”, tendo em atenção as políticas educacionais públicas “para a implementação do seu projeto pedagógico, aliado aos princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autónomo, de participação e compartilhamento e autocontrole” (Luck, 2009, p.24).

O objetivo último da gestão escolar é o sucesso dos alunos, do modo como “no quotidiano vivenciam a escola e como desenvolvem as competências que a sociedade demanda” (Luck, 2009, p.25).

A gestão escolar vista como gestão democrática pressupõe uma mobilização e organização de todos os elementos da comunidade com vista a objetivos comuns. Os diretores assumem um papel essencial neste tipo de gestão uma vez que o trabalho destes “assenta sobre a sua competência de liderança, que se expressa em sua capacidade de influenciar a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos e pais) para a efetivação desses objetivos e o seu envolvimento na realização das ações educacionais necessárias para a sua realização” (Luck, 2009, p.75).

Assim, o tipo de liderança que o gestor/diretor exerce é fundamental e essencial para que a gestão da escola seja eficaz e eficiente. Segundo esta autora,

“a liderança se expressa como um processo de influência realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido de mobilização de talentos e esforços, orientados por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que se devam realizar, com a perspectiva de melhoria contínua da própria organização, de seus processos e das pessoas envolvidas” (Luck, 2009, p.76).

Logo, na gestão escolar e, por conseguinte, no tipo de diretor que este tipo de gestão pressupõe, pode concluir que, atualmente, o diretor e as suas equipas, os professores, os alunos e as famílias têm muitas responsabilidades acrescidas, cabendo ao gestor gerir todo o tipo de competências tais como, o planeamento e a organização do

trabalho escolar; a monitorização e implementação dos projetos; a avaliação dos resultados educacionais; a gestão democrática e participativa; a gestão pedagógica, administrativa e financeira, bem como a gestão do clima e da cultura da escola (Luck, 2009).

Também Torres & Palhares (2009) referem o facto de que “a agenda política e governativa portuguesa inscreveu, na atualidade, a liderança (unipessoal) enquanto variável determinante para o funcionamento eficaz dos estabelecimentos escolares” (p.78). Além disso e segundo os mesmos,

“a centralidade que a liderança tem assumido nos discursos e nas medidas recentes da política educativa adquire um significado mais expressivo: centrada na regulação dos resultados, a escola precisa de um “líder forte”, de um “rosto” que se responsabilize pela implementação eficiente de um projeto educativo que se pretende partilhado” (p.95).

No âmbito da administração e gestão escolar, a liderança ou o tipo de liderança é um tema importante; ela faz parte do conceito de gestão nas escolas de hoje. As escolas são organizações com especificidades próprias; estão inseridas num determinado contexto com os seus diversos atores. Assim, “a liderança é o motor dessa construção histórica, social e cultural” (Delgado, 2005, p.368).

Também para este, a liderança destaca-se em algumas características próprias: centra-se nas qualidades do indivíduo; no tipo de contexto e de situações que surgem (“é a situação que faz o líder”, p.369); é partilhada por todos os elementos da escola; tem um projeto partilhado a desenvolver; centra-se em várias funções (pedagógica, administrativa e financeira), entre outras.

A gestão escolar, a sua autonomia, o tipo de liderança que esta gestão exige para o cumprimento do objetivo máximo da instituição escola que é o sucesso dos alunos, prevê um Projeto Educativo de Escola (PEE) que englobe toda a comunidade. Este projeto pode representar uma liderança forte e eficaz, que quer estar próximo de todos os elementos, através da participação, responsabilização e compromisso de todos.

É indiscutível a importância que o PEE tem enquanto instrumento da gestão escolar e da respetiva autonomia, nomeadamente no papel que o líder (diretor) assume na concretização do mesmo, capaz de proporcionar as condicionantes necessárias à concretização dos objetivos e finalidades da escola. É uma “planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino tendo em vista a obtenção de determinados resultados” (Barroso, 2005, p.126).

Ora, segundo Carvalho & Diogo (2001), o projeto educativo de escola visa orientar toda a comunidade educativa, resultando da reflexão e participação de todos os intervenientes e adequando-se às características e recursos de cada escola. Além disso, constitui uma referência para a definição das prioridades educativas, planos anuais de

atividades, regulamento interno e projetos parcelares. Por outro lado, pretende-se que seja um projeto “aberto”, em constante avaliação e reformulação.

Também, desde 1998, que a legislação prevê o PEE como um instrumento que explicita os princípios, as metas, os valores e as estratégias a desenvolver pelas escolas para fazer cumprir as suas funções educativas. O projeto educativo “exprime a identidade da escola e funciona como ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência e de uma intencionalidade clara” (Carvalho & Diogo, 2001, p.52).

Assim, apenas com uma gestão democrática, autónoma, eficaz, participativa, atenta e preocupada é que se torna possível prevenir e intervir na violência escolar. Só uma escola preparada, com um projeto educativo eficiente e de todos e para todos, é que se torna possível criar estratégias e definir metas para combater este flagelo que representa o *bullying* no contexto escolar.

#### **4. Prevenção do Bullying**

A prevenção é a melhor forma de evitar o *bullying*. Segundo Beane (2008), “para que se consiga prevenir e reduzir o *bullying*, é necessário que haja um esforço sistemático em cada escola. É imperativo que haja um empenho global, ao nível de todo o sistema” (p.10). Assumir que existe este problema e conseguir que haja um envolvimento de todos os elementos da comunidade educativa constituem dois aspetos fundamentais para a prevenção do mesmo.

Também para Neto (2005),

“o envolvimento de professores, pais e alunos é fundamental para a implementação de projetos de redução do *bullying*. A participação de todos visa estabelecer normas, diretrizes e ações coerentes. As ações devem priorizar a conscientização geral; o apoio às vítimas de *bullying*, fazendo com que se sintam protegidas; a conscientização dos agressores sobre a incorreção dos seus atos e a garantia de um ambiente escolar sadio e seguro” (p.169).

A publicação do novo Estatuto do Aluno, Lei nº51/2012, de 05 de setembro, com novas medidas corretivas e sancionatórias e com maior flexibilidade de agilização das mesmas, pode ter um efeito muito positivo na prevenção do *bullying*. Este Estatuto prevê que todos tenham conhecimento das regras e das medidas aí instituídas e a possível responsabilização dos pais e/ou encarregados de educação pode servir para um efeito positivo no ambiente escolar. Embora ainda não exista uma política nacional *antibullying*, como já existe noutros países, já foram dados pequenos mas certos passos que permitem identificar e penalizar aqueles que de forma sistemática, intencional e contínua pratiquem atos de violência contra outro(s).

A publicação e, por conseguinte, a entrada em vigor do novo Estatuto do Aluno poderá vir a dar um bom contributo para a prevenção deste fenómeno (entre outros). No entanto, teremos de aguardar pela sua efetiva aplicação no decorrer do ano letivo 2012/2013, para podermos tirar as devidas conclusões.

Segundo esta Lei, no seu artigo 2º, “ o Estatuto prossegue os princípios gerais e organizativos do sistema educativo português (...) promovendo, em especial, o mérito, a assiduidade, a responsabilidade, a disciplina, a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola (...)”, etc. Também prevê que os alunos tenham uma cultura de cidadania (artigo 6ª) e contempla que não podem ser discriminados por razão nenhuma e têm o direito de “ver salvaguardada a sua segurança na escola e respeitada a sua integridade física e moral (...) nos termos da lei e do respetivo regulamento interno” (artigo 7º).

Este estatuto dá especial tónica ao bom clima da escola de forma a evitar conflitos. No artigo 10º salienta a importância da “harmonia da convivência escolar” respeitando a “integridade física e psicológica de todos os membros da comunidade educativa, não praticando quaisquer atos, designadamente violentos, independentemente do local ou meios utilizados (...)”.

Por outro lado, a nível disciplinar, este documento ampliou as penalizações com mais medidas preventivas, corretivas e sancionatórias. Obviamente que estas medidas “prosseguem finalidades pedagógicas, preventivas, dissuasoras e de integração, visando de forma sustentada o cumprimento dos deveres dos alunos” (artigo 24º). A legislação prevê, igualmente, que estas medidas estejam contempladas no regulamento interno da escola (artigo 26º, ponto 6 e 9), que deve ser dado a conhecer a todos os elementos da comunidade educativa.

Outro aspeto a salientar nesta Lei prende-se com o facto de prever a criação de equipas multidisciplinares “destinadas a acompanhar em permanência os alunos, designadamente aqueles que revelem maiores dificuldades de aprendizagem, risco de abandono escolar, comportamentos de risco ou gravemente violadores dos deveres dos alunos” (artigo 35º). Estas equipas têm uma constituição diversificada; são compostas por professores, técnicos especializados, psicólogos, diretores de turma, serviços de ação social, gabinetes escolares, entre outras, tendo como principais objetivos inventariar as situações problemáticas; promover medidas de integração e inclusão do aluno; atuar preventivamente; supervisionar a aplicação das medidas corretivas; aconselhar e propor percursos alternativos; propor parcerias; estabelecer ligação com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em risco; promover sessões de capacitação parental, etc. (artigo 35º).

Também prevê responsabilidade civil e criminal, por motivos de urgência, quando o comportamento do aluno maior de 12 e menor de 16 anos puder constituir facto qualificado como crime (artigo 38º). Caso o menor tenha menos de 12 anos a comunicação deve ser dirigida à Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.

Também os pais e/ou encarregados de educação passam a partir de agora a ter direitos e deveres sobre os incumprimentos que os seus filhos e/ou educandos possam fazer nomeadamente, podem vir a ser responsabilizados pelos deveres de matrícula, pela não comparência nas escolas sempre que os filhos atinjam o limite de faltas e pela “não realização, pelos seus filhos, das medidas de recuperação definidas pela escola, das atividades de integração na escola e na comunidade decorrentes da aplicação de medidas disciplinares corretivas e/ou sancionatórias” (artigo 44º).

Naturalmente que não será a legislação que irá impedir episódios de violência nas escolas mas as medidas que preconiza são uma base útil para conceber e implementar projetos *antibullying* nas escolas, quer de intervenção quer de prevenção.

Paralelamente, as organizações que estão implicadas na educação e saúde dos jovens, tais como a UNESCO, UNICEF, APAV e OMS demonstram uma evidente preocupação com o crescimento do fenómeno *bullying* no contexto escolar. Consideram que este é um problema de saúde pública que traz graves consequências aos jovens que, silenciosamente, sofrem com este tipo de violência.

Para Neto (2005), é importante que haja uma parceria eficaz entre educação e saúde para se poder “reconhecer a extensão e o impacto gerado pela prática de *bullying* entre estudantes e desenvolver medidas para reduzi-la rapidamente” (p.170). Enquanto a sociedade não estiver preparada para lidar com este fenómeno, “serão mínimas as chances de reduzir as outras formas de comportamentos agressivos e destrutivos” (p.171).

O facto de vários estudos realizados em Portugal nos últimos anos demonstrarem que muitos dos jovens portugueses já foram, pelo menos uma vez, vítimas de *bullying*, sugere que a sociedade e, por conseguinte, as escolas terão um papel cada vez mais determinante na prevenção e no combate à violência escolar.

