



Escola Superior de Saúde
Instituto Politécnico da Guarda
I Curso de Mestrado em Enfermagem de Saúde Infantil e Pediatria

Intervenção da Comunidade Escolar face ao Bullying

Jennifer Sophie Barreiros Luís

Guarda
2012



Escola Superior de Saúde
Instituto Politécnico da Guarda
I Curso de Mestrado em Enfermagem de Saúde Infantil e Pediatria

Intervenção da Comunidade Escolar face ao Bullying

Trabalho de investigação apresentado à Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico da Guarda para a obtenção do grau de Mestre em Enfermagem de Saúde Infantil e Pediatria.

Trabalho realizado por: Enfermeira Jennifer Sophie Barreiros Luís
Orientado por: Professora Doutora Fernanda Lopes

Guarda
2012

LISTA DE ABREVIATURAS

Ed. - Edição

Cit. - Citado

LISTA DE SIGLAS

ABC - *Appropriate; Behavior; Connection*

EUA - Estados Unidos da América

HBSC - *Health Behaviour in school-Aged Children*

MST - Treino Multi-sistémico

OMS - Organização Mundial de Saúde

PIB - Produto Interno Bruto

PES - Projeto Escola Segura

PMT - *Parent Management Training*

PSST - Cognitive

SPSS - *Statistical Package for the Social Science*

TLC - *Time; Limit; Connectedness*

WHO - *World Health Organization*

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta dissertação não teria sido possível sem o envolvimento e participação de algumas pessoas que, direta ou indiretamente, muito contribuíram para a sua concretização. Assim, expresso os meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que, ao longo deste percurso, me facilitaram e incentivaram a reflexão e aprofundamento sobre a problemática dos comportamentos de *Bullying* cujo convívio constituiu uma motivação constante para o aperfeiçoamento da investigação e da metodologia conducentes à realização deste trabalho.

Gostaria de agradecer em primeiro lugar à minha família que me apoiou até ao final, à Professora Doutora Fernanda Lopes, da Escola Superior de Saúde do IPG, bem como ao Senhor Engenheiro José Manuel Marques, pela orientação dispensada, nomeadamente o rigor que sempre me exigiram ao longo da investigação, e às críticas construtivas com que me confrontaram nos momentos mais decisivos da elaboração da dissertação.

Acredito que na educação reside a principal, a nobilíssima forma de instrumento de luta contra a violência – a violência é irmã do ódio e da injustiça, mas também da ignorância.

Roberto Carneiro (1991, cit. por Ribeiro, 2007: 4)

ÍNDICE DE QUADROS

	Folha
Quadro 1: Pontuação da frequência de atitudes preventivas sobre <i>bullying</i>	64
Quadro 2: Pontuação do conhecimento sobre <i>bullying</i>	67
Quadro 3: Caracterização da amostra.....	75
Quadro 4: Informação da amostra sobre o <i>bullying</i>	76
Quadro 5: Conhecimento dos inquiridos sobre <i>bullying</i>	77
Quadro 6: Medidas descritivas referentes às afirmações da escala de conhecimentos sobre <i>bullying</i> e resultados do estudo da consistência interna.....	78
Quadro 7: Frequência de atitude preventiva dos inquiridos face ao <i>bullying</i>	80
Quadro 8: Medidas descritivas referentes às afirmações da escala de prevenção do <i>bullying</i> e resultados do estudo de consistência interna	81
Quadro 9: Medidas adotadas na prevenção do <i>bullying</i>	81
Quadro 10: Medidas preventivas que deveriam ser implementadas na comunidade escolar.....	82
Quadro 11: Correlação entre o conhecimento e a prevenção do <i>bullying</i>	86
Quadro 12: Comparação do conhecimento e a prevenção do <i>bullying</i> em função do género	87
Quadro 13: Correlação do conhecimento e da prevenção do <i>bullying</i> com a idade.....	87
Quadro 14: Comparação do conhecimento e da prevenção do <i>bullying</i> em função das habilitações literárias	88
Quadro 15: Comparação do conhecimento e da prevenção do <i>bullying</i> em função da categoria profissional.....	88
Quadro 16: Correlação do conhecimento e da prevenção de <i>bullying</i> com o tempo de trabalho com crianças em contexto escolar.....	89
Quadro 17: Comparação do conhecimento e da prevenção do <i>bullying</i> em função da informação sobre <i>bullying</i>	89
Quadro 18: Comparação do conhecimento e da prevenção do <i>bullying</i> em função da informação sobre <i>bullying</i>	90

RESUMO

Com bastante frequência, somos alertados para situações de violência que ocorrem, nas escolas, entre os jovens. Este facto não é novo mas está a ser motivo de preocupações e interesse para os próprios alunos, pais, profissionais da educação e da saúde e comunicação social (Oliveira, 2006)

O *Bullying* é um fenómeno devastador que pode vir a afetar a auto-estima e a saúde mental das crianças. Geralmente ocorre quando o adolescente é mais suscetível ou vulnerável às agressões verbais ou morais que lhes causam angústia e dor, principalmente quando ocorrido em ambiente escolar traduzindo-se como forma de exclusão social. Pode desencadear alguns problemas de saúde tais como anorexia, bulimia, depressão, ansiedade e até mesmo suicídio. A enfermagem, pautada com princípios de prevenir as consequências de diversos males, preocupa-se também com as consequências traumáticas que o *bullying* causa na criança/ adolescente. Este trabalho de investigação tem como objetivo conhecer o papel da comunidade escolar na prevenção do *bullying*.

Foi utilizada uma pesquisa do tipo quantitativa, de carácter descritivo-correlacional, tendo como objetivo conhecer a intervenção da comunidade escolar (professores/assistentes operacionais) perante a prevenção de *Bullying*. O referencial teórico discute o conceito de *bullying*, os tipos que existem, características dos provocadores e das vítimas bem como as intervenções preventivas na violência. Os dados foram colhidos junto de professores e assistentes operacionais do Agrupamento de Escolas de Trancoso. A técnica de colheita de dados utilizada foi a aplicação de um questionário.

O questionário foi aplicado a 215 indivíduos dos quais 60,5% eram do género feminino. Metade dos inquiridos tinha, pelo menos, 41 anos. No que concerne às habilitações literárias, 46,5% possuíam o Ensino Superior e apenas 19,1% do 3º Ciclo do Ensino Básico.

A maioria dos elementos da amostra (50,4%) pertencia à categoria profissional de Assistente Operacional. Em relação ao tempo de trabalho com crianças, os elementos da amostra possuíam uma média de 10 a 15 anos de experiência.

As variáveis em estudo, mostraram que existe uma relação entre o conhecimento e o *bullying*, ou seja, maior nível de conhecimentos demonstra a adoção de mais atitudes preventivas.

Palavras-chave: Enfermagem Pediátrica; Saúde do Adolescente; Violência; Saúde Escolar; *Bullying*.

ABSTRACT

Quite often, we are alerted to situations of violence occurring in schools, among young people. This is not new but it is a cause for concern and interest to students, parents, education and health professionals and media. (Oliveira, 2006)

Bullying is a devastating phenomenon that may affect adolescents' self-esteem and mental health. It usually occurs when the adolescent may be more susceptible or vulnerable to verbal or moral attacks that cause anguish and pain, especially when held in the school environment as a way of social exclusion. It can cause some health problems such as anorexia, bulimia, depression, anxiety and even suicide. Nursing, based on principles of preventing the consequences of various ailments, is also concerned with the traumatic consequences that bullying causes in adolescence. The research work proposed aims to investigate the schools role in preventing bullying. (Oliveira, 2006)

A descriptive-correlational research was used, aiming to understand the role of the school community (teachers / operational assistants) in preventing bullying. The theoretical framework discusses the concept of bullying, the types that exist, the characteristics of bullies and victims as well as preventive interventions of violence.

The research asks "What is the intervention of the school community towards the prevention of Bullying?" The method used in the research was quantitative, forecasting a study not experimental and descriptive-correlational. Data were collected from teachers and operational assistants of the Group of Schools of Trancoso. The data collection technique used was a questionnaire.

The questionnaire was filled in by 215 individuals of whom 60.5% were female. Half of the respondents had at least 41 years. With regard to educational attainment, 46.5% had a higher education and only 19.1% had the 3rd cycle of basic education.

Most elements of the sample (50.4%) belonged to the professional category of Operational Assistant. In relation to the time spent working with children, the elements of the sample had an average of 10 to 15 years of experience.

The variables showed that there is a relationship between knowledge and bullying, for example, higher level of knowledge demonstrated by the adoption of more preventive attitudes.

Keywords: Pediatric Nursing; Adolescent Health, Violence, School Health.

ÍNDICE

Folha

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
1 – O FENÓMENO DE BULLYING.....	15
1.1 – <i>BULLYING</i>	15
1.2 - <i>BULLYING</i> NAS ESCOLAS PORTUGUESAS.....	18
1.3 - PROVOCADORES E VÍTIMAS.....	21
2 - CENÁRIOS E FATORES ASSOCIADOS AO RISCO E À PROTEÇÃO DE BULLYING.....	25
2.1 – FATORES INDIVIDUAIS.....	25
2.2 – FATORES DE GRUPO DE PARES.....	28
2.3 – FATORES FAMILIARES.....	29
2.4 – FATORES ESCOLARES.....	30
3 - ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO PREVENTIVA NA VIOLÊNCIA	33
3.1 – INTERVENÇÃO EM CONTEXTO ESCOLAR.....	36
3.2 – INTERVENÇÃO DIRIGIDA A PAIS E PROFESSORES.....	42
3.3 – INTERVENÇÕES DIRIGIDA A ALUNOS AGRESSORES/ ALUNOS VÍTIMAS.....	49
Capítulo II – ESTUDO EMPÍRICO.....	59
1 - METODOLOGIA	60
1.1 – HIPÓTESE DE INVESTIGAÇÃO	62
1.2 – VARIÁVEIS E SUA OPERACIONALIZAÇÃO	63
1.3 - POPULAÇÃO E AMOSTRA	68
1.4 - INSTRUMENTOS DE COLHEITA DE DADOS.....	69
1.5 – TRATAMENTO ESTATÍSTICO	71
1.6 – PROCEDIMENTOS ÉTICOS	72
2- APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	74

2.1 - CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA.....	74
2.2 - CONHECIMENTO DOS INQUIRIDOS SOBRE BULLYING.....	76
2.3 – FREQUÊNCIA DE ATITUDES PREVENTIVAS DOS INQUIRIDOS FACE AO <i>BULLYING</i>	79
2.4 – RELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS.....	85
CONCLUSÕES.....	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95
ANEXOS.....	100
ANEXO 1 - Escala de Prevenção de <i>Bullying</i>	101
ANEXO 2 - Escala de Conhecimento Sobre <i>Bullying</i>	103
ANEXO 3 – Questionário.....	105
ANEXO 4 – Sistema de Classificação das perguntas abertas	111

INTRODUÇÃO

A saúde, entendida como um domínio do ser humano plurifacetado, tem sido cada vez mais percebida como um estado causado por uma multiplicidade de fatores e não por um único fator causal. A Organização Mundial de Saúde (OMS), afastando-se de uma visão tradicional linear com ênfase exclusiva na saúde física, define saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social” (Ogden cit. por Seixas, 2006).

Esta combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais, defendida pelo modelo biopsicossocial de saúde e doença, ilustra a interação existente entre a mente e o corpo. Perceção esta que permite entender os fatores psicológicos não só como possíveis consequências da doença, como também podendo contribuir para a sua origem.

Deste modo, a saúde física (vivência física, corporal, de sintomas de incómodo, mal estar ou dor) e a saúde mental (sentimentos de bem-estar, capacidade para estabelecer relações, vínculos afetivos com os outros, adequados e harmoniosos, capacidade para tolerar a frustração e adaptar-se a situações sociais) assumem-se como duas áreas a considerar no domínio da saúde dos sujeitos. Estas, encontram-se intimamente ligadas não só ao corpo e mente do sujeito, como também, por influências externas, a todos os contextos nos quais este interage (Seixas, 2006).

Partindo do pressuposto que uma parte significativa da nossa adaptação e bem-estar psicossocial se relaciona com os diversos ambientes onde o indivíduo se situa, a vivência em contexto escolar assume-se como um dos ambientes de extrema importância quando nos preocupamos com as questões de saúde e desenvolvimento dos jovens (Seixas, 2006).

Com bastante frequência, somos alertados para situações de violência que ocorrem, nas escolas, entre os jovens. Este facto não é novo mas está a ser motivo de preocupação e interesse para os próprios alunos, pais, profissionais da educação e da saúde, e comunicação social. As agora conhecidas e divulgadas consequências e efeitos negativos destes comportamentos para o desenvolvimento e para a saúde mental dos jovens envolvidos e para todo o público em geral, é uma das possíveis causas da atualidade deste assunto (Oliveira, 2006).

Tem-se vindo a sentir um certo desconforto vivido sob diferentes perspectivas, consoante o nível de proximidade ou contacto com o fenómeno em si próprio, que os diferentes observadores possam ter, sejam eles professores, assistentes operacionais, encarregados de educação, psicólogos ou toda a restante comunidade em geral. Encontra-se o

seu eco em notícias televisivas ou jornalísticas, que relatam não só episódios de violência nas escolas, como também manifestam o desconforto decorrente e a crescente preocupação com a identificação das suas causas e/ou fatores associados.

Entre várias manifestações de violência escolar, neste trabalho será abordado um tipo de violência que na literatura é denominada de “*bullying*”. Pela dificuldade de tradução desta palavra para uma com o mesmo significado na língua portuguesa será utilizado o termo original. Para facilitar a compreensão deste conceito podemos designar este fenómeno por “provocação/ vitimização” ou “intimidação”.

Olweus (1991, 1993, 1994; cit. por Carvalhosa, e Matos, 2001: 523) definiu o conceito de *bullying* afirmando que “um aluno está a ser provocado/ vitimado quando ele ou ela está exposta, repetitivamente e ao longo do tempo, a ações negativas da parte de uma ou mais pessoas”. Considera-se uma ação negativa quando alguém intencionalmente causa, ou tenta causar, danos ou mal-estar a outra pessoa.

A reforçar a sua definição, o *bullying* é caracterizado pelos seguintes critérios: a intencionalidade, isto é, o comportamento tem como objetivo provocar mal-estar e ganhar controlo sobre outra pessoa, o comportamento é conduzido repetidamente e ao longo do tempo, isto é, este comportamento não ocorre ocasionalmente ou isoladamente, mas passa a ser crónico e regular; um desequilíbrio de poder é encontrado no centro da dinâmica do *bullying*, onde normalmente os agressores têm as suas vítimas como alvo fácil. (Mellor, 1990; cit. por Carvalhosa *et al.*, 2001).

Assim, o envolvimento de um aluno em comportamentos de *bullying*, seja como agressor, vítima ou vítima-agressiva, pode ser considerado como um fator de risco, o que suscita uma preocupação legítima no sentido de desenvolver programas de prevenção e intervenção.

A prevenção da violência, incluindo o *bullying*, deve ser uma prioridade para quem se preocupa com a saúde e o desenvolvimento psicossocial das crianças e dos adolescentes. Para avaliar e intervir neste âmbito, é necessário compreender a natureza do problema, como ele se modifica consoante a idade e o género sexual dos alunos, conhecer os fatores de risco relevantes (indicadores pessoais ou contextuais que possam contribuir para o envolvimento em comportamentos de *bullying* e de vitimização), bem como os fatores protetores que possam amortecer o impacto do risco (Seixas, 2006).

A presente investigação procura identificar a intervenção da comunidade escolar face ao *bullying*, esta identificação poderá permitir, identificar eventuais áreas de intervenção, e delinear estratégias que permitam alterar as vivências destes jovens nos diferentes contextos sociais onde interagem e, conseqüentemente, as suas repercussões ao nível da saúde.

Para Hoover & Oliverm (1996; cit. por Seixas, 2006) a redução dos comportamentos de *bullying* na escola pode contribuir para, de uma forma generalizada, reduzir a violência na comunidade escolar e, de uma forma particular, prevenir o desenvolvimento de comportamentos antissociais em alunos que sejam agressores e reduzir os distúrbios emocionais a longo-termo que se encontram associados à vitimização.

Parece, pois, que um estudo desta natureza poderá contribuir não só para uma melhor compreensão do fenómeno *bullying*, como também para uma eventual prevenção do mesmo por parte da comunidade escolar.

Neste estudo optou-se pela investigação científica, pois esta baseia-se no rigor e na sistematização. A investigação científica é definida por Fortin (1999:17) como:

um processo sistemático que permite examinar fenómenos com vista a obter respostas para questões precisas que merecem uma investigação. Este processo comporta certas características inegáveis, entre outras: ele é sistemático e rigoroso e leva à aquisição de novos conhecimentos.

Optou-se por uma investigação com metodologia quantitativa, porque esta defende ao máximo a objetividade, levando à quantificação exata dos dados e, como refere Ribeiro, (2007), os métodos quantitativos requerem o uso de medidas padronizadas convertíveis em números, não permitindo a expressão da variedade de perspectivas e experiências das pessoas.

A população deste estudo será a comunidade escolar, nomeadamente, professores e assistentes sociais, e a amostra localiza-se no Agrupamento de Escolas de Trancoso sendo a mesma intencional. O instrumento de colheita de dados utilizado é o questionário. Este trabalho encontra-se dividido em duas partes principais, que são sistemáticas e que se completam.

Na primeira parte é apresentada a fundamentação teórica acerca do *bullying*, na qual se abordam as bases científicas do estudo segundo diferentes autores, ou seja, consiste no enquadramento teórico nos seus mais diversificados aspetos, entre eles, conceito de *bullying*, *o bullying nas escolas portuguesas*, as características dos provocadores e vítimas, cenários e fatores associados ao risco e proteção do *bullying*, bem como as estratégias de intervenção preventiva do *bullying*.

A segunda parte corresponde ao estudo empírico do trabalho, onde é apresentado a metodologia de investigação. Dentro deste será aborda o tipo de estudo, bem como os objetivos, as hipóteses, as variáveis e a operacionalização das mesmas, o instrumento de colheita de dados utilizado, a população/ amostra escolhida e o tratamento estatístico utilizado. Ainda nesta parte do trabalho, será efetuada a análise e interpretação dos dados obtidos.

Por fim, serão apresentadas as principais conclusões do estudo, as suas limitações e as sugestões. Para investigações futuras apresentam-se ainda as referências bibliográficas que sustentam toda a investigação.

Devido às consequências e efeitos negativos destes comportamentos para o desenvolvimento e a saúde mental, é de extrema importância que as escolas não neguem que o problema existe e que se dissipe a noção, de que este tipo de comportamento é uma parte normal do crescimento (Carvalhosa, 2007).

O presente trabalho pretende dar a conhecer algumas medidas que a comunidade escolar pode adotar para combater o *bullying*. Através deste trabalho, apresenta-se um possível modelo de intervenção, que pretende responder às possíveis necessidades encontradas mediante uma vasta pesquisa teórica.

CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 - O FENÓMENO DE *BULLYING*

1.1 - *BULLYING*

1.2- *BULLYING* NAS ESCOLAS PORTUGUESAS

1.3- PROVOCADORES E VÍTIMAS

2 - CENÁRIOS E FATORES ASSOCIADOS AO RISCO E À PROTEÇÃO DE *BULLYING*

2.1 - FATORES INDIVIDUAIS

2.2 - FATORES DE GRUPOS DE PARES

2.3 - FATORES FAMILIARES

2.4 - FATORES ESCOLARES

3 - ESTRATÉGIA DE INTERVENÇÃO PREVENTIVA NA VIOLÊNCIA

3.1 - INTERVENÇÕES EM CONTEXTO ESCOLAR

3.2 - INTERVENÇÕES DIRIGIDA A PAIS E PROFESSORES

3.3 - INTERVENÇÕES DIRIGIDA A ALUNOS AGRESSORES/ ALUNOS VÍTIMAS

1 – O FENÓMENO DE *BULLYING*

As escolas não são apenas um lugar para a aquisição de conhecimentos mas também um contexto de aprendizagem de competências de relacionamento interpessoal e convívio social. Neste ambiente, crianças e jovens aprendem a iniciar conversas, a integrar-se em grupos, a aceitar as diferenças de motivações e comportamentos entre as pessoas e a retirar prazer do estar e partilhar com outros alegrias, preocupações e interesses.

No entanto, cada vez mais surgem situações de violência que perturbam o desenvolvimento destas competências e que transformam a ida para a escola numa angústia e martírio para algumas crianças. Poderia pensar-se que estas situações estariam circunscritas a escolas com populações problemáticas inseridas em contextos de pobreza, delinquência e violência. Mas o fenómeno de que trata este trabalho é transversal a toda a sociedade e bastante abrangente (Matos; Negreiros; Simões, e Gaspar, 2009).

Apesar de só recentemente ser alvo de atenção por parte de educadores e técnicos, as situações de abusos entre iguais sempre existiram. Sempre houve casos de crianças rejeitadas, humilhadas e vítimas de agressão por parte dos colegas, mas durante muito tempo estes casos eram considerados um problema de miúdos e faziam parte das dores de crescimento (Matos *et al.*, 2009).

O presente trabalho aborda os problemas dos abusos entre iguais, quer do ponto de vista das vítimas quer do ponto de vista dos agressores. Se para as primeiras o impacto emocional das agressões pode afetar a sua auto-imagem e autoconfiança, com efeitos duradouros, para os agressores a aprendizagem de que podem obter poder sobre os outros, através da agressão, manipulação e insultos, não contribui para a sua formação enquanto seres humanos socialmente responsáveis.

Os abusos entre iguais não são situações de agressividade «normais» que devem ser resolvidas pelas próprias crianças, ao contrário, são situações em que a relação de poder entre os intervenientes é desigual e que ultrapassam grandemente as competências da maioria das crianças.

1.1 – *BULLYING*

Como resposta à necessidade de caracterizar esse tipo particular de violência ou de agressão na escola, que ocorre entre pares, surgiu o conceito de *bullying*.

Segundo Rodríguez, (2004:16), o *bullying* é “a perseguição psicológica, moral ou física, levado a cabo nas escolas, em que um aluno exerce o seu poder sobre outro, de modo sistemático e com a intenção de lhe fazer mal, é um problema preocupante em quase toda a parte”.

O primeiro investigador que utilizou este conceito foi um norueguês chamado Dan Olweus em 1983. Os seus estudos mostravam que os números podiam estar prestes a disparar. Hoje, mais de vinte anos depois, a rápida propagação desta forma de violência serviu para mostrar, além disso, que o *bullying* não ocorre sempre da mesma maneira e que pode surgir e florescer em diferentes grupos, dos maiores aos mais restritos, tanto entre crianças do ensino pré-escolar como entre adolescentes e mesmo universitários, tanto em estratos sociais de alto poder de compra como em bairros marginais. E isto acontece por uma única razão: as suas raízes desenvolverem-se onde há uma aprendizagem da violência, onde as instituições escolares não se comprometem e onde há intervenção de adultos (Rodríguez, 2004).

Segundo Olweus (1991; cit. por Carvalhosa, Lima e Matos, 2001: 523), “um aluno está a ser vítima de *bullying*/ provocação quando está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas da parte de uma ou mais pessoas”. Trata-se de um comportamento agressivo, intencional e sistemático, num contexto muito específico, a escola. Representa um tipo de violência entre os alunos, que está a suscitar uma crescente atenção da comunidade escolar e mesmo da população em geral.

O *bullying* / provocação ocorre quando um ou vários alunos exercem ações agressivas/negativas (como, por exemplo, chamar nomes, bater, ser excluído de atividade) sobre outro(s). Esse comportamento tem a intenção de provocar mal-estar e sofrimento, acontece repetidamente e pode durar semanas ou anos. Verifica-se ainda um desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas, desenrolando-se entre um agressor e uma vítima que não se consegue defender (Matos *et al.*, 2009).

Segundo Rodríguez (2004), o *bullying*, nem sempre tem origem na escola, mas encontra aí o seu cenário principal, sem necessidade de um guião muito elaborado. O argumento é utilizado pelos próprios atores:

- Um chefe, que usa estratégias negativas para manter o poder e domínio não só sobre a vítima, mas também sobre grande parte dos colegas. Daí a sua conduta violenta com base na troça (sobre o aspeto, a maneira de ser da vítima), nos insultos, nos roubos, nas ameaças, etc.
- Uma vítima (ou várias), que provavelmente funciona já a algum tempo como bode expiatório do grupo.

- E os espectadores, isto é, os restantes colegas, que observam a encenação do agressor e se calam, ou porque gostam, ou porque receiam vir a chamar a atenção deste, ou porque não têm as competências sociais necessárias para o evitar, ou ainda porque não fazem ideia do ponto a que pode chegar a escada da agressividade.

Estudos em vários países revelam que os comportamentos de *bullying* são comuns (Bosworth *et al* cit. por Carvalhosa, 2007) e que pelo menos 15% dos estudantes na escola estão envolvidos nesses comportamentos (Sudermann *et al.*, cit. por Carvalhosa, 2007).

Em Portugal, são conhecidas as investigações de Pereira *et al* cit por Carvalhosa, (2007) relativas a dois Concelhos do Norte do país, segundo o qual 21% das crianças entre os 7 e os 12 anos nunca foram agredidas, 73% são agredidas «às vezes» e 5% «muitas vezes».

Diversas investigações indicam que os rapazes estão envolvidos no *bullying*, tanto como vítimas como provocadores, mais frequentemente do que as raparigas (Kuther *et al.* cit. por Carvalhosa 2007).

A frequência do *bullying* diminui com o aumento dos anos da escolaridade (DeHaan *et al.* cit. por Carvalhosa, 2007). E os alunos mais novos são mais frequentemente vítimas e a frequência de serem ameaçadas diminui à medida que aumenta a idade (Matos *et al.* cit. por Carvalhosa 2007).

Segundo Matos *et al.* (2009), os comportamentos incluídos na categoria *bullying*/provocação são muito diversos, uma vez que abrangem comportamentos ligados a ações físicas, verbais, psicológicas e sexuais. Incluem-se, numa análise mais minuciosa, comportamentos associados à:

- Violência física – agressão física, danos de pertences, extorsão.
- Violência verbal – coisas desagradáveis, calúnia.
- Violência psicológica – ameaça, implicação, exclusão do grupo, ostracismo.
- Violência sexual – assédio, abuso.

Segundo Matos *et al.* (2009), o *bullying*/provocação e a agressão física são os tipos de violência mais comuns nas escolas europeias, inclusive em Portugal. Para além desse tipo de violência existem ainda, os seguintes (Matos *et al.*, 2009):

- Insulto, mentira, boatos.
- Intimidação, ameaça.
- Gozo, troça.
- Roubo, extorsão, agressão física, dano de objetos.
- Utilização de armas.

- Comentários ou gestos ordinários, e/ou piadas sexuais.
- Abuso ou assédio sexual
- Exclusão social, exclusão de atividades/brincadeiras de propósito e discriminação pela cor da pele, religião, etc.

O *bullying*/ provocação pode ser conduzido por um indivíduo – o provocador – ou por um grupo. O alvo do *bullying*/ provocação pode também ser um indivíduo – a vítima – ou um grupo. Quem se envolve simultaneamente como provocador e como vítima é designado por vítima-provocatória.

O *bullying*/ provocação difere de outros comportamentos violentos por três critérios (Olweus cit. por Carvalhosa, 2007):

- Intencionalidade do comportamento;
- Comportamento repetido ao longo do tempo;
- Desequilíbrio de poder entre o provocador e a vítima.

São vários os estudos realizados sobre o *bullying*, a nível nacional também já foram realizadas diversas investigações sobre este fenómeno, algumas das quais são descritas a seguir.

1.2 - BULLYING NAS ESCOLAS PORTUGUESAS

Em Portugal, têm sido feitos vários estudos sobre a problemática do *bullying*. Estes envolvem aspetos como a tradução da palavra “*bullying*” para português, a observação dos comportamentos de *bullying* nos recreios, a caracterização das vítimas, dos agressores e das vítimas-agressoras e a prevalência deste tipo de comportamentos e a sua monitorização a nível nacional (Carvalhosa, 2007: 1).

Nas investigações com amostras nacionais representativas (Carvalhosa 2001 *et al.* cit. por Carvalhosa, 2007) verificou-se que, em 1998, 42,5% dos alunos entre os 11 e os 16 anos de idade relataram nunca se terem envolvido em comportamentos de *bullying*, 10,2 % afirmaram serem agressores (uma vez ou mais, no último período escolar), 21,4% referiram ser vítimas (uma vez ou mais no último período escolar) e 25,9% eram simultaneamente vítimas e agressores.

O *Health Behaviour in School-Aged Children* (HBSC) é uma investigação periódica (levada a cabo de quatro em quatro anos), sobre comportamentos de saúde em meio escolar que envolve uma rede de países, incluindo Portugal, e que é patrocinado pela OMS. O estudo

abrange alunos do 2º e 3º ciclos, nomeadamente do 6º, 8º e 10º anos, com idades médias de referência de 11, 13 e 15 anos respetivamente. Matos (2000, 2002, 2006 *et al.* cit. por Matos *et al.* 2009) refere que as edições em que Portugal esteve envolvido ocorreram nos anos de 1997/1998, de 2001/2002 e mais recentemente em 2006.

Já em 2004, verificou-se que 41,3% dos alunos nunca se envolveram em comportamentos de *bullying*, 9,4 % são agressores, 22,1% são vítimas e 27, 2% são tanto vítimas como agressores. Pode-se ainda concluir que em Portugal existem taxas elevadas de comportamentos de *bullying*, nas escolas (Carvalhosa, 2007).

Para a vitimização e para a provocação, os comportamentos mais referenciados são o “gozar, chamar nomes, fazer troça e excluir, deixar fora de atividades de propósito” (Carvalhosa e Matos; 2005 cit. por Carvalhosa, 2007: 2). Num estudo comparativo sobre a evolução do fenómeno em Portugal, verificou-se que a frequência dos comportamentos de vitimização e de provocação, uma vez por semana ou mais, aumentaram nos últimos anos nas escolas Portuguesas (Carvalhosa e Matos 2005; cit. por Carvalhosa, 2007: 2). Nas escolas estes fenómenos são muitas vezes despercebidos da sua verdadeira extensão e expressão.

