

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



***BULLYING* ESCOLAR: OS OBSERVADORES
E O SEU PAPEL SUPREMO NO TÉRMINO DESTES
FENÓMENOS.**

Sérgio Jorge da Silva Gouveia

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia Clínica e da Saúde, Núcleo de
Psicoterapia Cognitivo, Comportamental e Integrativa)

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



***BULLYING* ESCOLAR: OS OBSERVADORES
E O SEU PAPEL SUPREMO NO TÉRMINO DESTA
FENÓMENO.**

Sérgio Jorge da Silva Gouveia

Dissertação Orientada pela Professora Doutora Ana
Margarida Veiga Simão

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

2011

Agradecimentos Especiais

Obrigado a todos os meus amigos por afastarem o medo, por me ajudarem a resolver o que se tornou complicado, por serem amigos dignos da minha confiança e a quem poderei recorrer quando a vida se avizinhar difícil. Obrigado por me convencerem de que era melhor do que suspeitava.

Às minhas professoras: Professora Doutora Ana Veiga Simão, fiel orientadora de três anos consecutivos, que me ensinou muito, mais que teorias, e me preparou para a realização deste projecto recompensador. Para as Professoras Doutoras Isabel Freire, Ana Sousa Ferreira e Maria Isabel Sá, que além de transmitirem os seus conhecimentos e as suas experiências, souberam apoiar-me nas minhas dificuldades incessantes, sempre com grande disponibilidade, atenção e afecto. Aqui lhes deixo uma palavra de carinho e profunda gratidão.

Por fim e a título de um agradecimento muito especial, dedico a dissertação de Mestrado aos meus pais, ao meu irmão e à mais do que namorada, a minha melhor amiga e cúmplice dos meus mais ínfimos intentos. Obrigado a vós, por participarem incondicionalmente em todas as minhas escolhas, tornando-as possíveis, desejadas e construtivas de um futuro digno, projectado e de uma enorme e profunda felicidade.

Resumo

No nosso dia-a-dia somos alertados para inúmeras situações de violência escolar. A escola desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento do indivíduo, podendo também gerar adversidades intra e interpessoais. Dessa forma, o tema de *bullying* apresenta-se como um importante fenómeno e, nesse âmbito, este trabalho de investigação, pretende estabelecer o papel dos observadores, considerando-se este como supremo no término de maus-tratos entre iguais.

O objectivo deste trabalho de investigação, incluído num projecto colaborativo de prevenção da violência entre pares, visa compreender a influência dos observadores na problemática do *bullying* escolar. Deste modo, procurou-se explorar reacções, atitudes, a percepção em geral dos observadores face a uma agressão sistemática e compreender os efeitos colaterais que subjazem a este fenómeno naqueles que observam este tipo de agressão. Parte-se do pressuposto que os observadores podem constituir e integrar uma rede firme de combate a esta infâmia e pretende-se compreender se poderão ser indivíduos com os quais se poderá intervir, primeiramente, numa perspectiva preventiva.

Metodologicamente, o cariz de dois tipos de resultados, quantitativos e qualitativos, forneceram a esta investigação indicadores indispensáveis. Partiu-se da aplicação do Questionário para o Estudo da Violência entre Pares no 3º Ciclo do Ensino Básico de Freire & Veiga Simão (2005), numa escola do distrito de Lisboa no ano lectivo 2007/8, permitindo seleccionar a amostra de estudo para a realização de entrevistas de “*focus-group*” no ano lectivo de 2008/9.

Os resultados revelaram que os observadores constituem, ainda, uma rede de desamparo, envolvendo-se passivamente no término deste fenómeno, e isso permitiu, equacionar um conjunto de medidas, de forma breve e esboçada, que fossem eficientes, capazes e positivas, de e para o combate de fenómenos agressivos de *bullying*.

Palavras-Chave: Violência; *Bullying*; Observadores; Prevenção.

Abstract

In our day-to-day we are alerted for innumerable situations of school violence. The school performs a fundamental role in process of development of the individual, being also able to generate adversities intra and interpersonal. Therefore, the theme bullying is presented as an important subject and this investigation work pretends to establish the role of the bystanders`, as it is considered as supreme to finish these actions of abuse between equals

This study aims to determine bystanders` reactions, attitudes and perceptions to school bullying. Therefore, we studied of the bystanders` when confronted with a systematic aggression and, moreover, tried to comprehend the collateral effects of this phenomenon in the ones who observe this type of aggression. Assuming that the bystanders` may compose a firm network of combat to this infamy, we pretend to understand if we will be able to intervene, primary, with these individuals, in a preventive perspective.

Methodologically, the two types of results, quantitative and qualitative, have provided to this investigation indispensable indicators. We started with the application of the questionnaire to the study of violence between years of middle school by Freire & Veiga Simão (2005), in a school of Lisbon during the academic year of 2007/8, witch allowed to select sample of students to realize the focus-group interviews during the year 2008/9.

The results revealed that the bystanders` act passively before these actions of bullying, constituting a network with no support to stop this issue. This conclusion allowed has to elaborate a group of measures, brief and outlined, that were efficient, capable and positive, to the combat of aggressive actions of bullying.

Keywords: Violence; Bullying; Bystanders`; Prevention.

Bullying... a minha, a sua, a NOSSA responsabilidade!

Índice

Índice de Quadros	Págs.
Quadro n.º 1 – Organização das Entrevistas de “ <i>focus-group</i> ”	31
Quadro n.º 2 – Prevalência do Tipo de Envolvimento em Situações de Violência	38
Quadro n.º 3 – Prevalência de Situações de <i>Bullying</i> relatadas por Vítimas, Agressores e Observadores	39
Quadro n.º 4 – Locais de Ocorrência de Situações de <i>Bullying</i> relatados por Vítimas, Agressores e Observadores	40
Quadro n.º 5 – Percepções acerca das Atitudes dos Observadores	41
Quadro n.º 6 – Percentagens das Razões para a Perpetuação de Situações de <i>Bullying</i> e as Percentagens dos Sentimentos Demonstrados pelos Indivíduos Vítimas	42
Quadro n.º 7 – Atitude dos observadores face às Razões dos Agressores, Relatado pelas Vítimas	42
Quadro n.º 8 – Atitude dos observadores face às Razões dos Agressores, Relatado pelos Agressores	43
Quadro n.º 9 – Atitude dos observadores face às Razões dos Agressores, Relatado pelos Observadores	43
Quadro n.º 10 – Atitude dos Observadores face aos Sentimentos pelas Vítimas de Agressão, relatados pelas Próprias Vítimas	44
Quadro n.º 11 – Atitude dos Observadores face aos Sentimentos pelas Vítimas de Agressão, relatados pelos Agressores	45
Quadro n.º 12 – Atitude dos Observadores face aos Sentimentos pelas Vítimas de Agressão, relatados pelos Observadores	45
Quadro n.º 13 – Atitudes dos Observadores quanto às Formas de Agressão relatados pelas Vítimas	47
Quadro n.º 14 – Atitudes dos Observadores quanto às Formas de Agressão relatados pelos Agressores	48
Quadro n.º 15 – Atitudes dos Observadores quanto às Formas de Agressão relatados pelos Próprios Observadores	48

Quadro n.º 16 – Atitudes dos Observadores em relação aos Locais de Agressão, relatados pelas Vítimas	49
Quadro n.º 17 – Atitudes dos Observadores em relação aos Locais de Agressão, relatados pelos Agressores	49
Quadro n.º 18 – Atitudes dos Observadores em relação aos Locais de Agressão, relatados pelos Próprios Observadores	49
Quadro n.º 19 – Atitudes dos Observadores em relação à Prática da Agressão, relatados pelas Vítimas	52
Quadro n.º 20 – Atitudes dos Observadores em relação à Prática da Agressão, relatados pelos Agressores	52
Quadro n.º 21 – Atitudes dos Observadores em relação às Características dos Agressores	53
Quadro n.º 22 – Atitudes dos Observadores em relação às Características dos Agredidos	54
 Introdução	 1
A Escolha Temática	1
Conceptualização do Problema	5
 Cap. 1. <i>Bullying</i>: A Conduta Multifacetada de Maus-Tratos entre Iguais	 6
1.1. Um Constructo Específico e Diferenciado	6
1.2. Os Comportamentos Intoleráveis: “ <i>Avalanche</i> ” Nebulosa	9
1.3. Os Actores: Um Cenário Plausivelmente Disforme e Assimétrico na Vitimação	10
1.3.1. Os Agressores: Os “ <i>Fortes</i> ”	11
1.3.2. As Vítimas: Os “ <i>Fracos ou Frágeis</i> ”	13
1.3.3. Os Observadores: Os “ <i>Que Poderão Fazer Algo</i> ”	15
1.4. Um Problema de Relação Falhada, Conflituosa e Lamentável entre Pares	16
1.4.1. A Incidência de Casos de <i>Bullying</i>	17
1.4.2. Percepção dos Observadores face à Incidência de Casos de Comportamentos Dissimulados em Ambiente Escolar	21

1.4.3. “Violência gera Violência”. Fenómenos Solitários e Silenciosos: Consequências da Disseminação	25
1.5. <i>Bullying</i> numa Perspectiva Ecológica-Evolutiva	27
Cap. 2. Método	
2.1. Questões e Objectivos da Investigação	28
2.2. Caracterização dos Participantes	29
2.3. Procedimentos	30
2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Tratamento de Dados	32
Cap. 3. Análise e Discussão dos Resultados	
3.1. Análise Estatística dos Resultados	36
3.1.1. Caracterização do Ambiente Escolar – Os Actores de <i>Bullying</i>	38
3.1.2. Formas de Agressão Observadas v.s. Espaços Físicos Escolares	39
3.1.3. Atitudes dos Observadores em Situações de <i>Bullying</i>	40
3.1.3.1. Atitudes dos Observadores face às Razões da Agressão	41
3.1.3.2. Atitudes dos Observadores face às Diferentes Formas de Agressão em Diferentes Locais de Ocorrência e Diferentes Práticas de Agressão	47
3.1.3.3. Atitudes dos Observadores face às Características dos Agentes Agressores e dos Agredidos	53
3.2. Análise do Conteúdo das Entrevistas “ <i>focus-group</i> ”	55
3.2.1. Actores de <i>Bullying</i> nos Testemunhos dos Alunos	55
3.2.2. Formas de Agressão Observadas v.s. Espaços Físicos Escolares	56
3.2.3. Atitudes e Razões da Perpetuidade de Actos Agressivos	57
3.2.4. Percepções e Atitudes como Observadores em Experiências Pessoais	58
3.2.5. Percepções Testemunhadas em Relação ao Apoio dos Agentes Educativos (Auxiliares de Acção Educativa, Professores e Órgãos d Gestão)	59
3.2.6. Estratégias e/ou Medidas a Implementar no Futuro, Segundo os Sujeitos deste Estudo, para o Término de Situações desta Natureza	61

Conclusão	62
Referências Bibliográficas	70
Anexos	

Introdução

No capítulo introdutório, considere importante expor o presente projecto de investigação, de forma muito breve, e enquadrá-lo nos estudos realizados no âmbito da violência escolar, em especial, em torno do conceito designado por *bullying*.

Numa primeira abordagem assumi ser justificável e clarificador que o enquadramento fosse claro no que respeita alguns conceitos que surgem associados à temática em estudo e que, ao mesmo tempo, ajudasse na sua contextualização.

Por fim, e por aí início esta parte introdutória, enuncio as principais razões que me motivaram para o estudo da problemática das relações agressivas entre pares em contexto escolar, com particular incidência para o fenómeno do *bullying* escolar.

A Escolha Temática

Actualmente, apesar de ser objecto de grandes investigações, o *bullying* sempre existiu. As escolas têm-se mostrado mais susceptíveis a estas situações, tanto fora e dentro da comunidade escolar, como do ambiente de aprendizagem. Professores, alunos, encarregados de educação e psicólogos são alguns dos diferentes agentes que, de modo mais directo ou mais indirecto, contactam com esta realidade (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Freire, Veiga Simão, Caetano, Ferreira, Cardoso & Gouveia, 2009; Martins, 2005; 2007; Pereira & Pinto, 1999; Raimundo & Seixas 2009).

Em sintonia com o aumento do sentimento de insegurança generalizado registado no dia-a-dia pelos cidadãos, avoluma-se o clima de intranquilidade vivido nas escolas por parte da maioria da comunidade educativa: os alunos relatam e participam casos de agressão e roubo; os docentes são vítimas de agressões e de abordagens insultuosas por parte de alunos e encarregados de educação; os pais deixaram de estar totalmente sossegados com a presença dos seus filhos na escola (Alves de Sá, 2007), ou ainda, situações do tipo em que pais que maltratam crianças, parceiros íntimos que se maltratam, tráfico de crianças e de mulheres, pornografia e abuso infantil, roubos e vandalismos de várias ordens, actos terroristas, xenofobia e racismo, intimidação no local de trabalho, também designado por “*mobbing at works*” (Zapf & Einarsen, 2005), situações que frequentemente são noticiadas pelos meios de comunicação social presentes na sociedade contemporânea (Martins, 2007).

Como nos diz Fuensanta Ramirez (2001), a violência, a agressividade e os maus-tratos figuram, hoje, entre as principais preocupações públicas da nossa sociedade, provocando, conseqüentemente, um aumento da preocupação na opinião pública e nos responsáveis políticos. A mesma autora remete-nos, a este propósito, para o que se passa actualmente na escola, pois, no seu entender, também no seu interior, os fenómenos da violência e dos maus-tratos pessoais têm emergido recentemente enquanto questões críticas que afligem pais, professores e outros responsáveis educativos. Por outras palavras, neste novo paradigma, a escola representa e espelha um contexto paradoxal, pois deveria, no plano do ideal, ser um local favorável à aprendizagem, à promoção de valores como o respeito pelo outro, a tolerância, a solidariedade e onde deveria, para bem de gestores, alunos, professores e encarregados de educação prevalecer um clima de serenidade, harmonia e tranquilidade (Alves de Sá, 2007; Freire, Veiga Simão & Ferreira, 2006; Veiga Simão, Freire & Ferreira, 2004; Martins, 2005; Raimundo & Pinto, 2007).

Segundo Freire et. al. (2006, p. 159), “também na escola, os direitos dos alunos, nomeadamente o direito à diferença, ao bem-estar e à qualidade de vida, se inscrevem progressivamente no seu quotidiano, acrescentando-se o direito a um ensino de qualidade”. Todavia, as escolas como organizações de grandes dimensões (que são na sua maior parte) são também, hoje como antes, lugares de muitos tipos de violência e de agressividade, desde aquela que se expressa fisicamente até à mais subtil forma de violência psicológica. Muitas vezes, essa realidade tem um carácter escondido, porque as vítimas, amedrontadas na escola, sentem medo de a denunciar (Pereira & Pinto, 1999). Por isso, a par da sensibilização para o problema dos diferentes educadores no interior de cada escola, o diagnóstico rigoroso destas situações é um elemento crucial para qualquer projecto de intervenção nesta área, como sublinha Dan Olweus (2000). A construção de um clima escolar em que todos se sintam seguros e confiantes, onde haja espaço para o desenvolvimento de boas relações humanas, onde haja espaço para ensinar e para aprender, é e continuará a ser cada vez mais uma preocupação dos administradores escolares, dos professores e dos pais.

A violência, como avisa Marmoz (2006, p. 13), “custa caro à sociedade”, pois os efeitos dela decorrente podem ser devastadores e irreversíveis. Se os danos causados em materiais e equipamentos podem ser, com maior ou menor custo, reparados, o mesmo não sucederá relativamente aos prejuízos psicológicos e às marcas de ansiedade, insegurança e medo deixadas nos que dela são vítimas. No caso do contexto escolar,

esses efeitos “não são menores” (Estrela & Marmoz, 2006, p. 6) na medida em que, por exemplo, afectam negativamente “as aprendizagens escolares”, “o desenvolvimento social e moral” dos alunos e “inicia percursos de desvio”. Alves de Sá (2007) indica que poderia, ainda, acrescentar a deterioração do clima de escola, o abandono e a exclusão discente ou, até, a desmotivação de docentes, auxiliares de acção educativa e alunos.

De modo geral, os professores ao longo dos tempos sempre se preocuparam com a transmissão de valores de não-violência às novas gerações, de forma mais ou menos consciente. No mundo de hoje, faz cada vez mais sentido que na escola se cultive, de forma intencional, uma educação para a paz (Freire et. al., 2006; Veiga Simão et al., 2004), que pressupõe a existência de uma cultura de direitos humanos em cada escola. A existência de formas de violência no interior da escola põe em causa quer o bem-estar, quer a capacidade dos professores exercerem a sua função de educadores para a paz, quer, ainda, o respeito pelos direitos humanos a que todos, alunos e professores, têm direito. Como defende Rosário Ortega (2003), a violência é um fenómeno em que há uma constante: algumas pessoas, por si sós, institucionalmente ou em grupo, impedem ou dificultam que outras pessoas tenham livre acesso ao gozo dos direitos humanos, desde os direitos mais básicos, como o direito ao bem-estar físico e à segurança até ao direito à cultura, por exemplo.

No livro *Creating Safe Schools – What principals can do*, Hill e Hill (1994, citado por Alves de Sá, 2007), realçam o facto de que a manifestação de violência nas nossas escolas serve de aviso para a necessidade de termos de mudar, cumulativamente, o modo como percebemos esta realidade, bem como as formas de a prevenir e de a combater.

A proliferação de estudos sobre o fenómeno *bullying* e sua divulgação, quer em revistas científicas, quer nos meios de comunicação social, tem vindo a proporcionar uma efectiva disseminação do conhecimento e uma consequente sensibilização dos educadores e da opinião pública sobre este problema tão preocupante que, não sendo novo, é cada vez mais bem conhecido pelos educadores e pela sociedade em geral (Freire et. al., 2009).

Até ao momento, mas ainda insuficiente, investiga-se a situação do *bullying* nas escolas portuguesas (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009), com a criação e desenvolvimento de instrumentos de apoio (Veiga Simão et. al., 2004; Freire et. al., 2006) ao estudo da dimensão e aos níveis de incidência deste fenómeno (Lourenço, Pereira, Paiva & Gebara, 2009) e em que espaços escolares esta ocorre (Craig, Pepler

&, Atlas, 2000; Diaz-Aguado, Árias &, Seoane, 2004; Pereira et al., 1999; Pereira, 2002; Olweus, 1993; 2000). A caracterização dos actores directos (agressores, vítimas e testemunhas), com metodologias e técnicas empíricas (Matos, Simões, Gaspar &, Equipa do Projecto Aventura Social, 2009; Seixas, 2005), entre outros sugestivos modelos e fundamentos empíricos em torno deste conceito central (Martins 2005; 2007; Olweus, 1993; 2000; Orpinas & Horne, 2006; Smith & Sharp, 1994), tem sido alvo de inúmeros estudos, a par de programas e medidas de prevenção e intervenção (e.g. Cardoso, 2009; Cowie, 1998; Diaz-Aguado, 2005; Diaz-Aguado et. al., 2004; Matos, 2005; Olweus, 1994; 2000; Ortega 1998; 2003; Silva 2009). Todavia, são poucos ou raros os estudos portugueses e internacionais que, até a data, visem a influência directa dos observadores na e para a redução, combate e término de comportamentos deste subtipo da agressividade (e.g. Freire et al., 2009; Grossi & Santos, 2009; Raimundo & Seixas, 2009; Salmivalli & Voeten, 2004; Salmivalli, 2005).

Com este projecto, e com intentos próprios, pretendeu-se relacionar a prevenção com ênfase nos agentes que não estão envolvidos numa acção directa de agressão (como o agressor e o agredido), mas naqueles que, de fora, observam esta acção e que podem desempenhar um papel fulcral. Pretendendo-se, deste modo, explorar eventuais estratégias para a prevenção, intervenção e combate, bem como no término de um fenómeno real que emerge consequências futuras incontestavelmente negativas e irreversíveis.

A justificativa e fundamentação da escolha do tema numa resposta ao nível pessoal, científico e social, a relevância deste projecto espelha-se na concretização de um estudo com utilidade prática, tornando o objecto de estudo a variáveis observadores e, por conseguinte, permitindo equacionar algumas medidas estratégicas, principal intento deste projecto de investigação.