É inegável a importância da escola na tentativa de resolução dos conflitos e a disponibilização de espaços onde os jovens possam falar abertamente sobre os assuntos, onde possam discutir os vários temas relevantes na sua vida e onde tenham apoio especializado é determinante para o combate ao *bullying*.

A principal política da escola deve ser no sentido de prevenir e não apenas de controlar o *bullying*.

De acordo com o Observatório da Infância (Brasil), deve existir três níveis de prevenção:

- Identificar as vítimas, as testemunhas silenciosas e os agressores; os pais, os alunos e toda a escola devem estar envolvidos neste “combate”;

- A qualidade da relação pedagógica entre professores e alunos, baseada no respeito e confiança mútuos;

- Dar formação a toda a comunidade escolar sobre os tipos de violência que estão inerentes a este fenómeno porque o *bullying* acontece, sobretudo, onde não há supervisão dos adultos.

Esta monitorização e supervisão dos espaços são fundamentais sobretudo nos locais onde há uma maior propensão para o aparecimento do *bullying*, nomeadamente os recreios que são o local preferido dos jovens e onde eles mostram verdadeiramente a sua personalidade.

De acordo com um estudo realizado por Marques, Neto & Pereira (2002), verificou-se que o tipo de recreio que os jovens têm influenciam diretamente o facto de haver uma maior ou menor prevalência do *bullying*. Um recreio que tenha boas condições, materiais que favoreçam a distração e maior supervisão acaba por desencorajar e reduzir este tipo de comportamento agressivo.

Além disso, para haver prevenção também é importante que haja um envolvimento de toda a comunidade educativa, ou seja, alunos, professores, funcionários, pais e os outros elementos tais como os da autarquia e das parcerias (Pereira, 2008).

“Um dos primeiros passos visando a valorização dos recreios como espaço e tempo de educação é discutir e definir os comportamentos desejáveis dos alunos em todo o espaço escolar, na sala de aula ou no recreio” (Pereira, 2008, p.191).

Outra questão muito importante relativamente à existência deste fenómeno prende-se com o facto de não haver formação adequada para identificar e solucionar este problema. Assim sendo, é importante que a gestão escolar possa proporcionar ações de formação a todos os elementos, utilizando os técnicos especializados ao serviço nas suas instituições, nomeadamente, os psicólogos. Estas ações devem decorrer, preferencialmente, no início de cada ano letivo.

Um estudo feito em 2008 no concelho de Bragança, com a amostra de 387 alunos de sete escolas dos ensinos básicos, do 2º ao 6º anos, com idades compreendidas entre os 8 e os 14 anos, concluiu que este fenómeno continua a aumentar o que obriga as escolas a terem de tomar atitudes e decisões que ajudem a responder a esta problemática.

Assim, Pereira (2008) sugere dois tipos de soluções: a longo e a curto/médio prazo. A longo prazo considera essencial incluir esta temática “na formação académica de profissionais de diferentes áreas” (educação, saúde, assistência social, segurança pública, etc.) (p.462) e, ainda, melhorar ou aperfeiçoar os espaços exteriores das escolas.

A curto/médio prazo, o autor considera que devem ser inseridas ações de sensibilização, o mais breve possível, a toda a comunidade educativa; também sugere maior ocupação de tempos livre; inserir este tipo de agressões no projeto educativo e regulamento disciplinar; ter em atenção a formação dos docentes e criar um melhor clima de escola entre todos (p.463).

O fator tempo também é primordial: a intervenção da escola deve ser feita o mais rápido possível para disseminar as agressões. Quanto menos importância for dada a este fenómeno, maior incidência e frequência existirá, criando um clima de instabilidade e insegurança nos alunos.

## **5. A Importância da Intervenção a nível de Escola**

É um facto que o *bullying* existe nas escolas, daí a importância dos órgãos de gestão estarem sensibilizados para esta realidade a fim de conseguirem prevenir e intervir contra estas situações.

Compete às escolas e, por conseguinte, às suas direções intervir contra o *bullying* no contexto escolar. Para isso tem de haver cooperação entre todos os intervenientes da escola e não deixar as famílias de parte pois estas são, igualmente, fundamentais para a resolução deste problema. Só com um grande empenho entre professores, órgãos de gestão, alunos, funcionários, técnicos especializados e as famílias é que se pode combater eficazmente o fenómeno.

Segundo Fante (2005, p.82),

“especialistas e educadores de todo o mundo, com o apoio de instituições públicas e privadas, têm proposto às autoridades educacionais a criação de programas especiais de combate e prevenção ao bullying nas escolas. Diversas pesquisas e programas de intervenção antibullying vêm se desenvolvendo na Europa e na América do Norte, visando principalmente conscientizar toda a comunidade escolar sobre o fenómeno e sensibilizá-la sobre a importância do apoio às vítimas, buscando encaminhá-las para tratamentos clínicos, encorajá-los à denúncia, além de fazer com que se sintam protegidos”

Também para Ventura (2010) e Pereira (2008), é importante as escolas terem um gabinete onde as crianças/jovens se sintam à vontade para denunciarem situações impróprias ou incorretas porque, segundo estes, as vítimas, normalmente, sofrem em silêncio por medo, aumentando o absentismo e o insucesso escolar.

Desde o ano 2000, Cleo Fante, considerada a maior especialista do Brasil nesta área, tem vindo a pesquisar sobre a questão da violência nas escolas. Consciente dos traumas que podem surgir entre pares, desenvolveu um programa voluntário nas escolas

(Educar para a Paz), que tem sido muito recomendado neste país pelos resultados positivos que têm surgido.

A primeira escola que aderiu a este programa (Escola de São José do Rio Preto) obteve índices significativos de redução de comportamentos agressivos. No decorrer das pesquisas iniciais detetou-se cerca de 26% de vítimas. Este número reduziu para 10%, no segundo semestre da implementação do programa e, após dois anos, o resultado chegou aos 4%.

O Programa “Educar para a Paz” é um conjunto de estratégias “psicopedagógicas” que assentam nos princípios de solidariedade, tolerância e respeito à diferença. O principal objetivo é envolver toda a comunidade educativa porque apenas assim poderá haver efeitos positivos no trabalho diário e individual com os envolvidos, incrementando a autoestima das vítimas.

Neste momento, o programa está implementado em várias escolas do Brasil, desenvolvendo ações de formação, grupos de alunos, grupos de pais, situações problema. Esta autora defende a criação de equipas multidisciplinares para combater o *bullying*.

Num artigo publicado no Jornal *Mundo Jovem* (março 2006), a autora preocupa-se com o facto deste fenómeno manter ainda hoje um “caráter oculto” porque as vítimas não têm coragem de denunciar. O desconhecimento e a indiferença tornam este fenómeno mais devastador, daí a importância do trabalho em equipa para tentar diminuir e prevenir este fenómeno.

A autora acredita, ainda, que em pleno século XXI a educação é cada vez mais difícil porque “há uma ausência de modelos e de referências educacionais” (Fante, 2006, p.2). O trabalho dos pais ocupa cada vez mais o tempo deles e, por conseguinte, passam cada vez menos tempo de qualidade com os filhos, acabando a educação por ser delegada noutros ou nos próprios jovens. Apesar de não haver receitas para educar, a autora acredita que a educação deve estar centrada nas emoções, nos afetos, no diálogo, na verdade e na confiança.

Relativamente à escola, é importante que aceite que os conflitos existem e, como tal, os profissionais devem estar atentos ao meio envolvente. Também é da responsabilidade das escolas tomar algumas iniciativas tais como “aumentar a supervisão na hora do recreio e intervalos; evitar em sala de aula menosprezo, apelidos ou rejeição de alunos por qualquer motivo que seja” (Fante, 2006. p.3). Deve promover-se o debate sobre estes assuntos.

Para que se consiga combater o *bullying*, há medidas que não sendo muito complicadas podem ser eficazes. Deve haver políticas *antibullying* envolvendo toda a comunidade. Informar, sensibilizar e mobilizar são as palavras de ordem.

Outra medida que pode ser realizada são questionários que permitam estabelecer regras específicas *antibullying* nas escolas.

Também Neto (2005) defende este tipo de programa mas que devem ser adaptados consoante as características de cada instituição. A consciencialização deve ser o primeiro passo para a resolução do problema. O trabalho que deve ser feito não pode ser estanque; é necessário que haja continuidade e que esteja “inserido no quotidiano da escola” e seja “tema transversal nas diferentes disciplinas” (p.168).

Segundo Mascarenhas (2006), as escolas precisam de enfrentar o *bullying* através de estratégias que favoreçam o bem-estar psicossocial no ambiente escolar. A escola é um espaço onde se deve respeitar as diferenças dos pares.

Espera-se que seja um local seguro e saudável. A presença ou o testemunho de qualquer tipo de violência neste ambiente pode acarretar no sujeito danos físicos e psicológicos que podem ser passageiros ou persistentes (Neto, 2005).

A colaboração com as famílias é crucial nos planos de prevenção e intervenção do *bullying*.

Para a redução do comportamento agressivo entre estudantes, Neto, Murteira Filho & Saavedra (2002), desenvolveram um programa que inclui sete etapas:

1ª- Pesquisar a realidade, através de questionários de pesquisa com a participação de todos. Os resultados destes inquéritos determinam a prevalência, incidência e consequências do *bullying* em cada escola.

2ª- Após análise detalhada dos resultados, todos devem ser informados sobre os mesmos e discutir as implicações, definindo estratégias que devem ser utilizadas durante o processo de divulgação e sensibilização dos alunos.

3ª- Formação de um grupo de trabalho, representado por todos os segmentos da comunidade onde serão definidas, coletivamente, as ações a serem priorizadas e adotadas.

4ª- Ouvir opiniões: as propostas definidas pelo grupo de trabalho ficam sujeitas a sugestões e opiniões dos restantes membros da comunidade, nomeadamente os alunos e os funcionários.

5ª- Definição de compromissos e prioridades.

6ª- Divulgação do tema através da afixação de cópias em vários locais da escola.

7ª- Informação aos pais, através de cartas ou reuniões, sobre os objetivos do programa.

O *bullying* não é uma luta entre iguais porque existe um frequente uso e abuso de poder.

A desigualdade começa quando existe de um lado, alguém que se julga superior e que utiliza estratégias para intimidar, magoar, ofender, humilhar ou perseguir e, no outro, alguém que está intimidado e que se sente indefeso e incapaz de se defender (Lines, 2008).

Pelo facto de ser uma ação premeditada, intencional e repetida é fundamental que os elementos da comunidade educativa deem especial atenção a este fenómeno que, na maioria das vezes, acontece de forma silenciosa e sem denúncias.

A escola e, por conseguinte, o seu órgão de gestão assumem um papel primordial na tentativa de resolução deste problema e é sobre isso que versará a III parte do trabalho.

