



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



BULLYING NA ESCOLA

Relatório final de Estágio realizado na Escola Básica 2,3 Gaspar Correia, com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador: Mestre Maria da Conceição Ribeiro Rexêlo Pedro

Júri:

Presidente

Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Vogais

Professor Doutor António José Mendes Rodrigues

Professor Doutor Maria da Conceição Ribeiro Rexelo Pedro

Professor Doutor Luís Manuel de Almeida Duarte

Mariana Roque Espiga

2013

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é, de algum modo resultado de algumas colaborações e prestações de boas vontades. Quero por isso deixar expresso o meu reconhecimento às seguintes pessoas e entidades:

Ao Prof. Luís Duarte, pelo privilégio da sua sempre presente e esclarecida supervisão.

À Prof. Conceição Pedro pela forma como orientou este estudo, sobretudo pela disponibilidade e pertinência das suas críticas e sugestões.

Ao Prof. Doutor António Rodrigues (Coordenador-Adjunto do Mestrado), pela sua disponibilidade e simpatia sempre presente quando as dúvidas surgiram ao longo desta fase.

Ao Prof. Doutor Carlos Neto, pela disponibilidade manifestada e pelos conselhos e críticas que contribuíram grandemente para a riqueza e pertinência deste trabalho.

Aos colegas de mestrado, que acompanharam este mesmo percurso.

Aos familiares (especialmente Pais e Avós) que apoiaram e ajudaram desde o primeiro minuto, para fosse possível a sua concretização.

Ao meu eterno companheiro de vida (Anselmo) por me ter apoiado e ajudado na elaboração deste trabalho e por compreender o intenso esforço necessário e dedicado a este.

Aos amigos (em especial à Sofia e à Cristina) e colegas de trabalho por me terem apoiado na elaboração e ajuda neste estudo.

À Presidente do Conselho Executivo e a todo o Departamento de Educação Física da Escola Básica 2,3 Gaspar Correia, por nos fazerem sentir parte da Escola e pela oportunidade e receptividade sentida, indispensável para a consecução do Estudo.

E claro a todos os alunos que colaboraram na aplicação do questionário e que constituem a nossa amostra do estudo, pela sincera expressão do seu pensamento...

RESUMO

O conceito de *Bullying* surgiu devido à necessidade de caracterizar um tipo particular de violência ou de agressão na escola, que ocorre entre pares.

O objetivo principal deste estudo foi conhecer os comportamentos de *bullying*, presentes na Escola Básica 2,3 Gaspar Correia, segundo o entendimento dos próprios alunos, assim como as possíveis causas que permitiam futuramente encontrar estratégias de redução da vitimização. Pretendeu-se verificar se o fator retenções tem ou não alguma influência no fenómeno de *bullying* escolar, quer na agressão, quer na vitimização. Simultaneamente procurou-se esclarecer como este problema pode ser minimizado e como pode a Escola promover um ambiente de valorização das relações interpessoais, principalmente no recreio escolar.

Utilizou-se uma adaptação do Questionário sobre *Bullying* – Modelo TMR “Training and Mobility of Researches Network Project”, efetuada por Ortega, Mora-Merchán, Lera, Singer, Smith, Pereira e Menesini (1999), composto por 22 questões distribuídas em quatro blocos, que explora as relações interpessoais na escola e deteta os problemas de abuso de poder.

Na perceção do *bullying* em geral, não existiram diferenças entre os alunos com e sem retenções, nem tão pouco por idades, onde os alunos mais velhos poderiam estar mais conscientes dessas realidades. Em suma, as percentagens de vítimas e agressores revelaram-se relativamente parecidas, bem como do tipo de agressão mais frequente (insultos) e local preferencial para a agressão (recreio).

PALAVRAS-CHAVE: VIOLÊNCIA, AGRESSÃO, AGRESSIVIDADE, GESTÃO DE CONFLITOS, RELAÇÕES INTERPESSOAIS, VITIMIZAÇÃO, VIOLÊNCIA ESCOLAR, INDISCIPLINA, *BULLYING*, *BULLYING NA ESCOLA*.

ABSTRACT

The concept of *Bullying* has emerged due to the necessity to characterize a particular kind of violence or aggression in school that occurs among peers.

The main goal of this study was to know the *bullying* behaviour shown in Escola Básica 2,3 Gaspar Correia, according to the students, as they perceive it. And to allow as well in the future to find strategies in reducing the victimization. One wanted to verify if the fact of failure has or hasn't got some influence in the school bullying phenomenon, whilst on aggression or in the victimization. At the same time one tried to enlightened how this problem can be minimized and how can the school provide an environment of valuing the personal relationships in the playground.

It was used an adaptation from the Questionnaire about *Bullying* – Model TMR “Training and Mobility of Researches Network Project”, done by Ortega, Mora-Merchán, Lera, Singer, Smith, Pereira and Menesini (1999), constituted by 22 questions in four blocks, which explores the personal relationships in school and detect the power abuse problems.

In general, to understand *bullying* there aren't differences between students with or without failures, not even because of the ages where older students could be more aware of these realities. It was verified that the percentages of victims and aggressors are relatively alike, and the kind of aggression more frequent is to insult verbally and the favourite place for the aggression is the playground.

KEYWORDS: VIOLENCE, AGGRESSION, AGRESSIVITY, CONFLICT MANAGEMENT, PERSONAL RELATIONSHIPS, VICTIMIZATION, SCHOOL VIOLENCE, INDISCIPLINE, *BULLYING*, *BULLYING IN SCHOOL*.

“Se soubesse que o mundo se desintegraria amanhã, ainda assim plantaria a minha macieira. O que me assusta não é a violência de poucos, mas a omissão de muitos. Temos aprendido a voar como os pássaros, a nadar como os peixes, mas não aprendemos a sensível arte de viver como irmãos.”

Martin Luther King

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	13
2.1. Violência.....	13
2.2. Agressão.....	14
2.3. Agressividade.....	15
2.4. Gestão de Conflitos.....	15
2.5. <i>Bullying</i> na Escola.....	16
2.6. Definição Conceptual e Operativa de <i>Bullying</i>	17
2.7. <i>Bullying</i> e Disciplina.....	19
2.8. Efeitos da Agressão/Vitimização ao Longo do Ciclo de Vida (imediatos e a longo prazo).....	20
2.8.1. Efeitos Imediatos de <i>Bullying</i> para as Vítimas.....	20
2.8.2. Efeitos de <i>Bullying</i> ao Longo da Vida para as Vítimas.....	21
2.8.3. Efeitos de <i>Bullying</i> ao Longo da Vida para os Agressores.....	22
2.8.4. Consequências para as Vítimas e Agressores.....	23
2.9. Características das crianças Vítimas e Agressoras.....	23
2.10. Os Espaços de Recreio e a Prevenção do <i>Bullying</i> na Escola.....	26
2.10.1. Definição Conceptual de Recreio.....	28
2.10.2. Os Recreios numa Perspetiva Europeia.....	29
2.10.3. Os Tempos Livres, os Recreios e o <i>Bullying</i>	29
2.10.4. As Limitações dos Recreios.....	31
2.10.5. O Domínio do Recreio e o Abuso de Poder.....	31
2.10.6. Papel do Professor/Adulto na Supervisão dos Recreios.....	32
2.10.7. A Planificação dos Espaços e Equipamentos dos Recreios.....	34
2.11. Outros Estudos realizados sobre a mesma Problemática.....	36
2.11.1. Estudos Internacionais fundamentais para o Diagnóstico do <i>Bullying</i> na Noruega e Reino Unido.....	36
2.11.2. O Estudo do <i>Bullying</i> como Projeto Europeu.....	37
3. METODOLOGIA.....	40
3.1. Amostra.....	40
3.2. Instrumentos de Medida.....	40
3.3. Recolha de Dados.....	40

3.4. Categorias de Análise	40
3.5. Análise dos Dados	41
3.6. Recursos Humanos.....	41
3.7. Recursos Espaciais.....	41
3.8. Recursos Materiais.....	41
4. APRESENTAÇÃO DOS REULTADOS	42
4.1. Ambiente na Turmas	43
4.2. Vitimização.....	44
4.2.1. AutoPerceção de ser Vítima	44
4.2.2. Tipos de <i>Bullying</i>	46
4.2.3. Espaço Escolar onde ocorre Agressão	47
4.2.4. Autoria das Agressões.....	48
4.2.5. Reação ao <i>Bullying</i> por parte das Vítimas	50
4.3. Perceção do <i>Bullying</i> na Escola	52
4.4. A Agressão.....	54
4.4.1. AutoPerceção de ser Agressor	54
4.4.2. Formas e Tipos de <i>Bullying</i>	56
5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES	58
6. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO	62
6.1. Melhoramento dos Recreios Escolares	65
6.1.1. Recreios Escolares Exteriores	65
6.1.2. Espaços Interiores de Recreio	66
6.2. Gestão e Dinamização dos Espaços e Equipamentos lúdico-desportivos	67
6.3. Criação de Atividades de Tempos Livres: Clubes Escolares	67
7. CONCLUSÃO	69
FONTES DE CONSULTA	72
1. Bibliográficas.....	72
2. Eletrónicas	76
ANEXOS.....	77

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1 – <i>Bullying</i> na Noruega.....	36
Quadro 2.2 – <i>Bullying</i> no Reino Unido	37
Quadro 2.3 – Síntese das Investigações Internacionais sobre o <i>bullying</i>	37
Quadro 2.4 – Síntese da relação entre Países relativamente às Vítimas Casuais e Persistentes.....	39
Quadro 4.1 – Distribuição do total de alunos por anos de escolaridade.....	42
Quadro 4.2 – Distribuição do total de alunos por género	42
Quadro 4.3 – Distribuição do total de alunos por idades	42
Quadro 4.4 – Frequência das agressões nos últimos anos, de acordo com o género dos alunos com e sem retenções que se auto perceberam como vítimas	45
Quadro 4.5 - Tipos de <i>bullying</i> em relação ao género dos alunos com e sem retenções que se auto perceberam como vítimas	46
Quadro 4.6 – Espaços onde ocorre <i>bullying</i> relativamente ao género dos alunos com e sem retenções que se auto perceberam como vítimas	48
Quadro 4.7 – Números de colegas envolvidos nas agressões, do ponto de vista dos alunos com e sem retenções de ambos os géneros, que se auto perceberam como vítimas	49
Quadro 4.8 – Autoria das agressões segundo o género, do ponto de vista dos alunos com e sem retenções de ambos os géneros, que se auto perceberam como vítimas	49
Quadro 4.9- Tipos de reação ao <i>bullying</i> , entre géneros com e sem retenções, do ponto de vista dos alunos que se auto perceberam como vítimas	50
Quadro 4.10 – Conversa sobre os maus tratos na Escola, por parte dos alunos que se auto perceberam como vítimas.....	51
Quadro 4.11 – Reação dos alunos da Escola aos maus tratos, de acordo com a amostra	52
Quadro 4.12 – Razões apontadas pelos alunos da Escola para maus tratos, de acordo com toda a amostra	53
Quadro 4.13 – Frequência das agressões no último ano, de acordo com o género dos alunos com e sem retenções, que se auto perceberam como agressores.....	55
Quadro 4.14 – Cooperação na agressão, segundo os alunos que se auto identificaram como agressores	56
Quadro 4.15 – Tipos de <i>bullying</i> em relação ao género dos alunos com e sem retenções que se auto identificaram como agressores.....	57

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1 – Percentagem de Agressores em função das retenções	25
Figura 4.1 – Número de bons amigos na turma entre os alunos sem retenção (n=50) ...	43
Figura 4.2 – Número de bons amigos na turma entre os alunos com retenção (n=50) ...	43
Figura 4.3 – Distribuição de AutoPerceção da Vitimização	44
Figura 4.4 – Tipos de <i>Bullying</i> praticados segundo os alunos que se auto perceberam como vítimas	46
Figura 4.5 – Espaços onde ocorre <i>Bullying</i> na Escola	47
Figura 4.6 – Número de colegas envolvidos na agressão de acordo com as vítimas.....	48
Figura 4.7 – Reações à agressão de acordo com as vítimas	50
Figura 4.8 – Conversas sobre as agressões, de acordo com as vítimas.....	51
Figura 4.9 – Reações da Comunidade Escolar aos maus tratos, de acordo com todos os alunos deste estudo.....	52
Figura 4.10 – Razões apontadas pelos alunos para os maus tratos, de acordo com toda a amostra deste estudo	53
Figura 4.11 – Distribuição da autoperceção de agressão	54
Figura 4.12 – Cooperação na agressão, segundo os agressores	56
Figura 4.13 – Tipos de <i>bullying</i> de acordo com os alunos que se auto identificaram como agressores.....	56
Figura 6.1 – Os recreios e o <i>bullying</i> na escola (Pereira et al., 2002)	64

1. INTRODUÇÃO

O autor Matos (2003, p.153) refere que,

“Segundo diversos estudos realizados em vários países, demonstram que são estes comportamentos de *bullying*/provocação, os mais comuns (Bosworth, Espelage & Simon, 1999) e que em cada escola, estão envolvidos pelo menos 15% desses alunos (Sudermann, Jaffe & Schick, 2000), sendo os rapazes os que são maioritariamente mais apontados como vítimas ou provocadores, quando comparados com as raparigas (e.g. King, Wold, Tudor-Smith & Harel, 1996; Olweus, 1991, 1993, 1994).”

Se olharmos à nossa volta ou estivermos atentos aos meios de comunicação social frequentemente são apresentadas situações/notícias de comportamentos que não são considerados socialmente aceites e que os alunos desenvolvem, nomeadamente na escola. Algumas dessas atitudes levam/correspondem, na prática, ao que denominamos de violência escolar que, por sua vez, está intimamente ligada ao conceito de *bullying*. Este é um conceito que tem inquietado os responsáveis pela educação e até pela saúde das crianças e jovens em idade escolar.

Assim, podemos entender o porquê do fenómeno *bullying*, na literatura anglo-saxónica, ser definido como um “abuso sistemático de poder repetido e deliberado” sobretudo entre os pares e em contexto escolar (Olweus, 1991).

Neste âmbito, o pioneiro na investigação do fenómeno *bullying* foi o investigador Olweus, que desenvolveu estudos de acordo com as características e os fatores que poderiam definir o *bullying*. Os resultados obtidos nos estudos de Olweus revelaram a existência de percentagens significativas sobretudo na prevalência do fenómeno em contexto escolar. Na sequência de tais resultados, diversos países sobretudo os situados na Europa e, posteriormente outros países como a Austrália, a América do Norte e o Japão começaram as pesquisas sobre os maus tratos entre pares na escola.

Concludentemente, os estudos indicaram que uma em cinco crianças ou jovens foram vitimizadas, ou afirmam já terem sido vítimas de situações de *bullying*, algumas vezes ou uma vez por semana (Olweus, 1993), esta percentagem foi variável de país para país. Por sua vez, em relação ao género, os dados apontam para o facto de, os rapazes assumirem mais vezes o papel de agressores do que o de vítimas, no entanto as raparigas tendem a praticar mais agressões indiretas, enquanto os rapazes desenvolvem formas mais diretas e observáveis (Olweus, 1993). Relativamente à idade dos sujeitos os

estudos efetuados situam os maus tratos entre os oito e os dezoito anos (Olweus, 1993; Whitney & Smith, 1993).

Uma vez que os dados mostraram uma elevada prevalência do fenómeno *bullying* a nível mundial, estes constituem matéria de preocupação e de motivação para o desenvolvimento de programas de intervenção anti-*bullying* na escola, em que os objetivos centrais passaram por: reduzir ao limite do possível a existência de problemas de *bullying* e prevenir o desenvolvimento de novos problemas dentro e fora do espaço escolar (Olweus, 1993). Ainda, as primeiras investigações sobre o *bullying* levadas a cabo por Olweus (1993) remetiam para a caracterização das vítimas e dos agressores. Nestas investigações referia que as vítimas apresentavam dificuldades no relacionamento com os pares, insegurança, baixa autoestima e dificuldades na interação com o grupo e isolamento social e Smith (1999) acrescentou ainda que as vítimas apresentavam falta de competências sociais relacionadas com a assertividade.

Por sua vez, os agressores apresentavam uma atitude negativa para com os pares, e eram considerados impulsivos, agressivos, dominadores e fisicamente fortes (Olweus 1991, 1993).

Dado que este fenómeno de *bullying* se revela cada vez mais um problema frequente e existente ao nível escolar, como futuros professores devemos estar atentos e preparados para eventuais comportamentos desviantes dos alunos. Posto isto, é fundamental, definir e aprofundar conhecimentos relativos à agressividade, violência e conflito entre pares e outras formas de manifestação de *bullying*.

Considerando, de igual forma, que os comportamentos agressivos estão presentes no ambiente escolar, envolvendo o contexto social e o desenvolvimento das crianças e jovens, este estudo, centrou-se essencialmente no objetivo de conhecer os comportamentos de *bullying* presentes, segundo o entendimento dos próprios alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos. Também se centrou nas possíveis causas que permitiam futuramente encontrar estratégias de redução da vitimização. Em particular pretendeu-se verificar se o fator retenções tem ou não alguma influência no fenómeno de *bullying* escolar, quer na agressão, quer na vitimização. Por outro lado, procurou-se também esclarecer como pode ser minimizado o problema e como promover na Escola um ambiente de valorização das relações interpessoais, principalmente no recreio escolar.

Segundo Marques (2000, p.84),

“Em relação à prevenção e controlo dos comportamentos de *bullying*, é necessário a criação de um clima intolerante a esses comportamentos, com limites bem claros que garantam a segurança e através de projetos que promovam a harmonia entre os alunos, ao mesmo tempo faz-se o apoio às vítimas através de programas de treino de destrezas sociais.”

De realçar que, no caso concreto da Escola Básica 2,3 Gaspar Correia esta é uma escola multicultural, onde a população escolar é proveniente de meios socioeconómicos relativamente baixos. É também uma escola onde uma elevada percentagem de alunos já teve pelo menos uma retenção no seu percurso escolar. Devido a estes fatores, partiu-se do pressuposto que talvez existisse um ambiente propício à ocorrência de fenómenos de *bullying*. Posto isto, a pergunta de partida do estudo foi: Serão os alunos com retenções no percurso escolar mais vítimas ou agressores de *bullying* que os alunos sem retenções?

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

Os objetivos a alcançar com este estudo foram os seguintes: a) Identificar a natureza e ocorrência do *bullying* na Escola; b) Diagnosticar os níveis de agressão e vitimização entre os alunos com e sem retenções no percurso escolar, entre géneros e idades; c) Enquadrar e relacionar o problema da nossa Escola com as outras escolas do país e do estrangeiro; d) Sensibilizar a comunidade escolar para este problema; e e) Encontrar estratégias/soluções válidas para minimizar os problemas de agressões físicas e psicológicas na escola.

Se o problema for detetado é sempre possível encontrar uma série de estratégias de resolução, contribuindo assim para um melhor clima na sala de aula, nos espaços de recreio e para o bem-estar dos alunos, em geral.

O presente relatório constitui-se de 7 partes, em que na primeira se procede a uma introdução do tema com a respetiva fundamentação dos objetivos expressos, quer no problema, quer nas questões, quer nas hipóteses. Na segunda parte segue-se o enquadramento teórico, onde é referida a pertinência e fundamentação da temática escolhida. Nesta parte, são abordados conceitos como agressão, violência, conflito entre pares, violência escolar ou outras formas de manifestação de *bullying*, que remetem para a importância do desenvolvimento deste estudo. Relativamente à terceira parte,

situam-se a metodologia, os procedimentos e os instrumentos utilizados no estudo. Ainda nesta parte são também designados os recursos envolvidos em torno do estudo. A quarta parte concerne à apresentação dos resultados, onde são descritos, através de quadros e figuras, os dados recolhidos. Posteriormente, advém a quinta parte onde se situam a discussão dos resultados e as conclusões associadas à problemática colocada inicialmente sendo que a sexta parte se reporta às estratégias de intervenção, onde são apresentadas as possíveis melhorias, que se podem efetuar nos espaços escolares, de forma a minimizar as situações de *bullying*. O relatório culmina com a sétima parte onde constará uma síntese reflexiva de todo o estudo, as suas limitações e ainda algumas considerações e sugestões futuras.

Ainda, neste relatório, para além da apresentação do estudo, desenvolvido no seio do núcleo de estágio da Escola Básica 2,3 Gaspar Correia (2008), pelos professores estudantes, foram feitas reflexões, à luz da experiência do percurso profissional e pessoal.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Segundo o autor Pereira (2002, pp. 8-9) “compreender porque é que os seres humanos se destroem, matam e agridem foi objeto de estudo por vários autores”.

Neste ponto que respeita à compreensão do fenómeno *bullying*, é essencial focar outros conceitos que com ele se relacionam como, a violência, a agressão, a agressividade, a gestão de conflitos, entre outros. Mais precisamente, todos estes conceitos referidos anteriormente são considerados formas de manifestação do fenómeno *bullying*.

Posteriormente surgirá então o conceito de *bullying* sob diversos pontos de vista, como se caracterizam a vítima e o agressor, concluindo com uma análise sobre os espaços/recreios escolares e a sua relação como medidas preventivas do *bullying*.

2.1. Violência

Segundo Megargee e Hokanson (1976), a violência e a guerra são as formas extremas e mais dramáticas de agressão. Desta forma, Clausewitz (1997) defende a existência de uma escala graduada: agressão < violência < guerra, querendo isto dizer que a violência, para Martens (1975) é semelhante à agressão com a diferença que apresenta uma maior carga e com uma forma mais severa de agressão física (citado por Inocentes, 2002).