Por fim, ao investigar um tema relacionado com uma área diferente daquela de formação de base que a é clínica, não deixa de se ter em vista intuitos clínicos para esta investigação ao nível da intervenção e prevenção, promovendo-se a prática clínica de casos com crianças em processos psicoterapêuticos, como foi exemplo de um, em estágio curricular. E, sem se opor, por razões pessoais, quem é que nunca viveu este tipo de agressões aquando mais jovem? Eu já, tanto a nível verbal como físico, e mais indirecto, sistemáticos e repetitivos, num ambiente escolar anterior, vivenciando-os na pele de uma vítima.

Conceptualização do Problema

Atendendo a esta escassez de estudos existentes em Portugal sobre *bullying*, sobre aquilo que realmente ocorre nos espaços interiores e exteriores dos nossos estabelecimentos de ensino, considere importante, a partir de um estudo exploratório, examinar, analisar e inquirir, em geral, o que realmente acontece na escola e nos seus diversos espaços e compreender, em particular, a percepção dos envolvidos (directa e indirectamente) na disseminação de comportamentos agressivos pelos demais indivíduos da comunidade escolar.

Neste projecto partiu-se da premissa de que os observadores poderão constituir e integrar uma rede firme de combate ao fenómeno do *bullying*. Os inúmeros estudos focando a pertinência das variáveis agressores e vítimas e o desenvolvimento de programas de intervenção quer para vítimas, quer para agressores, permitiram questionar a importância de investigar o papel dos observadores na prevenção de actos agressivos sistemáticos. Deste modo, pretendeu-se determinar a extensão de episódios de *bullying*, qual a sua tipologia, com que frequência acontecem, quem são os seus actores e de que modo é que os indivíduos vêem a intervenção dos seus pares, dos seus docentes, auxiliares de acção educativa e órgãos de gestão da comunidade escolar, de modo a analisar-se em que medida é que estes agentes encaram esta questão. Paralelamente, determinar os tempos em que acontecem estes fenómenos e o que pode, ou deve, ser feito para corrigi-los, justifica, assim, para um conhecimento claro e mais aprofundado da forma como estes indivíduos se comportam, sentem e pensam acerca das agressões perpetradas pelos principais actores (agressor e vítima).

Constituíram-se como questões de referência as seguintes: Que influência os indivíduos que observam actos de *bullying* têm na redução da incidência deste tipo de agressão?; Como se comportam?; O que pensam e sentem quando vêem situações sistemáticas deste tipo de comportamentos?; Como vêem a intervenção dos adultos e do seu grupo de pares face à problemática do *bullying* e em particular no que se refere aos observadores?; Será que não são indivíduos com os quais se pode intervir, primariamente, numa perspectiva preventiva?; O foco ou questão principal será: até que ponto é que o facto de se considerarem as agressões às vítimas pelos agressores, que influência isso tem no comportamento enquanto observadores.

Pretende-se investigar e explorar esta questão para numa fase final do estudo poder-se equacionar, esboçadamente, algumas medidas ou estratégias de prevenção adequadas à redução deste tipo de comportamentos no que respeita aos observadores, sabendo à partida que os observadores podem adoptar um papel activo no término deste tipo de agressão.

Capítulo 1 – *Bullying*: A Conduta Multifacetada de Maus-Tratos entre Iguais

O problema da violência escolar é um problema que afecta muitas crianças e adolescentes (Matos, 2008). Como as crianças passam uma parte significativa do seu tempo nas escolas, estas acabam por constituir um local privilegiado para a ocorrência do fenómeno. O *bullying*, como é denominado este fenómeno, na literatura pelo termo anglo-saxónico (Smith & Sharp, 1994) e com problemas de tradução para a língua portuguesa (Teixeira & Osório, 2009), é um problema mundial e ocorre em todos os estratos sociais (Freire et al., 2006), assumindo elevadas proporções na actualidade e expressando um clima de desconforto social (Grossi & Santos, 2009).

Com o mesmo significado de *bullying* poder-se-á encontrar uma palavra na língua portuguesa para facilitar a compreensão deste fenómeno, sendo esta designada em trabalhos de investigação pelo termo de “*provocação/vitimação*” ou “*intimidação*” (Carvalhosa et. al., 2001), nos trabalhos de Pereira, Almeida & Valente (1994) e Raimundo & Pinto (2007) designado como “*agressividade/violência*”, pelo termo “*maus tratos entre iguais*” nos trabalhos de Freire et. al, (2006), Veiga Simão et. al., (2004), Diaz-Aguado (2005) e Martins (2005; 2007), ou mesmo por “*violência entre pares*” (Matos, 2008).

1.1. *Bullying*: Um Constructo Específico e Diferenciado

A diferenciação clara dos termos “violência”, “agressão” e, daí abordar a definição de *bullying*, é importante, pois contribui para uma melhor compreensão deste fenómeno, pois estes termos, frequentemente, são utilizados de forma indiferenciada, sendo vistos até como sinónimos (Orpinas & Horne, 2006).

“Violência” é definida, segundo a Organização Mundial de Saúde, em 2002 (OMS, 2002) como o uso intencional da força ou poder físico, ameaçado ou real, contra si mesmo, a outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, que resulta frequentemente, em lesões, danos psicológicos, morte, desajustamentos ou privação. Dan Olweus (1993) considera que na violência, o agressor utiliza o seu próprio corpo ou um objecto (e.g. uma arma) para infligir dano ao outro (Martins, 2005; 2007; Orpinas & Horne, 2006; Rigby, 2005), envolvendo sempre um agressor que toma um papel de poder em relação a uma vítima, causando-lhe dor, angústia e sofrimento (Olweus, 1993; Craig & Pepler, 2007). A violência pode ser classificada em interpessoal (um indivíduo contra outro e podem ser cometidos contra estranhos, conhecidos, familiares ou parceiros íntimos; inclui comportamentos extremos tais como homicídios, violação e agressão agravada), intrapessoal (refere-se a contra si próprio, tais como o suicídio ou ideias suicidas) ou colectiva (diz respeito à violência social, política e económica cometida por grupos de pessoas, pelos governos ou por instituições; inclui violência por “gangs”, abuso dos direitos humanos, ou actos intencionais que perturbam a economia para muitos, beneficiando outros) (Martins, 2005).

O conceito de agressão não impede actos físicos de hostilidade, mas geralmente refere-se a comportamentos menos intencionais e extremistas que podem causar danos psicológicos ou físicos a outros. A agressão pode ser perigosa, mas os seus efeitos são geralmente menos dolorosos do que aqueles associados à violência física hostil (Orpinas & Horne, 2006). O *bullying*, por sua vez, pode ser considerado um subtipo da agressão (Olweus, 1993; 1994; 2000; Martins, 2005; 2007), e estes dois conceitos estão, muitas vezes interligados (Orpinas & Horne, 2006). A intencionalidade do comportamento em magoar os outros é o elemento chave nas definições de violência, agressão e de *bullying*, todavia, os actos de agressão repetidos e persistentes no tempo, geram um profundo nível de intimidação e de medo, comparativamente com qualquer outro acto de agressão que ocorra de forma ocasional, e isto sim, caracteriza o fenómeno de *bullying*.

Assim, o conceito de *bullying* foi operacionalizado no presente trabalho de investigação pelo grande pioneiro, Dan Olweus (1993; 1994; 2000), que definiu o conceito, afirmando que «*um aluno está a ser provocado/vitimado quando ele ou ela está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a acções negativas da parte de uma ou mais pessoas*». Considera-se uma acção negativa quando alguém intencionalmente

causa, ou tenta causar, danos ou mal-estar a outra pessoa e que ocorrem sem uma motivação evidente.

Carvalhosa et. al. (2001) reforçam a definição de que o *bullying* é caracterizado pelos seguintes critérios: 1) a intencionalidade do comportamento (DeHaan, 1997; Olweus, 1993; Pereira et al., 1994), como “*desejo consciente e deliberado de maltratar uma pessoa e colocá-la sob tensão*” (Tattum & Herbert, 1997; citado por Grossi & Santos, 2009), isto é, o comportamento tem como objectivo provocar mal-estar e ganhar controlo sobre outra pessoa; 2) o comportamento é conduzido repetidamente e ao longo do tempo (Mellor, 1990; Olweus, 1994), isto é, este comportamento não ocorre ocasionalmente ou isoladamente, mas passa a ser crónico e regular; 3) um desequilíbrio de poder é encontrado no centro da dinâmica do *bullying* (e.g. Olweus, 1993; 1994; 2000; Pereira et al., 1994), onde normalmente os agressores vêem as suas vítimas como um alvo fácil (Craig & Pepler, 2007; DeHaan, 1997).

Sharp & Smith (1994) definem-no como abuso sistemático do poder. É uma forma de comportamento agressivo, entre pares, usualmente maldosa, deliberada, e com frequência persistente, podendo durar semanas, meses ou anos, sendo difícil às vítimas defenderem-se a si próprias (Orpinas & Horne, 2006). Adoptadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, sendo executadas dentro de uma relação desigual de poder (Olweus, 1993; 1994; 2000). Essa assimetria de poder associada ao fenómeno pode ser consequência da diferença de idade, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional, ou do maior apoio dos demais estudantes (Díaz-Aguado, 2005).

Como verificamos, diversos autores de modo a investigar o conceito de *bullying* têm operacionalizado este conceito, nem sempre do mesmo modo. Isto é, em relação aos comportamentos abrangidos, uns só se referem à violência física e outros referem-se à física, à verbal e à psicológica, sendo poucos aqueles que referem à sexual; quanto ao número de intervenientes envolvidos, alguns não especificam que a provocação e a vitimação podem ocorrer individualmente ou em grupo; e no que diz respeito à duração do comportamento ao longo do tempo, alguns questionam sobre o último período escolar, outros sobre a totalidade da vida escolar, entre outros (Carvalhosa et al., 2001).

1.2. Os Comportamentos Intoleráveis: “Avalanche” Nebulosa

Existe uma taxonomia própria e que é usada para classificar comportamentos agressivos de *bullying* separando os comportamentos com base no propósito ou intento de agressão (isto é, instrumental ou reactiva), pela natureza dos actos (físicos, verbais, relacionais ou sexuais) e classificado como directo, quando as vítimas são atacadas directamente, ou indirecto, quando estão ausentes (e.g. Carvalhosa et. al., 2001; Martins, 2005; 2007; Olweus, 1993; 1994; 2000; Orpinas & Horne, 2006).

A agressão instrumental refere-se a um comportamento agressivo que é usado para obter bens de valor como dinheiro, objectos ou o respeito dos outros, mas que não é o resultado da provocação. Por outro lado, a agressão reactiva refere-se a um comportamento agressivo que provoca retaliação e danos nos outros (Sebastião, 2009). A distinção entre a agressão instrumental e a reactiva é fulcral para questões de prevenção e avaliação do problema, pois é necessário compreender as motivações inerentes à agressão e desenvolver-se um plano adequado de intervenção.

A segunda taxonomia da agressão, senão a mais comum, é baseada na natureza dos actos, podendo estes ser físicos, verbais, relacionais, morais, psicológicos ou sexuais, que não sendo mutuamente exclusivos e nem sempre estes actos são praticados por pessoas estranhas à vítima (Orpinas & Horne, 2006; Smith & Sharp, 1994). No caso das crianças e jovens, o facto de serem mais vulneráveis que os adultos, contribuem para os inúmeros casos que, na maioria das vezes, não são denunciados. A violência pode ser encoberta, quase subtil, mas não menos traumática (Martins, 2007). O *bullying* ocorre pela aplicação de diferentes estratégias de intimidação e humilhação que traduzem diferentes tipos e/ou acções de *bullying*, designadamente: físico (bater, pontapear, beliscar, ferir, empurrar, agredir), verbal (apelidos, gozar, insultar); moral (difamar, caluniar, discriminar, tiranizar); sexual (abusar, assediar, insinuar, violar sexualmente); e material (roubar, destruir pertences materiais e pessoais) (Olweus, 1993; 1994; 2000; Orpinas & Horne, 2006; Smith & Sharp, 1994).

Uma nova forma de *bullying*, conhecida como “*cyberbullying*” (Amado, Matos, Pessoa &, Jäger, 2009; Novo, 2009; Orpinas & Horne, 2006; Smith & Sharp, 1994), tem sido observada com bastante mais frequência no mundo desta realidade. Segundo Bill Belsey (2005), trata-se do uso da tecnologia da informação e comunicação (e-mails, telefones, mensagens por pagers ou telemóveis, fotografias digitais, sites pessoais

difamatórios, acções difamatórias online) como recurso para a adopção de comportamentos deliberados, repetidos e hostis, de um indivíduo ou grupo, que pretende causar danos a outro(s).

A terceira e última taxonomia da agressão discrimina entre agressão ostensiva ou directa da agressão encoberta ou também designada de indirecta (Orpinas & Horne, 2006). São considerados *bullying* directo os apelidos, agressões físicas, ameaças, roubos, ofensas verbais ou expressões e gestos que geram mal-estar aos alvos. São actos utilizados com uma frequência quatro vezes maior entre os rapazes. O *bullying* indirecto compreende atitudes de indiferença, isolamento, difamação e negação aos desejos, sendo mais adoptados pelas raparigas (Freire et. al., 2006; Olweus, 1993; 1994; 2000; Pereira & Pinto, 1999; Pereira 2002; Rigby, 2005; Smith & Sharp, 1994).

Relembra-se que nem todos os actos são *bullying*. Confundir comportamentos ou actos de *bullying* de brincadeiras inocentes e de socialização é muito usual (Grossi & Santos, 2009), afectando a intervenção da escola e da família, na relação entre os intervenientes envolvidos, e acaba por agravar as cicatrizes do fenómeno. Por exemplo, como acontece na sala de aula, alguns comportamentos de indisciplina são manifestações agressivas (Alves de Sá, 2007; Freire & Amado, 2003), todavia, brincadeiras activas de grande envolvimento físico, como a luta entre duas crianças para medir forças ou definir a liderança de um grupo (Pereira & Pinto, 1999; Pereira 2002; Lourenço, Pereira, Paiva & Gebara, 2009), ou brincadeiras no recreio em que duas crianças fingem estar a lutar/brincar (na expressão da sua imaginação), não são práticas agressivas/*bullying*.

1.3. Os Actores: Um Cenário Plausivelmente Disforme e Assimétrico na Vitimação

Num cenário de comportamentos de *bullying* estão envolvidos: o agressor, o agredido e o observador [o grupo de colegas, a própria instituição (professores, gestores escolares) e as famílias (a do agressor, a da vítima e os pais em geral)]. Contrariamente ao que se poderá pensar, qualquer criança ou jovem pode vir a envolver-se, directa ou indirectamente, em situações de *bullying*, tanto na qualidade de agredido, agressor ou mesmo de espectador / testemunha e/ou observador – na literatura, muitas vezes,

denominado por “*bystander*” (Alves de Sá, 2007; Coloroso, 2003). Como sublinha Mellor (1997), basta um aluno estar no local errado à hora errada. Coloroso (2003) identifica o agressor, a vítima e a testemunha (observador) como sendo as três personagens de um triângulo numa peça trágica diariamente em cena nas nossas casas, nas nossas escolas, nos nossos recreios ou nos nossos bairros.

Este tipo de comportamento anti-social (Martins, 2005) desenvolvido no ambiente escolar (entende-se por ambiente escolar, o espaço de aula; recreio; actividades extra-curriculares, extra-classe e também ambientes externos mas pertencentes à rotina escolar; saída da escola, quarteirões próximos; a sala de aula e até espaços virtuais de convivência pós-horário de aula) (Pereira & Pinto, 1999; Pereira, 2002) causa um clima de indisciplina e stress ocupacional, incomodando a todos os actores envolvidos nesse ambiente (Lourenço et. al., 2009).

1.3.1. Os Agressores: Os “*Fortes*”

Os agressores ou provocadores são aqueles que frequentemente implicam com os outros (Carvalhosa et. al., 2001; Martins, 2005; 2007), ou que lhes bate, ou que os arrelia ou que lhes faz outras coisas desagradáveis sem uma boa razão (Boulton & Smith, 1994). Neste papel é mais frequente encontrar alunos do sexo masculino. O agressor típico é aquele que inicia o *bullying* e geralmente tem um papel de liderança num pequeno grupo de amigos embora, seja rejeitado pela maioria dos companheiros de turma, isto é, em relação aos pares, os provocadores têm dificuldade em fazer amigos (Boulton, 1999) e sentem-se infelizes na escola (Carvalhosa et al., 2001). Segundo Almeida (1995; citado por InfoCEDI, 2010), dificilmente são crianças isoladas socialmente, como muitas vezes acontece com as suas vítimas. Segundo Martins (2007), estes gostam de dominar os outros, têm dificuldade em cumprir normas e em relacionar-se com adultos. Os agressores têm atitudes positivas com a violência (Greenbaum et al., 1988; citado por Carvalhosa et al., 2001; Olweus, 1994; 2000; Pereira, et al., 1994), tendo geralmente uma boa auto-estima e percepção de competência social parecendo ser construídas com base no domínio sobre outros e no protagonismo social que as condutas agressivas lhes proporcionam. Staub (1999, citado por Orpinas & Horne, 2006), refere que estes indivíduos mantêm a sua elevada auto-estima, por variados métodos, tais como, denegrir outros, manipulando os seus pares e exercer o poder através de ameaças e da sua superioridade física. A maioria dos agressores não têm acesso a causas

genuínas de auto-estima, como relações de amizade positivas, bons desempenhos académicos, e desta forma praticam actos de agressão.

Relativamente à forma de actuação, os agressores não apresentam uma única forma de agir para com as vítimas. Alguns são violentos, abusam do poder sobre os pares pela força, enquanto outros são manipuladores, sedutores até atingirem os seus objectivos. Por isso quando se fala no perfil normalmente parece estar associado a um sujeito com força física, encorpado e muitas vezes quando nos confrontamos com as crianças verificamos que aparentam ser frágeis e pequenas mesmo relativamente aos seus pares (Alves de Sá, 2007). Ainda há outros, que são pessoas muito agradáveis e que parecem preocupadas com os outros, atenciosas e são esses que manipulam os seus pares para atingirem os seus objectivos, como por exemplo, extorquir dinheiro dos colegas não furtando (de forma invisível) ou roubando (com recurso à força) mas, antes, pedindo dinheiro a troco de atenção da sua amizade (Pereira, Iossi Silva & Nunes, 2009).

Horne & Orpinas (2006) caracterizaram os diferentes tipos de agressores e segundo estes, destacaram três tipos: 1) os agressivos (aqueles que iniciam directamente a agressão física ou verbal, bem como ameaçar e intimidar para obter um objectivo directo; são manipuladores, reconhecidos facilmente pelos agentes educativos e a intenção do seu comportamento é obter algo que desejam; são populares entre os restantes indivíduos e por toda a comunidade escolar); 2) os seguidores (“*followers*” ou também, designados como agressores passivos, são menos comuns que os agressivos; menos propensos a iniciar actos de *bullying*, mas seguem o *bully* se o comportamento de vitimação é recompensado. Olweus (1991, citado por Orpinas & Horne, 2006) descreveu estas crianças como bastante ansiosas, inseguras, e que buscam apenas atenção. Para reforçar a sua auto-estima unem-se aos *bullies*, actuando como “assistentes” que ajudam a intimidar a vítima ou actuam de forma a incentivar o *bully*, reforçando-o a ter esses comportamentos, ou também por pura diversão, simplesmente para se rirem); 3) os *bullies* relacionais (o *bully* relacional usa formas indirectas de agressão, como isolar intencionalmente um estudante, excluindo-o dos colegas do grupo, ameaçando-o a retirar a amizade, ou espalhar boatos negativos ou mentiras da vítima; infligem danos prejudiciais nos relacionamentos pessoais e de amizade, denegrindo a auto-estima da criança vitimada).