### **Parte III- Projeto de Intervenção e Prevenção**

*A autoridade é tão necessária quanto a liberdade.*

*Amália Reboló Marques*

## 6. Metodologia

A metodologia de trabalho utilizada é variada. Optámos por um trabalho de projeto na medida em que este tem como objetivo a análise e a resolução de um problema. Permite uma flexibilidade dos procedimentos sendo um processo dinâmico, adaptando-se e reorientando-se ao longo da intervenção sempre que for necessário (Leite et al, 2001). É constituído por cinco fases: elaboração do diagnóstico da situação; planificação das atividades, meios e estratégias; execução das atividades planeadas; avaliação e divulgação dos resultados obtidos. Se a primeira parte do trabalho teve a função de fazer uma reflexão autobiográfica até chegar ao tema/problema e a segunda parte teve a função de enquadrar teoricamente esse mesmo problema, a terceira parte funcionou como uma tentativa de resolução e de intervenção sobre o tema escolhido. Partindo de uma situação concreta, o *bullying* no contexto escolar (diagnóstico), planificámos e executámos estratégias e atividades, nomeadamente, através da identificação de objetivos e da realização de um inquérito aos alunos que permitiram analisar e avaliar o problema. Posteriormente, a análise permitiu que criássemos estratégias e que desenvolvêssemos atividades e ações de intervenção contra o *bullying*.

Por outro lado, este trabalho contempla, ainda, um estudo de caso múltiplo na medida em que segundo Yin (2002), o “estudo de caso contribui de forma inigualável para a compreensão que temos de fenómenos individuais, organizacionais, sociais e políticos” (p.21). Ora o *bullying* no contexto escolar pode ser considerado como “um fenómeno social complexo” e o seu estudo pode contribuir para “a construção, alargamento ou desafio de teorias” (idem). Também para Yin (2001), o estudo de caso “é a estratégia escolhida para se examinarem acontecimentos contemporâneos” (p.27) que requer, antes de qualquer outro passo, “a identificação do problema, o domínio de alguns conceitos-chave, para que se chegue ao tipo de métodos mais adequados para a consecução dos objetivos” (p.79). Além disso, para que o estudo fosse mais conclusivo optámos por analisar duas escolas da cidade de Lisboa que demonstrassem a realidade existente. Pretendíamos saber se o *bullying* era um fenómeno isolado ou confinado a uma escola ou se, realmente, estaríamos frente a uma realidade complexa, em expansão como os investigadores afirmam.

Por outro lado, este trabalho insere-se num tipo de estudo exploratório e descritivo, de corte transversal, com o objetivo de explorar diferenças em relação aos papéis de *bullying* em função do género, da autoimagem dos sujeitos (positiva ou negativa) e da auto-perceção do grau de socialização, para além de realizar uma análise detalhada das vítimas e das agressões, tendo em conta o tipo de violência que sofreram, os locais onde ocorrem

essas agressões, a presença ou ausência de queixas sobre as mesmas e as possíveis consequências. Do mesmo modo, procurou-se descrever os agressores e os tipos de agressão que utilizam bem como as testemunhas e o seu papel relativamente a este fenómeno (Apêndice II).

O objetivo de uma investigação é conhecer uma realidade que pretendemos estudar. Para tal, é possível utilizar vários métodos que contemplem o mesmo fim. Assim, como opção metodológica, utilizámos o inquérito (análise quantitativa) que permitiu analisar o *bullying* no contexto escolar, sob o ponto de vista dos alunos dos 5º ao 9º anos. Este serviu para reforçar o estudo desenvolvido no enquadramento teórico e permitiu tirar conclusões que possam ajudar as escolas a prevenir e intervir no *bullying*. No entanto, também abordámos alguns aspetos de carácter qualitativo, de análise documental, nomeadamente quando utilizámos os Projetos Educativos de Escola, os Regulamentos Internos e os Relatórios de Avaliação Externa para compreendermos melhor o funcionamento interno das escolas analisadas e para elaborarmos o plano de intervenção.

Para darmos cumprimento aos objetivos e à questão central do nosso estudo, escolhemos um método que permitisse quantificar uma multiplicidade de hipóteses e de dados para daí tirarmos o maior número possível de conclusões. Para Hill & Hill (2005) “um investigador assemelha-se a um marceneiro. Não produz móveis, mas produz informações na forma de conclusões aplicando técnicas estatísticas aos dados da investigação; estas são as ferramentas do investigador” (p.191).

Assim, e tendo como referência estes autores, foi utilizado um inquérito constituído por vinte e seis questões. As primeiras seis questões servem para conhecermos melhor os inquiridos nomeadamente, as suas idades, sexo, nível de escolaridade, naturalidade, agregado familiar e se gostam da escola. Seguidamente, pretende-se conhecer a percentagem de alunos em função dos vários papéis de *bullying* (vítimas, agressores, testemunhas ou vítimas/agressores), os tipos de agressão existentes e mais comuns, o local onde essas ocorrem, a frequência com que ocorrem, o conhecimento que têm dos seus agressores, o número de vezes que agrediram ou que foram agredidos, o número de elementos envolvidos, a percentagem da presença ou ausência de queixas e as suas consequências, o papel das testemunhas, a existência de diferenças entre os papéis de *bullying* e o género dos alunos e, finalmente, avaliar a existência de diferenças entre os papéis de *bullying* em função da autoimagem dos alunos (positiva e negativa).

A escolha deste método e destas questões serviu para termos um maior conhecimento da realidade destas escolas e de que forma lidavam com o problema. Estas informações serviram de ponto de partida para a elaboração de um plano de intervenção/prevenção do *bullying*.

## 6.1. Caracterização do Contexto

As escolas selecionadas para a realização dos questionários pertencem ao concelho de Lisboa e compõem as freguesias da Charneca, Lumiar e Ameixoeira (escola A), Lumiar, Campo Grande e Carnide (escola B).

Segundo dados obtidos no Relatório de Avaliação Externa das Escolas (dezembro de 2009) e no que concerne à escola A, este agrupamento integra o Programa de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária II. Encontra-se inserido num meio com características sociais muito diversas embora predominem famílias com fraco nível económico e cultural e pouco estruturadas. Os auxílios económicos, no âmbito da Ação Social Escolar, rondam os 73,5%. Por outro lado, as medidas aplicadas para conter a indisciplina, segundo o mesmo relatório, “não se têm revelado eficazes, dado que não foi adotada uma estratégia concertada e partilhada por todos para promover eficazmente a disciplina” (p.3). No entanto, a escola A já dispõe de serviços especializados do apoio educativo e tutorias que abrangem “serviço de Psicologia e Orientação (SPO); Departamento de Educação Especial; Professor Tutor (para acompanhamento do processo educativo) e um Gabinete de Mediação Comportamental (GMC) que “podem vir a constituir-se em cada escola deste agrupamento tendo como objetivo a regulação de comportamentos dos alunos preferencialmente em sala de aula e o desenvolvimento de competências sociais no contexto escolar” (Anexo VII do Regulamento Interno).

Relativamente à escola B também o seu contexto socioeconómico é composto maioritariamente pela classe média e média-baixa. Recebe muitos jovens de bairros problemáticos e alunos carenciados. Segundo o Relatório de Avaliação Externa (novembro de 2010), 55% dos alunos beneficiam de auxílio económico, no âmbito da Ação Social Escolar.

De acordo com o Projeto Educativo de Escola (2011-2015), os principais problemas identificados foram: as fracas expectativas das famílias em relação à escola; a pouca responsabilidade no acompanhamento do percurso escolar do educando; o nível cultural e académico médio/baixo; a dificuldade de integração resultante da diversidade étnico-cultural; a existência de famílias problemáticas, situações de emprego precário e desemprego; a falta de recursos económicos e materiais; as situações de absentismo e abandono escolar; a dificuldade em aceitar e cumprir regras e o fraco aproveitamento escolar (p.19).

Ora, tendo em atenção os dados recolhidos nos projetos educativos, nos regulamentos internos e/ou nos relatórios de avaliação externa destas duas escolas bem

como a análise dos dados resultantes dos inquéritos realizados no âmbito deste estudo, concluímos, facilmente, que estas instituições necessitam de um projeto de intervenção e de prevenção para combater um problema instalado: o *bullying*.

O tratamento destes dados permitiu identificar, primeiro, que o *bullying* efetivamente existe no seu seio e, segundo, quais os tipos de *bullying* mais praticados; quem eram os principais intervenientes; a frequência de agressões e de perseguições sofridas; se as vítimas fazem, ou não, queixa das mesmas e o papel que cada um tem relativamente ao *bullying* (cf. pp.28-32).

Para esta Parte III, damos mais atenção a outros itens do inquérito, nomeadamente, os locais onde ocorrem as agressões. O recreio foi considerado o local onde a maioria delas acontece (44%), seguido dos corredores e escadas (16%). Estas percentagens remetem para uma das possíveis causas deste fenómeno e já referido na Parte II: a supervisão inadequada ou insuficiente dos espaços escolares (cf. p.46). Por outro lado, é curioso o facto de 60% dos alunos não conhecerem os seus agressores contra 16% que afirmam conhecer. Também aqui merece a pena investigar o que leva um agressor a escolher a sua vítima. Várias causas foram apontadas no enquadramento teórico sendo que existe uma forte relação desigual de poder (cf. pp. 39-40), sempre revestido como um ato intencional, repetitivo e agressivo e quando entendem que alguém é mais vulnerável (Costantini, 2004). Paralelamente, fatores como o aspeto físico, o preconceito, a inveja, o medo, a vingança ou a fraca autoestima contribuem enormemente para esta escolha (cf. pp.45-46).

Outro aspeto importante e que ficou evidente pelos inquéritos realizados prende-se com as consequências das queixas de agressões. Segundo podemos constatar nas tabelas 9 e 10 a maior parte das vítimas não apresenta queixa (56%) e mesmo aquelas que decidem fazê-lo sabem que não existe qualquer consequência (72,7%)

Tabela 9: Frequência e percentagem das respostas das vítimas em função da questão: “A quem fizeste queixa das agressões?”

		Frequência	Percentagem	
<b>A quem fizeste queixa das agressões?</b>	Somente ao pais	1	4.0	
	Somente aos colegas	2	8.0	
	Pais e Professores	2	8.0	
	Pais/Professores/Diretor	de	1	4.0
	Turma/Diretor da Escola			
	Pais/Professores/Colegas	1	4.0	
	Pais/Colegas	2	8.0	
	Funcionários/Diretor de Turma	1	4.0	
	Pais/Professores/ Diretor de Turma	1	4.0	
	Total	11	44.0	

Como se pode constatar, a grande maioria dos jovens considera que o facto de apresentarem queixa das agressões sofridas não revela que haja alguma consequência para os seus agressores, sendo que apenas 27,3% afirma que houve intervenção.

Tabela 10: Frequência e percentagem das respostas das vítimas em função da presença ou ausência de consequência após a realização de queixas sobre as agressões.

		Frequência	Percentagem
<b>Houve alguma consequência disso?</b>	Sim	3	27.3
	Não	8	72.7
	Total	11	100.0

Igualmente preocupante é o papel das testemunhas em todo este processo. De acordo com a tabela 1 (cf. p.28), 39,1% dos estudantes confirmam que são testemunhas da prática do *bullying*, representando a maior percentagem dos alunos em função dos diferentes papéis, sendo que a postura revelada foi nada fazerem quando assistem a uma agressão (tabela 11). Também aqui há que intervir e consciencializar os jovens para inverter nesta situação, uma vez que, enquanto testemunha, o jovem pode “fazer parte da solução ou do problema do *bullying*” (Beane, 2008, p. 189).

