

### Referência bibliográfica

Freire, I., Ferreira, A. S., Caetano, A. P. & Simão, A. V. (2010). Violência entre pares numa escola básica do 1º ciclo do ensino básico. *Educação em foco*, Vol 15, nº 01, 37-57.

## VIOLÊNCIA ENTRE PARES NUMA ESCOLA PORTUGUESA DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO<sup>1</sup>

### 1. Introdução

Nas últimas décadas, nas chamadas sociedades desenvolvidas, tem crescido um sentimento de insegurança nos cidadãos em geral, ao mesmo tempo que desponta uma cada vez maior consciência da necessidade de combater as causas da violência social e de a “*desocultar*”, trazendo para o debate público o que ainda há bem pouco tempo parecia encerrado no foro privado. É o que se tem verificado também em Portugal nomeadamente com o interesse público crescente dedicado às *crianças maltratadas*, às *vítimas de maus-tratos em família*, às *situações de flagrante discriminação racial ou étnica* ou à *falta de cuidados prestados a idosos ou deficientes institucionalizados*, para citar alguns exemplos. Este interesse tem-se traduzido (se bem que nuns casos mais do que noutros) na proliferação de estudos dedicados a estas problemáticas, na sua divulgação junto do público através dos *mass media*, na intervenção de organizações não-governamentais, como é o caso em Portugal da Associação Portuguesa de Apoio à Vítima (APAV) ou da Associação de Mulheres Contra a Violência, mas também na criação de Comissões de Ética, na divulgação de *Telefones Amigos de Apoio às Vítimas*, assim como no interesse do legislador na criação de leis e procedimentos judiciais mais protectores da vítima.

Estas preocupações têm-se alargado paulatinamente à escola. Na verdade, embora o fenómeno da violência na escola não seja de hoje, a preocupação mais generalizada e sistemática com o mesmo é dos nossos dias. A violência na escola tem sido um assunto obscuro, não só pela sua difícil compreensão, como pelo facto de muitas das facetas da violência que acontece na escola (em particular entre alunos) não serem bem conhecidas dos professores. A maior parte das situações de violência que ocorrem na escola passam-se entre alunos, muitas vezes longe

---

<sup>1</sup> Em Portugal, o ensino não superior organiza-se em quatro ciclos de estudos, sendo três designados de Ensino Básico e o outro de Ensino Secundário. O Ensino Básico é constituído pelo 1º Ciclo (do 1º ao 4º ano de escolaridade), o 2º ciclo (5º e 6º anos de escolaridade) e o 3º ciclo (7º, 8º e 9º anos de escolaridade). O Ensino Secundário é constituído pelos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade. *Pela Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto, estabelece o regime de escolaridade obrigatória para crianças e jovens de idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos.* O ensino no âmbito desta escolaridade é obrigatório e gratuito.

do olhar dos adultos. São, também na sua maior parte, situações de violência ocasional; porém, a ocorrência de situações caracterizadas pela repetição sistemática, a par de uma assimetria de poder entre vítimas e agressor(es), preocupam pela gravidade do impacto que têm nas vidas de uns e de outros, assim como na formação daqueles que as observam (Freire, Veiga Simão e Ferreira, 2006; Veiga Simão, Freire e Ferreira, 2004). As situações sistemáticas e repetidas integram-se no que tem sido denominado *bullying*, nos países de língua inglesa e que em Portugal também designamos por maus-tratos entre iguais. No nosso país esta problemática tem tido dois tipos de abordagem, uma integrando-a no estudo mais geral da problemática da indisciplina na escola que naturalmente apresenta muitas outras facetas que não a da violência (e.g. Amado & Freire, 2009; Veiga, 2007; Estrela, 2002), e outra cujo foco é a violência na escola, e nalguns casos o *bullying* em particular (e.g. Costa e Vale, 1998; Pereira, Almeida, Valente e Mendonça, 1996; Pereira, 2008).

Na Europa, os primeiros estudos sistemáticos sobre esta problemática realizaram-se nos países escandinavos, já na década de 70, fruto da preocupação generalizada da opinião pública. As autoridades educativas suecas responderam às preocupações da população face ao suicídio de três adolescentes, promovendo estudos exploratórios no sentido de se compreender a dimensão do problema. Muitos outros se seguiram dos quais se destaca o trabalho de Dan Olweus, que publicou o estudo longitudinal mais longo e o estudo transversal mais extenso sobre o problema.

A distinção entre situações que são violentas e aquelas em que mesmo com uso da força física não existe violência é muito importante para educadores e investigadores educacionais. O *jogo rude*, por exemplo, é uma situação bastante frequente, particularmente nos rapazes, na fase do desenvolvimento que corresponde aos primeiros anos de escolaridade. Nesta fase, são muito vulgares o jogo de contacto físico e a simulação de lutas, em que os pares de “lutadores” ou pequenos grupos se digladiam, se perseguem, agarram, deitam ao chão, “medem forças”, mas em que todos reconhecem na situação uma brincadeira, um jogo, mesmo que às vezes tenha algumas consequências severas. Por sua vez, as brincadeiras tipo gracejos, zombarias, se são divertidas e não incluem desprezo ou sarcasmo, não devem ser consideradas nas situações de agressão; elas são muitas vezes motivo de sorrisos, de alegria e podem mesmo ser facilitadoras das relações humanas entre iguais. A dificuldade em estabelecer os limites entre a brincadeira e a agressão advém muitas vezes do facto de os alunos que abusam verbal ou fisicamente dos seus colegas afirmam que é uma brincadeira. A opinião da vítima assim como a dos observadores é muito importante, porque quando se trata

efectivamente de agressão estes não têm a mesma interpretação da situação que o agressor.