Ainda, segundo Boulton (1999), um conjunto de indicadores fundamentam a propensão para a prática e/ou sujeição ao *bullying*. Assim, os agressores caracterizam-se

por apresentarem: problemas emocionais ou problemas de aprendizagem; sentimentos de impotência, para resolver os problemas do quotidiano; consciência dos actos de *bullying*; prática do *bullying* com o objectivo de humilhar o outro para sentirem que têm o controlo; pouca tolerância à frustração; pouca persistência; inexistência de perspectivas de futuro; sentimentos de infelicidade relativamente à escola; envolvimento em comportamentos de risco para a saúde (tabaco, álcool e drogas) e, por fim, tenderem a pertencer a famílias desestruturadas, caracterizadas como tendo pouco calor/carinho ou afecto, com problemas em partilhar os seus sentimentos e normalmente classificam-se como sentindo que existe uma maior distância emocional entre os membros da família (DeHaan, 1997). Paralelamente, os pais dos provocadores usam mais o “deitar abaixo”, criticar do que elogiar e encorajar e negligenciam em ensinar aos seus filhos que a agressão não é aceitável (Greenbaum et al., 1988; Olweus, 1991; citado por Carvalhosa et. al., 2001). Por conseguinte, tendem a usar uma disciplina inconsistente (Batsche & Knoff, 1994; Olweus, 1991; citado por Carvalhosa et. al., 2001), por vezes, muito punitiva e rígida, com castigos físicos muito comuns (Greenbaum et al., 1988; Olweus, 1991; citado por Carvalhosa et. al., 2001), pouca monitorização sobre a vida diária dos filhos com competências de resolução reduzidas e pobres, agressivos e conflituosos (Sudermann et al., 2000; citado por Carvalhosa et. al., 2001).

1.3.2. As Vítimas: Os “*Fracos ou Frágeis*”

A vítima é toda e qualquer criança/adolescente com quem frequentemente implicam, ou que lhes batem, ou que a arrelham (Carvalhosa et al., 2001). A vítima ou a pessoa alvo de agressão (Olweus, 1993; 1994; 2000; Orpinas & Horne, 2006) é aquela que é sistemática e repetidamente humilhada e abusada pelos agressores.

Horne & Orpinas (2006) distinguiram três tipos de vítimas: 1) a passiva [crianças que são apontadas sem provocação. Elas podem apresentar algumas características que as tornam alvos mais fáceis de agressão (têm poucos amigos ou nenhuns, poucas amizades duradouras, com poucas habilidades verbais para responder aos insultos, e são tímidas e ansiosas). Por vezes basta ser diferente (por exemplo, ter um sotaque extraordinariamente evidente, ou vestirem-se não de acordo com a maioria), pertencerem a grupos minoritários (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009) ou mesmo descreverem-se como crianças com necessidades educativas especiais (Didaskalou,

Andreou &, Vlachou, 2009) são características suficientes para aumentar a probabilidade de serem alvos de *bullying* (Freire & Amado, 2003; Whitney & Smith, 1993). As vítimas passivas são crianças a quem a maioria das pessoas atribui o rótulo de vítima genuína, exibem baixa auto-estima, problemas de saúde física (sintomas psicossomáticos) e de saúde mental (sintomas depressivos, ansiedade, insegurança), medo dos agressores, vulnerabilidade, parecendo incapazes de se defender perante a intimidação. Por vezes pertencem a famílias superprotegidas]; 2) vítimas provocativas [provocam a agressão, através de comportamentos inadequados, tais como comportamentos provocantes e irritantes, não só o intimidar. Muitas vezes, mantêm o seu comportamento irritante com o objectivo de alguém os atacar para poderem queixar-se da vitimização perpetuada contra eles. Este papel remete para alunos que são simultaneamente vítimas e agressores, mas o seu tipo de agressividade é do tipo reactivo, são irritantes e muito impulsivos, reagindo com agressão a qualquer tipo de provocação ou situação ambígua, são os mais impopulares e os mais rejeitados (mais do que as vítimas passivas e dos que os diferentes tipos de agressores); alguns têm diagnósticos de hiperactividade, distúrbios de conduta ou outros distúrbios de foro psiquiátrico (segundo a Classificação do DSM-IV) e, com alguma frequência, foram vítimas de maus-tratos na família (Coie, 2004)]; 3) vítimas de *bullying* relacional (são as vítimas mais subtis e são as meninas na maioria das vezes que se tornam vítimas desta forma indirecta de *bullying*. No entanto, os meninos também podem ser vítimas. São crianças que são excluídos de grupos, brincadeiras humilhantes na hora do almoço ou nos jogos de recreio e são alvos de rumores.

Fundamentalmente, podemos identificar um conjunto de indicadores característicos do perfil das vítimas: características de personalidade (sinceridade, timidez, introversão, calma, etc.); ser novo na turma ou na escola e ter poucos amigos; ser superprotegido pelos pais; pertencer a grupos e ter interesses diferentes da maioria (religiosos, étnicos, de sociais, etc.); possuir características físicas que o diferenciem da maioria; possuir necessidades educativas especiais; usar roupas desadequadas à sua idade; ou ter problemas de saúde (asma, bronquite, alergias, diabetes, problemas de pele, etc.).

1.3.3. Os Observadores: Os “*Que Poderão Fazer Algo...*”

Os observadores são aqueles que testemunham a agressão. Segundo Thompson et. al., (2003, cit. Salmivalli, 2005) identifica quatro papéis participativos que podem ser desempenhados pelos alunos observadores em situações em que se regista uma agressão: 1) envolve-se activamente na agressão; apoia o agressor; 2) de instigador, que funciona como espectador que reforça positivamente o comportamento do “*bully*”; 3) de defensor expressando apoio directo ou indirecto à vítima; tenta, inclusive, pôr fim à agressão; e, finalmente, 4) de “*outsider*” que afasta-se do cenário da agressão .

Horne & Orpinas (2006) classificaram dois grupos de observadores: aqueles que são parte do problema e aqueles que são parte da solução. Para estes autores, os que fazem parte do problema, incentivam os agressores a continuar a retaliar, humilhar e a propiciar, reforçando os actos de agressão por parte do agressor. São aqueles que apoiam e seguem passivamente os agressores líderes, os que riem e proporcionam a audiência ao agressor. Têm características similares às dos agressores mas menos atenuadas e, alguns deles, quando afastados do grupo de agressores diminuem o envolvimento nesse tipo de condutas (Martins, 2007; Salmivalli & Voeten, 2004; Salmivalli, 2005). Como os estudantes se reúnem em torno de outros estudantes que estão a ser vitimizados, eles podem gritar com o agressor para manter a agressão ou gritar com a vítima: "Tu vais bater nele(a)?". Outros exemplos podem também suceder-se, sendo os espectadores a empurrar a vítima fugindo de volta para a observarem o acontecimento de agressão. Aqueles que testemunham um incidente de *bullying* e optam por não fazer nada para deter o agressor, ou pior ainda, divertem-se com a situação, estes, silenciosamente, toleram a violência.

Os observadores que fazem parte da solução são aqueles que tentam ajudar a resolver ou atenuar o problema. São os alunos que habitualmente defendem as vítimas e vão em seu auxílio, chamando um adulto, confortando a vítima ou conversando com os agressores no sentido de os dissuadir de intimidar. Neste papel é mais frequente encontrar alunos do sexo feminino, em geral, são alunos bastante populares e com muitos amigos que exibem manifestamente uma conduta pró-social (Martins, 2007; Salmivalli & Voeten, 2004; Salmivalli, 2005).

Podem optar por dizer ou por fazer algo para reverter a escalada de conflito (exemplo, dizer: "vamos lá, não vale a pena lutar, vamos fazer outra coisa!"), ou

convidar um aluno que é alvo frequente de agressão para se juntar ao seu grupo de amigos (Orpinas & Horne, 2006).

Alguns observadores podem não ter habilidades ou o conhecimento para parar com estes incidentes de vitimação, podendo-se sentir culpados por não fazer nada para detê-los. Alguns desses observadores podem tornar-se as próximas vítimas, e são aqueles que não se envolvem, tornando-se “outsiders” ou imparciais (Salmivalli & Voeten, 2004; Salmivalli, 2005). Por outras palavras, são todos aqueles que não se dão conta do que se passa, ou que sabem e não se querem envolver. Este grupo inclui geralmente uma percentagem de alunos superior à de todos os outros grupos de testemunhas (Martins, 2007). Outros ainda, que observam um colega a ser vítima de outro, e que têm consciência da injustiça que está a ser cometida, sentem-se impotentes para os ajudar e também sofrem (Cowie, 1998), sendo por vezes obrigados a tomar partido de uns ou de outros.

1.4. Um Problema de Relação Falhada, Conflituosa e Lamentável entre Pares

As relações entre pares têm um fundamental papel no desenvolvimento humano e as que se consideram saudáveis promovem o desenvolvimento do julgamento moral, da cooperação e da reciprocidade (Matos, 2005; 2008). A experiência escolar, metaforicamente falando, afigura-se a um importante alicerce na construção da vida da criança e do adolescente, sendo que a mesma contribui de forma categórica para diferentes caminhos no desenvolvimento, quer cognitivo, emocional, comportamental, quer como recursos que ostentam uma porta aberta para o desenvolvimento significativo e saudável dos jovens (CASEL, 2005).

A escola é, cada vez mais, o local privilegiado, não só para as novas aprendizagens escolares, mas também para aprendizagens sociais, que incluem o relacionamento e o saber estar com os outros. Esta aprendizagem implica, inevitavelmente, passar por situações de conflito com os colegas e saber lidar com elas da melhor maneira. O modo como se lida com os conflitos é preditor do ajustamento psicológico actual e futuro. O conflito [entre pares] ocorre quando as crianças e adolescentes opõem mutuamente às acções ou ideias uns dos outros. Embora não possa

ser visto apenas como um tipo de interacção negativa, o conflito poderá ter consequências nefastas para a socialização das crianças e adolescentes e é, muitas vezes, resultante das dificuldades a nível das relações interpessoais (Matos, 2005; Raimundo & Pinto, 2007).

O *bullying* pode ser considerado, neste campo, como um factor de forte interferência negativa, já que desorganiza as referências pessoais (auto-conceito emocional, social, escolar, familiar) como também as referências institucionais, ou seja, a escola como espaço de aprendizagem, de vínculo, de protecção (Lourenço et. al., 2009).

1.4.1. A Incidência de Casos de *Bullying*

A ideia dominante de que o *bullying* ocorre fundamentalmente nas grandes cidades parece “*ser um mito*” (Freire et. al., 2006): o fenómeno é geral em todos os meios demográficos, mas nas grandes cidades, apesar de tudo, existe uma maior consciência social do problema (Martins, 2007).

Segundo dados de estudos internacionais, que efectuaram comparações entre vários países europeus (e.g. Craig & Harey, 2004, citado por Martins, 2007), as percentagens de *bullying* nas escolas portuguesas situam-se geralmente acima da média do conjunto dos países avaliados, em particular no que se refere às idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Além disso, vários estudos conduzidos em Portugal sugerem que o fenómeno surge com características similares às encontradas nos restantes países (Martins, 2005; Pereira, 2002).

Estudos de referência em Portugal, nos trabalhos de Raimundo & Seixas, (2009) em escolas de 1º ciclo, evidenciaram uma prevalência preocupante em que constataram que mais de $\frac{3}{4}$ dos alunos testemunharam situações de *bullying* e quase $\frac{1}{3}$ foram vítimas. Tal consistência de resultados também é apresentada nos trabalhos de (Carvalhosa et al., 2009). O grupo de investigadores, Lourenço et. al. (2009), constataram no seu estudo com alunos de 1º ciclo, que 36,4% das crianças são agredidas na sua comunidade escolar, uma, duas ou mais vezes.

No estudo com alunos do 3º ciclo, de Freire et al (2006), identificaram apenas 7% com o estatuto de vítimas. Segundo estas autoras (Freire et al., 2006, p.162) “parece observar-se uma tendência para uma diminuição do problema ao longo da escolaridade, apesar das aparentes contradições que podem dever-se não só às diferenças entre

contextos escolares e sociais estudados, como a questões de carácter metodológico e que, por isso, aconselham cautela nas possíveis generalizações”.

Um dos motivos que parece contribuir para os níveis de incidência deste fenómeno refere-se ao facto da grande maioria destes comportamentos ocorrer afastada da supervisão de adultos (Craig, Pepler &, Atlas, 2000; Rigby, 2005), visto ser uma actividade secreta e a vítima (geralmente mais fraca e mais nova do que agressor) sente-se frequentemente incapaz de se queixar ou descrever o que aconteceu, devido ao receio de represálias ou por se sentir humilhada e envergonhada pelos ataques (Raimundo & Seixas, 2009). Todavia, e existindo excepções, Lourenço et. al. (2009) salientam que mais de 70% dos alunos inquiridos apontaram apreciar a presença de professores e principalmente de funcionários no ambiente de recreio.

Muitas pesquisas (ex. Carvalhosa et. al., 2001; Almeida, 2008; Lopes, 2005; Pereira, 2006, 2004; citados por Lourenço et. al., 2009; Freire et al., 2006; Pereira, 2002; Whitney & Smith, 1993) revelaram que o *bullying* ocorre principalmente nos anos escolares iniciais e diminui com o aumento dos anos de escolaridade (DeHaan, 1997; Olweus, 1993; Salmon, James &, Smith, 1998; citados por Lourenço et. al., 2009), isto é, por outras palavras, os alunos mais novos são frequentemente vítimas e a frequência de serem ameaçados diminui à medida que aumenta a idade (Olweus, 1993; 1994; 2000; Freire. al., 2006; Sullivan, 2000). Os autores Björkvist et. al., (1992), Humphreys & Smith (1987; citados por Raimundo & Seixas 2009), apontam para a teoria do U invertido, segundo a qual existirá um pico mais elevado no início da adolescência, que é precedido por um período de infância em que os comportamentos de *bullying* tendem a aumentar e seguido de uma fase de adolescência em que os mesmos vão diminuindo (Matos, Simões, Gaspar &, Equipa do Projecto Aventura Social, 2009).

O tipo de agressão usada varia não só com a idade mas também com o género: os rapazes têm maior envolvimento com essa forma de violência e utilizam agressões físicas e verbais, ou seja, usam mais a provocação e a violência física e psicológica. As raparigas adoptam mais as agressões indirectas, manipulação social (Martins, 2007; Olweus, 1993; Rigby, 2005; Smith & Sharp, 1994) usando mais o *bullying* social/psicológico, caracterizado por ofensas, humilhação e disseminação de rumores geradores de exclusão social. Os rapazes estão envolvidos no *bullying*, tanto como vítimas como provocadores, mais frequentemente do que as raparigas (e.g. Carvalhosa et. al., 2001; Kuther & Fisher, 1998; Olweus, 1993; 1994; 2000), e estes tendem a

agredir sobretudo rapazes e as raparigas sobretudo raparigas (Raimundo & Seixas, 2009).

Outra ideia importante colmatada pelos autores Rivers & Smith (1994, citados por Raimundo & Seixas, 2009) considerara que nos comportamentos de *bullying* físicos, verbais e indirectos há uma diminuição da incidência dos comportamentos do ensino primário para o secundário, sendo esse decréscimo mais acentuado no *bullying* directo físico, seguido do indirecto e, por fim, do verbal. A proporção de crianças que manifestam comportamentos de *bullying* físico parece declinar com a idade mas, em contrapartida, a proporção de crianças que manifestam comportamentos de *bullying* verbal e indirecto aumenta na pré-adolescência. Crick, Casas e Ku (1999) argumentam que as crianças mais velhas parecem exteriorizar mais do que as crianças mais novas, que tendem a recorrer, sobretudo, à internalização, reflexo da sua imaturidade emocional. Por outro lado, Smith, Madsen e Moody (1999) consideram que as crianças mais novas ainda não adquiriram as competências sociais e de assertividade necessárias para lidar eficazmente com os incidentes de *bullying*. À medida que as competências verbais e sociais se desenvolvem, as crianças são capazes de articular as suas necessidades e desejos, sem recorrer tão frequentemente a estratégias agressivas (Craig & Pepler, 2003), as quais se tornam inaceitáveis a partir do momento em que outras formas de dominância social são estabelecidas (Coie et al., 1991, citado por Raimundo & Seixas, 2009).

Paradoxal será pensar que a manifestação destes actos de violência apenas se sucedem nos espaços de brincadeira, de pausa e/ou de descanso (como os tempos de recreio) (Pereira, 2002). Existe convergência, entre diversos autores, na eleição dos recreios escolares, como sendo os locais onde os níveis de incidência de *bullying* são mais elevados (e.g. Craig, Pepler & Atlas, 2000; Freire et.al., 2006; Pereira, 2002; Whitney & Smith, 1993), seguindo-se outros espaços como refeitórios, corredores, balneários, isto é, espaços onde usualmente os adultos não se encontram presentes, tendendo a ser territórios considerados “sem dono” (Astor, Meyer & Behre, 1999; Ptsalti, 2005, citados por Raimundo & Seixas, 2009). Mas será que são gradualmente elevados apenas nesse espaço físico? Elucida-nos o autor Simmons (2004, citado por Grossi & Santos, 2009), que apresentou um livro dirigido especificamente ao *bullying* entre raparigas, a preocupação em relação ao silêncio e à dissimulação que envolve os conflitos. Sendo assim, a sala de aula configura-se no espaço de maior intimidade do grupo e, por isso, mais propenso ao reconhecimento das diferenças entre as pessoas.

Esta ideia também corroborada pelos autores Craig, Pepler &, Atlas (2000) e pelos trabalhos desenvolvidos por Raimundo & Seixas (2009), sendo o *bullying* directo mais prevalente no recreio enquanto o *bullying* indirecto está mais presente na sala de aula, para além dos agressores serem principalmente, colegas da mesma turma (da mesma sala) ou mais velhos.

A evolução deste fenómeno, sobretudo nas questões da diferença entre géneros e da tipologia do *bullying*, em trabalhos mais recentes (e.g. Gomes, 2009) demonstra que as raparigas, de tal forma como os rapazes, manifestam comportamentos de *bullying* directo, verbal e físico, também no interior da sala de aula, bem como nos espaços de recreio. Esta chamada de atenção visa, actualmente, em contraponto com estudos mais clássicos (e.g. Olweus, 1993; 1994; 2000; Rigby, 2005; Smith & Sharp, 1994; Whitney & Smith, 1993), que não são apenas os rapazes, que frequentemente, manifestam formas directas de *bullying*, mas também já as raparigas actuam de forma similar, deixando de ser considerado como um fenómeno tipicamente masculino (Seixas, 2009).

Veiga Simão et. al. (2004) analisaram que este fenómeno atravessa todos os estratos sociais, parecendo existir uma ligação entre o estatuto de aluno-vítima e famílias monoparentais ou ausência simultânea das figuras paterna e materna; quanto aos alunos com estatuto de agressores tendencialmente vivem com ambos os pais. Os factores socioeconómicos da família ou o aproveitamento escolar dos alunos não parecem estar associados ao *bullying*. Também o tamanho da escola, o tamanho da turma e a convivência de diferentes grupos étnicos na mesma escola e na mesma turma não se revelam associados a este fenómeno. Mas Smith & Sharp (1994) encontraram uma correlação significativa entre o problema de *bullying* e as escolas que servem áreas socialmente desfavorecidas, o que leva a crer que o factor escola pode ser uma variável mediadora a considerar.

Se bem que a investigação (e.g. Schwartz, Dodge, Petti &, Bates, 1997) revele uma forte associação do *bullying* a factores familiares, como as relações de afecto entre os pais e os filhos, os modelos de autoridade familiar ou clima emocional que se vive na família, nas últimas décadas a investigação tem-se centrado cada vez mais em factores ligados à escola, no sentido de se compreender como é que o ambiente escolar pode interferir na maior ou menor prevalência do problema de *bullying*.