Tabela 11: Frequência e percentagem das respostas das testemunhas em função do que fizeram ao presenciar uma agressão.

		Frequência	Percentagem
<b>O que fizeste ao presenciar uma agressão?</b>	Nada	24	32.0
	Tiveste Medo	2	2.7
	Riste-te da Situação	1	1.3
	Chamaste um adulto	12	16.0
	Afastaste o Agressor	7	9.3
	Apoiaste o agredido	10	13.3
	Afastaste o agressor/Apoiaste o agredido	9	12.0
	Afastaste o agressor/Chamaste um adulto	3	4.0
	Afastaste o agressor/Chamaste um adulto/Apoiaste o Agredido	3	4.0
	Chamaste um adulto/Apoiaste o agredido	3	4.0
	Total	74	98.7
	Missing values	1	1.3
	Total	75	100.0

## 6.2. Plano de Resolução

### 6.2.1. Áreas

As áreas que propomos para a resolução do problema são duas: a Intervenção e a Prevenção. Urge a necessidade de apresentar um plano que seja exequível, de fácil operacionalização e que envolva a maioria dos elementos da comunidade educativa. É prioritário que o órgão de gestão das escolas esteja sensibilizado para esta matéria e para que a intervenção seja eficaz. Não queremos, de todo, criar um plano demasiado burocrático ou complexo uma vez que as escolas não dispõem nem de meios, nem de tempo, nem de muitos recursos.

Como já foi referido atrás, é fundamental que a escola propicie um ambiente acolhedor onde o aluno se sinta seguro e que possa promover o sucesso educativo (cf. pp.48-49). Este só poderá existir se tivermos consciência dos reais problemas e se tivermos capacidade de encontrar soluções que possam contribuir para um bom clima de escola. Por outro lado, cabe ao diretor ser o “líder”; aquele que assegura que tudo funciona; que mobiliza talentos e esforços com a perspetiva de melhoria contínua da escola (Luck, 2009).

A proposta de um plano de intervenção/prevenção foi elaborada e planificada em três períodos, que representam o ano letivo. O 1º período consiste na sensibilização, informação e identificação do fenómeno do *bullying*. Nesta fase pretende-se a envolvimento de toda a comunidade, a constituição ou melhoramento das estruturas de apoio da escola, tendo em conta esta realidade e a introdução de um inquérito a todos os alunos. O 2º período consiste na consolidação dos objetivos definidos no período anterior, o funcionamento dessas mesmas estruturas e equipas, a criação de parcerias locais com o objetivo de ajudar a combater este fenómeno, nomeadamente no apoio a visitas de estudo, nos contactos com convidados exteriores à escola que possam vir a dar o seu contributo e na criação de uma semana *antibullying* (a realizar mensalmente durante este período). Finalmente, no 3º período pretende-se sinalizar os alunos que persistem neste tipo de comportamentos e encaminhá-los para um reforço de apoio nas estruturas existentes e uma maior responsabilização dos mesmos. Por outro lado, definem-se as medidas disciplinares formativas e sancionatórias que irão reforçar os projetos educativos das escolas e os seus regulamentos internos.

Relativamente aos pontos **6.2.2.** (objetivos específicos), **6.2.3.** (ações a desenvolver), **6.2.4.** (espaços), **6.2.5.** (recursos) e **6.2.6.** (calendarização) optámos por apresentar o plano de intervenção/prevenção em grelha por considerarmos que tornaria mais eficaz e simplificada a sua leitura.

**Quadro 1: Plano de Intervenção e Prevenção - 1º Período**

<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Ações a Desenvolver</b>	<b>Espaços</b>	<b>Recursos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Monitorizar e supervisionar os locais onde ocorrem as agressões;</li> <li>- Identificar/conhecer, através dos questionários aos alunos, os vários tipos de <i>bullying</i> e os seus intervenientes;</li> <li>- Sensibilizar/informar a população escolar para o fenómeno do <i>bullying</i>.</li> <li>- Criar uma equipa e respetivo gabinete <i>antibullying</i>.</li> <li>- Introduzir de regras de convivência entre os alunos;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior rotatividade do corpo discente;</li> <li>- Reunião geral de professores;</li> <li>- Reunião de diretores de turma;</li> <li>- Reunião dos conselhos de turma: inclusão do tema no PCT e respetiva articulação com as diversas disciplinas;</li> <li>- Passagem do inquérito sobre o tema a todos os alunos;</li> <li>- Ações de sensibilização e formação sobre o tema;</li> <li>- Equipa <i>antibullying</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recreio, corredores e escadas;</li> <li>- Espaço escolar;</li> <li>- Salas de aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pessoal discente;</li> <li>- Todos os intervenientes da comunidade educativa;</li> <li>- Utilização das estruturas de apoio existentes na escola (gabinete de apoio ao aluno; associação de pais; psicólogo);</li> <li>- Novo gabinete <i>antibullying</i>;</li> <li>- Alunos e professores (com conhecimento aos pais).</li> </ul>

Assim, para que este plano possa ser exequível há que proceder a uma avaliação contínua e formativa. As reuniões previstas no 1º período servem para o esclarecimento do plano, para informações importantes sobre o tema, para sensibilizar os professores para a inibição de certos tipos de comportamento e para angariar alguns elementos para a equipa *antibullying*. Por outro lado, as reuniões que estão destinadas com os encarregados de educação pressupõem, igualmente, que estes tomem conhecimento dos PEE e dos RI da escola e que assumam um papel ativo na tentativa de eliminação deste tipo de violência. É importante que estes estejam sensibilizados para a necessidade de um ambiente escolar seguro, calmo e que propicie o sucesso educativo dos seus educandos. Também nestas reuniões será importante angariar alguns pais para pertencerem à mesma equipa *antibullying* trabalhando, em paralelo, com professores, alunos, técnicos e funcionários, propondo, para isso, algumas horas semanais disponíveis. É, ainda, no início do ano letivo

que as escolas deverão passar os inquéritos a todos os alunos. Depois dos dados serem analisados, deverá a escola, com a equipa de trabalho introduzir, se necessário, mais regras de convivência e de disciplina e fazer as primeiras ações de formação e sensibilização sobre o tema, inserindo-o, igualmente, no plano curricular de turma e na articulação com o maior número de disciplinas com o propósito de elaborarem trabalhos a apresentarem no decorrer do 2º período, nas semanas *antibullying*.

**Quadro 2: Plano de Intervenção e Prevenção - 2º Período**

<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Ações a Desenvolver</b>	<b>Espaços</b>	<b>Recursos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar e divulgar a semana antibullying;</li> <li>- Manter e criar novos protocolos e/ou parcerias;</li> <li>-Dinamizar atividades a desenvolver na escola sobre o tema.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação da semana <i>antibullying</i> (uma vez por mês):</li> <li>- distribuição de panfletos;</li> <li>- workshops;</li> <li>- palestras;</li> <li>- ateliers temáticos (pintura, dança, teatro, grafitis,);</li> <li>- projeção de filmes e documentários sobre o tema;</li> <li>- contactos com as estruturas locais (paróquia, escuteiros, junta de freguesia, escola segura);</li> <li>- Visitas de estudo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Salas de aula;</li> <li>- Espaços exteriores da escola;</li> <li>- Ginásio das escolas;</li> <li>Anfiteatros.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todos os elementos da comunidade educativa;</li> <li>- Convidados locais;</li> </ul>

No 2º período ficará, assim, estabelecido uma semana por mês, para a apresentação de trabalhos e de atividades sobre o tema nomeadamente peças de teatro, pinturas, grafitis, brochuras/panfletos, danças, palestras, documentários, entre outros. Paralelamente, pretende-se intensificar os protocolos/parcerias já existentes e criar-se novas parcerias locais que envolvam a possibilidade de fazer algum voluntariado e visitas de estudo nomeadamente a centros educativos da Direção Geral de Inserção Social.

**Quadro 3: Plano de Intervenção e Prevenção - 3º Período**

Objetivos Específicos	Ações a Desenvolver	Espaços	Recursos
<p>- Criar o modelo <i>antibullying</i>, através das medidas de prevenção e intervenção no PEE e no RI.</p> <p>- Encaminhar os alunos identificados como agressores e vítimas para as estruturas de apoio da escola;</p> <p>- Sinalizar os alunos que ainda mantêm comportamentos agressivos;</p> <p>- Repassar o questionário sobre o bullying</p>	<p>-</p> <p>- Medidas de intervenção: formativas e/ou sancionatórias:</p> <p><b>Medidas formativas:</b></p> <p>- diálogo de sensibilização;</p> <p>- pedido de desculpa formal;</p> <p>- reunião com os pais do agressor e vítima;</p> <p>- inserir o aluno na equipa <i>antibullying</i>;</p> <p>- encaminhamento para atividades extracurriculares.</p> <p>- registo dos alunos identificados;</p> <p><b>Medidas sancionatórias:</b></p> <p>- serviço de limpeza na escola (salas de aula, refeitório, biblioteca, etc);</p> <p>- interdição dos espaços comuns de lazer;</p> <p>- processo disciplinar;</p> <p>- mudança de turma (caso sejam da mesma turma);</p> <p>- suspensão;</p> <p>- transferência de escola;</p> <p>- medidas disciplinares mais graves (de acordo com o Estatuto do Aluno).</p>	<p>- Espaço escolar: direção; gabinetes; salas de aula; recreio; anfiteatro.</p> <p>- Gabinete e respetiva equipa <i>antibullying</i></p> <p>- Salas de aula.</p>	<p>- Todos os intervenientes da comunidade educativa.</p> <p>- Alunos e professores</p>

Finalmente, no 3º período, os alunos e a equipa *antibullying* já estarão preparados, informados e sensibilizados para darem o seu contributo para a criação do modelo de intervenção de escola a serem incluídos no Projeto Educativo e no respetivo Regulamento Interno. Pretende-se que haja uma forte e estreita parceria com os alunos no sentido de criarem uma maior responsabilização cívica, um bom clima de escola, respeito mútuo e

tolerância. Serão dados a conhecer a todos os elementos as medidas formativas e sancionatórias e os alunos que persistam num comportamento inadequado estarão sujeitos, para além destas medidas, a um acompanhamento mais personalizado pelas estruturas de apoio ao aluno. Por fim, mas não menos importante, será a monitorização/supervisionamento dos locais onde as agressões são mais frequentes. Na falta de auxiliares, poderão ser alguns membros da equipa *antibullying* e de uma forma rotativa a fazer esta supervisão dos espaços.

Este plano prevê a sua continuidade e reforço anualmente. Para que possa ser eficaz é necessário que todos os anos haja um trabalho semelhante ou que possa ser adaptado em algumas circunstâncias que possam persistir. O trabalho contínuo é absolutamente prioritário. O trabalho tem de ser feito em uníssono e pressupõe que todas as equipas da escola trabalhem para os mesmos objetivos.

A pesquisa quantitativa através de questionários; as regras *antibullying*; a interação multidisciplinar; a educação para a igualdade, respeito, cidadania e tolerância; o tempo, paciência e habilidade para lidar com crianças envolvidas em *bullying* e suas famílias são essenciais para a sua prevenção. Daí a importância da formação e sensibilização sobre esta realidade escolar para que a sua prevenção seja eficaz.