Michaud (1978) diz que há violência quando

“Numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, concentrada ou dispersa, prejudicando um ou vários outros, em graus variáveis, quer na sua integridade física, quer na sua integridade moral, nos seus bens e nas suas participações simbólicas e culturais” (citado por Inocentes, 2002, p.31).

O autor Lassalle (1997) define violência como sendo o abuso da força, sendo geralmente entendida pelo ato de se agir sobre alguém ou de o fazer agir contra a sua vontade empregando-se meios brutais (citado por Inocentes, 2002).

A violência, segundo Fumat (1997) é uma rutura do equilíbrio, um excesso (citado por Marques, 2000). Já Strech (1998) diz que é uma expressão de agressividade primária, não elaborada, enquanto Floro (1996) diz que a violência também representa um meio de atingir os fins pelo uso da força, normalmente pelo uso da superioridade

física sobre o outro para resolver conflitos de autoridade. Se a agressividade é inerente ao processo da vida, a violência coloca em perigo este processo (citado por Inocentes, 2002).

Os autores Ortega e Angulo (1998a) reportam-se à violência como um uso desonesto, prepotente e oportunista de poder, que se apresenta cruel e sem nenhum tipo de justificção.

Em contra partida, o termo *bullying* está reservado a um tipo mais específico de violência e maus tratos que se desenrola entre iguais e que se define com características próprias como a sua continuidade no tempo e um abuso de poder que acentua a diferença entre o mais forte e o mais débil (Olweus, 1993). Se centrarmos a nossa atenção na existência de violência no âmbito escolar, também podemos encontrar problemas de maus tratos entre iguais (*bullying*) dentro da escola (Ortega et al., 1998a), o que supõe maus tratos físicos, verbais e psicológicos prolongados entre os alunos ou pares que tem repercussões graves na construção de uma identidade pessoal dos alunos e no processo de integração social dos mesmos.

Ainda, segundo Marques (2000) a violência escolar diz respeito a todos os comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao património, atos criminosos, entre outros. Muitas dessas situações dependem de fatores externos, cujas intervenções podem estar além da competência e capacidade das entidades de ensino e de seus funcionários.

Mais recentemente, segundo Matos, Negreiros, Simões e Gaspar (2009) consideram que é importante saber discriminar os vários tipos de violência no sentido de promover uma intervenção urgente mas baseada em conhecimentos e não apenas uma acumulação ineficaz de estratégias e de medidas. Para estes autores, a violência consiste na utilização da agressão, do poder/influência física ou psicológica, ou até mesmo de ameaça contra outra pessoa, grupo ou comunidade.

2.2. Agressão

No que respeita à agressão, Chaplin (1981), define como um ataque ou uma ação hostil para com uma pessoa ou coisa (citado por Inocentes, 2002) ou até, mediante Buss (1961) uma conduta pela qual se prejudica ou se inflige dano a outro organismo, a vítima (citado por Marques, 2000). Segundo este mesmo autor, a agressão assume duas dimensões: ativa e passiva (sob a forma física e verbal).

A Psicologia Social define agressão como um comportamento efetuado com a intenção de fazer mal a uma outra pessoa (Leyens, 1979; Leyens & Yzerbit, 1999), diferenciando agressão hostil, que se descreve como um mal psicológico ou físico que causa sofrimento e, agressão instrumental, a qual é utilizada para se obter uma posição desejada (citado por Inocentes, 2002).

2.3. Agressividade

A agressividade é encarada, por Freud (1920), como uma componente inata que induz no indivíduo comportamentos violentos. Numa tentativa de contrariar esta tendência, o ser humano recorre a processos culturais da socialização e educação (citado por Pereira, 2002).

Para Gabler (1987) a agressividade representa

“Uma disposição permanente (motivo) de uma pessoa para comportar-se numa determinada situação de forma agressiva. Um comportamento é denominado agressivo quando existe só a intenção ou o desejo de prejudicar outra pessoa – independentemente da realização da ação agressiva e dos efeitos prejudiciais pretendidos” (citado por Serpa S., 2006, p.201).”

Neste sentido, dentro do contexto desportivo onde ocorre um duelo entre os adversários ou consigo próprio, com vista a alcançar um determinado objetivo que só irá atingir se superar os seus adversários, parece evidente que exista uma elevada probabilidade de se manifestarem comportamentos agressivos (citado por Serpa, 2006).

Ainda o autor supracitado defende que o termo agressividade pode aplicar-se a um vasto conjunto de comportamentos tendo todos eles em comum o acontecimento de uma ação extrema, no caso desportivo fora das leis de jogo, que têm por objetivo a obtenção do sucesso numa determinada ação. Por consequência, pode contribuir algumas vezes para o êxito desportivo, como já foi referido, ou para dificultar esse mesmo êxito.

Chaplin (1991) define a agressividade como uma tendência habitual para manifestar a hostilidade (citado por Inocentes, 2002).

Para a generalidade dos psicólogos (Matos, 1996; Siann, 1985, in Thirer, 1993) a agressividade é encarada como a existência da intenção de provocar danos físicos ou psicológicos a outrem. Como tal, aponta para quatro tipos de agressividade:

agressividade física, agressividade verbal, hostilidade e irritabilidade (citado por Matos, 2003).

Na opinião de Matos et al. (2009) a agressividade é algo inerente ao ser humano e à sua sobrevivência. Assim, é considerado normal que uma criança ou um adolescente apresentem impulsos agressivos adaptativos, que se manifestem desde o nascimento mas que têm tendência para diminuir à medida que ele se vai inserindo e adaptando na sociedade e no meio familiar e escolar. No entanto, o comportamento agressivo pode ter uma origem emocional e hostil, e na qual o objetivo do comportamento é a agressão intencional do outro, ou pode surgir com um objetivo de atingir um fim, por exemplo, uma recompensa.

Os mesmos autores definem três tipos de agressividade: verbal (agressão ao outro através da utilização de palavras ou expressões verbais como insulto/ameaça e dizer mal), física (agressão através do ataque físico como bater, empurrar, pontapear) e social (exclusão social, exclusão de brincadeiras, entre outras).

2.4. Gestão de Conflitos

Segundo Marques (2000), é necessário informar os alunos acerca da gestão de conflitos pois pode servir como meios de aprendizagem sobre o indivíduo e os outros, construção de melhores relações, aprender novas e melhores formas de resolver os problemas.

A gestão de conflitos (Sharp, Cooper & Cowie, 1994) passa pela informação dos alunos sobre a impossibilidade de os evitar, os quais podem servir como meios de aprendizagem sobre o indivíduo e os outros, construção de melhores relações, aprender novas e melhores formas de resolver os problemas. Um conflito pode ser útil, dependendo da forma como é resolvido e deve ser visto como um problema a resolver, processo este, onde todos podem ser favorecidos, (citado por Marques, 2000).

2.5. *Bullying* na Escola

Muitos desses conflitos, mencionados anteriormente, são resolvidos pela negativa através de comportamentos de *bullying* em que os incidentes se verificam maioritariamente fora da sala de aula, ou seja, no recreio. Provavelmente, muitas situações de *bullying* podem ser evitadas através do ensino, às crianças, de formas de resolução dos conflitos de um modo mais pacífico e construtivo (Sharp, Cooper & Cowie,

1994). Como já referido, um dos comportamentos de risco que afeta um desenvolvimento saudável na adolescência é a violência (DiClemente, Hansen & Pontos, 1996) e em contextos específicos, como a escola, poderá ocorrer entre alunos; chamar nomes, bater, ser excluído de atividades, ser assediado sexualmente. Se este tipo de comportamento tiver uma intencionalidade específica de criar mal-estar e ocorrer de forma contínua ao longo do tempo, existindo um desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas, será considerado um caso de *bullying*/provocação (citado por Matos, 2003).

Na minha perspetiva, o estudo do *bullying* no contexto escolar atualmente está a adquirir uma grande importância passando a ser mesmo matéria de preocupação, pois o *bullying* adquire diversas formas, algumas mais cruéis do que outras, dependendo de muitos fatores. Tratando-se de situações em que um ou vários alunos decidem agredir injustamente outro colega e o submetem, por períodos prolongados, a uma ou várias formas de agressão (a agressão corporal, a ameaça ou extorquir dinheiro), este ato é praticado sobre crianças ou jovens mais inseguros, mais fáceis de amedrontar e/ou que têm dificuldade em se defender ou pedir ajuda. Para estes alunos o ir à escola e, em particular o estar no espaço de recreio, é um drama.

Alguns destes alunos procuram, assim, recantos de recreio onde há menor número de crianças, por terem dificuldade de se integrarem em grupo. Esta atitude, que visa uma certa defesa pessoal, acaba por ter o efeito oposto, pois ficam simultaneamente mais longe da vigilância de um funcionário da escola. Ou seja, ao procurarem proteção nos espaços calmos podem encontrar quem os agrida, sem estar ninguém a quem possam recorrer ou pedir ajuda.

Estas agressões pelo facto de serem isoladas são com frequência as mais graves pois os agressores agem mais à vontade, não havendo testemunhos da ocorrência, logo, nenhuma criança/adulto o poderá ajudar.

2.6. Definição Conceptual e Operativa de *Bullying*

A agressividade/*bullying* é definida pelo que a literatura refere por comportamentos agressivos de intimidação e que apresenta um conjunto de características comuns, entre as quais se identificam várias estratégias de intimidação do outro e que resultam em práticas violentas exercidas por um indivíduo ou por pequenos grupos, com carácter regular e frequente. Na literatura científica internacional vários são os conceitos utilizados para definir estas formas de agressão individual e em grupo. Na Noruega e Dinamarca, assim como na Suécia e Finlândia, o *bullying* era identificado

inicialmente como *mobbing* (Olweus, 1993). Na Itália foi utilizado o termo *prepotência* (Genta, Menesini, Fonzi, Costabile & Smith, 1996) e em Espanha *intimidación, maltrato* e violência (Ortega, 1994). Em Portugal, devido à dificuldade em identificar simultaneamente a personalidade das pessoas que associamos aos incidentes agressivos e as características dos comportamentos que essas pessoas assumem, utiliza-se o conceito de *bullying*. Apesar desta dificuldade sentida no nosso país, ainda aparecem outros termos utilizados para a compreensão deste conceito: agredir, vitimar, violentar, maltratar, humilhar, intimidar, abusar, rejeitar, insultar, provocar, entre outros (Smorti, Menesini & Smith, 2003).

Destaca-se o facto de que, à semelhança de outros comportamentos agressivos, o *bullying* identifica-se pela intencionalidade de magoar alguém, sendo a vítima alvo de ato agressivo e os agressores pessoas que manifestam tendência a desencadear, iniciar, agravar e a perpetuar situações nas quais as vítimas se encontram numa posição indefesa.

O autor Olweus (1991) definiu o *bullying* como sendo o modo a que um aluno é exposto ao longo de uma forma repetida e prolongada de comportamentos agressivos, por parte de um ou mais colegas.

Outros autores, inclusive o autor supracitado, mais tarde vieram definir, novamente, o conceito de *bullying* como a exposição de uma pessoa ou um grupo de pessoas a ações negativas com intenção de magoar ou provocar desconforto repetidamente e ao longo do tempo (Maines & Robinson 1993; Olweus, 1993, 1995, 1996; Fried & Fried, 1996; Pereira, 1997).

Em relação à vítima o seu sofrimento pode ser não só físico, como também psicológico ou ambos, tendo este resultado de formas de agressão como: o bater, empurrar, tirar dinheiro, chantagear ou ameaçar, chamar nomes, contar histórias assustadoras/intimidadoras, praxar violentamente e excluir sob a forma de marginalização social. Também Matos et al. (2009) vieram defender a mesma teoria.

A respeito destes atos, todos nós, ao longo da vida, já presenciámos ou ouvimos testemunhos de situações de agressão, e cada vez com mais frequência somos informados de situações que, pela sua persistência e pelos níveis de violência física e psicológica, constituem fatores de risco que ameaçam gravemente o desenvolvimento psicológico e social e o bem-estar das crianças e dos jovens. Perante esta realidade, torna-se bastante perceptível e visível a importância deste tema, para qualquer um de nós, fundamentalmente enquanto educador.

A operacionalização do conceito de *bullying* é particularmente importante, na medida em que poderá existir o risco de confundi-lo com outras formas de comportamento agressivo como é o caso das brincadeiras agressivas ativas de grande expansividade e envolvimento físico dos intervenientes, mas nas quais não existe intencionalidade de magoar ou causar danos e que é normalmente expresso em determinadas idades, principalmente entre os 7 e os 14 anos de idade.

O termo violência, mais próximo da marginalidade, abarca situações esporádicas e de grande gravidade, com frequência já na área da criminalidade, mas parece não compreender aquilo que procuramos definir por agressividade/*bullying*.

É a intencionalidade de fazer mal e a persistência de uma prática a que a vítima é sujeita, que diferencia o *bullying* de outras situações ou comportamentos agressivos, sendo três os fatores fundamentais que normalmente o identificam: 1) O mal causado a outrem que não resulte de uma provocação, ou pelo menos, por ações que possam ser identificadas como tal; 2) As intimidações e a vitimização de outros têm carácter regular, não acontecendo apenas ocasionalmente; 3) Geralmente os agressores são mais fortes (fisicamente), recorrem ao uso de arma branca ou têm um perfil violento e ameaçador (Maines & Robinson 1993; Olweus, 1993, 1995, 1996; Fried & Fried, 1996; Pereira, 1997).

As vítimas, nunca/quase nunca estão em posição de se defenderem ou de procurar auxílio.

Concluindo, o conceito de *bullying* diz respeito a uma forma de afirmação de poder interpessoal através da agressão. A vitimização ocorre quando uma pessoa é feita de recetor do comportamento agressivo de uma outra mais poderosa. Tanto o *bullying* como a vitimização têm consequências negativas imediatas e tardias sobre todos os envolvidos, sendo estes os agressores, vítimas e observadores.

2.7. *Bullying* e Disciplina

Estes são dois conceitos que também se relacionam mutuamente. Da indisciplina na escola e, em particular na sala de aula, provavelmente a que mais preocupa os professores é o *bullying*, ou seja, quando os alunos se agredem entre si.

Segundo Estrela (1996), a agressividade constitui uma das múltiplas manifestações de indisciplina. A indisciplina compreende todo o comportamento que vise o não cumprimento da regra, pelo que pressupõe a definição de normas exigindo, assim, um autocontrole por parte de cada um. Estas normas não são rígidas mas sim

modificáveis e, como tal, devem ser fruto de reflexão aquando da definição das políticas educativas de uma escola.

A maioria dos professores sabe quem são os alunos perturbadores (Rutherford & Lopes, 1994), no entanto, têm mais dificuldades em identificar os alunos que são vítimas dos colegas. Nos estudos relativos ao *bullying*, a atenção é particularmente focada nas crianças que são vítimas, pois esses estudos visam encontrar soluções e não a punição (usada em último recurso).

Segundo Rutherford et al. (1994), ao identificarmos o aluno perturbador na aula, estamos a lidar com uma vasta gama de comportamentos. Por outro lado, a indisciplina não é entendida da mesma forma por todos os docentes, pois o que é um problema crónico para um professor pode ser transitório e situacional para outro (Rutherford, 1978).

Posto isto, é necessário que os alunos não só diferenciem os vários tempos (tempo de estudo, hora de estar atento, fazer esforço, etc.), como também percebam os vários espaços (a sala de aula é um local de trabalho individual ou em grupo, o ginásio é uma sala de aula com características particulares, etc.). Para tal, nós professores devemos assumir um papel fulcral na explicitação das regras e, quando se fala de disciplina não estamos a falar propriamente de autoritarismo, ou seja, da imposição de regras arbitrárias, mas sim de regras negociadas e aceites por ambas as partes envolvidas/intervenientes e interessadas.

2.8. Efeitos da Agressão/Vitimização ao Longo do Ciclo de Vida (imediatos e a longo prazo)

Baseando-nos em inúmeros estudos levados a cabo com o objetivo de aprofundar o problema da agressão e vitimização (Olweus, 1993, 1989; Boulton & Smith, 1994; Gilmartin, 1987; Parker & Asher, 1987; Smith, 1991), verifica-se um carácter persistente do *bullying* com aspetos marcadamente negativos para as vítimas que são diretamente atormentadas no seu dia-a-dia e afetadas no seu rendimento escolar, mas igualmente pelos efeitos a longo prazo que lhe estão associados, como é o caso da depressão na vida adulta.

Quando falamos de *bullying* devemos especificar os dois principais papéis: o do agressor e o da vítima. Experimentar o *bullying* como vítima ou como agressor tem implicações negativas imediatas com reflexos ao longo da vida. As consequências a curto, médio e longo prazo da agressão/vitimização não permitem que se continue a encarar o problema das crianças agressivas ou das vítimas como um “treino para a vida”.

A investigação sobre os comportamentos de agressão/vitimização na escola pode ajudar a esclarecer algumas das questões que se relacionam com os padrões de comportamentos desviantes e os seus percursos ao nível do desenvolvimento, bem como esclarecer os fatores que podem estar associados à manifestação de comportamentos agressivos na infância e na pré-adolescência.

Ainda relativamente ao fenómeno de *bullying*, Pendley (2004) refere que se encontram formas de vitimização associadas aos tipos de *bullying*, sendo elas: *Bullying* Emocional (dizer mal ou ignorar o colega); *Bullying* Verbal (chamar nomes, gozar, rir, meter medo); *Bullying* Físico (dar murros, pontapear, arranhar, puxar o cabelo, etc. – pode acompanhar o *bullying* verbal); *Bullying* Racista (piadas sobre a raça ou a cultura da criança); *Bullying* Sexual (contacto físico não desejado, comentários inapropriados e abusivos); e *Bullying* Cibernético (um novo fenómeno: sms, e-mail, internet).

2.8.1. Efeitos Imediatos do *Bullying* para as Vítimas

Por norma, (Sharp & Smith, 1994b; Kochenderfer, 1996), as crianças que são identificadas como vítimas sofrem em silêncio, têm medo de falar com receio de retaliações, de não serem escutadas ou de serem vistas como medricas por professores ou funcionários. Deste modo, são afetadas a nível escolar – mais dificuldades de adaptação e de relacionamento com os outros (citado por Marques, 2000).

Boulton e Smith (1994) evidenciaram que, nas escolas primárias, as crianças vítimas de *bullying* tendem a ter uma fraca autoestima.

Sharp e Thompson (1992) investigaram como é que crianças respondiam e paravam os comportamentos agressivos. Com uma amostra de 723 alunos das escolas secundárias, das quais 40% foram vítimas naquele ano letivo, verificou-se que 20% dos alunos referiram que se tornavam mais negligentes ao tentarem escapar de serem vítimas; 295 disseram que era difícil concentrarem-se no trabalho escolar; 22% sentiram-se doentes e indispostos depois de serem agredidos e 20% experienciaram dificuldades em adormecer ou durante o sono, como resultado do *bullying*.

Segundo Haselager e Lieshout (1992) as vítimas, em especial aquelas que foram reportadas pelos pares, apresentam mais problemas de relação do que os agressores. As vítimas apresentam, também com mais frequência, pouca aceitação por parte dos colegas, rejeição ativa, são menos escolhidas como melhores amigos e ainda apresentam fracas competências sociais tais como, cooperação, partilha e ser capaz de ajudar os outros.

2.8.2. Efeitos do *Bullying* ao Longo da Vida para as Vítimas

Olweus (1993) apresenta-nos um estudo sobre o acompanhamento de rapazes que são vítimas ao longo de vários anos. No estudo empírico que realizou mostra-nos os efeitos a longo prazo da vitimização frequente de um grupo de 71 rapazes, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, que foi seguido até aos 23 anos. Os resultados apontam para: a) a falta de continuidade no estatuto de ser vítima resultante da inserção em grupos diferentes; b) as vítimas parecem ter normalizado quando se tornam jovens adultos pois, ser vítima na escola não parece ter aumentado a possibilidade de sê-lo em adulto; c) o desenvolvimento adaptativo das vítimas em várias dimensões, com algumas exceções.

Sintetizando, o mesmo autor refere que a frequência de ser vítima decresce com a idade. As vítimas deixam de o ser, mudados de contexto, parecendo existir a normalidade quando jovens adultos. Contudo, há uma relação entre o ter sido vítima na escola e uma ocorrência de depressão na vida adulta.

Por outro lado, o autor Gilmartin (1987) reporta-se a problemas, de indivíduos que no passado foram vítimas na escola, que se manifestam ao nível das relações íntimas na vida adulta, principalmente na dificuldade que possuem em confiar nos outros.

Com base no que foi referido, Parker e Asher (1987) afirmam que a rejeição social que as vítimas frequentemente experienciam é um sólido indicador de problemas de ajustamento na adolescência e na vida adulta. Os efeitos a longo prazo também são preocupantes, nomeadamente ao nível da autoestima e da capacidade de se relacionarem com os outros em adulto (Besag, 1989; Olweus, 1991, 1993).

A consequência mais grave do *bullying* no contexto escolar é o suicídio (Smith & Madsen, 1996), podendo este ser resultado direto ou indireto da vitimização constante a que se é sujeito, até ao limite da capacidade do indivíduo de suportar as agressões. Porém as causas de suicídio dos jovens não são rigorosamente explicadas (Gallardo, 1994).