A violência caracteriza-se fundamentalmente pela intenção deliberada de causar sofrimento ao outro (mais fraco), que pode traduzir-se por dor física ou perturbação emocional. No caso do *bullying*, Olweus (2000:10) alerta para a utilidade de se fazer a distinção entre “*bullying* directo – com um ataque relativamente directo sobre a vítima – e *bullying* indirecto, sob a forma de isolamento social e de exclusão intencional de um grupo”. Cerejo Ramirez (1999: 133/134) identifica as seguintes formas de *bullying*: i. físico – atacar fisicamente outra pessoa, roubar ou danificar os seus pertences; ii. verbal – chamar nomes, opor-se com atitude desafiadora e ameaçar; iii. indirecto – espalhar rumores pejorativos, excluir socialmente.

## ***2. Factores de risco e factores de protecção***

Os factores negativos ou factores de risco que podem desencadear os diferentes tipos de situações e comportamentos violentos, têm sido um dos focos desta abordagem. A mobilização dos factores protectores num contexto de intervenção precoce ou mesmo de prevenção terciária constitui uma potente força de mudança no apoio às crianças e adolescentes que estão envolvidos em situações de violência na escola ou noutros contextos sociais. Todas as crianças e adolescentes, por mais adversa que seja a sua vida e o meio social em que vivem, sempre têm alguém significativo que pode contribuir para os ajudar (um tio, uma avó, um amigo, por exemplo). O modo como se equacionam os factores envolvidos nesta problemática está intimamente associado à perspectiva de intervenção que se adopta, sendo crucial a opção por uma perspectiva humanista (Veiga, 2007; Martins, 2009) e sistémica (Brendtro e Long, 1995). Os problemas que se detectam na escola têm de ser equacionados e enfrentados de forma a integrar a sociedade em geral, as comunidades e as suas organizações mais representativas. Também nos contextos escolares, tanto o diagnóstico dos factores escolares, como a assunção de uma atitude e de uma acção preventivas requerem uma abordagem complexa e dinâmica (ver Amado e Freire, 2009). Muitas investigações têm demonstrado a relação entre a incidência de violência e o clima ou *ethos* de escola (e.g. Freire e Amado, 2010) e por isso a sua prevenção aos mais diferentes níveis tem de ser equacionada considerando a escola como um todo (Tattum e Tattum, 1997).

Brendtro e Long (1995) salientam quatro factores fundamentais para a compreensão do fenómeno da violência nas sociedades contemporâneas: a ruptura de laços sociais, o stress e o conflito (no sentido de abuso de poder), a cultura da violência e as psicopatologias.

A *ruptura dos laços sociais* traduz-se na ausência de relações humanas saudáveis no ambiente

social em que a criança ou o adolescente vive. A criança vai construindo a capacidade de autocontrolo e de manifestar comportamentos sociais positivos através da vivência de relações securizantes. Contudo, muitas famílias são hoje em dia profundamente afectadas pelo divórcio, pela pobreza, pelas drogas, pela violência doméstica, pela guerra, pela doença e por outras situações que interferem na vivência familiar normal. Os reflexos destas situações agravam-se na medida em que se passou muito rapidamente de uma sociedade comunitária, para uma sociedade em que o tecido social assenta numa “fina” estrutura familiar que se reduz a dois adultos e, por vezes, apenas a um. A par desta conjuntura social, e também por causa dela, muitas crianças e adolescentes vivem em situações de stress severo e prolongado, com todas as consequências negativas para o seu desenvolvimento pessoal e social. O *stress* é normal na vida quotidiana, desde que não ultrapasse certos limites de tolerância. Todavia, como afirmam (Brendtro e Long, 1995: 53) “quando o stress é severo e prolongado, as crianças adoptam estilos de comportamento defensivo muito rígidos. Podem assumir uma tendência para a hostilidade com todos os adultos, tomando um porte ameaçador na escola e acreditando que o respeito só se pode ganhar através da intimidação”. As fontes de *stress* são diversas, desde o próprio processo de desenvolvimento (particularmente na adolescência), conflitos de ordem familiar, pobreza, relações de vizinhança conflituosas ou ambientes de bairro violentos e perigosos. As escolas são elas próprias também grandes fontes de *stress*, dado que nelas as crianças e adolescentes se confrontam com o medo de serem rejeitados ou agredidos pelos pares, e de terem insucesso escolar. O mal-estar causado pela multiplicação de situações de insucesso escolar pode levar alguns estudantes a tentar compensar a sua imagem social e a sua baixa autoestima conseguindo *status* através de um padrão de comportamento agressivo.

Há uma forte associação entre as relações de afecto entre pais e filhos (particularmente aquelas que se estabelecem precocemente com o progenitor mais interveniente), nomeadamente os modelos de autoridade familiar e o clima emocional que se vive na família, e o risco de aparecimento de comportamento agressivo na criança (Olweus, 2000). As relações pais-filhos que desde tenra idade cultivem o afecto, o envolvimento e uma atitude de não-violência entre os diversos membros da família são factores que se revelam fundamentais para a prevenção da violência, também porque levam a criança a saber lidar com o stress porque tem um ambiente securizante. No caso das crianças-vítimas assumem a forma de superprotecção da criança (particularmente por parte das mães), falta de independência da criança, alta organização e controlo do ambiente familiar. Também nas crianças envolvidas

em agressões nas escolas, alguns autores (Olweus, 2000; Bowers, Smith e Binney, cits. por Smith e Sharp, 1994; Cerejo Ramirez, 1999) observaram uma forte associação com as relações familiares. No caso das crianças e adolescentes que exercem agressões sobre os seus colegas, assumem a forma de relações baseadas no autoritarismo e mesmo na violência ou opostamente modelos parentais negligentes ou passivos. Pelo contrário, as condições socio-económicas da família (rendimento, nível de instrução dos pais, tipo de habitação) parece não estarem relacionadas com os maus-tratos entre iguais. A proporção de estudantes agressivos e não agressivos é idêntica em todas as classes sociais, bem como a proporção de vítimas (Olweus, 2000; Borg, 1999). Porém, Smith e Sharp (1994) encontraram uma correlação significativa entre os problemas de maus-tratos entre iguais e as escolas que servem áreas socialmente desfavorecidas, o que leva a crer que o factor escola pode ser uma variável mediadora a considerar.