1.4.2. Percepção dos Observadores face à Incidência de Casos e de Comportamentos Dissimulados em Ambiente Escolar

Um estudo de Morita (2002; citado por Martins, 2007) efectuado em escolas Japonesas ilustra bem o papel que o grupo de pares pode ter na manutenção da condição de vítima. O autor demonstrou que embora os maus-tratos entre pares ocorram em menor percentagem no Japão, comparativamente aos países europeus, quando ocorrem conduzem a um número maior de vítimas de longa duração. Segundo o referido autor, isto acontece porque, no Japão, os circundantes (os que apoiam os agressores) aumentam com a idade, ao invés do que se verifica nos países europeus. O autor considera então que a duração, a frequência e a intensificação da intimidação não dependem apenas da relação que se estabelece entre a vítima e o intimidador, mas também do tipo de reacção dos companheiros que fazem parte do grupo onde esse tipo de condutas ocorre. A escalada de intimidação ocorreria então quando não há mediadores capazes de intervir e quando, ao redor das vítimas e dos agressores, existe um público que aplaude e aprecia o espectáculo, bem como um número razoável de observadores que tentam não se envolver. Isto significa que a ausência de uma reacção negativa, por parte dos observadores cria uma ambiente propício aos maus tratos, porque pressupõe um apoio passivo ou activo dos circunstantes. Os japoneses usam mesmo a expressão “circunstantes são os intimidadores” para caracterizar a cumplicidade passiva e por vezes activa daqueles que testemunham os maus-tratos e nada fazem para o impedir (Martins, 2007).

Estudos centrados nos papéis desempenhados pelos pares em episódios de *bullying* revelaram que em 21% do tempo, os pares desempenham um papel activo de apoio e incentivo face ao agressor, em 25% evidenciam um papel interveniente no sentido de oferecer suporte ou defender a vítima e em 54% actuam como observadores passivos, observando o incidente sem intervirem (O’Connell, Pepler & Craig, 1999).

A estes resultados poderão ser conferidas algumas explicações, tendo em vista os estudos de Grossi & Santos (2009), em resposta à percepção dos colegas em relação a um membro vítima de *bullying*. Os sentimentos mais presentes são os mal-estares (29, 6%) e de pena (27, 2%). O temor de que a situação acabe por envolver o observador também é presente: apresentando-se 8,6% dos alunos que sentiram medo de que isso

pudesse acontecer com eles e com os outros 9,9% declarando bem-estar, dar razão ao agressor ou indiferença em relação à situação de agressão.

Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman &, Kaukiainen (1996) encontraram, no entanto, diferenças de género no apoio prestado às vítimas. No seu estudo, os rapazes desempenharam significativamente mais os papéis de agressor, bem como de auxiliar e reforço do agressor (37,3% de rapazes vs. 1,7% de raparigas), enquanto as raparigas se revelaram mais defensoras das vítimas (30,1% de raparigas vs. 4,5% de rapazes) e observadoras passivas (40,2% de raparigas vs. 7,3% de rapazes). O maior envolvimento dos rapazes enquanto auxiliares do agressor foi igualmente verificado noutros trabalhos (Andreou & Metallidou, 2004; Salmivalli, Huttunen &, Lagerspetz, 1997), tendo Rigby e Slee (1991), confirmado o facto de as raparigas tenderem a assumir, significativamente mais do que os rapazes, o papel de suporte das vítimas.

Não obstante esta tendência, vale a pena reflectir sobre os resultados de Craig e Pepler (1995). Neste estudo, verificou-se que, para além dos rapazes tenderem a envolver-se mais frequentemente em episódios de *bullying* seja como agressores, reforçadores ou observadores, também o papel de intervenientes e defensores das vítimas se verificou ser mais frequentemente desempenhado por rapazes, comparativamente às raparigas. Ao avançarem algumas hipóteses explicativas, as autoras salientam que, dado que os rapazes se sentem mais estimulados e atraídos pelas interacções agressivas do que as raparigas, encontram-se também mais propensos a desempenharem qualquer um desses papéis.

Grossi & Santos (2009) analisaram no seu estudo que 40% dos entrevistados que se envolveram em situações de *bullying* não conversaram com ninguém em relação ao que estavam a viver na escola. Entre os escolhidos para dividirem esse problema, apontam a família e os próprios colegas de aula em detrimento do quadro funcional da escola. Barrio et. al. (2001, citado por Seixas, 2005), num estudo sobre reacções face ao *bullying*, verificaram que os alunos vitimizados referem procurar ajuda mais frequentemente aos amigos (Raimundo & Seixas, 2009), menos frequentemente à família e raramente aos professores, o que coloca, uma vez mais, os pares em posição privilegiada para identificar os colegas que se envolvem em comportamentos de *bullying* e de vitimação. Deste modo, se equacionarmos estes dados em termos de factores de risco e de protecção, podemos afirmar que não ter amigos constitui um factor de risco de vitimação, enquanto que ter amigos constitui um factor de protecção,

na medida em que os amigos podem proteger a vítima; proporcionar-lhe conselhos sobre como se pode defender ou desencorajar possíveis agressores (Grossi & Santos, 2009; Hodges, Malone & Perry, 1997; citado por Martins, 2007).

O projecto de investigação das autoras Raimundo & Seixas (2009) revelou que mais de metade dos alunos vítimas de *bullying* sentiram-se ajudados pelos colegas. De modo semelhante, a grande maioria dos observadores consideraram ter ajudado os colegas vitimizados como puderam. Os rapazes vítimas de *bullying* sentiram-se significativamente mais ajudados do que as raparigas, assim como por um maior número de colegas. As raparigas que testemunharam situações desta natureza referiram, significativamente mais vezes do que os rapazes, terem tentado ajudar as vítimas como podiam, enquanto os rapazes, significativamente mais do que as raparigas, afirmaram nada fazerem por considerarem não ser nada com eles.

No que se refere ao papel do professor, o intento de desenvolver o pensamento crítico escolar, contribui para que os estudantes desenvolvam comportamentos satisfatórios a uma conduta favorável no futuro. Contudo, o desgaste emocional e psicológico dos docentes frequentemente é ignorado pelas instituições de ensino que, muitas vezes, naturalizam a situação de exaustão e de stress como ofício da sua profissão (Grossi & Santos, 2009). É necessário que o professor tenha consciência dos efeitos que as actividades na sala de aula, onde o *bullying* e a indisciplina não são controlados, podem provocar no seu estado emocional. Os estudos de Marriel et. al. (2006, citado por Ferreira, Rowe & Oliveira, 2010) indicam que o autoritarismo e o abuso de poder comprometem a relação de confiança entre o professor e o aluno, além de favorecer a baixa auto-estima do adolescente. A desvalorização social do professor reflecte-se na sala de aula, conduzindo o aluno a desvalorizá-lo também. Segundo este autor, atitudes relativamente simples de respeito e de afecto por parte do professor podem ser muito positivas, contribuindo para a diminuição da violência no ambiente escolar. Acredita-se que conhecendo a percepção dos professores, poder-se-á influenciar o quanto e como eles estão dispostos a intervir. Não se pode depositar nos professores a responsabilidade por todo um rol de fenómenos de *bullying* que ocorre nas escolas; no entanto, o *bullying* não é apenas um problema dos alunos, muito menos um resultado natural da competição (Palácios & Rego 2006, citado por Ferreira et. al., 2010).

Grossi & Santos (2009) analisaram nos seus estudos que em mais de 50% dos casos os professores não tinham conhecimento do que os seus alunos estavam a enfrentar na escola. Convém ressaltar que foi observada a tentativa de intervenção por

parte dos professores nas situações de *bullying* quando estas chegam a seu conhecimento. Cerca de 8% dos alunos referem que os professores sabiam e nada fizeram para cessar a violência. A dificuldade apontada refere-se à acção dos professores, que muitas vezes (14%) acentua as atitudes de *bullying*, piorando a situação. Segundo a percepção dos jovens, relativamente à prestação dos funcionários da gestão escolar e auxiliares de acção educativa, também estes relataram que os demais têm atitudes do tipo *bullying* (15,2%) e na própria família essa violência, às vezes velada, já se desenvolve (18,2%) (Grossi & Santos (2009).

Nos trabalhos recentes de Raimundo et. al, (2009) analisou-se o papel dos adultos face a situações de *bullying*, designadamente quantas vezes os professores tentaram impedir comportamentos de *bullying* entre os alunos e a atitude dos adultos (professores e família) relativamente aos agressores. Constatou-se que um número aproximadamente semelhante de alunos vítimas referiram ora que os professores tentaram impedir que elas fossem vitimizadas (42,9%), ora que desconheciam se os professores tomaram ou não alguma medida nesse sentido (43,8%), o que sugere que quase metade dos alunos vitimizados observa acções concretas de intervenção por parte dos professores. Se por um lado, as vítimas referiram que, na maioria das vezes, os professores tentaram impedir que elas fossem vitimizadas, por outro lado, um número relativamente elevado de alunos observadores referiu desconhecer a intervenção do professor, torna-se paradoxal. Segundo as autoras, esse desconhecimento poder-se-á dever ao facto dos professores darem apoio às vítimas, sem que o mesmo seja do conhecimento dos outros alunos, mas, por outro lado, pode também ocorrer pelo facto desse apoio ser inexistente. Um outro aspecto, neste estudo, refere-se ao facto dos rapazes agressores referirem que os adultos (professores e família) falaram mais com eles sobre o que aconteceu do que com as raparigas agressoras, tendo sido essa diferença estatisticamente significativa. Este resultado parece suportar a hipótese de que os professores tendem a minimizar e subvalorizar os comportamentos agressivos das raparigas, por comparação com os rapazes (Menesini & Smith, 2002; citado por Raimundo & Seixas, 2009). Este aspecto pode encontrar a sua justificação não só ao nível de alguns estereótipos diferenciadamente associados ao género, como também pelo facto dos comportamentos directos dos rapazes serem mais visíveis do que os indirectos, preferencialmente manifestados pelas raparigas.

1.4.3. “Violência gera Violência”. Fenómenos Solitários e Silenciosos: Consequências da Disseminação

A agressão e a vitimação parecem ter consequências nefastas para os principais envolvidos no fenómeno “*agressor-vítima*” quer a curto, como a longo prazo (Salmivalli, 2005). É uma bola de neve que começa do tamanho de um grão e que, quanto mais rola, mas volumosa se torna (Pereira & Pinto, 1999).

As brincadeiras de mau gosto podem gerar consequências sérias como baixa auto-estima, novas fontes de violência e, inclusivé, casos de suicídio. Essa dinâmica leva cada vez mais jovens ao isolamento e à exclusão. De acordo com esta ideia, vários foram os estudos que se realizaram a fim de se perceber que consequências nefastas este tipo de fenómeno teria a um nível futuro (e.g. Olweus, 1993; 2000; Salmivalli & Voeten, 2004; Salmivalli, 2005; Rigby, 2005; Smith & Sharp, 1994). Tais estudos revelaram que a vitimização sistemática estava associada a comportamentos desajustados, tais como depressão, baixa auto-estima, ansiedade, ideação suicida, e evitamento escolar, e os maiores efeitos eram ao nível dos problemas de internalização. Em concordância com estas pesquisas, os resultados de dois estudos realizados (Salmivalli, 2005) apresentaram que a vitimização contribuía não só no aumento de pontos de vista negativos sob a interacção com os pares, como no aumento gradual de níveis elevados de depressão e do panorama negativo nas interacções interpessoais em fases adultas (controlos de satisfação e felicidade), manifestando-se assim como um circulo vicioso quanto à forma de irradiação de formas de vitimização.

Hawker & Boulton (2000, citado por Salmivalli, 2005) nas suas pesquisas conduzidas por duas décadas analisaram que a vitimização é frequentemente associada a depressão, isolamento, ambas generalizadas, e ansiedade social. Mas os grandes efeitos, em grande escala, são observados na depressão. Também Card (2003, citado por Salmivalli, 2005) nas suas meta-análises descobriu que a vitimação estava relacionada com problemas de internalização (como também de externalização), de evitamento e fobia escolar, baixos rendimentos académicos, e na reduzida satisfação escolar, bem como de altos níveis de sintomas psicossomáticos entre jovens vitimizados sendo estes bastante expressivos (Kumpulaine et al., 1998; citado por Salmivalli, 2005). A complementar, a vitimação está correlacionada com problemas de rejeição e de reduzida qualidade de relações interpessoais.

Outro aspecto importante diz respeito às crianças que são vitimizadas e que fazem um juízo de valor de que a causa dessa situação é devido a alguma característica de si próprias. Estas tendem a sofrer mais de problemas severos, mais internalizados, do que aqueles que exteriorizam essas mesmas situações. Graham & Juvonen (2001, citado por Salmivalli, 2005) arguíram que a vitimização implica uma desadaptabilidade quando esta é interiorizada, atribuindo-se as causas a factores internos incontrolados e instáveis. Torna-se adaptativo quando as crianças ou adolescentes acreditam que seriam aptos a fazer qualquer coisa para mudar as situações de forma a corrigi-las.

Não é somente devido a factores intra-individuais (como exemplo as atribuições causais), mas também devido a factores de contexto, interpessoais e sociais que podem implicar a relação entre as experiências de vitimização e os problemas de ajustamento. De acordo com Hodges, Boivin, Vitaro & Bukowski (1999, citado por Salmivalli, 2005), as relações saudáveis dentro do seio familiar podem proteger das adversidades e das influências negativas provocados pelos pares. Guaze, Bukowski, Aquan-Assee & Sippola (1996, citado por Salmivalli, 2005) descobriram que as mudanças nas relações das crianças (tais como perder ou ganhar um amigo) estavam relacionadas com mudanças no ajustamento familiar, apenas com adaptabilidade reduzida.

Assim, nos grupos escolares (como exemplo a turma) onde as vítimas recebem suporte e apoio dos outros membros, ou quando são desaprovadas as situações de *bullying*, as influências negativas são minimizadas. Identifica-se então que os contextos em que se desenvolvem as relações são marcantes para proporcionar ou não o elevado ajustamento escolar, social e emocional dos vários indivíduos. Bukowski & Sippola (2001, citado por Salmivalli, 2005) sugeriram que fenómenos de *bullying* e vitimização não têm apenas influências negativas para o próprio indivíduo como também no grupo (ou a turma). Quando se sucedem fenómenos de agressão e os membros (os observadores) quando têm atitudes anti-*bullying* e reagem a esses comportamentos do agressor desaprovando-os, esses poderão desempenhar um papel fulcral para que os fenómenos de agressão deixem de se manifestarem ou existirem.

Um outro autor, Luís Picado (2009), indica que o *bullying* tem consequências negativas, por vezes irreversíveis, nas vítimas, nos autores e nas testemunhas podendo contaminar o próprio ambiente onde ocorre. As crianças que sofrem de *bullying* (dependendo das suas características individuais e dos suportes de ajuda disponíveis) correm o risco de não superar totalmente os traumas sofridos. Deste modo, podem crescer com sentimentos negativos, especialmente com baixa auto-estima, tornando-se

adultos com sérios problemas de relacionamento interpessoal. Futuramente poderão assumir, também elas, um comportamento agressivo. As vítimas de *bullying*, mesmo após terem deixado a escola, em comparação as pessoas que não foram vítimas desta violência têm maior probabilidade de sofrer sintomas de depressão e baixa auto-estima na idade adulta. Neste sentido, conforme Parker & Asher (1987, citado por Picado, 2009) destacam, a rejeição social que as vítimas experienciam é um indicador de problemas de ajustamento na adolescência e na vida adulta.

Os autores de *bullying* (os agressores) poderão transportar para a vida adulta, comportamentos anti-sociais, adoptando atitudes agressivas no seio familiar ou no ambiente de trabalho. Os agressores consideram que todos devem realizar as suas vontades, e por uma orientação ou educação pouco adequada, querem ser o centro das atenções. Sentem-se recompensados, mesmo que num curto prazo, por obterem “*status*”, poder ou objectos materiais que lhe eram desejáveis, portanto sentem prazer em estar na situação ou no papel que desempenham durante as acções de ameaças, agressões ou ridicularizações das vítimas. De acordo com Griffin & Gross (2004, citado por Picado, 2009), as consequências podem ser desastrosas para os autores do *bullying*, com o envolvimento em situações de violência, delinquências ou outros ciúmes de maiores vultos.

As testemunhas também se vêem afectadas pelo ambiente de tensão e ansiedade, tornando-se inseguras e temerosas de que possam vir a tornar-se as próximas vítimas (Nogueira, 2005, citado por Picado, 2009; Olweus, 1993; 2000; Ferreira, et. al., 2010).

1.5. *Bullying* numa Perspectiva Ecológico-Evolutiva

Para prevenir a violência escolar, e por conseguinte o *bullying*, convém ter em consideração as condições de risco e de protecção de que é influenciada, pois esta é caracterizada por uma natureza múltipla e complexa. É preciso analisá-las de uma forma holística, por uma perspectiva evolutiva (modelo que explica melhor este fenómeno), a níveis distintos, incluindo a interacção estabelecida do sujeito com a escola, com a família, da qualidade da relação e da colaboração entre os ambos contextos, a influência dos meios de comunicação, o conjunto de crenças, de valores e das estruturas da sociedade em que se encontra inserido.

A perspectiva ecológica de Urie Bronfenbrenner (1979) trata das condições de risco e de protecção nos níveis complexos da interacção sujeito-ambiente, a partir da qual se pode desenhar a prevenção com actividades para otimizar tanto o ambiente como a representação dela e das suas possibilidades, incluindo os cenários que os integram na sua vida (escolar, familiar, profissional), as relações entre esses cenários, os meios de comunicação, bem como o conjunto de crenças e as estruturas da sociedade.

Capítulo 2 – Método

2.1. Questões e Objectivos da Investigação

Neste estudo, incluído num projecto de prevenção da violência entre pares, para a promoção da convivência nas escolas (Freire, Veiga Simão, Caetano, Ferreira, Cardoso & Gouveia, 2009), pretendeu-se determinar a influência/efeito dos observadores na problemática do *bullying* escolar, a partir de um intento exploratório.

Considerou-se, como premissa, que os observadores poderão constituir e integrar uma rede firme de combate ao fenómeno do *bullying*. Constituíram como objecto de estudo, as seguintes questões de referência: Que influência os indivíduos que observam actos de *bullying* têm na redução da incidência deste tipo de agressão?; Como se comportam?; O que pensam e sentem quando vêem situações sistemáticas deste tipo de comportamentos?; Como vêem a intervenção dos adultos (Professores, Auxiliares de Acção Educativa e Órgãos de Gestão) e do seu grupo de pares face à problemática do *bullying* e em particular no que se refere aos observadores?; Será que não são indivíduos com os quais se pode intervir, primariamente, numa perspectiva preventiva?; determinar a influência dos observadores na problemática do *bullying* e, por conseguinte, dar a conhecer as suas potencialidades, é o elemento primordial e de foco no meu objecto de estudo. Contudo, não se poderão descurar os fenómenos de agressão, agressor, vítima e todo um conjunto de aspectos subjacentes à realidade *bullying*. Procura-se explorar as reacções, atitudes, a percepção em geral dos observadores, face a uma agressão sistemática, provocada pelos agressores às vítimas e, compreender os efeitos colaterais que subjaz este fenómeno naqueles que observam este tipo de agressão.

Numa fase final do estudo, incumbiu-se equacionar um conjunto de medidas, de forma breve e esboçada, dos observadores que sejam eficientes, capazes e positivas, de e para o combate de fenómenos agressivos de *bullying*.

2.2. Caracterização dos Participantes

O carisma deste projecto de investigação deveu-se, em parte, a uma organização e dinamismo entre dois conjuntos de participantes. Partiu-se da aplicação do Questionário para o Estudo da Violência entre Pares no 3º Ciclo do Ensino Básico – Aferido para a População Portuguesa de Freire & Veiga Simão (2005), aos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico no ano lectivo 2007/8 (ver Anexo VIII), para a realização de entrevistas de “*focus-group*” no ano lectivo de 2008/9. O questionário permitiu: 1) seleccionar a amostra de estudo e realizar o processo de recolha de dados ao nível qualitativo, com a metodologia centrada em entrevistas de “*focus-group*” e, por conseguinte, 2) desenvolver uma prática mais rica e criativa de recolha de dados, reduzindo-se os efeitos inibitórios e com carácter intrusivo nos participantes.

Numa primeira análise, de forma a escolher a amostragem do meu estudo, e inquiridos por questionário, foram estudados 58 alunos (27 rapazes e 31 raparigas), de três turmas do 7º ano ao 9º ano de escolaridade, de uma instituição educativa de 3º ciclo do distrito de Lisboa. A amostra não corresponde ao universo da população escolar destes anos de escolaridade, nesse estabelecimento de ensino. Relativamente à distribuição dos participantes, por ano de escolaridade, 20 alunos frequentam o 7º ano de escolaridade, 20 alunos o 8º ano e 18 alunos o 9º ano. A idade dos inquiridos compreende-se entre os 12 e os 18 anos. Os sujeitos em estudo são maioritariamente de nacionalidade portuguesa.