Dos alunos portugueses entre os 10 e os 18 anos, 23,5% estão envolvidos em comportamentos de *bullying*, 2 a 3 vezes por mês ou mais, ou seja, um em cada 4 alunos. Os rapazes envolvem-se mais em comportamentos de *bullying*, na escola, quer como agressores, quer como vítimas, quer com duplo envolvimento (simultaneamente agressores e vítimas). O envolvimento em comportamentos de *bullying* parece ter um pico aos 13 anos, embora os mais novos (11 anos) se envolvam mais, enquanto vítimas.

Nos últimos anos, verificou-se um aumento na frequência de *bullying*, uma vez por semana ou mais, quer em relação a provocar os outros quer em relação a ser vítima.

O Estudo HBSC realizado a nível nacional em 1998 relata, referindo-se a alunos do 6º, 8º e 10º anos de escolaridade, que 25,7% estiveram envolvidos com regularidade (duas ou mais vezes por mês, nos últimos dois meses) em comportamentos de *bullying* / provocação na escola, 5,8% com duplo envolvimento (ofensores e vítimas em simultâneo), 6,3% como ofensores, e 13,6% como vítimas (Matos *et al.* 2000; cit. por Matos *et al.*, 2009).

Dos alunos estudados, 5,5% envolveram-se em atos de provocação de modo mais intenso (mais do que duas vezes por semana, nos últimos dois meses), 1,6% como provocador, e 3,9% como vítima.

Este comportamento foi mais frequente nos rapazes e, diminui com a idade, ao longo da adolescência.

O Estudo HBSC realizado a nível nacional em 2002 relata, referindo-se a alunos do 6º, 8º e 10º anos de escolaridade, que 23,2% estiveram envolvidos com regularidade (duas ou

mais vezes por mês, nos últimos dois meses) em comportamentos de *bullying* / provocação na escola, 5,7% com duplo envolvimento (ofensores e vítimas em simultâneo), 4,7% como ofensores, e 12,8% como vítimas (Matos *et al.* 2000; cit. por Matos *et al.*, 2009).

Dos alunos estudados, 11,7% envolveram-se em atos de provocação de modo mais intenso (mais do que duas vezes por semana, nos últimos dois meses), 4% como provocador, e 7,7% como vítima mais de duas vezes por semana.

Este comportamento foi mais frequente nos rapazes e, diminui com a idade, ao longo da adolescência.

Os tipos de *bullying* mais frequentes nos adolescentes envolvidos em atos de provocação forma o gozo, o insulto e a troça (26,1%), os comentários ou gestos ordinários, e/ou piadas sexuais (14,3%), a exclusão intencional social ou de atividades (13,1%).

O Estudo HBSC realizado a nível nacional em 2006 relata, referindo-se a alunos do 6º, 8º e 10º anos de escolaridade, que 20,6% estiveram envolvidos com regularidade (duas ou mais vezes por mês, nos últimos dois meses) em comportamentos de *bullying*/ provocação na escola, 4,9% com duplo envolvimento (ofensores e vítimas), 6,3% como ofensores e 9,4% como vítimas (Matos *et al.*, 2007; cit. por Matos *et al.*, 2009).

Dos alunos estudados, 7,6% envolveram-se em atos de provocação de modo mais intenso (mais do que duas vezes por semana, nos últimos dois meses), 3% como provocador, e 4,6% como vítima.

Este comportamento continua, como já em 1998, mais frequente nos rapazes e, diminui com a idade ao longo da adolescência.

Desde 1998, o envolvimento regular em atos de provocação (duas ou mais vezes por mês, nos últimos dois meses) tem vindo a diminuir de modo sistemático, tendo mais peso a diminuição de alunos vítimas de provocação regular (duas ou mais vezes por mês nos últimos dois meses).

A provocação intensa (duas ou mais vezes por mês, nos últimos dois meses) diminui de 2002 para 2006, invertendo assim a trajetória crescente de 1998 para 2002, tendo também aqui mais peso a diminuição do número de alunos vítimas de provocação.

O estudo HBSC (Currie *et al.* cit. por Carvalhosa, 2007), envolvendo 35 países e regiões maioritariamente europeus, aponta que cerca de 30% dos jovens entre os 11 e os 15 anos reportam envolvimento em *bullying*, estando os rapazes mais envolvidos do que as raparigas, em todas as idades e que as últimas optam mais por formas de *bullying* indireto como a manipulação social e a agressão verbal.

Segundo Carvalhosa (2007), em Portugal são sempre os rapazes que mais referem ser vítimas de *bullying*. Comparativamente com os outros países envolvidos no estudo, os jovens

portugueses com 11 e 13 anos de idade colocam Portugal em 4º lugar no ranking da vitimização na escola.

Em relação ao agredir os outros, também são os rapazes quem mais provoca os outros nas escolas portuguesas. Os dados dos jovens portugueses de 11 anos de Portugal quando comparado com os outros 35 países em relação ao provocar os outros, pelo menos 2 ou 3 vezes por mês, nos últimos dois meses, fazem com que ocupemos o 6º lugar no ranking do *bullying* na escola (Carvalhosa, 2007).

A prevalência do *bullying* (ter sido vítima e ter provocado outros) foi investigada em 29 países, assim como as diferenças entre grupos etários e foi ainda explorada a relação entre o *bullying* e o Produto Interno Bruto (PIB) (Carvalhosa *et al.* cit. por Carvalhosa 2007). A análise revelou que existe uma grande variação entre os países quando se comparou a frequência de comportamentos *de bullying*. A percentagem de vítimas variou entre 5,8% na Suécia e 40,1% na Lituânia, bem como a percentagem de agressores variou de 3,4% em Inglaterra e 34,4% na Lituânia. A curva em U foi encontrada em todos os grupos etários, quando o PIB e o *bullying* foram investigados. Para Carvalhosa (2007), “as novas estratégias têm que se distinguir por um compromisso de combater as desigualdades macro determinantes e com provas científicas apresenta um grande desafio para a comunidade científica e política”.

1.3 - PROVOCADORES E VÍTIMAS

De acordo com a definição de Boulton e Smith cit. por Carvalhosa (2007), o provocador ou agressor é aquele que frequentemente implica com os outros, ou que lhes bate, ou que os arrelia, ou que lhes faz outras coisas desagradáveis sem uma boa razão. Os agressores são caracterizados por agressão aos seus pares (Bosworth *et al.*; Olweus cit. por Carvalhosa, 2007), eles têm atitudes positivas para com a violência (Greenbaum *et al.*; Olweus cit. por Carvalhosa, 2007) e têm maior probabilidade de se sentirem deprimidos (Kaltiala-Heino *et al.* cit. por Carvalhosa, 2007).

Em relação aos pares, os provocadores têm dificuldades em fazer amigos e têm poucos amigos de acordo com Boulton cit. por Carvalhosa (2007).

Os agressores sentem-se infelizes na escola (Due, *et al.* cit. por Carvalhosa, 2007). Envolvem-se mais em comportamentos de risco tais como fumar, beber álcool em excesso e usar drogas.

Os que são provocadores na escola têm maior probabilidade do que os outros em se envolverem na delinquência e na violência (Griffin; Pereira *et al.* cit. por Carvalhosa, 2007).

Os provocadores tendem a pertencer a famílias que são caracterizadas como tendo pouco calor/carinho ou afeto, com problemas de partilhar os seus sentimentos e normalmente classificam-se como sentindo que existe uma maior distância emocional entre os membros da família (DeHaan cit. por Carvalhosa, 2007).

Os pais dos provocadores usam mais a crítica negativa do que o elogio e encorajamento, e negligenciam o ensinar aos seus filhos que a agressão não é aceitável (Greenbaunn *et al.* cit. por Carvalhosa, 2007), tendem a usar disciplina inconsciente e pouca monitorização sobre onde os filhos estão ao longo do dia (Batsche *et al.* cit. por Carvalhosa, 2007) e têm estilos de disciplina muito punitiva e rígida, com os castigos físicos a serem muito comuns.

Segundo a definição de Boulton e Smith cit. por Carvalhosa (2007), a vítima é alguém com quem frequentemente implicam, ou que lhe batem, ou que arrelham, ou que lhes fazem outras coisas desagradáveis sem uma boa razão.

Verifica-se que as vítimas típicas (ou passivas) são mais deprimida do que outros alunos. Apesar de fumarem e beberem menos do que os outros, têm mais dores de cabeça e dores abdominais do que os outros. As vítimas também têm menos amigos, têm maior dificuldade em fazer amigos e isto porque sofrem rejeição dos pares. As vítimas acham a escola desagradável e tendem a pertencer a famílias que são caracterizadas como tendo uma educação de restrição e excesso de proteção pelos pais (Owleus cit. por Carvalhosa, 2007).

Por seu lado, Schwart *et al.* cit. por Carvalhosa 2007 afirmam que o grupo das vítimas passivas não difere do grupo normativo em nenhuma variável do ambiente em casa e acrescentam que o tipo de família não é significativo.

Melhor (1990 *et al.* cit. por Carvalhosa, 2007: 525) refere que “um grupo mais pequeno (3%), as vítimas provocativas (tanto provocadores como vítimas), que tentam retaliar quando são atacadas, são caracterizadas por uma variedade de reações agressivas”.

Schwart *et al.* cit. por Carvalhosa (2007) referem a existência de associações preditivas entre comportamento agressivo e aumentos na vitimização durante um ano escolar. As vítimas provocativas experienciam frequentemente a recusa pelos pares.

Schwart *et al.* cit. por Carvalhosa (2007) confirmou a hipótese que abusos e rejeições pelos pares poderiam levar a comportamentos agressivos para com os pares e a vitimização pelos pares. Tendem também, a exibir desagrado pela escola.

Rigby e Slee cit. por Carvalhosa (2007) revelam ainda, uma associação significativa entre o *bullying* e maior frequência de sintomas físicos e psicológicos assim como fumar. O

tipo de padrão de comportamento desregulado emocionalmente que caracteriza as vítimas provocativas pode ser o resultado de exposição à violência e abusos em casa, ou a pais punidos que utilizam estratégias agressivas e que rejeitam.

É de referir também as correlações positivas entre a vitimização no grupo de pares e a exposição e negativismo paternal e excesso de proteção materna. Concluimos que experiências precoces de vitimização, de violência e tratamento rígido pelos adultos serve para desregular a criança emocionalmente, levando posteriormente a uma ira hiper-reativa e à vitimização pelos pares. Adicionalmente, foram encontradas diferenças significativas no grupo de vítimas provocativas para o estatuto socioeconómico: as vítimas provocativas tendem a ser de níveis socioeconómicos mais baixos (Schwart cit. por Carvalhosa, 2007).

Os rapazes e as raparigas tendem a expressar o comportamento violento de forma diferente. Os rapazes tendem a apresentar um comportamento violento mais aberto e antissocial enquanto as raparigas expressam o seu comportamento agressivo através da agressão indireta, denominada, manipulação social.

A maioria dos agressores e das vítimas são rapazes. Geralmente os agressores são fortes e tem idade superior à média do grupo, apresentam um baixo rendimento escolar e uma atitude e envolvimento escolar negativos, apresentam dificuldades de autocontrolo, e um grande envolvimento em conflitos. No entanto, apresentam uma autoestima mais elevada e uma rede de relações interpessoais mais alargada do que as vítimas.

Os alunos mais novos são mais frequentemente vítimas e com a idade a frequência da ameaça diminui, assim como a frequência do *bullying*/ provocação parece diminuir com o aumento dos anos de escolaridade. Por vezes verifica-se um duplo envolvimento, que se traduz no facto de o mesmo aluno ter um papel de agressor ou um papel de vítima consoante o aluno ou grupo de alunos com que interage.

A literatura identificou ainda dois tipos de perfis de vítimas da agressão pelos pares. As vítimas passivas, que constituem o tipo mais comum, tendem a ser inibidas, submissas ou não assertivas (Olweus; Swart *et al* cit. por Matos *et al.*, 2009). Estes alunos são alvos fáceis já que não têm tendência a retaliar, apresentando, além disso, reações emocionais muito negativas em resposta aos atos agressivos, reforçando, assim, o comportamento dos agressores e aumentando a probabilidade de ocorrências futuras. Pelo contrário, as vítimas agressivas têm tendência a reagir, evidenciando fracas competências de controlo dos impulsos, envolvendo-se frequentemente em atos violentos. Embora estes perfis sejam obviamente diferentes, as vítimas partilham, no entanto, de défices em competências sociais dos quais resultam sentimentos de solidão (Olweus cit. por Matos *et al.* 2009) e uma dificuldade de aceitação pelo grupo de amigos (Egan e Perry cit. por Matos *et al.* 2009).

Os alunos que são vítimas de atos de agressão pelos pares podem experimentar problemas emocionais sérios, como depressões, baixa autoestima, queixas psicossomáticas e enurese. Além disso, vivenciam frequentemente a rejeição social e alienação, sendo certo que tal rejeição pode conduzir a uma inadaptação futura, incluindo o comportamento delinquente e o abandono escolar.

A violência em meio escolar é uma das áreas prioritárias definidas pelo grupo de trabalho criado no âmbito do Ministério da Educação (Relatório preliminar sobre educação sexual/ educação para a saúde (GTES) 2005; cit. por Matos *et al.* 2009) e é de abordagem obrigatória em sessões curriculares e extracurriculares. Uma abordagem transversal a todos os conteúdos ministrados do 1º ano ao 12º ano de escolaridade é recomendada. Fica por incluir o ensino superior, nesta fase. O ensino pré-escolar está abrangido indiretamente, em todas as escolas deste nível de ensino incluídas em agrupamentos.

Na sequência do trabalho do GTES foi assinado um protocolo entre o Ministério da Educação e Ministério da Saúde, definindo atores e responsabilidades. Posteriormente, dando forma legal à sua implementação nas escolas, foi publicado um despacho onde se define a violência como uma das áreas prioritárias na intervenção em meio escolar em matéria de saúde (a par com o consumo de substâncias, a educação sexual e a alimentação/ atividade física). O referido despacho reafirma ainda a obrigação da educação para a saúde e responsabiliza a escola pela sua implementação, prescrevendo medidas como, por exemplo, a existência de um professor coordenador da área por escola.

2 - CENÁRIOS E FATORES ASSOCIADOS AO RISCO E À PROTECÇÃO DO BULLYING

Têm sido identificadas uma diversidade de fatores associados aos problemas de comportamento e à agressividade no jovem. Em termos gerais, esses fatores podem agrupar-se nas seguintes categorias: individuais, grupo de pares, familiares e escolares.

2.1 - FATORES INDIVIDUAIS

Alguns dos fatores individuais incluem deficiências a nível cognitivo e verbal, dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima, depressão, ansiedade, e abuso de substâncias (Mash *et al.* cit. por Matos *et al.*, 2009).

Lahey *et al.* cit. por Matos *et al.*, (2009) propõem que as diferenças individuais no comportamento antissocial possam ser explicadas por um único constructo latente denominado tendência antissocial. As diferenças nesta tendência refletem variações num número de dimensões a nível de temperamento e competências cognitivas, cada uma destas com as suas influências genéticas e envolvimento. As dimensões temperamentais incluem oposição, evitamento do prejuízo e frieza.

A oposição constitui um dos fatores que contribui mais fortemente para o comportamento antissocial, especialmente quando se manifesta nos primeiros anos de vida.

Em relação ao evitamento do prejuízo, os autores (2009) sugerem que baixos níveis de evitamento do prejuízo predispõem para o comportamento antissocial.

A frieza traduz-se numa dimensão caracterizada por traços como a falta de simpatia pelos outros, falta de prestabilidade, egoísmo, diminuição do sentimento de culpa, reduzida necessidade de amigos ou aprovação social. Em casos extremos, a frieza pode incluir prazer pelo domínio, intimidar, envergonhar e magoar os outros. Estas múltiplas dimensões do temperamento parecem combinar-se aditivamente ou interactivamente para influenciar o risco de comportamento antissocial. Os autores levantam a hipótese de diferentes combinações destas três componentes do temperamento predisporem os jovens para diferentes padrões de comportamento antissocial. Em relação às competências cognitivas, este modelo salienta as competências de comunicação nas crianças e as competências cognitivas nos adolescentes como protetores do desenvolvimento de comportamentos antissociais.

De acordo com Matos *et al.* (2009: 101), “adequadas competências de comunicação nas crianças facilitam a socialização por parte dos pais, diminuindo, assim, a sua frustração a este nível daí resultando relações interpessoais mais ajustadas”.

Em relação aos adolescentes, salientam a importância das competências cognitivas, nomeadamente as competências de resolução de problemas, as quais permitem aos jovens uma melhor avaliação da situação, uma antecipação das consequências das suas ações e a escolha de alternativas mais ajustadas a situações que favorecem a emergência de comportamentos antissociais (Lahey *et al.* cit. por Matos *et al.*, 2009).

Várias investigações concluem que os jovens com problemas de comportamentos evidenciam taxas elevadas de insucesso escolar, retenções, colocação em escolas de ensino especial, abandono escolar, suspensão e expulsão da escola. As condutas delinquentes mais frequentes na adolescência são o furto de veículos motorizados (25% dos delitos), que se efetua geralmente em grupo, e os furtos nas lojas (15%), especialmente nas grandes superfícies (Braconnier *et al.* 2000; cit. por Matos *et al.*, 2009). A maior parte das vezes são furtos individuais praticados tanto por raparigas como por rapazes, sendo, na sua maioria, de tipo utilitário: CD's, DVD's, roupa, aparelhos de rádio, livros, álcool, produtos alimentares (Braconnier *et al.*; cit. por Matos *et al.*, 2009).

Segundo White *et al.* cit. por Matos (2009), o uso de substâncias ilícitas e os comportamentos antissociais parecem estar fortemente associadas. Os indivíduos que consomem ou vendem drogas têm uma probabilidade mais elevada de possuir uma arma de fogo, pertencer a um *gang*, consumir álcool ou envolver-se em comportamentos antissociais do que aqueles que nunca consumiram drogas. De acordo com Gilvarry cit. por Matos *et al.* (2009), o consumo de drogas ilícitas entre os jovens dos 12 aos 17 anos quase que duplicou entre 1992 e 1995 nos Estados Unidos da América (EUA) e na Europa, coexistindo com um aumento substancial no consumo de drogas e outros alucinogénios, marijuana, cocaína, crack, anfetaminas, tabaco e álcool. Segundo Matos *et al.* (2009), as perturbações de comportamento no decorrer da infância são um fator de risco para o consumo futuro de substâncias, sendo esta relação mediada pelo uso de drogas e delinquência durante a adolescência.

Dishionet *et al.* (2009) cit. por Matos *et al.* (2009) constataram que as crianças que precocemente desenvolveram comportamentos antissociais apresentam um risco maior para comportamentos de risco, nomeadamente o uso e abuso de substâncias.

Estudos realizados com jovens que estão já numa trajetória delinvente têm confirmado a associação entre estes dois tipos de comportamento. Um estudo realizado com jovens adultos delinquentes, por exemplo, mostrou que uma vasta maioria dos sujeitos apresentava «consumos duros de drogas duras» (Manita, cit. por Matos *et al.*, 2009). Também

Teplin cit. por Matos *et al.*, (2009), num estudo realizado com adolescentes delinquentes institucionalizados, verificou que metade dos rapazes e quase metade das raparigas apresentavam perturbações de consumo de substâncias.

Para Farrington cit. por Matos *et al.* (2009), a prevalência dos comportamentos delinquentes varia de acordo com a severidade do consumo de substâncias, verificando-se que cerca de 10% dos adolescentes consumidores regulares cometem mais de metade dos crimes, assaltos, roubos e ofensas pessoais.

Também a depressão e a ansiedade ocorrem com uma frequência mais elevada do que muitas vezes se pensa em crianças com problemas de comportamento. Dishion *et al.* cit. por Matos *et al.* (2009), por exemplo, concluíram que a cerca de um terço dos jovens com problemas de comportamento era diagnosticada depressão ou uma perturbação relacionada com a ansiedade.

Os adolescentes com problemas do comportamento apresentam um risco mais elevado de suicídio, verificando-se ainda uma coocorrência de abuso de drogas e história de depressão familiar (Dishion *et al.* cit. por Matos *et al.*, 2009). Segundo Pine *et al.* cit. por Matos *et al.* (2009), as crianças que apresentam problemas de comportamento e em que se observa uma coocorrência de perturbações da ansiedade mostram-se menos agressivas do que os indivíduos que apresentam apenas problemas de comportamento. Tal facto parece sugerir que a presença da ansiedade nas crianças com problemas de comportamento lhes inibe os comportamentos agressivos (Pine *et al.* cit. por Matos *et al.*, 2009),

Dados provenientes do Florida Department of Juvenile cit. por Matos *et al.* (2009), referem que cerca de um quinto dos jovens delinquentes apresentam perturbações mentais graves, pelo menos 60% experienciam algum tipo de problema emocional ou mental, e entre os que apresentam problemas mentais, 50% a 70% têm graves problemas de consumo de drogas.

Similariamente, os dados resultantes de um estudo com jovens institucionalizados (Teplin *et al.* cit. por Matos *et al.*, 2009) mostraram que cerca de dois terços dos rapazes e aproximadamente três quartos das raparigas cumpriam os critérios para uma ou mais perturbações mentais.

Com efeito, mais de 40% das raparigas preenchiem o critério de perturbação disruptiva do comportamento e mais de 20% das raparigas cumpriam os critérios de episódios depressivo major. O'Connor *et al.* Plomin cit. por Matos *et al.*, (2009), mostram igualmente a existência de uma correlação moderada entre comportamento antissocial e depressão. Os resultados de um estudo longitudinal (Loeber *et al.* cit. por Matos *et al.* (2009), permitiram

verificar que a ligação entre o comportamento disruptivo e diversos problemas de hospitalização mudam com a idade.

Assim, verificou-se uma mudança nos problemas de hospitalização, associadas ao comportamento disruptivo ao longo do tempo: da depressão no início da adolescência, para a ansiedade e isolamento no meio da adolescência (Florida Department Of Juvenil Justice; O'Connor *et al.* cit. por Matos *et al.*, 2007).

De acordo com o DSM-IV, a prevalência da perturbação do comportamento parece ter aumentado nas últimas décadas, podendo ser mais elevada em meio urbano do que rural. No entanto, os valores obtidos nos diferentes estudos apresentam fortes variações, dependendo do tipo de amostra e dos métodos de análise utilizados: nos indivíduos do género masculino com menos de 18 anos as taxas variam entre os 6% e os 16% e nas raparigas oscilam entre 2% e 9% (American Psychiatric Association cit. por Matos *et al.*, 2009).

2.2 - FATORES DO GRUPO DE PARES

Braconnier e Marcelli cit. por Matos *et al.* (2009: 103), referem que o aparecimento e a continuidade de numerosos comportamentos patológicos (especialmente perturbações do comportamento) se encontram fortemente associadas à “qualidade” das relações dos adolescentes com o grupo de pares. Esta relação obedece, não só a necessidades educativas e sociais, mas também a motivações pessoais.

Ainda segundo Braconnier e Marcelli cit. por Matos *et al.* (2009), os grupos representam um meio de troca de várias informações que cada um pode ter recolhido em situações familiares, em atividades de tempos livres ou através de interesses individuais, tendo então a oportunidade de as transmitir aos seus pares. Esta adesão ao grupo permite que o adolescente se sinta integrado na sociedade e, em particular, no grupo de pares.

Os jovens com problemas de comportamento evidenciam-se por agressões verbais e físicas contra outras crianças e por fracas capacidades sociais. À medida que crescem são frequentemente rejeitados pelo grupo de pares. No entanto, alguns podem agredir, ou mesmo excluir, os seus colegas, padrão, este, que surge frequentemente associado a outros comportamentos antissociais (Mash e Wolfe cit. por Matos *et al.*, 2009).

Importa ainda salientar que as amizades que os jovens com problemas de comportamento estabelecem são, na sua maioria, baseadas numa mútua atração por indivíduos com comportamentos antissociais.

Para Moffitt e Caspi cit. por Matos *et al.* (2009), comportamentos antissociais precoces e uma associação com grupo de pares desviantes parece ser um dos preditores mais importantes no surgimento de problemas de comportamento durante a adolescência. Contudo, estas associações não são fruto do acaso, mas sim de um processo que se inicia nos primeiros anos de vida e que tem na sua base problemas de comportamento, os quais, por sua vez, geram rejeição dos pares pró-sociais e mais tarde associações com pares desviantes.

O envolvimento torna-se progressivamente estável durante a infância, e poderá sustentar a transição para atos criminais na adolescência, tais como roubo, vadiagem ou abuso de substâncias (Patterson, Debaryshe e Ramsey cit. Matos, 2009).

Roth e Brooks-Gunn cit. por Matos *et al.* (2009), chamam a atenção para um conjunto de aspetos relevantes no contexto de pares e que podem exercer uma influência positiva ou negativa no desenvolvimento de comportamentos antissociais. A sigla “FRIEND” reúne essas influências com base nos seguintes conceitos:

- *Friendship* (Amizade) – fundamental nesta etapa da vida, fonte de influências positivas e negativas,
- *Resisting* (Resistir) – é importante ensinar aos jovens competências para lidar com a pressão dos pares,
- *Interest* (Interesses) – sabe-se que as amizades na adolescência são cada vez mais baseadas em interesses e os programas de atividades poderão ser o ponto de encontro de jovens com os mesmos interesses que assim poderão estabelecer novas amizades,
- *Examples* (Exemplos) – os amigos fornecem também exemplos de diferentes atitudes, comportamentos e consequências,
- *Numbers* (Números) – importante não esquecer que os comportamentos de risco geralmente se encontram associados, tal como os jovens se associam em grupos, mas também que existe um grande número de profissionais que podem dar apoio,
- *Deviant* (Desvio) – o perigo de associações com pares desviantes.

2.3 - FATORES FAMILIARES

Os problemas familiares parecem ser o mais forte preditor dos comportamentos antissociais (Patterson *et al.* cit. por Matos *et al.*, 2009). Vários estudos têm mostrado consistentemente a importância das práticas parentais ajustadas, na prevenção ou redução do comportamento antissocial.

Com efeito, os pais de crianças com comportamentos antissociais manifestam menos comportamentos positivos, são mais violentos e críticos no que diz respeito à disciplina, têm tendência a ser mais permissivos bem como a reforçar comportamentos inadequados e a ignorar ou punir comportamentos pró sociais (Sansburry *et al.* cit. por Matos *et al.*, 2009). Manifestam ainda uma deficiente supervisão das atividades da criança (Larzelere e Patterson cit. por Matos *et al.* 2009).

Pode mesmo falar-se de um círculo coercivo em que os pais e os filhos fazem uma escalada nos comportamentos aversivos que manifestam uns em relação aos outros. As práticas de disciplina inadequadas criam um terreno propício para o aparecimento de interações coercivas entre os pais e as crianças.

Quando a criança entra para a escola, a agressividade manifesta-se neste novo contexto, o que coloca muitas vezes a criança numa trajetória da qual resulta a rejeição pelos pares pró sociais e o insucesso escolar. Estas consequências facilitam a associação a pares agressivos, sendo o comportamento antissocial rapidamente reforçado. A associação continuada com estes pares coloca as crianças e os jovens numa situação de alto risco relativamente ao desenvolvimento de um padrão estável de comportamento antissocial (Patterson *et al.* cit. por Matos *et al.* 2009).

Perante este conjunto de potenciais fatores de risco, Roth e Brooks-Gunn cit. por Matos *et al.* (2009) salientam a importância do contexto familiar incluir determinadas características que funcionam como fatores de proteção para o desenvolvimento do comportamento antissocial, concretamente, o Time, Limit; Connectedness (TLC).

- *Time* (Tempo) – é importante que os pais passem tempo com os seus filhos no sentido de desenvolverem relações de confiança,
- *Limit* (Limites) – fundamental a supervisão e um controle firme e consistente,
- *Connectdness* (Ligação) – a ligação com a família que envolve o sentimento de estar próximo, ser amado e compreendido pelos pais é também um fator determinante para um desenvolvimento saudável.

2.4 - FATORES ESCOLARES

A escola, a par da família e dos grupos de pares, constitui um dos mais importantes contextos socializadores. É pois natural que os fatores aliados à escola sejam frequentemente encontrados associados ao ajustamento ou desajustamento dos jovens. Concretamente em

relação ao comportamento antissocial, têm sido apontados fatores como a falta de clareza e consistência ou reforço das regras escolares, fraca ligação com a escola, fraco desempenho escolar e o insucesso escolar.

Gottfredson *et al.* cit. por Matos *et al.* (2009) salientam que um dos fatores referidos e comprovado em estudos como sendo causal, é o desempenho escolar. Vários estudos têm mostrado que os alunos com insucesso escolar apresentam maiores níveis de comportamento antissocial. Estes resultados são mais evidentes nos adolescentes mais velhos e parecem ser válidos para ambos os géneros. Duas hipóteses colocaram-se para perceber esta ligação. Por um lado, o insucesso escolar pode ser um indicador de violação de regras, que está associado ao comportamento antissocial futuro. Por outro, o insucesso académico pode ainda levar o adolescente a uma rede de apoio constituída por adolescentes com comportamentos desviantes, e conseqüentemente ao desenvolvimento deste tipo de comportamentos (Crosnoe *et al.* cit. por Matos *et al.* 2009).

Também as aspirações académicas aparecem como fator associado ao comportamento antissocial (Crosnoe *et al.* cit. por Matos *et al.* 2009). Alguns estudos apontam para o facto de que os jovens cujas expectativas futuras não passam pela escola estão mais orientados para o contexto do grupo de pares e de um modo geral, não vêem de forma tão comprometedor o seu envolvimento em comportamentos desviantes, como os jovens que pretendem seguir estudos.

Ainda neste âmbito, a ligação à escola constitui um dos fatores mais frequentemente citados como estando associados aos comportamentos desviantes (Crosnoe *et al.* cit. por Matos *et al.* 2009). Os jovens que não estão muito ligados à escola tendem a ter níveis mais elevados de comportamento antissocial.