Um outro factor que nas sociedades contemporâneas contribui grandemente para a emergência e difusão da violência nas escolas é a *cultura de violência*. Volvida mais de uma década sobre o trabalho de Brendtro e Long (1995), concordamos plenamente com a sua asserção de que a violência radica fundamentalmente na coexistência contraditória de um sistema legal e penal que tende a impedir ou pelo menos minimizar o aparecimento de violência e as permanentes mensagens pró-violência difundidas principalmente através da divulgação de imagens de violência real ou ficcionada veiculadas pelas tecnologias da comunicação e da informação. Várias investigações indicam que as crianças e adolescentes que observam muita violência na Internet, televisão, vídeo e cinema tornam-se frequentemente mais agressivas e sentem menos empatia para com as vítimas de agressão (Olweus, 2000). Por outro lado, algumas crianças, no seu quotidiano familiar convivem com modelos de adultos que diariamente lhes passam mensagens de violência e modos de actuar violentos. A estas realidades é preciso reagir de forma consequente através de políticas educativas públicas que responsabilizem não só a escola e os pais, mas toda a sociedade, designadamente os agentes que interferem neste domínio, e que criem figuras ou órgãos reguladores que defendam os direitos das crianças e dos jovens.

Nesta conjuntura social, económica e cultural, as escolas são hoje chamadas a desempenhar novos papéis sociais e educativos, exigindo-se-lhe cada vez mais um papel de organização cuidadora e de alicerce dos valores éticos a passar às novas gerações, papéis para os quais raramente estão preparadas. Particularmente para as crianças que vivem em ambientes familiares e sociais de grande vulnerabilidade as escolas têm uma enorme importância,

criando condições favoráveis ao desenvolvimento de redes sociais que contribuam para a construção de verdadeiras comunidades humanas onde todos se sintam seguros e confiantes, através da acção conjunta dos seus líderes, dos professores e demais educadores. No exercício destas novas responsabilidades, as escolas não podem estar isoladas. Também o Estado, as autarquias, as organizações comunitárias e as famílias são chamados a colaborar efectivamente com as escolas. Localmente a escola é chamada a participar numa efectiva aposta no desenvolvimento dos bairros, nas autarquias, estabelecendo ligações e estruturas comunitárias implicadas na reconstrução dos laços sociais e na promoção de sentimentos de pertença; onde as famílias se sintam enquadradas e apoiadas, as crianças e os jovens encontrem figuras de referência e apoio ao seu próprio desenvolvimento.

### ***3. Amizade e cooperação em contextos educativos formais***

As escolas têm a responsabilidade de transmitir valores às gerações que educam. Proporcionar situações de aprendizagem e de vida social nas quais se fomente a cooperação e a amizade, se eleve a autoestima, se desenvolvam competências sociais e a capacidade de ser forte (*empowerment*) e simultaneamente flexível (*resilience*) face a situações de adversidade e *stress*, constitui também uma aposta na prevenção dos comportamentos violentos.

Várias investigações têm vindo a salientar a importância do desenvolvimento das relações de amizade e cooperação nos ambientes educativos formais. O que parece ser uma realidade indiscutível entre os investigadores é o facto da aprendizagem cooperativa ser um meio de promover as relações entre pares (Furman e Gavin, 1989). Muitos outros trabalhos de investigação se debruçam sobre a relação entre o trabalho cooperativo e as relações sociais (e.g. Cowie e Sharp, 1998; Smith, Cowie e Berdondini, 1994; Slavin, 1991). Para além de criarem um sentimento de auto-confiança e de aceitação no grupo, “em grupos cooperativos, as crianças acreditam que podem ser capazes de agir para resolver um problema, desenvolvem um sentido de controlo pessoal e de melhoria do seu poder pessoal (*empowerment*)” (Cowie e Sharp, 1998: 84). No caso da criança-vítima cabe muito especialmente aos pais criar condições para que o seu filho desenvolva competências neste domínio, ao encorajar e apoiar a procura de contactos com crianças calmas e amistosas, dando-lhes sugestões concretas e detalhadas, apoio e encorajamento, apoiar consistentemente os contactos fora da família; sem superproteger seguindo discretamente o que se passa e criando condições para o seu desenvolvimento de forma positiva.

Estudos sobre agressão e vitimização, conduzidos designadamente por Kochenderfer e Ladd

(1997), sugerem que a *melhor estratégia* para responder ao *bullying* é *ter apoio de um amigo*. Na entrada em novas situações educativas, (e.g. novas salas, anos de transição de escola) a integração da criança é favorecida pelo acompanhamento de amigos que lhe dão apoio emocional para lidar com as novas exigências da vida escolar. A rejeição por parte dos colegas parece, pelo contrário, funcionar como um factor determinante que compromete muitos aspectos de adaptação à escola (Ladd, 1990). A experiência das crianças nas relações com pares influencia a sua competência social<sup>2</sup>, quando estão com pares conhecidos as crianças são mais activas socialmente e também mais competentes, envolvendo-se em actividades lúdicas mais complexas e tendo maior número de iniciativas em relação aos pares. A estabilidade das relações é um factor de promoção da qualidade das relações entre pares. Podemos concluir que os pares são, cada vez mais, agentes sociais e que os contextos institucionais onde as crianças vivem uma grande parte da sua infância são aqueles onde as crianças aprendem a desenvolver as competências sociais e a estabelecer as relações com os pares. As razões que as crianças apresentam como base para a amizade mudam com a idade. No início os afectos podem ser um traço distintivo, mas a quantidade de tempo despendida em interacção com o par, a qualidade dessa interacção, o comportamento positivo em relação ao outro, o nível e a complexidade da interacção, a complementaridade e a reciprocidade definidas como actividades em que *a acção de cada criança reverte o sentido da acção da outra, numa demonstração da plena consciência do papel da outra criança* (Howes, 1983), são critérios a ter em conta.

Se consideramos que o objectivo das crianças na actividade lúdica é maximizar o prazer, o divertimento e a satisfação, o facto de o atingir ou não depende da coordenação das crianças envolvidas na actividade, implicando a existência de vários níveis de interacção / coordenação com os pares, sendo o mais baixo brincar lado a lado (sem ou com pouca interacção social) e o mais elevado, o da actividade conjunta passível de maiores conflitos mas de maior solidariedade e divertimento.