### **6.2.7. Avaliação**

Relativamente à avaliação dos objetivos do plano de intervenção/prevenção, uma das principais preocupações prende-se com a continuidade da equipa *antibullying* ao longo do ano letivo. Através desta equipa podemos aferir os casos sinalizados como *bullying* e perceber em que medida aumentaram, diminuíram ou mantiveram o número de casos registados. A criação de um gabinete específico nesta área, para além da sinalização serve, igualmente, para propor atividades e regras concretas de atuação imediata e não apenas para aplicar medidas sancionatórias. A aposta futura visa a prevenção do fenómeno mais do que a intervenção; esta última é fundamental principalmente no decorrer do primeiro ano de aplicação porque estas escolas nunca foram intervencionadas relativamente a este tema.

Por outro lado, a passagem do questionário no início e no final do ano letivo permite que todos os elementos da comunidade educativa tenham consciência da realidade da escola face às agressões. Estes questionários pretendem aferir os diversos tipos de *bullying* que existem; os vários intervenientes; a frequência com que ocorrem; o número de elementos que agredem ou são agredidos; o número das queixas e as possíveis consequências e os principais locais onde ocorrem. Ora, no final do ano letivo, teremos uma

maior certeza se as ações que foram desenvolvidas ao longo dos dois primeiros períodos surtiram um efeito positivo ou não.

Finalmente, mas não menos importante, é a sensibilização e a informação sobre o tema. Primeiramente é necessário esclarecer os professores sobre o assunto para que, depois e através dos diretores de turma, haja um esclarecimento aos encarregados de educação e aos alunos. Estar informado sobre o *bullying*; perceber e sugerir regras de convivência e de comportamento; haver articulação de trabalhos entre as várias disciplinas; trabalhar com os parceiros locais e ter conhecimento das medidas formativas e sancionatórias são fatores determinantes para diminuir ou prevenir o *bullying* no contexto escolar. Este trabalho é feito no decurso dos três períodos do ano letivo e será avaliado através do número de vezes em que as ações de sensibilização e informação sobre o tema são efetivadas através de conferências, palestras, *Workshops*, visitas de estudo, distribuição de panfletos, entre outras atividades propostas.

## Síntese Reflexiva

O questionário veio demonstrar que a preocupação crescente entre os profissionais e os investigadores da área tem fundamento. O *bullying* é um fenómeno real e está em expansão no contexto escolar.

Dos 192 estudantes inquiridos apenas 36 afirmam que não têm qualquer papel no *bullying*, sendo que a grande maioria dos jovens é testemunha desta realidade na sua escola (39,1%). Outro dado relevante prende-se com o facto de 21 jovens (10,9%) terem um duplo papel, isto é, são vítimas e agressores em simultâneo. No geral, o número de agressores é superior ao número de vítimas (18,2% contra 13%).

Os tipos de *bullying* praticados são variados e, frequentemente, são utilizados em simultâneo vários tipos. De acordo com as vítimas, 20% refere que é vítima de violência física e psicológica e 24% afirma que para além destes dois tipos também são alvos de roubo ou quebra de objetos pessoais.

A falta de supervisão dos espaços escolares é visível quando são referidos os principais locais onde ocorrem as agressões. Dos alunos vítimas, 44% referem o recreio como o principal local da escola, seguido das escadas/corredores (16%) onde ocorrem as agressões. Já no que diz respeito ao número de vezes que os alunos foram vítimas de *bullying* no ano letivo transato, 36% afirma que o foram duas vezes e 32% salientam que foram agredidos ou perseguidos mais de três vezes, sendo que a maioria afirma desconhecer os seus agressores (60%).

Outro dado relevante, analisado no inquérito, diz respeito ao facto de 56% das vítimas não fazerem queixa das agressões por considerarem não existir qualquer consequência e aquelas que optam por apresentar queixa preferem fazê-la aos pais e/ou aos colegas.

Relativamente aos jovens que são vítimas e agressores em simultâneo, referem que os seus agressores utilizam com mais frequência três tipos de *bullying*: físico, psicológico e roubo ou quebra de objetos pessoais (33,3%); no entanto, quando desempenham o papel de agressor, a maioria revela que opta pela violência psicológica (57,1%).

Já os agressores consideram que o tipo de *bullying* que mais utilizam é a violência psicológica ou verbal (40%), seguida da violência física (25,7%). Também aqui observa-se uma incidência de violência mista, isto é, violência psicológica e física, em simultâneo (17,1%). Quando se analisa o tipo de violência exercida e o género, não há uma diferença significativa, apesar dos agressores masculinos optarem preferencialmente pela violência

física (29,2%) em comparação com o gênero feminino (18,2%). Já as raparigas exercem com maior frequência o tipo de violência psicológica ou verbal sobre as suas vítimas (45,5%) em comparação com o gênero masculino (37,5%).

Relativamente às testemunhas, estas representam a maioria dos participantes deste estudo. 32,4% admite que nada faz quando assiste a uma agressão. Há, no entanto, algumas diferenças quanto ao gênero. As raparigas (24,3%) optam por chamar um adulto mais vezes do que os rapazes (8,1%), sendo que estes preferem apoiar o agredido (16,2%) e afastar o agressor (16,2%), não envolvendo os adultos.

Finalmente, também se verifica que há uma relação entre os papéis de *bullying* e a imagem que os jovens têm sobre si próprios. Uma percentagem elevada de vítimas e vítimas/agressores (27,8%) têm uma imagem negativa. Já os agressores (21,6%) e as testemunhas (43,3%) caracterizam-se com uma autoimagem positiva.

Assim, com base nos resultados deste inquérito e da literatura de referência partimos para o plano de intervenção de escola dividindo-o em três fases, correspondentes aos três períodos do ano letivo. A primeira fase corresponde à sensibilização e informação da comunidade escolar; ao compromisso dos órgãos da escola em criarem regras e medidas a serem integradas nos projetos educativos e nos regulamentos internos; à realização de um inquérito a todos os alunos para aferir os tipos de *bullying* praticados, os intervenientes, a frequência, as causas e as consequências.

A segunda fase consiste na operacionalização dos dados obtidos, isto é, com o conhecimento que ficamos anteriormente, procedemos à dinamização de atividades a desenvolver pela escola sobre o tema; propomos uma semana *antibullying* por mês (durante o 2º período), onde os elementos da escola (professores, alunos, equipas e pais) divulgarão trabalhos executados pelos mesmos nomeadamente panfletos, palestras, *workshops*, ateliers temáticos (pintura, dança, música, etc), visitas de estudo, entre outros.

A terceira e última fase correspondem ao reforço das medidas e regras a integrarem nos PEE e nos RI de cada escola e no reforço das competências sociais dos alunos que persistem em comportamentos desviantes. O tratamento e análise dos dados obtidos nestes inquéritos permitiu revelar que o fenómeno do *bullying* é grave e que as escolas devem desempenhar um papel interventivo nesta área sob pena de minar o ambiente escolar. Assim, a proposta de um plano de intervenção/prevenção vai ao encontro desta análise na medida em pretende de uma forma simples, mas eficaz abolir, ou pelo menos, diminuir significativamente este fenómeno que ameaça a sociedade. Para isso, é necessário aproveitar os recursos já disponíveis e envolver todos os elementos da comunidade educativa. Sem trabalho colaborativo entre professores, alunos, pais e restantes elementos e sem o apoio da direção não é possível alterar comportamentos,

mudar mentalidades nem tão pouco criar estratégias que permitam um bom clima de escola. É obrigação de todos nós trabalharmos em equipa para fazermos da “nossa” escola um local seguro, aprazível e de sucesso.

Beane (2006) considera que as crianças “depois de desenvolverem comportamentos de *bullying*, não abandonam com facilidade esses comportamentos à medida que crescem. Têm de ser ensinadas a relacionar-se melhor com os outros” (p.9). Para o autor “o envolvimento dos pais, dos professores, dos administradores das escolas, dos alunos e das comunidades é essencial para terminar com a violência nas escolas”. No entanto, “O presidente do conselho executivo é a pessoa mais importante que deve ser incluída no programa. A equipa de profissionais da escola seguirá na senda de um presidente eficiente e motivado” (p.17). E este é o nosso principal objetivo, com a realização do presente trabalho de projeto: ajudar as escolas a intervirem contra e a prevenirem o fenómeno do bullying.

## Fontes de Consulta

### 1. Bibliográficas

- Agatston, P., Kowalski, R. & Limber, S. (2007). Students' perspectives on cyberbullying. *Journal of Adolescent Health*. Nº 41, pp. 59-60;
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed;
- Alexander, J. (2007). *A agressividade na escola. Bullying: um guia essencial para pais*. Barcarena: Editorial Presença;
- Almeida, L., Silva, A. & Campos, J. (2008). Importância da identificação precoce da ocorrência do bullying. *Revista Pediátrica*, V. 9, nº 1, pp. 8-16;
- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na escola (compreender para prevenir)*. Porto: Edições ASA;
- Amado, J. & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola*. Coimbra: Almedina;
- Amado, J. (2000). *Construção da disciplina na escola*. Porto: Edições ASA;
- Amado, J. (2005). Contextos e formas de violência escolar. *Separata da Revista Portuguesa de História*. Nº XXXVII, pp. 229-325;
- Amado, J. (1998). Pedagogia e atuação disciplinar na aula. *Revista Portuguesa de Educação*, nº11, v.2, pp.35-55. I.E.P.- Universidade do Minho;
- Baldry, A. & Farrington, D. (2000). Bullies e delinquents: características pessoais e estilos parentais. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XXXIV, nº 1,2,3, pp. 195-221;
- Ballone, G. (2005). Maldade da Infância e da adolescência: bullying. In Psiqweb. Disponível em [www.psiqweb.med.br](http://www.psiqweb.med.br), acessado em 2 de maio de 2012;
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Beane, A. (2006). *A sala de aula sem Bullying*. Porto: Porto Editora;
- Beane, A. (2008). *Proteja o seu filho do Bullying*. Porto: Porto Editora;
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA;
- Botler, A. (2003). Autonomia e ética na gestão escolar. *Revista Portuguesa de Educação*. V. 16, nº1, pp. 121-135- Universidade do Minho;