Numa segunda análise, nas entrevistas “*focus-group*”, teve-se em consideração a amostra total da primeira análise, isto é, extraiu-se dos 58 inquiridos dos questionários, uma turma de alunos. A escolha desses indivíduos foi realizada sob três aspectos: 1) como o questionário foi aplicado um ano antes, os alunos do 9º ano de escolaridade já não estariam na escola no ano corrente; 2) entrariam novos alunos, para o 7º ano, logo não constando da amostragem de inquiridos e, por fim, 3) das turmas de 8º ano corrente, como não seria possível entrevistar a totalidade das turmas, por questões de tempo, a

selecção da turma incluiu um maior número de sujeitos com características de agressores, vítimas e observadores de actos de *bullying*.

Por conseguinte, a turma seleccionada constituía-se por 18 alunos, que estavam a frequentar o 8º ano de escolaridade, da mesma escola situada no distrito de Lisboa. A idade dos alunos compreendia entre os 13 e os 16 anos. Na turma, com características heterogéneas, incluía-se uma rapariga com Necessidades Educativas Especiais, dois rapazes com dificuldades de aprendizagem, um rapaz com 16 anos e que já era pai. Para além destes, um rapaz com paralisia cerebral, o qual não se pôde incluir, por questões éticas, no processo de investigação. A amostra final ficou compreendida por 17 alunos (8 rapazes e 9 raparigas).

2.3. Procedimentos

Em fase de recolha de dados, das entrevistas “*focus-group*”, foram realizadas sete sessões de 45 minutos, semanalmente, no horário das 17:45h às 18:30h, na disciplina de Formação Cívica, constando em sala comigo e com os alunos, a Directora de Turma.

Na fase inicial foi preponderante estabelecer um clima de respeito mútuo e de relação positiva, que contribuiu para a máxima colaboração dos participantes nesta fase de investigação. Foi nesse decurso que apresentei o projecto em que iriam colaborar, de forma breve e não muito aprofundada, e das regras que mereciam serem cumpridas para a viabilidade da investigação, que no caso da gravação de áudio, estes consentiram sem qualquer termo de oposição. Os alunos, anteriormente, tinham sido convenientemente informados, consentindo o trabalho que iriam desenvolver comigo. Ainda nesta fase, de forma a criar um clima de relação positiva, foram desenvolvidos três jogos de “*quebra-gelo*” (ver Anexo VII).

O quadro seguinte representa, em geral, as tarefas realizadas em cada fase: 1) fase de preparação das entrevistas “*focus-group*” (2 sessões); 2) fase de execução das entrevistas (4 sessões); e a 3) fase final e conclusiva das mesmas (1 sessão).

Quadro 1 – Organização das entrevistas de “focus-group”

1-Fase de preparação das entrevistas de “focus-group” Sessão com a turma toda (dezassete alunos) e com a Directora de turma. Informar os alunos do trabalho em que irão colaborar e detalhar algumas regras de trabalho (as sessões gravadas em áudio e a estrutura das próximas quatro sessões) Recolher dados de estrutura Elaborar um instrumento de trabalho “ <i>Planta do Espaço Físico Escolar</i> ” com todos os alunos na sessão Executar a actividade de relacionamento com a turma “ <i>Eco de Nomes</i> ”; “ <i>Amigo da Selva</i> ” e “ <i>A Qualidade no Outro</i> ”.
2-Fase de execução das entrevistas de “focus-group” Realizar quatro sessões fora da sala de aula. As entrevistas partem da visualização de um vídeo “ <i>What Bullies Do</i> ”. Entrevistar os quatro grupos de alunos.
3-Fase de finalização das entrevistas de “focus-group” Última sessão realizada com toda a turma. Agradecer a colaboração de alunos e professora. Realizar uma actividade de “ <i>Coesão Grupal</i> ” no recreio, com a professora e com todos os alunos: “ <i>Passagem no Rio</i> ”.

Por questões de tempo, a fase de preparação das entrevistas foi dividida em duas sessões. Na 2ª Sessão, permiti-me recolher, em mais detalhe, as características de estrutura da referida turma e realizar, envolvendo-a na sua totalidade, o mapa dos espaços físicos escolares. Foi também nesta sessão, juntamente com a directora de turma, que se seleccionou os sujeitos por quatro grupos de entrevista, a realizar na fase posterior.

Foram nas quatro sessões seguintes que se realizaram as entrevistas de “focus-group” aos dezassete alunos organizados em três grupos de quatro elementos e um grupo de cinco. As entrevistas foram realizadas numa sala à parte, constando apenas eu e o grupo. Numa outra sala, encontravam-se os restantes indivíduos com a sua directora de turma.

É importante assinalar que um estudo com esta natureza poderá susceptibilizar emocionalmente os sujeitos do estudo, para além de que não viabilizava esta investigação. Dessa forma, respeitou-se os critérios éticos e deontológicos da mesma, com o uso de práticas criativas, o visionamento de um filme com uma situação hipotética de maus tratos (ver Anexo I) e o mapa dos espaços físicos da escola, proporcionando a identificação de situações de agressão observadas (ver Anexo II). Essa forma de recolha facilitou a exploração de experiências e dos sentimentos

vivenciados (pelos alunos) e propiciou um campo rico para analisar percepções, facilitando a verbalização dessas mesmas e dos sentimentos dos jovens em estudo. A amostra do estudo e as práticas criativas na fase de entrevista foram equacionadas, tendo em vista, os aspectos analisados pelos dados dos questionários.

No final, para além dos agradecimentos propus aos alunos a participação num jogo lúdico, visando relações sociais mais adequadas e positivas de coesão grupal na resolução de problemas práticos, acontecendo no exterior da sala de aula (ver descrição da actividade no Anexo VII).

2.4. Técnicas e Instrumentos de Recolha e Tratamento de Dados

Os dados foram recolhidos através de dois métodos: 1) método quantitativo, pela aplicação do Questionário Freire & Veiga Simão (2005) e do 2) método qualitativo, pelas entrevistas de “*focus-group*”. Importa referir que os questionários foram aplicados por professores directores de turma, no ano lectivo anterior a esta investigação, todavia constatou-se que o sigilo da identidade dos participantes foi garantido, prevenindo quaisquer riscos. Os questionários foram entregues e preenchidos mediante a assinatura e consentimento livre e esclarecido, com as devidas orientações.

O questionário é um instrumento de recolha de informação que permite, quer ao investigador, quer ao educador, obter com facilidade um conhecimento em extensão do problema em estudo. Neste instrumento, os dados relativos à agressividade entre pares são recolhidos de forma contextualizada, ou seja, a recolha de informação, que o instrumento prevê, acerca do ambiente escolar em geral, na perspectiva dos alunos, permite perceber o fenómeno no seu contexto relacional mais geral. Esta qualidade do instrumento facilita não só o diagnóstico do problema da violência nas escolas, mas também o seu enquadramento no contexto escolar em que ocorre, mormente no que respeita às relações interpessoais aos mais diversos níveis. Este aspecto da informação recolhida através do instrumento, torna-o útil, ao nível da intervenção, dado que para além do diagnóstico, pode apontar pistas para o planeamento das acções a desenvolver. Para a sua utilização no campo da investigação mais fundamental, ele permite obter dados relevantes para planos de investigação que visam o estudo da relação entre a violência entre pares, e o *bullying* em particular, com o clima de escola (Freire, Veiga Simão & Ferreira, 2006).

A utilização do questionário permitiu: a) identificar e caracterizar agressores, vítimas, e observadores frequentes de situações de *bullying*; b) caracterizar os tipos de agressão/vitimação que ocorrem em situação escolar; c) identificar os espaços onde ocorrem as situações de agressão e d) perceber o modo como os alunos vêem a intervenção dos adultos (professores e pais) e dos seus pares face às situações de *bullying*.

Nesta investigação, para além da importância que o questionário teve em elucidar conclusões claras e quantitativas, permitiu também fomentar a riqueza das observações recolhidas no processo de entrevista. Por fim, como alicerce no apoio para a selecção da turma (como indicado no ponto acima) bem como, na selecção de outros instrumentos de recolha, como o vídeo utilizado no início das entrevistas e nas categorias de assuntos a explorar nos participantes desta investigação.

A análise dos dados ao questionário, foi realizada com o auxílio do software estatístico SPSS versão 18.0. Para analisar os resultados da aplicação do questionário usaram-se diversos métodos de análise exploratória de dados e para estudar a relação entre os diversos estatutos associados ao fenómeno do *bullying* (vítimas, agressores, testemunhas) e as diversas características socio-demográficas utilizou-se o teste de Qui-quadrado de homogeneidade e as frequências de resposta.

Relativamente à pesquisa qualitativa, esta trabalha com um nível de realidade que não é mensurável, quantificado. Responde a questões muito particulares, ocupando-se das significações, motivos, aspirações, valores e atitudes. O seu objecto de estudo não poderá ser traduzido em números. Este tipo de pesquisa promoveu uma maior aproximação com as experiências dos indivíduos, no caso, enfocando-se a percepção, sentimentos, acções dos alunos procurando-se eventuais estratégias de prevenção em relação ao *bullying*.

O “*focus-group*” (Galego & Gomes, 2005) tal como em outro tipo de pesquisa de natureza qualitativa, tem por finalidade procurar o sentido e a compreensão dos complexos fenómenos sociais, onde o investigador utiliza uma estratégia indutiva de investigação, sendo o resultado amplamente descritivo. É utilizado como técnica de pesquisa exploratória para o levantamento de dados preliminares sobre determinado objecto de estudo. Segundo Morgan (1997, citado por Galego & Gomes, 2005), o “*focus-group*” é uma técnica que visa o controlo da discussão de um grupo de pessoas, inspirada em entrevistas não directivas. Privilegia a observação e o registo de experiências e reacções dos indivíduos participantes do grupo, que não seriam possíveis

de captar por outros métodos, como por exemplo, a observação participante, as entrevistas individuais ou questionários.

Esta técnica proporciona uma multiplicidade de visões e reacções emocionais no contexto de grupo (Galego & Gomes, 2005). Pode ser usado para discutir com mais profundidade informações quantitativas, assim como clarificar esses resultados, como pode, ainda, contribuir para gerar hipóteses para pesquisas futuras. Este instrumento permite não só que se crie um espaço de debate em torno de um assunto comum a todos os intervenientes, como também permite que através desse mesmo espaço os participantes construam e reconstruam os seus posicionamentos em termos da representação e da actuação futura.

Na presente investigação, com o apoio a esta técnica de entrevista semi-estruturada, procurou-se dar sentido a um conjunto (“*brain storming*”) de perguntas previamente construídas num guião organizado (ver Anexo I). Permitiu explorar: 1) informações de base acerca da problemática, 2) perceber a perspectiva dos alunos, levando-os a pensar em ocorrências de situações de *bullying* na própria escola e perceber onde usualmente ocorrem este tipo de agressões, 3) a atitude como observadores nas suas experiências pessoais, e por último, 4) na procura de estratégias para a redução deste tipo de actos agressivos.

Para o procedimento de análise de dados das entrevistas de grupo (uma constando como exemplo em Anexo IV), utilizou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2008) que visa reduzir o material em forma de texto, parafraseando-o, resumindo-o ou categorizando-o. Por outras palavras, o material recolhido pelas entrevistas “*focus-group*” foram codificadas e categorizadas, expressando os dados e os fenómenos na forma de conceitos centrais. Entende-se aqui por codificação as operações pelas quais os dados são divididos, conceptualizados e reagrupados, neste caso, em forma de tabelas. É o processo nuclear de construção das teorias a partir dos dados (Strauss & Corbin, 1990, citado por Bardin, 2008). Estas categorizações que se desenvolveram constam em anexo (ver Anexos III).

Não obstante, há que sublinhar duas outras técnicas utilizadas neste trabalho exploratório. Uma delas respeitou ao mapa dos espaços físicos escolares em A₃, contribuindo de maneira simples para a exemplificação das ocorrências de situações de *bullying* na própria escola, pelos indivíduos, com a utilização criativa de “*post-its*” (ver Anexo II, V, VI), e a segunda, a visualização de um vídeo, como início de entrevista,

procurando sensibilizar os sujeitos a comunicarem acerca da problemática em estudo (ver Anexo I).

Da análise efectuada às entrevistas, reproduziram-se quadros temáticos e para cada tema, diferentes categorias, sustentadas por indicadores e unidades de registo. Desta forma, elaboraram-se seis temas centrais, divididos em 11 tabelas: 1) percepção e compreensão do *bullying* escolar. Neste tema, incluiu-se a identificação e as características das personagens e/ou agentes de agressão em geral, tomando a lógica do vídeo que os indivíduos visualizaram, dando origem a indicadores importantes acerca das características dos agressores, das vítimas, dos observadores, da acção de agressão (a sua tipologia e o local onde ocorreu) e as primeiras percepções como observadores da agressão perpetrada e observada no vídeo. Por conseguinte, 2) as situações de agressão observadas na comunidade escolar, os seus agentes e práticas de agressão. Reunidos neste tema, encontram-se os vários espaços físicos escolares (e.g. recreio, sala de aula, corredores e escadas, refeitório/papelaria/bar, espaços de educação física e casa de banho), conjugados com as diferentes formas de agressão (e.g. física, verbal, roubo), extraíndo-se indicadores das formas de agressão mais observadas, as características dos envolvidos e os locais onde essas frequentemente ocorrem. De acordo com esta síntese temática, encontra-se numa outra análise complementar (constituída por quatro tabelas, ver Anexo V), fornecendo indicadores do número de identificações para cada espaço físico escolar e para cada tipo de agressão, bem como informações dos locais vigiados por adultos nas diferentes situações de agressão identificadas (no mapa da escola, ver Anexos II e VI). O terceiro tema, incluindo duas tabelas, refere-se às atitudes e razões da perpetuidade de actos agressivos ocasionais e/ou de *bullying*. Nele pôde-se categorizar as situações de agressão perpetuados, dando indicadores das características das agressões perpetuadas como agressores e como vítimas, das atitudes como agentes de agressão. Seguidamente, 4) realçando o tema da percepção e atitudes como observadores de actos agressivos sistemáticos ou ocasionais, verificaram-se as formas de pensar, de agir e de sentir quanto às situações de agressão observadas na sua comunidade escolar. Contribuiu para indicadores importantes, como as características da prática de agressão (por um ou por um grupo de agressores) e as diferenças de comportamento dos indivíduos face aos agentes envolvidos. Por fim, os temas seguintes, 5) a percepção dos indivíduos face ao apoio dos agentes educativos às situações de agressão observadas no ambiente escolar (com indicadores das características desses agentes, a vigilância, atitudes dos auxiliares de acção educativa e

dos professores) e 6) as estratégias e/ou medidas equacionadas pelos indivíduos entrevistados, para a redução dos actos de agressão presenciados na sua escola. Esse último ponto, caracterizou-se por um conjunto de ideias propostas pelos indivíduos, destacando-se o reforço e contratação de um maior número de funcionários (mais vigia), sensibilização aos pais e professores de melhores e adequadas medidas preventivas (potenciar e fomentar estratégias, bem como de atitudes mais positivas à resolução eficaz desta problemática), trabalho com os alunos em geral (sensibilização e desenvolvimento de competências sócio-emocionais) e, por fim, a aplicação de medidas punitivas aos agressores (incluindo-se os trabalhos comunitários e acções de limpeza dentro do estabelecimento de ensino).

Capítulo 3 – Análise e Discussão de Resultados

Neste capítulo serão apresentados o conjunto de resultados que compreendem o foco deste trabalho de investigação. Divididos sob dois pontos temáticos, procurou-se dar primazia à análise estatística referente aos Questionários de Freire & Veiga Simão (2005, ver exemplo no Anexo VIII) e, seguidamente, a análise do conteúdo das entrevistas “*focus-group*”.

3.1. Análise Estatística dos Resultados

O principal fundamento desta análise estatística foi procurar analisar, de um conjunto vasto de variáveis centrais, a relação entre o efeito de fenómenos de *bullying* e as atitudes dos observadores. Todavia, não se pôde descurar os fenómenos de agressão, agressor, vítima e todo um conjunto de aspectos subjacentes à realidade *bullying*. Procurou-se explorar as reacções, atitudes, a percepção em geral dos observadores e compreender os efeitos colaterais que subjaz a este fenómeno.

Para o efeito, a análise quantitativa foi estabelecida a partir de três grandes momentos temáticos: 1) caracterizar o ambiente escolar (do ponto de vista estrutural - os alunos/agressores, os alunos/vítimas e observadores frequentes de *bullying*); 2) caracterizar os tipos de agressão que ocorrem em situação escolar entre pares e dos factores que lhe estão associados [loais frequentes de ocorrência dessas agressões e a

prática frequentemente utilizada pelos agressores, isto é, por um ou mais agressores]. Por conseguinte, elucidando o que é o objectivo específico desta investigação, 3) visa-se conhecer a percepção dos alunos acerca do ambiente relacional na escola e o modo como estes interpretam, sentem e comportam-se em relação às agressões, especialmente de *bullying*. Para este último intento, a preocupação de análise sobressai na determinação estatística da associação entre variáveis específicas tais como: i) a atitude dos observadores face a uma agressão (existindo diferentes formas de agressão) e com relação a um determinado espaço físico escolar; ii) as atitudes dos observadores face à prática do agressor; iii) as razões do agressor e os sentimentos demonstrados pela vítima; e por fim, iv) a atitude dos observadores face às características (idade, género e de pertença) tanto dos agressores como das vítimas.

Justificando-se a relevância das metodologias quantitativas e, recorrendo ao tratamento estatístico dos dados, fomos conduzidos à questão: “*Qual a atitude dos observadores perante uma vítima que é maltratada num espaço físico específico?*”. Analisar, hipoteticamente, se existem atitudes diferentes de alunos observadores perante vítimas, quer pela forma de agressão, quer pelo espaço físico onde esta ocorre. Motivado pelo fundamento de que, por exemplo, é provável ter uma atitude de “*não fazer nada*” se ouvir alguém a “*chamar nomes*”, mas poder ter uma atitude mais activa e correcta, “*como ir chamar um adulto*”, se vir alguém “*bater*” numa vítima. Do mesmo modo e, hipoteticamente, os diferentes espaços físicos escolares podem suscitar diferentes pontos de vista em relação aos observadores, comportando-se estes de modo também diferente.

Um outro objectivo respeita o segundo conjunto de variáveis: determinar o efeito da forma de agressão com a prática do agressor (isto é, em grupo ou sozinho). Esta análise conduz-nos, mais uma vez, à determinação das atitudes dos observadores. Parte-se do princípio de que a prática em grupo leva a que o observador seja mais susceptível a não “*fazer nada, não se opor, proceder como indivíduo imparcial*” e não ter consequências iguais à da vítima que observa. E será que o mesmo acontece com o observador quando a prática do agressor é sem este grupo que aumenta a sua força? E porquê a análise desta variável com a variável “*forma de agressão*”? Porque tal como julguei no objectivo anterior, as atitudes podem-se sugerir diferentes consoante a forma de agressão por parte dos agressores às vítimas.

Como terceira análise, as variáveis “*razões do agressor*” e os “*sentimentos pela vítima*”, na medida em que o efeito da acção ou da não acção por parte dos

observadores poderá ser mediada pelos sentimentos da vítima e pelas razões do agressor. Responder-nos-á a questão: “*Qual é a atitude dos observadores em relação ao sentimento demonstrado pelas vítimas, e da razão da agressão?*”. Julgando-me observador, posso conhecer a razão pela qual a agressão se sucedeu e a minha atitude ser efeito dessa mesma razão. Similarmente, é provável que seja análogo, em relação aos sentimentos pela vítima.

Por fim, determinar a atitude dos observadores em relação às características das vítimas e dos agressores, remete a quarta análise. Esta fundamenta-se pela verificação da seguinte questão: “*até que ponto as atitudes dos observadores se relacionam com a idade, género e pertença (da mesma turma ou não) dos agressores e das vítimas?*”. Estabelecer a plausibilidade entre estas variáveis é, no meu entender, um aspecto fulcral e de foco neste estudo.