Segundo Marques (2000), a longo prazo, os efeitos de *bullying* podem ser tão graves para os agressores como para as suas vítimas: a) os agressores aprendem a usar métodos de poder para conseguir os seus objetivos sendo que os comportamentos antissociais se vão agravando (Olweus, 1993, 1996; Smith & Sharp, 1994; Fried & Fried, 1996; Pereira, 1997); b) as vítimas, devido ao medo constante na escola, vão ser adultos mais inseguros com dificuldades em se protegerem e defenderem, com tendência para ter uma baixa autoestima e entrar em estados depressivos; em casos mais graves podem

até tentar o suicídio (Olweus, 1993, 1996; Boulton, 1994; Sharp & Smith, 1994a; Fried & Fried, 1996; Garrity, 1997; Pereira, 1997).

Posto isto, concluiu-se que, estas situações de vitimização estão associadas a uma série de comportamentos ou atitudes que se vão agravando e mantendo por toda a vida, arrastando consigo consequências negativas e, na maior parte dos casos, com alguma gravidade.

2.8.3. Efeitos do *Bullying* ao Longo da Vida para os Agressores

As crianças agressivas diferem das não agressivas quanto às expectativas e valores, como nos é demonstrado no trabalho sociocognitivo de Kennedy e Perry (1993). As características que mais diferenciam parecem ser a dificuldade no controlo de impulsos, défices nas aptidões sociais e crenças irracionais, entre outras.

A criança agressiva espera que a agressão resulte no controlo da vítima e não espera retaliações.

A literatura aponta para previsões pessimistas acerca das futuras capacidades de adaptação social das crianças com comportamentos de tipo “desviante” ou perturbações da conduta (Robins, 1986; Ruter, 1989). E quanto maior é o número de sintomas de desordem na conduta, em criança, mais esses sintomas se apontam para a persistência dessa mesma conduta antissocial (Kelso & Stewart, 1986).

Segundo Smith (1991), para as crianças agressoras, existe mesmo um risco acrescido de virem a envolver-se mais tarde em condutas antissociais e em atividades de criminalidade quando adolescentes e jovens adultos.

Olweus (1989), num estudo realizado com alunos do ensino secundário até aos 24 anos, comprovou a existência de fatores de risco precipitantes de futuras carreiras delinquentes para as crianças que, com frequência, agridem/intimidam.

2.8.4. Consequências para as Vítimas e Agressores

As consequências que podem advir para as vítimas decorrentes do fenómeno de *bullying* são: vidas infelizes, destruídas, sempre em torno da sombra do medo; perda de autoconfiança e confiança nos outros, falta de autoestima e autoconceito negativo e depreciativo; vadiagem; falta de concentração; morte (muitas vezes suicídio ou vítima de homicídio); dificuldades de ajustamento na adolescência e vida adulta, nomeadamente problemas nas relações íntimas. Para os agressores: vidas destruídas; crença na força

que possui para resolver os seus problemas; dificuldade em respeitar a lei e os problemas que daí advêm, compreendendo as dificuldades na inserção social; problemas de relacionamento afetivo e social; incapacidade ou dificuldade de autocontrole e comportamentos antissociais.

Neste sentido, podemos afirmar que a grande parte dos estudos demonstram o quanto pode ser prejudicial ser agressor e ser vítima, traduzindo-se em consequências imediatas e a longo prazo para os próprios.

2.9. Características das crianças Vítimas e Agressoras

Existem duas correntes explicativas da origem da vitimização, a primeira defendida por Dodge, Pettit e Bates (s/d), e que assenta num défice de competências sociais e a segunda que assenta nas teorias de vinculação/attachement (Cowie, Boulton & Smith, 1992).

A primeira teoria parte do princípio de que a criança interpreta incorretamente os sinais sociais ou tem um leque de respostas muito reduzido. As vítimas podem apresentar poucas competências sociais, pouca assertividade quando estão em grupo ou respondem de forma provocativa.

A segunda reporta-se às teorias de vinculação e vêem os problemas de vitimização como sendo de natureza relacional, ou seja, desvios de perturbações a nível da vinculação entre a criança e os seus progenitores.

Pepler e Slaby (s/d) abordam a perspetiva desenvolvimentista de comportamentos agressivos, apontando para diferentes desafios. Primeiro, a criança agressiva não constitui um grupo homogéneo, contudo há situações de risco e fatores de proteção. Nos múltiplos fatores incluímos os de natureza ecológica, estando a família, a escola e o grupo de pares incorporados nestes, e os de natureza biológica. Segundo, durante a infância e a adolescência o problema da violência e vitimização apresenta múltiplas causas, manifestações e padrões.

Olweus (1977), num estudo sobre a agressão e aceitação dos rapazes adolescentes refere-se à estabilidade do comportamento ao longo dos anos nas dimensões relativas à agressão e aceitação por parte dos pares.

Olweus (1978, 1987), em estudos posteriores, diz-nos que as crianças vítimas não são assertivas e não dominam algumas competências sociais. São caracterizadas pelo medo e falta de confiança. São ansiosas e incapazes de reagir por si próprias quando são agredidas. As crianças vítimas apresentam características tais como:

dificuldade de interação e muitas vezes são excluídas socialmente (Olweus, 1993). Refere também que as vítimas podem distinguir-se em passivas, isto é, ansiosas, inseguras e que procuram defender-se a si próprias, e em provocativas, ou seja, temperamentais, que criam tensões e replicam sempre.

Ainda Olweus (1978, 1987) menciona que os agressores pelo contrário têm confiança em si próprios e não têm medo. Os agressores apresentam também tendências agressivas devido à vida familiar, visto que: a) os pais parecem fomentar mais a hostilidade do que o afeto; b) existe um padrão familiar de permissividade. Tendem a ter uma má relação com os pais, e, portanto, não têm uma adequada supervisão (Junger, 1990).

Stephenson e Smith (1989) verificaram no seu estudo que aproximadamente 18% das vítimas, na sua maioria rapazes, são ansiosos, apresentam falta de autoconfiança e são menos populares que os agressores.

Segundo Smith e Sharp (1994), os agressores são crianças para quem a agressão é uma prática perfeitamente aceite, particularmente pela família, com resultados efetivos. Por motivos culturais, a educação do género masculino tem tendências valorativas a comportamentos de domínio físico.

Boulton (1995) identifica diferentes comportamentos no recreio, em alunos que são vítimas, agressores e não implicados: a) Os agressores têm, em média, mais companheiros que os outros grupos e as vítimas têm tendência para interagir com pequenos grupos; b) As vítimas envolvem-se menos em jogos de regras, fazem mais tentativas de iniciar contactos sociais positivos, passam mais tempo sozinhas do que os agressores; e c) As crianças em geral, especialmente as vítimas e as não implicadas, passam mais tempo com companheiros não implicados do que com os outros. Ainda o mesmo autor defende que, aos olhos dos agressores as crianças que passam, mais tempo, sozinhas são um potencial alvo pois não têm um grande grupo de amigos para as ajudar a contrariar ou expulsar o agressor (citado por Marques, 2000).

Com base no estudo de Almeida (1995), as crianças agressivas são mais populares que as vítimas. São também ativamente rejeitadas, mas geralmente têm um, dois ou três amigos que o apoiam nas práticas agressivas e dificilmente são crianças isoladas socialmente.

No que respeita ao agressor, ainda existe uma relação deste com o insucesso escolar. Esse insucesso parece estar relacionado com o comportamento agressivo das crianças. Quer isto dizer que, a percentagem de agressores aumenta com a percentagem de retenções (s/a). Para comprovar o que acima referimos, segue-se o seguinte gráfico:

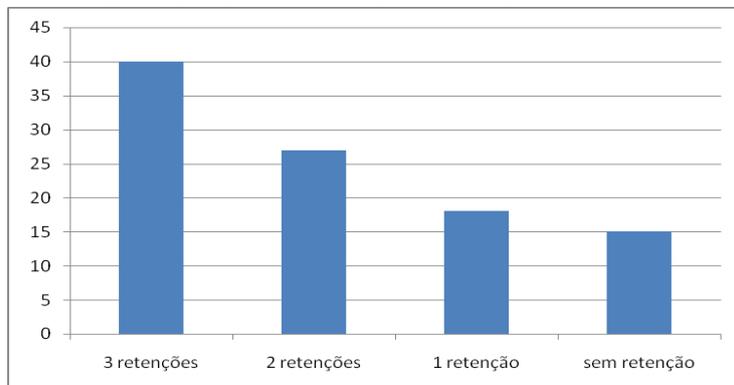


Figura 2.1. Percentagem de agressores em função das retenções.

2.10. Os Espaços de Recreio e a prevenção do *Bullying* na Escola

Antes de mais, é necessária uma breve reflexão sobre as escolas, pois elas têm um grande potencial ao nível dos espaços e dos tempos de recreio, que na maior parte dos casos se encontram desvalorizados. A manutenção dos recreios exteriores implica gastos na preservação dos equipamentos desportivos, na higiene dos espaços, embelezamento e supervisão. Reduzir estes espaços pode parecer atrativo para alguns diretores de escolas, menos atentos à importância destes espaços para as crianças pois, por vezes, nem nos apercebemos do poder educativo que estas zonas exteriores possuem.

A natureza do recreio não está direcionada e, como tal, perde-se a sua identidade e o sentido de contexto. Por outro lado, o estado e a organização destes espaços são convidativos para a existência de comportamentos agressivos (*bullying*) entre as crianças.

O *bullying* foi observado em dezoito escolas do 1º e 2º ciclos, estudadas em Portugal (Pereira, Almeida, Valente & Mendonça, 1996b) sendo este fenómeno confirmado por outros estudos realizados na Noruega (Olweus, 1993) e no Reino Unido (Whitney & Smith, 1993). Para os alunos do 3º Ciclo e Ensino Secundário, também este problema é uma realidade preocupante. Os recreios são os espaços escolares onde mais ocorrem os comportamentos de *bullying*, em particular nos espaços exteriores.

A investigação levada a cabo por Whitney e Smith (1993), mostra-nos que nas vinte e quatro escolas estudadas no âmbito do projeto de Sheffield (Reino Unido), o

recreio foi o local onde ocorreram práticas de vitimização e de agressão com mais frequência, especialmente nas escolas primárias. Também os estudos realizados em Portugal apontam para resultados idênticos (Pereira, Almeida & Valente, 1994b; Pereira, Almeida, Valente, & Mendonça, 1996b; Pereira, Mendonça, Neto, Almeida, Valente & Smith, 1996a). É nos recreios que se observa a maior frequência de comportamentos antissociais, cabendo a estes espaços percentagens que se salientam face aos restantes, nomeadamente salas de aula, corredores, etc., que assumem valores mais baixos.

Ainda não é muito claro a razão pela qual grande parte do *bullying* ocorre no recreio, contudo fatores de contexto, organizacionais e internos (relativos aos indivíduos) parecem estar associados, são eles: restrições nos recreios e consequente aborrecimento dos alunos, falta de diversificação da oferta, ausência de supervisão, superlotação dos recreios resultantes de fatores organizacionais, dificuldades de gestão do tempo e a ausência de competências sociais que facilitem o jogo (cooperação, conhecimento e aceitação das regras). A imposição de regras que não servem os alunos, não são aceites nem compreendidas por estes. Muitas vezes até é a própria arquitetura dos espaços que não tem em consideração as necessidades das crianças.

Tal facto obriga a que seja feita uma grande reflexão sobre os recreios escolares, quer a nível dos espaços e das práticas como dos tipos de comportamento individual e social que aí ocorrem. As investigações sugerem que a ocorrência de *bullying*, não só causa considerável sofrimento aos alunos individualmente, mas também, tem influências nefastas no clima da escola. Os alunos devem ser encorajados a contarem os casos sérios de *bullying*, dos quais tenham sido alvo ou tenham assistido e devem ser definidos regulamentos com sanções adequadas. As crianças vítimas necessitam de um sistema de proteção, de realizar treino assertivo e aquisição de competências sociais.

Segundo Marques (2000), o recreio não deve mesmo ser menosprezado pois é onde as crianças passam maior tempo e onde se verificam uma quantidade elevada de conflitos, agressões e vitimização. Assim, este espaço deve ser visto como um local privilegiado como forma de controlar e reduzir os incidentes de *bullying* na escola.

Como forma de diminuir a taxa de incidentes violentos nos espaços escolares e aumentar as condições para o desenvolvimento motor e social dos alunos, deve existir uma valorização dos espaços de jogos e até a participação dos alunos nessa transformação.

Alguns autores (Sharp & Blatchford; Ross & Ryan; Cowie; Sharp, Cooper & Cowie; Sheat & Beer; Humphries & Rowe, 1994) defendem que as crianças devem ser ouvidas aquando da tomada de decisões relativamente ao recreio (citado por Marques, 2000).

Está comprovado que a conjugação das ideias dos alunos (na reconstrução dos espaços) com as dos técnicos e professores torna-os mais cooperativos em atividades construtivas e menos envolvidos em comportamentos destrutivos ou agressivos (Pereira, Neto & Smith, 1998; Blatchford & Sharp, 1994).

Para tal é fundamental a formulação de planos específicos, passando pelo levantamento descritivo das condições dos recreios escolares. Desta forma, poder-se-á detetar os problemas mais comuns entre os alunos, os professores e os supervisores.

Segundo Neto, Barreiros e Brito (1992), esta renovação dos espaços implicará a formulação de modelos de gestão dos espaços e equipamentos relacionados com os cuidados de manutenção, animação, segurança e vigilância.

Para Neto (2004) apesar desta requalificação dos espaços ser um problema complexo e multidisciplinar, parece ser uma solução adequada à implementação de formas de intervenção inovadoras na mudança da escola.

2.10.1. Definição Conceptual de Recreio

Para Blatchord, Creeser e Mooney (1990), os recreios são um espaço fundamental de desenvolvimento da criança.

Em Portugal, a palavra recreio apresenta um duplo significado: tempo e espaço. Muitas vezes é usada para identificar um espaço de atividade livre, onde a criança pode correr, saltar, jogar e, outras vezes, é usada para identificar o período de paragem de atividades curriculares, ou seja, o tempo que medeia entre duas aulas para o qual também se usa a designação de intervalo.

O recreio não é uma única realidade, pois há diferenças organizacionais das escolas que se refletem nestes. Segundo Pellegrini e Smith (1993), os recreios dividem-se de acordo com a sua duração, número de períodos de supervisão e entre escolas.

Ao compararmos os recreios quanto à sua duração e número de períodos da escola, verificamos que no 1º ciclo de ensino a duração é mais longa do que para os alunos que frequentam ciclos de ensino acima deste, tendo recreios mais curtos mas mais frequentes.

Também em matéria de supervisão, os recreios variam, nas escolas portuguesas, do 1º ciclo para as escolas do 2º e 3º ciclos e até mesmo entre escolas do mesmo nível de ensino. Quer isto dizer que, no 1º ciclo há escolas onde se assiste a alguma supervisão dos recreios, em alguns casos por professores, noutros por funcionários e outras escolas onde não existe qualquer tipo de supervisão (Pereira, 2002).

As dimensões e forma do recreio são outro aspeto importante aquando do seu retrato. Neste sentido, o recreio pode ser definido como um espaço físico com equipamentos lúdicos ou desportivos, com determinada disposição espacial, com áreas jardinadas, árvores e barreiras que visam separar o espaço da escola do espaço exterior

No 2º ciclo, em comparação com o primeiro, os espaços de recreio são, geralmente, maiores sendo visíveis as marcas do desporto, como cestos de basquetebol, balizas de andebol e futebol. No entanto, fica em falta o elemento fundamental para que o jogo aconteça, a bola, pois esta nunca é emprestada ou raramente é permitida a sua utilização no espaço de recreio da escola, mesmo que o aluno tenha de permanecer aí duas ou mais horas.

Por último, e não menos importante está a questão da densidade populacional nos recreios que poderá estar associado a uma maior agressividade, não existindo contudo, estudos específicos que o comprovem. Há escolas onde a razão espaço de recreio e número de alunos permite que todos tenham o seu espaço para brincar, ao passo que noutras esses espaços estão ocupados por pavilhões pré-fabricados, reduzindo as dimensões do recreio e aumentando o número de alunos, com implicações diretas no espaço *per capita*, tornando-o diminuto.

O recreio, contudo, não pode ser entendido apenas como espaço exterior pois, nos dias em que as condições atmosféricas são adversas (chuva, vento, entre outras), as crianças têm de permanecer em espaços dentro da escola, que normalmente são exíguos e mal equipados.

2.10.2. Os Recreios numa Perspetiva Europeia

Os investigadores, nos últimos anos, na área educacional e desenvolvimento psicológico, têm prestado mais atenção às atividades das crianças nos recreios das escolas (Blatchford, 1989; Boulton, 1992; Evans, 1989). Este facto é importante pois, representa uma viragem nos estudos sobre o comportamento da criança, que se situam sobretudo na sala de aula e fora desta. Estudos mais recentes referem-se ao recreio

como o local mais comum na escola, em que o *bullying* tem lugar (Whitney & Simth, 1993; Pereira, Almeida, Valente & Mendonça, 1996b).

Os investigadores identificaram as relações entre os pares como um mecanismo importante no desenvolvimento do comportamento de adaptação ou inadaptação da criança (Parker & Asher, 1987). Blatchford (1989) refere a necessidade de se repensarem os recreios nas escolas, pois nos tempos livres há maior percentagem de problemas que incluem agressões e comportamentos antissociais.

2.10.3. Os Tempos Livres, os Recreios e o *Bullying*

A diversidade das práticas de tempos livres depende de um conjunto de fatores. A propósito disto, Haywood, Brown e Wingefeld (1990), referem que a ideia de livre escolha é essencial ao conceito de lazer, porém, as atividades de tempos livres circunscrevem-se a condições, tais como: o tempo, o dinheiro, as capacidades individuais, o grupo social, o género, a idade, a raça, os amigos, entre outras. A facilidade ou limitação das escolhas das atividades de lazer parecem estar relacionadas com condições de vida que são o suporte de atitudes, perceções e valores. O contexto social determina em grande parte as opções de tempos livres das crianças e jovens, de acordo com os constrangimentos da organização do tempo escolar e familiar.

Por outro lado, verificam-se enormes transformações sociais quanto à oferta de novas práticas, interesses, mobilidade e dinâmicas de consumo do tempo livre. Num artigo sobre as novas atividades desportivas, Neto (1995) refere-se ao uso do tempo no quotidiano dos jovens, à emergência de relações de tensão e conflito e a reações contra as estruturas conservadoras como fenómeno natural de procura de individualidade e processos de identidade. Estas novas práticas desportivas refletem culturas específicas e formas de sociabilidade que podem ser observadas nos recreios das escolas. Estes grupos identificam-se por um nome, uma forma de vestir, uma atitude na sala de aula, um estilo de vida. Também em relação à infância, os jogos representam um tempo forte da sua vida (criadores da sua existência), contribuindo para o desenvolvimento motor, psicomotor e sociomotor (Guedes, 1991).

De facto, quando frequentávamos o 1º ciclo, as nossas brincadeiras de recreio eram os vários jogos de roda com cantilenas, só possíveis com o apoio de um professor ou auxiliar da ação educativa, sem funções de limpeza, ao contrário do que acontece agora. Esses primeiros jogos davam lugar a outros mais elaborados como o jogo do mata, ainda hoje praticado nas escolas do 2º ciclo e, mais tarde a atividades estruturadas

como o futebol, andebol, a par de outras ações (conversar, passear, fazer diversos jogos de perseguição). As aulas funcionavam em horário normal e todos os recreios estavam previstos.

Atualmente, no 1º ciclo, as crianças passam mais horas no recreio do que os períodos de paragem previstos. Uma parte significativa do tempo de permanência dos alunos, na escola, é passada nos recreios, predominantemente no exterior, sendo reduzidas as atividades que podem realizar (conversar, jogos de apanhada, passear). Muitas destas escolas têm também espaços exteriores de recreio desertos, pouco interessantes e pouco variados.

Isto leva-nos a crer que os traços característicos das escolas não são aceitáveis, num contexto de aprendizagem das crianças. Para além de favorecerem uma educação pobre e um fraco desenvolvimento da atividade lúdica, podem também desencadear comportamentos de *bullying*. Deixar que os alunos lutem e intimidem os outros colegas, nos recreios, interfere inevitavelmente com o bem-estar nestes e com o clima na sala de aula.

É necessário tomar consciência do potencial valor dos recreios e lançar-lhes um novo olhar. Concomitantemente com outras estratégias anti-*bullying*, a intervenção ao nível dos espaços de jogo (reorganizando-os e redesenhando-os) são melhoramentos que se podem traduzir em menor percentagem de práticas de agressão nos recreios.

2.10.4. As Limitações dos Recreios

Como referido anteriormente, algumas das razões relacionadas com as práticas agressivas nos recreios, situam-se ao nível da ausência da diversificação dos espaços, da superlotação das escolas e recreios e, ainda da marginalização de algumas crianças e falta de oportunidade que favoreça o bem-estar de cada um. Sendo poucos os estímulos oferecidos pela escola ou pelos recreios, tais contextos insípidos podem favorecer o comportamento antissocial. A criança aborrecida pode, por simulação ou frustração, começar a lutar, importunar e a agredir nos recreios (Blatchford, 1989). A densidade de crianças nestes locais pode ser um fator que suscite o *bullying*, uma vez que sendo muitos têm que lutar pelo espaço para realizarem o jogo/atividade que pretendem. As práticas de agressividade, nomeadamente o abuso de poder, os insultos e as lutas, ocorrem inevitavelmente quando as crianças/jovens têm que competir pelo espaço e seus recursos extintos.

Naturalmente que o processo de sociabilização da criança ocorre segundo dinâmicas de conflito na definição de territórios de vida e nos processos interativos.

2.10.5. O Domínio dos Recreios e o Abuso de Poder

As crianças/jovens mais velhos tendem a dominar os espaços de recreio com práticas desportivas, por exemplo, o futebol, que marginaliza geralmente as raparigas e os rapazes mais novos.