Outra característica das amizades nas crianças é a estabilidade nas díades, i.e. as amizades feitas em jardim-de-infância prolongam-se por um tempo considerável, mantendo-se ao longo do ano lectivo e se as crianças transitam juntas para a escola do 1º ciclo estas têm tendência a manter-se (Howes, 1988). Aceitação pelos pares ou estatuto de par<sup>3</sup> está directamente

---

<sup>2</sup> ...habilidade para atingir determinados objectivos na interacção com os pares mantendo simultaneamente relações positivas com eles ao longo do tempo e através das situações. (traduzido de Rubin et al., 1998).

<sup>3</sup> Grau em que os restantes membros do grupo gostam ou não do individuo (Hymel, 1983; Ladd, 1988 citados por Ladd & Coleman, 2002).

relacionado com a relação no grupo; este organiza-se para as actividades lúdicas e interacção social em subgrupos (ex: cliques) compostos por crianças que preferem a companhia umas das outras (Ladd, 1988); à medida que o ano lectivo avança as crianças tornam-se mais selectivas e passam a interagir com menos colegas (Ladd, 1990). As crianças interagem mais de uma forma não agressiva com pares de quem gostam e as mais populares (com estatuto de par mais elevado) parecem tornar-se, no decorrer do ano lectivo, o centro das atenções. Pelo contrário, as crianças caídas *em desgraça* dentro dos grupos podem ser cada vez mais rejeitadas e forçadas a procurar companheiros de brincadeira num leque mais alargado de pares (Ladd, 1990). Esta rejeição é particularmente resistente à mudança à medida que as crianças crescem e pode tornar-se cada vez mais estável (Coie & Dodge, 1983).

O facto de a criança aceder a modelos de atendimento da infância (creches e jardins-de-infância) parece promover o estabelecimento de amizades e desenvolver competências sociais desde muito cedo, mas existem outros factores pessoais e interpessoais que afectam a relação entre pares, como a idade, o género, a raça e os interesses comuns (Ladd & Coleman, 2002).

#### **4. Metodologia e campo de estudo**

A parte empírica do presente estudo foi realizada numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico implantada num bairro da cidade de Lisboa. Trata-se de uma escola com uma população de cerca de 180 alunos, do 1º ao 4º ano de escolaridade (dos 6 aos 11 anos de idade<sup>4</sup>). O estabelecimento de ensino possui boas instalações, um espaço exterior de recreio amplo<sup>5</sup> (embora nos dias de chuva os espaços interiores para acolher os alunos durante o recreio sejam exíguos), todos os professores possuem qualificação académica superior, graduada ou pós-graduada, e uma grande parte com bastante experiência profissional. A directora da escola, ao diagnosticar algumas situações e comportamentos de intimidação e prepotência de alguns alunos sobre outros, solicitou a esta equipa um estudo sobre a problemática. Pretendeu-se, assim, na primeira etapa do estudo conhecer a dimensão do problema da agressividade entre iguais nesta escola e identificar factores ligados ao ambiente escolar que lhe estão associados, para o que se aplicou, no ano 2008, o questionário de Pereira & Almeida (*in* Pereira, 2002), cuja análise de dados aqui apresentamos. Os dados foram sujeitos a análise estatística de carácter descritivo e também inferencial (teste do  $\chi^2$ ). Numa segunda etapa

---

<sup>4</sup> A idade esperada é dos 6 aos 9 anos de idade.

<sup>5</sup> Para informação mais completa consultar Freire, Veiga Simão, Caetano, Sousa Ferreira, Cardoso e Gouveia (2009), disponível em <http://nonio.eses.pt/interaccoes/>.

foram realizadas algumas observações de carácter naturalista e uma intervenção nos espaços de recreio<sup>6</sup>.

#### **4.1 População**

Pretendeu-se realizar este estudo junto de toda a população de alunos da escola, aos quais foi aplicado o questionário acima referido, respondido por 179 alunos. A moda etária é de 8 anos (30.8% dos respondentes) e a amplitude vai dos 6 aos 11 anos, sendo que é menor nas meninas (dos 6 aos 10 anos). Quanto à distribuição etária por ano de escolaridade, é no 2º e 4º ano de escolaridade que se observam maiores amplitudes (7-10 anos para o 2º ano e 8-11 anos para o 4º ano). A população observada distribuía-se por três turmas no 1º ano (A, C, J) e no 2º ano (B, G, I) e duas turmas no 3º (D; F) e no 4º ano (E; H). No 1º ano, as três turmas registam idades médias muito próximas (6.42) mas no 2º ano a turma B e I têm idade média próximas (aproximadamente 7.6) mas a turma G tem uma idade média mais elevada (9.28). No 3º ano, as médias de idades das duas turmas também são próximas (aproximadamente 8.2) e no 4º ano as médias das idades são relativamente próximas (9.0 e 9.65). Parece, assim, que o 2º ano se revela um ano crítico no que diz respeito à repetição de ano pelos alunos, o que provavelmente deu origem à organização de uma turma com alunos com mais idade (G). Ao estudarmos as reprovações dos alunos nesta escola, à data deste estudo, verifica-se que apresentava uma incidência muito elevada (cerca de 26% na população estudada), ou seja, cerca de 32 crianças já tinham experimentado a difícil situação de repetição do mesmo ano de escolaridade, sendo que 3 de entre elas repetiram 4 ou 5 vezes. Note-se que na Turma I (2º ano) se registaram 6 observações de repetição de ano (4 crianças uma vez, 1 duas vezes e outra 4 vezes).

Os alunos observados têm progenitores com profissões muito diversificadas e habilitações académicas que vão desde apenas 4 anos de escolaridade (um pouco menos de 20%) até ao ensino superior (cerca de 30%).