A ligação à escola parece funcionar como um fator de proteção das associações com pares desviantes e conseqüentemente do comportamento antissocial. Vários fatores podem promover uma ligação positiva à escola. Por exemplo, um relacionamento positivo com a família, reforça a autoestima, estimula as orientações conformistas normativas que, por sua vez, também são explicativas de uma atitude positiva em relação à escola. De igual modo, as práticas escolares que suportam as ligações pró sociais, que não isolam e alienam as crianças desnecessariamente, através de colocações especiais, suspensões, expulsões, e não encorajam a formação de grupos de pares desviantes, têm este potencial.

A escola deve também promover a competência social, emocional e académica, permitir a diversidade e diferentes formas e níveis de aprendizagem. É ainda importante que a escola crie um sistema consistente de expectativas, reforços e conhecimentos, para que seja

uma parte cativa na prevenção do comportamento antissocial (Ferreira e Gregg cit. por Matos et al. 2009).

Neste contexto, Roth e Brokks-Gunn cit. por Matos *et al.* (2009) salientam a importância de três atores no contexto escolar: *Appropriate, Behavior, Connection* (ABC):

- *Appropriate* (Apropriado) – criar um ambiente escolar adequado para os adolescentes.
- *Behavior* (Comportamento) – não esquecer a influência do comportamento dos outros na escola.
- *Connection* (Conexão) – promover a ligação à escola bem como aos vários intervenientes do cenário escolar, nomeadamente professores e alunos.

A educação para a saúde nas escolas portuguesas teria vantagens em desenvolver-se no sentido de ir ao encontro destas necessidades, nomeadamente através da inclusão de «atores» como os pais e os pares; incluindo cenários tais como a comunidade e a otimização dos tempos de lazer saudável e ajudando a «elevar» os estilos de vida saudáveis a um «estatuto prestígio»; e, por fim, incluindo temáticas tais como a promoção de competências de identificação e resolução de problemas, a promoção da assertividade e da resiliência nos jovens. Em síntese, tomando nas mãos o seu papel de otimizar a participação dos jovens na vida social, mantendo opções pró sociais e saudáveis (Matos *et al.*, 2009).

A educação para a saúde não se pode limitar a adotar uma abordagem centrada no fornecimento de informações. As ações educativas têm de ser integradas num contexto mais vasto de promoção da saúde, não só para que sejam os próprios indivíduos a tomar decisões e a responsabilizar-se pela sua saúde, mas também para que eles se sintam competentes para adotar estilos de vida saudável e, ainda, para que o seu envolvimento físico e social seja favorável a estes estilos devida permitindo uma acessibilidade fácil, socialmente valorizada e duradoura (*World Health Organization* (WHO), cit. por Matos *et al.*, 2009).

3 – ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PREVENTIVAS NA VIOLÊNCIA

Não descurando a necessidade de se implementarem estratégias de intervenção nas escolas, com o objetivo de diminuir a incidência do fenômeno *bullying*, torna-se igualmente importante fomentar a construção de programas de prevenção.

Perante diferentes modalidades de prevenção do comportamento agressivo ou antissocial dos alunos, o principal objetivo, no seu conjunto, remete para a promoção do comportamento pró social, procurando assegurar a integração positiva de cada aluno nos diversos contextos nos quais interage (Mooij cit. por Seixas, 2006).

Por outro lado, iniciativas que visem modificar atitudes e aumentar o conhecimento dos alunos sobre o impacto negativo da violência, apresentam-se igualmente dissuasivas do futuro envolvimento em comportamentos agressivos na escola (Lindstrom e Campart cit. por Seixas, 2006).

Salientando que a prevenção pode ser considerada a diferentes níveis, com diferentes graus de intervenção, alguns autores têm caracterizado algumas medidas preventivas a nível primário, secundário e terciário (Mooij *et al* cit. por Seixas, 2006).

A prevenção primária dos comportamentos de *bullying*, destina-se a toda a comunidade escolar e à alteração do clima da escola, procurando eliminar os fatores que promovem os comportamentos de *bullying* e de vitimização, e promovendo o desenvolvimento de competências pró (s) sociais de interação interpessoal. Inclui geralmente medidas complementares ou modificações no plano curricular, de forma a incentivar o desenvolvimento de competências linguísticas, sócio comunicativas e procurando alcançar uma certa estabilidade emocional e psicológica por parte dos alunos.

Ainda na *prevenção primária* são feitos esforços para alterar as normas sociais acerca do *bullying*, nomeadamente através do desenvolvimento de regras claras e sanções ou consequências decorrentes da sua infração.

A *prevenção secundária* é fundamentalmente dirigida a alunos em risco (que exibam sinais de desordens ou problemáticas), no sentido de lhes proporcionar apoio e suporte complementar em domínios específicos, de modo a prevenir o desenvolvimento de problemas sociais mais severos. Ao nível dos comportamentos de *bullying*, as estratégias de intervenção focalizam-se nos alunos identificados como de risco ou com alguns sintomas emergentes de agressividade ou de vitimização.

Por último, a *prevenção terciária*, dirigida a alunos que manifestam comportamentos antissociais e necessitam da implementação de estratégias interventivas com o intuito de reduzir o seu comportamento agressivo.

Merece particular realce os trabalhos de Olweus *et al* (1993, 1997; cit. por Seixas, 2006), que ao abordarem as estratégias de intervenção face ao *bullying*, se focalizam num abrangente plano de intervenção que contempla uma diversidade de passos com início numa avaliação do problema, na divulgação de informação e sensibilização para o fenómeno, na supervisão dos espaços pelos adultos, no incentivo de uma cultura de escola com regras e sanções que transmitam uma atitude de intolerância face ao *bullying*, no treino de professores e funcionários, no incentivo à participação parental, e na intervenção direta com os alunos, de acordo com o seu envolvimento em comportamentos de *bullying*.

Em geral, os pais mantêm-se à margem do problema, uma vez que o grupo costuma obedecer à lei do silêncio, mas em situações graves, não obstante, quando o problema se torna evidente, apercebem-se de que não dispõem de meios concretos para o enfrentar.

Os pais da vítima recorrem a métodos pouco recomendáveis, como falar com o agressor fora das instalações da escola, ameaçá-lo ou instigar o seu filho ou filha a defenderem-se com brutalidade (Rodriguez, 2004).

Noutros casos, também pode acontecer que os pais, além de culpabilizarem a vítima ou de a protegerem excessivamente, se convençam de que se a envergonharem esta acabará por resolver o problema. É ainda possível que não dêem importância ao que o seu filho está a passar e, em vez de aceitarem que falte às aulas durante alguns dias até que estejam em condições de tomar uma decisão sobre o assunto, o obriguem a submeter-se ao seu perseguidor ou perseguidora com o argumento de que, quando este se cansar, deixará de o perseguir (Rodriguez, 2004).

Várias experiências realizadas em diferentes países mostram que, enquanto os pais da vítima se mostram sempre predispostos a procurar soluções para o problema dos filhos, os pais do agressor, assim como dos restantes colegas, que aparentemente não são afetados, transformam-se muitas vezes em pais verdadeiramente difíceis por negarem que o filho tem um problema, ou porque ele próprio os intimida, ou porque o desculpa. Alguns defendem-se com desculpas como a perda de alguém ou um divórcio, mas a verdade é que nem a morte de um ser querido, nem a separação dos pais são motivos para que a violência se transforme em perseguição.

É preciso ajudar as crianças que agredem, bem como os seus pais, para que a experiência não se repita, e as vítimas para que a experiência traumática por que passaram não deixe nelas feridas que as incapacitem, no presente e para o futuro (Rodriguez, 2004).

Em geral, a resposta dos professores ao *bullying* é uma das três possíveis: primeira, a do não compromisso por medo de serem atacados ou de perderem a autoridade; segunda, a de uma certa cumplicidade silenciosa com o agressor, na convicção de que ela lhes evitará verem-se envolvidas no problema; e terceira, que sucede em muitos poucos casos, um compromisso genuíno (Rodriguez, 2004).

O facto de em alguns países nórdicos a violência entre as crianças ter atingido também os professores levou a que em muitos outros países os professores comecem também a expressar os seus receios. As faltas e os problemas de disciplina considerados conflitos comuns da relação entre professores e alunos, deixaram de ser prioritários, uma vez que muitos professores preocupam-se em primeiro lugar com a maneira de se defenderem.

Segundo Rodriguez (2004: 58), em certos casos, quando a violência já chegou aos professores e estes não souberam resolver o problema com autoridade (muitas vezes porque em casa dos alunos não se dá a autoridade que eles devem ter), não é raro que tanto as crianças como os adolescentes mostrem resistência e usem o boicote para “rebentar” com as aulas ou agriçam os professores.

Segundo alguns professores entrevistados, o desafio à autoridade é talvez a forma mais suave de violência; no pior dos casos, os insultos, o vandalismo contra os pertences do professor, como o carro ou a pasta, o roubo e o arremesso de objetos com o fim de os magoar fisicamente, tornaram-se vulgares nos últimos anos, muitas vezes sem que os objetivos dos alunos violentos seja sequer desestabilizar a turma, mas apenas vingarem-se do que consideram responsável pelo seu mau estar: o professor como é evidente (Rodriguez: 2004).

Contudo, não devemos esquecer que a violência de um aluno contra um professor pode ter origem nas agressões do professor ao aluno. Alguns professores recorrem a insultos comuns, convencidos de que com isso não rompem a delicada linha onde termina o respeito. Daí que o compromisso por medo de perda de autoridade seja uma ideia absurda.

Segundo Rodriguez (2004: 58), devemos recordar que o “olhar para o lado” também não é solução, também não ajuda a deter a violência. Conta Mauro: “Os agressores não eram só os meus colegas. Alguns professores participavam na brincadeira”. Com estas palavras, o jovem de 14 anos conta como se tornou alvo de brincadeiras de mau gosto dos colegas. “Quando o professor se ria do meu aspeto físico, com o objetivo de mostrar que se tratava apenas de uma brincadeira, eu sentia-me ainda mais ferido, e os meus colegas convenciam-me que ele era uma espécie de colega a mais. Mas isso não era verdade. Para mim era um falso e um covarde. Quando em vez de me chamar pelo nome me dizia “Ratazana ao quadrado”, as palavras dele pesavam-me como pedras. E não era só a mim. Também usava a mesma graça com o “Orelhas de Elefante”, e a outros dava-lhes palmadas na cabeça. Não havia diferença

nenhuma entre as ameaças dos mais fortes durante o recreio e o que os professores nos diziam nas aulas: era mais do mesmo. “Acho que foi por isso que pensei várias vezes matar-me”.

Torna-se assim emergentes tomar medidas o mais precocemente possível para que as intervenções sejam eficazes. As estratégias de intervenção que têm sido concebidas e implementadas em diversas escolas, podem-se agrupar em duas grandes categorias, as estratégias dirigidas à instituição escolar como entidade abrangente, e as estratégias de intervenção individualizadas, dirigidas a professores, pais, alunos não envolvidos (ou entendidos como “observadores passivos”), alunos agressores e alunos vítimas (Seixas, 2006: 192)

Cada um destes grupos de sujeitos requer estratégias diferenciadas, adequadas não só ao seu potencial papel na diminuição do fenómeno *bullying*, como ao desenvolvimento de competências específicas para lidar com o fenómeno, também elas diferenciadas consoante o grupo alvo.

3.1 - INTERVENÇÕES EM CONTEXTO ESCOLAR

A nível institucional, o primeiro passo a ser dado, quando se pretende implementar um programa de intervenção face ao *bullying*, refere-se à avaliação do problema de modo a determinar a natureza e extensão do fenómeno na escola.

As autoridades escolares devem investigar a sua incidência, tendo em consideração elementos como o ano de escolaridade dos alunos envolvidos, o género sexual, os locais de ocorrência, o tipo de comportamentos manifestados e a frequência. Devem igualmente ser determinadas as atitudes e crenças dos alunos agressores e vítimas bem como a perceção dos alunos relativamente à forma como a escola lida com o *bullying*, e que expectativas têm sobre a sua futura atuação. Deste modo, são avaliadas as verdadeiras necessidades e objetivos para a construção de um programa de intervenção. Esta iniciativa deve ser dirigida aos alunos, professores e funcionários, através de questionários anónimos.

A recolha, análise e posterior transmissão desses dados, contribuem para o reconhecimento geral do problema e para o desenvolvimento de políticas de intervenção adequadas à realidade de cada estabelecimento escolar. Deste modo, juntamente com a divulgação dos resultados obtidos na avaliação, deve-se procurar promover informação adequada e real sobre a violência nas escolas, suas repercussões, efeitos a curto e longo prazo, de forma a aumentar a consciência para o fenómeno e um reconhecimento generalizado do *bullying* como um problema sério entre a comunidade escolar.

No âmbito desta sensibilização, torna-se fundamental desmistificar alguns mitos, nomeadamente a perceção, muitas vezes partilhada por alunos e alguns agentes educativos (pais e professores), de que as brigas, e outras formas de comportamento agressivo, são aceitáveis e fazem parte do normal desenvolvimento das crianças (Batsche *et al.* cit. por Seixas, 2006).

Confirmando a existência desta perceção, Henderson *et al.* (2002), cit. por Seixas, (2006), num trabalho sobre crenças de alunos do 8º ao 10º ano de escolaridade, verificaram que a maior parte dos alunos manifestavam atitudes positiva face ao *bullying*, nomeadamente 64% consideravam-no como um fenómeno normal da vida escolar, 61% a 80% consideravam os alunos agressores populares e com um elevado estatuto entre os seus pares, e 68% entendem a agressão como justificável, no sentido de que a vítima merecia, na maior parte das vezes, o abuso.

A presença de alguns destes mitos ou crenças, ajudam-nos a compreender as razões pelas quais adultos e alunos evitam intervir perante a ocorrência de episódios de *bullying* (Hamilton e Mauro, (2003), cit. por Seixas, 2006), o que realça a necessidade de se desmistificarem essas crenças.

Alguns mitos e falsas crenças acerca do *bullying*, comumente aceites no seio da comunidade escolar, têm sido identificados nalgumas investigações (Olweus *et al.* 1997 cit. por Seixas, 2006), nomeadamente:

- O *bullying* ocorre como consequência de turmas/escolas grandes (na realidade, os estudos demonstram que o tamanho é de relativa pouca importância).
- Os alunos vitimizados são os principais responsáveis pelo seu estatuto, e alguns merecem ser vitimizados (nenhuma criança merece ser vitimizada).
- Ser diferente é a principal razão para se ser vitimizado (pode ser uma das razões, mas não é a principal, ser socialmente isolado e alguns fatores de personalidade são mais determinantes).
- Os alunos vitimizados sofrem um pouco na altura, mas depois ultrapassam (têm sido comprovadas consequências psicológicas a médio e a longo prazo).
- A melhor forma de reagir à agressão é batendo no agressor (ainda que alguns pais assim o aconselhem, a agressão deve ser um comportamento condenável e, como tal, não aconselhável como resposta). Os alunos agressores deixam de ter comportamentos agressivos com o tempo (na maior parte das vezes, a agressividade perdura ao longo da vida, manifestando-se por exemplo através de comportamentos delinquentes e antissociais).

- Os alunos agressores são rapazes (as formas de agressão são diferentes, mas as raparigas também agridem).
- Todos os agressores têm uma baixa autoestima (pelo contrário, usualmente têm uma autoimagem muito positiva, com uma autoestima positiva e uma autoconfiança elevada).
- Os alunos agressores são geralmente crianças sós e isoladas (normalmente pertencem a redes sociais de pares, alargadas, encontrando-se raramente isolados).
- Os alunos agressores são maus alunos e sofrem de insucesso escolar (por vezes sim, mas por vezes são bons alunos).
- Os alunos agressores são maiores do que as suas vítimas (não obrigatoriamente, a desigualdade de poder pode ser, por exemplo, por serem mais velhos ou pertencerem a um dado grupo).

A este nível, vale a pena referenciar um instrumento de avaliação com o objetivo de identificar as escolas com maior propensão para a ocorrência de violência, nomeadamente através de um determinado número de indicadores que indiquem uma elevada probabilidade para a ocorrência de violência (Williams *et. al.* 2003, cit. por Seixas, 2006). O referido instrumento consiste num questionário com 59 itens, agrupados em cinco fatores, e destinado a alunos do 6º ao 8º ano de escolaridade. Os cinco fatores incluem:

- locais de ocorrência dos comportamentos de *bullying* (10 itens);
- tipo e motivo do comportamento de *bullying* (6 itens);
- forma como são tratados os alunos na escola (9 itens);
- forma como os alunos reportam os incidentes de *bullying* (5 itens);
- e perceções de autoeficácia (21 itens).

Um outro aspeto fortemente enfatizado nos programas de intervenção, refere-se à supervisão dos espaços escolares. É essencial, por parte da instituição escolar, um esforço para haver a presença de adultos (professores ou pessoal auxiliar) em áreas menos estruturadas e consideradas de risco para a ocorrência de episódios de *bullying*. Devem também ser tomadas precauções relativamente à segurança, ter atenção às áreas mais longínquas, e locais com má iluminação.

É sabido que os comportamentos de *bullying* têm uma maior probabilidade de ocorrerem em áreas menos monitorizadas e mais isoladas, onde a presença dos adultos é menor (Formosinho *et al.* 2001, cit. por Seixas, 2006), nomeadamente nos recreios, balneários, refeitório, salas de convívio e corredores.

Finalmente, uma outra iniciativa a nível institucional, refere-se ao clima da escola e à mensagem transmitida de intolerância face ao comportamento agressivo dos alunos, o que implica o estabelecimento de regras e sanções relativas ao comportamento considerado como aceitável e inaceitável.

A atitude face ao *bullying* é essencial porque estabelece o nível geral de agressão que é considerado aceitável num dado contexto (Pearce e Thompson, 1998, cit. por Seixas, 2006). Em contexto escolar, a mensagem que os profissionais transmitem, quando ignoram ou toleram a agressão, pode ser entendida sob o ponto de vista do valor dos alunos, se todos os envolvidos intervirem de forma clara e consistente para terminar com a vitimização, transmitem a poderosa mensagem acerca do valor dos indivíduos e das necessidades humanas (Hoover e Hazler, 1991, cit. por Seixas, 2006).

Semelhante comportamento é fundamental, nomeadamente se tivermos em consideração os resultados obtidos por alguns estudos, no âmbito das opiniões e atitudes dos alunos face ao *bullying*. No estudo de Banks (1997; cit. por Seixas, 2006), os alunos queixam-se do facto dos professores raramente ou nunca falarem, nas suas aulas, sobre os comportamentos de *bullying*, o que transmite a impressão, alegam, de que o *bullying* é visto como um ritual de passagem inofensivo, que é melhor ignorar a menos que ultrapasse certos limites e se torne em agressão física.

Por outro lado, Henderson *et al.* (2002; cit. por Seixas, 2006), verificaram que um número substancial de alunos (64%) manifestava atitudes positivas face ao *bullying*, aceitando-o como um fenómeno normal da vida da escola, por vezes justificável, e considerando-o como um bom meio para resolver problemas. Seja por parte dos professores, seja por parte dos alunos, estas atitudes criam um clima no qual o *bullying* se torna difícil de eliminar.

Com o intuito de modificar estas perceções e, conseqüentemente, o clima da escola, e envolvendo toda a escola como uma comunidade, alguns autores têm vindo a defender uma política de “tolerância zero”, assim como a construção e implementação de um código de conduta como forma de promover uma alteração ao nível das normas de comportamento dos alunos (Piskin *et al.* 2002; cit. por Seixas, 2006: 196).

A política de “tolerância zero” encontra-se presente quando a escola promove a crença de que o comportamento de *bullying* é totalmente inaceitável, invertendo a atitude tradicional de “não contar” ou do “silêncio”, substituindo-a pela expectativa de que relatar o episódio de *bullying* não é somente o mais adequado a fazer, como também contribui para o aumento do sentimento de segurança de toda a escola.

Importa, igualmente, incluir um programa disciplinar apropriado, que lide eficazmente e rapidamente com a agressão e ensine aos alunos alternativas ao comportamento agressivo.

Para complementar esta iniciativa, tem sido sugerido o desenvolvimento de um código de conduta (construído com a participação e envolvimento dos alunos), que inclua indicações sobre como lidar com o *bullying*, bem como um conjunto de sanções para os alunos agressores, que seja claro e de aplicação consistente.

Sabendo que os comportamentos de *bullying* ocorrem mais frequentemente em escolas com regras pouco claras, com métodos inconsistentes de disciplina, e uma falta de consciência e sensibilização dos alunos para essa problemática (Pearce e Thompson 1998; cit. por Seixas, 2006), aconselha-se o estabelecimento por escrito de expectativas de comportamento relativas aos alunos, designadamente que incentivem o respeito pelos colegas, de limites firmes para o comportamento inaceitável, de um programa disciplinar que enfatize recompensas pelo comportamento correto em vez de se focalizar exclusivamente nas depreciações pelo mau comportamento, e de sanções, não físicas, aplicadas consistentemente, para os alunos que violem o código de conduta (Olweus *et al.*, 1997; cit. por Seixas, 2006).

Ainda a nível institucional, a formação de um comité de coordenação, que englobe um pequeno grupo de professores, administradores e psicólogos, que planeie e monitorize as medidas interventivas, surge como uma outra opção no sentido de se obter um resultado mais coerente (U.S. Department of Education, 1998, cit. por Seixas, 2006).

Segundo Ribeiro (2007), a escola deverá ainda criar um projeto educativo, que é encarado como o bilhete de identidade da escola, caracterizando-a, isto é, afirma as opções da comunidade educativa quanto ao ideal de educação a seguir, as metas e finalidades a prosseguir e as políticas a desenvolver.

Assim, é fundamental que o projeto educativo defina modos de atuação de modo a resolver o problema do *bullying*, em articulação com a escola e comunidade, através de reuniões e jornadas escolares (Olweus *et al.*, 1998; cit. por Ribeiro, 2007)

A nova reforma curricular do ensino básico permitiu a introdução de novas áreas curriculares não disciplinares, nomeadamente a Área de Projeto, o Estudo Acompanhado e Formação Cívica. Constituindo

o espaço privilegiado para o desenvolvimento da Educação para a Cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, ativos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação individual e coletiva, na vida da turma, da escola e da comunidade.

(Decreto-lei nº 6/2001, capítulo II, artigo 5º, ponto 3c cit. por Ribeiro, 2007).

A reforma curricular desempenha, por isso, um papel importante na construção da identidade e desenvolvimento da consciência cívica dos discentes, através do diálogo, discussão e reflexão de temas da atualidade e das experiências e preocupações vividas e sentidas pelos mesmos.

No que concerne ao *bullying*, o currículo pode constituir o meio, por excelência, para explorar as diversas formas de *bullying* e de contornar este fenómeno, cabendo, a cada instituição, a escolha dos recursos mais apropriados.

A área curricular não disciplinar de Formação Cívica permite particularmente incidir e difundir aos discentes os valores morais que a escola e a sociedade veiculam. Por conseguinte, conceitos tais como a democracia, direitos humanos, solidariedade (Carneiro cit. por Ribeiro 2007) mas também cidadania, tolerância e respeito pelos outros, pelos bens materiais e patrimoniais devem ser incluídos no currículo de modo a poder refletir-se na comunidade envolvente (Pires *et al.*, 2001; cit. por Ribeiro, 2007). Fernandez (1998) cit. por Ribeiro, (2007), criou um programa assente em três vertentes, ou seja, educação para os valores, grupos cooperativos e assembleias na própria sala de aula. Neste quadro e face à flexibilidade curricular preconizada pela reforma curricular, Veiga (2001; cit. por Ribeiro, 2007) realça que a escola pode contribuir para a igualdade de oportunidades e a humanização da educação.

Um conjunto diversificado de recursos podem ser utilizados através do currículo, fomentando comportamentos cooperativos, nomeadamente, a mediação, o aconselhamento pelos pares, o treino assertivo, os círculos de qualidade, a dramatização, a literatura e os vídeos (Olweus, *et al.* cit. por Ribeiro, 2007).

Através destes recursos privilegia-se não só o conhecimento mais alargado do fenómeno assim como o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente a capacidade de ouvir, compreender e agir. Outra medida de remediação designa-se o Método do *Shared Concerned*, desenvolvido por *Anatol Pikas* e posteriormente posto em prática por *Smith & Sharp* cit. por Ribeiro (2007). Este método aplica-se aos alunos já envolvidos em situações de *bullying*. Não se trata de punir mas antes envolver todos os alunos de modo a apelar para uma responsabilização coletiva.

Os círculos de qualidade fomentam também a participação dos alunos nas tomadas de decisões e processa-se em 4 fases, respetivamente, identificação do problema; análise; apresentações de soluções; proposta do plano à direção da escola (Cowie e Sharp cit. por Ribeiro, 2007). O treino assertivo permite à vítima desenvolver as suas competências sociais através da comunicação e ao agressor de reagir de modo mais pacífico aos conflitos. Promove o autoconhecimento, a autoestima e as competências de interação social.

3.2 - INTERVENÇÃO DIRIGIDA A PAIS E PROFESSORES

Apesar do *bullying* ser um tema recorrente, os professores e os pais podem ajudar as vítimas, os agressores e as testemunhas a superar o *bullying* e a reencontrar o equilíbrio e o bem-estar (Picado, 2009).

Segundo Picado (2009), para que tal suceda, torna-se fundamental a promoção de uma vivência familiar e escolar positiva (marcada pela abertura, diálogo e informação sobre o tema), assente na conjugação de regras (os pais e professores devem informar que não toleram que alguém maltrate alguém), direitos (todos têm direito a não ser magoados e a um ambiente seguro) e responsabilidades (toda a comunidade familiar e educativa deve estar vigilante e todos devem supervisionar e monitorizar o comportamento das crianças).

O incentivo para o envolvimento ativo por parte dos professores e dos pais, tem sido considerado na maior parte dos trabalhos que abordam as medidas de intervenção face ao *bullying*, salientando a necessidade de reconhecimento do fenómeno, de reconhecimento dos sinais de alarme que alguns alunos/filhos manifestam enquanto potencialmente envolvidos, assim como da sua responsabilidade (diferenciada) para o controlar (Olweus *et al.*, 1993, 1997; cit. por Seixas, 2006).

Relativamente à intervenção junto dos pais, podem-se identificar estratégias de natureza geral (que se focalizam nas práticas educativas e no desenvolvimento de atitudes, competências e comportamentos positivos e/ou pró sociais nos filhos), estratégias direcionadas especificamente para pais cujos filhos sejam agressores e para pais cujos filhos sejam vítimas, e estratégias que estabeleçam uma ligação à escola e às medidas por ela implementadas, no âmbito do *bullying*.

Os pais desempenham uma importante tarefa de preparação dos filhos para se adaptarem ao mundo social no exterior da família, particularmente à escola. Espera-se que, pela altura em que as crianças ingressam na escola, lhes tenha sido ensinado um nível razoável de controlo da agressão e um nível razoável de competência social.

Para que tal suceda, torna-se necessária uma participação e envolvimento parental que, através das suas ações, consiga transmitir ao(s) filho(s) uma postura de interação adequada em contexto escolar.

Entre algumas das práticas parentais que contribuem para a prevenção do envolvimento em comportamentos de *bullying*, consideram-se:

- Assumirem-se como um exemplo de boas relações interpessoais;
- Manifestarem uma boa capacidade de autocontrolo dos impulsos;

- Incentivarem a autoconfiança e independência nos filhos;
- Ensinares os filhos que a agressão é um comportamento inaceitável e estabelecerem limites para tal;
- Terminarem imediatamente com qualquer demonstração de agressão dos filhos. Desencorajarem os filhos a serem agressivos ou retaliar perante a agressão;
- Evitarem formas de disciplina e punição físicas ou corporais (tais como bater), porque ao fazê-lo reforçam a crença de que a violência é um meio apropriado para se alcançar o que se quer;
- Estarem despertos para episódios de *bullying*, em casa, entre irmãos;

Os pais devem igualmente ser encorajados a estarem atentos a eventuais sinais manifestados pelos seus filhos, que possam ser o resultado da criança ser vitimizada na escola. Entre os comportamentos que os pais devem valorizar e procurar investigar, Byrne cit. por Seixas (2006), salienta o facto da criança, anteriormente feliz na escola, perder o interesse e entusiasmo; haver uma diminuição do nível de desempenho escolar; a perda ou danos de objetos pessoais (roupa, livros, telemóveis); o regresso da escola de mau humor e a relutância em dizer porquê; alterações de humor inexplicáveis (designadamente antes do início da escola); e pequenas doenças ou sintomas de repetição, tais como dores de cabeça ou de barriga.

Segundo Matos (2009), uma das modalidades básicas de estratégias de intervenção nas perturbações de comportamento que tem vindo a ser reconhecida como uma das mais eficazes é o Treino Gestão Parental (*Parent Management Training – PMT*).

O objetivo do PMT é o de ensinar aos pais novas competências, para que estejam aptos a lidar com os problemas da criança (Mash e Wolfe, 2002; cit. por Matos *et al.*, 2009). O fundamento teórico desta abordagem baseia-se nos já mencionados resultados da investigação que apontam para a existência de défices fundamentais ao nível de competências educativas específicas nos pais cujos filhos apresentam comportamentos violentos. Outro pressuposto subjacente a este tipo de intervenção é a de que na base da perturbação do comportamento se encontram interações inadequadas entre pais e filhos que se mostram, em parte, responsáveis pela produção e manutenção dos comportamentos agressivos. Deste modo, o fato de se alterar a forma de interação dos pais com os filhos poderá melhorar o comportamento da criança.

O PMT apresenta muitas variações, tais como treino individual/ treino em grupo, treino na clínica/ treino em casa, utilização de acontecimentos de vida/ utilização de material áudio.

Segundo Matos (2009), O MST (Treino Multi-Sistémico) é uma abordagem no sistema familiar que enfatiza a interatividade social. A forma como as crianças geralmente interagem reflete relações familiares possivelmente disfuncionais (Henggeler, 1996; cit. por Matos *et al.*, 2009).

O MST conceptualiza os problemas de comportamentos na criança no âmbito de uma rede de sistemas sociais, incluindo a família, a escola, a comunidade e o grupo de pares (Henggeler, 1996; cit. por Matos *et al.*, 2009). Os comportamentos antissociais resultam ou podem ser mantidos devido às interações com ou entre algum destes sistemas.