No domínio das práticas desportivas as raparigas apresentam competências e motivações diferentes dos rapazes. As alunas e alunos, que não dominam habilidades motoras requeridas por determinada prática são automaticamente excluídas dos jogos pelos seus pares. Ross e Ryan (1991) referem que a atitude de defesa que a rapariga assume ao ocupar um espaço que não é procurado pelos outros, é uma forma de evitar a luta com os mais fortes, pela posse desse espaço. As raparigas são mais facilmente vulneráveis à intimidação intencional.

Posto isto, podemos afirmar que os recreios são normalmente vistos pelas crianças como locais para medir forças e estabelecer relações de poder. Frequentemente, as vítimas são crianças que apresentam diferenças em relação aos seus colegas, quer ao nível da autoestima (reduzida), quer ao nível do domínio de competências sociais (ausente).

2.10.6. Papel do Professor/Adulto na Supervisão dos Recreios

No estudo relativo aos recreios, a supervisão é um dos aspetos que apresenta características que o particularizam de país para país (Evans, 1990) e entre escolas de um mesmo país. Em Portugal, embora a legislação sobre esta matéria seja reduzida, parece ser o ponto onde há maior divergência entre o que está legislado e o paradigma vigente nas escolas.

Os recreios têm pouca supervisão e a proporcionalidade entre crianças/supervisor nunca excede os 50:1, para as escolas inglesas (Boulton & Smith, 1994). Nas escolas portuguesas este número traduz-se no dobro do anterior, para o 1º ciclo, sendo a proporcionalidade de 100:1. Contudo, de salientar que a supervisão dos recreios no 1º ciclo em Portugal, quando existe, é feita por um ou mais professores da escola. Como são escolas com cerca de 100 a 300 alunos, que possuem reduzido

número de turmas e de professores, proporcionam o conhecimento mútuo de todos estes.

Uma das razões para justificar o nível de *bullying*, nos recreios, da escola pode ser a ineficácia da supervisão. Incrementá-la pode ajudar na prevenção deste fenómeno, ainda que esta medida tomada isoladamente não seja suficiente. O *bullying* é uma categoria complexa do comportamento e, como tal, assume diferentes formas, algumas das quais não envolvem qualquer contacto físico. Estas práticas de agressividade, não são facilmente controladas com a presença de mais adultos nos recreios, pois na maior parte das vezes, estas manifestações de comportamentos nem chegam a ser observadas pelos supervisores. Outra razão é a arquitetura dos recreios, que por vezes, dificulta ou impossibilita a sua supervisão.

Na opinião da maioria das crianças a assistência do professor no recreio não é necessário, no entanto, os resultados de um estudo realizado por Cullen (1993) apontam para a necessidade do jogo livre no recreio ser monitorizado pelos professores, de forma a promover a qualidade do jogo com vista ao desenvolvimento da criança e para facilitar o uso mais eficaz dos espaços exteriores.

Outros estudos realizados na Austrália e América (Evans, 1990) e centrados nas atitudes e papel do professor na supervisão dos recreios mostraram que estes têm uma visão negativa da mesma. Os professores pensam que é uma tarefa necessária mas, não a fazem com agrado, pois consideram que aproveitariam melhor o tempo ao preparar os materiais para as aulas seguintes ou porque gostariam de ter uma pausa sem crianças, pensando que estas sentem o mesmo.

Para os professores com turmas difíceis, em que é necessário um esforço constante para manter a disciplina, o tempo de recreio é um momento de interrupção dessa tensão, permitindo-lhe recuperar energias para enfrentar de novo a turma. O número e a natureza das interações entre professores e crianças é fundamental para o desenvolvimento destas pois, rapidamente percebem quais são os professores de quem se podem aproximar e receber apoio. As crianças que, regularmente, procuram o professor são aquelas que tendem a ser rejeitadas pelos colegas ou são injustamente tratadas nas atividades lúdicas.

Ainda sobre os estudos realizados por Evans (1990), concluem que o papel do professor é importante e aponta para a necessidade de se continuar a investigar esta área e a necessidade de dar mais atenção à formação de professores, no papel de supervisores.

Para reduzir o *bullying* nos recreios é fundamental considerar a questão da supervisão pelos adultos, que quando fraca pode ser uma das principais razões para os recreios se tornarem o local da escola onde o *bullying* é mais frequente (Boulton & Smith, 1994).

Como refere Marques (2000) os professores devem intervir no sentido da prevenção do *bullying* na sala e no recreio, mas para isso é importante o reforço da sua formação e o treino de estratégias de aplicação possível para resolver os problemas.

Ainda Boulton e Smith (1994) mencionam que os supervisores, na maior parte dos casos, revelaram o seu interesse em frequentar sessões de treino e de discussão do problema, pois nem sempre sabiam se a atitude que tomavam em determinada situação era a mais adequada. Uma das sugestões para a formação de supervisores é dar-lhes um papel mais ativo na organização das atividades de recreio (Ross & Ryan, 1991). O estabelecimento de relações cordiais/afetuosas entre supervisores e alunos pode assumir maior relevo do que um grande número de supervisores.

Por último, verificou-se que a razão entre o número de crianças e supervisores é superior a 50:1. Este número de alunos é elevado e, segundo vários autores (Thompson & Arora, 1991; Smith, 1991), uma das sugestões seria aumentar o número de supervisores, de forma a obter uma razão de aluno/supervisor mais baixa. Há um consenso generalizado de que um maior número de adultos no recreio ajudaria a reduzir os níveis de *bullying*, porém, sabe-se que esta é uma medida difícil de implementar caso a escola não tenha poder económico para suportar as despesas de contratação de mais auxiliares da ação educativa.

2.10.7. A Planificação dos Espaços e Equipamentos dos Recreios

Segundo Correia (1989), o espaço de jogo deve constituir um investimento social, fazendo parte integrante do projeto educativo. As diversas estruturas devem favorecer o desenvolvimento da criança nas várias dimensões, devendo permitir sob o ponto de vista motor, a aquisição de habilidades; sob o ponto de vista cognitivo, a resolução de problemas; sob o ponto de vista social, a cooperação, oposição e interação; sob o ponto de vista estético, a unidade, equilíbrio, harmonia e contraste; e sob o ponto de vista cultural, atribuição de significado por parte da criança. O espaço de jogo deve também possuir características estruturais e funcionais de modo a proporcionar o desenvolvimento da criança através da atividade lúdica.

Para dar resposta a todas as necessidades apontadas, os equipamentos devem ser variados e complexos, combinando aspetos sociais, motores e outros (Neto, 1995) e devem ter estruturas flexíveis que possibilitem a mudança do espaço e das práticas, para continuarem atrativos sob o ponto de vista das crianças, pois com muita frequência há desacordo entre o que as crianças realizam nos tempos livres e as práticas que preferem realizar (Pereira & Neto, 1994a).

Os equipamentos devem ser seguros, mas devem conter um certo risco que os torne atrativos. Cada vez mais são procurados os desportos radicais, sendo possível sistematizar as motivações dos jovens para estas práticas em 6 indicadores: 1) confronto com o espaço natural; 2) imprevisibilidade do meio; 3) risco de aventura corporal; 4) liberdade de escolha das práticas desportivas de acordo com o seu tempo individual e as suas próprias regras de ação; 5) desenvolvimento de uma cultura específica de amigos; e 6) criação de modas e hábitos quotidianos (Neto, 1996).

Os autores Sharp e Smith (1993) relatam que as crianças passam cerca de um quarto do seu tempo escolar no recreio, local que proporciona interações positivas ou negativas com os pares. Apresentam-nos, assim, uma análise relevante da literatura, baseada em três pontos: 1) a adaptação dos espaços de recreio; 2) o treino dos supervisores, no período de almoço; e 3) a melhoria da qualidade do comportamento da criança no jogo. Para Frost (1992), os recreios escolares devem: a) estimular o jogo – pela importância que este tem no desenvolvimento da criança, os bons recreios promovem a intensidade do jogo e aumentam a quantidade de comportamentos de jogo; b) promover a aprendizagem e o desenvolvimento – diferentes estímulos promovem diferentes tipos de jogo que são importantes na resolução de problemas e na socialização; c) estimular os sentidos através duma grande quantidade de texturas, cores e formas em permanente mudança, evitando rotinas e aborrecimento; e d) suportar as necessidades básicas da criança em termos sociais, físicos e cognitivos, tendo em conta os destinatários colocando-os em desafios permanentes (citado por Marques, 2000).

Terminando, Neto (1996) reconhece no jogo um meio excepcional de ajudar a criança a expressar-se, permitindo-lhe testar as suas capacidades e encorajando-a na tomada de decisões. O jogo permite perceber a ordem e a desordem, a organização e a desorganização, o equilíbrio biológico e os sistemas sociais. Os recreios das escolas portuguesas são fonte de problemas, apresentando equipamentos reduzidos e espaços pobres, não tendo impacto positivo nas atividades livres da criança.

2.11. Outros Estudos realizados sobre a mesma Problemática

Neste ponto será feita uma breve referência, relativa a outros estudos realizados sobre o *bullying*, com especial incidência nos países da Noruega, Reino Unido, Espanha, Portugal, América e Ásia.

2.11.1. Estudos Internacionais Fundamentais para o Diagnóstico do *Bullying* na Noruega e Reino Unido

Quadro 2.1

Bullying na Noruega

Olweus (1993)		Resultados (%)
n = 130000 alunos (Escolas Primárias e Secundárias)	Vítima/Agressor	15%
	Vítimas	9%
	Agressores	7%
	Correlação entre vitimização e dimensão da turma	NS
	Correlação entre vitimização e dimensão da escola	NS
	Correlação entre vitimização e localização da escola	NS
	Correlação entre agressão e dimensão da turma	NS
Correlação entre agressão e dimensão da escola	NS	
Correlação entre agressão e localização da escola	NS	

Legenda: NS – Não Significativa.

Sintetizando, este estudo realizado na Noruega que inclui 130000 estudantes, aplicado em escolas primárias e secundárias, Olweus (1993) mostra que 15% dos alunos foram agressores ou vítimas. Também, a percentagem de vítimas foi de 9% e a de agressores de 7%.

Quadro 2.2

Bullying no Reino Unido

Whitney & Smith (1993)		Resultados (%)	
		Primárias (8-11 anos)	Secundárias (11-16 anos)
n = 6000 alunos (17 Escolas Primárias e 7 Escolas Secundárias)	Vítimas	28% (Rapazes) 27% (Raparigas) 27% (Total)	12% (Rapazes) 9% (Raparigas) 10% (Total)
	Agressores	16% (Rapazes) 7% (Raparigas) 12% (Total)	8% (Rapazes) 4% (Raparigas) 6% (Total)
Formas de Agressão	Chamam-me nomes sobre a minha raça ou cor	15%	9%
	Chamam-me nomes	50%	62%
	Agridem-me fisicamente	36%	26%
	Ameaçam-me	30%	25%
	Não me falam	18%	7%
	Lançam rumores sobre mim	26%	24%
Locais de Agressão	Roubam-me	15%	10%
	Corredores	13%	30%
	Recreio	76%	45%
	Sala	30%	39%
	Outros Locais	7%	10%

Relativamente a este estudo realizado no Reino Unido com 6000 estudantes, pode dizer-se que, nas escolas primárias 27% dos alunos são vítimas e 12% são agressores, na maioria dos casos rapazes. A maior parte das agressões decorre no recreio (76%) e a forma de agressão mais usual é o chamar nomes. Nas escolas secundárias, a realidade não é muito diferente das escolas anteriores, pois 10% dos alunos são vítimas e 6% são agressores, também na maioria dos casos rapazes. A maior parte das agressões, tal como nas escolas primárias, decorrem no recreio (45%) sendo também a forma de agressão mais usual o chamar nomes.

2.11.2. O Estudo do *Bullying* como Projeto Europeu

Quadro 2.3

Síntese das Investigações Internacionais sobre o Bullying

Investigador/Ano/País	Amostra/Idades/Escolas	Resultados
Ahmad & Smith (1990), Reino Unido (Inglaterra)	Escolas Primárias e Secundárias	Vítimas: Escola Primária (20%) Escola Secundária (18%) Agressores: 10%
Mellor (1990), Reino Unido (Escócia)	Escolas Secundárias	Vítimas: 6% Agressores: 4%
Boulton & Underwood	Idade = 8-9 e 11-12 anos	Vítimas: 21%

(1992), Reino Unido (Inglaterra)		Agressores: 17%
Siann, Callaghan, Glissov, Lockhart & Rawson (1994), Reino Unido	n = 1139 Escolas Secundárias (escocesas e inglesas)	Diferenças na perceção do <i>bullying</i> Diferenças para o género
Rivers & Smith (1994), Reino Unido (Inglaterra)	-	Agressão indireta (mais frequente nas raparigas)
Garcia & Perez (1989), Espanha	Idade = 8-12 anos	Vítimas: 17% Envolvidas em incidentes: 20%
Ortega (1994), Espanha	n = 284 Idade = 12-14 anos 6º, 7º e 8º Anos	Vítimas: 27% Agressores: 22% Agressões mais frequentes: insultos, roubos e ameaças
Ortega (1994), Espanha	n = 575 Idade = 14-16 anos Escolas Secundárias	Vítimas: 5% Agressores: 10% Agressões mais frequentes: insultos e rumores
Pereira, Almeida, Valente & Mendonça (1996), Portugal	n = 6197 EB 1/2 = 18 1º ao 6º Ano	Vítimas: 22% Agressores: 17% Agressões mais frequentes: insultos, bater, falar dos outros e roubos Locais: recreio (78%), sala de aula (33%)
Pereira, Almeida, Valente & Mendonça (1996), Portugal	n = 2846 (1º Ciclo) e 3341 (2º Ciclo) Idade = 6-15 e 9-17 anos EB 1 = 12, EB 2 = 6	Vítimas 1º Ciclo: 26% rapazes e 18% raparigas; Vítimas 2º Ciclo: 24% rapazes e 19% raparigas. Agressores 1º Ciclo: 27% rapazes e 12% raparigas; Agressores 2º Ciclo: 21% rapazes e 10% raparigas
Pereira, Mendonça, Neto, Almeida, Valente & Smith (1996), Portugal	n = 4092 Idade = 9-17 anos EB 2 = 10 Braga e Lisboa 5º e 6º Anos	Vítimas: Braga (22%), Lisboa (19%) Agressores: Braga (15%), Lisboa (16%) Vítimas Braga: 24% rapazes e 19% raparigas; Vítimas Lisboa: 22% rapazes e 17% raparigas Agressores Braga: 21% rapazes e 10% raparigas Agressões mais frequentes: chamar nomes (Braga – 54,2%, Lisboa – 44,6%) e rumores (Braga – 36,4%, Lisboa – 32,1%) Locais: Recreio (Braga – 78,2%, Lisboa – 73,6%) e Corredores (Braga -31,3%, Lisboa – 24%)

Sintetizando, na Escócia (Mellor, 1990), realizou-se um estudo em escolas secundárias, onde se verificou que 6% dos alunos eram vítimas e 4% eram agressores. Em Inglaterra, Boulton e Underwood (1992), num estudo realizado com alunos de idades

compreendidas entre os 8-9 e 11-12 anos, verificaram que 21% eram vítimas e 17% eram agressores. Em Espanha, Ortega (1994), num estudo realizado com alunos de idades compreendidas entre os 12-14 anos, comprovou que 27% desses alunos eram vítimas e 22% eram agressores. Por último, em Portugal (Pereira, Mendonça, Neto, Almeida, Valente & Smith, 1996), num estudo realizado com alunos de idades compreendidas entre os 9-17 anos, os autores supracitados aferiram que no norte do país (Braga) 22% desses alunos vítimas e 15% eram agressores. Já no centro do país (Lisboa) os mesmos autores verificaram que 19% eram vítimas e 16% eram agressores. Ainda olhando para o Quadro 2.3, é possível retirar conclusões mais detalhadas de cada estudo.

Quadro 2.4

Síntese da relação entre Países relativamente às Vítimas Casuais e Persistentes

Países	Vítimas Casuais	Vítimas Persistentes
Brasil (Figueira, I. & Neto, C., 2001)	33,1%	7,4%
Portugal (Angulo, Neto & Ortega, 2001)	46,1%	16,6%
Portugal (Pereira, Neto, Marques & Angulo, 2001)	18,8%	5,9%
Grécia (Doanidou & Xenakis, 1998)	-	18-23%
Espanha (Ortega & Angulo, 1998)	25-30%	2-5%
Itália (Genta, 1995)	-	2%
Grã-Bretanha (Whitney & Smith, 1993)	18-20%	6-8%
Grã-Bretanha (Sharp & Smith, 1991)	27%	10%
Noruega (Olweus & Roland, 1989)	30%	2%

De salientar que entre as vítimas encontramos as que são persistentes e as que são casuais, como mostra o Quadro 2.4. As persistentes são aquelas que são alvo de 3 ou mais agressões durante um período igual ou inferior a um ano, ao passo que as casuais são alvo de menos agressões (valor inferior a 3) durante o mesmo período que as anteriores.

3. METODOLOGIA

3.1. Amostra

A amostra consistiu num total de 100 alunos da Escola Básica 2,3 Gaspar Correia, 50 com retenções no percurso escolar e 50 sem retenções. Destes dois subgrupos de 50 alunos, 25 foram do género masculino e 25 do género feminino. As idades encontravam-se compreendidas entre os 12 e 15 anos (inclusive) e os alunos pertenciam a 11 turmas, desde o 5º ao 9º ano de escolaridade da escola referida.

3.2. Instrumentos de Medida

O instrumento utilizado para a concretização do estudo foi o Questionário sobre *Bullying* – Modelo TMR “Training and Mobility of Researches Network Project”, adaptado por Ortega, Mora-Merchán, Lera, Singer, Smith, Pereira e Menesini (1999), a partir do questionário original de Dan Olweus (1989). Este é composto por 22 questões distribuídas em quatro blocos, explora as relações interpessoais na escola e deteta os problemas de abuso de poder entre escolares, muito comuns no *bullying*. Encontra-se ainda dividido por 4 grandes dimensões: 1) Nível Afetivo entre Colegas da Turma; 2) Vitimização; 3) Perceção do *Bullying* na Comunidade; e 4) Agressão.

3.3. Recolha de Dados

Os questionários foram aplicados aos alunos, com a colaboração dos Professores do Departamento de Educação Física (DEF) das turmas envolvidas, de forma a transmitir aos alunos das respetivas turmas o horário e local para preenchimento desses questionários. A recolha dos dados foi precedida de uma introdução dirigida aos alunos, no que concerne ao âmbito e objetivos do estudo. Paralelamente foi também mencionado que o questionário teria um carácter anónimo.

3.4. Categorias e Análise de dados

As categorias tidas em conta, para análise e interpretação dos resultados, foram:
a) Auto perceção de ser vítima de outros/as; b) Opiniões e atitudes sobre o *bullying* entre

alunos na escola; c) Auto percepção de abusar dos seus companheiros/colegas; e d) Comparação entre agressão e vitimização e entre género e idades.

Devido à natureza e objetivos do trabalho, a análise dos dados foi feita por um tratamento estatístico simplificado, recorrendo a técnicas e software específicos (Excel), que nos permitiu obter conclusões quantitativas sobre a temática.

3.5. Recursos

3.5.1. Recursos Humanos

O estudo de investigação foi desenvolvido no seio do Núcleo de Estágio 2007/08, pelos professores-estudantes Gonçalo Farinha, Mariana Espiga e Nuno Pereira, com a supervisão dos Orientadores Prof. Luís Duarte e Profª Conceição Pedro. Contámos ainda com a disponibilidade de consulta e orientação do Professor Doutor Carlos Neto – da Faculdade de Motricidade Humana - especialista na temática do *Bullying* na Escola. Também para a sessão de apresentação do estudo, pudemos contar com a participação ativa deste professor, bem como de uma colega sua – Amália Marques - também especialista na área. Os alunos como amostra são também logicamente parte fundamental do estudo. A disponibilidade e colaboração dos professores de Educação Física das turmas dos alunos escolhidos foram também imprescindíveis para a recolha de todos os dados necessários, já que nos permitiram informar os alunos das datas de preenchimento dos questionários.

3.5.2. Recursos Espaciais

Para a consecução do estudo, foi essencial a utilização de uma sala da escola (neste caso, o Pavilhão Desportivo) que permitisse juntar os alunos que iriam preencher dos questionários.

3.5.3. Recursos Materiais

Tal como já foi referido anteriormente, os questionários aplicados aos alunos constituíram o principal e único instrumento utilizado para o estudo (ver anexo).

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O objetivo neste capítulo destina-se à apresentação dos resultados obtidos através da aplicação e tratamento dos questionários preenchidos pelos alunos da escola alvo deste estudo – Escola Básica 2,3 Gaspar Correia. O tratamento dos dados foi realizado dividindo as várias categorias presentes no questionário – Ambiente na turma, Vitimização, Perceção do *bullying* na escola e por fim a Agressão. De seguida advém a análise e tratamento mais pormenorizado de forma a chegar aos objetivos propostos.

É importante lembrar, de uma forma mais pormenorizada, toda a amostra utilizada para este estudo, ou seja, a distribuição dos alunos nas várias categorias, sempre tendo como base as variáveis independente género e retenções no percurso escolar.