### **5. Apresentação e discussão dos resultados**

O presente estudo, num primeiro momento teve em vista a caracterização das situações de agressividade entre alunos que afectam a todos, mas que são episódios ocasionais para a maior parte dos alunos.

Para além desta caracterização geral das manifestações de agressividade na escola, procedeu-se a uma tentativa rigorosa de identificação dos alunos que de forma sistemática são

---

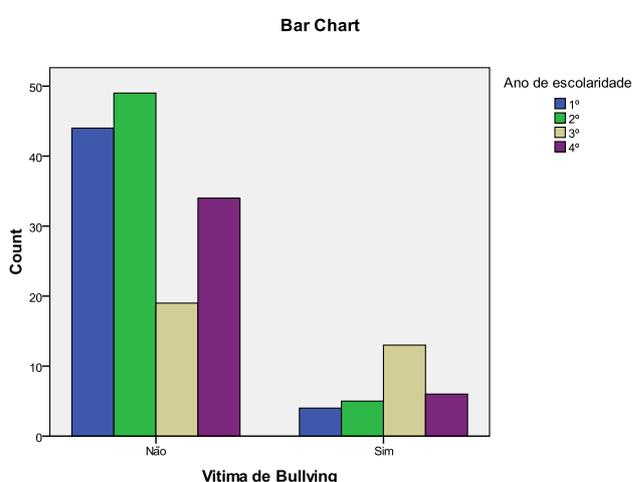
<sup>6</sup> Para informação mais completa consultar Freire, *et al* (2009), disponível em <http://nonio.eses.pt/interaccoes/>.

envolvidos em situações de maus-tratos, quer como crianças vítimas, quer como crianças agressoras dos seus colegas<sup>7</sup>.

### As manifestações de agressividade sob o ponto de vista dos “alunos no papel de vítimas”

A análise dos resultados do questionário permite-nos indicar que a incidência de alunos que manifestam serem “vítimas” é de 41 (22.9%) e “vítimas de bullying”<sup>8</sup> é de 27 (16.1%) dos 179 alunos.

Gráfico 1 – Distribuição das “vítimas de bullying” por ano



A repartição pelos alunos do género feminino e masculino é semelhante nas vítimas de violência ocasional (48.8% de meninos e 51.2% de meninas) e nas “vítimas de bullying” (59.3% de meninos e 40.7% de meninas), admitindo-se a independência entre o género e a identificação enquanto vítima ( $\chi^2=.455$ ,  $p=.796$ ; e  $\chi^2=1.653$ ,  $p=.199$ , respectivamente). Estes resultados vêm

ao encontro dos resultados também por nós obtidos, com alunos com nível etário mais elevado (3º ciclo do ensino básico), nos quais observámos uma independência da violência entre pares em relação ao género (Freire *et al*, 2006).

A análise dos dados do presente estudo leva-nos a concluir, por outro lado, que *ser vítima* não é independente do ano de escolaridade de ( $\chi^2=33.293$ ,  $p=.000$ ), registando-se uma maior tendência para os alunos do 1º ano se manifestarem como vítimas. Analogamente, manifestar-se como “vítima de bullying” também não é independente do ano de escolaridade ( $\chi^2=18.306$ ,  $p=.000$ ), registando-se uma maior tendência para os alunos do 3º ano manifestarem ser “vítimas de bullying”.

<sup>7</sup> Ao longo do texto usamos muitas vezes os termos *vítima*, *agressor*, *vítima de bullying* e *agressor-bullying*. Usamos tais termos face aos dados que observámos aquando da análise da informação recolhida. Porém, não reduzimos a criança a este tipo de estatuto (obviamente que ela é muito mais do que o questionário que aplicámos pode revelar). Reconhecemos que a situação da criança em relação aos seus colegas é dinâmica e é esse o sentido da nossa preocupação com esta problemática; que o seu estudo contribua para uma intervenção que ajude todas as crianças a superarem os seus medos.

<sup>8</sup> Considerámos vítima de *bullying* a criança que indicasse ter sido maltratada 3 vezes ou mais neste período temporal (duas semanas). Usámos o mesmo tipo de critério para o caso dos alunos *agressores-bullying*, ou seja, aqueles que declararam ter maltratado algum colega três vezes ou mais, neste período temporal.

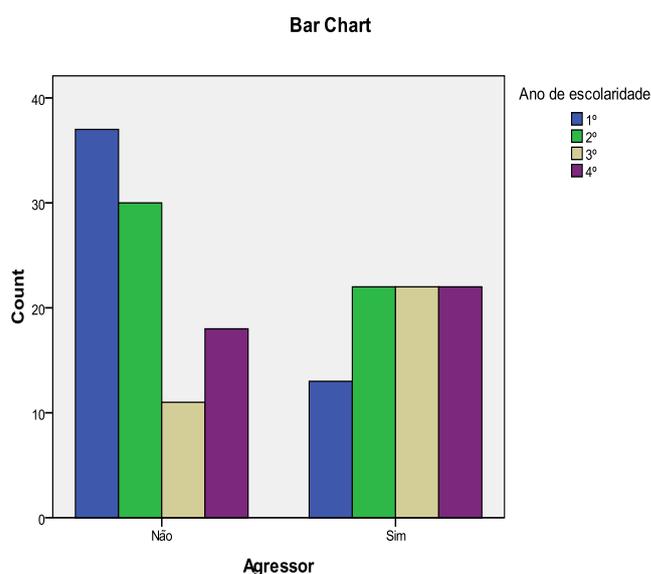
Foram registadas formas diversas de agressão: *bater, dar murros...*-29.3%; *tirar coisas*-26.4%; *meter medo*-22.4%; *chamar nomes feios*-41.4%; *andar a falar de mim*-28.2%; *não me falaram*-15%; *outras coisas*-20.8%. Destas categorias, destaca-se a *chamar nomes feios*. Quanto aos locais de agressão também foram registados diversos com diferentes percentagens de ocorrência: *nos corredores e escada* -40.2%; *no recreio*-44.8%; *na sala de aula*-21.8%; *no refeitório*-8.6%; *noutro sítio*-12.3%. Destas categorias destacam-se as *nos corredores e escada* e *no recreio*.