Esta abordagem deve envolver os membros da família, da escola, o grupo de pares, e, dum modo geral, os elementos da comunidade onde o jovem se insere. Investigações realizadas por Henggeler (1996, 1999; cit. por Matos *et al.*, 2009) mostraram que a MST é eficaz em crianças com perturbações antissocial e comportamentos agressivos, tendo o autor verificado também um decréscimo na delinquência e na agressão a colegas e melhorias na relação familiar.

Um dos fatores que pode estar associado à eficácia desta abordagem deve-se ao facto de o tratamento ajudar a reduzir a associação a grupos de pares desviantes e a diminuir a taxa de jovens que se envolvem em comportamentos delinquentes (Mash e Wolfe, 2002; cit. por Matos *et al.*, 2009).

Seixas (2006: 199) refere que “a escola pode ainda sugerir estratégias de intervenção especializadas, direcionadas para alunos agressores e para alunos vítimas, a serem implementadas em casa pelos pais”.

Incentivar a sua confiança e independência, encorajar a sua participação em atividades de grupo, ensiná-lo a ser assertivo e a afirmar-se de modo não violento, assume-se como a melhor forma de ajudar um filho que é vitimizado na escola (Smith-Heavenrich, cit. por Seixas, 2006). Ensinar a criança a ser assertiva é fundamental, uma vez que as lágrimas ou a aceitação passiva apenas reforça o agressor, e um aluno que não responda da forma que o agressor deseja, não é provável que seja vitimizado. Ajudá-lo a desenvolver novas amizades, tal como a fortalecer as amizades já existentes, uma vez que crianças com mais amigos são menos frequentemente vitimizadas, apresenta-se como outra estratégia indispensável.

Os pais podem também ajudar o filho a desenvolver comportamentos protetores face ao *bullying*, como por exemplo evitar os alunos agressores, evitar andar sozinho no recreio ou evitar certos locais de risco. Uma outra estratégia passa pelo fortalecimento de talentos e competências que melhorem a autoestima da criança, nomeadamente a participação em atividades musicais ou desportivas, onde o filho seja competente.

Oliver *et al* cit. por Seixas (2006), no âmbito do aconselhamento às famílias de alunos vitimizados, salientam ainda a necessidade de se reconhecer e enfatizar a diferenciação entre os membros da família, encorajando o envolvimento (particularmente dos filhos) em atividades de grupo extrafamiliares, organizações comunitárias, equipas desportivas, facilitando o suporte, para cada elemento, à sua identidade, interesses e amizades.

Contrariamente, no âmbito do aconselhamento às famílias de alunos agressores, os autores atrás referidos realçam a necessidade de aumentar a proximidade e coesão entre os membros da família e melhorar o nível disciplinar (estabelecimento de limites e regras claras e consistentes). Em termos disciplinares, os pais podem contribuir para os seus filhos não se tornarem potenciais agressores, se os tratarem com respeito em casa e não utilizarem formas de abuso físico ou verbal com os filhos.

Quando o filho é agressor, a melhor atitude dos pais, em vez que o culpabilizar, é transmitir a ideia de que a agressão não é um comportamento aceitável nem na família, nem na escola nem na sociedade. Os pais podem tentar perceber o que sente o seu filho quando agride os colegas (zanga, frustração), propor formas alternativas à agressão para lidar com esses sentimentos, descrever como as vítimas se sentem e realçar como o seu filho se sentiria se fosse ele a vítima (dado que os agressores tendem a ser pouco empáticos).

É essencial a escola trabalhar colaborativamente com os pais, envolvendo-os e sensibilizando-os para o programa de redução do *bullying*, nomeadamente quando se tratam de crianças diretamente envolvidas no conflito. A escola deve convidar os pais para sessões sobre assertividade e técnicas educativas parentais não violentas, e sobre controle dos impulsos. Reuniões ou conferências para divulgar o programa e respetivas atividades, encorajando os pais a participar no seu planeamento e assembleias para discutir o problema e alertar para os sinais que os filhos podem emitir, constituem passos importantes no estabelecimento desta parceria entre a escola e a família.

Relativamente à intervenção junto dos professores, pode-se abranger uma diversidade de domínios, desde um treino especializado nalguns métodos de gestão de crise, resolução de conflitos, mediação, ou desenvolvimento de competências (que permitem, por seu lado, uma intervenção dirigida diretamente aos alunos), a adaptações curriculares e planeamento de aulas com temas específicos, implementação de regras e sanções na sala de aula, até à supervisão dos espaços exteriores à sala de aula.

Os professores podem, inadvertidamente, contribuir para a manutenção do *bullying*, se mantiverem baixas taxas de intervenção, o que serve de reforço aos alunos agressores, cujos comportamentos passam impunes. As atitudes dos professores determinam fortemente a extensão da manifestação dos comportamentos de *bullying*, dado que, uma vez tolerados,

tendem a aumentar. Assim, torna-se essencial que os professores aprendam a lidar com os incidentes em vez de os ignorar, e desenvolvam um plano de ação, junto dos alunos, de forma a assegurar que estes saibam o que fazer quando presenciem um episódio de *bullying*.

Uma ação imediata por parte dos professores, e um encorajamento aos alunos para relatarem os incidentes de *bullying* contribui para uma melhoria do sentimento de segurança na escola.

No método de “Shared Concern” cit. por Seixas, (2006) ao tomar conhecimento de um incidente de *bullying*, os professores devem falar separadamente com o agressor de forma a que esse episódio não se repita, e evitar revelar o nome da vítima de modo a evitar retaliações. Tanto o suporte à vítima quanto a conversa com o agressor, não devem ser feitos publicamente, para evitar a exposição e embaraço da vítima e o reforço do agressor (orgulhoso, perante os colegas, da sua demonstração de domínio). Após essa conversa, o professor deve confrontar ambos os alunos envolvidos, sem mais ninguém presente, e iniciar um diálogo no qual a vítima expõe o que sente quando vitimizada.

Para uma maior coerência, torna-se igualmente necessário o estabelecimento de regras na sala de aula contra o comportamento de *bullying*, através de um plano disciplinar não coercivo, que enfatize recompensas pelo comportamento apropriado.

A nível curricular, os professores podem adaptar alguns programas disciplinares, de modo a estimular ideias e discussão acerca dos comportamentos de *bullying*, nomeadamente aproveitar alguns conteúdos temáticos para falar sobre agressores e vítimas, sobre a injustiça e a indesejabilidade desses comportamentos, bem como formas alternativas de resolução do conflito.

Piskin (2002; cit. por Seixas, 2006) alega que o fenómeno *bullying* deveria ser discutido nas disciplinas mais maleáveis, considerando-o como parte do currículo oculto. Carney e Merrell 2001, cit. por Seixas, (2006) realçam a importância de alguns planos de aulas cujos temas deveriam incluir: o valor das regras (discutir acerca dos seus benefícios, consequências da sua inexistência, e definir algumas regras para a sala de aula e outros contextos escolares); os comportamentos de *bullying* (discutir acerca de como se sentem os alunos perante esses incidentes, quais os seus efeitos, identificar locais onde se sintam seguros e inseguros na escola e praticar respostas apropriadas ao *bullying*); e a coragem (discutir a relação entre exclusão e sofrimento, coragem e amizade e aprender a ajudar os colegas em dificuldades).

Merece particular realce a adaptação do programa “*Bully Proofing your School*” levada a cabo por Bonds (2000; cit. por Seixas, 2006), cujo principal objetivo se destina à criação de um clima de escola seguro para todos os seus membros, fornecendo instrumentos e

incentivando práticas aos alunos, não apenas para evitarem a vitimização como também para ajudarem os colegas envolvidos. O seu programa incluiu o desenvolvimento de sete aulas em cada ano letivo, contendo tópicos como a empatia, a afirmação, a troça hostil e a troça amigável, o assédio sexual e a sedução, e soluções criativas para problemas.

Um outro conjunto de medidas que podem ser levadas a cabo pelos professores, refere-se ao incentivo de comportamentos e atividades na sala de aula, que promovam a integração entre os alunos e o desenvolvimento de uma boa autoimagem.

Ensinar e incentivar a cooperação, através de projetos que requeiram a colaboração de vários elementos, ou de atividades de aprendizagem cooperativa, para reduzir o isolamento social de alguns alunos. A criação destas oportunidades para aprenderem a trabalhar em conjunto, o que exige cooperação e colaboração, contribui para o aumento da empatia e respeito pelo outro, e promove o companheirismo.

Os professores podem também proporcionar atividades na sala de aula que se destinem a desenvolver a autoestima dos alunos, através da ênfase de talentos especiais, passatempos, interesses e competências, que fomente a apreciação mútua das diferenças nos outros. A intervenção que, em contexto escolar, é dirigida diretamente aos alunos, na maior parte das vezes é implementada pelos docentes ou pelos pares não diretamente envolvidos enquanto agressores e/ou vítimas, o que implica um treino especializado prévio.

Para os alunos que não se envolvem em comportamentos de *bullying* (considerados na literatura como alunos observadores passivos), e que se constituem como uma “maioria silenciosa”, existe um conjunto de medidas que os incentiva a assumir uma ação responsável, no sentido de ajudar os colegas em sofrimento, passando de uma atitude passiva para uma atitude ativa (Bonds, 2000; cit. por Seixas, 2006).

As vivências que os alunos têm nos recreios e nas salas de aula, transmitem a perspectiva de que o *bullying* é aceitável e apropriado em certas circunstâncias. Os resultados obtidos por Craig *et al* 2000; cit. por Seixas, 2006), demonstram que os alunos observadores se encontram frequentemente cientes dos incidentes de *bullying* e vitimização, proporcionam uma audiência ao mesmo, mas raramente intervêm.

Deste modo, qualquer medida de intervenção dirigida aos pares que altere o seu comportamento consegue, por um lado, reduzir o seu reforço ao agressor (deixando de lhes proporcionar uma audiência) e, por outro, encorajar o seu suporte à vítima (Committee for Children *et al.* cit. por Seixas, 2006).

Estes alunos detêm geralmente competências sociais bem desenvolvidas mas carecem de uma reflexão sobre a sua responsabilidade ou papel perante episódios de *bullying*. Não se envolvem porque não sabem como, porque têm receio de retaliações ou por receio de

perderem o seu estatuto social, daí a necessidade de se lhes ensinar competências para se tornarem numa “maioria cuidadora” (Bonds, 2000; cit. por Seixas, 2006).

Cada vez mais, tem vindo a ser reconhecido o papel dos alunos não diretamente envolvidos em comportamentos de *bullying*, designadamente no desenvolvimento de estratégias para intervir no sentido de acabar com o incidente, procurando a ajuda de um adulto, relatando o episódio ao pessoal escolar, oferecendo suporte ou defendendo ativamente a vítima, exprimindo desaprovação face ao agressor, etc. (Committee for Children, cit. por Seixas, 2006). Cientes da importância de um sistema de suporte aos pares (*peer support system*) como uma estratégia de intervenção face ao *bullying*, levada a cabo pelos alunos observadores, alguns estudos têm realçado as suas vantagens (Cowie *et al.*, cit. por Seixas, 2006). Concebida como uma estratégia que envolve uma resposta direta a uma situação de *bullying* específica, logo após o incidente ter iniciado, implica que os alunos que fornecem esse apoio sejam previamente dotados de algumas competências que lhes possibilite encontrarem uma solução para o problema, podendo esta passar por uma abordagem de proteção à vítima, de resolução do conflito ou de aconselhamento (Cowie *et al.* cit. por Seixas, 2006). Deste modo, tratam-se fundamentalmente de ações não punitivas, não pretendendo atribuir culpas, mas sim fomentando a criação de canais de comunicação genuínos entre os alunos diretamente envolvidos no incidente.

Durante o treino destes alunos, são desenvolvidas competências de escuta, competências de resolução de problemas, empatia e responsividade face aos sentimentos dos colegas, com ênfase na importância do contacto ocular e corporal. Naylor e Cowie (1999), cit. por Seixas, 2006) avaliaram o efeito do sistema de apoio aos pares em 51 escolas do Reino Unido em alunos do 7º ao 9º ano de escolaridade. Os resultados sugerem que, apesar desta medida não resultar num declínio dos comportamentos de *bullying*, foi percecionada como eficaz na redução das consequências negativas entre os alunos vitimizados.

Partindo de entrevistas a alunos vitimizados, Cowie *et al.* (2000; cit. por Seixas, 2006), captando a imagem de jovens vulneráveis, sós, assustados, desprotegidos e alvo de alunos dominadores, verificaram que a maior parte dos utilizadores desse serviço, o percecionou como sendo útil, sendo enfatizada a confidencialidade mantida pelos alunos apoiantes, o que facilitava o relato sem receio de serem gozados, humilhados ou de haver retaliações.

Os próprios alunos que apoiam os seus pares, obtêm igualmente ganhos significativos ao nível de sentimentos de utilidade social, de autoconfiança, e de responsabilidade, ao mesmo tempo que sentem ter contribuído para um melhoramento do clima escolar (Cowie *et al.* cit. por Seixas, 2006). Observa-se ainda, do ponto de vista dos alunos apoiantes, uma boa

capacidade para refletir sobre as situações, e uma maior atenção e sensibilidade aos incidentes e respectivos motivos que os despoletaram.

Esta estratégia de intervenção, assume particular importância uma vez que, ao nível da intervenção dos pares, esta tende a diminuir à medida que os alunos vão sendo mais velhos, ao mesmo tempo que a simpatia pelas vítimas tende a declinar (Rigby *et al.* cit. por Seixas, 2006). Esta tendência é confirmada no trabalho de Craig *et al.* cit. por Seixas, (2006) ao verificarem que em 74% dos episódios de *bullying*, os pares eram significativamente mais atenciosos para com os agressores do que para com as vítimas (o que se verificava em apenas 23% dos episódios). Ao se privilegiar esta forma de suporte pelos pares, pretende-se inverter esta tendência, evitando o reforço da sensação de poder ao agressor bem como a confirmação à vítima de que mereceu o ataque.

3.3 – INTERVENÇÃO DIRIGIDA A ALUNOS AGRESSORES/ ALUNOS VÍTIMAS

Estratégias de intervenção especializadas direcionadas a alunos agressores e a alunos vítimas, incluem um conjunto de medidas que, no caso dos alunos agressores, contempla um treino ao nível do controle dos impulsos (autorregulação), ao nível da empatia e cognição, assim como de outras formas de liderança não agressivas, ao passo que no caso dos alunos vitimizados, enfatiza a implementação de um sistema de suporte aos pares, um treino da assertividade e de melhoramento da sua autoimagem, e a procura de estratégias de evitamento de situações de *bullying*.

Em ambos os grupos de alunos, procura-se um melhoramento dos défices, no caso dos alunos agressores, a falta de empatia, as fracas competências sociais e de autocontrolo, e os défices sociocognitivos, no caso dos alunos vítimas a falta de assertividade, as fracas competências comunicativas e sociais, a fraca autoimagem e o isolamento social.

Direcionadas tanto para alunos agressores como vítimas, encontram-se ainda as estratégias de resolução de conflitos.

Defendendo o nível de maturação psicológica como um antídoto face ao comportamento agressivo, Favre *et al.* cit. por Seixas, (2006) realçam as vantagens do treino cognitivo no tratamento da informação, particularmente no caso de alunos agressores. Partilhando uma abordagem semelhante, outros autores têm defendido que grande parte dos alunos agressores não dispõe de competências de cognição social, de modo a relacionarem-se com os outros, provocando desse modo sofrimento nos colegas (Sutton *et al.* cit. por Seixas, 2006).

Segundo Seixas (2006), estes alunos não processam adequadamente a informação social e parecem incapazes de fazer julgamentos realistas acerca das intenções dos outros, falhando, de igual modo, na compreensão dos sentimentos dos outros. Por outro lado, manifestam também baixos níveis de desenvolvimento moral, demonstrando mais facilmente sentimentos de indiferença e orgulho face ao *bullying*, do que de culpa ou vergonha (Menesini *et al.* 2003; cit. por Seixas, 2006).

Segundo Matos *et al.* (2009), de um modo geral, as principais distorções observadas nas crianças com problemas de comportamento incluem:

- uma tendência para conceber menos soluções alternativas para problemas interpessoais;
- uma tendência para focalizar-se nos objetivos finais (em vez de se centrarem nas etapas intermédias para os atingir);
- uma tendência para reconhecer menos consequências associadas aos seus comportamentos antissociais;
- maior dificuldade em compreender as causas dos comportamentos das outras pessoas;
- menor sensibilidade aos conflitos interpessoais.

O cerne da intervenção do Treino cognitivo – soluções de Problemas, PSST (*Cognitive Problem-Solving Skills Training*) consiste, deste modo, em desenvolver competências cognitivas e de resolução de problemas suscetíveis de desencadear mudanças no funcionamento cognitivo das crianças das quais resultam padrões de comportamento social mais adaptativo.

As principais subcompetências a desenvolver são, pois, muito variadas, podendo incluir (Mash e Wolfe, 2002; cit. por Matos *et al.*, 2009):

- capacidade de conceber soluções alternativas para problemas interpessoais;
- identificar meios para atingir determinados fins;
- compreender as causas dos comportamentos de outras pessoas (pensamento causal);
- identificar possíveis consequências para as suas ações (pensamento consequencial);
- analisar situações a partir da perspectivas do outro (tomada de perspectivas) e
- manifestar sensibilidade em relação a problemas de natureza interpessoal.

Segundo Matos *et al.* (2009), o treino de competências sociais é um tipo de intervenção que promove a aprendizagem de competências consideradas como exercendo uma função primordial na adaptação e na promoção de um comportamento pró social.

O treino de competências sociais baseia-se genericamente no pressuposto de que os indivíduos que apresentam comportamentos antissociais não possuem as competências necessárias para funcionar adequadamente em termos interpessoais. Embora as competências variem significativamente em função das características dos indivíduos, idade e situação social, diversos programas centram a aprendizagem em competências como:

- empatia;
- dar e receber cumprimentos;
- fazer perguntas;
- comportamento não-verbal;
- formular pedidos.

A necessidade de programas de autocontrole dos impulsos, que passem pela redução de respostas agressivas e físicas à raiva e frustração, optando pelo aumento de técnicas de relaxamento, meditação e respiração, têm sido igualmente salientados em diversos trabalhos (Piskin, 2002; cit. por Seixas, 2006).

Redirecionar o comportamento agressivo, canalizando-o para atividades aceitáveis, nomeadamente desportivas ou competitivas, que proporcionem uma oportunidade para controlar a agressão, ou proporcionando ao aluno agressor outras experiências de liderança na escola, por se saber que gostam de dominar, assume-se como outra estratégia com resultados positivos (Thompson *et al.* cit. por Seixas 2006).

Numa perspectiva mais prática, Pearce e Thompson cit. por Seixas (2006), aconselham a lidar com o aluno agressor de forma a não permitir que o mesmo se envolva num incidente de *bullying* sem repercussões. Não defendendo uma atitude punitiva, que envolva a utilização de raiva, agressão ou humilhação (ineficaz e capaz de encorajar futuros comportamentos de *bullying*), os autores alegam que a punição mais eficiente consiste em insistir para que o agressor emende o sofrimento que causou à vítima.

Como diferentes formas de reparar o abuso face à vítima, sugere-se um pedido de desculpas (pública, privada ou por escrito), uma prenda, um favor especial à vítima, ou a oferta de proteção futura contra a vitimização.

Segundo Matos *et al.* (2009), um outro grupo de estratégias de prevenção dos comportamentos antissociais e agressivos está baseado na aprendizagem de competências de autocontrolo. Há quem considere que os mesmos défices no desenvolvimento da linguagem

que conduzem a dificuldades na leitura podem igualmente impedir o desenvolvimento de competências cognitivas para controlar e monitorizar sentimentos negativos.

O autocontrolo tem sido definido como a capacidade do indivíduo governar o seu comportamento com vista a atingir determinados fins. Algumas estratégias procuram modificar o estilo cognitivo associado à impulsividade mediante a aprendizagem de comandos verbais autodirigidos. Essa aprendizagem tem mostrado exercer um impacto positivo no sentido de permitir à criança controlar respostas agressivas automáticas (Lochman e Wells cit. por Matos *et al.*, 2009).

Para além destas estratégias preventivas, Matos *et al.* (2009) mencionam ainda a aquisição de competências de tomada de perspetiva. Esta competência, consiste na capacidade do indivíduo encarar a situação a partir do ponto de vista da outra pessoa, assim como, antecipar as suas reações relativamente a acontecimentos futuros.

Em suma, o desenvolvimento de programas de promoção de competências pessoais e sociais que capacitem os indivíduos a identificar e resolver problemas, gerir conflitos interpessoais, otimizar a sua comunicação interpessoal, defender os seus direitos, resistir à pressão, etc., otimizam a sua capacidade em escolher um estilo de vida saudável e de o manter.

Relativamente aos alunos vitimizados, é unânime na literatura a urgência ao nível de um treino de assertividade (Piskin cit. por Seixas 2006).

Os alunos que são incapazes de se defender ou de se afirmar, constituem alvos fáceis para os colegas agressivos. Estas crianças, recompensam inadvertidamente os agressores, desistindo, submetendo-se e arriscando-se a ser no futuro novamente vitimizadas. A solução para promover interações positivas entre os alunos implica ensiná-los a afirmarem-se eficazmente, e a aprenderem a não se submeter ao abuso dos colegas.

Diferenciando o comportamento assertivo do comportamento agressivo (típico dos alunos agressores) e do passivo (típico dos alunos vítimas), observa-se que enquanto a intenção do agressor é humilhar e dominar, o comportamento da vítima caracteriza-se pela auto negação e inibição, aceitando o desrespeito dos seus direitos e cedendo às exigências do outro. A assertividade, pelo contrário, implica a defesa dos seus próprios direitos, mas de forma a que os dos outros não sejam desrespeitados.

Studer cit por Seixas (2006), propõe um modelo, para ajudar os alunos a reconhecer e a praticar respostas assertivas, começando pela descrição do comportamento do outro, descrevendo objetivamente como as ações do outro indivíduo afetam a sua vida, descrevendo os seus sentimentos e, por fim, sugerindo o que gostaria que acontecesse em alternativa.

A *National Association for the Education of Young Children* 1997, cit. por Seixas (2006), aconselha, de igual forma, o ensino de algumas competências de assertividade aos

alunos, como forma de prevenir a vitimização, nomeadamente: saber dizer “não” a exigências inaceitáveis de outros colegas; procurar ajuda quando confrontados com o abuso de outro colega; pedir coisas e responder diretamente uns aos outros (as sugestões amigáveis são mais prontamente atendidas do que as exigências autoritárias).

Um conjunto considerável de trabalhos tem enfatizado a importância do apoio e suporte por parte dos pares, seja sob a forma de alunos mais velhos tutores ou mentores, seja através da criação de um sistema de amigos, seja através do apoio de colegas treinados em competências de escuta, comunicação e empatia (Formosinho *et al.* cit. por Seixas, 2006).

Sabendo que grande parte dos alunos vitimizados são socialmente isolados e apresentam usualmente pobres relações com os pares, torna-se fundamental uma intervenção no sentido de os ajudar a construir relações mais positivas com os colegas.

O programa de prevenção do *bullying* intitulado “*Steps to Respect*” focaliza-se no ensino de competências de amizade, uma vez que esta se tem assumido como um fator protetor face aos efeitos negativos da vitimização (Committee for Children, cit. por Seixas, 2006). Entre as várias competências de amizade, podem-se salientar as estratégias para fazer amigos e as estratégias para integrar uma atividade de grupo (uma vez que as crianças que estão mais tempo sozinhas no recreio são mais frequentemente alvo de agressão).

Finalmente, podem-se ajudar os alunos vitimizados a desenvolver estratégias para evitar a vitimização, designadamente: evitar andar isolado no recreio, esforçando-se por estar na companhia de colegas; ignorar a troça rotineira, retirando-se (nem todos os comportamentos provocadores devem ser reconhecidos); evitar locais onde sabem que o agressor se encontra; quando confrontados pedir firmemente para pararem com a ação e depois abandonar o local; utilizar linguagem corporal para parecer determinado, forte e positivo (DeBorg cit. por Seixas, 2006).

Na mesma linha, Bonds cit. por Seixas (2006), sugere um programa com competências específicas para evitar a vitimização, onde os alunos vitimizados podem optar por procurar ajuda a um adulto ou colega, perante uma situação potencialmente ameaçadora, fazer comentários assertivos ao agressor, nomeadamente referentes aos seus sentimentos sobre o comportamento do agressor, utilizar humor para desdramatizar a situação, retirar-se da ocorrência ou evitar certos locais, manter uma conversa positiva consigo próprio para manter uma boa autoestima e, por último, admitir o comentário rebaixante de modo a aliviar a situação.

Por último, as estratégias de intervenção focalizadas no ensino de competências de resolução de conflitos, direcionadas simultaneamente para alunos agressores e para alunos vítimas, têm sido largamente defendidas por inúmeros estudos (Seixas, 2006).

Sem negar a importância das técnicas de gestão e resolução de conflitos, o conflito deve ser visto numa forma mais positiva, como uma parte natural e fundamental do dia-a-dia dos sujeitos (Beane cit. por Seixas, 2006). É inevitável a existência de conflitos, durante as interações das crianças na sala de aula e nos recreios, a agressão que, por vezes, é resultante é que não deve ser considerada normal. Quando gerido de modo construtivo, o conflito pode estimular desenvolvimento, adaptação e mudança, nomeadamente a nível cognitivo, moral e social, daí a importância de nos focalizarmos nos conflitos interpessoais dos alunos e, particularmente, no papel do professor no desenvolvimento de competências dos alunos nesse domínio.

A resolução de conflitos implica que os envolvidos isolem a questão, desenvolvam opções, considerem, e cheguem a um acordo consensual que considere as necessidades de ambos.

Perante a diversidade de estratégias que as crianças utilizam para gerir conflitos (coercivas, manipulativas, agressivas, de evitamento, submissas, de confronto, competitivas, colaboradoras ou conciliadoras) Longaretti *et al.* cit. por Seixas (2006) caracterizam dois grandes tipos de conflito, o “destrutivo” e o “construtivo”. O conflito destrutivo surge perante o uso de ameaças, agressão ou estratégias coercivas e manipulativas, terminando na insatisfação de ambas as partes, ao passo que o conflito construtivo se focaliza na questão principal e termina com resultados mutuamente satisfatórios para ambas as partes.

Os programas educativos que promovem o desenvolvimento de estratégias de resolução de conflitos construtivas, baseiam-se no ensino de competências de resolução de problemas colaborativas, o que implica negociação, onde ambas as partes definem o conflito e procuram soluções criativas para o mesmo, que sejam satisfatórias para ambos.

A resolução de conflitos construtiva, depende dos sujeitos adquirirem competências suficientes para escolher entre um abrangente repertório de estilos e táticas que permitam alcançar uma solução desejável, o que implica uma certa versatilidade na abordagem do problema.

Standardizando este procedimento, os estudantes percebem que todos os professores investigam os incidentes de *bullying* da mesma forma, que o seu testemunho é importante e, através da última questão, são desafiados, tanto agressores como vítimas, a resolver conflitos de forma não agressiva nem passiva. Assim, evita-se igualmente o papel meramente interventivo do professor, substituído por um desempenho de orientação e negociação do conflito.

Esta abordagem de questionamento contrasta com uma abordagem punitiva ou com as técnicas disciplinares comuns (onde se sugere o que fazer). Uma abordagem que questione a

criança sobre o que sentiu, sobre o que pensa que o outro sentiu, sobre uma alternativa diferente de resolução do problema, torna a criança num participante ativo (envolvida num processo de reflexão acerca do que fez) em vez de um recipiente passivo (Shure cit. por Seixas, 2006). As ameaças de punição ou de castigo provêm do exterior (pais ou professores), contrariamente, quando se utiliza o diálogo para a resolução de problemas, a reflexão e consequentes considerações vêm do interior (da própria criança), tornando-a mais empática.

Baseando-se esta abordagem no pressuposto segundo o qual os comportamentos antissociais podem ser originados por défices em determinados processos cognitivos ou em resultado de uma incapacidade do indivíduo utilizar certas competências cognitivas, não surpreende que o modelo tenha procurado identificar as competências tidas como relevantes com vista a uma adequada adaptação social. Segundo Matos *et al.*, (2009), tais competências incluem:

- sensibilidade a problemas interpessoais;
- pensamento causal;
- soluções alternativas;
- pensamento meios-fim;
- pensamento consequencial (isto é, a capacidade de analisar as consequências das ações);
- tomada de perspetiva (isto é, a capacidade de analisar as situações a partir da perspetiva dos outros).

Estes processos cognitivos parecem exercer uma função importante na adaptação social e na agressão. Assim, os indivíduos que apresentam comportamentos violentos geram, de um modo geral, menos soluções alternativas para os problemas interpessoais, têm tendência a focalizar-se nos objetos finais (em vez de centrarem nas etapas intermédias para os atingir), reconhecem menos consequências associadas aos seus comportamentos agressivos, têm maior dificuldade em compreender as causas dos comportamentos das outras pessoas e são menos sensíveis aos conflitos interpessoais (Matos *et al.*, 2009).

No âmbito da resolução de conflitos, existem algumas abordagens específicas implementadas em diversas escolas, o método “*No Blame Approach*” (Greene cit. por Seixas, 2006).

O método “*No Blame Approach*” defende uma abordagem de não culpabilização dos alunos, abrange todos os alunos envolvidos no incidente de *bullying*, tanto agressores e vítimas como alunos observadores, e procura trabalhar os sentimentos da vítima, implicando todo o grupo no sentido de estabelecer uma solução construtiva para o problema.

O primeiro passo implica abordar individualmente a vítima, falar sobre o incidente, sobre os seus sentimentos e identificar os alunos envolvidos, seguidamente convocar um encontro com todos os alunos envolvidos (incluindo os observadores ou incitadores), explicar o problema (como se sente o aluno vitimizado) sem culpar ninguém em particular mas atribuindo a responsabilidade ao grupo, onde cada membro é encorajado a sugerir uma forma de ajudar a vítima a sentir-se melhor.

No final, o professor termina a reunião, passando ao grupo a responsabilidade para resolver o problema, mais tarde convoca novo encontro e conversa com cada elemento no sentido de monitorizar o processo.