Quadro 4.1

Distribuição do Total de Alunos por Ano de Escolaridade

(n=100)	5º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Totais
Sem retenções	0	28	6	16	50
Com retenções	4	29	11	6	50
Frequência/Percentual	4	57	17	22	100

Quadro 4.2

Distribuição do Total de Alunos por Género

(n=100)	Masculino	Feminino	Totais
Sem retenções	25	25	50
Com retenções	25	25	50
Frequência/Percentual	50	50	100

Quadro 4.3

Distribuição do Total de Alunos por Idades

(n=100)	12 anos	13 anos	14 anos	15 anos	Totais
Sem retenções	16	13	17	4	50
Com retenções	0	10	21	19	50
Frequência/Percentual	16	23	38	23	100

4.1. Ambiente nas turmas

O primeiro aspeto a avaliar consistiu no ambiente em geral das turmas na nossa escola, do ponto de vista das amizades e afetividade. É um fator que poderá mostrar indícios e predisposições para práticas de *bullying* dentro da escola quando os resultados são negativos. Assim, foi questionado aos alunos quantos bons amigos tinham na turma.

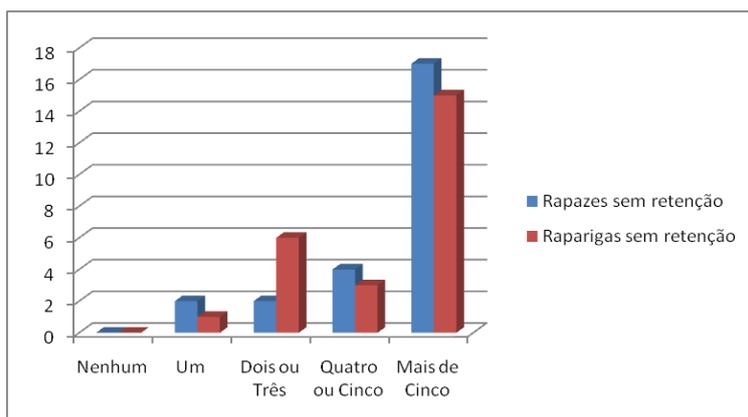


Figura 4.1. Número de bons amigos na turma entre os alunos sem retenção (n=50).

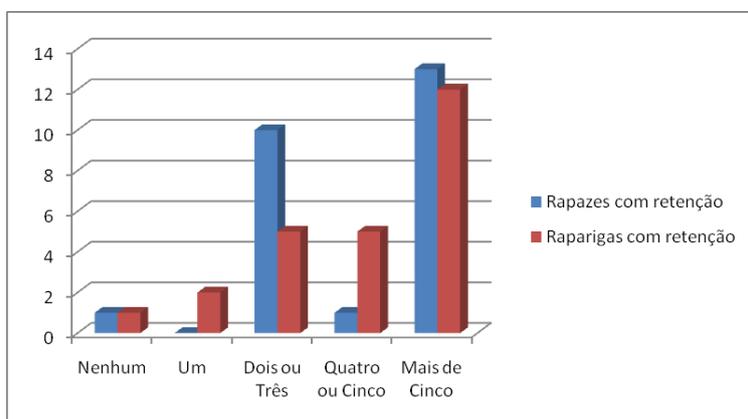


Figura 4.2. Número de bons amigos na turma entre os alunos com retenção (n=50).

Pelo que pudemos observar, não existem diferenças visíveis entre as boas relações dos alunos com ou sem retenções. De destacar que mais de 50% dos alunos em ambos os casos referem ter mais de cinco bons amigos na turma e apenas dois alunos (2%) referiram não ter qualquer bom amigo na turma, sendo os dois pertencentes ao grupo dos alunos com retenção (uma rapariga e um rapaz). No geral verificou-se portanto uma boa relação afetiva dentro das turmas da escola.

No que respeita a faixas etárias e anos de escolaridade também não há diferenças notórias entre todas elas no que se refere a este fator, sendo portanto a afetividade uma variável muito constante e positiva entre todos os escalões etários da escola.

4.2. Vitimização

4.2.1. Autopercepção de ser vítima

Esta figura diz respeito à autopercepção de vitimização, onde se pode observar os alunos que consideram ser vítimas persistentes, vítimas mas não persistentes e também aqueles que pensam não ser vítimas de *bullying*.



Figura 4.3. Distribuição da autopercepção da vitimização.

De entre toda a população estudada, a maioria - 82% dos alunos – afirmou não ter sido vítima dos seus colegas, enquanto 18% referiram sofrer pelo menos algum tipo de agressão.

Considerando como vítimas persistentes os casos que ocorreram três ou mais vezes no último ano, encontramos um valor percentual de 6%.

Quadro 4.4

Frequência das Agressões no último ano, de acordo com o Género dos Alunos Com e Sem Retenções que se Auto Perceberam como Vítimas

(n=18)		1 ou 2 vezes	3 a 6 vezes	1 vez por semana	Várias vezes por semana	Totais
Sem retenções	Rapazes	7	1	0	0	8
	Raparigas	1	0	0	1	2
Com retenções	Rapazes	3	1	0	1	5
	Raparigas	1	1	0	1	3
Frequência		12	3	0	3	18

De acordo com o Quadro 4.4, comprovou-se que não existiu uma diferença notória entre os alunos que se auto percecionam como vítimas no que respeita ao facto de terem ou não retenções no percurso escolar (10 de alunos sem retenções e 8 de alunos com retenção). No entanto, na variável género encontra-se uma diferença evidente, com mais do dobro de rapazes a auto percecionarem se como vítimas em relação às raparigas (13 rapazes para 5 raparigas).

Neste caso das vítimas persistentes a diferença entre rapazes e raparigas já não existe, encontrando-se 3 indivíduos em cada género que perfazem os 6 totais.

Em relação às idades, conseguiu-se apurar que a faixa etária dos rapazes de 12 anos sem retenção é a que apresenta maior percentagem de vítimas (72%, correspondendo a 5 dos 7 indivíduos estudados nesta faixa etária). Esse número corresponde inclusive a 28% do total de alunos que se auto percecionaram como vítimas.

De salientar ainda no que se refere às faixas etárias, de entre as treze estudadas com e sem retenção, em seis delas encontraram-se indivíduos que se auto percecionam como vítimas e em sete delas não se encontraram qualquer caso. De entre os alunos sem retenção, a partir dos 14 anos inclusive (para ambos os género), ninguém se definiu como vítima, ao passo que, para os alunos com retenção apenas as faixas etárias dos 15 anos (para ambos os género) não mostraram qualquer caso de vitimização.

Em suma, no que respeita aos alunos sem retenções no percurso escolar, apenas se encontraram vítimas nas faixas etárias dos 12 e 13 anos (quer rapazes quer raparigas). No caso dos alunos com retenções no percurso escolar as vítimas foram os rapazes de 13 e 14 anos e apenas raparigas de 14 anos. Portanto, os casos de

vitimização centraram-se quase na sua totalidade nas faixas etárias mais baixas deste estudo – entre os 12 e 13 anos.

4.2.2. Tipos de *bullying*

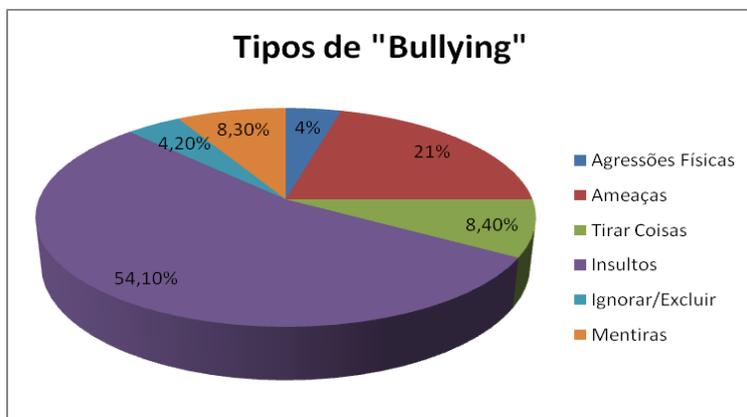


Figura 4.4. Tipos de *bullying* praticados segundo os alunos que se auto perceberam como vítimas.

Quadro 4.5

Tipos de Bullying em relação ao Género dos Alunos Com e Sem Retenções que se Auto Perceberam como Vítimas

(n=24)		Agresões Físicas	Ameaças	Tirar Coisas	Insultos	Ignorar Excluir	Men tiras	%
Sem Retenções	Rapazes	4.2	8.3	4.2	20.8	0	0	37.5
	Rapari gas	0	0	0	8.3	0	0	8.3
Com retenções	Rapazes	0	4.2	4.2	12.5	4.2	8.3	33.4
	Rapari gas	0	8.3	0	12.5	0	0	20.8
Percentagem		4.2	20.8	8.4	54.1	4.2	8.3	100

A partir do Quadro 4.5 a primeira conclusão a que se pôde chegar é que o tipo de *bullying* mais presente na nossa escola, segundo as vítimas, é a forma verbal (insultos), correspondente a mais de metade dos casos encontrados no estudo (54.1%).

É também a única forma de *bullying* que podemos encontrar em ambos os géneros com e sem retenção.

De salientar um aspeto importante que tem a ver com o facto de os alunos com retenção terem referido sofrer mais tipos de agressão que os alunos sem retenção. Como já se havia visto anteriormente, existem mais casos de vitimização entre os alunos sem retenções, mas, como pudemos verificar no Quadro 4.5, os alunos com retenção, apesar de terem menos número de vítimas, sofrem mais formas de *bullying* que os alunos sem retenção – portanto maior impacto por indivíduo.

As ameaças (outra forma indireta de agressão) são o segundo tipo de *bullying* mais encontrado (um quinto dos casos) sendo os outros quatro tipos, pouco representados.

No que respeita à variável género nota-se claramente uma diferença pronunciada entre rapazes e raparigas, sendo que foram os rapazes a revelar a maior parte dos tipos de *bullying* recolhidos – 70,9% dos casos – um valor que se considera proporcional ao seu maior número de vítimas em relação às raparigas, como se constatou no ponto anterior. São de resto, poucos os tipos de *bullying* encontrados entre as raparigas (quer com ou sem retenções). Quase todos os tipos de *bullying* encontrados entre este género são insultos – 20,8%. De destacar ainda as agressões físicas, que aparecem em baixo número e apenas nos rapazes sem retenções.

No que concerne à variável idade, não se encontrou predominância de um tipo de agressão a determinada faixa etária, independentemente de serem alunos com ou sem retenção.

4.2.3. Espaço escolar onde ocorre agressão

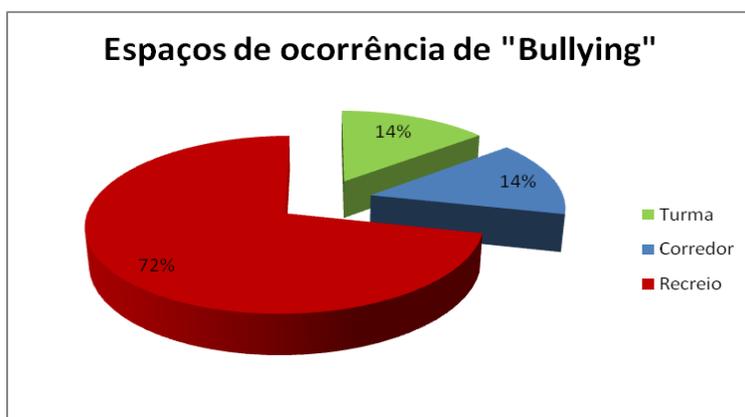


Figura 4.5. Espaços onde ocorre *bullying* na escola.

Quadro 4.6

Espaços onde ocorre Bullying relativamente ao Género dos Alunos Com e Sem Retenções que se Auto Perceberam como Vítimas

(n=21)		Turma	Corredores	Recreio	WC	Outros	%
Sem Retenções	Rapazes	0	4.8	38.1	0	0	42.9
	Raparigas	4.8	0	9.5	0	0	14.2
Com retenções	Rapazes	4.8	4.8	14.3	0	0	23.8
	Raparigas	4.8	4.8	9.5	0	0	19.1
Percentagem		14.3	14.3	71.5	0	0	100

Relativamente aos espaços onde ocorre a agressão, verificou-se que o recreio é claramente o local privilegiado para este tipo de comportamentos. É também o único local referenciado por todos os tipos de alunos vítimas - ambos os géneros com ou sem retenções.

O valor mais alto pertence aos rapazes vítimas do grupo sem retenções, enquanto nas outras categorias as diferenças não são muito notórias. Outro facto relevante é mais de 50% dos alunos vítimas persistentes terem indicado mais que um espaço de agressão, ao contrário das vítimas não persistentes.

4.2.4. Autoria das agressões

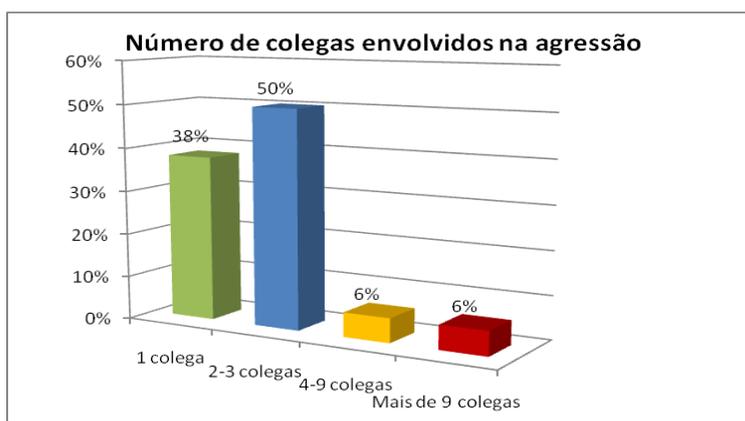


Figura 4.6. Número de colegas envolvidos na agressão, de acordo com as vítimas.

Quadro 4.7

Número de Colegas envolvidos nas Agressões, do ponto de vista dos Alunos Com e Sem Retenções de ambos os Géneros, que se Auto Perceberam como Vítimas

(n=18)		1 colega	2-3 colegas	4-9 colegas	+ 9 colegas	%
Sem Retenções	Rapazes	27.8	16.7	0	0	44.5
	Raparigas	0	5.6	5.6	0	11.2
Com retenções	Rapazes	5.6	22.2	0	0	27.8
	Raparigas	5.6	5.6	0	5.6	16.8
Percentagem		38.7	50.1	5.6	5.6	100

Através da análise do gráfico e quadro acima, verificou-se que a agressão feita por 2-3 colegas é a que mais acontece na nossa escola (metade dos casos), sendo também que todos os escalões de vítimas referiram pelo menos uma agressão desse tipo.

De referir ainda dois aspetos: primeiro, as agressões individuais acontecem maioritariamente entre rapazes, curiosamente sem retenções e segundo, as agressões feitas por mais de 3 colegas apenas acontecem quando o alvo são raparigas (com e sem retenções).

Quadro 4.8

Autoria das Agressões segundo o Género, do ponto de vista dos Alunos Com e Sem Retenções de ambos os Géneros, que se Auto Perceberam como Vítimas

(n=18)		Só rapazes	Principalmente rapazes	Rapazes e raparigas	Principalmente raparigas	%
Sem Retenções	Rapazes	33.3	0	5.6	5.6	44.5
	Raparigas	0	11.1	0	0	11.1
Com retenções	Rapazes	22.2	0	5.6	0	27.8
	Raparigas	0	0	5.6	11.1	16.7
Percentagem		55.5	11.1	16.8	16.7	100

Quanto à autoria das agressões, segundo o género dos agressores, constatou-se que a maioria destes, no total, são rapazes (66.6%). No entanto, se dividirmos por género verificamos que os valores de agressão às raparigas por parte de raparigas são

semelhantes à agressão por parte de rapazes. Outro aspeto que se pôde retirar foi que agressões exclusivamente por parte de rapazes apenas acontecem para com os rapazes também, portanto dentro do mesmo género.

Não existiram grandes conclusões a retirar no que respeita aos alunos com ou sem retenções, sendo uma variável pouco influente neste caso.

4.2.5. Reações ao *bullying* por parte das vítimas

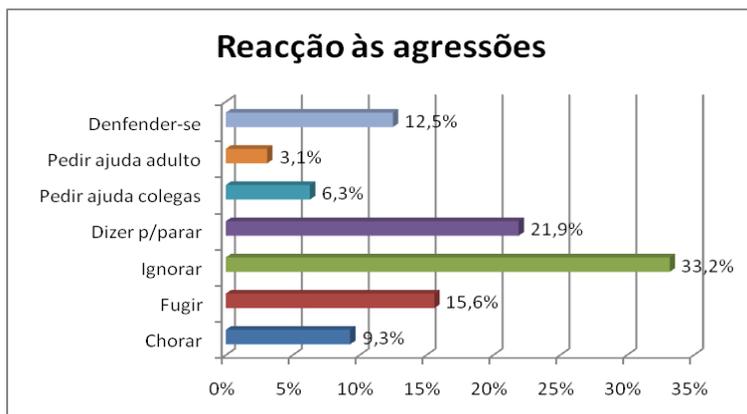


Figura 4.7. Reações à agressão, de acordo com as vítimas.

Quadro 4.9

Tipos de Reação ao Bullying, entre Géneros Com e Sem Retenções, do ponto de vista dos Alunos que se Auto Perceberam como Vítimas

(n=32)		Chorar	Fugir	Ignorar	Dizer p/parar	Pedir ajuda colegas	Pedir ajuda adulto	Defender	%
Sem Retenções	Rapazes	3.1	9.4	16.6	3.1	0	0	3.1	35.4
	Rapargas	3.1	3.1	0	3.1	0	0	0	9.4
Com retenções	Rapazes	0	3.1	16.6	9.4	6.3	0	9.4	44.8
	Rapargas	3.1	0	0	6.3	0	3.1	0	12.5
Percentagem		9.3	15.6	33.2	21.9	6.3	3.1	12.5	100

Em relação à reação à agressão, comprovou-se que o ignorar é o meio mais usado pelas vítimas, o dizer para parar é o segundo meio mais usado e o único usado pelos dois géneros com e sem retenções.

É também importante mencionar o facto de apenas os alunos com retenções pedirem auxílio a alguém adulto, sendo ainda este tipo de alunos os que mais métodos utilizam para reagir à agressão, comparativamente com os alunos sem retenções. No entanto representam uma percentagem muito reduzida em relação a todos os outros métodos. Apenas os rapazes se defendem ou ignoram os agressores, sendo uma única rapariga a pedir ajuda a um adulto. Em número quantitativo, como já foi visto acima, existem menos vítimas com retenções, no entanto diversificam mais os métodos de reação que os alunos sem retenção.

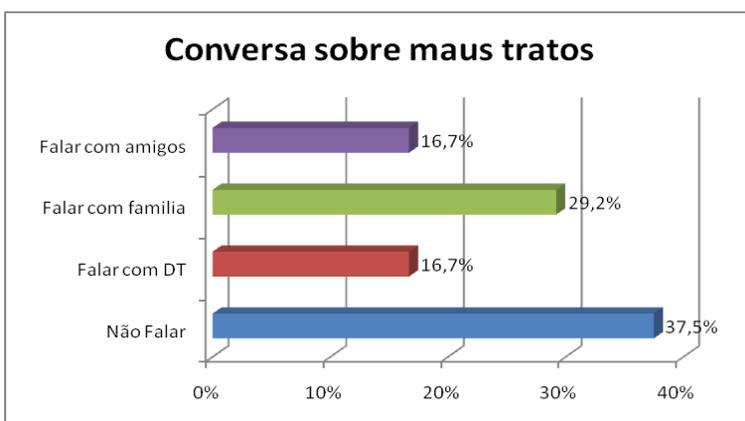


Figura 4.8. Conversas sobre as agressões, de acordo com as vítimas.

Quadro 4.10

Conversa sobre os Maus Tratos na Escola, por parte dos Alunos que se Auto Perceberam como Vítimas

(n=24)		Não falar	Falar com DT	Falar com família	Falar com amigos	%
Sem Retenções	Rapazes	16.7	4.2	12.5	4.2	37.6
	Raparigas	8.3	0	0	0	8.3
Com retenções	Rapazes	8.3	8.3	12.5	8.3	37.4
	Raparigas	4.2	4.2	4.2	4.2	16.8
Percentagem		37.5	16.7	29.2	16.7	100

Em relação a conversas/desabafos depois dos maus tratos, notou-se que o não falar sobre quaisquer incidências é a estratégia mais usada pelos alunos que se autotransferem como vítimas. De entre os alunos que escolhem falar com alguém, os membros da família são preferidos em relação aos colegas ou professores.

De salientar ainda que os rapazes são o género que mais toma a decisão de falar com alguém, dado que as raparigas ou não falam (caso das alunas sem retenções) ou então falam mas em pequenas percentagens (caso das alunas com retenções).

4.3. Percepção do *Bullying* na Escola

A percepção dos fenómenos de *bullying* na escola tem a ver com a maneira como toda a população observa e reage quando observa agressões. Dado ser uma questão viável para toda a população da amostra e muito mais geral, decidiu-se ter em conta apenas a variável independente retenções para esta análise.

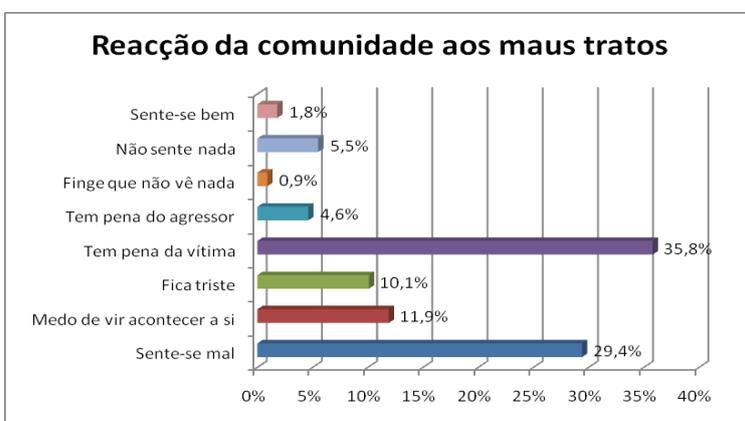


Figura 4.9. Reações da comunidade escolar aos maus tratos, de acordo com todos os alunos deste estudo.