Nas turmas onde a amplitude etária é mais elevada e relacionada com a repetição de anos de escolaridade (turmas D e F, 3º ano e turma G, 2º ano), observa-se existir uma maior prevalência de crianças que referem mais vezes serem maltratadas pelos colegas. Esta aparente relação entre prevalência de “*vítimas de bullying*” na turma, nível etário e reprovações, poderá ter outras variáveis associadas, como sejam, a baixa auto-estima destas crianças, bem como dos seus agressores, a titularidade da docência destas turmas ser de professores menos habilitados, menos experientes e exteriores ao quadro da escola, para os quais por vezes se deixam as turmas mais difíceis.

### As manifestações de agressividade sob o ponto de vista dos “alunos no papel de agressores”

A análise dos resultados do questionário permite-nos indicar que a prevalência de alunos que dizem ter agredido os colegas no período de tempo considerado é de 79 (44.1%), distribuindo-se por ano da forma que se pode observar no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Distribuição dos “agressores” por ano



Conclui-se que, ser agressor dos colegas, não é independente do ano ( $\chi^2=15.310$ ,  $p=.002$ ), registando-se uma tendência para os alunos do 3º ano dizerem ter agredido os colegas. Foram identificados 8 “*agressores-bullying*” (6 do 3º ano e 2 do 2º ano), sendo este resultado dependente do ano ( $\chi^2=18.387$ ,  $p=.001$ ) com tendência para os “*agressores*” serem alunos do 3º ano.

A repartição dos “*agressores*” e dos

“agressores-bullying” pelo género masculino é superior (57.1% de meninos e 42.9% de meninas) e (62.5% de meninos e 37.5% de meninas), respectivamente, admitindo-se a dependência entre o género e ser agressor dos colegas ( $\chi^2=5.455$ ,  $p=.002$ ).

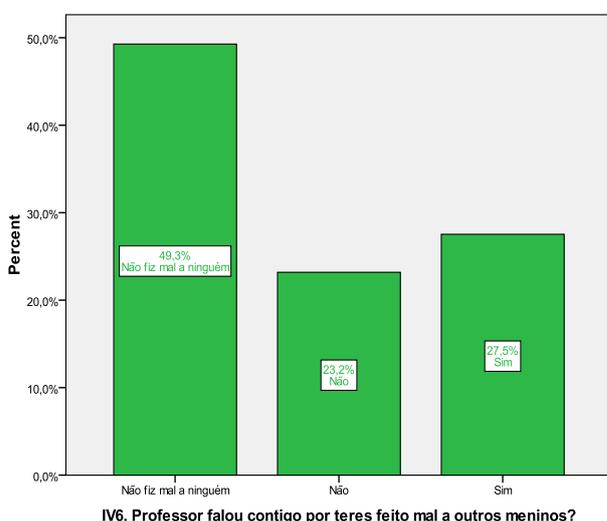
Observaram-se 22 (12.6%) crianças simultaneamente *vítimas e agressores* e 4 (2.2%) *vítimas e agressores-bullying*. A grande maioria dos alunos (101 -56.7%) diz que *nunca fizeram mal a outros meninos durante este período* mas há 27 (15.2%) que *fizeram mal a outros meninos 3 ou mais vezes neste período*.

A ocorrência de violência em grupo foi registada, observando-se que 80% das crianças nunca participou em tais situações como agressores. Porém, 12.0% diz tê-lo feito 1 vez, 3.4% duas vezes e 4.6% três vezes ou mais.

### ***O papel do adulto e dos colegas na situação de violência***

As crianças relatam que dizem aos professores (49.4%) e aos pais (49.4%) que foram agredidos e que existem habitualmente 1 ou 2 meninos que os defendem (54%) quando outros lhe fazem mal.

**Gráfico 3 – Acção dos professores face à violência**



Identificam maioritariamente 1 menino da sua sala a quem alguém fez mal (52.5%) e que ajudam como podem quando assistem (59.7%).

A maioria destes meninos vêm sozinhos para a escola (51.1%), outros com os pais, avós ou tios (44.5%). Quase todos (92.8%) referem que nunca lhes fizeram mal a caminho da escola nem fora da escola (92.3%). De acordo com as respostas obtidas, os professores falam com os

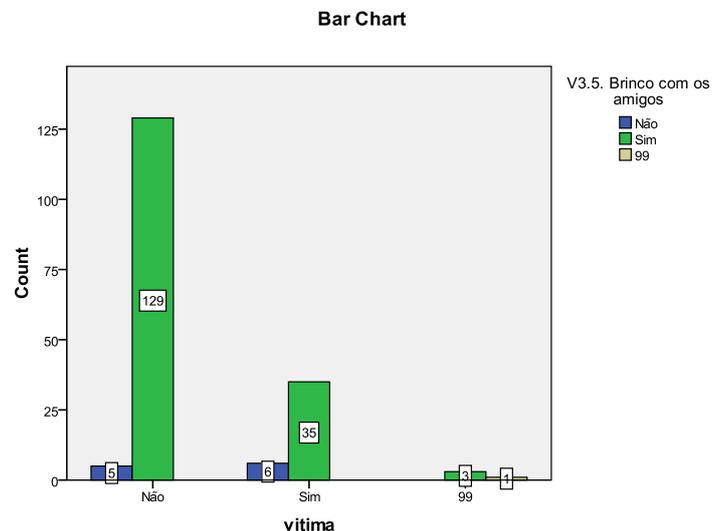
“*alunos agressores*” aproximadamente em cerca de metade das vezes em que ocorrem situações de maus-tratos (Gráfico 3). Também ocorre sensivelmente a mesma situação no caso dos pais.

### Os recreios e a violência

Cerca de 66% das crianças da escola manifestam “gostar do recreio” (destas cerca de 9.5% são vítimas de violência), enquanto cerca de 14.5% *gostam da sala de aula quando o professor não está*, sendo só 5 os alunos que não mostram mal-estar com a situação. Tal resultado sugere o desejo e a necessidade de supervisão e apoio dos adultos por parte destas crianças.