- Carvalho, A. & Diogo, F. (2001). *Projeto educativo*. Coleção Polígono, 4ª ed.. Edições Afrontamento.
- Carvalho, E. (2005). *Autonomia da gestão escolar: democracia e privatização, duas faces da mesma moeda*. Tese de doutoramento em educação. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba;
- Carvalhosa, S. (2010). *Prevenção da violência e do bullying em contexto escolar*. Lisboa: Climepsi Editores
- Carvalhosa, S., Moleiro, C. & Sales, C. (2009). A situação do bullying nas escolas portuguesas. *Revista Interações*. Nº 13, pp. 125-146;
- Chanlat, J. (2008). *O indivíduo na organização*. Tradução de Martins Rodrigues et al. Dimensões Esquecidas (edição brasileira), v. 2, São Paulo: Atlas;
- Costa, M. & Matos, P. (2007). *Abordagem sistémica do conflito*. Lisboa: Universidade Aberta;
- Costantini, A. (2004). *Bullying: como combatê-lo?* São Paulo: Itália Nova Editora;
- Coutinho, C. & Lisbôa, E. (2011). Sociedade de informação, do conhecimento e da aprendizagem: Desafios para a educação no século XXI. *Revista de Educação*, vol.XVIII, nº1, pp. 5-22;
- Delgado, L. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogia*. Set/Dez, nº 232, pp. 367-388;
- Duarte, J. (2008). Estudos de caso em educação. *Revista Lusófona de Educação*. Nº 11, pp. 113-132;
- Fante, C. (2005). *Fenômeno Bullying*. Campinas: Verus Editora;
- Fante, C. (2006). Bullying: quando a escola não é um paraíso. *Jornal Mundo Jovem*. Março, edição nº 364, pp. 2-3;
- Freire, I., Simão, A. & Ferreira, A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico: um questionário aferido à população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*. Vol.19, nº2, pp. 157-183;
- Goodson, I. (1994). *Studying curriculum*. Buckingham: Open University Press;
- Kowalski, R. & Agatson, P. (2008). *Cyberbullying: Bullying in the digital age*. Malden: Blackwell;
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (2001). *Trabalho de projecto: aprender por projetos centrados em problemas*. 4ª Ed. Porto: Edições Afrontamento.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: a research of gender differences. *School Psychology International*. V. 27, nº2, pp. 157-170;

- Libâneo, J., Oliveira, J. & Toschi, M. (2003). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez;
- Lines, D. (2008). *The bullies: Understanding bullies and bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers;
- Lourenço, M. et al. (2009). A gestão educacional e o bullying- um estudo em escolas portuguesas. *Revista Interações*. V. 5, nº 13, pp. 208-228;
- Luck, H. (2000). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Edição 4, Rio de Janeiro: DP&A;
- Luck, H. (2008). *Liderança em gestão escolar*. Petrópolis: Vozes;
- Luck, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. 2ª ed. Curitiba: editora Positivo;
- Marques, A., Neto, C. & Pereira, B. (2002). Changes in school playground to reduce aggressive behaviour. In Martinez, M. (Ed). *Prevention and control of aggression and the impact on its victims*. New York: Plenum Publishers;
- Matos, M., Carvalhosa, S. & Canha, L. (2000). *A Saúde dos adolescentes portugueses*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana/PEPT-Saúde/GPT da CMLisboa;
- Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. *Exedra*, nº1, pp. 43-56. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/43-56pdf>.
- Morita, Y. et al. Japan. In: Smith, P. et al (1999). *The nature of school bullying: a cross-national perspective*. New York: Routledge;
- Neto, A. (2005). Bullying- Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal Pediátrico*. V. 81, nº 5, pp. 164-172;
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e histórias de suas vidas. In: Nóvoa, A. (Org). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora;
- Nóvoa, A. (1991). Formação contínua: realidades e perspetivas. Comunicação apresentada no 1º Congresso de Formação Contínua. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Oliveira, M.J. (2007). Indícios de casos de bullying no ensino médio de Araraquara-SP. Dissertação apresentada no Centro Universitário de Araraquara- Uniara para a obtenção do grau de mestre, orientada por Janaína F.F. Cintrão, Brasil. ([www.uniara.com.br/mestrado\\_drma/arquivos/dissertacao/juliana\\_muranetti\\_de\\_oliveira\\_2007.pdf](http://www.uniara.com.br/mestrado_drma/arquivos/dissertacao/juliana_muranetti_de_oliveira_2007.pdf)) acedida a 22 de fevereiro de 2012
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers;
- Olweus, D. (2001). *Olweus' core program against bullying and antisocial behavior: A teacher handbook*. Norway: University of Bergen;

- Pacheco, J. (2003). *Formação de professores* (documento de discussão). In: [webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/formacaoProfessores.pdf](http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/formacaoProfessores.pdf), acedido em 05 de abril de 2012;
- Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência- Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia;
- Pereira, B. et al. (2009). *Revista Diálogo Educativo*. Curitiba, Set/Dez. V. 9, nº 28, pp.455-466;
- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. 1996; Edições ASA;
- Sebarroja, J. (2001). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto: Porto Editora;
- Sebastião, J. (2008). *Mundos sociais – Saberes e práticas: Educação e aprendizagens sociais*. Comunicação apresentada no VI Congresso de sociologia. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Torres, L. & Palhares, J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. *Revista Lusófona de Educação*, nº 14, pp. 77-99;
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento de ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- Ventura, A. (2006, 22 de maio). O bullying nas escolas. *Jornal Público*;
- Ventura, A., Costa, J. & Castanheira, P. (2006). Gestão das escolas em Portugal. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 4, nº 4, pp 128-136;
- Vieira, A. et al. (2003). *Gestão educacional e tecnologia*. São Paulo: Avercamp;
- Weisz, T. (2006). *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2ª Edição. São Paulo: Ática;
- Yin, R. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª Edição. Porto Alegre: Bookman.

## 2. Eletrónicas

[www.abrapia.org.br](http://www.abrapia.org.br);

[www.bullying.com.br](http://www.bullying.com.br);

[www.apav.pt](http://www.apav.pt);

[www.oms.com](http://www.oms.com);

[www.portaldasaude.pt](http://www.portaldasaude.pt);

[www.psp.pt/Pages/programasespeciais/escolasegura.asp](http://www.psp.pt/Pages/programasespeciais/escolasegura.asp);

[www.dgidc.min-edu.pt/educacaosaude/index.php?s=directorio&pid=88](http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaosaude/index.php?s=directorio&pid=88);

[www.ore.org.pt](http://www.ore.org.pt);

[www.emse.min-edu.pt](http://www.emse.min-edu.pt);

[www.macs.hw.ac.uk](http://www.macs.hw.ac.uk);

[www.publico.pt/Educacao](http://www.publico.pt/Educacao)

### **3. Legislação**

Lei nº 51/2012, de 5 de Setembro- Aprova o Estatuto do Aluno e Ética Escolar que estabelece os direitos e deveres do aluno dos ensinos básico e secundário e o compromisso dos pais ou encarregados de educação e dos restantes membros da comunidade educativa na sua educação e formação;

Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho- segunda alteração ao Dec.-Lei nº 75/2008, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário;

Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril- Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar escolar e dos ensinos básico e secundário;

Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro- Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos setores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível de comunicação, de aprendizagem, de mobilidade, de autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social;

Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de janeiro- Aprova o Estatuto da Carreira Docente (revogado);

Despacho nº 12045/2006, de 7 de junho- Cria o Programa Nacional de Saúde Escolar;

Despacho nº 1/2006, de 5 de janeiro- É permitida a constituição de turmas com percursos curriculares alternativos, no âmbito do ensino básico;

Despacho Normativo nº 50/2005, de 20 de outubro- O presente despacho define, no âmbito da avaliação sumativa interna, princípios de atuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos;

Despacho nº 453/2004, de 27 de julho- Regulamenta a criação de cursos de educação e formação com dupla certificação escolar e profissional, destinados preferencialmente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos;

Decreto-Lei nº 115-A/1998, de 4 de maio- Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar escolar e dos ensinos básico e secundário (revogado).

Decreto-Lei nº 1/98, de 02 de janeiro- Aprova o Estatuto da Carreira Docente (revogado);

## **APÊNDICES**

## Apêndice I

# Questionário sobre Bullying

(Alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico)

1. Sexo:

Feminino

Masculino

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_

4. Onde nasceste:

Portugal

Outro  Qual? \_\_\_\_\_

5. Profissão do pai: \_\_\_\_\_

6. Profissão da mãe: \_\_\_\_\_

7. Tens irmãos?

Sim

Não

Quantos: \_\_\_\_\_

Idades: \_\_\_\_\_

8. Com quem vives? \_\_\_\_\_

9. Como te caracterizas?

Sociável

Gordo

Bonito

Sossegado

Outros

Pouco sociável

Magro

Feio

Inquieto

Quais? \_\_\_\_\_

10. Gostas da tua escola?

Sim

Não

Porquê?

\_\_\_\_\_

11. Do que gostas mais na tua escola?

Das aulas	<input type="checkbox"/>	Do recreio	<input type="checkbox"/>
Do espaço físico	<input type="checkbox"/>	Dos colegas	<input type="checkbox"/>
Dos professores	<input type="checkbox"/>	Dos amigos	<input type="checkbox"/>
Da Biblioteca	<input type="checkbox"/>	Dos funcionários	<input type="checkbox"/>
Outros	<input type="checkbox"/>	Dos corredores / escadas	<input type="checkbox"/>

Quais? \_\_\_\_\_

12. Tens muitos amigos na escola?

Sim  Não

13. Tens amigos fora da escola?

Sim  Não

De onde são?

Do teu bairro	<input type="checkbox"/>	Da família	<input type="checkbox"/>
Da igreja	<input type="checkbox"/>	Do teu clube ou ginásio?	<input type="checkbox"/>
Outros	<input type="checkbox"/>	Quais? _____	

14. Do que gostas menos na tua escola?

Das aulas	<input type="checkbox"/>	Do recreio	<input type="checkbox"/>
Do espaço físico	<input type="checkbox"/>	Dos colegas	<input type="checkbox"/>
Dos professores	<input type="checkbox"/>	Dos amigos	<input type="checkbox"/>
Da Biblioteca	<input type="checkbox"/>	Dos funcionários	<input type="checkbox"/>
		Dos corredores / escadas	<input type="checkbox"/>

Outros, quais? \_\_\_\_\_

15. Neste ano letivo sofreste algum tipo de agressão por parte de algum colega da tua escola?

Sim  Não

(salta para a pergunta 21)

Se sim,

São da tua turma?

Sim

Não

Quantos elementos te agrediram? \_\_\_\_\_

São mais velhos

São da mesma idade

São mais novos

**16. Que tipo de agressão sofreste?**

Bateram-te

Sim

Não

Insultaram-te

Sim

Não

Gozaram-te

Sim

Não

Levantaram calúnias a teu respeito

Sim

Não

(disseram coisas más sobre ti ou sobre a tua família)

Excluíram-te do grupo

Sim

Não

Tiraram-te objetos

Sim

Não

Estragaram-te objetos pessoais

Sim

Não

Apalparam-te contra tua vontade

Sim

Não

Outros  Quais? \_\_\_\_\_

**17. Quantas vezes foste agredido ou perseguido durante este ano?**

1 vez

2 vezes

3 vezes

mais de 3 vezes

**18. Em que locais ocorreram estas agressões?**

Sala de aula

Corredores/escadas

Recreio

Refeitório

Casas de banho

Imediações da escola

Outros  Onde? \_\_\_\_\_

**19. Fizeste queixa dessa(s) agressão(ões)?**

Sim

Não

Se sim, a quem?

Pais   
Professores   
Funcionários

Diretor de turma   
Diretor da escola   
Colegas

**20. Houve alguma consequência disso?**

Sim

Não

Se sim, o que foi feito?

---

---

**21. Alguma vez presenciaste situações de agressão a outro colega?**

Sim

Não

Se sim, o que fizeste?