Quadro 4.11

Reação dos Alunos da Escola aos Maus Tratos, de acordo com a Amostra

(n=109)	Sente-se mal	Medo de vir acontecer a si	Fica triste	Tem pena da vítima	Tem pena do agressor	Finge que não vê nada	Não sente nada	Sente-se bem	SOMA
Sem retenções (Frequência)	13	8	4	20	1	1	3	0	50
Com retenções (Frequência)	19	5	7	19	4	0	3	2	59
Percentagem	29.4	11.9	10.1	35.8	4.6	0.9	5.5	1.8	109

Numa primeira análise a este tema pudemos verificar que dois terços da população escolar deste estudo manifesta pena da vítima e/ou sente-se mal com os fenómenos de agressão. De destacar ainda o medo de poder vir a ser vítima, que obtém a terceira percentagem mais alta, com 11,9%. Não existem grandes diferenças entre os alunos com ou sem retenção, no que respeita aos valores encontrados das reações à agressão, salientando-se no entanto o facto de dois alunos com retenção referirem que se sentiam bem quando viam alguém a ser vítima de *bullying*.

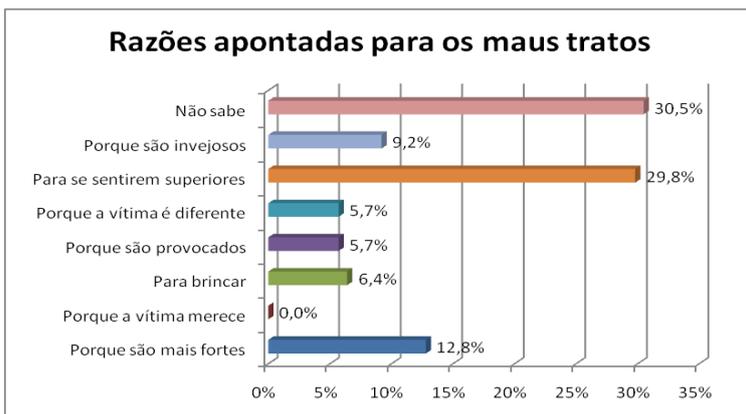


Figura 4.10. Razões apontadas pelos alunos para aos maus tratos, de acordo com toda a amostra deste estudo.

Quadro 4.12

Razões apontadas, pelos Alunos da Escola para maus tratos, de acordo com toda a amostra

(n=141)	Por que são mais fortes	Porque as vítimas merecem	Para brincar	Porque são provocados	Porque a vítima é diferente	Para se sentirem superiores	Porque são invejosos	Não sabe	Total
Sem retenções (Frequência)	13	0	7	3	4	20	6	20	73
Com retenções (Frequência)	5	0	2	5	4	22	7	23	68
%	12.8	0.0	6.4	5.7	5.7	29.8	9.2	30.5	141

Em relação às razões que os alunos pensam que leva à existência de *bullying* na escola aferiu-se que grande parte dos alunos (30,5%) não sabe o porquê destes comportamentos. De todas as razões apontadas, o facto de os agressores o fazerem para se sentir superiores foi a resposta que obteve maior percentagem (29,8%), seguida pela razão do serem mais fortes (12,8%). Nenhum aluno achou que os maus tratos resultem devido ao facto de a vítima merecer o que lhe aconteceu.

Os alunos sem retenção encontraram mais razões no total, embora a diferença não seja notória. Entre os alunos com e sem retenção os valores também não variam muito no geral, existindo portanto uma sintonia entre os dois grupos. O facto de terem ou não retenções não influencia portanto as razões para os maus tratos.

4.4. A agressão

4.4.1. Auto-percepção de ser agressor

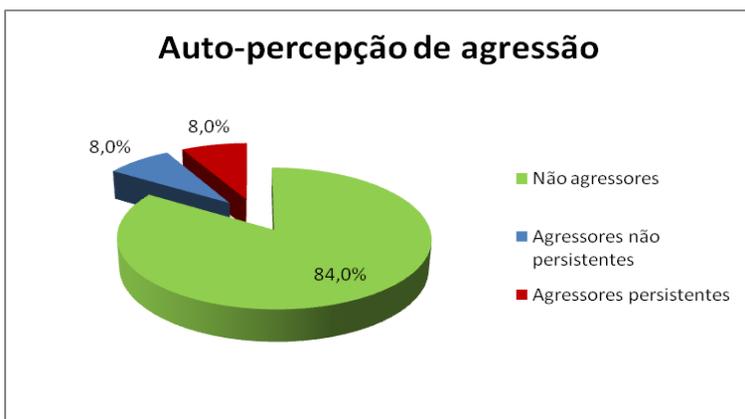


Figura 4.11. Distribuição da auto-percepção da agressão.

Como se pôde observar, de entre toda a população estudada, a maioria - 84% dos alunos – afirmou não ter sido agressor dos seus colegas, enquanto que 16% referiram ter procedido a algum tipo de agressão para com os seus colegas. Considerando como agressores persistentes os casos que ocorreram três ou mais vezes no último ano, encontramos um valor percentual de 8%.

Quadro 4.13

Frequência das Agressões no último ano, de acordo com o Género dos Alunos Com e Sem Retenções, que se Auto Perceberam como Agressores

(n=16)		1 ou 2 vezes	3 a 6 vezes	1 vez por semana	Várias vezes por semana	Totais
Sem retenções	Rapazes	1	2	0	0	3
	Raparigas	1	0	0	0	1
Com retenções	Rapazes	5	3	0	2	10
	Raparigas	1	1	0	0	2
Frequência		8	6	0	2	16

De acordo com o Quadro 4.13, ao contrário da vitimização, notou-se a diferença entre os alunos que se auto percecionam como agressores no que respeita ao facto de terem ou não retenções no percurso escolar. Assim, 12 dos 16 alunos que se auto perceberam como agressores (75%) são alunos com retenção. Também na variável género encontrou-se uma diferença significativa, com 81% dos indivíduos que se auto percecionaram como agressores serem rapazes. De realçar que 19% são raparigas, ou seja, 19 indivíduos em cada 100 agressores são raparigas, enquanto 81 em cada 100 são rapazes.

A maior incidência, que encontrámos dentro dos quatro grupos, é nos rapazes com retenção, correspondente a 62% do total de agressores. Das três raparigas, uma identificou-se como agressora persistente, sendo da faixa etária dos 14 anos.

Em relação às idades, de entre os rapazes sem retenção existem agressores em todas as faixas etárias, exceto na dos 15 anos. No que respeita às raparigas sem retenção, o único caso observado é na faixa etária dos 14 anos. Já no grupo dos alunos com retenção, assinalámos que entre os rapazes, a faixa etária dos 15 anos é onde se encontram mais casos de agressores, sendo que nos 13 anos não encontramos nenhum caso. Nas raparigas com retenções também existiram dois casos nas faixas etárias dos 14 e 15 anos, não contendo os 13 anos qualquer caso de agressão. Temos por fim quatro casos curiosos, em que quatro alunos se autoidentificaram simultaneamente como vítimas e agressores, três do género masculino (dois do grupo sem retenções e um do grupo com retenções) e uma rapariga do grupo com retenções.

4.4.2. Formas e Tipos de *Bullying*

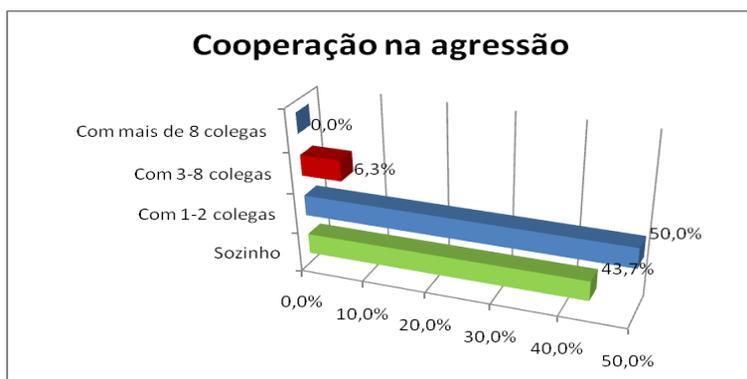


Figura 4.12. Cooperação na agressão, segundo os agressores.

Quadro 4.14

Cooperação na Agressão, segundo os Alunos que se Autoidentificaram como Agressores

(n=16)		Sozinho	Com 1-2 colegas	Com 3-8 colegas	Com mais de 8 colegas	%
Sem Retenções	Rapazes	6.3	12.5	0	0	18.8
	Raparigas	6.3	0	0	0	6.3
Com retenções	Rapazes	18.8	37.5	6.3	0	62.6
	Raparigas	12.5	0	0	0	12.5
Percentagem		43.7	50	6.3	0	100

Em relação à cooperação na agressão, metade dos alunos referiu que maltratou os colegas com 1 ou 2 amigos, sendo que uma grande parte também (43.7%) referiu agredir sozinho. Nenhum aluno referiu cooperar com mais de 8 colegas nas agressões.

De destacar também que no caso das raparigas, elas apenas maltratam os colegas sozinhas, quer tenham ou não retenções.

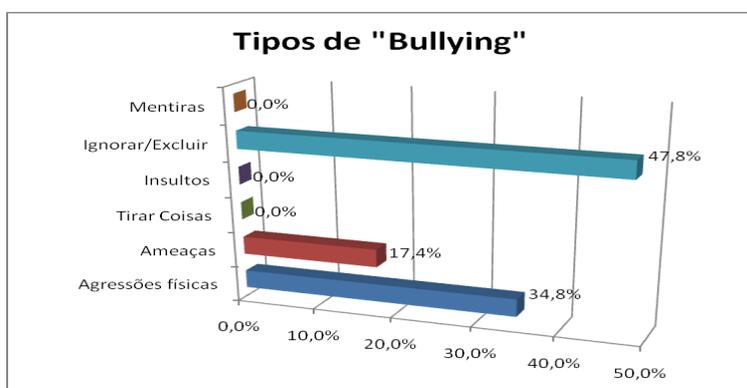


Figura 4.13. Tipos de *bullying* de acordo com os alunos que se autoidentificaram como agressores.

Quadro 4.15

Tipos de Bullying em relação ao Género dos Alunos Com e Sem Retenções que se Autoidentificaram como Agressores

(n=23)		Agressões Físicas	Ameaças	Tirar Coisas	Insultos	Ignorar Excluir	Mentiras	%
Sem Retenções	Rapazes	8.7	4.3	0	0	4.3	0	17.3
	Rapari gas	0	0	0	0	4.3	0	4.3
Com retenções	Rapazes	21.7	8.7	0	0	34.8	0	65.2
	Rapari gas	4.3	4.3	0	0	4.3	0	8.6
Percentagem		34.8	17.4	0	0	47.8	0	100

A partir do Quadro 4.15, a primeira conclusão que pudemos retirar é que o tipo de *bullying* mais presente na nossa escola, do ponto de vista dos agressores, é ignorar/excluir, correspondente a quase metade dos casos encontrados no estudo (47.8%). É também a única forma de *bullying* que podemos encontrar em ambos os géneros com e sem retenção, sendo ainda a única forma encontrada nas raparigas sem retenções. O grupo dos alunos com retenção, para além de conter mais casos de agressores, é também o que identificam mais tipos de agressão.

De salientar também que houve três tipos de *bullying* contidos no questionário que não foram identificados pelos agressores – tirar coisas, insultos e mentiras. A maior diferença, segundo a perceção das vítimas é claramente nos insultos, que representam mais de metade das formas de agressão.

Por último, referencia-se o facto de todos os alunos sem retenções, que se autoidentificaram como vítimas, terem referido agredir apenas de uma forma cada um, ao contrário dos alunos com retenções que afirmaram agredir de várias formas, quase todos eles.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

Em primeiro lugar e antes da discussão dos resultados, é importante referir que o instrumento de medição do *bullying* (Questionário TMR)¹ permite retirar uma grande variedade de informação relativa à temática, contudo o objetivo foi centrar apenas nos conteúdos essenciais e pertinentes propostos para esta investigação.

Assim, destaca-se a importância da formulação de uma base de dados com todas as informações codificadas retiradas dos questionários. De seguida, é feita a apresentação de todos os resultados em função das variáveis retenção/não retenção e género (masculino ou feminino). Para complemento, em algumas áreas estão incluídas também as referências às faixas etárias sempre que necessário e a análise o permita.

O primeiro tema a analisar foi o ambiente nas turmas dos vários alunos que inquiridos. É um fator que permite saber de antemão se existe um clima dentro das turmas que pode predispor a práticas de *bullying*. Segundo os resultados obtidos parece não existir tendência para o isolamento social dentro da escola/turma, já que 98% dos alunos afirmaram ter pelo menos um bom amigo na turma, apenas 2% referiram não ter quaisquer bons amigos, e a grande maioria tem pelo menos dois terços de bons amigos na turma. Pode dizer-se, então que existe um bom clima afetivo na globalidade dentro das turmas, e não há quaisquer diferenças entre alunos com ou sem retenção.

Quanto à autoperceção da vitimização constatou-se que 18% dos alunos refere ter sido alvo de algum tipo de *bullying*. Este valor encontra-se dentro dos valores médios dos vários estudos anteriormente referenciados. Um terço desses alunos referiu ser alvo de agressões permanentes – vítimas persistentes.

Temos ainda quatro alunos se autoidentificam simultaneamente como vítimas e agressores, três do sexo masculino (dois do grupo sem retenções e um do grupo com retenções) e uma rapariga do grupo com retenções. É um facto que provavelmente se deve a respostas às agressões de que são alvo alguns alunos. Olweus (1993), num dos seus estudos referiu-se exatamente a este facto, em que algumas crianças se mostram ansiosas, inseguras e que procuram defender-se a si próprias, e em provocativas, ou seja, temperamentais, que criam tensões e replicam sempre.

Um dos grandes objetivos para este estudo era verificar se havia alguma diferença ao nível da vitimização comparando os alunos com e sem retenções, e verificou-se que, pela amostra, a diferença que existe é quase irrelevante – 55% das vítimas são

¹ Modelo TMR “Training and Mobility of Researches Network Project”, adaptado por Ortega, Mora-Merchán, Lera, Singer, Smith, Pereira & Menesini (1999), a partir do questionário original de Dan Olweus (1989).

alunos sem retenções e 45% são alunos com retenções. Existe diferença sim mas em relação ao género, onde muito mais rapazes se auto definem como vítimas.

Pela experiência e pelo *know how* adquirido na Escola Básica Gaspar Correia (enquanto professores-estudantes do núcleo de estágio), é perfeitamente visível comprovar-se que nos recreios os rapazes são mais vítimas do que as raparigas, pois estas isolam-se mais dentro dos seus grupos estando menos expostas a comportamentos agressivos.

A faixa etária que mais sofre de agressão, segundo as vítimas, são os rapazes mais novos, 12 anos, pois representam 30% do total de alunos que se autopercebem como vítimas. Dos alunos sem retenção, a partir dos 14 anos inclusive (para ambos os sexos), ninguém se definiu como vítima, ao passo que com retenção apenas os de 15 anos (para ambos os sexos) não mostraram qualquer caso de vitimização. Posto isto, pode afirmar-se que a idade tem alguma influência no facto de ser ou não vítima – as idades mais altas são menos atingidas e as mais baixas (12/13 anos) são as mais atingidas. Olweus (1993) comprovou também este facto num dos seus estudos em que refere que a vitimização decresce com o aumento da idade.

Abordando agora a autoperceção de agressor, deparamo-nos com 16% dos alunos que refere ter praticado pelo menos um ato de *bullying* para com os colegas. Desses 16%, metade são agressores persistentes.

No caso da identificação como agressor, verificou-se que 75% dos casos são alunos com retenção, e 81% do total de agressores são rapazes. Nos rapazes sem retenções, a autoidentificação como agressor está mais ou menos distribuída pelas faixas etárias, mas no que se refere aos alunos com retenção está muito centrada na faixa etária dos 15 anos. Isto vem ao encontro de um estudo (s/a) feito que incluía o fator retenção, onde a percentagem de agressores aumenta com a percentagem de retenções.

Pode talvez fazer-se aqui uma correspondência entre vítima e agressor e as respetivas idades, concluindo que neste estudo os fenómenos de *bullying* acontecem principalmente entre rapazes. A maior percentagem de vítimas são rapazes das faixas etárias mais novas e os agressores são também rapazes mas das faixas etárias mais velhas. Este é um facto, claramente evidenciado no dia a dia da escola.

Em relação ao tipo de *bullying* mais presente na escola, segundo a amostra do estudo é um pouco difícil de concluir, já que segundo as vítimas a principal forma de agressão são os insultos (54,1% das ocorrências) e segundo os agressores são o ignorar/excluir (47,8% das ocorrências referidas). No primeiro caso é um *bullying* mais verbal, facto também comprovado por Haselager e Lieshout (1992) num dos seus

estudos, e no segundo caso um *bullying* silencioso, que encontramos também em estudos de Sharp e Smith (1994) e Kochenderfer (1996), citado por Marques (2000). Não se verificam valores elevados relativos ao *bullying* (muitas vezes considerado o principal) de agressão física, quer nos alunos com retenção quer sem retenção.

No que respeita aos espaços onde ocorre a agressão o recreio é claramente o local mais referenciado pelas vítimas, uma vez que 71,5% das ocorrências dão-se neste espaço. Segundo diversos estudos (Pereira, Almeida & Valente, 1994b; Pereira et al., 1996b; Pereira et al., 1996a), é unânime, em todos estes autores que o espaço recreio é onde ocorrem mais agressões. Outro fator importante tem a ver com as vítimas persistentes terem revelado em quase todos os casos mais que um local onde são mal tratadas, ao contrário das vítimas não persistentes.

As agressões, pela amostra recolhida e segundo as vítimas, ocorrem na maior parte das vezes em cooperação entre 2 ou 3 alunos (50%). Em 38% dos casos ocorre individualmente, e é muito raro as agressões serem levadas a cabo por mais de 3 alunos em conjunto.

Como reação às agressões de que são alvo, as vítimas da escola em questão preferem em maior número ignorá-las. Regista-se que menos de 10% dos alunos procuram ajuda e auxílio de adultos (professores, funcionários) ou colegas. Provavelmente terão medo de participar dos agressores e de voltar a sofrer ainda mais com as mesmas agressões.

Isso reflete-se claramente quando olhamos para a frequência com que os alunos vítimas falam sobre as agressões de que são alvo. Pois, 38% dos alunos que foram vítimas referiu não falar sobre este assunto com qualquer pessoa, refugiando-se no seu silêncio. Tal acontecimento, poderá ter algum reflexo mental na vítima, que poderá sofrer constantemente da pressão de poder ser agredido sem partilhar ou desabafar com alguém por forma a minorar os maus tratos. Isto comprova também claramente o que se acontece na escola, onde alguns alunos mais suscetíveis de serem vítimas andam um pouco isolados e o seu aproveitamento escolar não é famoso.

De entre os alunos que referem partilhar as agressões de que são alvo, a grande maioria foram rapazes, os quais escolhem em maior número a família. A escolha do diretor de turma e dos colegas obtiveram percentagens reduzidas. É interessante verificar que as próprias vítimas confiam pouco nos seus colegas/amigos para lhes contar dos seus episódios.

Por último, no que respeita à perceção que a população escolar tem em geral sobre as práticas de *bullying*, verifica-se que a maioria dos alunos ou tem pena da vítima

ou sente-se mal quando decorrem estes atos. De salientar ainda que mais de um décimo dos alunos mostra medo de no futuro poder vir a ser alvo desses comportamentos agressivos. De entre os alunos que conseguem encontrar razões para os colegas mal tratarem outros, o fator mais referenciado foi o de os agressores quererem mostrar-se superiores ou com mais força perante a vítima, como constatado também num estudo de Almeida (1995).

Em termos da perceção do *bullying* em geral, não existem diferenças entre os alunos com e sem retenções, nem tão pouco por idades, onde os alunos mais velhos poderiam estar mais conscientes dessas realidades. No entanto, a distribuição entre as várias faixas etárias é relativamente semelhante.

No geral, os resultados deste estudo/investigação vêm ao encontro de um estudo muito semelhante realizado por Pereira et al. (1996a), em que se denotam percentagens de vítimas e agressores relativamente parecidas, bem como do tipo de agressão mais frequente (insultos) e local preferencial para a agressão (recreio).

6. ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO

De acordo com Sharp e Smith (1994), antes de qualquer tipo de intervenção, é necessário proceder-se a um diagnóstico da situação – quantidade de incidentes, número de alunos envolvidos, áreas de *bullying* – a partir do qual se pode motivar a gestão da escola e todo o pessoal a agir contra o *bullying* e participar na definição de estratégias de combate aos comportamentos agressivos na escola (citado por Marques, 2000).

Olweus (1993), refere que as Políticas Educativas de Escola são a forma mais adequada de promover qualquer mudança na escola. Nesta perspetiva toda a comunidade educativa é envolvida na discussão e resolução de problemas.

Segundo Freire (1998), este tipo de abordagem das situações provoca um sentimento de pertença no processo de mudança tendo como objetivo a criação de um *ethos* de escola, ou seja, um clima de partilha de valores e de atitudes por parte dos membros da comunidade escolar (citado por Marques, 2000).