Gráfico 4 – Relação entre as amizades e as vítimas de violência.

Os alunos que se sentem vítimas de violência por parte de colegas tendem a achar que o recreio não tem muito espaço para brincar, quando está bom tempo, e os outros alunos acham o contrário ( $\chi^2=22.771$ ,  $p=.002$ ). Tal sugere que a apreciação dos primeiros será decorrente mais de uma leitura psico-social do espaço de recreio do que de uma leitura do espaço



físico do mesmo. Quando chove, as crianças pensam que o espaço do recreio é insuficiente para brincar (não tem espaço - 89%; tem - 11%);

Relativamente às amizades, 91,6% dos meninos reportam *que têm amigos para brincar* e 86,6% afirmam que *podem brincar àquilo que gostam*. Contudo, como já escrevemos (Freire *et al*, 2009), para os educadores tais resultados não podem ser tranquilizadores, pois que todas as crianças têm direito ao bem-estar social e pessoal na escola e as amizades e as actividades lúdicas são fundamentais. Assim, o facto de cerca de 9% das crianças desta escola darem sinais de que não se sentem felizes (não têm amigos; não podem brincar ao que gostam) deve ser motivo de preocupação.

Globalmente todos os meninos, vítimas de violência ou não, tendem a brincar com amigos e os meninos que não foram vítimas de violência revelam essa tendência de forma mais

evidente (14.6%) (gráfico 4). Identificar-se ou não como vítima ou como vítima de *bullying* é dependente do nº de amigos ( $\chi^2=12.758$ ,  $p=.013$  e  $\chi^2=13.186$   $p=.010$ , respectivamente) e regista-se uma tendência para as vítimas terem entre 0-3 amigos e as outras crianças entre 4-7 amigos.

Cerca de 35% das crianças que dizem agredir os colegas na escola manifestam “gostar do recreio”, mas apenas cerca de 18.9% *gostam da sala de aula quando o professor não está*, sendo só 5 os alunos que não mostram mal-estar com a situação. Os “*agressores*” tendem a achar que o recreio tem muito espaço para brincar, quando está bom tempo, e os outros alunos acham o oposto ( $\chi^2=14.158$ ,  $p=.002$ ), o que pode denunciar o estatuto de poder que aqueles detêm no espaço de recreio relativamente aos outros.

Ter amigos para brincar e “*ser agressor*” é independente ( $\chi^2=.031$ ,  $p=.858$ ). As relações entre as amizades e as opiniões relativas aos recreios são todas independentes de ser “*agressor-bullying*”.

Identificar-se ou não como *agressor* em geral é dependente do nº de amigos ( $\chi^2=13.832$   $p=.001$ ) e regista-se uma tendência para os *agressores* terem entre 4-7 amigos e as outras crianças entre 0-3 amigos, o que pode dever-se à prevalência de crianças-vítimas neste último grupo. Relativamente aos *agressores-bullying* encontramos independência com o nº de amigos ( $\chi^2=1.513$   $p=.469$ ). Relativamente a identificar-se ou não como *vítima e agressor* verifica-se existir dependência com o nº de amigos ( $\chi^2=7.451$   $p=0.024$ ) registando-se uma tendência para as crianças vítimas-agressoras terem menos amigos (0-3) do que os outros (4-7); no caso de vítima-agressor de *bullying* é independente do nº de amigos ( $\chi^2=1.513$   $p=.469$ ).

## 6. Conclusão

Em síntese, os resultados do presente estudo, que entendemos constituírem uma imagem de toda a escola de 1º ciclo estudada, pois abrange as suas 10 turmas, permite-nos perceber como os alunos descrevem o problema da violência nesse contexto particular em que habitam diariamente. É sempre difícil fazer um julgamento sumário acerca da gravidade de uma situação, dependendo sempre de uma certa subjectividade do investigador o enfatizar os dados particularmente negativos ou os dados mais positivos, sobretudo quando há igualmente indicadores que vão num e noutro sentido. Mas também temos de ser cautelosos com a leitura dos dados, pois estes podem não corresponder exactamente ao que se passa nas escolas. Sabemos que alguns alunos terão tendência para representar a realidade de um modo mais

benigno, escamoteando eventualmente situações que não querem ver denunciadas (por serem vítimas, por serem agressores, por serem observadores passivos). Outros, pelo contrário, tenderão a evidenciar as situações de violência, tentando assim alertar os adultos, ou vangloriar-se de si enquanto agressores ou enquanto observadores activos.

Parece-nos, pois, que os números não devem ser lidos de forma linear, pois frequências pequenas de respostas não deixam, só por isso, de ser preocupantes. Veja-se, por exemplo, que a maior parte das situações de violência parecem ser episódios ocasionais para a maior parte dos alunos. Este dado parece ser, em si, positivo, pois não se registam muitas situações reiteradas de violência, mas estas verificam-se, ainda assim (16.1% dos alunos manifestam-se vítimas de *bullying*), e são muito frequentes as situações ocasionais (22.9% de alunos que se identificam como vítimas) o que exige um olhar atento dos agentes educativos.

Salientamos como particularmente relevantes, em comparação com outros estudos, a independência entre género e vítimas mas a relação de dependência entre géneros e agressores (com predominância no género masculino). Também os níveis de escolaridade constituem um dado interessante, pois há mais alunos que se consideram como vítimas ocasionais, no 1º ano, e como vítimas de *bullying* no 3º ano, o que parece denunciar um agravamento de dinâmicas persecutórias e de cristalização dos alvos de agressão, à medida que os alunos permanecem mais tempo na instituição, o que mais uma vez deverá ser foco de reflexão por parte da escola. Destacamos também o local onde a violência é denunciada, quase sempre na escola e muito frequentemente nos espaços exteriores à sala de aula. Mas mesmo assim temos 21.8% de incidências de resposta na sala de aula, o que é particularmente grave tendo em conta o nível etário destes alunos com os quais ocorrem manifestações deste tipo na presença do professor. E o que dizer dos espaços exteriores à sala de aula, nomeadamente dos recreios, onde falta tantas vezes a supervisão dos adultos e onde a incidência é tão elevada?