Os dados serão discutidos e analisados seguidamente, sob pontos temáticos e sumariados num conjunto de quadros. Nas análises dos dados utilizaram-se as frequências de resposta a diversas questões e o teste de Qui-quadrado de homogeneidade.

3.1.1. Caracterização do Ambiente Escolar – Os Actores de *Bullying*

Os dados relativos à prevalência do tipo de envolvimento em situações de violência encontram-se sumariados no Quadro 2.

Quadro 2 – Prevalência de tipo de envolvimento em situações de violência

Tipo de Envolvimento	Prevalência %	Homogeneidade de Género (X^2)	Homogeneidade de Ano de Escolaridade (X^2)
Vítimas	20,7	4,921*	6,809*
Agressores	29,3	n.s	n.s
Observadores	75,9	n.s	n.s

Legenda: *p <0.05 (ao nível de significância de 0.05%);
n.s (não significativa)

Pôde-se observar que mais de $\frac{3}{4}$ dos alunos testemunharam situações de violência, das quais quase 21% foram vítimas e 29% dos alunos desta escola actuaram como agressores. Quanto à homogeneidade de géneros e anos de escolaridade, verificou-se que existem significativamente mais rapazes que são vítimas, sendo

predominantes os 7º e 8º anos de escolaridade. Quer isto dizer que, os rapazes são tendencialmente mais vítimas, tendo-se também verificado que as situações de violência diminuem com o avançar do ano escolar (no 9º ano, as situações de violência são reduzidas).

3.1.2. Formas de Agressão Observadas v.s. Espaços Físicos Escolares

Os dados relativos à prevalência de formas de agressão, nomeadamente de *bullying* relatadas pelos vários intervenientes (vítimas, agressores e observadores) encontram-se sintetizados no Quadro 3. Nele pôde-se determinar, relativamente aos sujeitos deste estudo, que o *bullying* verbal (e.g. “gozos”, “ameaças”, “ofensas”) foi mais frequente, seguido do *bullying* físico (e.g. “bater”, “empurrão”, “contusão”).

Quadro 3 – Prevalência de situações de bullying relatadas por vítimas, agressores e observadores

Formas de Agressão	Vítimas (%)	Agressores (%)	Observadores (%)
Bater	-	26,3	63,6
Contusão	33,3	10,5	54,5
Empurrão	16,7	21,1	63,6
Apalpão	-	15,8	22,7
Ameaça	8,3	15,8	84,1
Ofensa	66,7	15,8	79,5
Calúnia	33,3	5,3	29,5
Gozo	66,7	57,9	84,1
Intriga	16,7	15,8	29,5
Exclusão	8,3	5,3	27,3
Roubo	-	15,8	40,9
Estragos	8,3	5,3	20,5
Outras perseguições	-	5,3	6,8
Agressão física	8,3	-	-

As situações de gozo são mais prevalentes na relação entre alunos e são relatadas como elevadas tanto na pele de vítima (66,7%), como na do agressor (57,9%) e ainda, como a mais testemunhada entre os alunos observadores (84,1%). Por conseguinte, a “ofensa”, tomando um valor mais alto entre os indivíduos vítimas (66,7%) e observadores (79,5%), e “ameaça”, relatada como mais observada entre indivíduos observadores (84,1%).

Não obstante, a agressão física relatada entre os alunos agressores e os observadores, tomam valores elevados, destacando-se o comportamento de “bater”. Das formas indirectas de *bullying*, (e.g. “intriga”, “exclusão”), estas aproximam-se dos 30% relatados entre os alunos observadores, tomando a “intriga” um valor mais elevado, relativamente aos relatos das vítimas (16,7%) e dos agressores (15,8%).

No Quadro 4, encontram-se os dados referentes aos locais onde ocorrem situações de *bullying*.

Quadro 4 – Locais de ocorrência de situações de bullying relatados por vítimas, agressores e observadores

Espaços Físicos Escolares	Vítimas (%)	Agressores (%)	Observadores (%)
Sala de Aula	-	11,1	4,5
Recreio	54,5	50,0	63,6
Espaços de Ed. Física	-	-	2,3
Corredores e Escadas	9,1	-	9,1
Refeitório	-	-	-
W.C.'s	-	-	-
Imediações da Escola	36,4	33,3	20,5
Outro Espaço	-	5,6	-

O recreio escolar é o espaço físico onde ocorreram mais situações de *bullying*, quer testemunhados por vítimas (54,5%), agressores (50,0%) ou observadores (63,6%). As imediações escolares destacam-se como outro espaço de maior ocorrência destas situações, todavia, vago para uma análise mais fundamentada, uma vez que esta variável inclui todos os outros níveis. Ainda a salientar, verificaram-se 11% de ocorrências de agressão na sala de aula, testemunhadas ora pelos agressores ora por 4,5% dos observadores, o que nos leva a reflectir face às percepções que estes alunos, hipoteticamente, sentem em relação à atitude dos seus professores.

3.1.3. Atitudes dos Observadores em Situações de *Bullying*

Analizou-se numa primeira fase, as atitudes dos observadores nos testemunhos dos sujeitos vítimas, dos agressores e dos observadores, como são apresentadas nos dados sintetizados no Quadro 5.

Quadro 5 – Percepções acerca das atitudes dos observadores

Atitudes como Observador	Vítimas (%)	Agressores (%)	Observadores (%)
Não fiz nada	50,0	41,7	36,4
Fugi / Tive medo	-	8,3	2,3
Recorri a um adulto	-	-	6,8
Pedi ao agressor para parar	25,0	-	27,3
Aproximei-me para ver	-	-	2,3
Aconselhei a vítima a afastar-se do agressor	12,5	-	13,6
Ri-me da situação	-	50,0	6,8
Apoiei o agredido	12,5	-	4,5

A análise dos dados revelam que a atitude mais proeminente dos observadores, ou daqueles que presenciam uma situação de agressão, é de “não fazerem nada” ou “riem-se da situação”, e são representativos à luz dos testemunhos dos agressores (41,7%; 50,0%) e dos agredidos (50,0%). Conscientes do comportamento (“não fazer nada”), os observadores relatam-no como mais elevado (36,4%) em comparação com os demais.

Não obstante, o “pedir ao agressor para parar” é visualizada em mais de 20% das vítimas e dos próprios observadores, seguido do “conselho à vítima a afastar-se do agressor”.

3.1.3.1. Atitudes dos Observadores face às Razões da Agressão e dos Sentimentos Demonstrados pelas Vítimas

Procurou-se determinar as razões e os sentimentos relativamente aos agressores na perpetuação, cada vez maior, deste tipo de situações no seu ambiente escolar e relacioná-la com a atitude dos observadores.

No Quadro 6 estão descritos os resultados relativos às percentagens das razões da perpetuidade de actos agressivos e os sentimentos demonstrados pelas vítimas, pelos agressores.

Quadro 6 – Percentagens das razões para a perpetuação de situações de bullying e as percentagens dos sentimentos demonstrados pelos indivíduos vítimas

Razões da Agressão	Prevalência (%)	Sentimentos pelas Vitimas	Prevalência (%)
Vingança	5,6	Raiva	17,6
Defesa de Outros Colegas	-	Desprezo	-
Desprezo	-	Pena	17,6
“Brincadeira”	55,6	Carinho	11,8
Reacção a Provocações	22,2	Nada	52,9
Irritação	16,7		

Através da análise deste quadro, pôde-se verificar que os provocadores agredem as suas vítimas numa base de “brincadeira” (55,6%), seguindo-se de “reações a provocações” (22,2%) e de “irritações” (16,7%). Similarmente, os sentimentos demonstrados pelas vítimas, quando os demonstram, a “raiva” e a “pena” são as mais representativas (17,6%). À luz destas ilações podemos concluir que estes indivíduos utilizam a violência na relação com os outros, como forma mais exequível na resolução de pequenos conflitos e como “brincadeira” com os outros. Paralelamente, a constatação de “não sentirem nada pelas vítimas” (52,9%), poderá estar interligada com o facto de utilizarem a violência como forma de estabelecerem relações com os outros.

No seguimento destas últimas análises, nos Quadros 7, 8 e 9, estão reunidos os resultados referentes à atitude dos observadores face às razões dos agressores, relatados por vítimas, agressores e observadores, respectivamente.

Quadro 7 – Atitude dos observadores face às razões dos agressores, relatado pelas vítimas

		Razões dos Agressores		
		Brincadeira	Reacção a provocações	Irritações
Atitude dos Observadores	Não fazer nada	1 (50,0%)	0	1 (50,0%)
	Pedir ao agressor para parar	0	1 (100,0%)	0
	Apoiaram o agressor	1 (100,0%)	0	0

Legenda: $\phi = 0.791$; V de Cramer = 0.791

Quadro 8 – Atitude dos observadores face às razões dos agressores, relatado pelos agressores

		Razões dos Agressores			
		Vingança	Brincadeira	Reacção a provocações	Irritações
Atitude dos Observadores	Não fazer nada	0	3 (60,0%)	0	2 (40,0%)
	Pedir ao agressor para parar	0	0	1 (100,0%)	0
	Rir-se da situação	1 (16,7%)	4 (66,7%)	1 (16,7%)	0

Legenda: $\phi = 0.888$; V de Cramer = 0.628

Quadro 9 – Atitude dos observadores face às razões dos agressores, relatado pelos observadores

		Razões dos Agressores			
		Vingança	Brincadeira	Reacção a provocações	Irritações
Atitude dos Observadores	Não fazer nada	0	3 (50,0%)	1 (16,7%)	2 (33,3%)
	Fugir / Sentir medo	0	1 (100%)	0	0
	Recorrer a um adulto	1 (50,0%)	0	1 (50,0%)	0
	Pedir ao agressor para parar	0	0	2 (100%)	0
	Aproximar-se para ver	0	1 (100%)	0	0
	Aconselhar a vítima a afastar-se do agressor	0	2 (100%)	0	0
	Rir-se da situação	0	0	0	1 (100%)

Legenda: $\phi = 0.709$; V de Cramer = 0.709

Pela análise destes três quadros e pela impossibilidade da realização do Teste de Qui-quadrado (a dimensão reduzida desta amostra conduz a frequências esperadas demasiado baixas), pode-se descrever, em termos percentuais os dados obtidos. Note-se ainda que as medidas de associação ϕ (phi) e V de Cramer tomam valores elevados, revelando que existe uma associação forte entre as razões dos agressores e as atitudes dos observadores. Quer isto significar que existe uma relação forte entre a atitude dos observadores com as razões dos agressores, isto é, pode-se referir que as atitudes dos observadores se diferenciam em face de diversas razões de perpetuidade de agressão.

No quadro 7, pelas percentagens relatadas pelas vítimas, pôde-se verificar atitudes passivas dos observadores face a “brincadeiras” pelos agressores, bem como

“apoiam o agressor” a comportarem-se dessa forma. Ao invés, uma atitude de “pedir ao agressor para parar” quando este “reage a provocações”. Similares a estes resultados, os relatos dos agressores (verificados no quadro 8) revelam uma atitude similarmente passiva dos observadores em relação às suas “brincadeiras”, bem como representativas atitudes de “rir-se da mesma situação” (66,7%). Todavia, face à atitude “de rirem-se da situação”, estas verificam-se em diferentes razões de agressão, tais como: “vingança” e “reações a provocações” (existindo mesmo, por vezes, uma atitude de pedir ao agressor para parar, como relatadas pelas vítimas, numa circunstância em que os agressores reagem a provocações). No quadro 9, os relatos dos observadores, revelam resultados muito idênticos aos referidos anteriormente, referente às atitudes passivas dos observadores face a “brincadeiras”, “reações a provocações” e de “irritações” dos agressores. Todavia, e ainda face a “brincadeiras” dos agressores, as atitudes dos alunos observadores diferem, podendo existir atitudes como “aproximarem-se para ver” e “aconselhar a vítima afastar-se do agressor”. As atitudes de “recorrer a um adulto” verificam-se pelos dados, em situações de “vingança” perpetuados pelos agressores, assim como em “reações a provocações”.

Cabe referir, sumariamente, que os dados revelam a existência de diferentes atitudes dos observadores (descritas por percentagens relativamente aos diversos participantes envolvidos) para diferentes razões de perpetuidade da agressão. Destacam-se contudo, as atitudes passivas e de “rir-se da situação” dos observadores em relação a situações de “brincadeira” dos agressores para com as suas vítimas, como se verificou nos resultados sumariados no quadro 6.

Em relação aos sentimentos demonstrados pelas vítimas, estão reunidos os resultados referentes à atitude dos observadores, relatados por vítimas, agressores e observadores, respectivamente, nos Quadros 10, 11 e 12.

Quadro 10 – Atitude dos observadores face aos sentimentos pelas vítimas de agressão, relatados pelas próprias vítimas

		Sentimentos pelas Vítimas		
		Raiva	Pena	Nada
Atitude dos Observadores	Não fazer nada	0	1 (50,0%)	1 (50,0%)
	Pedir ao agressor para parar	1 (100,0%)	0	0
	Apoiaram o agressor	0	0	1 (100,0%)

Legenda: $\phi = 0.791$; V de Cramer = 0.791

Quadro 11 – Atitude dos observadores face aos sentimentos pelas vítimas de agressão, relatados pelos agressores

		Sentimentos pelas Vítimas			
		Raiva	Pena	Carinho	Nada
Atitude dos Observadores	Não fazer nada	1 (20,0%)	1 (20,0%)	0	3 (60,0%)
	Pedir ao agressor para parar	1 (100,0%)	0	0	0
	Rir-se da situação	1 (16,7%)	0	1 (16,7%)	4 (66,7%)

Legenda: $\phi = 0.678$; V de Cramer = 0.678

Quadro 12 – Atitude dos observadores face aos sentimentos pelas vítimas de agressão, relatados pelos observadores

		Sentimentos pelas Vítimas			
		Raiva	Pena	Carinho	Nada
Atitude dos Observadores	Não fazer nada	0	2 (40,0%)	0	3 (60,0%)
	Fugir / Sentir medo	1 (100%)	0	0	0
	Recorrer a um adulto	1 (50,0%)	0	1 (50,0%)	0
	Pedir ao agressor para parar	1 (50,0%)	0	0	1 (50,0%)
	Aproximar-se para ver	0	0	0	1 (100%)
	Aconselhar a vítima a afastar-se do agressor	0	0	0	2 (100%)
	Rir-se da situação	0	1 (100%)	0	0

Legenda: $\phi = 0.713$; V de Cramer = 0.713

Pode-se verificar através dos dados percentuais reunidos nos três quadros, da mesma forma pela impossibilidade da realização do Teste de Qui-quadrado, mas pela descrição de percentagens e pela verificação dos valores do ϕ (*phi*) e do V de Cramer, tomando estes testes valores elevados e aproximando-se de 1, que os resultados revelam a existência de uma relação entre as atitudes dos observadores e os sentimentos demonstrados pelos agressores às vítimas de agressão. Isto significa, tal como se analisou com as razões dos agressores, que existem diferentes atitudes dos observadores para diferentes sentimentos por parte dos agressores relativamente às suas vítimas.

Da análise ao Quadro 10 com relação às vítimas, estes indivíduos apercebem-se de variações nas atitudes dos observadores em relação aos sentimentos de “pena” e de

“raiva” demonstrados pelos agressores. Deste modo, atitudes passivas dos observadores quando os agressores sentem “pena” das vítimas, ou não “sentem nada” pelas mesmas. Em conformidade com este último resultado, observam também a atitude de “apoiar o agressor” dos observadores. Apenas referem a “paragem da agressão” quando o agressor sente “raiva” pela vítima.

No que respeita aos próprios agressores, estes indicam que as atitudes mais frequentes são de “não fazer nada” e de “rir-se da situação” por parte dos observadores. Atitudes de indiferença demonstrados pelos observadores, aquando de sentimentos de “raiva”, “pena” ou mesmo quando os agressores “não sentem nada” pelas suas vítimas. Resultados similares encontram-se para a atitude de “rirem-se da situação”.

Curiosamente, esta atitude é observada pelos agressores por parte dos observadores, quando estão perante agressões em que o agressor sente “carinho” pela vítima. Similarmente aos relatos das vítimas, os agressores indicam que a atitude de “pedir ao agressor para parar” dos observadores faz-se quando as agressões são sentidas pelos mesmos com “raiva” pelas suas vítimas.

Os observadores, como se pôde analisar pelo Quadro 12, também referem ter atitudes diferentes para diferentes sentimentos dos agressores em relação às suas vítimas. Uns referem “não fazer nada”, estando em conformidade com os resultados já observados anteriormente, nos relatos de vítimas e agressores, face aos sentimentos de “pena” e “nada” dos agressores às suas vítimas. Em relação aos sentimentos de “raiva” que os agressores sentem pelas suas vítimas, os observadores têm atitudes diferentes, tais como: “fugir/sentir medo”; “recorrer a um adulto” e “pedir ao agressor para parar”.

Por fim, existe ainda uma percentagem bastante evidente, face a nenhuns sentimentos pela vítima por parte dos agressores, tendo os observadores atitudes como “aproximar-se para ver” ou “aconselhar a vítima afastar-se do agressor” ou até mesmo “pedir ao agressor para parar”.

Em suma, como se constatou com as razões dos agressores, os sentimentos dos agressores demonstrados pelos seus alvos de agressão, emergem diferentes atitudes por parte dos observadores, contudo com mais representatividade, as atitudes passivas e de “rirem-se da situação”.

3.1.3.2. Atitudes dos Observadores face às Diferentes Formas de Agressão em Diferentes Locais de Ocorrência e Diferentes Práticas de Agressão

Para verificar se existe uma associação entre as atitudes dos observadores em relação às formas de agressão e aos locais de ocorrência de situações de *bullying*, utilizaram-se apenas as observações mais frequentes pelos três tipos de envolvidos, como se verificaram nos Quadros 3 e 4. Relativamente às formas de agressão directa, os casos mais observados neste estudo foram: o “gozo”; a “ofensa”; a “ameaça” e o “bater”; e indirecta, a “intriga” e a “exclusão”. No mesmo sentido, em relação aos locais de ocorrência: o “recreio”; as “imediações escolares” e a “sala de aula”.

Os resultados são evidenciados nos Quadros 13, 14, 15 16, 17 e 18. Como não se pôde aplicar o teste do Qui-quadrado, apresenta-se, do mesmo modo que anteriormente, a descrição em termos de percentagem, e o valor das medidas ϕ (*phi*) e V de Cramer.