Neste sentido, também é essencial que não se coloquem à margem os espaços de recreio pois, segundo a literatura estes traduzem-se num local onde existe uma margem de risco. A probabilidade de ocorrência de acidentes é permanente. Contudo, analisando alguns dos acidentes ocorridos nos recreios sabemos que muitos deles seriam perfeitamente evitáveis. A maior parte dos acidentes decorrem da deficiente organização do espaço de jogo e das condições de segurança dos equipamentos. Mendes (1995), em relação às atividades de Educação Física diz ser necessário identificar os riscos, pois as condições de controlo e as incertezas das práticas desportivas originam muitas vezes o acidente (citado por Pereira, Neto, Smith & Angulo, 2002).

Desta forma, para organizar os espaços de recreio deve-se identificar as necessidades da criança. Segundo Neto (1995), podemos sintetiza-las em: “movimento, espaço, afetividade, contacto com a natureza, materiais diversificados, exploração do meio, acesso ao jogo, ser livre – poder experimentar e transformar o meio natural e institucional, convivência com grupo – companheiros, pais, educadores e animadores” (citado por Pereira et al. 2002).

Os recreios com grades, muitas vezes parecem mais um pátio de uma prisão, do que um lugar para jogar e divertir, o que poderá ter efeitos nocivos sobre os alunos. Desta forma, é importante consciencializar os alunos da utilidade das grades, pois pretende-se que estes não sejam importunados, vítimas de assaltos, chantageados por estranhos que possam entrar na escola.

A plantação de árvores ou arbustos podem minimizar os efeitos nocivos das grades, uma vez que ficam mais escondidas e contribuem para a decoração da escola.

Segundo a Associação para a Promoção da Segurança Infantil (APSI, 1996), as ondulações naturais do espaço devem ser aproveitadas, e quando estas não existem devem ser criadas, uma vez que o espaço plano não previne a agressividade entre os alunos, pelo contrário, pode favorece-la, porque o início de uma luta, num local plano é facilmente percebido por todos os alunos, avolumando-se desta forma o problema com a participação de amigos e rivais que tomam partido e envolvem-se diretamente. Os espaços mais isolados estão também associados a algumas práticas de *bullying* (citado por Pereira et al. 2002).

As características particulares dos pavimentos das áreas de atividades lúdicas e desportivas devem corresponder às exigências das práticas. Os pisos de recreio, em terra batida, alcatrão ou cimento necessitam ser repensados. Faria (1995), refere alguns requisitos dos pisos desportivos e lúdicos: elasticidade e resiliência, capacidade de absorção de impactos, graus de atrito dinâmico e aderência, tipos de deformações características, que seja plano, resistência a quedas e a impactos, uniformidade de cores e ausência de brilho, entre outros parâmetros (citado por Pereira et al. 2002).

De acordo com Pereira et al. (2002), o vandalismo é outro dos problemas que se encontra nas escolas e habitualmente os recreios são as áreas mais castigadas a este respeito. Com a colaboração dos alunos é possível detetar algumas situações de destruição de equipamentos e vedações. Se os alunos comunicarem a um docente ou funcionário a presença de estranhos a praticarem vandalismo, seria mais fácil identificar os transgressores. Assim, os alunos devem estar sensibilizados de que estão a assumir uma atitude cívica que beneficia a escola e a sua própria segurança (citado por Pereira et al. 2002).

Contudo, a prevenção do vandalismo deve contar, para ser efetiva, com a participação de toda comunidade educativa. Desta forma, o Projeto Educativo de Escola deve contemplar medidas de segurança relativas aos espaços escolares, em especial aos recreios, como forma de prevenir o vandalismo e o acesso de pessoas estranhas à escola, evitando roubos, atos de violência e entrada de drogas.

A supervisão dos recreios é também um fator relevante para a segurança destes. Muitas das vezes os recreios têm uma supervisão insuficiente.

A qualidade da supervisão, as relações entre os supervisores e alunos, os acessos a equipamentos de jogo estão associados a uma redução de maus tratos entre os alunos (Marques, Castro & Silva, 2001). Está provado que com a melhoria das

relações entre educadores e alunos, estes últimos tendem com mais frequência a comunicar as práticas de agressividade e os maus tratos que sofrem.

Assim, no que respeita à supervisão, as estratégias que se devem seguir relacionam-se principalmente com a sensibilização/formação de toda a comunidade educativa, consciencializando os seus intervenientes ativos de que há problemas que podem ser resolvidos e que para tal é necessário que um grupo se debruce sobre ele, o analise, procure soluções e apresente ao corpo docente. A seguinte figura ilustra, de uma forma sintética e real, tudo aquilo que foi mencionado anteriormente.

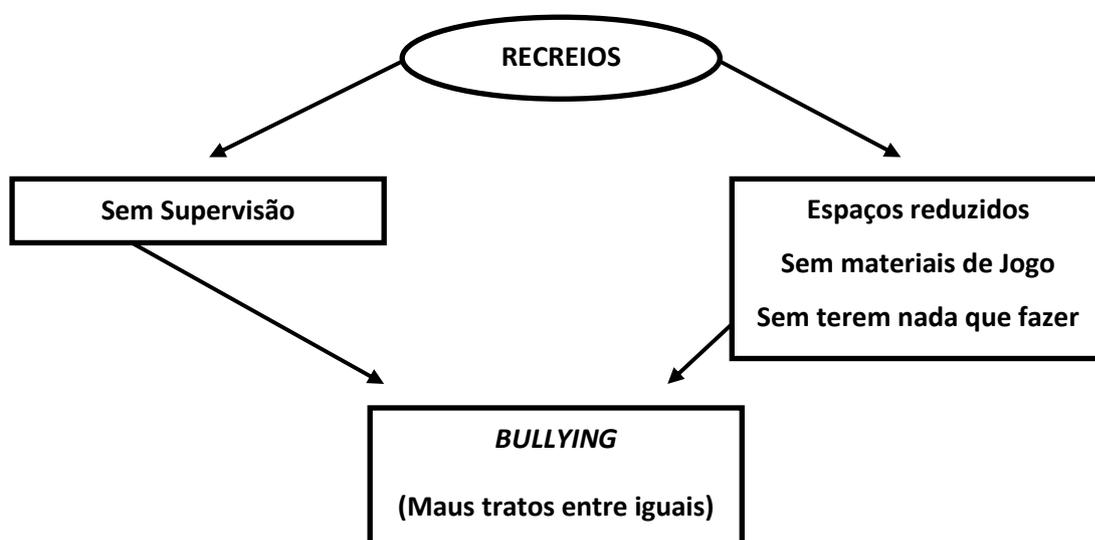


Figura 6.1. Os recreios e o *bullying* na escola (Pereira et al., 2002).

De acordo com Pereira et al. (2002), para ampliar a oferta de experiências e oportunidades de desenvolvimento das crianças, é necessário melhorar os recreios. Baseando-se na confluência de diferentes perspetivas devem-se considerar vários níveis na planificação de melhorias: a) a troca oferecida na qualidade de jogo pela diversão geral do espaço de recreio, formando áreas para várias atividades e o acesso a equipamentos móveis necessários para o jogo, isto é, diversificar os espaços e oferecer os meios para jogar; b) a criação de áreas de convivência e repouso, calmas e aconchegadas; c) fomentar o interesse de conservação da natureza com práticas tal como o cuidado dos jardins; d) a manutenção da limpeza dos espaços e pela decoração, como por exemplo, com pinturas dos murais destinados à melhoria do aspeto visual da escola; e) a supervisão dos recreios; f) a implicação do apoio dos pais, artistas da

comunidade e serviços especiais nas melhorias que se pretendem realizar na conservação dos espaços; e g) oferta de atividades de tempo livre e a organização de clubes desportivos e/ou culturais.

O primeiro grande objetivo é proporcionar uma grande diversidade de propostas de organização do espaço de ação, de modo a criarem-se centros de interesse flexíveis que mantenham os alunos motivados em atividades de interesse individual ou de grupo. Neste sentido, torna-se importante identificar a natureza dos jogos das crianças.

A alteração do recreio de uma escola deve observar os princípios de rutura do espaço. Outras opções, que contemplam a transformação dos espaços disponíveis também podem ser levadas em conta: plantação de arbustos e árvores, caminhos e labirintos naturais. O processo de adaptação a espaços com características imprevisíveis, implica uma participação ativa por parte dos alunos e requer uma atenção especial dos responsáveis, no que respeita a regras de utilização, manutenção e inspeções periódicas.

6.1. Melhoramento dos Recreios Escolares

6.1.1. Recreios Escolares Exteriores

Segundo Pereira et al. (2002), preservar espaços significativos para as crianças é uma das prioridades mais importantes na definição dos recreios escolares exteriores. O melhor exemplo a este respeito pode ser oferecer um espaço destinado para jogar futebol. A demonstração a partir deste exemplo deverá ponderar outros fatores: não perturbar os restantes alunos do recreio com as bolas de futebol; evitar que estes possam ir para a estrada acarretando certos perigo ou partir os vidros de portas ou janelas da escola. Uma medida que pode evitar estes perigos é a colocação de redes de proteção à volta do campo. Isto permite que as crianças joguem com prazer sem estarem sempre a confrontar-se com todos estes riscos e as respetivas penalizações, nomeadamente as que resultam de partir os vidros na escola. Se for necessário, podem-se criar algumas normas de utilização por grupos, para que os alunos mais novos tenham acesso ao jogo e não apenas os alunos mais velhos.

Podem-se criar novos espaços pintando, por exemplo, figuras geométricas no solo com diferentes graus de dificuldade, jogos de habilidade e destreza (jogo da sirumba e jogo da macaca) e podem-se pintar alvos na parede para jogos de bola.

Do mesmo modo é necessário preservar os espaços verdes, plantando ou conservando árvores em certos locais de forma a fazer sombra no Verão. Outra

possibilidade que estes mesmos espaços proporcionem a realização de jogos ou conversas em grupos.

Se pretendemos oferecer uma ampla variedade de atividades aos alunos nos recreios, será pertinente proceder à instalação de novos equipamentos, tais como barras de equilíbrio, escadas, paredes de escalada ou barras de suspensão e balanço.

As casas de banho devem ser um local limpo, com uma manutenção cuidada de modo a garantir o cumprimento de regras de higiene por parte das crianças. Estas devem ser sensibilizadas e educadas para a sua utilização, deixando-as limpas e cuidadas como as encontraram. Todos os incidentes de destruição ou de falta de higiene devem ser registados e comunicados, tomando-se as decisões adequadas.

6.1.2. Espaços Interiores de Recreio

Segundo os autores (Vaughn, McIntosh, Hogan, 1990; Vaughn, McIntosh, Spencer-Rowe, 1991), a organização para atividades em espaços interiores, reveste-se de grande importância na vida da escola. Desta forma, apresenta-se algumas possibilidades que poderão estar ao alcance dos alunos: a) Biblioteca – Tornar a biblioteca num local mais acessível; b) Ludoteca – Este é um espaço dedicado a jogos de imitação, construção, de mesa, eletrónicos e de movimento. É admissível, em circunstâncias especiais de carência social, a possibilidade dos alunos requererem alguns dos materiais para levarem para casa; c) Atelier de Música – Espaço onde os alunos possam cantar e tocar instrumentos. Estes podem ser utilizados para parte da produção e encenação; d) Atelier de Trabalhos Manuais – É o espaço onde os alunos podem desenhar, pintar, esculpir, construir e moldar; e) Construção e aquisição de material diverso – trata-se da construção de materiais de tipo artesanal, como por exemplo: bolas de meias, sacos de atirar, mini-sacos para o jogo das almofadinhas ou das pedrinhas, cones ou outros que sirvam para marcar campos de jogo ou percursos, andas, fitas e latas; f) Ecoporto dos Desabafos – Este espaço estará junto do refeitório ou do bar, por ser um local onde se concentram a maioria dos alunos, serve para estes colocarem as suas experiências ou propostas; e g) Sessões de treino das Competências Sociais - Estas são essenciais no sentido em que a intervenção na área dos problemas de comportamento social traduziu-se, mediante perspetiva histórica, numa diminuição dos comportamentos considerados inadequados, para uma maximização das suas capacidades pessoais e relacionais, através da aquisição de novas competências sociais

e sua generalização ao contexto relacional específico do indivíduo (citado por Matos, 1993).

6.2. Gestão e dinamização dos espaços e equipamentos lúdico-desportivos

A gestão e dinamização dos espaços passa pela aquisição de equipamentos que visem a realização de vários jogos, bem como consiste na colocação dos equipamentos à disposição dos alunos, em locais de fácil acesso, de simples arrumação e em locais estratégicos dos recreios. Muitos destes materiais de jogo existem disponíveis no mercado, devidamente padronizados e seguindo regras de segurança bem determinadas (bolas, arcos, cordas e equipamentos fixos tais como balizas, paredes de escalada e barras de suspensão). Estes equipamentos devem estar adequados aos grupos etários da escola e exigem alguma organização na sua utilização (os alunos não podem estar todos em simultâneo a usar este tipo de equipamentos) tornando-se necessário a presença de um supervisor (citado por Matos, 1993).

A gestão destes espaços e equipamentos tem como objetivo a utilização dos mesmos pelo maior número possível de alunos. A presença de um supervisor poderá facilitar a gestão destes espaços prevenindo situações de agressão e vitimização entre os alunos.

6.3. Criação de Atividades de Tempo Livre na escola: Clubes Escolares

Cada escola deve definir, em cada ano, os clubes que têm maior aceitação entre os alunos de modo a funcionarem como dinamizadores das práticas nos recreios, na hora de almoço ou no final das aulas. Também devem promover treinos e jogos todas as semanas. Os espaços podem ser organizados em clubes com um grupo de alunos e um professor responsável, podendo ter a colaboração de alguns pais, familiares ou outros elementos da comunidade que possam dispor algum tempo para estarem na escola a coordenar ou dinamizar estes espaços. Os clubes devem começar por campanhas de sensibilização para as práticas que realizam. Nestas campanhas, devem estar incluídos torneios e a preparação do último dia de aulas de cada período, organizando diferentes atividades para que todas as crianças participem em tarefas específicas.

De acordo com as suas motivações, os alunos podem participar em diversas atividades: no futebol ou outros desportos coletivos que sejam passíveis de realizar, no jogo do mata, no torneio de damas, na pintura coletiva, na dramatização e nas danças.

Os clubes devem estar abertos a um conjunto de alunos que garantam a sua atividade quotidiana, mas também aqueles que querem somente participar de uma forma esporádica.

Para além dos Clubes Desportivos que normalmente existem nas várias escolas do país, e no caso concreto da Escola Gaspar Correia, que são: voleibol, futsal e multiactividades (escalada, BTT, campismo, tiro com arco, orientação, etc.) também era possível criar um Clube de judo ou luta. A escolha desta matéria (luta/judo) surge pela importância do contacto físico entre os alunos, na qual a base do treino destas modalidades assenta na cooperação e interajuda. A abertura de núcleos de luta e judo, em escolas com esta problemática, pode ser benéfico.

Boulton e Smith (1989) referem que as lutas a brincar são jogos que começam com o convite de um aluno a outro e que parece imitar comportamentos agressivos, são muitos os comportamentos que podem ser incluídos na categoria «jogo de luta» - boxe, caçar, chocar, apanhar, bater (citado por Marques, 2000).

No Núcleo de Teatro, já existente na Escola Básica Gaspar Correia, poderiam ser adotadas algumas estratégias de dramatização, que podem ser úteis para que os alunos adquiram habilidades para lidar de diferentes formas com este tipo de situação. Todos os alunos da escola poderiam participar neste clube, pois verifica-se que nestas idades ocorrem comportamentos de *bullying*, como referido anteriormente.

O clube de expressão plástica, por exemplo, pode contar com o apoio de alguns artistas locais, nomeadamente avós que, com a reforma, se dedicam à pintura, à escultura, às malhas manuais, às rendas ou aos tapetes. Esta cooperação entre gerações é fonte de aprendizagem e de estimulação de interesses por ambas as partes. A visita a fábricas, jornais ou rádios locais pode ser outra iniciativa para dinamizar os clubes ou ainda divulgá-los.

A ludoteca pode organizar um torneio de damas com o envolvimento das várias turmas ou todos os alunos que estiverem interessados, ou ainda, com a colaboração de um clube local ou convidando outras escolas a participar.

O clube de Educação Visual e Tecnológica pode confeccionar instrumentos musicais para os alunos no clube de Música ou até mesmo confeccionar fatos para uma dramatização para os colegas do Clube de Teatro.

7. CONCLUSÃO

No decorrer deste estudo, concluiu-se que, o fenómeno de *bullying*, em contexto escolar, está presente no dia a dia dos alunos, manifestando-se através de diferentes formas, com consequências e até percepções diversificadas por quem o observa ou até o vivencia.

O problema central do estudo, foi verificar se o fator retenções tem ou não alguma influência no fenómeno de *bullying* escolar, quer na agressão, quer na vitimização, em alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico. Através do tratamento de dados e análise dos mesmos, chegou-se à conclusão que o fator retenções tem pouca influência nos alunos que se autoidentificam como vítimas, no entanto, em relação aos agressores concluímos que três quartos dos alunos que se autoidentificam como agressores são alunos com retenções no percurso escolar.

Os objetivos a alcançar assentaram na análise de diversos aspetos associados ao fenómeno do *bullying*: (1) identificar a natureza e ocorrência do *bullying* na escola; (2) diagnosticar os níveis de agressão e vitimização entre os alunos com e sem retenções no percurso escolar, entre géneros e idades; (3) enquadrar e relacionar o problema da nossa Escola com as outras escolas do país e do estrangeiro; (4) sensibilizar a comunidade escolar para este problema; e (5) encontrar estratégias/soluções válidas para minimizar os problemas de agressões físicas e psicológicas na escola.

Neste estudo verificou-se que, os resultados obtidos iam ao encontro da literatura e das investigações realizadas por diferentes autores. Assim sendo, no que respeita ao género, vemos claramente que os rapazes são em grande maioria o género mais exposto aos comportamentos de *bullying*, quer no que respeita a vítimas, quer no que respeita a agressores.

Por outro lado, quando olhamos para as faixas etárias, verificamos também que os rapazes mais novos (12 anos) são o maior alvo das agressões, e os rapazes mais velhos (15 anos) são os que tendem em agredir. Isto significa que a idade tem alguma influência no facto de ser ou não vítima – as idades mais altas são menos atingidas e as mais baixas (12/13 anos) as mais atingidas. Olweus (1993) comprovou também este facto num dos seus estudos em que refere que a vitimização decresce com o aumento da idade.

Os tipos de *bullying* mais presentes na nossa escola variam consoante a perspectiva da vítima e do agressor, sendo que no primeiro caso a maioria revela ser alvo de insultos, e no segundo caso a maioria revela que ignorar/excluir é o tipo de *bullying*

mais praticado. No primeiro caso é um *bullying* mais verbal, facto também comprovado por Haselager e Lieshout (1992) num dos seus estudos, e no segundo caso um *bullying* silencioso, que encontramos também em estudos de Sharp e Smith (1994) e Kochenderfer (1996). Não se verifica grande referência ao *bullying* (muitas vezes considerado o principal) de agressão física quer nos alunos com retenção quer sem retenção (citado por Marques, 2000).

O espaço preferencial de agressão é de longe o recreio, e a maior parte dessas mesmas agressões, segundo as vítimas, são levadas a cabo por dois terços dos alunos em conjunto. Segundo diversos estudos (Pereira, Almeida & Valente, 1994b; Pereira et al., 1996b; Pereira et al., 1996a), é unânime que o espaço recreio é onde ocorrem mais agressões.

Em termos gerais, quanto à temática alvo do estudo, podemos dizer que conseguimos chegar a ideias claras dos objetivos propostos inicialmente. Apesar da nossa amostra não ser muito significativa, em relação ao total de alunos da escola, conseguimos obter resultados que nos permitiram retirar conclusões concretas e muitas delas que comprovamos pelo nosso dia a dia na escola. Existiram algumas dificuldades no decurso deste estudo, nomeadamente em conseguir reunir um conjunto de alunos fiável como amostra, que permitisse chegar a resultados viáveis.

Relativamente aos métodos de intervenção, não se pretende que todas as escolas adotem as mesmas estratégias de melhoramento e dinamização dos seus recreios, mas sim que, de acordo com os principais interesses, melhorem os recreios tornando-os estimulantes para todos os alunos. Segundo Pereira et al. (2002), preservar espaços significativos para as crianças, é uma das prioridades mais importantes na definição dos recreios escolares exteriores. O melhor exemplo a este respeito pode ser oferecer um espaço destinado para jogar futebol.

É fundamental, para o êxito destes planos, que se procure apoio profissional e que esteja implicada toda a comunidade educativa. Com os clubes aumenta a responsabilidade, a participação e o entusiasmo dos alunos. Eles começam a entender a escola como um espaço próprio que devem respeitar, onde podem aprender e praticar algumas modalidades desportivas e culturais.

A motivação dos alunos para desenvolver uma atitude positiva na escola proporciona-se graças à sua própria implicação nas atividades por eles desenvolvidas. Espaços diversificados e equipamentos acessíveis, que facilitam o jogo, parecem estar relacionados com a redução de práticas de agressão injustificadas entre alunos.

Com este estudo, pensamos ter contribuído para a relevância das percepções sociais que os jovens apresentam face a situações de *bullying*, sobretudo a forma como caracterizam a vítima e os agressores, os sentimentos que lhe atribuem, e também a solução que idealizam para o problema.