Num trabalho sobre treino de professores nesta estratégia de resolução de conflitos, Maines e Robinson cit. por Seixas (2006) verificaram, com base nos relatos dos próprios sujeitos, que a grande maioria considerou esta abordagem extremamente eficaz, realçando a inexistência de reincidências, após esta medida ter sido utilizada.

O método “*Shared Concern*” referido anteriormente, nas estratégias de intervenção dirigidas a pais e professores, alcança maior sucesso se os agressores se sentirem tratados com respeito, logo, a interrogação e a culpabilização são evitadas, sendo a finalidade a procura de um acordo para se comportarem mais positivamente no futuro.

Comparando ambas as abordagens, e tendo em atenção as competências sociocognitivas de alunos de diferentes idades, Rigby cit. por Seixas (2006) considera o método “*No Blame Approach*” mais apropriado para alunos da escola primária, ao passo que o método “*Shared Concern*” seria mais adequado para alunos da escola secundária.

A mediação escolar pelos pares assume-se como outra estratégia de intervenção direcionada para alunos agressores e alunos vítimas. Esta estratégia permite, perante um conflito, a intervenção de pessoas exteriores e formadas, para encontrar uma solução sem perdedores nem vencedores.

Os alunos treinados para serem mediadores intervêm sobre os colegas que disputam, brigam, zangam-se ou são vítimas, de modo a disponibilizarem a sua ajuda para encontrar uma solução negociada. É exigido ao mediador, o respeito pelo princípio da confidencialidade, imparcialidade e independência, não sendo entendido nem como juiz nem como conselheiro, árbitro ou terapeuta, mas sim como um catalizador. A sua atitude de abertura, humildade, escuta e diálogo, facilita um conhecimento mútuo e responsabilização de ambas as partes.

De acordo com Diaz e Liatard-Dulac cit. por Seixas (2006) os programas de treino destes mediadores devem incluir uma reflexão sobre o silêncio (o silêncio das vítimas receosas de represálias, o silêncio das testemunhas que associam o relato à denúncia enquanto delatores, o silêncio das autoridades), a organização de debates, que permitam aprender a

argumentar e a exprimir-se, mas também a escutar e a modificar pontos de vista, e a gestão de conflitos (necessidade de descobrir novas alternativas à violência e aprendizagem das etapas que conduzem à resolução construtiva dos conflitos).

Operacionalizando um programa de mediação escolar, Studer cit. por Seixas (2006) descreve em seis passos a atuação dos pares treinados para serem mediadores:

- Passo 1: Estabelecimento de regras: o mediador introduz as regras e questiona os participantes sobre a sua aceitação antes de continuar;
- Passo 2: Recolha de informação: é dada a palavra a cada elemento para expor a sua perceção sobre o que causou o conflito;
- Passo 3: Focalizar-se nos interesses comuns: procurar aspetos comuns que possam servir de base para um acordo;
- Passo 4: Criar opções: os participantes são encorajados a identificar opções que possam resolver o problema, o que proporciona a oportunidade para reconhecer a existência de várias soluções perante um mesmo problema;
- Passo 5: Avaliar as opções e escolher uma solução: os participantes são encorajados a concordarem mutuamente com uma opção da lista de possíveis soluções;
- Passo 6: Escrever o acordo e finalizar a sessão: o mediador encoraja ambos os participantes a apertar as mãos e a promover a cooperação.

Relativamente ao papel que os pares podem desempenhar enquanto mediadores surgem algumas divergências entre autores. Segundo Diaz e Liatard- Dulac cit. por Seixas (2006) o motivo pelo qual se recorre aos pares como mediadores reside no facto de se tratarem de jovens da mesma idade e com o mesmo estatuto que os colegas.

O mesmo motivo tem sido, contudo, alvo de crítica por parte de outros autores, defendendo a desigualdade de poder entre agressores e vítimas, como o principal fator pelo qual a mediação pelos pares não funciona em situações de *bullying* (Limber, cit. por Seixas, 2006).

Apesar do *bullying* ser um tema recorrente, os professores e os pais podem ajudar as vítimas, os agressores e as testemunhas a superá-lo e a reencontrar o equilíbrio e o bem-estar (Picado, 2009).

Segundo, Picado (2009), para que tal suceda, torna-se fundamental a promoção de uma vivência familiar e escolar positiva (marcada pela abertura, diálogo e informação sobre o tema), assente na conjugação de regras (os pais e professores devem informar que não toleram que alguém maltrate alguém), direitos (todos têm o direito a não ser magoados e a um

ambiente seguro) e responsabilidade (toda a comunidade familiar e educativa deve estar vigilante e todos devem supervisionar e monitorizar o comportamento das crianças.

Perante o fenómeno do *bullying*, a escola sente-se falhar na sua missão de difundir e inculcar valores morais de modo a formar futuros cidadãos conscientes e responsáveis integrados na sociedade democrática. Por conseguinte, cabe-lhe agir de modo a inverter essa tendência, lutando contra a descredibilização da própria instituição que é a Escola.

Para prevenir e combater o *bullying*, a escola deve implementar uma política de anti-*bullying*, através do envolvimento de toda a comunidade educativa, pois como referimos anteriormente, a escola reflete o ambiente circundante. Para Mougnotte (2006; cit. por Ribeiro, 2007: 73), “L’écôle est le reflet de ce qui se passe partout ailleurs” e, para este, uma efetiva luta contra a violência na escola e sociedade deve centrar-se através da educação para a cidadania. Para uma política efetiva de combate a este problema, deve ter-se em conta que cada estabelecimento de ensino necessita de implementar medidas mais adequadas de acordo com o contexto pois uma determinada medida pode resultar num contexto mas não noutra. Assim, a especificidade de cada escola e do meio em que esta se encontra inserida não podem ser descurados: “a instituição educativa é, portanto, reflexo da sociedade em que vivemos, com os seus problemas e com a sua beleza” (Silva, 2004; cit. por Ribeiro, 2007: 74)

Diversas são as estratégias passíveis de serem desenvolvidas e em diferentes dimensões, ou seja, ao nível da escola, no contexto da turma e a nível individual.

Para Fernandez (1998; cit. por Ribeiro, 2007), combater a violência na escola exige estratégias visando os seguintes objetivos: prevenção, intervenção e resolução de conflitos.

CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO

1 - METODOLOGIA

1.1 - HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

1.2 - VARIÁVEIS E SUA OPERACIONALIZAÇÃO

1.3 - INSTRUMENTOS DE COLHEITA DE DADOS

1.4 - POPULAÇÃO E AMOSTRA

1.5 - TRATAMENTO ESTATÍSTICO

1.6 - PROCEDIMENTOS ÉTICOS

2 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

2.1 – CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

2.2 – CONHECIMENTO DOS INQUIRIDOS SOBRE *BULLYING*

2.3 – FREQUÊNCIA DE ATITUDES PREVENTIVAS DOS INQUIRIDOS FACE
AO *BULLYING*

2.4 – RELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS

1 – METODOLOGIA

Antes de se poder resolver ou prevenir um problema, tem que se definir o mesmo com clareza e objetividade.

A investigação está estritamente ligada à teoria, dado que esta contribui para o seu desenvolvimento, quer seja para a produzir, quer seja para a verificar. Por sua vez a teoria aumenta a compreensão dos fenómenos estudados pela investigação e esta nova compreensão conduz à análise de outros problemas (Fortin, 1999).

Burns e Grove (1993; cit. por Fortin, 1999: 17), definem a investigação científica como: “um processo sistemático, efetuado com o objetivo de validar conhecimentos já estabelecidos e de produzir outros novos que vão, de forma direta ou indireta, influenciar a prática”.

É fundamental no processo de investigação a definição de uma metodologia, ou seja, de uma ordenação da realização das várias atividades de forma a atingir os objetivos, consistindo esta fase na descrição e explicação dos métodos a utilizar.

Assim, o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001: 2459) define metodologia como a “capacidade de orientar um processo de investigação”. Porém, Lakatos, e Marconi, (2001), consideram a metodologia como “o conjunto de regras lógicas necessárias a uma seleção e a uma interpretação objetiva de dados pertinentes, para dar respostas às questões que se propõe resolver.

Fortin (1999: 132) considera que “o desenho de investigação é o plano lógico criado pelo investigador com vista a obter respostas válidas às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas”.

Segundo Fortin (1999: 132) é no decurso desta fase, que o investigador visa responder às questões de investigação, tendo o desenho de investigação tentar aproximar-se o mais possível da perfeição e tudo fazer para reduzir ou mesmo eliminar, o maior número possível de ameaças à validade.

Os principais elementos que concorrem para o estabelecimento de um desenho de investigação são: o ou os meios onde o estudo será realizado, a seleção dos sujeitos e o tamanho da amostra, o tipo de estudo, as estratégias utilizadas para controlar as variáveis estranhas, os instrumentos de colheita de dados e o tratamento dos dados (Fortin, 1999: 132).

É através da metodologia que se estuda, descreve e explicam os métodos que se vão aplicar ao longo do trabalho, com o objetivo de sistematizar os procedimentos adotados durante as diferentes etapas, com o intuito de garantir a validade e a fidelidade dos resultados.

Para que ocorra investigação é necessário considerar uma situação problemática, ou seja, existe um desvio entre uma situação desejável e a situação real, que origina mal-estar, insatisfação, inquietação, pretendendo-se através da investigação compreender melhor os fenómenos, ou procurar soluções para o problema.

A formulação do problema consiste:

[...] em dizer, de maneira explícita, clara, compreensível e operacional qual a dificuldade com a qual nos deparamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentado as suas características [...] o objetivo da formulação do problema é torná-lo individualizado, específico, inconfundível.

Rudio cit. por Lakatos *et al.* (2001: 161)

Polit. e Hungler (1995), afirmam que os problemas de investigação são redigidos na forma de questões acerca da maneira pela qual os fenómenos estão relacionados e se relacionam. Acrescentam ainda, que a sua elaboração constitui o primeiro passo no processo científico no qual uma boa pesquisa depende em grande parte de boas questões. Neste âmbito, de uma forma geral os pesquisadores selecionam primeiramente áreas abrangentes do assunto de interesse e posteriormente procedem à elaboração de questões específicas passíveis de investigação empírica.

Para os mesmos autores (1995), as quatro fontes para formulação de problemas para pesquisa em enfermagem, incluem a: experiência pessoal, a observação de problemas de outras pessoas, os estudos empíricos sobre determinados temas e os sistemas teóricos e conceptuais, ou seja, o domínio de interesse pode surgir pelas teorias.

Este tema surge principalmente por ser uma questão de interesse para a Enfermagem Pediátrica devido às consequências e efeitos negativos destes comportamentos para o desenvolvimento e para a saúde mental das crianças e dos jovens envolvidos. A escolha do problema de investigação foi influenciada pela experiência pessoal sobre *bullying*, bem como pelos diversos trabalhos existentes sobre o tema, que despertaram o interesse no mesmo.

Segundo Haber (2007), o *bullying* é um padrão repetitivo ou crónico de um comportamento lesivo que envolve o intuito de manter um desequilíbrio de poder. O que isto significa é que um ou um *bully* sente satisfação em magoar as pessoas que considera mais fracas para construir a sua própria noção de poder.

Visto ser um problema muito frequente na sociedade atual e existirem já trabalhos de investigação sobre a temática, sobretudo na perspectiva da identificação do *bullying*, pretendeu-se explorar outras perspectivas, de entre elas: será a escola capaz ou não de identificar estas situações, bem como de adotar medidas preventivas de *bullying*, existem ou não regras já estabelecidas para intervir nessas situações.

Para dar resposta às questões, desenvolveu-se esta investigação que tem como objetivos identificar a intervenção da comunidade escolar perante a situação de *bullying*;

identificar as medidas preventivas da comunidade escolar face ao *bullying* e perceber se as características da comunidade escolar influenciam a sua atitude preventiva face ao *bullying*;

Com este trabalho procura identificar-se a intervenção da comunidade escolar face ao *bullying*, dependente da natureza do problema de investigação, e dos objetivos a atingir, optou-se por um estudo quantitativo, descritivo correlacional e transversal. Entre a metodologia quantitativa e qualitativa, optou-se por uma metodologia quantitativa, porque esta defende ao máximo a objetividade, levando à quantificação exata dos dados e, como refere Ribeiro (2007), os métodos quantitativos requerem o uso de medidas padronizadas convertíveis em números, não permitindo a expressão da variedade de perspectivas e experiências das pessoas.

O estudo de investigação tipo descritivo tem como objetivo primordial descrever as características de determinada população ou estabelecimento de relações entre fenómenos.

Para Fortin (1999: 174), “no estudo descritivo-correlacional, o investigador tenta explorar e determinar a existência de relações entre variáveis, com vista a descrever essas relações”.

Sendo o principal objetivo de um estudo descritivo-correlacional a descoberta de fatores associados a um dado fenómeno (Fortin, 1999), procuramos o estabelecimento de relações entre algumas variáveis pensando, desta forma, contribuir para uma visão mais abrangente e plurifacetada do fenómeno *bullying*.

Uma vez determinado o tipo de estudo, é de todo pertinente a formulação das hipóteses que se pretendem testar, de acordo com os objetivos pré-estabelecidos.

1.1- HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

Uma vez formulado o problema, torna-se necessário no domínio da investigação científica, que sejam determinadas respostas prováveis, supostas e provisória, a que vulgarmente se chamam hipóteses.

Segundo Polit, Beck e Hungler, (2004) uma hipótese é a previsão do pesquisador da relação que ele espera encontrar. A questão de pesquisa identifica as variáveis sob investigação; a hipótese prevê como essas variáveis se relacionarão.

A formulação das hipóteses de investigação é um passo crucial para o desenvolvimento de um estudo de investigação, uma vez que dos seus resultados dependem inteiramente a relevância, clareza, consistência lógica e verificabilidade das hipóteses formuladas, exigindo do investigador originalidade, reflexão sobre a sua experiência pessoal,

interesse e conhecimentos acerca da temática a investigar (Polit *et al.*, 1995). Deste modo, a hipótese traduz o enunciado do problema para uma previsão precisa e clara dos resultados esperados.

As hipóteses são uma ferramenta essencial e poderosa para o avanço do conhecimento, podem ser testadas ou julgadas como provavelmente corretas ou incorretas, independente dos valores e opiniões do investigador (Polit *et al.*, 1995).

A formulação das hipóteses deste trabalho tem origem no pensamento/método indutivo, que consiste numa generalização a partir de relações precisas observadas na realidade e são simples pois expressam uma relação de associação/causalidade entre duas variáveis (Fortin, 1999).

No presente estudo as hipóteses formuladas são:

H1 – A prevenção do *bullying* está relacionada com o conhecimento da comunidade escolar sobre este assunto.

H2 - O conhecimento e a prevenção do *bullying* são influenciados pelas características da comunidade escolar (género, idade, habilitações literárias, categoria profissional, tempo de trabalho com crianças em contexto escolar, informação e divulgação sobre o tema).

Após a formulação das hipóteses que irão sustentar o problema de investigação, e uma vez que “a hipótese é um enunciado geral de relação entre variáveis” (Marconi *et al.*, 2001: 161), torna-se pertinente a definição e operacionalização das variáveis em estudo.

1.2- VARIÁVEIS E SUA OPERACIONALIZAÇÃO

Segundo Fortin (1999: 36) “as variáveis são qualidades, propriedades ou características de objetos, de pessoas ou de situações que são estudadas numa investigação. Uma variável pode tomar diferentes valores para exprimir graus, quantidades, diferenças”.

As variáveis podem ser classificadas de diferentes maneiras segundo a sua utilização numa investigação. Segundo Fortin (1999) podem ser independentes, dependentes, de investigação, atributos ou estranhas.

Variável dependente

Segundo Fortin (1999), a variável dependente é a que sofre o efeito esperado da variável independente, é o comportamento, a resposta ou o resultado observado que é devido à presença da variável independente.

Neste estudo, será considerada como variável dependente a **intervenção da comunidade escolar face ao bullying**.

Fortin (1999), refere que é necessário seguir certas etapas para efetuar a operacionalização dos conceitos, entre elas a precisão das definições conceptuais, a especificação das dimensões do conceito, os indicadores empíricos e a operação de medida.

A variável: intervenção da comunidade escolar face ao *bullying* será medida por meio de uma Escala de Prevenção do *Bullying* (Anexo 1), criada pelo investigador, que avalia globalmente a intervenção preventiva face ao *bullying*.

Trata-se de uma escala de Likert com 19 itens pontuada de 1 a 5 (1=Nunca; 2=Raramente; 3= Às vezes; 4= Frequentemente; 5= Sempre).

Para a pontuação final, os itens 9 e 10 têm os valores invertidos e, então, somam-se esses valores aos restantes 17 itens, totalizando um valor único para a escala.

Para a avaliação dos conhecimentos efetuou-se, a avaliação da frequência das atitudes referentes à prevenção do *bullying* através das respostas dadas pelos inquiridos no conjunto das 19 afirmações apresentadas na Escala de Prevenção de *Bullying* (Anexo 1). A quantificação foi traduzida numa escala contínua (quadro 1) que poderia variar entre 0 e 100 e foi obtida aplicando a fórmula:

$$pontuação = \frac{\sum_{i=1}^{i=19} x_i - 19}{19 \times (5 - 1)} \times 100$$

Quadro 1 - Pontuação da frequência de atitudes preventivas sobre *bullying*

Pontuação na frequência de atitudes preventivas	
< 25	Raramente
[25 – 50[	Às vezes
[50 – 75[	Frequentemente
≥ 75	Muitas vezes

A obtenção de uma pontuação maior ou igual a 75 reflete elevada frequência em atitudes preventivas face ao *bullying*.

Procedeu-se ao estudo psicométrico da escala e verificou-se, que todos os itens se correlacionam positivamente com o total dos 19 itens e os valores do coeficiente α , se o item fosse eliminado apresentam valores elevados, sendo no global 0.828. Concluimos que a escala evidenciou muito boa consistência interna. (Pestana e Gageiro, 2005)

Variáveis Independentes

Para Fortin (1999) as variáveis independentes correspondem às condições ou fatores que influenciam direta ou indiretamente a variável dependente.

No presente trabalho de investigação, foi considerada como variável independente as características da comunidade escolar, operacionalizadas em:

- Género;
- Idade;
- Habilitações literárias;
- Categoria profissional;
- Tempo de trabalho com crianças em contexto escolar;
- Conhecimento sobre *bullying* (Fonte de informação);
- Divulgação de informação sobre *bullying* na escola;

Género

Segundo Costa, e Melo, (1999) o termo género é usado para descrever determinadas qualidades e comportamentos esperados pela sociedade das mulheres e dos homens. O género não é biológico, as identidades (feminino e masculino) são construídas através dos processos de socialização que os preparam para os papéis que supostamente devem desempenhar.

A variável foi operacionalizada com duas alternativas de resposta: Masculino e Feminino.

Idade

A idade é um fator biológico que caracteriza qualquer indivíduo, “é um significado importante de qualquer estágio da vida humana que se reveste de grande importância para a caracterização da população e amostra” (Chorão, 2003: 904), corresponde ao número de anos que uma pessoa conta desde o seu nascimento até à época de que se fala (Costa *et al.*, 1999).

Sendo uma variável de mensuração direta, foi questionada em números absolutos e operacionalizada em grupos etários de 5 anos dos 30 aos 60 e mais anos.

Habilitações Literárias

Segundo Reis, (2007), a variável habilitações literárias diz respeito ao grau de instrução do indivíduo. A Lei de Bases do Sistema Educativo Nacional (Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, com alterações introduzidas pela Lei nº 115/97, 19 de Setembro), considera vários ciclos conforme os anos de escolaridade.

Tendo como referência a Lei de Base do Sistema Educativo Nacional (2005), foram considerados 5 ciclos de estudos (1º Ciclo do Ensino Básico, 2º Ciclo do Ensino Básico, 3º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior), visto que não se discriminam todos eles, por se entender serem suficientes face aos objetivos do estudo.

Categoria profissional

Uma profissão corresponde ao conjunto de postos de trabalho cujas principais tarefas e funções detêm um elevado grau de afinidade e pressupõe conhecimentos semelhantes (Reis, 2007).

Foram incluídas apenas a profissão de professor e assistente operacional (que engloba todo o pessoal técnico da escola), uma vez que a amostra em estudo é constituída apenas por esses dois grupos, pelo que não se justificaria incluir outras categorias profissionais.

Experiência profissional

Vários são os estudos (Armstrong, 1977, Armstrong & Hoffman, 1979, Harari, 1986, in Piéron, 1999; Cloes, Deneve & Piéron, 1992, in Rosado, 1997; Rodrigues, 1997; Rosado, 2000) que têm demonstrado que a experiência profissional e as habilitações académicas têm influência no processo de diagnóstico e de prescrição pedagógica, tendendo os profissionais mais experientes e qualificados a ter uma maior competência neste processo (Simões, 2008).

Assim, o presente estudo surge no seguimento de investigações realizadas anteriormente ao nível da intervenção da comunidade escolar, mais especificamente quanto às intervenções preventivas face ao *bullying*.

Sendo uma variável de mensuração direta, operacionalizou-se esta variável em anos absolutos com intervalos de 5 anos.

Conhecimento

O conhecimento

(...) aparece como um ato pelo qual a consciência abrindo-se ao mundo circunstante o torna intencionalmente presente a si mesmo. Inicialmente, o conhecimento é um fenómeno consciente – conhecer é ter a consciência de alguma coisa. [...] em todo o ato de conhecer, por mais simples e elementar, é presente, ao menos implicitamente, a reflexão, que opõe um sujeito a um objeto [...] Assim todo o ato de conhecimento se traduz numa relação entre dois termos correlativos: sujeito e objeto.

Chorão (2003: 918)

O significado do conhecimento humano remete à epistemologia e teorias de alguns pensadores e filósofos que trataram o conhecimento e as suas especificidades sem, no entanto,

terem chegado a um consenso. Por isso, é que Davenport e Prusak (1998; cit. por Dantas, 2007: 20) o definiram de forma provisória e funcional como:

Uma mistura fluída de experiência condensada, valores, informação contextual e “insight” experimentado, o qual proporciona estrutura para a avaliação e incorporação de novas experiências e informações. Ele tem origem na mente dos conhecedores. Nas organizações, ele costuma estar embutido não só em conhecimentos ou repositórios, mas também em rotinas, processos, práticas e normas organizacionais.

Com esta variável, pretende-se averiguar até que ponto a comunidade escolar tem conhecimentos para identificar situações de *bullying*.

O conhecimento sobre *bullying* será medido através de uma Escala de *Conhecimento Sobre Bullying* criada pelo investigador (Anexo 2), esta apresenta 43 itens que avaliam globalmente os conhecimentos dos indivíduos da comunidade escolar sobre o *bullying*. Trata-se de uma escala do tipo Likert com 4 pontos (1=Discordo muito; 2= Discordo um pouco; 3= Concordo um pouco; 4= Concordo muito).

Para avaliar os conhecimentos dos inquiridos sobre *bullying* procedeu-se à sua quantificação através das respostas dadas pelos inquiridos no conjunto das 43 afirmações apresentadas na Escala de Conhecimento sobre *Bullying* (Anexo 2). A quantificação foi traduzida numa escala contínua (quadro 2) que poderia variar entre 0 e 100 e foi obtida aplicando a fórmula:

$$pontuação = \frac{\sum_{i=1}^{43} x_i - 43}{43 \times (4 - 1)} \times 100$$

onde, x_i representa o valor correspondente à resposta assinalada em cada um dos itens. A obtenção de uma pontuação maior ou igual a 75 reflete conhecimento muito bons sobre *bullying*.

Quadro 2 – Pontuação do Conhecimento sobre *bullying*

Pontuação do Conhecimento sobre <i>bullying</i>	
< 25	Maus
[25 – 50[	Medíocres
[50 – 75[	Bons
≥ 75	Muito bons

Em termos de consistência interna, verificou-se que todos os itens se correlacionam positivamente com o total constituído pelos restantes 42 e os valores do coeficiente α de Cronbach são elevados, sendo 0,910 no global. Estes valores permitiram-nos afirmar que a escala evidenciou elevada consistência interna. (Pestana *et al.*, 2005)

Operacionalizou-se ainda esta variável em duas alternativas de resposta de escolha única: se têm ou não informação sobre *bullying*. Poderão ainda discriminar a fonte de informação no caso de resposta positiva, através duma questão aberta para não influenciar a resposta e será categorizada em função das respostas.

Informação divulgada na escola

A escola é referida como responsável pela transmissão de normas e padrões comportamentais. Na sociedade atual, a escola desempenha um papel determinante no processo de socialização e aprendizagem das crianças e dos adolescentes.

A escola aparece como um contexto muito particular, comum a todos os cidadãos no decorrer do seu desenvolvimento e onde, fruto de vários desafios nas relações interpessoais, a questão de violência interpessoal assume algum protagonismo e acarreta alguma preocupação pública (Matos *et al.*, 2009).

Segundo Sousa (s.d: 1), “a escola surge como uma peça fulcral, constituindo-se como um palco vital de tensões, conflitos e agressões. A preocupação é redobrada quando pensamos na escola como um local de aprendizagem e de aquisição de normas e valores, onde os alunos constroem a sua personalidade e uma identidade própria”.

Operacionalizou-se esta variável em duas alternativas de resposta de escolha única: se é ou não divulgada informação na escola. Poderão ainda discriminar o tipo de informação no caso de resposta positiva, através duma questão aberta para não influenciar a resposta e será categorizada em função das respostas.

Após a definição e operacionalização das variáveis que irão sustentar o problema de investigação, torna-se pertinente determinar a amostra em estudo.

1.3- POPULAÇÃO E AMOSTRA

A população é um agregado total de casos que preenchem um conjunto de critérios especificados. Os pesquisadores quantitativos especificam as características que delimitam a população através dos critérios de seleção para a inclusão nos seus estudos (Polit, *et al.*, 2004).

As características da população definem o grupo de sujeitos que serão incluídos no estudo e precisam os critérios de seleção (Fortin, 1999)

Os pesquisadores retiram a amostra de uma população acessível com esperança de generalizar para a população alvo (Polit, *et al.*, 2004). Segundo Fortin (1999), a amostra é o conjunto de sujeitos retirados de uma população.

A amostra a partir da qual foi efetuado o estudo, é a comunidade escolar (que inclui apenas os professores e assistentes operacionais) do Agrupamento de Escolas de Trancoso, do qual fazem parte três escolas: a Escola Secundária com 3º ciclo Gonçalo Anes Bandarra de Trancoso, a Escola EB 1,2,3 de Trancoso e a Escola EB 1,2,3 de Vila Franca das Naves, Trancoso. Para o estudo em causa, da comunidade escolar, apenas interessam os professores e os assistentes operacionais, nos quais estão incluídos os assistentes técnicos, sendo que os alunos e pais não foram contidos neste estudo. A amostra foi escolhida por motivos de proximidade da área de residência do investigador e possibilidade de posterior intervenção em função dos resultados obtidos, fazendo-os chegar às respetivas escolas e Centro de Saúde da área. A amostra do estudo é constituída por 215 indivíduos na totalidade, dos quais 99 são professores e 116 são assistentes operacionais.

Após a determinação da amostra em estudo, importa proceder à escolha e caracterização do método de recolha de dados apropriado às variáveis a estudar.

1.4- INSTRUMENTOS DE COLHEITA DE DADOS

Uma das decisões que um estudo de investigação acarreta consiste na definição do método, ou seja, da forma como irá ser efetuada a colheita de dados. Assim, o investigador deve selecionar a melhor forma de colheita de acordo com o tema que pretende estudar, com os seus objetivos, com amostra a quem se destina, e ainda, ao espaço de tempo disponível para a realização da mesma.

De acordo com Fortin (2009), a natureza do problema de investigação, as variáveis e a sua operacionalização tal como a estratégia de análise estatística considerada determinam o tipo de método de colheita de dados a utilizar.

Neste estudo optou-se por um questionário (Anexo 3) como forma de colheita de dados. A escolha desse método deve-se ao fato de ser o mais adequado para o estudo em questão. Segundo Fortin (2009), o questionário limita o sujeito às questões formuladas, sem que ele tenha a possibilidade de as alterar ou de precisar o seu pensamento. É um instrumento de medida que traduz os objetivos de um estudo com variáveis mensuráveis. Ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados, de tal forma que as informações procuradas

possam ser colhidas de uma maneira rigorosa. O questionário permite um melhor controlo do enviesamento.

É pouco dispendioso e requer menos habilidades da parte de quem o aplica; pode ser utilizado simultaneamente junto de um grande número de sujeitos repartidos por uma vasta região, o que permite obter mais informações num conjunto populacional (Fortin, 2009)

O questionário apresenta uma natureza impessoal, apresentação uniformizada com as mesmas diretrizes e a ordem das questões idêntica para todos os sujeitos, podendo assegurar, até um certo ponto, a uniformidade de situações de medida, assegurando fidelidade e facilitando comparações entre sujeitos. As pessoas podem-se sentir mais seguras relativamente ao anonimato das respostas, e, por isso, exprimir mais livremente as opiniões que consideram mais pessoais.

A mesma autora (2009) explica também que os questionários podem apresentar algumas desvantagens, tais como a fraca taxa de resposta e taxa elevada de dados em falta. Apesar de consciencialização das suas desvantagens, recorreu-se ao mesmo uma vez que mostra ser o mais adequado para o estudo em causa em função das limitações do estudo.

O questionário do estudo possui questões fechadas, ou seja, aquelas em que as alternativas de resposta são especificadas pelo pesquisador. As alternativas podem variar de um simples sim ou não até à expressão de opiniões completas. A finalidade destas é garantir a comparação das respostas e facilitar a análise (Polit, *et al.* 2004).

Na elaboração do questionário também se utilizaram questões abertas, que segundo Hill, e Hill, (2002: 93), “requerem uma resposta construída e escrita pelo respondente, ou seja, a pessoa responde com as suas próprias palavras”. As questões abertas deixam o sujeito livre para responder como entender, sem que tenham de escolher respostas pré-determinadas. Têm como objetivo a obtenção de precisões complementares sobre certos aspetos da investigação. Permitem recolher uma informação mais detalhada do que as questões fechadas (Fortin, 2009).