Quadro 13 – Atitudes dos observadores quanto às formas de agressão, relatados pelas vítimas

Atitudes como Observador	Formas de Agressão					
	Directas			Indirectas		
	Gozo *	Ofensa **	Ameaça ***	Bater	Intriga ****	Exclusão *****
Não fiz nada	2 (33,3%)	3 (50,0%)	0	-	1 (50,0%)	1 (100%)
Pedi ao agressor para parar	2 (33,3%)	1 (16,7%)	0	-	0	0
Apoiei o agressor	1 (16,7%)	1 (16,7%)	1 (100%)	-	0	0
Apoiei o agredido	1 (16,7%)	1 (16,7%)	0	-	1 (50,0%)	0

Legenda: * $\phi = 0.577$; V de Cramer = 0. 577; ** $\phi = 0. 408$; V de Cramer = 0.408; *** $\phi = 0.707$; V de Cramer = 0.707; **** $\phi = 0.707$; V de Cramer = 0.707; ***** $\phi = 0.378$; V de Cramer = 0.378

Quadro 14 – Atitudes dos observadores quanto às formas de agressão,
relatados pelos agressores

Atitudes como Observador	Formas de Agressão					
	Directas			Indirectas		
	Gozo *	Ofensa **	Ameaça ***	Bater ****	Intriga *****	Exclusão *****
Não fiz nada	3 (33,3%)	1 (50, 0%)	0	2 (50, 0%)	1 (33, 3%)	0
Pedi ao agressor para parar	1 (11,1%)	0	0	0	0	0
Rir-se da Situação	5 (55, 6%)	1 (50, 0%)	1 (100%)	2 (50, 0%)	2 (66, 7%)	1 (100%)

Legenda: * $\phi = 0.310$; V de Cramer = 0. 310; ** $\phi = 0. 141$; V de Cramer = 0.141; *** $\phi = 0.302$; V de Cramer = 0.302; **** $\phi = 0.224$; V de Cramer = 0.224; ***** $\phi = 0.228$; V de Cramer = 0.228; ***** $\phi = 0.302$; V de Cramer = 0.302

Quadro 15 – Atitudes dos observadores quanto às formas de agressão,
relatados pelos próprios observadores

Atitudes como Observador	Formas de Agressão					
	Directas			Indirectas		
	Gozo *	Ofensa **	Ameaça ***	Bater ****	Intriga *****	Exclusão *****
Não fiz nada	13 (35,1%)	10 (28,6%)	4 (22,2%)	8 (28,6%)	4 (30,8%)	4 (33,3%)
Fugi / Tive medo	1 (2,7%)	1 (2,9%)	1 (5,6%)	1 (3,6%)		0
Recorri a um adulto	3 (8,1%)	3 (8,6%)	3 (16,7%)	3 (10,7%)	2 (15,4%)	2 (16,7%)
Pedi ao agressor para parar	10 (27,0%)	10 (31,4%)	7 (38,9%)	8 (28,6%)	4 (30,8%)	5 (41,7%)
Aproximei-me para ver	1 (2,7%)	1 (2,9%)	0	1 (3,6%)	0	0
Aconselhar a vítima afastar-se do agressor	5 (13,5%)	5 (14,3%)	3 (16,7%)	4 (14,3%)	2 (15,4%)	1 (8,3%)
Rir-se da situação	2 (5,4%)	2 (5,7%)	0	3 (10,7%)	0	0
Apoiei o agredido	2 (5,4%)	2 (5,7%)	0	0	1 (7,7%)	0

Legenda: * $\phi = 0.219$; V de Cramer = 0. 219; ** $\phi = 0. 372$; V de Cramer = 0.372; *** $\phi = 0.550$; V de Cramer = 0.550; **** $\phi = 0.463$; V de Cramer = 0.463; ***** $\phi = 0.329$; V de Cramer = 0.329; ***** $\phi = 0.388$; V de Cramer = 0.388

Quadro 16 – Atitudes dos observadores em relação aos locais de agressão, relatados pelas vítimas

Atitudes como Observador	Espaços Físicos Escolares	
	Recreio	Imediações
Não fiz nada	1 (25,0%)	3 (75,0%)
Pedi ao agressor para parar	2 (50,0%)	0
Apoiei o agressor	1 (25,0%)	0
Apoiei o agredido	0	1 (25,0%)

Legenda: $\phi = 0.791$; V de Cramer = 0. 791

Quadro 17 – Atitudes dos observadores em relação aos locais de agressão, relatados pelos agressores

Atitudes como Observador	Espaços Físicos Escolares		
	Recreio	Imediações	Sala de Aula
Não fiz nada	1 (20,0%)	2 (40,0%)	2 (100%)
Pedi ao agressor para parar	1 (20,0%)	0	0
Ri-me da Situação	3 (60,0%)	3 (60,0%)	0

Legenda: $\phi = 0.632$; V de Cramer = 0. 447

Quadro 18 – Atitudes dos observadores em relação aos locais de agressão, relatados pelos próprios observadores

Atitudes como Observador	Espaços Físicos Escolares		
	Recreio	Imediações	Sala de Aula
Não fiz nada	12 (42,9%)	1 (11,1%)	1 (50%)
Fugir / Sentir medo	0	1 (11,1%)	0
Recorrer a um adulto	1 (3,6%)	2 (22,2%)	0
Pedi ao agressor para parar	9 (32,1%)	2 (11,1%)	0
Aproximar-se para ver	0	1 (11,1%)	0
Aconselhar afastar-se do agressor	4 (14,3%)	1 (11,1%)	0
Ri-me da Situação	1 (3,6%)	1 (11,1%)	0
Apoiar o agredido	1 (3,6%)	0	1 (50%)

Legenda: $\phi = 0.821$; V de Cramer = 0. 411

O propósito desta análise foi verificar se existia uma relação entre as atitudes dos observadores em relação a uma vítima que é maltratada num determinado espaço físico e face ao tipo de agressão. Pela análise efectuada, verifica-se que existe uma associação entre estas variáveis, o que reflecte a existência de diferentes atitudes para diferentes formas de agressão e para diferentes locais onde essas acontecem.

Analisando-se os Quadros 13, 14 e 15, pôde-se determinar que existe uma associação positiva entre a atitude dos observadores e as formas de agressão, quer directas como indirectas, observadas no Quadro 3 como as mais representativas. Quer isto significar que para essas diferentes formas de agressão, existem diferenças nas atitudes dos observadores.

Serão, seguidamente, detalhadas as atitudes dos observadores em relação às situações de *bullying* verbal, como o “gozo”, a “ofensa” e a “ameaça”. Em relação às situações de “gozo” (as mais observadas na relação entre alunos, neste estudo), verificaram-se atitudes mais passivas por parte dos observadores, isto é, de “não fazerem nada”, quer relatados pelos indivíduos vítimas, agressores, quer pelos testemunhos dos próprios observadores, existindo, porém, quem “peça ao agressor para parar”, nos casos testemunhados pelos observadores. Por conseguinte, testemunhados pelos agressores, a atitude mais representativa dos observadores para as situações de “gozo” é “rir-se da situação”. Mas, nos relatos dos próprios observadores, “pedirem ao agressor para parar” e “aconselhar a vítima afastar-se do agressor” são os comportamentos mais evidenciados.

Para as situações de “ofensa”, nos relatos das vítimas e dos próprios observadores, a atitude mais passiva e o comportamento de “não fazer nada”, são as mais representativas. Contudo, também se evidenciam comportamentos de “pedir ao agressor para parar”, por parte dos observadores.

Para situações de “ameaça” nos relatos das vítimas, existem atitudes mais activas dos observadores, mas em “apoiar o agressor” ou “rir-se da situação”, e esta última apoiada nos relatos dos agressores. Porém, nos relatos dos próprios observadores, as situações de “ameaça” são situações em que se verificam atitudes mais activas de uns em “pedir ao agressor para parar”, “recorrer a um adulto” e também mais passivas de outros, de “não fazerem nada”.

Relativamente às atitudes dos observadores em relação às situações de *bullying* físico, nos testemunhos dos agressores são características, as de alguma

passividade (“não fazerem nada” ou “rirem-se da situação”). Já no caso dos próprios observadores, estes relatam que para além de mais representativos serem os comportamentos passivos, existem outros mais auxiliares como os de “pedir ao agressor para parar”, “aconselhar a vítima afastar-se do agressor” existindo quem “recorra a um adulto”.

Nas formas indirectas de *bullying*, como são o caso das “intrigas” e da “exclusão”, os comportamentos de passividade (e.g. não fazerem nada e/ou rirem-se da situação) dos observadores são mais representativos. Todavia e existindo, nos relatos das vítimas e dos próprios observadores, atitudes mais activas, estas caracterizam-se por comportamentos de “pedir ao agressor para parar”, “aconselhar a vítima afastar-se do agressor”, havendo poucos “que recorrem a um adulto”.

De encontro a análise dos Quadros 16, 17 e 18, verifica-se que também existe uma associação positiva entre as atitudes dos observadores e os locais mais recorrentes de agressão. Desta forma, verificam-se como mais frequentes, nos espaços de “recreio” (local onde mais se evidenciam situações de agressão), atitudes mais passivas dos observadores, relatados quer pelos próprios observadores (“não fazendo nada”) quer pelos relatos dos agressores (“rindo-se da situação” de agressão). Existindo porém atitudes comportamentais de auxiliar as vítimas pelos observadores, as que mais se consideram são “pedir ao agressor para parar” e “aconselhar a vítima afastar-se” do mesmo. Nas “imediações” sucedem-se os mesmos resultados em relação às atitudes dos observadores, verificando-se, no entanto, para a “sala de aula”, atitudes de auxílio como o “apoio à vítima”.

Em suma, apesar de a amostra ser reduzida, verificamos que as atitudes mais frequentes e salientadas pelos envolvidos, em relação aos observadores, quer para o *bullying* verbal, físico e indirecto, quer como para os diferentes locais de ocorrência de situações de agressão, são caracterizadas pela passividade (e.g. “não fazer nada ou “rir-se da situação”) e por comportamentos activos e auxiliares às vítimas como são exemplos: “pedir ao agressor para parar”, “aconselhar a vítima afastar-se do agressor” e “recorrer a um adulto”.

A prática da agressão perpetuada quer por um, por dois ou por mais agressores e as atitudes manifestadas pelos observadores, nos testemunhos das vítimas e dos agressores, serão apresentados nos Quadros 19 e 20.

Quadro 19 – Atitudes dos observadores em relação à prática da agressão, relatados pelas vítimas

Atitudes como Observador	Número de Agressores		
	1	2	Grupo
Não fiz nada	3 (75,0%)	1 (25,0%)	0
Pediram ao agressor para parar	0	1 (50,0%)	1 (50,0%)
Apoiaram o agressor	0	0	1 (100%)
Apoiaram o agredido	0	0	1 (100%)

Legenda: $\phi = 0.979$; V de Cramer = 0. 692

Quadro 20 – Atitudes dos observadores em relação à prática da agressão, relatados pelos agressores

Atitudes como Observador	Número de Agressores	
	Sozinho	Grupo
Não fiz nada	3 (60,0%)	2 (40,0%)
Pediram ao agressor para parar	1 (100%)	0
Rir-se da Situação	4 (66,7%)	2 (33,3%)

Legenda: $\phi = 0.224$; V de Cramer = 0. 224

A primeira conclusão é que existe uma relação positiva, apesar de baixa nos relatos dos agressores ($\phi = 0.224$; V de Cramer = 0. 224), entre as atitudes dos observadores e as práticas de agressão. Deste modo, pôde-se analisar que existem dados representativos para atitudes passivas (e.g. “não fazer nada” e “rir-se da situação”) dos observadores, nos testemunhos dos agressores e, nos indivíduos vítimas, apesar de se revelarem reduzidos, consideram os comportamentos mais activos por parte dos observadores (e.g. “pediram ao agressor para parar” e “apoiaram o agredido”). Em conformidade com estes resultados, pôde-se também constatar que existem um maior número agressões perpetuadas apenas por um agressor do que por um grupo de agressores, porém mesmo em agressões perpetuadas por um grupo de agressores, as atitudes comportamentais dos observadores são consideradas como frequentemente passivas. Reflecte-se assim, que independentemente dos agressores se manifestarem ou não em grupo, perante uma vítima, a atitude do observador mais frequente é de ser imparcial.

3.1.3.3. Atitudes dos Observadores face às Características dos Agentes Agressores e dos Agredidos

Como último objectivo, dos mencionados na parte inicial desta análise estatística dos resultados, pretendeu-se determinar a atitude dos observadores face às características (idade, género e pertença) dos agressores e das vítimas, fazendo-se considerar os dados sumariados nos quadros 21 e 22, e desta forma, verificar-se a existência ou não de uma associação entre estas variáveis.

Quadro 21 – Atitudes dos observadores em relação às características dos agressores

Atitudes como Observador	Características dos Agressores					
	Idade*		Género**		Pertença dos Agressores***	
	Mais Velhos	Da mesma Idade	♂	♀	Da mesma Turma	De outra Turma de Outro Ano
Não fiz nada	2 (50,0%)	2 (50,0%)	2 (50,0%)	2 (50,0%)	3 (75,0%)	1 (25,0%)
Pediram ao agressor para parar	1 (50,0%)	1 (50,0%)	2 (33,3%)	0	0	2 (100%)
Apoiaram o agressor	1 (100,0%)	0	1 (16,7%)	0	0	1 (100%)
Apoiaram o agredido	1 (100%)	0	1 (16,7%)	0	1 (100%)	0

Legenda: ♂ - Género Masculino; ♀ - Género Feminino; * $\phi = 0.447$; V de Cramer = 0. 447; ** $\phi = 0.577$; V de Cramer = 0. 577; *** $\phi = 0.791$; V de Cramer = 0. 791

Perante os dados e os valores de ϕ e V de Cramer, pôde-se considerar a existência de uma associação positiva entre as atitudes dos observadores e as características dos agressores. Pode-se analisar, pela análise do Quadro 21 que as atitudes frequentes dos observadores, relatadas pelas vítimas são, caracteristicamente, passivas, seja o agressor, mais velho ou tendo a mesma idade e ser do género masculino ou feminino. Contudo, esta passividade dos observadores é relatada consideravelmente, em comparação com as demais atitudes, quando os agressores são integrados na mesma turma que as vítimas.

Pode-se ainda constatar que as vítimas são auxiliadas pelos observadores, quando o agressor é do género masculino e estão integrados numa turma diferente (outra turma de outro ano), tendo sido relatadas pelas vítimas que os observadores têm uma atitude de “pedir ao agressor para parar” a agressão e de “apoiar o agredido”. Não

obstante, o apoio ao agredido também é considerado como uma atitude dos observadores, quando os agressores estão integrados na mesma turma que as vítimas.

Por fim, pôde-se também verificar que a atitude de “apoiar o agressor” por parte dos observadores é considerada nos testemunhos das vítimas, quando as agressões são perpetuadas por indivíduos mais velhos, do género masculino e pertencentes a outra turma de outro ano.

Quadro 22 – Atitudes dos observadores em relação às características dos agredidos

Atitudes como Observador	Características dos Agredidos							
	Idade *			Género **		Pertença dos Agredidos ***		
	Mais Velhos	Mais Novos	Mesma Idade	♂	♀	Mesma Turma	Outra Turma do Mesmo Ano	Outra Turma de Outro Ano
Não fiz nada	1 (20,0%)	1 (20,0%)	3 (60,0%)	4 (80,0%)	1 (20,0%)	4 (80,0%)	0	1 (20,0%)
Pediram ao agressor para parar	0	0	1 (100%)	1 (100%)	0	0	0	1 (100%)
Rir-se da Situação	3 (25,0%)	2 (16,7%)	7 (58,3%)	5 (83,3%)	1 (16,7%)	2 (33,3%)	1 (16,7%)	3 (50,0%)

Legenda: ♂ - Género Masculino; ♀ - Género Feminino; * $\phi = 0.294$; V de Cramer = 0. 208; ** $\phi = 0.141$; V de Cramer = 0. 141; *** $\phi = 0.593$; V de Cramer = 0. 419

Pela análise estatística dos resultados sumariados no Quadro 22, pôde-se averiguar que existe, de modo similar à relação anterior, que existe uma relação entre as atitudes dos observadores e as características das vítimas. Pôde-se detalhadamente constar, que a atitude passiva dos observadores é relatada nos testemunhos dos agressores quando as vítimas são da mesma idade, do género masculino e pertencentes à mesma turma. Em conformidade com esta evidência, encontra-se a atitude também ela passiva dos observadores em relação às características dos agressores.

Por fim, e de forma a complementar a relevância da atitude passiva por parte dos observadores em relação às vítimas, pela análise dos resultados referentes à atitude “rir-se da situação”, nos testemunhos dos agressores, esta revela-se consideravelmente mais frequente quando as vítimas são da mesma turma, do género masculino e

pertencentes a uma outra turma de outro ano. Os resultados também consideram que esta relação acontece igualmente para vítimas que estejam integradas na mesma turma.

3.2. Análise do Conteúdo das Entrevistas “*focus-group*”

A análise das entrevistas permitiu apreender as formas de pensar e de sentir quanto às situações de agressão observadas e identificar na opinião dos alunos as medidas tomadas pelos agentes educativos na redução e combate deste fenómeno. Pelas entrevistas recolheram-se elementos ilustrativos de análise, que de seguida, é descritivamente apresentada sob pontos temáticos. A análise do conteúdo das entrevistas consta em anexo (ver Anexos III, V e VI), constando também um exemplo de uma entrevista semi-estruturada realizada em grupo (ver Anexo IV).

3.2.1. Actores de *Bullying* nos Testemunhos dos Alunos

O espaço de abertura e o clima positivo que se desenvolveu em torno desta investigação de campo propiciou aos entrevistados, reflectirem e descreverem as características dos agentes de *bullying*. O agressor caracterizado por uma estrutura física “*mais forte [...] com mais força [...] com cara de mau*” e a vítima caracterizada pela sua fraqueza física (“magras”, “baixas”, “feias”, “frágeis”, “fracas”) e psicológica (“tímidas”, “infelizes”, “ansiosas”). Ilustrados, alguns exemplos, nos seguintes testemunhos vividos na própria escola: “*Um gajo alto magro a dar pontapés na cabeça de um miúdo mais novo que era baixo e magro*”; “*Um rapaz de tudo retirava sempre dinheiro, todos os dias, e a vítima era muito pequena*”, exemplos vivos de *bullying*.

Com referência às imagens observadas no vídeo, os indivíduos abordaram mais algumas características sustentando a relevância desta caracterização. Reflectiram sobre os agressores como: “[...] *pode ser frustrado pelas pessoas o gozarem e para libertarem essa raiva noutras pessoas, encontram a mais fraca*”, e tendo um modelo de agressividade patente em casa: “*Nos agressores, por exemplo, os pais podem ter violência em casa e eles depois fazem na escola*”, crendo no antigo provérbio “casa de

pais, escola de filhos”. No que respeita às vítimas, as suas características podem destacar-se, e estes indivíduos tornarem-se em alvos fáceis (*“Pessoas que tenham traumas, pessoas magras, tímidas, podem ser feias, e serem gozadas por isso”*, infelizes e serem *“pessoas com ansiedade”*. *“Normalmente são sempre os mais fracos; escolhem sempre as pessoas mais fracas em termos psicológicos e físicos a levarem”* e são consideradas como: *“[...] totós... e normalmente são malucos”*) conduzindo à ideia de que, muitas vezes, a sua aparência ou o seu padrão de comportamento são diferentes das outras crianças e isso constitui à partida um factor de risco.

Por fim, reflectindo acerca das características dos observadores, os alunos testemunharam baseando-se: *“Por isso é que é “bullying”; Era frequente o agressor bater em miúdos e os outros como não se podem virar a ele, por isso é que fugiram!”*. Atitudes passivas, de medo, fuga e afastamento de situações de agressão, “os outros” como abordam estes alunos, referem-se aos observadores que *“podiam ajudar, são mais, mas têm medo!”*. Uns, *“não sentimos nada, é ver o que acontece, apenas!”*, argumentando outros, sentindo que estas situações não passam de *“[...]uma injustiça!”*.

3.2.2. Formas de Agressão Observadas v.s. Espaços Físicos Escolares

São representativas as agressões apercebidas pelos sujeitos em estudo, nomeadamente, as agressões físicas, verbais e de roubo/extorsão de bens na escola que frequentam. Com maior representatividade e, consideravelmente, com um maior número de situações identificadas (ver Anexo V), as agressões físicas (“bater”, “pontapear”, “empurrar”, “espancar com murros”) são mais frequentes como se ilustra nos seguintes testemunhos: *“Agressão física (socos, pontapés e nomes porcos), agressor cigano e vítima apanhadinha”*; *“Vejo muitas vezes os rapazes a baterem e a gozarem um rapaz gordinho”*; *“Muito sangue! O puto esticou-se para ele e apanhou”*; *“Um rapaz do 7º Ano a lutar com um de 5 ou 6, claro era impossível de haver resposta”*. Por sua vez, a extorsão de bens são também as mais salientadas entre os alunos: *“Roubo. Um rapaz baixo rouba um rapaz alto, todos os dias e ameaça-lhe se contar a alguém. Dá-lhe porrada. Para se certificar que ele não diz, bate-lhe”*.

As agressões verbais (as mais preeminentes pelos sujeitos: “chamar nomes”, “gozar” e “ameaçar”) são menos identificadas, mas consideradas pelos alunos: *“Um rapaz negro todo os dias a ser gozado”*; *“Um rapaz da minha turma a chamar nomes”*.