FONTES DE CONSULTA

1- Bibliográficas

- Almeida, A. (1995). Aspectos Psicológicos na vitimização da escola: contributos para a identificação do problema. *Avaliação Psicológica: formas e contextos*, 3, 525-540.
- Azevedo, M. (2011). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares* (8ª ed.) Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Besag, V. (1989). *Bullies and Victims in Schools*. Milton Keynes: Open University Press.
- Blatchford, P. (1989). *Playtime in the Primary School: Problems and Improvements*. Windsor. NFER/Nelson. London: Routledge.
- Blatchford, P., Creaser, R. & Mooney, A. (1990). Playground Games and playtime: The children's view, in *Educational Research*, (Vol.3, pp.163-174).
- Blatchford, P. & Sharp, S. (1994). *Breaktime and the school: Understanding and Changing*. Playground Behavior. London and New York: Routledge.
- Boulton, M. (1992). Bully victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62 (1), 73-87.
- Boulton, M. & Smith, P. (1994). Bully/victim problems among middle school children: Stability, self-perceived competence, and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12 (1), 315-329.
- Correia, J. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Cowie, H., Boulton, M. & Smith, P. (1992). Bullying: Pupil relationships. In N. Jones & E. P. Jones. *Learning to Behave. Curriculum and whole school management approaches in Discipline*. London: Koyan. 85-101.
- Cullen, F. (1993). *Gender, Bullying Victimization, and Juvenile Delinquency: A Test of General Strain Theory*. London & New York: Routledge, 346-364.
- Dodge, K., Pettit, G. & Bates, J. (s/d). Socialization mediators of the relation between socioeconomic status and child conduct problems. *Child Development*, 65 (2), 649-665.
- Estrela, M. (1996). Prevenção da indisciplina e Formação dos Professores. *Noésis*, Janeiro/Março IIE, 34-36.
- Evans, J. (1989). *Children at Play. Life in the school playground*. Deaking University.
- Evans, J. (1990). *The teacher role in playground supervision*. *Play and culture*, 3 (1) , 219-234.

- Fried, S. & Fried, P.(1996). *Bullies & Victims – Helping your child through the schoolyard battlefield*. New York: Evans.
- Genta, M., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., Smith, P. (1996). Bullies and victims in school in central and Southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11 (1), 97-110.
- Gilmartin, B. (1987). Peers Group antecedents of severe love-shyness in males. *Journal of Personality*, 55, 467-489.
- Gallardo, J. (1994). *Maus-tratos à criança*. Porto: Porto-Editora.
- Guedes, M. (1991). As crianças e os jogos tradicionais. *Revista Horizonte*, 43, 9-14.
- Haselager, G. & Lieshout, C. (1992). Social and affective adjustment of self-and- peer-reported victims and bullies. *Paper presented at the Vth European Conference on Developmental Psychology*. Sevilha, Espanha.
- Haywood, H., Brown, A. & Wingefeld, S. (1990). Dynamic approaches to psycho educational assessment. *School Psychology Review*, 19 (4), 441-442.
- Inocentes A. (2002). A violência na prática desportiva infanto-juvenil. Tese de Mestrado publicado pela Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, 31-37.
- Junger, M. (1990). *Intergroup bullying and racial harassment in Netherlands*. SSR, 74, (2), 65-72.
- Kelso J. & Stewart, M. (1986). Factors, which predict the persistence of aggressive, conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1, 77-86.
- Kennedy, E. Perry, L., & (1993). Conflict and the development of antisocial behavior. In C. Shantz & W. Hartup (Eds.), *Conflict in child and adolescent development*. Cambridge: Cambridge University press, 301–329.
- Maines, B. & Robinson, J. (1993). The no Blame Approach to Bullying in School. *Psichologie Europe*, 3 (1), 19-28.
- Marques, M. (2000). *Espaço de Jogo e Desenvolvimento da Criança*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade Motricidade Humana, 34-105.
- Marques, M., Castro, J. & Silva, A. (2001). Actividade física adaptada: uma visão crítica. *Revista Portuguesa Ciências do Desporto*, 1, (1), 73-79.
- Matos, M. (1993). Perturbações do Comportamento Social. Tese de Doutoramento publicado pela Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade Motricidade Humana, 191-205.
- Matos M. (2003). *A saúde dos adolescentes portugueses*. Quatro anos depois: relatório português do estudo HBSC 2002, 153-163.

- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., Gaspar, T. (2009). *Violência, Bullying e Delinquência. Gestão de problemas de saúde em Meio Escolar*. Lisboa: Gráfica Manuel Barbosa & filhos.
- Neto, A. (1995). Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81,164-172.
- Neto, C. (1996). Motricidade e jogo na infância. Rio de Janeiro. Editora Sprint.
- Neto, C., Barreiros, J. & Brito, M. (1992). *Normas de segurança para espaços de jogo infantil*. Lisboa: Instituto Nacional de Defesa do Consumidor.
- Neto, C. (2004). Desenvolvimento da motricidade e as "culturas de infância". In: Moreira, W. & Simões, R. (Org.). *Educação Física - Intervenção e Conhecimento Científico*. Piracicaba, Brasil: Editora UNIMEP.
- Olweus, D. (1977). Aggression and peer acceptance in adolescent boys: Two short-term longitudinal studies of ratings. *Child Development*, 48 (1), 1301-1313.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1987). *Bully/victim problem among school children in Scandinavia: Research and a nationwide Campaign in Norway* (documento policopiado).
- Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of Antisocial Behavior: Definitions and Measurements. In M. Klein (Ed.), *Cross-National Research in Self-Reported Crime and Delinquency*. Dordrecht, The Netherlands, New Jersey: Erlbaum. Vol.50, 187-201.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 411-448.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes, In Rubin, K.H. & Asendorf, J.B. (Eds), *Social Withdrawal, inhibition and shyness*. Hillsdale, New Jersey.: Erlba.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge: Blackwell.
- Olweus, D. (1995). *Brimades et Brutalités entre Élèves: Données de Basse et Programme d'Intervention à l'École, in Perspectives*. (Vol. XXV, 1, 145-151).
- Olweus, D. (1996). *Les Problèmes de Brimades à l'École, Perspectives*. (Vol. XXVI , 2, 352-382).
- Ortega, R. (1994). Investigaciones e experiencias – violencia interpersonal en los centros educativos e enseñanza secundaria, un estudio sobre maltrato, intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 1, 253-304.

- Ortega, R. & Angulo, J.(1998a). Violência Escolar. Su presencia en Institutos de Educación Secundaria de Andalucía. *Revista de Estudios de Juventud*, 1, 42-61.
- Parker, J.& Asher, S.(1987). Peer Relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, (Vol. 102, 3, 357-389).
- Pellegrini, A. & Smith, P. (1993). Physical activity play: the nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 1, 577-598.
- Pepler, D. J. & Slaby (s/d). Children's Evaluations of Retaliatory Aggression Against Siblings and Friends. *J. Interpers Violence*,(March 1993, vol. 8, nº1, 77-93).
- Pereira, B. & Neto, C. (1994a). O tempo livre na infância e nas práticas lúdicas realizadas e preferidas. *Ludens*, 14,1, 35-41.
- Pereira, B., Almeida, A. & Valente, L. (1994b). *Projecto Bullying – Análise Preliminar das Situações de Agressão no Ensino Básico*. Comunicação apresentada no 6º Encontro Nacional de Ludotecas e Espaços de Jogo ao Ar Livre. Lisboa, Portugal.
- Pereira, B., Almeida, A., Valente, L. & Mendonça, D. (1996b). *O bullying nas escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema*. Braga. Universidade do Minho.
- Pereira, B. O. (1997). *Estudo e Prevenção do Bullying no Contexto Escolar – Os recreios e as Práticas Agressivas das crianças*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança.
- Pereira, B., Neto, C. & Smith, P. (1998). *Os espaços de recreio e a prevenção do “bullying” na escola*. Lisboa. Edições FMH, 239-258.
- Pereira, B. O. P. (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. 2ª edição, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e Tecnologia, 8-9.
- Pereira, B. O. (2006). Prevenção da violência em contexto escolar: Diagnóstico e programa de Intervenção. In: Souza Neto, J. C. & Nascimento, M. L. B. P. (Org.). *Infância: violência, Instituição e Políticas Públicas*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 43-51.
- Pereira, B., Neto, E., Smith, P. & Angulo, J. (2002). Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar. *Culturas y Educación (2002)*, Vol. 14 (3), 297-311.
- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., Smith, P.K. (2004). Bullying in Portuguese Schools. *Sage Publications (London, Thousand Oaks, CA and New Delhi)*, Vol. 25 (2), 241-254.
- Robins, L.(1986). The consequences of conduct disorder in girls. In D. Olweus, J. Block & M. Radklye-Yarrow (Eds.) *Developmental of Antisocial and pro-social behaviour: Research, Theories and Issues*. New York: Academic Press, 385-408.

- Ross, C. & Ryan, A. (1991). High and low dissociations in a college student population. *Dissociation*, 4(3),147-151
- Ruter, M. (1989). Pathways from childhood to adult life. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, pp.23-51.
- Rutherford, R. (1978). *Estratégias para lidar com os comportamentos disruptivos*. Educational research and services, college of Education, Arizona State University (documento policopiado).
- Rutherford, R. & Lopes, J. (1994). *Problema de Comportamento de sala de aula, Identificação, Avaliação e Modificação*. Porto. Porto Editora.
- Serpa, S. (2006). *Coletânea de Textos – Psicologia do Desporto*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana, 201.
- Sharp, S. & Thompson, D. (1992). Sources of Stress: A Contrast between Pupil Perspective and Pastoral Teacher's Perceptions. *School Psychology International vol. 13* (3), 229-242.
- Smith, P. K. (1991). The silent Nightmare: Bullying and Victimization in the school peer groups. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 4, pp.243-248.
- Smith, P. K.(1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41 (3), 267-285.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P. K. & Madsen, K. C. (1996). *Action against bullying. XIV Meeting of ISSBD*, Quebec, Canada.
- Smorti, A., Menesini, E., Smith, P.K. (2003). Parent's definition of children's bullying in a five-country comparison. *Journal of cross-cultural Psychology*, 34 (4), 417-432.
- Stephenson, P., & Smith, D. (1989). Bullying in the junior school. In D. P. Tattum & D. A. Lane (Eds.), *Bullying in schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 45-57.
- Thompson, D., & Arora, C. (1991). Why do children bully? An evaluation of the longterm effectiveness of a whole school policy to minimize bullying. *Pastoral Care in Education, December*, 8-12.
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3-25.

2- Eletrónicas

- Pendley, J. S. (2004) *Bullying and Your Child*. Recuperado em 6 de Maio de 2013,de <http://kidshealth.org/parent/emotions/behavior/bullies.html>

ANEXOS

1. Questionário do Projeto TMR, aos Alunos

QUESTIONÁRIO PARA ESTUDO E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA NA ESCOLA*

Controle : (Não preencher)

Escola : _____ Turma : _____ Idade : _____

Neste questionário, você vai encontrar perguntas sobre a tua vida na escola. Há várias respostas depois de cada pergunta. Cada resposta tem em frente uma letra. Para a maior parte das perguntas, responderás fazendo um "x" ou um círculo na letra correspondente a tua resposta.

"Nós dizemos que um/a aluno/a está sendo maltratado ou agredido, quando outro/a, ou um grupo de alunos lhe xingam, insultam e dizem coisas desagradáveis. Também falamos de maus tratos quando uma pessoa é atacada fisicamente, empurrada, ameaçada, impedida, quando ninguém fala com ele/ela ou coisas parecidas. Estas coisas podem acontecer com frequência e é difícil, para as pessoas maltratadas, defenderem-se. Também é uma forma de maltratar alguém quando um/a aluno/a é provocado/a repetidamente, de forma desagradável. Mas não é mau trato quando dois alunos/as de igual força têm uma discussão e se desentendem ou brigam".

Você não deve por o seu nome neste questionário. Somente o investigador lerá este questionário. Mas é importante que você responda com toda a verdade e sinceridade. Se tem alguma pergunta, levante a mão e pergunte !

* Adaptado do Projeto "TMR – Training and Mobility of Researchers Network Project", fundado por European Commission (ERB FMRX-CT97-0139) : Natureza e Prevenção do Bullying.

1) Você é um menino ou uma menina ?

menino (A) menina (B)

2) Quantos bons amigos você tem na escola ? (Marque apenas uma resposta)

A - Ninguém

B - Eu tenho um bom amigo na minha turma

C - Eu tenho 2 ou 3 bons amigos na minha turma

D - Eu tenho 4 ou 5 bons amigos na minha turma

E - Eu tenho mais de 5 bons amigos na minha escola

SOBRE SER MALTRATADO POR OUTROS NA ESCOLA

3) Com que frequência você tem sido maltratado na escola desde o ano passado? (Marque apenas uma resposta)

A - Não fui maltratado na escola desde o ano passado

B - Só 1 ou 2 vezes

C - De 3 a 6 vezes

D - Uma vez por semana

E - Várias vezes por semana

4) De que maneira você tem sido maltratado na escola desde o ano passado?

(Todos marcar uma ou mais respostas)

A - Não fui maltratado na escola desde o ano passado

B - Deram-me socos, pontapés e fui empurrado

C - Fui ameaçado

D - Tiraram-me dinheiro ou outras coisas ou estragaram minhas coisas

E - Xingaram-me e insultaram-me por causa da minha cor ou raça

F - Xingaram-me, insultaram-me ou tiraram de mim

G - Esconderam minhas coisas de propósito, não me deixaram fazer parte do seu grupo de amigos ou me ignoraram completamente

H - Contaram mentiras ou espalharam boatos a meu respeito, e/ou tentaram fazer com que os outros não gostassem de mim

I - Outras formas. Dize como : _____

5) Por quanto tempo duraram os maus tratos na escola ? (Marque apenas uma resposta)

A - Não fui maltratado na escola desde o ano passado

B - Duraram uma semana

C - Duraram várias semanas

D - Têm se mantido durante todo este ano

E - Têm se mantido há vários anos

6) Onde você foi maltratado na escola desde o ano passado ? (Marque uma ou mais respostas)

A - Não fui maltratado na escola desde o ano passado

B - Na minha turma

C - Nos corredores ou portões da escola

D - No recreio

E - No banheiro

F - Em outro local. Por favor diga qual : _____

7) Você costuma ser maltratado por um ou por vários colegas ? (Marque apenas uma resposta)

A - Não fui maltratado na escola desde o ano passado

B - Principalmente por 1 colega

C - Por 2-3 colegas

D - Por 4-9 colegas

E - Por mais de 9 colegas

F - Não posso dizer quantos

8) Você costuma ser maltratado por meninos ou por meninas ? (Marque apenas uma resposta)

A - Não fui maltratado na escola desde o ano passado

B - Só por meninos

C - Principalmente por meninos

D - Tanto por meninos como por meninas

E - Principalmente por meninas

F - Só por meninas

9) Como você se sentiu quando outros colegas te maltrataram na escola desde o ano passado ?

A - Não fui maltratado na escola desde o ano passado (Marque uma ou mais respostas)

B - Eu me senti mal

C - Eu me senti triste

D - Eu me senti indefeso, ninguém podia me ajudar

E - Eu não senti nada

F - Eu fiquei preocupado com o que os outros podiam pensar de mim

10) O que você fez quando foi maltratado na escola desde o ano passado ?

(Marque uma ou mais respostas)

A - Não fui maltratado na escola desde o ano passado

B - Fui chateado

C - Eu fugi

D - Não dei atenção, ignorei-os

E - Pedi que parassem

F - Pedi ajuda a um adulto (professor, inspetor, etc.)

G - Eu me defendi

H - Outros. Por favor diga como : _____

11) **Você contou a alguém que foi maltratado na escola desde o ano passado ?**

(Marque **uma ou mais** respostas)

- A - Não fui maltratado na escola desde o ano passado
- B - Não falei com ninguém embora tivesse sido maltratado
- C - Falei com o diretor, coordenador ou outro funcionário
- D - Falei com os meus pais / responsáveis
- E - Falei com meus irmãos ou irmãs
- F - Falei com os meus amigos
- G - Outros. Por favor diz com quem : _____

12) **Algum dos teus professores tentou impedir que te maltratassem na escola desde o ano passado?**

(Marque **apenas uma** resposta)

- A - Não fui maltratado na escola desde o ano passado
- B - Não, porque eles não sabiam que eu estava sendo maltratado
- C - Não, eles não tentaram nada
- D - Sim, eles tentaram mas os maus tratos pioraram
- E - Sim, eles tentaram mas nada mudou
- F - Sim, eles tentaram e os maus tratos diminuíram
- G - Sim, eles tentaram e os maus tratos terminaram

13) **Alguém da tua família falou com os teus professores para que parassem de te maltratar na escola desde o ano passado ?** (Marque **apenas uma** resposta)

- A - Não fui maltratado na escola desde o ano passado
- B - Não, porque eles não sabiam que eu estava sendo maltratado
- C - Não, eles não falaram com a escola
- D - Sim, eles falaram mas os maus tratos pioraram
- E - Sim, eles falaram mas nada mudou
- F - Sim, eles falaram e os maus tratos diminuíram
- G - Sim, eles falaram e os maus tratos terminaram

14) **Algum dos teus colegas tentou impedir que te maltratassem na escola desde o ano passado?**

(Marque **apenas uma** resposta)

- A - Não fui maltratado na escola desde o ano passado
- B - Não, porque eles não sabiam que eu estava sendo maltratado
- C - Não, eles não tentaram nada
- D - Sim, eles tentaram mas os maus tratos pioraram
- E - Sim, eles tentaram mas nada mudou
- F - Sim, eles tentaram e os maus tratos diminuíram
- G - Sim, eles tentaram e os maus tratos terminaram

SOBRE OS MAUS TRATOS QUE VOCÊ VIU NA ESCOLA

15) Como você se sente quando vê algum dos seus colegas maltratar os outros ?

(Marque uma ou mais respostas)

- A – Nunca vi alguém maltratar outro
- B – Sinto-me mal
- C – Tenho medo que isso possa acontecer comigo
- D – Sinto-me triste
- E – Sinto pena da vítima
- F – Sinto pena do agressor
- G – Finjo que não vi nada
- H – Não sinto nada
- I – Sinto-me bem

16) Quando você viu alguém maltratar outro na escola desde o ano passado, o que você fez ?

(Marque uma ou mais respostas)

- A – Nunca vi ninguém ser maltratado na escola desde o ano passado
- B – Muitas vezes fui eu que comecei a tratar mal outros colegas
- C – Fui maltratado também
- D – Muitas vezes ajudei a maltratar outros colegas
- E – Fui obrigado a ajudar maltratar outros colegas
- F – Eu não ajudei mas gostei de ver
- G – Eu tentei não tomar parte
- H – Eu disse aos agressores que parassem
- I – Pedi ajuda a um professor ou funcionário da escola
- J – Eu socorri o/a colega que estava sendo maltratado/a

17) Por que você acha que alguns colegas maltratam outros ? (Marque apenas uma resposta)

- A – Não sei
- B – Porque são mais fortes
- C – Porque as vítimas merecem o castigo
- D – Por brincadeira
- E – Porque eles são provocados
- F – Porque a vítima é diferente dos outros
- G – Outras razões. Por favor, diz quais : _____

18) Quantas vezes você ajudou maltratar outros colegas na escola desde o ano passado ?

(Marque apenas uma resposta)

A – Eu não ajudei a maltratar outros colegas

B – Só 1 ou 2 vezes desde o ano passado

C – 3 ou 6 vezes desde o ano passado

D – Uma vez por semana

E – Várias vezes por semana

19) Quando maltratou outros colegas, normalmente você fez sozinho ou acompanhado de outros

(Marque apenas uma resposta)

A – Não maltratei os meus colegas desde o ano passado

B – Normalmente fiz sozinho

C – Normalmente fiz com 1 - 2 colegas

D – Normalmente fiz com 3 – 8 colegas

E – Normalmente fiz com mais de 8 colegas

20) Você maltratou outro colega na escola, de alguma das formas abaixo, desde o ano passado?

(Marque uma ou mais respostas)

A – Não maltratei os meus colegas desde o ano passado

B – Bati, dei pontapés, empurrei

C – Ameacei

D – Tirei coisas ou estraguei coisas de outros

E – Impliquei ou zombei de outros por causa da sua raça ou cor

F – Gozei, impliquei ou xinguei outros colegas

G – Afastei, discriminei alguns colegas separando-os de meu grupo não lhes dando atenção

H – Espalhei boatos/mentiras sobre alguns colegas para que outros não gostassem dele

I – Fiz outras coisas. Por favor diz o quê : _____

21) O que você sentiu quando maltratou outros colegas na escola desde o ano passado ?

(Marque uma ou mais respostas)

A – Não maltratei os meus colegas desde o ano passado

B – Eu me senti bem

C – Foi engraçado

D – Senti que eles mereciam o castigo

E – Não senti nada

F – Estava preocupado em que algum professor ou funcionário descobrisse, ou meus pais

G – Tinha certeza que eles fariam o mesmo comigo

H – Eu me senti mal

I – Eu senti pena da pessoa

22) Alguém falou com você dos maus tratos que fizeste a outros na escola, desde o ano passado ?

(Marque uma ou mais respostas)

A – Não maltratei os meus colegas desde o ano passado

B – Ninguém falou comigo, embora eu tenha maltratado outros colegas

C – O diretor, coordenador ou outro funcionário

D – Os meus pais / responsáveis

E – Os meus irmãos ou irmãs

F – Os meus amigos

G – Outras pessoas. Por favor diz com quem : _____

MUITO OBRIGADO POR RESPONDER ESTE QUESTIONÁRIO E CONTRIBUIR PARA ESTE TRABALHO.