Nada   
Tiveste medo   
Apoiaste o agressor   
Riste-te da situação

Fugiste   
Chamaste um adulto   
Afastaste o agressor   
Apoiaste o agredido

Outra

Qual? \_\_\_\_\_

**22. Onde ocorreram essas situações?**

---

---

**23. E tu, alguma vez, durante este ano letivo, praticaste algum ato de agressão ou violência sobre algum colega?**

Sim

Não

**24. Que tipo de agressão?**

Bateste

Insultaste

Gozaste

Levantaste calúnias sobre alguém

Excluístes alguém do teu grupo

Tiraste objetos a alguém

Estragaste algum objeto de alguém

Outra, qual? \_\_\_\_\_

**25. Onde ocorreram essas agressões?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**26. Tiveste ajuda de alguém?**

Sim

Não

Se sim, de quem? \_\_\_\_\_

Obrigada pelo teu contributo e participação!

## **Apêndice II**

## Tratamento dos dados dos inquéritos

Tabela 1: Análise descritiva da variável idade.

	<b>N</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>	<b>Média</b>	<b>Desvio-Padrão</b>
<b>Idade</b>	192	9	19	13.07	1.939

Tabela 2: Frequência e percentagem em função do Género dos participantes.

	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Feminino</b>	91	47.4
<b>Masculino</b>	101	52.6
<b>Total</b>	192	100

Tabela 3: Frequência e percentagem em função do nível de escolaridade dos participantes.

	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>	
<b>Nível de</b>	5ºano	39	20.3
<b>Escolaridade</b>	6ºano	38	19.8
	7º ano	40	20.8
	8º ano	44	22.9
	9º ano	31	16.1
	<b>Total</b>	192	100

Tabela 4: Frequência e percentagem em função da naturalidade dos participantes.

	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>	
<b>Naturalidade</b>	Portugal	169	88.0
	Outro país	23	12.0
	<b>Total</b>	192	100

Tabela 5: Frequência e percentagem em função da presença e ausência de irmãos no agregado familiar.

	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>	
<b>Irmãos</b>	Sim	155	80.7
	Não	37	19.3
	<b>Total</b>	192	100

Tabela 6: Frequência e percentagem dos participantes em função da pergunta “Gostas da tua escola”.

		Frequência	Percentagem
<b>Gostas da tua escola?</b>	Sim	153	79.7
	Não	39	20.3
	Total	192	100

Tabela 7: Frequência e percentagem dos alunos em função dos papéis de bullying.

		Frequência	Percentagem
<b>Papéis de Bullying</b>	Vítima	25	13.0
	Agressor	35	18.2
	Vítima/Agressor	21	10.9
	Testemunha	75	39.1
	Não assume nenhum papel	36	18.8
	Total	192	100.0

Tabela 8: Frequência e percentagem dos tipos de bullying praticados pelos agressores segundo as respostas das vítimas.

		Frequência	Percentagem
<b>Tipo de Agressão</b>	Somente Violência Psicológica ou Verbal	3	12.0
	Somente Violência física	2	8.0
	Violência Física e Psicológica	5	20.0
	Violência Física/Roubo ou quebra de objetos pessoais.	2	8.0
	Violência Psicológica e Física /Roubo ou quebra de objetos pessoais	6	24.0
	Violência Psicológica/Roubo ou quebra de objetos pessoais	2	8.0
	Violência Física / Violência Psicológica / Isolamento / Roubo ou quebra de objetos pessoais.	1	4.0
	Violência Física e Psicológica/Isolamento	3	12.0
	Violência Física/Isolamento/Roubo ou quebra de objetos pessoais.	1	4.0
	Total	25	100.0

Tabela 9: Frequência e percentagem das respostas das vítimas em função dos locais onde ocorrem as agressões.

		Frequência	Percentagem
<b>Locais onde ocorreram as agressões</b>	Recreio	11	44.0
	Casas de Banho	1	4.0
	Corredores e escadas	4	16.0
	Imediações da Escola	1	4.0
	Recreio/Sala de Aula	3	12.0
	Recreio/Imediações da Escola	1	4.0
	Recreio/Corredores e Escadas	2	8.0
	Recreio/Casas de Banho	1	4.0
	Recreio/Outros locais	1	4.0
	Total	25	100.0

Tabela 10: Frequência e percentagem das vítimas em função do número de agressões ou perseguições que sofreram este ano letivo.

		Frequência	Percentagem
<b>Quantas vezes foste agredido ou perseguido este ano?</b>	Não respondeu	1	4.0
	Uma vez	5	20.0
	Duas vezes	9	36.0
	Três vezes	2	8.0
	Mais de três vezes	8	32.0
	Total	25	100.0

Tabela 11: Frequência e percentagem das vítimas em função do conhecimento de quem foram os seus agressores.

		Frequência	Percentagem
<b>Os agressores são conhecidos?</b>	Sim	9	36.0
	Não	15	60.0
	Sim e Não	1	4.0
	Total	25	100.0

Tabela 12: Análise Descritiva em função do número de elementos que agrediram a vítima.

		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
<b>Quantas vezes foste agredido ou perseguido este ano?</b>		25	1	6	1.88	1.33

Tabela 13: Frequência e percentagem em função do número de elementos que agrediram as vítimas.

		Frequência	Percentagem
<b>Quantos elementos te agrediram?</b>	1	14	56.0
	2	5	20.0
	3	4	16.0
	5	1	4.0
	6	1	4.0
	Total	25	100.0

Tabela 14: Frequência e percentagem em função da faixa etária dos agressores.

		Frequência	Percentagem
<b>Faixa etária dos agressores</b>	São mais velhos	10	40.0
	São da mesma idade	13	52.0
	São mais velhos e da mesma idade	2	8.0
	Total	25	100.0

Tabela 15: Frequência e percentagem em função da presença e ausência de queixas em função do género.

			<b>Género</b>		Total
			Feminino	Masculino	N
<b>Fizeste queixa das agressões?</b>	Sim	Frequência	5	6	11
		Percentagem	45.5%	54.5%	44%
	Não	Frequência	9	5	14
		Percentagem	64.3%	35.7%	56%
	Total	Frequência	14	11	25
		Percentagem	44%	56%	100%

Tabela 16: Frequência e percentagem das respostas das vítimas em função da questão: “A quem fizeste queixa das agressões?”

		Frequência	Percentage
<b>A quem fizeste queixa das agressões?</b>	Somente ao pais	1	4.0
	Somente aos colegas	2	8.0
	Pais e Professores	2	8.0
	Pais/Professores/Diretor de Turma/Diretor da Escola	1	4.0
	Pais/Professores/Colegas	1	4.0
	Pais/Colegas	2	8.0
	Funcionários/Diretor de Turma	1	4.0
	Pais/Professores/ Diretor de Turma	1	4.0
	Total	11	44.0

Tabela 17: Frequência e percentagem das respostas das vítimas em função da presença ou ausência de consequência após a realização de queixas sobre as agressões.

		Frequência	Percentage
<b>Houve alguma consequência disso?</b>	Sim	3	27.3
	Não	8	72.7
	Total	11	100.0

Tabela 18: Frequência e percentagem dos tipos de bullying praticados pelos agressores segundo as respostas das vítimas-agressores.

		Frequência	Percentage
<b>Tipo de Violência</b>	Violência Psicológica	2	9.5
	Violência Física	1	4.8
	Roubo ou Quebra de Objetos Pessoais	1	4.8
	Violência Física e Psicológica	4	19.0
	Violência Física/Roubo ou quebra de objetos pessoais.	4	19.0
	Violência Psicológica e Física /Roubo ou quebra de objetos pessoais	7	33.3
	Violência Psicológica/Roubo ou quebra de objetos pessoais	1	4.8
	Violência psicológica/Isolamento/Roubo ou quebra de objetos pessoais.	1	4.8
	Total	21	100.0

Tabela 19: Frequência e percentagem das respostas das vítimas-agressores sobre o tipo de agressão que utilizam quando desempenham o papel de agressores.

	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Tipo de Violência</b>		
Violência Psicológica	12	57.1
Violência física	1	4.8
Violência física e psicológica	4	19.0
Violência física e psicológica/ Roubo ou Quebra de Objetos Pessoais	1	4.8
Violência psicológica/Isolamento	2	9.5
Violência psicológica/Roubo ou Quebra de Objetos Pessoais	1	4.8
Total	21	100.0

Tabela 20: Frequência e percentagem das respostas dos agressores em função do tipo de agressão que utilizam sobre as suas vítimas.

	<b>Frequência</b>	<b>Percentagem</b>
<b>Tipo de Agressão</b>		
Violência Psicológica	14	40.0
Violência física	9	25.7
Isolamento	2	5.7
Roubo ou quebra de objetos pessoais	1	2.9
Violência física e psicológica	6	17.1
Violência psicológica/Isolamento	2	5.7
Violência psicológica/ Roubo ou Quebra de Objetos Pessoais	1	2.9
Total	35	100.0

Tabela 21: Teste do Qui-Quadrado com recurso à Simulação de Monte-Carlo.

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)			Monte Carlo Sig. (1-sided)		
				Sig.	95% Confidence Interval		Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	6.680	6	.351	.370	.360	.379			
Likelihood Ratio	7.611	6	.268	.394	.384	.404			
Fisher's Exact Test	6.080			.386	.377	.396			
Linear-by-Linear Association	.203	1	.652	.665	.656	.674	.369	.359 .378	
N of Valid Cases	35								

Tabela 22: Frequência e percentagem dos tipos de agressão utilizados pelos agressores em função do género.

		Género		Total	
		Feminino	Masculino		
Que tipo de agressão?	Violência Psicológica	Frequência	5	9	14
		Percentagem	45.5%	37.5%	40.0%
	Violência física	Frequência	2	7	9
		Percentagem	18.2%	29.2%	25.7%
	Isolamento	Frequência	2	0	2
		Percentagem	18.2%	0.0%	5.7%
	Roubo ou quebra de objetos pessoais.	Frequência	0	1	1
		Percentagem	0%	4.2%	2.9%
	Violência física e psicológica	Frequência	1	5	6
		Percentagem	9.1%	20.8%	17.1%
	Violência psicológica/ Isolamento	Frequência	1	1	2
		Percentagem	9.1%	4.2%	5.7%
	Violência psicológica/Roubo ou Quebra de Objetos Pessoais	Frequência	0	1	1
		Percentagem	0%	4.2%	2.9%
Total	Frequência	11	24	35	
	Percentagem	100.0%	100.0%	100.0%	

Figura 1: Distribuição percentual da incidência dos tipos de agressão em função do género.