O método de colheita de dados escolhido possui questões sobre os dados dos indivíduos inquiridos (género, idade, categoria profissional e experiência profissional) e perguntas para averiguar o conhecimento e a informação dos inquiridos sobre o *bullying*, constituída por duas perguntas e uma escala de conhecimento do *bullying*. Pretende ainda avaliar a atitude preventiva da comunidade escolar face ao *bullying* através de uma escala de prevenção do *bullying* e duas perguntas abertas.

Antes de aplicar o questionário, impõe-se uma obrigação: testar o mesmo, para que os resultados sejam o mais fidedignos possível, para tal surge a necessidade de efetuar o pré-teste.

Segundo Polit, *et al.* (2004) o pré-teste é um ensaio para determinar se o instrumento foi formulado com clareza, sem parcialidade e se é útil para a geração das informações

desejadas. Assim, serve para verificar se há erros ou perguntas ilegíveis, para não haver enganos aquando do preenchimento do questionário.

Segundo o mesmo autor (2009), o pré-teste deve ser aplicado entre 5 a 10% do total de elementos da amostra.

O pré-teste foi aplicado, no dia 04 de Maio, a 11 sujeitos do Agrupamento de Escolas de Álvaro Coutinho – o Magriço, Penedono, que corresponde a 5, 12 % da amostra em estudo. A escolha destes elementos baseou-se no facto de terem características idênticas às da amostra e, ao mesmo tempo, pela sua acessibilidade e disponibilidade para responderem ao questionário.

Após a recolha do pré-teste, que foi efetuada no próprio dia, procedeu-se à sua análise, com o intuito de avaliar as respostas dadas, aferindo assim a viabilidade do questionário. De uma forma geral, verificou-se que o questionário foi elaborado de forma clara, e facilmente compreendido, no entanto, na escala de avaliação do Conhecimento sobre o *bullying*, encontravam-se duas afirmações repetidas pelo que foi anulada uma ficando assim a escala com 43 afirmações.

Tendo sido já referidos os instrumentos utilizados, após a identificação das variáveis, resta proceder-se à descrição das técnicas estatísticas utilizadas no estudo.

1.5 - TRATAMENTO ESTATÍSTICO

Para sistematizar e realçar a informação fornecida pelos dados quantitativos, recolhidos através do questionário, aplicaram-se técnicas da estatística descritiva e da estatística inferencial. Os dados foram tratados informaticamente, recorrendo ao programa de tratamento estatístico Statistical Package for the Social Science (SPSS), na versão 20.0 de 2012. As técnicas estatísticas utilizadas foram:

Frequências: absolutas e percentuais;

Medidas de Tendência Central: média aritmética, média ordinal, mediana e modas;

Medidas de dispersão ou variabilidade: valor mínimo, valor máximo e desvio padrão;

Coefficientes: alpha de *Cronbach*, correlação de *Spearman*;

Testes de Hipóteses: teste U de *Mann-Whitney*, teste *Kruskal-Wallis*, teste da significância de um coeficiente de correlação de *Spearman*, teste *Kolmogorov-Smirnov* (como teste de normalidade);

Como evidenciam os resultados da aplicação do teste Kolmogorov-Smirnov as variáveis centrais da investigação não apresentavam distribuições normais. Atendendo a que esta é uma das condições necessárias para aplicação de técnicas paramétricas e dado que a

mesma não se verifica, optou-se por utilizar testes não paramétricos nos estudos dos testes das hipóteses. Na escolha das técnicas aplicadas teve-se em consideração as sugestões de Pestana *et al.*, (2005) e Maroco, (2007).

Em todos os testes fixou-se o valor 0.050 como valor máximo da probabilidade do erro tipo I, ou seja, como valor abaixo do qual se considerou que as relações ou diferenças em estudo eram estatisticamente significativas.

No instrumento de colheita de dados utilizado (Anexo 3), foram aplicadas duas perguntas abertas que foram tratadas de forma qualitativa (Anexo 4), que consiste num processo de classificação, ou seja, em atribuir números a categorias para representar variações do conceito estudado (Fortin, 1999).

Segundo Fortin (1999), o investigador em investigação qualitativa está principalmente interessado em compreender o fenómeno do ponto de vista do participante.

As principais características de um sistema de classificação são as seguintes (Fortin, 2009):

- As categorias devem ser exaustivas, isto é, devem conter todas as observações possíveis;
- As categorias devem ser mutuamente exclusivas, isto é, cada observação deve estar contida numa só categoria;
- O sistema de categorização deve seguir um princípio de classificação, isto é deve corresponder, à natureza dos acontecimentos a classificar;
- As categorias devem ser todas formuladas ao mesmo nível de abstração.

Segundo Fortin (1999), antes de empreender a colheita de dados propriamente dita, devem ser efetivadas certas diligências, isto é, seguir certos procedimentos éticos.

1.6 - PROCEDIMENTOS ÉTICOS

“A investigação aplicada a seres humanos pode, por vezes, causar danos aos direitos e liberdades da pessoa. Por conseguinte, é importante tomar todas as disposições necessárias para proteger os direitos e liberdades das pessoas que participam na investigação” (Fortin, 1999: 116).

Acerca do direito das pessoas, Fortin (1999: 116), menciona que

O direito ao anonimato e à confidencialidade é respeitado se a identidade do sujeito não puder ser associado às respostas individuais, mesmo pelo próprio investigador. Os resultados devem ser de tal forma que nenhuns dos participantes num estudo possa ser reconhecido nem pelo investigador, nem pelo leitor do relatório de investigação.

No mínimo deve ser fornecida informação verdadeira e suficiente, aos participantes no estudo, para os ajudar a decidir se desejam ser participantes na investigação. De tal forma, antes do preenchimento do instrumento de colheita de dados, na nota introdutória do questionário, os inquiridos foram esclarecidos sobre a finalidade da pesquisa, a importância da sua colaboração e a sua liberdade de escolha. Neste sentido pretendeu-se obter o consentimento favorável e assumir ainda, o compromisso de disponibilizar os dados do trabalho, assegurando o anonimato e a confidencialidade das respostas. Que os mesmos serão usados exclusivamente para fins académicos e os resultados serão colocados à disposição dos interessados.

Para a aplicação do referido questionário foi pedida autorização, ao diretor do Agrupamento de Escolas de Trancoso no dia 16 de Fevereiro, que após ter tido conhecimento do questionário, concedeu a permissão no dia 2 de Maio de 2012, sendo este posteriormente aplicado entre os dias 07 de Maio e 06 de Junho de 2012.

Após a descrição da metodologia a seguir no presente trabalho, procedeu-se à compreensão, análise, supressão do ambíguo, examinação, argumentação e explicação da pesquisa (Lakatos *et al.*, 2001).

2 -APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADO

No presente capítulo procedeu-se à análise e apresentação dos dados observados com a aplicação do instrumento de colheita elaborado pelo investigador e dos resultados obtidos através das medidas e técnicas estatísticas aplicadas. Optou-se por proceder inicialmente à análise descritiva e posteriormente à análise inferencial. Foram distribuídos 215 questionários, com uma taxa de sucesso de 100%. Obteve-se assim, a totalidade dos questionários entregues, com os 99 professores da amostra, assim como os 116 assistentes operacionais.

2.1- CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

Observando o quadro 3 constatou-se que dos 215 inquiridos a maioria, concretamente 60,5% é do género feminino.

Como podemos constatar, 22.8% pertencem ao grupo etário dos 35 aos 40 anos, seguidos de 20.5% que têm idades entre os 40 e 45 anos e de 15.8% entre 30 e 35 anos ou entre 50 e 55 anos.

As suas idades apresentam uma amplitude de variação entre os 28 e 61 anos, sendo a idade média 41,90 anos com um desvio padrão de 8,21 anos e metade dos inquiridos têm, pelo menos, 41,00 anos (idade mediana).

Constata-se, ainda, que a distribuição de frequências desta variável se afastava significativamente ($p = 0.003$) de uma distribuição normal ou gaussiana.

No que concerne às habilitações literárias, constatou-se que 46,5% possuem o Ensino Superior, seguidos de 29,3% que têm o Ensino Secundário e de 19,1% que afirmam ter o 3º Ciclo do Ensino Básico.

Como podemos constatar, 24,7% dos inquiridos referem tempos entre 10 e 15 anos, seguindo-se 24,2% que indicam tempos compreendidos entre 15 e 20 anos e de 18,1% cujos valores se situaram entre os 20 e 25 anos. Metade dos elementos da amostra trabalha com crianças em contexto escolar há, pelo menos, 15,00 anos. Verifica-se, ainda, que a maioria dos elementos da amostra (54,0%) pertence à categoria profissional de Assistente Operacional e 46% são professores.

O tempo de trabalho com crianças em contexto escolar apresenta uma amplitude de variação entre 1 e 37 anos, sendo o tempo médio 15,78 anos e com um desvio padrão de 7,38 anos.

A distribuição de frequência dos resultados afastou-se significativamente de uma curva normal ($p = 0.009$).

Quadro 3 -Caraterísticas da amostra

Variáveis	n	%
Género		
Feminino	130	60.5
Masculino	85	39.5
TOTAL	215	100,0
Grupo etário		
< 30	9	4.2
[30 – 35[	34	15.8
[35 – 40[	49	22.8
[40 – 45[	44	20.5
[45 – 50[	30	13.9
[50 – 55[	34	15.8
[55 – 60[	12	5.6
≥ 60	3	1.4
TOTAL	215	100,0
$\bar{x} = 41.90$; $Md = 41.00$; $s = 8.21$; $x_{\min} = 28$; $x_{\max} = 61$; $p = 0.003$		
Habilitações literárias		
1º Ciclo do Ensino Básico	1	0.5
2º Ciclo do Ensino Básico	10	4.7
3º Ciclo do Ensino Básico	41	19.1
Ensino Secundário	63	29.3
Ensino Superior	100	46.5
TOTAL	215	100,0
Categoria profissional		
Professor	99	46.0
Assistente Operacional	116	54.0
TOTAL	215	100,0
Tempo de trabalho com crianças em contexto escolar (anos)		
< 5	8	3.7
[5 – 10[	36	16.7
[10 – 15[	53	24.7
[15 – 20[	52	24.2
[20 – 25[	39	18.1
[25 – 30[	16	7.5
≥ 30	11	5.1
TOTAL	215	100,0
$\bar{x} = 15.78$; $Md = 15.00$; $s = 7.38$; $x_{\min} = 1$; $x_{\max} = 37$; $p = 0.009$		

2.2 – CONHECIMENTO DOS INQUIRIDOS SOBRE BULLYING

Relativamente à informação sobre *bullying* verificou-se (quadro 4) que a larga maioria dos inquiridos, concretamente 82,8%, afirma que possui informação sobre o tema. A maior parte destes indivíduos (51,1%) não indicou a fonte dessa informação, mas 33,7% indicaram a comunicação social.

Quanto ao facto da escola proceder à divulgação sobre o *bullying*, constatou-se que os inquiridos se distribuíram, quase equitativamente, entre as respostas não (50,7%) e sim (49,3%). A amostra em estudo é constituída por três escolas distintas, que pertencem ambas ao Agrupamento de Escolas de Trancoso, no entanto, no momento da recolha dos dados a distinção entre estas escolas não foi realizada, podendo justificar-se assim, valores equitativos em relação à resposta sobre a divulgação de informação sobre *bullying* da escola.

Dos 106 elementos que responderam positivamente, a maioria (67,9%) não indicou o tipo de divulgação sobre o tema que é feito na escola e os restantes indicaram o Projeto Escola Segura (PES), as reuniões escolares, as Ações de formação/palestras e as campanhas de sensibilização na escola.

Quadro 4 - Informação da amostra sobre o *Bullying*.

Variáveis	n	%
Tem informação		
Não	37	17,2
Sim	178	82,8
Total	215	100,0
Fonte de informação		
Comunicação Social	60	33,7
Ações de formação e auto-formação	16	9,0
Conversa com colegas de profissão	3	1,7
Experiência profissional	2	1,1
Em ambiente escolar	1	0,6
Formação desenvolvida na escola	5	2,8
Não respondeu	91	51,1
Total	178	100,0
Divulgação de informação na escola		
Não	109	50,7
Sim	106	49,3
Total	215	100,0
Tipo de divulgação da informação		
SPO e DT	2	1,9
PES	9	8,5
Campanhas de sensibilização	3	2,8
Centros de Saúde	1	0,9
Ações de formação / palestras	6	5,7
Reuniões escolares	9	8,5
Divulgação de informação para os alunos	2	1,9
Debates em aulas de Formação Cívica	2	1,9
Não respondeu	72	67,9
Total	106	100,0

Para avaliar os conhecimentos dos inquiridos sobre *bullying* procedeu-se à sua quantificação através das respostas dadas pelos inquiridos no conjunto das 43 afirmações apresentadas no quadro 6. A quantificação foi traduzida numa escala contínua que poderia variar entre 0 e 100 e foi obtida aplicando a fórmula, já referida na operacionalização das variáveis:

$$pontuação = \frac{\sum_{i=1}^{43} x_i - 43}{43 \times (4 - 1)} \times 100$$

onde, x_i representa o valor correspondente à resposta assinalada em cada um dos itens.

Os resultados observados foram agrupados em quatro categorias (quadro 5) tendo-se verificado que a maioria dos inquiridos obteve resultados iguais ou superiores a 75 pontos, seguidos de 44, 2% que apresentaram resultados entre 50 e 75 pontos. Observaram-se valores compreendidos entre 38, 76 e 94,57 pontos, sendo a média 75, 18 com um desvio padrão de 11,16 pontos. Metade dos elementos da amostra obteve resultados superiores a 75,97 pontos. A distribuição de frequências afastou-se significativamente de uma distribuição de Gauss ($p = 0,014$).

Estes resultados permitiram concluir que a maioria dos elementos da amostra em estudo evidenciou possuir bons (maior ou igual a 50 pontos) ou muito bons (maior ou igual a 75 pontos) conhecimentos sobre o tema em análise, ou seja, sobre *bullying*.

Quadro 5 - Conhecimento dos inquiridos sobre *bullying*.

Pontuação nos Conhecimento sobre <i>bullying</i>	n	%
< 25	-	0,0
[25 – 50[	5	2,3
[50 – 75[	95	44,2
≥ 75	115	53,5
Total	215	100,0

Os resultados que constituem o quadro 6 permitiram verificar que os inquiridos evidenciaram maiores conhecimentos sobre *bullying* ao nível das afirmações “dar pontapés, empurrar / bater ou agredir fisicamente um colega são manifestações de *bullying*” (3,57), “designa-se *bullying* a atitude de um aluno meter medo a colegas ou humilha-los diante de outros” (3,56), “sintomas psicológicos (tristeza, ansiedade, medo e fobias) geralmente estão presentes na vítima2 (3,48), “atitudes de isolamento social e timidez podem manifestar-se nas

vítimas” (3,45), “no agressor existe um enorme desejo de domínio, poder e intimidação” (3,44), “a vítima de *bullying* vive angustiada e em stresse” (3,40), “no *bullying* existe sempre um desequilíbrio do poder entre o agressor e a vítima” (3,40), “a vítima de *bullying* possui baixa auto estima” (3,39), “a vítima apresenta frequentemente dificuldades de concentração, atenção e de aprendizagem” (3,38), “a disponibilidade e proximidade demonstrada por adultos podem reduzir o aparecimento de comportamentos violentos no aluno” (3,38) e “a vítima é frequentemente agredida sem razão aparente” (3,37)

Quadro 6 - Medidas descritivas referentes às afirmações da escala de conhecimentos sobre *bullying* e resultados do estudo da consistência interna

Afirmações	\bar{x}	Md	S	A)	B)
O Bullying está associado a provocações, chamar nomes e ameaças verbais.	3.19	3.00	0.59	0.13	0.910
O ato de um aluno excluir outro aluno do seu grupo, ignorá-lo ou criar nomes sobre ele chama-se Bullying.	3.12	3.00	0.58	0.23	0.909
Designa-se Bullying a atitude de um aluno meter medo a colegas ou humilha-los diante de outros.	3.56	4.00	0.63	0.30	0.909
Dar pontapés, empurrar / bater ou agredir fisicamente um colega são manifestações de Bullying.	3.57	4.00	0.69	0.32	0.909
Roubar objetos pessoais é considerado um ato de Bullying.	2.78	3.00	0.98	0.45	0.907
O Bullying é um tipo de violência que ocorre geralmente na escola.	3.23	3.00	0.63	0.38	0.908
No agressor existe um enorme desejo de domínio, poder e intimidação.	3.44	3.00	0.57	0.18	0.910
O agressor possui uma atitude tirânica recorrente e uma elevada auto-estima.	3.25	3.00	0.73	0.38	0.908
Atitudes delinquentes são frequentes no agressor.	3.27	3.00	0.73	0.44	0.907
O agressor desrespeita frequentemente as normas e direitos dos outros.	3.36	3.00	0.66	0.34	0.908
O fraco envolvimento escolar é predominante no agressor.	3.23	3.00	0.76	0.47	0.907
O agressor possui predominantemente uma má relação com os professores.	3.14	3.00	0.74	0.51	0.907
O baixo rendimento escolar é predominante no agressor.	3.24	3.00	0.72	0.52	0.906
A vítima de Bullying possui baixa auto estima.	3.39	4.00	0.69	0.31	0.909
Sintomas psicológicos (tristeza, ansiedade, medo e fobias) geralmente estão presentes na vítima.	3.48	4.00	0.64	0.39	0.908
Alguns sintomas físicos (dores de cabeça, dores abdominais, ...) são frequentes nas vítimas.	3.32	3.00	0.73	0.43	0.907
Atitudes de isolamento social e timidez podem manifestar-se nas vítimas.	3.45	4.00	0.63	0.31	0.909
A vítima de Bullying vive angustiada e em stresse.	3.40	4.00	0.68	0.30	0.909
A vítima apresenta frequentemente dificuldades de concentração, atenção e de aprendizagem.	3.38	3.00	0.69	0.34	0.909
Existe um fraco envolvimento escolar por parte do aluno vítima de Bullying.	3.23	3.00	0.71	0.42	0.908
O abandono escolar é frequente no aluno vítima de Bullying.	3.20	3.00	0.71	0.55	0.906
A vítima de Bullying tem tendência para o suicídio.	3.25	3.00	0.77	0.57	0.906
A vítima de Bullying vive maioritariamente só com um dos pais.	2.96	3.00	0.3	0.49	0.907
O género masculino está mais envolvido no Bullying, como vítima.	3.06	3.00	0.90	0.54	0.906
O género masculino está mais envolvido no Bullying, como agressor.	3.12	3.00	0.88	0.50	0.907
Os alunos mais novos são mais frequentemente vítimas de Bullying.	3.17	3.00	0.80	0.42	0.908
O Bullying difere de outros comportamentos violentos por existir no ato uma intencionalidade do comportamento.	3.21	3.00	0.71	0.34	0.909
O Bullying diz respeito a comportamentos violentos repetidos ao longo do tempo.	3.31	3.00	0.66	0.36	0.908
No Bullying existe sempre um desequilíbrio do poder entre o agressor e a vítima.	3.40	3.00	0.69	0.34	0.909
O agressor envolve-se mais em comportamentos de risco tais como fumar, beber álcool em excesso e usar drogas.	3.25	3.00	0.73	0.58	0.906
O agressor tende a pertencer a famílias pouco afetuosas e com problemas em partilhar sentimentos.	3.21	3.00	0.80	0.55	0.906
A vítima é frequentemente agredida sem razão aparente.	3.37	3.00	0.68	0.40	0.908
O género masculino tende a apresentar um comportamento violento mais aberto e anti-social.	3.25	3.00	0.73	0.55	0.906
O agressor do género feminino expressa geralmente o seu comportamento agressivo através de manipulação social.	3.17	3.00	0.69	0.44	0.907
Os fatores biológicos podem interferir no aparecimento de comportamentos violentos.	3.04	3.00	0.80	0.45	0.907
Relação próxima e afetiva com a família reduz a vulnerabilidade a comportamentos violentos ou de vitimização.	3.29	3.00	0.71	0.36	0.908
A disponibilidade e proximidade demonstrada por adultos podem reduzir o aparecimento de comportamentos violentos no aluno.	3.38	3.00	0.58	0.27	0.909
Elevado envolvimento social é um fator de proteção ao aparecimento de comportamentos violentos nos alunos.	3.33	3.00	0.68	0.48	0.907
Baixo nível de inteligência propicia comportamento agressivo.	3.03	3.00	0.86	0.51	0.906
O baixo nível de inteligência favorece a vitimização no Bullying.	3.09	3.00	0.85	0.44	0.907
Um fraco envolvimento parental pode favorecer o Bullying.	3.35	3.00	0.69	0.47	0.907
A separação dos pais pode ser um fator desencadeante de Bullying.	3.26	3.00	0.81	0.50	0.907
O nível socioeconómico baixo / muito baixo propicia o surgimento de comportamento agressivo.	3.23	3.00	0.86	0.43	0.908
Valor do coeficiente α para o conjunto dos 43 itens				0.910	

A) – Correlação item-total corrigida

B) – α se o item fosse eliminado

Por outro lado, os elementos da amostra revelam menores conhecimentos ao nível das afirmações “os alunos mais novos são mais frequentemente vítimas de *bullying*” (3,17), “o agressor do género feminino expressa geralmente o seu comportamento agressivo através de manipulação social” (3,17), “o agressor possui predominantemente uma má relação com os professores” (3,14), “o ato de um aluno excluir outro aluno do seu grupo, ignorá-lo ou criar nomes sobre ele chama-se *bullying*” (3,12), “o género masculino está mais envolvido no *bullying*, como agressor” (3,12), “o baixo nível de inteligência favorece a vitimização no *bullying*” (3,09), “o género masculino está mais envolvido no *bullying*, como vítima” (3,06), “os fatores biológicos podem interferir no aparecimento de comportamentos violentos” (3,04), “baixo nível de inteligência propicia comportamento agressivo” (3,03), “a vítima de *bullying* vive maioritariamente só com um dos pais” (2,96) e “roubar objetos pessoais é considerado um ato de *bullying*” (2,78).

2.3 – FREQUÊNCIA DAS ATITUDES PREVENTIVAS DOS INQUIRIDOS FACE AO BULLYING

De modo semelhante ao descrito para a avaliação dos conhecimentos efetuou-se, também, a avaliação das atitudes referentes à prevenção do *bullying*, através das respostas dadas pelos inquiridos no conjunto das 19 afirmações apresentadas no quadro 8. A quantificação foi traduzida numa escala contínua que poderia variar entre 0 e 100 e foi obtida aplicando a fórmula, já referida na operacionalização das variáveis:

$$pontuação = \frac{\sum_{i=1}^{i=19} x_i - 19}{19 \times (5 - 1)} \times 100$$

Os dados que constituem o quadro 7, revelam que 66,9% dos elementos da amostra obtiveram pontuações iguais ou superiores a 75 pontos, seguindo-se 32,6% que apresentaram pontuações compreendidas entre 50 e 75 pontos. Os resultados situaram-se entre 47,37 e 97,37 pontos, sendo o valor médio 77,76 com um desvio padrão de 10.39 pontos e metade dos indivíduos apresentaram resultados acima de 78,95 pontos, numa escala que poderia variar entre 0 e 100 pontos. Verificamos, ainda, que a distribuição dos resultados era significativamente diferente de uma distribuição normal ($p = 0,003$).

Os resultados evidenciam que os inquiridos revelaram com elevada frequência atitudes positivas face à prevenção de *bullying*.

Quadro 7 - Frequência de atitude preventiva dos inquiridos face ao *bullying*.

Pontuação na prevenção	n	%
< 25	-	0,0
[25 – 50[	1	0,5
[50 – 75[	70	32,6
≥ 75	144	66,9
Total	215	100,0

No que concerne às atitudes de prevenção do *bullying* verificamos (quadro 8) que os elementos da amostra evidenciaram atitudes mais positivas em termos das afirmações “presenciando um ato de *bullying* informo os responsáveis institucionais” (4,43), “procuro estabelecer uma boa relação com os alunos” (4,42), “estabeleço uma comunicação fácil com os alunos” (4,42), “mostro-me disponível para conversar, quando o aluno me solicita” (4,32), “acabo por ter uma cumplicidade silenciosa com o agressor, na convicção de que assim evitarei estar envolvida no problema” (4,27) e “expresso apoio, solidariedade e respeito, e reforço que a vítima não tem culpa do que aconteceu” (4,27) e atitudes menos positivas nas afirmações “num caso de violência, não me comprometo com medo de ser atacado pelo agressor ou de perder a autoridade” (3,99), “procuro manter-me calmo e tranquilo, sem reações extremadas ou passionais sempre que presencio um ato de *bullying*” (3,99), “procuro obter informações sem pressionar os agressores e / ou vítimas” (3,97), “levo a sério tudo o que ouço, sem julgar, criticar ou duvidar do que o aluno diz” (3,92), “procuro conversar com os pais a fim de os informar do que se passa na escola” (3,85) e “procuro identificar os alunos com maior risco de envolvimento em comportamentos de *bullying*” (3,77).

Questionados sobre que outras medidas adotam no sentido de prevenir o *bullying*, apenas 36 inquiridos responderam, tendo alguns indicado mais do que uma medida. Verificou-se (quadro 9) que um número elevado de inquiridos, concretamente 38,9% afirma que atua com maior frequência ao nível da vigilância. A amostra evidenciou ainda frequências elevadas ao nível da categoria: “Promover a Educação” (25,0%), “Fomentar o diálogo/ Mostrar disponibilidade” (22,2%), “Divulgar Informação sobre o *bullying*/ Abordar o tema em sala de aula” (13,8%), “Sinalizar possíveis situações de *bullying*.” (13,8%), e “Maior repreensão aos agressores.” (11,1%). Por outro lado, os elementos da amostra revelaram menores frequências nas categorias: “Sensibilizar os alunos para situações de *bullying*.” (5,6%) e “Não é minha função criar medidas.” (5,6%).

Estes resultados permitiram concluir que cerca de 38,9% dos elementos da amostra em estudo, evidenciou mais atitudes de prevenção ao nível da vigilância, sobre o tema em análise, ou seja, sobre *bullying*.

Quadro 8 - Medidas descritivas referentes às afirmações da escala de prevenção do *bullying* e resultados do estudo da consistência interna

Afirmações	\bar{x}	Md	S	A)	B)
1 - Procuo dispensar tempo ao aluno	4,10	4,00	0,68	0,42	0,820
2 - Estabeleço limites / imponho regras, utilizando sanções não hostis e não físicas.	4,06	4,00	0,67	0,44	0,819
3 - Procuo estabelecer uma boa relação com os alunos.	4,42	5,00	0,72	0,47	0,818
4 - Estabeleço uma comunicação fácil com os alunos.	4,42	5,00	0,74	0,60	0,812
5 - Mostro-me disponível para conversar, quando o aluno me solicita.	4,32	4,00	0,76	0,59	0,812
6 - Procuo conversar com os pais a fim de os informar do que se passa na escola.	3,85	4,00	0,84	0,43	0,919
7 - Estou atento ao comportamento dos alunos nos espaços onde me encontro.	4,08	4,00	0,75	0,39	0,821
8 - Procuo identificar os alunos com maior risco de envolvimento em comportamentos de <i>bullying</i> .	3,77	4,00	0,93	0,25	0,829
9 - Num caso de violência, não me comprometo com medo de ser atacado pelo agressor ou de perder a autoridade.	3,99	4,00	1,28	0,10	0,846
10 - Acabo por ter uma cumplicidade silenciosa com o agressor, na convicção de que assim evitarei estar envolvida no problema.	4,27	5,00	1,04	0,22	0,832
11 - Demonstro disponibilidade para conversar num ambiente apropriado com as vítimas.	4,00	4,00	0,89	0,38	0,822
12 - Procuo obter informações sem pressionar os agressores e / ou vítimas.	3,97	4,00	0,74	0,53	0,815
13 - Levo a sério tudo o que ouço, sem julgar, criticar ou duvidar do que o aluno diz.	3,92	4,00	0,88	0,48	0,816
14 - Procuo manter-me calmo e tranquilo, sem reações extremadas ou passionais sempre que presencio um ato de <i>bullying</i> .	3,99	4,00	0,83	0,38	0,822
15 - Expresso apoio, solidariedade e respeito, e reforço que a vítima não tem culpa do que aconteceu.	4,27	4,00	0,72	0,59	0,813
16 - Demonstro disponibilidade para conversar num ambiente apropriado com os agressores.	4,21	4,00	0,80	0,55	0,813
17 - Evito que muitas pessoas saibam dos acontecimentos, para protecção dos alunos.	4,06	4,00	0,85	0,54	0,813
18 - Antes de entrar em contacto com a família, procuro saber quais as pessoas que o aluno aprova para o conhecimento da situação.	4,00	4,00	0,90	0,37	0,823
19 - Presenciando um ato de <i>bullying</i> informo os responsáveis institucionais.	4,43	5,00	0,74	0,49	0,817
Valor do coeficiente α para o conjunto dos 19 itens			0,828		

A) – Correlação item-total corrigida

B) – α se o item fosse eliminado

Quadro 9 – Medidas adotadas na prevenção do *bullying*.

Unidades de Registo	n	%
Fomentar o diálogo e mostrar disponibilidade	8	22,2
Sensibilizar os alunos para situações de <i>bullying</i>	2	5,6
Divulgar Informação sobre o <i>bullying</i> / Abordar o tema na sala de aula	5	13,8
Promover a Educação	9	25,0
Maior vigilância	14	38,9
Sinalizar possíveis situações de <i>bullying</i>	5	13,9
Maior repreensão aos agressores	4	11,1
Não é minha função criar medidas	2	5,6

Questionados sobre as medidas que pensam que deveriam ser implementadas na comunidade escolar para prevenir o *bullying*, 39 dos inquiridos responderam e alguns deles indicaram mais de uma medida. Verificou-se (quadro 10) que um número elevado de inquiridos (30,8 %) afirma que a escola deveria apostar na divulgação de informação sobre o *bullying* bem como sensibilizar os alunos sobre o tema/ mais sessões de esclarecimento

(30,8%). Estes ainda evidenciaram que a comunidade escolar deveria empenhar-se nas seguintes atitudes preventivas sobre *bullying*: “Maior repreensão aos agressores.” (20,5%) e “Fomentar o diálogo.” (15,4%).