O papel do adulto, a quem os alunos parecem frequentemente recorrer, parece ser um factor protector, pois assim estes têm a possibilidade de agir de forma preventiva e evitar uma escalada de violência. No entanto em mais de 50% dos casos os alunos não recorrem aos professores e numa percentagem semelhante não recorrem aos pais e quando recorrem só em cerca de metade das situações estes actuam falando com os agressores. Este é mais um dado que merece reflexão e parece exigir uma alteração.

O papel dos pares, nomeadamente dos amigos, é também um factor de protecção e parece estar bem presente nas relações entre estas crianças. No entanto, ainda assim há 9% de alunos que dão sinais de insatisfação a este nível, sendo particularmente relevante a tendência das

vítimas para não brincarem com os amigos, o que pode constituir um factor de agravamento particularmente preocupante.

### **Referências bibliográficas**

AMADO, João S. & FREIRE, Isabel P. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola. Compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina.

BORG, Mark, G. (1999). The extent and nature of bullying among primary and secondary schoolchildren. *Educational Research*, Volume 41, Nº 2, pp. 137 – 153.

BRENDTRO, L. & LONG, N. (1995). Breaking the Cycle of Conflict. *Educational Leadership*, February, pp. 52 – 56.

COIE, J. & DODGE, K. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, n.29, p.261-282.

COWIE, H. & SHARP, S. (1998). Talking bullying through the curriculum. In Smith, P. K. & Sharp, S. (Eds.), *School Bullying. Insights and Perspectives*. London: Routledge, pp. 84 - 107.

COWIE, H. *et al.* (1997). Bullying: Pupil Relationships. In Jones, N. & Jones, E. B. (Eds.), *Learning to Behave. Curriculum and Whole School Management Approaches to Discipline*. London: Kogan Page, pp. 85 – 101.

ESTRELA, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora, 4ª Edição.

FREIRE, I. & AMADO, J. (2010). Indisciplina(s) e clima relacional nas escolas. In C.A.Silva, M.G.Ribeiro & N. C. Crusoé (Org.) *Desafios educacionais no cotidiano da escola*. (Livro em preparação. Universidade Estadual de Vitória da Conquista – Brasil) (In Press).

FREIRE, I., VEIGA SIMÃO, A. M., CAETANO, A.P., SOUSA FERREIRA, A., CARDOSO, A. & GOUVEIA, S. (2009). Prevenção da violência entre pares/promoção da convivência nas escolas – um projecto colaborativo. *Interações* (Revista da Escola Superior de Educação-Santarém), V. 5, Número 13. ISSN 1646-2335. Acessível em <http://nonio.eses.pt/interaccoes/>.

FREIRE, I., VEIGA SIMÃO, A. M. & FERREIRA, A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, Vol. 19, nº 2, pp. 157-183.

FURMAN, W. & GAVIN L. (1989). Peers influence on adjustment and development: A view from the intervention literature. In: BERNDT, T.; LADD G. (Eds.), *Children's Peer Relations: Issues in Assessment and Intervention*. New York: Wiley.

- HOWES, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development*, n.54, p.1041-1053.
- HOWES, C. (1988). Peer interaction of young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, n.53.
- LADD, G. & COLEMAN, C. (2002). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In Spodek, B (Org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- LADD, G. (1988). Friendship patterns and peer status during early and middle childhood. *Journal of Developmental and Behavioral Paediatrics*, n.9, p.229-238.
- LADD, G. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by the peers in the classroom: Predictors of children's early adjustment? *Child Development*, n.61, p.1081-1100.
- KOCHENDERFER, B. J. & LADD, G.W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9, pp. 59 – 73.
- MARTINS, M. J. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola*. Lisboa: Editorial Novembro.
- OLWEUS, Dan (2000). *Bullying at School*. Oxford: Blackwell Publishers, Ltd.
- ORTEGA RUIZ, Rosario (1998). Intervención educativa. El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, Nº 270, Junio, pp. 60 – 65.
- PEREIRA, Beatriz O. (2008). *Para uma Escola sem Violência. Estudo e Prevenção das Práticas Agressivas entre Crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PEREIRA, B.O., ALMEIDA, A.T., VALENTE, L. & MENDONÇA, D. (1996). O bullying nas escolas portuguesas. Análise das variáveis fundamentais para a identificação do problema. In L. Almeida, J. Silvério & S. Araújo (Orgs.) *Actas do II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 71-81.
- RUBIN *et al.* (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In Damon, W. & N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of Child Psychology: vol.3*. New York: Wiley.
- SLAVIN, R. E. (1991). Synthesis of the Research on Cooperative Learning. *Educational Leadership*, February, pp.71 – 82.
- SMITH, P. K., COWIE, H. & BERDONDINI, D. (1994). Co-operation and bullying. In P. Kutnick & C. Rogers (Eds.) *Groups in Schools*, London: Cassell, Education, pp. 195 – 210.
- SMITH, P. K. & SHARP, S. (1998). The problem of bullying. In Smith, P. K. & Sharp, S. (Eds.), *School Bullying. Insights and Perspectives*, London, Routledge, pp 1 - 19.

TATTUM, D. & TATTUM, E. (1997). Bullying: A Whole-School response. In Jones, N. & Jones, E. B. (Eds.), *Learning to Behave. Curriculum and Whole School Management Approaches to Discipline*, pp. 67 – 84. London: Kogan Page.

VEIGA, Feliciano H. (2007). *Indisciplina e Violência na Escola: Práticas Comunicacionais para Professores e Pais*. Coimbra: Livraria Almedina.

VEIGA SIMÃO A. M; FREIRE I. & FERREIRA A. S. (2004). Maus-tratos entre pares na escola – um estudo contextualizado. *Actas do Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas escolas*, realizado em Brasília, 28 e 29 de Abril, UNESCO e pelo Observatório de Violências nas Escolas e pela Universidade Católica de Brasília.