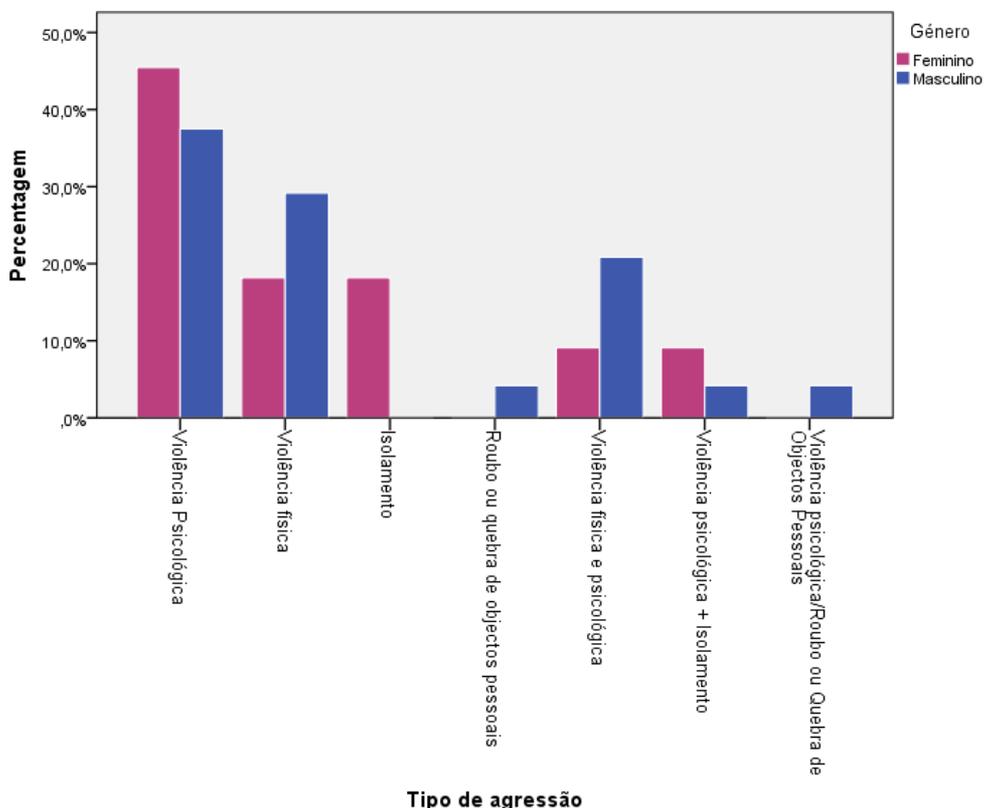


Tabela 23: Frequência e percentagem das respostas das testemunhas em função do que fizeram ao presenciar uma agressão.

	Frequência	Percentagem
Nada	24	32.0
Tiveste Medo	2	2.7
Riste-te da Situação	1	1.3
Chamaste um adulto	12	16.0
Afastaste o Agressor	7	9.3
<b>O que fizeste ao presenciar uma agressão?</b> Apoiaste o agredido	10	13.3
Afastaste o agressor/Apoiaste o agredido	9	12.0
Afastaste o agressor/Chamaste um adulto	3	4.0
Afastaste o agressor/Chamaste um adulto/Apoiaste o Agredido	3	4.0
Chamaste um adulto/Apoiaste o agredido	3	4.0
Total	74	98.7
Missing values	1	1.3
75	100.0	

Tabela 24: Frequência e percentagem das respostas das testemunhas à questão: “O que fizeste ao presenciar uma agressão?”, em função do género.

		Género		Total	
		Feminino	Masculino		
<b>O que fizeste?</b>	Nada	Frequência	11	13	24
		Percentagem	29.7%	35.1%	32.4%
	Tiveste Medo	Frequência	1	1	2
		Percentagem	2.7%	2.7%	2.7%
	Riste-te da Situação	Frequência	0	1	1
		Percentagem	0%	2.7%	1.4%
	Chamaste um adulto	Frequência	9	3	12
		Percentagem	24.3%	8.1%	16.2%
	Afastaste o Agressor	Frequência	1	6	7
		Percentagem	2.7%	16.2%	9.5%
	Apoiaste o agredido	Frequência	4	6	10
		Percentagem	10.8%	16.2%	13.5%
	Chamaste um adulto/Afastaste o agressor/Apoiaste o Agredido	Frequência	1	2	3
		Percentagem	2.7%	5.4%	4.1%
	Afastaste o agressor/Apoiaste o agredido	Frequência	4	5	9
		Percentagem	10.8%	13.5%	12.2%
	Chamaste um adulto/Apoiaste o Agredido	Frequência	3	0	3
		Percentagem	8.1%	0%	4.1%
	Chamaste um adulto/Afastaste o Agressor	Frequência	3	0	3
		Percentagem	8.1%	0%	4.1%
Total	Frequência	37	37	74	
	Percentagem	100.0%	100.0%	100.0%	

Tabela 25: Teste do Qui-Quadrado: Testar se a incidência de papéis de bullying é dependente de variável Género.

<b>Teste do Qui-Quadrado</b>			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5.569	4	0.234
Likelihood Ratio	5.675	4	0.225
Linear-by-Linear Association	0.031	1	0.860
N of Valid Cases	192		

Tabela 26: Frequência e percentagem de Papéis de Bullying em função do Género.

		Género		Total	
		Feminino	Masculino		
<b>Papéis de Bullying</b>	Vítima	Frequência	14	11	25
		Percentagem	56.0%	44.0%	100.0%
	Agressor	Frequência	11	24	35
		Percentagem	31.4%	68.6%	100.0%
	Vítima/Agressor	Frequência	12	9	21
Percentagem		57.1%	42.9%	100.0%	
Testemunha	Frequência	38	37	75	
	Percentagem	50.7%	49.3%	100.0%	
Não assume nenhum papel	Frequência	16	20	36	
	Percentagem	44.4%	55.6%	100.0%	

Figura 2: Distribuição percentual da incidência dos diferentes papéis de bullying em função do género.

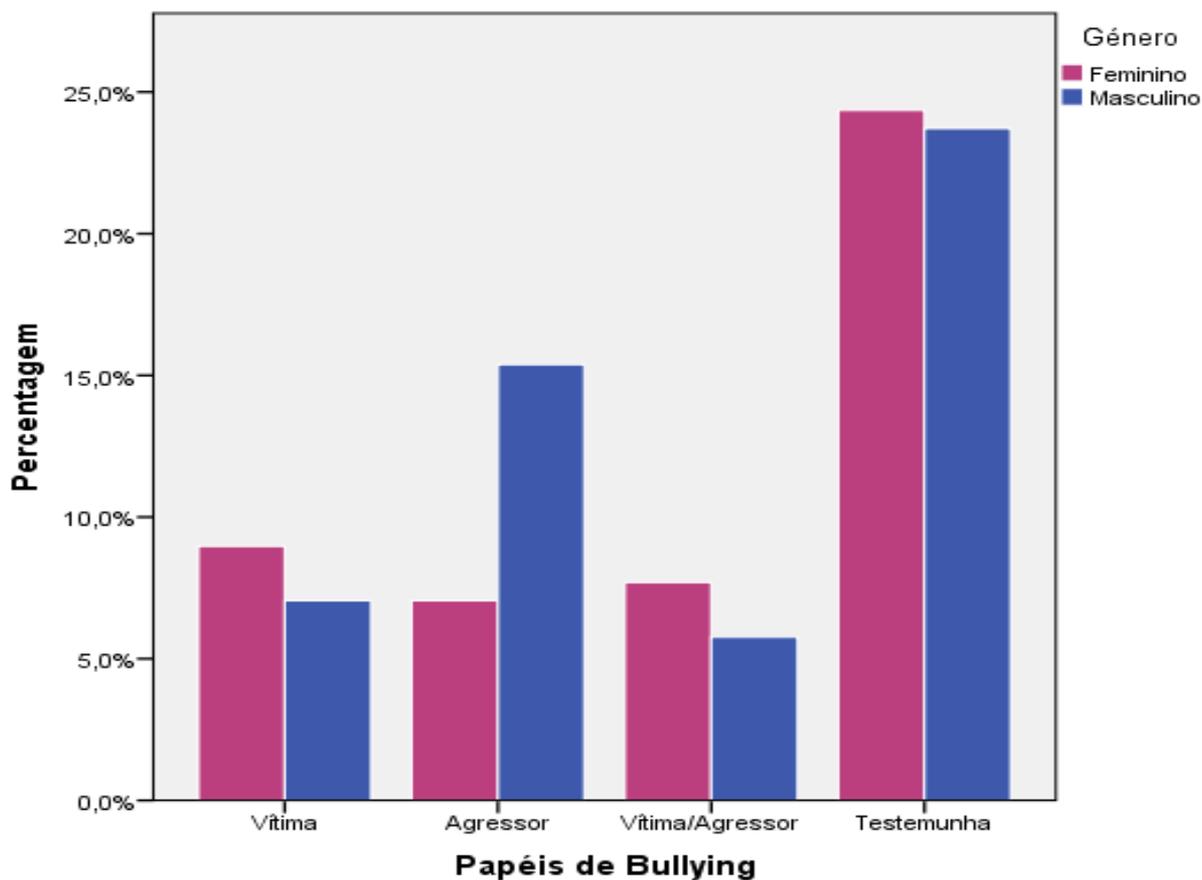


Tabela 27: Teste do Qui-Quadrado com recurso à técnica de simulação de Monte-Carlo.

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)			Monte Carlo Sig. (1-sided)		
				Sig.	95% Confidence Interval		Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	11.354	4	.023	.021	.018	.023			
Likelihood Ratio	10.706	4	.030	.046	.042	.050			
Fisher's Exact Test	10.549			.019	.016	.022			
Linear-by-Linear Association	1.514	1	.219	.226	.218	.234	.130	.124	.137
N of Valid Cases	115								

Tabela 28: Frequência e percentagem dos papéis de bullying em função da autoimagem.

		Autoimagem		Total	
		Auto- Imagem_Positiva	Auto- Imagem_Negativa		
<b>Papel</b>	Vítima	Frequência	8	5	13
		Percentagem	8.2%	27.8%	11.3%
	Agressor	Frequência	21	1	22
		Percentagem	21.6%	5.6%	19.1%
	Vítima/Agressor	Frequência	12	5	17
		Percentagem	12.4%	27.8%	14.8%
	Testemunha	Frequência	42	4	46
		Percentagem	43.3%	22.2%	40.0%
	Não assume nenhum papel	Frequência	14	3	17
		Percentagem	14.4%	16.7%	14.8%
	<b>Total</b>	Frequência	97	18	115
		Percentagem	100.0%	100.0%	100.0%

Tabela 29: Teste do Qui-Quadrado com recurso à técnica de simulação de Monte-Carlo.

	Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)	Monte Carlo Sig. (2-sided)			Monte Carlo Sig. (1-sided)		
				Sig.	95% Confidence Interval		Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound		Lower Bound	Upper Bound
Pearson Chi-Square	6.066	4	.194	.194	.186	.201			
Likelihood Ratio	5.959	4	.202	.266	.257	.275			
Fisher's Exact Test	5.322			.225	.217	.233			
Linear-by-Linear Association	2.760	1	.097	.101	.095	.107	.059	.055 .064	
N of Valid Cases	149								

Tabela 30: Frequência e percentagem dos papéis de bullying em função da auto-percepção do grau de socialização.

Papel		Frequência	Grau de Socialização		Total
			Sociável	Pouco Sociável	
Vítima	Frequência	13	5	18	
	Percentagem	10.0%	26.3%	12.1%	
Agressor	Frequência	24	3	27	
	Percentagem	18.5%	15.8%	18.1%	
Vítima/Agressor	Frequência	13	1	14	
	Percentagem	10.0%	5.3%	9.4%	
Testemunha	Frequência	55	9	64	
	Percentagem	42.3%	47.4%	43.0%	
Não assume nenhum papel	Frequência	25	1	26	
	Percentagem	19.2%	5.3%	17.4%	
Total	Frequência	130	19	149	
	Percentagem	100.0%	100.0%	100.0%	