Estes resultados permitem concluir que 30,8% dos elementos da amostra em estudo, referem que a escola deveria apostar mais na divulgação de informação sobre o tema em análise, ou seja, sobre *bullying*.

Quadro 10 – Medidas preventivas que deveriam ser implementadas na Comunidade Escolar.

Unidades de Registo	n	%
Fomentar o diálogo	6	15,4
Sensibilizar os alunos para situações de <i>bullying</i> / sessões de esclarecimento	12	30,8
Divulgar informação sobre o <i>bullying</i>	12	30,8
Incutir nos alunos o respeito pelos outros	4	10,2
Acompanhamento psicológico/ assistente social	5	12,8
Vigilância/sinalização possíveis situações de <i>bullying</i> e posterior comunicação	5	12,8
Maior repreensão aos agressores	8	20,5
Abordar o tema na sala de aula	1	2,6
Não sei. Não existe <i>bullying</i> na escola	1	2,6

Na avaliação das atitudes referentes à prevenção do *bullying*, os resultados evidenciaram que os inquiridos revelaram com elevada frequência atitudes positivas face à prevenção do *bullying* (66,9 %), obtendo pontuações iguais ou superiores a 75 pontos.

Efetuem com maior frequência atitudes de prevenção ao nível da vigilância (38,9%) e referem (30,8%) que a escola deveria apostar mais na divulgação de informação sobre *bullying*.

Olweus et al (1993, 1997) cit. por Seixas, (2006), ao abordar as estratégias de intervenção face ao *bullying*, focalizaram-se num abrangente plano de intervenção que contempla uma diversidade de passos com início numa avaliação do problema, na divulgação de informação e sensibilização para o fenómeno, na supervisão dos espaços pelos adultos, no incentivo de uma cultura de escola com regras e sanções que transmitam uma atitude de intolerância face ao *bullying*, no treino de professores e funcionários, no incentivo à participação parental, e na intervenção direta com os alunos, de acordo com o seu envolvimento em comportamentos de *bullying*.

Com o intuito de modificar estas perceções e, conseqüentemente, o clima da escola, e envolvendo toda a escola como uma comunidade, alguns autores têm vindo a defender uma política de “tolerância zero”, assim como a construção e implementação de um código de

conduta como forma de promover uma alteração ao nível das normas de comportamento dos alunos (Piskin *et al.* 2002, cit. por Seixas, 2006: 196).

Os resultados obtidos neste estudo não vão de encontro aos aspetos referidos pelo autor acima referenciado (2006), ou seja, muitas atitudes preventivas são utilizadas pela comunidade escolar mas um plano abrangente com estratégias de prevenção pré definidas e regulamentadas. Pelo desconhecimento de estudos referentes aos planos ou às atitudes mais utilizadas por parte das outras comunidades escolares, a análise vai basear-se apenas na comparação das atitudes tomadas pelos indivíduos inquiridos com o defendido pelos autores referenciados ao longo do trabalho.

A atitude preventiva que a amostra demonstrou empregar mais em caso de *bullying* foi: “*presenciando um ato de bullying informo os responsáveis institucionais*”, o que demonstra que a amostra atua na supervisão dos espaços, ou seja, na avaliação do problema e no encaminhamento do mesmo aos responsáveis.

Como foi referido ao longo do trabalho é importante após a avaliação da existência de *bullying* este ser divulgado aos responsáveis, pois segundo Seixas (2006), a recolha, análise e posterior transmissão desses dados, contribuem para o reconhecimento geral do problema e para o desenvolvimento de políticas de intervenção adequadas à realidade de cada estabelecimento escolar.

É ainda essencial, por parte da instituição escolar, um esforço para haver a presença de adultos (professores ou pessoal auxiliar) em áreas menos estruturadas e consideradas de risco para a ocorrência de episódios de *bullying*. Devem também ser tomadas precauções relativamente à segurança, ter atenção às áreas mais longínquas, e locais com má iluminação.

É sabido que os comportamentos de *bullying* têm uma maior probabilidade de ocorrerem em áreas menos monitorizadas e mais isoladas, onde a presença dos adultos é menor nomeadamente nos recreios, balneários, refeitório, salas de convívio e corredores (Formosinho *et al.* 2001, cit. por Seixas, 2006).

Outras atitudes preventivas que a amostra demonstrou empregar muito em caso de *bullying* foram: “*procuro estabelecer uma boa relação com os alunos*”, “*estabeleço uma comunicação fácil com os alunos*”, “*mostro-me disponível para conversar, quando o aluno me solicita*” e “*expresso apoio, solidariedade e respeito, e reforço que a vítima não tem culpa do que aconteceu*”. Estas reforçam a ideia de que existe a preocupação por parte da comunidade escolar da amostra na avaliação do problema demonstrando e procurando incutir nos alunos comportamentos pró sociais.

Para Mooij cit. por Seixas (2006), perante diferentes modalidades de prevenção do comportamento agressivo ou antissocial dos alunos, o principal objetivo, no seu conjunto,

remete para a promoção do comportamento pró-social, procurando assegurar a integração positiva de cada aluno nos diversos contextos nos quais interage

Com uma percentagem menor mas também como uma das atitudes preventivas mais referidas foi: *“acabo por ter uma cumplicidade silenciosa com o agressor, na convicção de que assim evitarei estar envolvida no problema”*, o que mostra que ainda existem alguns casos do “olhar para o lado” tal como afirma Matos *et al.* (2009), em geral, a atitude dos professores perante o *bullying* é uma das três possíveis: primeira, a do não compromisso com o medo de serem atacados ou de perderem a autoridade; segunda, a de uma certa cumplicidade silenciosa com o agressor, na convicção de que ela lhes evitará verem-se envolvidos no problema; e terceira, que sucede em muitos casos, um compromisso genuíno.

Uma das atitudes preventivas que a amostra demonstrou aplicar menos vezes em caso de *bullying* foi: *“procuro conversar com os pais a fim de os informar do que se passa na escola”*.

Podemos assim concluir que ainda não existe, por parte da amostra, a preocupação com a participação ativa dos pais nos comportamentos dos filhos, estes ainda não são informados sobre os problemas existentes no recinto escolar, nem são incentivados a participarem nos casos de violência dos filhos.

Para Seixas (2006), os pais desempenham uma importante tarefa de preparação dos filhos para se adaptarem ao mundo social no exterior da família, particularmente à escola. Espera-se que, pela altura em que as crianças ingressam na escola que lhes tenha sido ensinado um nível razoável de controlo da agressão e um nível razoável de competência social.

Para que tal suceda, torna-se necessária uma participação e envolvimento parental que, através das suas ações, consiga transmitir ao(s) filho(s) uma postura de interação adequada em contexto escolar.

Segundo Matos *et al.* (2009), os pais devem igualmente ser encorajados a estarem atentos a eventuais sinais manifestados pelos seus filhos, que possam ser o resultado da criança ser vitimizada na escola.

Uma das modalidades básicas de estratégias de intervenção nas perturbações de comportamento que tem vindo a ser reconhecida como uma das mais eficazes é o Treino Gestão Parental (Parent Management Training – PMT).

O objetivo do PMT é o de ensinar aos pais novas competências, para que estejam aptos a lidar com os problemas da criança (Mash e Wolfe, 2002 cit. por Matos *et al.*, 2009). O fundamento teórico desta abordagem baseia-se nos já mencionados resultados da investigação

que apontam para a existência de défices fundamentais ao nível de competências educativas específicas nos pais cujos filhos apresentam comportamentos violentos.

De seguida, proceder-se-á a uma análise das relações existentes, de acordo com as diferentes hipóteses formuladas no estudo, entre as variáveis em questão (conhecimento e a prevenção do *bullying* varia com: género, idade, habilitações literárias, categoria profissional, conhecimento prévio, tempo de trabalho com crianças em contexto escolar e divulgação de informação sobre *bullying* na escola).

2.4– RELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS

Na tentativa de verificar se a intervenção preventiva da comunidade escolar se associa de algum modo com um conjunto de características da mesma (género, idade, habilitações literárias, categoria profissional, conhecimento sobre *bullying*, tempo de trabalho com crianças em contexto escolar e divulgação de informação na escola) procedeu-se ao estudo de correlação entre as variáveis, utilizando o coeficiente de correlação de *Spearman* e do respetivo teste de significância.

De seguida, serão analisados e caracterizados todos os fatores que se relacionam com a intervenção preventiva da comunidade escolar perante a situação de *bullying*.

2.4.1 - Caracterização da Relação entre Conhecimento vs Prevenção do *Bullying*

H1 – A prevenção do *bullying* está relacionada com o conhecimento da comunidade escolar sobre esse assunto.

Para testar a **hipótese 1 “a prevenção do *bullying* está relacionada com o conhecimento da comunidade escolar sobre este assunto”** procedeu-se ao estudo da correlação entre as duas variáveis utilizando o coeficiente de correlação de *Spearman* e o respetivo teste de significância. Os resultados que constituem o quadro 11 revelam que entre as variáveis existe correlação positiva e estatisticamente significativa ($p < 0,001$). Este facto permite concluir que os dados corroboram a hipótese formulada, ou seja, que existem evidências estatísticas de que a prevenção do *bullying* está relacionada com o conhecimento dos indivíduos sobre o assunto e, o facto de a correlação ser positiva, permite, ainda, afirmar que os indivíduos com mais conhecimento sobre *bullying* tendem a adotar atitudes com maior frequência de prevenção de *bullying*.

Quadro 11 - Correlação entre o conhecimento e a prevenção do *bullying*.

Variáveis	Prevenção do <i>bullying</i>	
	r_s	p
Conhecimento sobre <i>bullying</i>	+0,37	<0,001

Na hipótese 1 colocada, que refere que “**a prevenção do *bullying* está relacionada com o conhecimento da comunidade escolar sobre este assunto**”, verificou-se que entre estas variáveis existe correlação positiva e estatisticamente significativa.

Existem evidências de que a prevenção do *bullying* está relacionada com o conhecimento dos indivíduos sobre o assunto, ou seja, que os indivíduos com mais conhecimento sobre o *bullying* tendem a adotar com maior frequência atitudes preventivas face ao *bullying*.

2.4.2 - Caracterização da relação entre o Conhecimento e Prevenção do *bullying* vs as características da Comunidade Escolar.

H2 – O conhecimento e a prevenção do *bullying* são influenciados pelas características da comunidade escolar.

Para testar a **hipótese 2**: “**o conhecimento e a prevenção do *bullying* são influenciados pelas características da comunidade escolar**”, a variável independente (características da comunidade escolar) foi subdividida nas seguintes variáveis:

- Género;
- Idade;
- Habilitações literárias;
- Categoria profissional;
- Tempo de trabalho do indivíduo com crianças em Contexto Escolar;
- Conhecimento prévio sobre o tema.

De seguida, é caracterizada separadamente, a relação entre as características da comunidade escolar com o conhecimento e a prevenção do *bullying*.

Caracterização da relação entre o Género e o Conhecimento e Prevenção do *bullying*

Na caracterização da relação entre o conhecimento e prevenção do *bullying* com o género do indivíduo, foi testada aplicando o teste de *Mann-Whitney*. Os resultados que constituem o quadro 12 permitem constatar que não existe qualquer diferença estatisticamente significativa ($p = 0,349$; $p = 0,331$).

Conclui-se assim, que não existe relação entre as variáveis, ou seja, o conhecimento e a prevenção do *bullying* não são influenciados pelo género, são portanto semelhantes entre as mulheres e os homens.

Quadro 12 - Comparação do conhecimento e da prevenção do *bullying* em função do género

Variáveis	n	\bar{x}_{ord}	\bar{x}	Md	z	p
Conhecimento sobre <i>bullying</i>						
Feminino	130	104,79	74,78	75,19	-0,936	0,349
Masculino	85	112,91	75,78	76,74		
Prevenção do <i>bullying</i>						
Feminino	130	111,33	78,28	78,95	-0,972	0,331
Masculino	85	102,91	76,97	78,95		

Caracterização da relação entre a Idade e o Conhecimento e Prevenção do *bullying*

Na caracterização da relação entre a idade e o conhecimento e prevenção do *bullying* foi aplicado o coeficiente de correlação de *Spearman* e o seu teste de significância. Os resultados que constituem o quadro 13 permitem constatar que as correlações são fracas e não significativas ($p = 0,567$; $p = 0,877$) pelo que os dados não confirmam a relação entre as variáveis, ou seja, o conhecimento e a prevenção do *Bullying* não estão relacionadas com a idade do indivíduo.

Quadro 13 - Correlação do conhecimento e da prevenção do *bullying* com a idade

Variáveis	Idade	
	r_s	p
Conhecimento sobre <i>bullying</i>	-0,04	0,567
Prevenção do <i>bullying</i>	-0,01	0,877

Caracterização da relação entre as Habilitações Literárias e o Conhecimento e Prevenção do *bullying*

Testou-se, também, a relação entre as habilitações literárias e o **conhecimento e a prevenção do *bullying***, utilizando o teste de *Kruskal-Wallis*. Os resultados observados e que se apresentam no quadro 14 permitem constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p = 0,207$; $p = 0,074$). Este facto leva a concluir que os conhecimentos e a prevenção do *Bullying* são semelhantes nos indivíduos com o Ensino Básico, com o Ensino Secundário ou com o Ensino Superior.

Quadro 14 - Comparação do conhecimento e da prevenção do *bullying* em função das habilitações literárias

Variáveis	n	\bar{x}_{ord}	\bar{x}	Md	χ^2	p
Conhecimento sobre <i>bullying</i>						
Ensino Básico	52	100,39	74,40	73,26	3,150	0,207
Ensino Secundário	63	101,48	74,16	74,42		
Ensino Superior	100	116,06	76,22	77,52		
Prevenção do <i>bullying</i>						
Ensino Básico	52	96,20	75,63	76,32	5,194	0,074
Ensino Secundário	63	101,64	76,88	77,63		
Ensino Superior	100	118,14	79,42	80,26		

Caracterização da relação entre a Categoria Profissional e o Conhecimento e Prevenção do *bullying*

Através do teste de *Mann-Whitney* procedeu-se ao teste da relação entre a categoria profissional e o **conhecimento e prevenção do *bullying***. Como se pode verificar no quadro 15, apenas existe diferença estatisticamente significativa ($p = 0,046$) ao nível da prevenção do *bullying*. Comparando os valores das medidas de tendência central (média ordinal, média e mediana) verificou-se que os professores tendem a evidenciar com maior frequência atitudes preventivas do *bullying* por comparação com os assistentes operacionais.

Quadro 15 - Comparação do conhecimento e da prevenção do *bullying* em função da categoria profissional

Variáveis	n	\bar{x}_{ord}	\bar{x}	Md	z	p
Conhecimento sobre <i>bullying</i>						
Professor	99	116,00	76,29	77,52	-1,743	0,081
Assistente Operacional	116	101,17	74,22	74,03		
Prevenção do <i>bullying</i>						
Professor	99	117,16	79,24	80,26	-1,997	0,046
Assistente Operacional	116	110,18	76,50	76,97		

Caracterização da relação entre o Tempo de Trabalho do Indivíduo com crianças em Contexto Escolar e o Conhecimento e Prevenção do *bullying*

A relação entre o tempo de trabalho do indivíduo com crianças em contexto escolar e o conhecimento e a prevenção do *bullying*, foi testada aplicando o coeficiente de correlação de *Spearman* e o respetivo teste de significância. Verificou-se (quadro 16) que as correlações são fracas e não significativas ($p = 0,735$; $p = 0,307$) pelo que se pode concluir que os dados não confirmam esta relação, ou seja, o conhecimento e a prevenção do *bullying* não estão relacionados com o tempo de trabalho do indivíduo com crianças em contexto escolar.

Quadro 16 - Correlação do conhecimento e da prevenção do *bullying* com o tempo de trabalho com crianças em contexto escolar

Variáveis	Tempo de trabalho com crianças em contexto escolar	
	r_s	p
Conhecimento sobre <i>bullying</i>	+0,02	0,735
Prevenção do <i>bullying</i>	+0,07	0,307

Caracterização da relação entre Informação sobre o tema e Conhecimento e Prevenção do *bullying*

O teste de *Mann-Whitney* permite decidir quanto à relação entre o facto de o indivíduo possuir, ou não, informação sobre o tema e o conhecimento e prevenção do *bullying*. Constata-se que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p = 0,161$; $p = 0,537$) pelo que se pode concluir que não se confirma a relação e que o facto do indivíduo possuir informação sobre *bullying* parece não influenciar significativamente o conhecimento ou a prevenção deste fenómeno (Quadro 17).

Quadro 17 - Comparação do conhecimento e da prevenção do *Bullying* em função da informação sobre *bullying*

Variáveis	n	\bar{x}_{ord}	\bar{x}	Md	z	p
Conhecimento sobre <i>bullying</i>						
Não	37	121,05	76,97	80,62	-1,403	0,161
Sim	178	105,29	74,80	75,19		
Prevenção do <i>bullying</i>						
Não	37	113,74	78,06	81,58	-0,618	0,537
Sim	178	106,81	77,70	77,63		

Caracterização da Relação entre a Divulgação sobre o Tema e o Conhecimento e Prevenção do *bullying*

De forma semelhante procedeu-se ao teste da hipótese 3 “o conhecimento e a prevenção do *bullying* diferem em função do facto de haver, ou não, divulgação sobre o tema na escola”. Verificou-se, também, que não existem diferenças estatisticamente significativas ($p = 0,657$; $p = 0,268$) e conclui-se que não se confirma a hipótese formulada, ou seja, facto da escola divulgar informação sobre *bullying* não influencia significativamente o conhecimento ou a prevenção deste fenómeno por parte dos indivíduos (Quadro 18). Este resultado pode justificar-se pelo que foi atrás referido, pelo facto da amostra em estudo ser constituída por três escolas distintas, mas que no momento da recolha dos dados a distinção entre estas não foi realizada.

Quadro 18 - Comparação do conhecimento e da prevenção do *bullying* em função da divulgação na escola.

Variáveis	n	\bar{x}_{ord}	\bar{x}	Md	z	p
Conhecimento sobre <i>bullying</i>						
Não	109	109,86	75,02	75,97	-0,444	0,657
Sim	106	106,09	75,34	75,19		
Prevenção do <i>bullying</i>						
Não	109	112,63	78,17	80,26	-1,107	0,268
Sim	106	103,24	77,33	77,63		

A hipótese 2 colocada, que refere que “ o conhecimento e a prevenção do *bullying* são influenciados pelas características da comunidade escolar”, verificou-se que de entre as várias características da comunidade escolar estudadas, apenas a categoria profissional demonstrou relacionar-se com a prevenção do *bullying*, demonstrando uma relação significativa.

Como refere Reis (2007), uma profissão corresponde ao conjunto de postos de trabalho cujas principais tarefas e funções detêm um elevado grau de afinidade e pressupõe conhecimentos semelhantes. No estudo a categoria profissional de professores (46,0%) evidenciou com maior frequência atitudes preventivas sobre a temática do *bullying*.

CONCLUSÕES

Sendo a infância e adolescência um período de desenvolvimento onde a relação com o grupo de pares assume particular importância, sendo a escola o contexto privilegiado onde essa relação ocorre e podendo a qualidade dessa relação ser significativamente afetada por inúmeros fatores, nomeadamente pelo *bullying*, procurou-se no presente trabalho identificar a atitude preventiva da comunidade escolar face ao *bullying*, nos indivíduos do agrupamento de escolas de Trancoso.

No final do estudo impõe-se uma reflexão sobre os aspetos e resultados mais importantes obtidos nesta investigação, por isso, tendo em conta os objetivos inicialmente propostos realçam-se as principais conclusões inerentes aos resultados obtidos.

Utilizou-se uma abordagem quantitativa, do tipo descritivo-correlacional, com o intuito de identificar as características da amostra em causa e estabelecer relações de causalidade entre a variável dependente em estudo (Intervenção da comunidade escolar face ao *bullying*) e as variáveis independentes (género, idade, habilitações literárias, categoria profissional, tempo de trabalho com crianças em contexto escolar, conhecimento prévio e divulgação de informação na escola sobre o *bullying*).

Como resultados finais deste trabalho realça-se:

- A amostra foi constituída por 215 inquiridos com idades compreendidas entre os 28 e os 61 anos, sendo que 22,8% pertenciam ao grupo etário dos 35 aos 40 anos.
- Quanto ao género, a amostra em estudo foi constituída maioritariamente por inquiridos do sexo feminino (60,5%).
- No que concerne às habilitações literárias, 46,5% possuíam o ensino superior, seguidos por 29,3 % que tinham o ensino secundário e 19,1 % com o 3º ciclo do ensino básico.
- Relativamente à categoria profissional, a maioria dos elementos da amostra (54%) pertencia a categoria profissional de assistente operacional.
- No tempo de trabalho com crianças em contexto escolar, a amostra variou entre 1 e 37 anos e constatou-se que metade dos elementos trabalhava com crianças há pelo menos 15 anos.
- Em relação à perceção que os inquiridos têm dos seus conhecimentos/ da informação que possuem sobre o *bullying*, a larga maioria (82,8%) afirmou

possuir informação e 33,7% indicaram a comunicação social como principal fonte da mesma.

- Quando a amostra foi questionada sobre o fato da escola proceder à divulgação sobre o *bullying*, constatou-se que os inquiridos se distribuíram, quase equitativamente, entre as respostas não (50,7 %) e sim (49,3%). Este fato pode justificar-se por no estudo não se ter discriminado entre as diferentes escolas que pertencem ao Agrupamento de Trancoso. Dos inquiridos que responderam sim, a maioria indicou o PES, as reuniões escolares, as ações de formação/ palestra e as campanhas de sensibilização como principal fonte de informação.
- Na avaliação dos conhecimentos da amostra sobre *bullying*, esta revelou que 53,5% obteve resultados superiores a 75 pontos, numa escala de 0-100, o que permite concluir que a maioria dos indivíduos inquiridos evidenciou possuir muito bons conhecimentos.
- Em relação a avaliação das atitudes referentes à prevenção do *bullying*, 66,9% da amostra obteve pontuações iguais ou superiores a 75 pontos, evidenciando que os inquiridos revelaram muitas vezes atitudes preventivas face ao *bullying*.

Das hipóteses formuladas no estudo, apenas duas permitiram tirar conclusões. Os indivíduos com mais conhecimentos sobre *bullying* tendem a adotar com maior frequência atitudes positivas em termos de prevenção do próprio *bullying* e verificou-se que os professores tendem a evidenciar com maior frequência atitudes positivas na prevenção em comparação com os assistentes operacionais.

Em relação às outras variáveis (género, idade, habilitações literárias, tempo de trabalho com crianças em contexto escolar e divulgação de informação na escola sobre o *bullying*), conclui-se que não estão diretamente relacionadas com o conhecimento e a prevenção do *bullying*.

Urge, finalmente, mencionar que compreender a problemática do *bullying* de modo a preveni-lo, só pode efetivamente realizar-se, se as próprias escolas procurarem preveni-lo e identifica-lo. Este constitui o primeiro passo para pôr em prática uma consistente política anti-*bullying*, pois a escola, enquanto lugar de formação das crianças deve ser palco de valores tais como a tolerância e o respeito, de modo a construir uma sociedade mais cívica.

Não descurando a necessidade de se implementarem estratégias de intervenção nas escolas, com o objetivo de diminuir a incidência do fenómeno *bullying* quando identificado, torna-se fundamental fomentar a construção de programas de prevenção.

O que se conseguiu perceber na amostra em estudo é que realmente a comunidade escolar tem conhecimentos sobre o fenómeno de *bullying*, conhece algumas das medidas mais usuais para o poder identificar, encaminhar e combater mas não se preocupa em desenvolver na escola medidas ou estratégias de prevenção. São muitas as medidas de prevenção enunciados ao longo deste trabalho na amostra, mas nenhuns são postos em prática através de um plano preventivo elaborado pela escola, procurando inculcar nos seus alunos comportamentos pró-sociais e procurando a integração positiva em todos os contextos em que se encontra inserido.

O presente estudo apresenta certas limitações que devem ser tidas em consideração quando da interpretação dos resultados. Entre as quais, salienta-se o instrumento de colheita de dados para o conhecimento sobre *bullying*, para a avaliação da frequência de atitudes preventivas da comunidade escolar face ao *bullying*, o tamanho da amostra e o fato do estudo ser transversal.

Ao nível do instrumento de colheita de dados, o fato de este ter sido criado pelo próprio investigador, e não estar aferido para a população portuguesa, apesar de apresentar boa consistência interna, poderá revelar limitações na avaliação da variável. A realização do mesmo deveu-se a não localização de um instrumento que pudesse medir a variável, uma vez que a maior parte dos trabalhos se focaliza na avaliação da incidência de *bullying*. Outra das limitações, que se poderá ter refletido nos resultados obtidos no presente trabalho, refere-se à impossibilidade de determinar ou conseguir comparar as diferenças existentes nas três escolas que constituem o Agrupamento de escolas de Trancoso, uma vez que se tratam de escolas com níveis de ensino diferentes, e a distinção entre os planos interventivos das mesmas teria enriquecido o estudo, no entanto, este domínio de particular interesse poderá vir a ser abordado futuramente. O mesmo não foi exequível no presente trabalho, nem se constituiu como parte integrante das questões de investigação, não deixando contudo de ser um aspeto interessante a aprofundar em futuras investigações.

A presente dissertação teria beneficiado, com a utilização de um estudo longitudinal que acompanhasse a comunidade escolar na realização de planos de intervenção preventiva de *bullying*. Este tipo de estudo poderia, em futuras investigações, ser desenvolvido de forma a estabelecer os benefícios dos diversos planos interventivos e facilitar a implementação dos mesmos por parte de outras escolas.

Deste modo, o objetivo procurado não é um fim em si mesmo, assume-se antes como um incentivo a futuras investigações, a comparações e confrontações de outras perspectivas, de modo a que se consiga alcançar uma melhor e mais abrangente compreensão do fenómeno *bullying* no nosso país.

Não obstante, as referidas limitações, o presente trabalho contribuiu para um aprofundamento do conhecimento do fenómeno *bullying* em Portugal, nomeadamente através da caracterização de alguns planos de intervenção para prevenir o *bullying*.

Como enfermeira de saúde infantil e pediatria, como profissional de saúde e como conhecedora dos problemas que as situações de *bullying* desencadeiam nas crianças e adolescentes, pretende-se ainda com este trabalho, uma posterior intervenção dos resultados obtidos, fazendo-os chegar as respetivas escolas e centros de saúde da área, com o intuito de incentivar a implementação de um plano de prevenção em cada escola.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

Academia das Ciências de Lisboa e Fundação Calouste Gulbenkian (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Editora Verbo.

Afonso, S.A. (1998). *Insucesso, socialização escolar e comportamentos divergentes: uma abordagem introdutória*. Braga: Revista Portuguesa de Educação.

Amado, J. e Freire, I. (2002). *Indisciplina e Violência na Escola – Prevenir para compreender*. Porto: Edições ASA.

Assis, S.G e Avanani, J.Q (2004). *Labirinto de espelhos: formação da auto-estima na infância e adolescência*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz.

Azevedo, S. (2004). *A violência nas escolas como resultado dos problemas de inadaptação social*. Acedido em Setembro 20, 2012, em Monografias:

<http://br.monografias.com/trabalhos/violencia-nas-escolas/violencia-nasescolas.shtml>

Beane, A.L. (2011). *Proteja o seu filho do bullying*. Porto: Porto Editora.

Beane, A.L. (1999). *A Sala de Aula sem Bullying. Mais de 100 sugestões e estratégias para professores*. Porto: Porto Editora

Carvalhosa, S.F.; Lima, L.; Matos, M.G. (2001). *Bullying – A provocação/ vitimização entre pares no contexto escolar português*. Acedido em Setembro 3, 2012, em:

<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v19n4/v19n4a04.pdf>

Carvalhosa, S. e Matos, S. (2001). *Violência na escola: vítimas, provocadores e outros*. Acedido Setembro, 3 de 2012, em Aventura social e saúde:

<http://www.fmh.utl.pt/aventurasocial/pdf/Violencia.pdf>

Carvalhosa, S. (2007). *O Bullying nas Escolas Portuguesas*. Acedido em Setembro 3, 2012, em: www.google.pt.

Chorão, J. B. (2003). *Enciclopédia Verbo: Luso-Brasileira da Cultura*. (Volume 3). Lisboa/São Paulo: Editora Verbo.

Classificação Portuguesa das profissões (2010), Acedido em Setembro, 3, 2012 em: http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=107961853&PUBLICACOESmodo=2&xlang=pt

Costa, A. C. G. (2000). *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht.

Costa, J. A. e Melo, A. S. (1998). *Dicionário da Língua Portuguesa*. (5ª Edição). Porto: Publicações Porto Editora.

Costa, J. A. e Melo, A. S. (1999). *Dicionário de Língua Portuguesa*. (8ª edição). Porto: Porto Editora.

Dantas, A.L. (2007). Estudo sobre a variável “conhecimento” na determinação do valor produmétrico das empresas do setor industrial de João Pessoa – PB. Acedido em Setembro 3, 2012 em: http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_arquivos/24/TDE-2011-01-06T145951Z-800/Publico/arquivototal.pdf

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001). (Volume I). Lisboa: Editora Verbo.

Eco, U. (1995). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Editorial presença, Lda.

Escola Superior de Saúde da Guarda (2008). *Guia de Elaboração e Apresentação de Trabalhos Escritos*. Guarda.

Fenprof (2008) *Combate à indisciplina e violência na Escola é prioritário*. Acedido em Setembro, 3, 2012, em Federação Nacional dos Professores: <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=226&doc=3246&mid=115>

Fernandez, I. (1998) *Prevención de la Violência y Resolución de Conflicto – El Clima Escolar como Factor de Calidad*. Madrid: Narcea, S.A. Ediciones.

- Ferraz, S. (2008). *Comportamentos de bullying: Estudos numa Escola Técnico –Profissional*. Acedido em Setembro, 3, 2012, em Instituto Nacional de Medicina Legal – Faculdade de Medicina da Universidade do Porto: <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/21929/3/tese%20nova%20final%20pdf.pdf>
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação: da Concepção à Realização*. Loures: Editora Lusociência.
- Gil, A. C. (1996). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (4ª Ed.). São Paulo: Atlas.
- Gomes, I. (2004). *Linhas Orientadoras para Investigação em Enfermagem*, *Revista Sinais Vitais*, número 54, 12-13.
- Haber, J; Glatzer (2007). *Bullying, manual anti-agressão: projeta o seu filho de provocações, abusos e insultos*. Alfragide: Casa das letras.
- Haber, J; e Wood, G (2001). *Pesquisa em Enfermagem - Métodos, avaliação crítica e utilização*. (4ª Ed.). Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Hill, M. M. e Hill, A. (2000). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Lakatos, M. e Marconi, M. A. (2001). *Metodologia do Trabalho Científico*. (6ª Ed.) São Paulo: Editora Atlas,
- Lei de Bases do Sistema Educativo (2005). Acedido em Setembro 3, de 2012 em: <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174>
- Magalhães, T. (2010). *Abuso de crianças e jovens*. Lisboa – Porto: Edições técnicas.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística – Com Utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Marziale, M. H.H. P. (2004). *A Violência no sector da saúde*. Acedido em Setembro, 3, 2012, em Editora da Revista Latino-Americana de Enfermagem: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v12n2/v12n2a01.pdf>

- Matos, M. G.; Negreiros, J.; Simões, C. e Gaspar, T. (2009). *Violência, Bullying e Delinquência. Gestão de problemas de Saúde me Meio Escolar*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Neves, M.A F. e Guerreiro, L (2003) – *Estatística Matemática A 10.º Ano*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, P. (2006). *Sentimentos do Adolescente relacionados ao fenómeno Bullying: possibilidades para a assistência de enfermagem nesse contexto*. Acedido em Setembro 3, 2012, em http://www.fen.ufg.br/revista/revista8_1/original_04.htm.
- Pereira, B. (2002). *Para uma Escola sem Violência. Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre crianças*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, B. O. P. (2008) *Para uma Escola sem Violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. (2 Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e Tecnologia. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas.
- Pestana, M.H e Gageiro, J.N. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Picado, L. (2009). Bullying em contexto escolar. Acedido em Setembro 3, 2012, em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0575.pdf>
- Polit, D. e Hungler, B. (1995). *Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem*. (3.ª Ed.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Polit, D. F., Beck, C. T. e Hungler, B. P. (2004). *Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem: métodos, avaliação e utilização*. (5.ª Ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (3ª Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Reis, G. M.R. (2007). Expetativas dos pais durante a hospitalização da criança. Acedido em Setembro 3, 2012 em:

<http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/7262/2/Microsoft%20Word%20%20Tese%20Expectativas%20dos%20pais%20durante%20a%20hospi.pdf>

Ribeiro, J. L. P. (2007). *Metodologia de investigação em psicologia e saúde*. Porto: Editora Legis.

Rodríguez, N.E. (2004). *Bullying, Guerra na Escola*. Lisboa: Sinais de Fogo.

Seixas, S. R. (2005). *Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ ou vítimas*. Acedido em Setembro, 3, 2012, em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v23n2/v23n2a03.pdf>

Seixas, S. (2006). *Comportamentos de Bullying. Bem-estar e ajustamento escolar*. Acedido em Setembro 3, 2012, em: <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/111/1/Tese.Dout.Sonia.Seixas.pdf>

Simões, V.A.C (2008). Estudo do feedback pedagógico em instrutores de ginástica localizada com diferentes níveis de experiência profissional. Acedido em Setembro 3, 2012 em: <http://repositorio.ipsantarem.pt/bitstream/10400.15/391/1/Tese%20Mestrado%206%20Fevereiro%2007%20Vera%20Sim%C3%B5es.pdf>

Rodríguez, N. (2004). *Bullying, Guerra na Escola*. Lisboa: Sinais de Fogo.

Silva, N. (2004). *Ética, Indisciplina & Violência nas Escolas*. Petrópolis: Editora.

Santos, F. e Veiga, F. H. (2007). *A gravidade da violência e da indisciplina escolar dos alunos percebida por pais e encarregados de educação*. Porto: Duarte da Silva & L. Almeida Edições.

Veiga, F. (2001). *A Indisciplina e a Violência na Escola – Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Livraria Almedina Vozes.

ANEXOS

ANEXO

1

“Escala de Prevenção de *Bullying*”

Escala da prevenção do Bullying

Coloque uma cruz (X) na alternativa que melhor traduz a frequência com que realiza as seguintes afirmações, tendo em conta a seguinte escala.

1 - Nunca 2 – Raramente 3 – Às vezes 4 – Frequentemente 5 - Sempre

Afirmações	1	2	3	4	5
Procuro dispensar tempo ao aluno.					
Estabeleço limites/ imponho regras, utilizando sanções não hostis e não físicas.					
Procuro estabelecer uma boa relação com os alunos.					
Estabeleço uma comunicação fácil com os alunos.					
Mostro-me disponível para conversar, quando o aluno me solicita.					
Procuro conversar com os pais a fim de os informar do que se passa na escola.					
Estou atento ao comportamento dos alunos nos espaços onde me encontro.					
Procuro identificar os alunos com maior risco de envolvimento em comportamentos de <i>Bullying</i> .					
Num caso de violência, não me comprometo com medo de ser atacado pelo agressor ou de perder a autoridade.					
Acabo por ter uma cumplicidade silenciosa com o agressor, na convicção de que assim evitarei estar envolvida no problema.					
Demonstro disponibilidade para conversar num ambiente apropriado com as vítimas.					
Procuro obter informações sem pressionar os agressores e/ou vítimas.					
Levo a sério tudo o que ouço, sem julgar, criticar ou duvidar do que o aluno diz.					
Procuro manter-me calmo e tranquilo, sem reações extremadas ou passionais sempre que presencio um ato de <i>Bullying</i> .					
Expresso apoio, solidariedade e respeito, e reforço que a vítima não tem culpa do que aconteceu.					
Demonstro disponibilidade para conversar num ambiente apropriado com os agressores.					
Evito que muitas pessoas saibam dos acontecimentos, para proteção dos alunos.					
Antes de entrar em contacto com a família, procuro saber quais as pessoas que o aluno aprova para o conhecimento da situação.					
Presenciando um ato de <i>Bullying</i> informo os responsáveis institucionais.					

ANEXO

2

Escala de Conhecimento sobre Bullying.

Escala de conhecimento sobre Bullying

Em cada afirmação coloque uma cruz (X) na alternativa que melhor caracteriza a sua percepção de *Bullying*, tendo em conta a legenda.

1 - *Discordo muito* 2 – *Discordo um pouco* 3 – *Concordo um pouco* 4 – *Concordo muito*.

Afirmações	1	2	3	4
O <i>Bullying</i> está associado a provocações, chamar nomes e ameaças verbais.				
O acto de um aluno excluir outro aluno do seu grupo, ignorá-lo ou criar nomes sobre ele chama-se <i>Bullying</i> .				
Designa-se <i>Bullying</i> a atitude de um aluno meter medo a colegas ou humilhá-los diante de outros.				
Dar pontapés, empurrar/ bater ou agredir fisicamente um colega são manifestações de <i>Bullying</i> .				
Roubar objectos pessoais é considerado um ato de <i>Bullying</i> .				
O <i>Bullying</i> é um tipo de violência que ocorre geralmente na escola.				
No agressor existe um enorme desejo de domínio, poder e intimidação.				
O agressor possui uma atitude tirânica recorrente e uma elevada auto-estima.				
Atitudes delinquentes são frequentes no agressor.				
O agressor desrespeita frequentemente as normas e direitos dos outros.				
O fraco envolvimento escolar é predominante no agressor.				
O agressor possui predominantemente uma má relação com os professores.				
O baixo rendimento escolar é predominante no agressor.				
A vítima de <i>Bullying</i> possui baixa auto-estima.				
Sintomas psicológicos (tristeza, ansiedade, medo e fobias) geralmente estão presentes na vítima.				
Alguns sintomas físicos (dores de cabeça, dores abdominais, ...) são frequentes na vítima.				
Atitudes de isolamento social e timidez podem manifestar-se nas vítimas.				
A vítima de <i>Bullying</i> vive angustiadas e em stresse.				
A vítima apresenta frequentemente dificuldades de concentração, atenção e de aprendizagem.				
Existe um fraco envolvimento escolar por parte do aluno vítima de <i>Bullying</i> .				
O abandono escolar é frequente no aluno vítima de <i>Bullying</i> .				
A vítima de <i>Bullying</i> tem tendência para o suicídio.				
A vítima de <i>Bullying</i> vive maioritariamente só com um dos pais.				
O género masculino está mais envolvido no <i>Bullying</i> , como vítima.				
O género masculino está mais envolvido no <i>Bullying</i> , como agressor.				
Os alunos mais novos são mais frequentemente vítimas de <i>Bullying</i> .				
O <i>Bullying</i> difere de outros comportamentos violentos por existir no ato uma intencionalidade do comportamento.				
O <i>Bullying</i> diz respeito a comportamentos violentos repetidos ao longo do tempo.				
No <i>Bullying</i> existe sempre um desequilíbrio do poder entre o agressor e a vítima.				
O agressor envolve-se mais em comportamentos de risco tais como fumar, beber álcool em excesso e usar drogas.				
O agressor tende a pertencer a famílias pouco afectuosas e com problemas em partilhar sentimentos.				
A vítima é frequentemente agredida sem razão aparente.				
O género masculino tende a apresentar um comportamento violento mais aberto e anti-social.				
O agressor do género feminino expressa geralmente o seu comportamento agressivo através de manipulação social.				
Os fatores biológicos podem interferir no aparecimento de comportamentos violentos.				
Relação próxima e afectiva com a família reduz a vulnerabilidade a comportamentos violentos ou de vitimização.				
A disponibilidade e proximidade demonstrada por adultos podem reduzir o aparecimento de comportamentos violentos no aluno.				
Elevado envolvimento social é um fator de proteção ao aparecimento de comportamentos violentos nos alunos.				
Baixo nível de inteligência propicia comportamento agressivo.				
O baixo nível de inteligência favorece a vitimização no <i>Bullying</i> .				
Um fraco envolvimento parental pode favorecer o <i>Bullying</i> .				
A separação dos pais pode ser um fator desencadeante de <i>Bullying</i> .				
O nível socioeconómico baixo/muito baixo propicia o surgimento de comportamento agressivo.				

ANEXO

3

Questionário.



Escola Superior de Saúde
Instituto Politécnico da Guarda
I Curso de Mestrado em Enfermagem de Saúde Infantil e Pediatria

Questionário

Guarda
2012

Caro (a) docente/ operacional educativo:

Sou enfermeira a frequentar o I Curso de Mestrado em Enfermagem de Saúde Infantil e Pediatria, da Escola Superior de Saúde do Instituto Politécnico da Guarda. Encontro-me a desenvolver uma tese de mestrado sobre o tema **“Intervenção da comunidade escolar face à prevenção do Bullying”**.

Solicito atenciosamente a sua colaboração no preenchimento do presente questionário. O anonimato e a confidencialidade dos dados serão garantidos, pelo que se faz um apelo à sinceridade nas respostas, de modo a que estas correspondam às suas reais opiniões.

Os dados serão usados exclusivamente para fins académicos e os resultados serão colocados à disposição dos interessados.

Solicito que preencha o questionário tendo em conta os seguintes aspectos:

- Não coloque nenhuma identificação;
- Leia atentamente e responda a todas as questões colocadas;
- O preenchimento deve ser individual.

Agradeço a sua disponibilidade e colaboração.

A enfermeira:

(Jennifer Luís)

Em cada questão assinale com uma cruz (X) ou escreva no espaço em branco ao solicitado.

1. Género: Feminino Masculino

2. Idade: ____ Anos

3. Habilitações Literárias:

1º Ciclo do Ensino Básico

2º Ciclo do Ensino Básico

3º Ciclo do Ensino Básico

Ensino secundário

Ensino superior

4. Categoria profissional

Professor

Assistente Operacional

5. Há quanto tempo trabalha com crianças em contexto escolar? _____

6. Tem informação sobre o *Bullying*?

Não

Sim. Onde obteve essa informação? _____

7. É divulgada informação sobre *Bullying* na escola?

Não

Sim. De que tipo? _____

Escala de conhecimento sobre Bullying

Em cada afirmação coloque uma cruz (X) na alternativa que melhor caracteriza a sua percepção de *Bullying*, tendo em conta a legenda.

1 - *Discordo muito* 2 – *Discordo um pouco* 3 – *Concordo um pouco* 4 – *Concordo muito*.

Afirmações	1	2	3	4
O <i>Bullying</i> está associado a provocações, chamar nomes e ameaças verbais.				
O acto de um aluno excluir outro aluno do seu grupo, ignorá-lo ou criar nomes sobre ele chama-se <i>Bullying</i> .				
Designa-se <i>Bullying</i> a atitude de um aluno meter medo a colegas ou humilhá-los diante de outros.				
Dar pontapés, empurrar/ bater ou agredir fisicamente um colega são manifestações de <i>Bullying</i> .				
Roubar objectos pessoais é considerado um ato de <i>Bullying</i> .				
O <i>Bullying</i> é um tipo de violência que ocorre geralmente na escola.				
No agressor existe um enorme desejo de domínio, poder e intimidação.				
O agressor possui uma atitude tirânica recorrente e uma elevada auto-estima.				
Atitudes delinquentes são frequentes no agressor.				
O agressor desrespeita frequentemente as normas e direitos dos outros.				
O fraco envolvimento escolar é predominante no agressor.				
O agressor possui predominantemente uma má relação com os professores.				
O baixo rendimento escolar é predominante no agressor.				
A vítima de <i>Bullying</i> possui baixa auto-estima.				
Sintomas psicológicos (tristeza, ansiedade, medo e fobias) geralmente estão presentes na vítima.				
Alguns sintomas físicos (dores de cabeça, dores abdominais, ...) são frequentes na vítima.				
Atitudes de isolamento social e timidez podem manifestar-se nas vítimas.				
A vítima de <i>Bullying</i> vive angustiadas e em stresse.				
A vítima apresenta frequentemente dificuldades de concentração, atenção e de aprendizagem.				
Existe um fraco envolvimento escolar por parte do aluno vítima de <i>Bullying</i> .				
O abandono escolar é frequente no aluno vítima de <i>Bullying</i> .				
A vítima de <i>Bullying</i> tem tendência para o suicídio.				
A vítima de <i>Bullying</i> vive maioritariamente só com um dos pais.				
O género masculino está mais envolvido no <i>Bullying</i> , como vítima.				
O género masculino está mais envolvido no <i>Bullying</i> , como agressor.				
Os alunos mais novos são mais frequentemente vítimas de <i>Bullying</i> .				
O <i>Bullying</i> difere de outros comportamentos violentos por existir no ato uma intencionalidade do comportamento.				
O <i>Bullying</i> diz respeito a comportamentos violentos repetidos ao longo do tempo.				
No <i>Bullying</i> existe sempre um desequilíbrio do poder entre o agressor e a vítima.				
O agressor envolve-se mais em comportamentos de risco tais como fumar, beber álcool em excesso e usar drogas.				
O agressor tende a pertencer a famílias pouco afectuosas e com problemas em partilhar sentimentos.				
A vítima é frequentemente agredida sem razão aparente.				
O género masculino tende a apresentar um comportamento violento mais aberto e anti-social.				
O agressor do género feminino expressa geralmente o seu comportamento agressivo através de manipulação social.				
Os fatores biológicos podem interferir no aparecimento de comportamentos violentos.				
Relação próxima e afectiva com a família reduz a vulnerabilidade a comportamentos violentos ou de vitimização.				
A disponibilidade e proximidade demonstrada por adultos podem reduzir o aparecimento de comportamentos violentos no aluno.				
Elevado envolvimento social é um fator de proteção ao aparecimento de comportamentos violentos nos alunos.				
Baixo nível de inteligência propicia comportamento agressivo.				
O baixo nível de inteligência favorece a vitimização no <i>Bullying</i> .				
Um fraco envolvimento parental pode favorecer o <i>Bullying</i> .				
A separação dos pais pode ser um fator desencadeante de <i>Bullying</i> .				
O nível socioeconómico baixo/muito baixo propicia o surgimento de comportamento agressivo.				

Escala da prevenção do Bullying

Coloque uma cruz (X) na alternativa que melhor traduz a frequência com que realiza as seguintes afirmações, tendo em conta a seguinte escala.

1 - Nunca 2 – Raramente 3 – Às vezes 4 – Frequentemente 5 - Sempre

Afirmações	1	2	3	4	5
Procuro dispensar tempo ao aluno.					
Estabeleço limites/ imponho regras, utilizando sanções não hostis e não físicas.					
Procuro estabelecer uma boa relação com os alunos.					
Estabeleço uma comunicação fácil com os alunos.					
Mostro-me disponível para conversar, quando o aluno me solicita.					
Procuro conversar com os pais a fim de os informar do que se passa na escola.					
Estou atento ao comportamento dos alunos nos espaços onde me encontro.					
Procuro identificar os alunos com maior risco de envolvimento em comportamentos de <i>Bullying</i> .					
Num caso de violência, não me comprometo com medo de ser atacado pelo agressor ou de perder a autoridade.					
Acabo por ter uma cumplicidade silenciosa com o agressor, na convicção de que assim evitarei estar envolvida no problema.					
Demonstro disponibilidade para conversar num ambiente apropriado com as vítimas.					
Procuro obter informações sem pressionar os agressores e/ou vítimas.					
Levo a sério tudo o que ouço, sem julgar, criticar ou duvidar do que o aluno diz.					
Procuro manter-me calmo e tranquilo, sem reações extremadas ou passionais sempre que presencio um ato de <i>Bullying</i> .					
Expresso apoio, solidariedade e respeito, e reforço que a vítima não tem culpa do que aconteceu.					
Demonstro disponibilidade para conversar num ambiente apropriado com os agressores.					
Evito que muitas pessoas saibam dos acontecimentos, para proteção dos alunos.					
Antes de entrar em contacto com a família, procuro saber quais as pessoas que o aluno aprova para o conhecimento da situação.					
Presenciando um ato de <i>Bullying</i> informo os responsáveis institucionais.					

Na sua função, que outras medidas adopta no sentido de prevenir o *Bullying*?

Que medidas pensa que deveriam ser implementadas na comunidade escolar para prevenir o *Bullying*?

Obrigada pela sua colaboração.

ANEXO

4

Sistema de Classificação das perguntas abertas.

Na sua função, que outras medidas adota no sentido de prevenir o *Bullying*?

CATEGORIAS	Afirmações	Frequência Relativa	Porcentagem
FOMENTAR O DIÁLOGO E MOSTRAR DISPONIBILIDADE	Fomentar diálogo entre pares na sala de aula. (4)	8/36 = 0,222	22,2%
	Diálogo frequente com os agressores e as vítimas. Medidas de integração dos alunos dentro do grupo. (111)		
	Converso abertamente com o agressor e o agredido, separadamente, apesar de nesta escola ainda não se notar muito o <i>Bullying</i> . (125)		
	Procurar conversar com eles e compreendê-los. (15)		
	Diálogo frequente com os agressores e as vítimas. (111)		
	Debater o tema com os alunos. (129)		
	Empatia. (114)		
SENSIBILIZAR OS ALUNOS PARA SITUAÇÕES DE BULLYING	Debater o tema com os alunos. (129)	2/36 = 0,056	5,56%
	Sensibilizar os alunos de forma a evitar situações futuras.(5)		
DIVULGAR INFORMAÇÃO SOBRE O BULLYING	Informar os alunos desta atuação possível por parte de colegas. (95)	2/36 = 0,056	5,56%
	Maior quantidade de informação. (7)		
EDUCAÇÃO	Informar os alunos desta atuação possível por parte de colegas.(95)	9/36 = 0,25	25,0%
	Procurar mostrar que se deve respeitar os outros (15)		
	Incutir nos meus educandos que temos que respeitar os outros como eles são e não provocar, não criar atritos, não maltratar, enfim viver o dia-a-dia em paz e com alegria. (19)		
	A educação do aluno desde pequeno. Tem de vir de casa e de ser feito pelos pais. Proibir certas liberdades. (24)		
	Muitas vezes os pais é que são os responsáveis pelos comportamentos dos filhos que não lhe sabem dar a educação de antigamente. (29)		
	Envolvimento com os alunos com regras e limites. (104)		
	Incentivar, respeitar regras de grupo. Saber respeitar, saber ouvir e saber estar deve estar sempre presente no relacionamento com os alunos. (120)		
	Conversar e explicar aos alunos que não devemos fazer aquilo que também não gostamos que nos façam a nós. (122)		
Conversar e explicar aos alunos que não devemos fazer aquilo que também não gostamos que nos façam a nós. (122)			

	A prevenção está na educação das pessoas, no meu entender, é claro. Os valores que são transmitidos aos alunos, por parte dos pais têm muita influência. (131)		
MAIOR VIGILÂNCIA	<p>Maior atenção aos sinais de alarme. (7)</p> <p>Estar atenta a situações que sejam visíveis de provocar atitudes críticas. (25)</p> <p>Na função que desempenho não devo envolver-me diretamente quer como o agressor, quer com a vítima. (27)</p> <p>Estar atenta para que as situações não surjam. (100)</p> <p>Procuro estar o mais perto possível dos alunos para evitar estes casos. (101)</p> <p>Envolvimento com os alunos com regras e limites, para uma melhor observação, envolvimento. (104)</p> <p>Vigiar os alunos com mais atenção. (118)</p> <p>Estar atento aos sinais evidenciados pelos alunos. (107)</p> <p>Estar atenta a alterações violentas de alguns alunos. (121)</p> <p>Vigiando os meninos e conversando com eles. (123)</p> <p>Maior vigilância nos alunos. (124)</p> <p>Estar mais presente dentro e fora da sala de aula. (128)</p> <p>Detetar o <i>Bullying</i> nos meus alunos e procurar que essa tendência se dilua. (95)</p> <p>Chamar a atenção o aluno. (18)</p>	14/36 = 0,389	38,88 %
SINALIZAR POSSÍVEIS SITUAÇÕES DE BULLYING	<p>Falar ao professor e diretor de turma se souber ou desconfiar que algo se poderia vir a passar. (18)</p> <p>. O meu envolvimento é feito através da vigilância das situações e da comunicação das mesmas ao diretor de turma ou órgão de gestão escolar. (27)</p> <p>Sinalizar eventuais situações de risco junto dos responsáveis pela turma/ direção. (96)</p> <p>Informar o diretor de turma. (99)</p> <p>Contactos frequentes com os Educadores de Educação. (111)</p>	5/36 = 0,138	13,8%
MAIOR REPREENSÃO AOS AGRESSORES	<p>Uma maior repreensão aos agressores. (30)</p> <p>Responsabilizar cívica e criminalmente. Trabalho cívico se os alunos tiverem mais de 14, 16 anos. (31)</p> <p>Chamar a atenção o aluno, falar ao professor e diretor de turma se souber ou desconfiar que algo se poderia vir a passar. (18)</p> <p>Os alunos serem castigados seriamente. (105)</p>	4/36 = 0,11	11,0%
ABORDAR O TEMA NA SALA DE AULA	Abordar o assunto em reuniões de conselho de turma sempre que suspeitar de um caso de <i>Bullying</i> . (8)	3/36 = 0,083	8,33%

	Abordar, ou tratar conteúdos da disciplina sobre o tema. (113)		
	Debater o tema com os alunos. (129)		
NÃO É FUNÇÃO CRIAR MEDIDAS	Na minha função de assistente operacional não me cabe a mim criar medidas. (26)	2/36= 0,056	5,56%
	Na função que desempenho não devo envolver-me diretamente quer como o agressor, quer com a vítima. (27)		
	Total	36	100

Que medida pensa que deveriam ser implementadas na comunidade escolar para prevenir o *Bullying*?

CATEGORIAS	Afirmações	Frequência Relativa	Percentagem
FOMENTAR O DIÁLOGO	Criação de um clube envolvendo professores, alunos e funcionários. (6)	6/39 = 0,154	15,38 %
	Devia de haver mais diálogo, (filmes, vídeos) sobre o tema com os alunos. (18)		
	Conversam com os alunos para serem bem comportados e terem bons resultados escolares. (24)		
	Criar entre todos um bom ambiente. (131)		
	Bom ambiente escolar. (123)		
	Estimular os estudantes a informar os casos. (102)		
SENSIBILIZAR OS ALUNOS PARA SITUAÇÕES DE BULLYING	Haver mais palestras, fazendo sentir aos alunos que apesar das diferenças sociais somos todos iguais, não importando o exterior mas sim aquilo que realmente são. (17)	12/39 = 0,307	30,76%
	Conversam com os alunos para serem bem comportados e terem bons resultados escolares. (24)		
	Estimular os estudantes a informar os casos. (102)		
	Ações de sensibilização. (102)		
	Mais ações de sensibilização que envolvam toda a comunidade escolar (alunos, professores, auxiliares de ação educativa, autoridades locais). (116)		
	Ações de sensibilização, tanto para os alunos como para docentes e funcionários. (117)		
	Criar programas de sensibilização. (118)		
	Ações de sensibilidade para os alunos, alertando-os para os perigos que representa o Bullying. (124)		
	Sessões de esclarecimento. (7)		
	Convidar técnicos especializados. (7)		
	Ações de informação/ sensibilização para todos os membros da comunidade escolar. (8)		
	Haver mais palestras, fazendo sentir aos alunos que apesar das diferenças sociais somos todos iguais, não importando o exterior mas sim aquilo que realmente somos. (17)		
DIVULGAR INFORMAÇÃO	Disponibilizar informação à comunidade escolar e sinalizar situações	12/ 39 =	30,76%

<p>SOBRE O BULLYING</p>	<p>problemáticas em relação a alunos vitimizados. (4) Devia de haver mais diálogo, informação, filmes, vídeos sobre o tema com os alunos. E nos casos de haver alunos propícios a serem agressores, ou serem já um pouco violentos deviam ser seguidos por um psicólogo e se for necessário também por um assistente social. (18) Mais informação. (25) Acho que deveria haver mais informação para os assistentes operacionais. (26) Mais informação. (28) Divulgar informação sobre o Bullying, promover atividades que fomentem a integração social das potenciais vítimas. (96) Estimular os estudantes a informar os casos. Ações de sensibilização. (102) Na minha opinião, para além de toda a atenção que estes atos requerem, deveria haver mais ações de formação não só para professores e assistentes operacionais, mas também para alunos e pais, a fim de envolver toda a comunidade escolar. (112) Palestras e ações de formação para chamar a atenção. Os agressores terem tratamento psicológico assim como vítimas. (125) Mais formação á toda a comunidade escolar. (128) Mais ações de formação. (129) Mais informação para uma melhor identificação. (197)</p>		
<p>INCUtir NOS ALUNOS O RESPEITO PELOS OUTROS</p>	<p>Incentivar medidas de respeito pelo outro, de solidariedade e de "colocar-se no lugar do outro". Aplicar medidas sancionatórias aos alunos reincidentes no Bullying. (95) Os pais deviam educar os filhos para o respeito dos outros. (99) Valorizar muito o respeito e os valores. (120) Deve partir de casa, da educação dos pais. (123)</p>	<p>4/ 39 = 0, 31</p>	<p>31 %</p>
<p>ACOMPANHAMENTO PSICOLÓGICO/ ASSISTENTE SOCIAL</p>	<p>Acompanhamento psicológico. (7) E nos casos de haver alunos propícios a serem agressores, ou serem já um pouco violentos deviam ser seguidos por um psicólogo e se for necessário também por um assistente social. (18) Mais psicólogos nas escolas para falar quer como agressores quer com as vítimas. (104)</p>	<p>5/ 39 =0, 128</p>	<p>12, 8 %</p>

	Gabinete de apoio ao aluno. (107)		
	Palestras e ações de formação para chamar a atenção. Os agressores terem tratamento psicológico assim como vítimas. (125)		
VIGILÂNCIA/SINALIZAÇÃO POSSÍVEIS SITUAÇÕES DE BULLYING E POSTERIOR COMUNICAÇÃO	<p>A GNR andar na escola. (15)</p> <p>Existir mais autoridade (GNR), fazerem rondas, ou seja, a escola segura mas não passearem de carro mas sim frequentarem as escolas e participarem na vida do dia-a-dia das crianças. (19)</p> <p>Maior vigilância para todas as entidades educativas. (22)</p> <p>Como não tenho conhecimento de situações de Bullying na escola, acho que as medidas adequadas à nossa situação são de vigilância. (27)</p> <p>Colocação de câmaras de vigilância e serem observados os filmes que daí provém, e a repetição com que ocorrem. Haver mais autoridade para poder agir sem medo, e ter apoio dos pais que bem informados devem tomar medidas. (100)</p>	5/ 39 = 0, 128	12, 8 %
MAIOR REPREENSÃO AOS AGRESSORES	<p>Penalizações adequadas para intimidar o agressor e que constassem do regulamento interno.(3)</p> <p>Castigos mais rigorosos para crianças que apresentam comportamentos de violência (5)</p> <p>Castigos mais severos. (11)</p> <p>Incentivar medidas de respeito pelo outro, de solidariedade e de “colocar-se no lugar do outro”. Aplicar medidas sancionatórias aos alunos reincidentes no <i>Bullying</i>. (95)</p> <p>Castigar quem comete estes atos de violência. (101)</p> <p>Darem mais “poder” aos professores e funcionários e menos aos pais.(105)</p> <p>Maior rigor ao nível da penalização dos agressores, uma vez que uma maior parte dos casos ficam impunes ou com penalizações fracas. (111)</p> <p>Mais sanções para os agressores. Encontrar soluções assim que se detetar algum problema de <i>Bullying</i>.(115)</p>	8/ 39 = 0, 21 %	21%
ABORDAR O TEMA NA SALA DE AULA	Nas aulas de formação cívica fazer parte dos assuntos a abordar na sala de aula. (121)	2/ 39 = 0, 051	5, 12 %
NÃO SEI. NÃO EXISTE	Não sei. Na nossa comunidade escolar não há praticamente casos de		

ANEXO

3