Com menos enfoque entre alunos, estas parecem ter mais relevância entre alunos com funcionários da escola: *“Um puto gozou e fugiu de uma empregada”*; *“Um rapaz problemático faltou ao respeito a uma empregada, gozando-lhe. Parecia que estava a falar com uma colega”*, ou mesmo em situações observadas em redor das imediações escolares: *“Já vi várias pessoas a chamarem outras pessoas e a fazerem ameaças do lado de fora do portão. Os agressores eram chungas e as vítimas eram normais”*. Relatam, também, episódios com acontecimentos de agressividade entre alunos e professores na sala de aula: *“Vi que a professora ao expulsar a aluna, deu-lhe um caldo na cabeça, depois a aluna deu-lhe uma chapada e fugiu. A professora foi atrás dela e começaram à luta, pontapés, murros, etc. Mas só a aluna é que foi para a polícia, através da escola segura. E eu acho mal porque as duas fizeram mal e deviam sofrer as duas as consequências e aliás acho que a professora por ser mais velha e ter mais consciência devia ter uma, um bocado mais grave”*.

Nos diferentes espaços físicos escolares, os indivíduos conseguiram identificar as agressões frequentemente observadas na sua escola, através da facilitação e colagem de *“post-its”* (ver Anexo VI). Pôde-se verificar que situações de agressão física e de extorsão de bens são mais identificadas em ambientes de recreio (e em redor dos espaços de educação física), seguidamente nos espaços de refeitório/papelaria/bar da escola. Menos evidentes na sala de aula, no corredor e nas escadas, nas casas de banho e em outros espaços das imediações escolares.

Relativamente à prática perpetuada pelos agressores às suas vítimas, são mais prevalentes as situações de agressão em que a relação é de 1 para 1 (*“Já vi um rapaz que devia estar no seu 5º ou 6º Ano a bater e a gozar na fila para a papelaria. O agressor era maior mais robusto e com cara de mau e a vítima era mais pequena e magrinha”*) e reduzidas aquelas identificadas de vários para 1 ou de 1 para vários (*“O aluno foi espancado por mais de cinco alunos na casa de banho”*; *“Cinco miúdos do 5º Ano ao pé da parede e outro a tirar dinheiro a esses cinco”*).

3.2.3. Atitudes e Razões da Perpetuidade de Actos Agressivos

Relevante foi compreender até que ponto estes alunos se apercebem das razões e das atitudes que os levam a cometer estes actos de agressão sistemática. Uma vez conscientes destes actos com fins negativos, descrevem-se na pele de agressores em situações de agressão física (*“bater”* e *“empurrar”*) e verbal (*“gozar”* e *“caluniar”*) a

outros porque, segundo eles, “é fixe”, agradável e faz parte da amizade” (“Acho fixe e gosto de fazer isso!”; “É fixe entre as mesmas pessoas, entre os colegas (turma); O A e o B (alunos da turma) gozam toda a gente da turma, e gozam-se um ao outro também... porque são amigos!”; “Agrada”), ou por influência directa dos outros (“Mas foi uma brincadeira, porque ele disse-me: põe-me no chão, põe-me lá e eu pus”; “A essa toda a gente goza. Até eu! Chamo-lhe de grossa, mas ela é bué de fixe e simpática. Coitada!”). A base dessas agressões é, muitas vezes, com o intuito de amedrontar os demais, como se tratasse de demonstrações de superioridade (“Toda a gente tem medo de mim, coitados”) ou por se aperceberem de características propícias à perpetuação desse tipo de agressões (“Porque eu sou mais alta do que vocês e mais coisa”).

Não obstante, ponderam-se as hipóteses de competências reduzidas nas relações positivas, de amizade e socialmente satisfatórias, como estes exemplos: [“Gosto de fazer isso a um gajo que não conheço (no MSN)”]; “Eles estão sempre a gozar a F. Ela é tontinha, vê-se logo. Toda a gente repara nisso e gozam-na. Chama-lhe de grossa, de boa, mas é mau!”; “[...]Um gajo estava-me a chamar nomes, de marreco e que não prestava para nada. Nem ameacei, dei-lhe logo um bico (pontapé)”. Outro chamou-me preto, levou logo!”; “Depois de lhe amandar um “balouco” (soco) e estar a sangrar, pediu-me licença. Eu ri-me”] bem ilustrativos desta realidade.

3.2.4. Percepções e Atitudes como Observadores em Experiências Pessoais

O modo como vivenciam, se comportam, como reflectem e sentem sob um conjunto de variadas situações de agressão, as opiniões destes indivíduos diversificam-se segundo dois parâmetros: 1) em relação com qualquer agressão, agressor e/ou vítima, e quando 2) os agentes de agressão são amigos ou com alguma relação de proximidade.

Em conformidade com o primeiro parâmetro, as situações mais representativas e frequentes de agressão ora são sentidas com apatia, indiferença, desprezo (“Nada, Desprezo!”; “Todos os dias existem confusões e tu não vês nada? Oh filha limpa os óculos!”; “Aquele que levou um bico na cabeça?”) ora são sentidas com gozos e demonstrações de espécie de divertimento [“(riem-se a contar uma situação com o chamar nomes) um brasileiro do 8ºC, gosta muito de chamar nomes, é o hobby dele. (nomes como:) veado, viadinho! Pau no cú, filho de uma égua, cenas assim!”; “(a rir) Estava amortizar a cabeça, os pés, agarrar os braços, como uma galinha!”]. Contudo, e existindo ainda casos de sentirem que essas situações são incorrectas, com menor

representatividade, os alunos testemunham: *“Eu ia-me sentir mal, porque ele é mais frágil”*; *“Mas isso está mal, porque não interessa se a pessoa é gay ou não é, mas sim o carácter da pessoa”*; *“Coitados!”*.

Em relação à forma como se comportam e agem sobre situações de agressão, as mais frequentes e representativas são as atitudes de “não fazerem nada” e “não se envolverem”, ora “apenas observando” ou “rindo-se da situação”, como ilustram os seguintes testemunhos: *“Eu não faço nada, nada!”*; *“Porque não tenho a meter-me. Não é nada comigo!”*; *“Eu não os separo, porque são os amigos dessas pessoas que devem separar”*; *“Só estamos habituados a ver!”*; *“Eu riu-me”*. Estas atitudes comportamentais poderão ser influenciadas negativamente pelos demais observadores que assistem a estas situações (*“Muitos disseram que fiz mal em separar. Nunca deves separar, deves deixá-los andar à porrada!”*; *“Não me meto, porque os outros dizem: não te metas, não te metas, deixa andar, deixa estar!”*), havendo uma reduzida acção de fazerem parar o agressor ou a separar os agentes da agressão (*Depende. Se for uma situação com (o aluno x) eu separo, porque o (aluno x) é muito violento, muito mesmo!”*; *“Se nem os professores os separam na aula, vou separar?”*).

Já num segundo parâmetro, quando as vítimas envolvidas são amigas ou com alguma proximidade, o factor amizade é um alicerce e constitui uma via para a entreaajuda e apoio, reforçando a cesura da agressão e a separação dos agentes envolvidos (*“Se essas pessoas forem minhas amigas, eu separo”*; *“Porque somos amigos”*; *“Eu vou lá! Se comer, como. Mas também ficam negros!”*). Todavia, estas acções são reduzidas por parte dos inquiridos, conduzidos pelo medo de serem as próximas vítimas, leva-los a afastar-se dessas situações (*“Fora da escola, à porta, vi uma situação em que um gajo estava a comer porrada, vários atirarem-se a ele e eu não consegui ir lá, senão levava também, fogo!”*; *“Quando são muitos e mais fortes, fico a ver, não me meto!”*; *“Eu afasto-me porque no outro dia, levo eu a dobrar! Chamam mais people, fónix!”*).

3.2.5. Percepções Testemunhadas em Relação ao Apoio dos Agentes Educativos (Auxiliares de Acção Educativa; Professores e Órgãos de Gestão)

Segundo a percepção dos alunos, as atitudes dos agentes educativos, nomeadamente dos auxiliares de acção educativa e professores, demarcam uma acção

“apática”, “de não repreensão”, e aumentam a representatividade já observada e corroborada por parte dos pares em relação a vítimas deste tipo de agressão.

A par das atitudes de incapacidade de resolução de tais conflitos entre alunos, os auxiliares de acção educativa, na maior parte das vezes, observam as situações “não resolvendo, nem fazendo nada”, provavelmente porque não se encontram nos locais exactos e aquando das situações de agressão, como alguns testemunhos ilustram: “*Elas procuram mais em discutir e falar com elas próprias do que estar a ver o que os miúdos fazem!*”; “*Só falam e fofocam umas com as outras*”; “*Oh pah, elas nunca vêem nada. Nós depois é que as vamos chamar*”; “*Normalmente, somos nós que as chamamos, mas quando chegam, já não têm nada para fazer, porque já acabou a porrada!*”).

A fraca vigilância nos recreios e em outros locais da escola são, segundo estes alunos, percepcionados pela inexistência de funcionários que rondem a escola (especialmente nos recreios: “*[...] A maior parte das vezes, quando há brigas e confusões, nunca são elas que se metem, elas nunca sabem da maior parte das coisas que acontece cá fora no recreio, nunca*”), por serem funcionários com alguma idade e incapacidades físicas, ou mesmo por estes agentes se encontrarem em postos específicos de trabalho dentro dos pavilhões. Tais ilações são asseguradas pelos testemunhos dos alunos que observam esta realidade escolar: “*As empregadas aqui são todas velhas, pequenas e fracas. Todos os rapazes aqui só fazem merda*”; “*Apenas o Sr., um velho, que ronda a escola, mas não tanto, porque ele também trabalha a arranjar cenas, coisas partidas ou avariadas na escola!*”. Pôde-se verificar, aquando da colagem de “post-its” com as situações de agressão, no mapa dos espaços físicos escolares, que os alunos destacaram a existência de vigia por parte destes agentes. Como testemunham os alunos, nalgumas situações em que estas auxiliares de acção educativa agem sobre situações desta natureza, separam e, por vezes, sofrem agressões aquando dessa separação [e.g. “*Nessas situações já lá está uma empregada a separar*”; “*Ela foi separar e também levou (empregada)*”; “*Eles estavam à entrada, eles estavam lá todos, eu sabia quem era... ah sim! Era um do 8ºA, depois a Dona T. foi lá separá-los, e naquela confusão toda com muita gente, eles bateram-lhe, deram-lhe um pontapé, ela ficou coxa. E depois também acho que acertou-lhe qualquer coisa no olho*”].

Em relação aos professores, na sequência destas observações por parte dos alunos, a preocupação em leccionar as matérias e concretizar os planos de estudo, são mais representativas, bem como as atitudes de observação apática, não repreendendo situações desta natureza quer dentro ou fora da sala de aula. Compreendendo esta

atitude por parte dos alunos em relação aos seus professores [e.g. *“Em todas as aulas. Os professores não dizem nada, nem fazem nada (ao verem os alunos a chamar nomes uns aos outros)”*; *“Os professores, muitas vezes dizem: Silêncio. Mas o que é que se passa aí?! Depois não digam que não foi dada a matéria que saiu no teste. Está sumariada, não volto a repetir!”* (em tom de ironia)], conduz-nos à reflexão de medidas mais propícias para o término destas situações. Verificamos nestes testemunhos que as agressões são mais prevalentes em contexto de sala de aula e são maioritariamente verbais. Aos olhos dos alunos, o facto de estas percepções serem negativas por parte destes agentes, leva-os a referir que estes não fazem nada e que não existe uma atitude de repreensão dos vitimizadores por parte destes agentes.

3.2.6. Estratégias e/ou Medidas a Implementar no Futuro, Segundo os Sujeitos deste Estudo, para o Término de Situações desta Natureza

Variadas estratégias foram equacionadas pelos indivíduos em estudo, medidas orientadas para o término desta realidade escolar. Reflectidas, as opiniões dos alunos debruçaram-se na contratação de um maior número de funcionários com intuitos de reforço e vigia de locais mais problemáticos na escola, onde mais se visualiza situações de vitimação. Algumas afirmações são ilustrações destas medidas, como são o caso: *“Punha mais empregadas a vigiar”*; *“Metia mais segurança! [...]”*, bem como figuras de maior autoridade, *“Metia, por serem pessoas mais fortes, empregados homens. Acho que eles metem mais respeito”*.

Não obstante, a estratégia de sensibilização aos pais e professores de indícios desta problemática e estratégias de prevenção, na tentativa de potenciar e fomentar atitudes mais positivas para a resolução eficaz desta problemática, são também testemunhados: *“Os pais terem comportamentos melhores em casa!”*; *“Reunião com os professores e ensinar-lhes como é que poderão agir nestas situações”*, com a ajuda de outros profissionais e técnicos, ex. *“um psicólogo ou outro profissional que conhecesse bem este problema para ter uma reunião com os pais e dizer-lhes o mal que isto é, o sentimento que é sentido pelas vítimas e o que podem fazer quanto a isso”*.

Por fim, desenvolver um trabalho em parceria com a toda a comunidade escolar, a fim de fomentar o desenvolvimento de competências sócio-emocionais (*“Trabalhar-se com os alunos para prevenir situações destas”*), ou acções de limpeza e/ou outros trabalhos comunitários na escola, como medidas punitivas aplicadas aos provocadores

(“Eu colocava todos a fazer limpezas na escola, limpar mesas, cadeiras, quadro, até o chão [...]”; “Trabalhos comunitários, para aprenderem e, não cometerem os mesmos erros!”).

Conclusão

Resultado da escassez de investigações nos elementos que se julgam ter um papel primordial no término deste fenómeno nefasto e, conseqüentemente irreversível - os observadores - urgiu a pertinência de investigar o seu papel na prevenção deste tipo de actos. Partiu-se do princípio de que os observadores poderiam constituir e integrar uma rede firme de combate a este fenómeno senão, indubitavelmente, os prioritários numa esfera de envolvidos.

Metodologicamente, a importância de investigar o papel dos observadores, permitiu questionar que efeito as agressões perpetuadas provocavam no seu comportamento, como se comportam, sentem e reflectem, analisar-se as suas reacções e atitudes, bem como as suas percepções face a intervenção de adultos (especialmente enquadrados na sua comunidade educativa) e do seu grupo de pares.

A prevenção de comportamentos violentos começa quando nos dedicamos a encontrar e atacar as causas que motivam o seu desenvolvimento (Cardoso, 2009). Neste estudo, estabeleceram-se conclusões interessantes merecendo toda a atenção. Foi com base num conjunto de resultados, tanto quantitativos, como qualitativos, que pude concordar que os observadores ainda não constituem essa mesma rede firme e escrupulosa na redução de situações de *bullying*. Apesar de não se ter concluído que são os comportamentos assertivos, capazes e positivos dos observadores que estão na base da redução de fenómenos de *bullying* escolar, não se deixa de crer, no entanto, que o seu papel é supremo no término deste fenómeno. Pelo conjunto de resultados obtidos neste trabalho de investigação e pelas associações realizadas, pôde-se determinar aspectos (explorações no que concerne às atitudes dos observadores em diversos contextos de observação) aos quais se devem, especialmente, dar atenção para se desenvolverem, a partir deles, estratégias mais adequadas de prevenção.

Continua-se a acreditar, mesmo não se tendo concluído o mesmo, que o papel desempenhado pelos pares em episódios de *bullying*, é determinado pela força destes

indivíduos, caracterizado por um papel mais activo de apoio e incentivo à redução destes fenómenos. Foi neste sentido que procurei dar fundamento a todas as análises realizadas, discutindo-as e corroborando-as com anteriores desenvolvimentos empíricos, nos parágrafos seguintes.

Os vários estudos realizados em Portugal (e.g. Carvalhosa et. al., 2009; Carvalhosa & Matos, 2001; Freire et. al., 2009; Lourenço et al., 2009; Martins, 2009; Pereira & Pinto, 1999; Pereira, 2002; Raimundo & Seixas, 2009; Veiga Simão et. al., 2004), acerca da incidência preocupante deste flagelo, contribuíram para corroborar os resultados encontrados neste estudo. Os resultados observados neste estabelecimento de ensino revelam níveis de incidência de *bullying* bastante equivalentes aos valores mais elevados encontrados noutros estudos (e.g. Pereira, 2002; Whitney & Smith, 1993).

À semelhança do que foi encontrado em investigações anteriores, o *bullying* directo verbal foi o mais frequente neste conjunto de resultados (Freire et. al, 2006; Matos et. al., 2009; Olweus, 1993; 1994; 2000; Pereira, 2002; Raimundo & Seixas, 2009; Whitney & Smith, 1993) e o recreio escolar, o local onde ocorreram mais situações de *bullying* (e.g. Carvalhosa et. al., 2001; Craig et. al., 2000; Diaz-Aguado, 2005; Freire et. al, 2006; Freire et. al, 2009; Lourenço et. al., 2009; Olweus, 1993; 1994; 2000; Pereira & Pinto, 1999; Pereira, 2002; Raimundo & Seixas, 2009; Veiga Simão et. al., 2004; Smith & Sharp, 1994).

Em relação às diferenças de género, os resultados deste estudo corroboram fortemente com os dados encontrados na literatura, no sentido dos rapazes serem mais frequentemente identificados como agressores (e.g. Freire et al., 2006; Freire & Amado, 2003; Olweus, 1993; Pereira, 2002; Raimundo & Seixas, 2009; Rigby, 2005; Smith & Sharp, 1994), e também envolvidos na pele de vítimas do que em relação às raparigas (e.g. Carvalhosa et. al., 2001; Kuther & Fisher, 1998; Olweus, 1993; 1994; 2000; Veiga Simão et. al., 2004).

Pelas situações de agressão identificadas nas entrevistas, com maior representatividade apontam-se os rapazes agredirem sobretudo rapazes e as raparigas sobretudo raparigas (Raimundo & Seixas, 2009). Em concordância, os rapazes têm um maior envolvimento em agressões físicas e verbais (e.g. “gozo”, “ofensas”, “ameaças”, “bater”) e as raparigas nas formas indirectas, geradoras de exclusão social (e.g. Freire et. al., 2006; 2009; Martins, 2007; 2009; Olweus, 1993; 1994; 2000; Orpinas & Horne, 2006; Rigby, 2005; Smith & Sharp, 1994; Veiga Simão et. al., 2004).

Ainda concordantes com outras investigações (e.g. Carvalhosa et. al., 2001; Freire et. al., 2006; Matos, 2009; Olweus, 1993; 1994; 2000; Sullivan, 2000; Raimundo & Seixas, 2009; Veiga Simão et. al., 2004; Whitney & Smith, 1993), os resultados também nos dão uma leitura das tendências de evolução destes problemas ao longo deste ciclo de estudos (do 7º para o 9º ano de escolaridade). Com base neles, pôde-se verificar que, ao longo deste ciclo de estudos, os alunos em geral vão vivendo cada vez menos situações de agressão. A agressividade, no ponto de vista dos alunos, parece estar muito associada à falta de auto-controlo e imaturidade emocional (Craig & Pepler, 2003; Crick, Casas e Ku, 1999; Matos, 2005; 2008, Freire et. al., 2009), o que pode justificar-se pelas características da idade dos alunos que agredem, que se situa predominantemente entre os 12 e os 18 anos.

Enfatizando as respostas às questões que foram levantadas e úteis neste estudo, relativas às atitudes, percepções e comportamentos dos observadores, pôde-se concluir que estamos cada vez mais perante observadores “*outsiders*” (Thompson et. al., 2003; citado por Salmivalli, 2005), isto é, que se afastam do cenário de situações de *bullying*, tolerando-as silenciosamente (Martins, 2007).

De um modo geral, e congruente com os estudos de O’Connell, Pepler & Craig (1999), pôde-se identificar que “não fazer nada”, “não se envolver” e somente “observar e “rir da situação” são os indicadores mais representativos e associados ao sentimento de medo que conduz ao afastamento, conduzindo os observadores a observar apenas os incidentes de agressão sem intervirem (e.g. Grossi & Santos, 2009; Raimundo & Seixas, 2009). Vejamos que este grupo de observadores (entende-se aqueles que não se envolvem) inclui, como verificado nos resultados, uma percentagem de alunos superior à de todos os grupos de testemunhas (Martins, 2007).

Em conformidade com a relação anterior são escassos os observadores que reagem a estas situações (relatados pelos testemunhos das vítimas, agressores e dos próprios observadores), como também é frequente a atitude passiva ao que se observa, identificada pelos sujeitos deste estudo, relativamente aos adultos, professores e auxiliares de acção educativa. Por conseguinte, a escalada de intimidação ocorre porque não existem mediadores capazes de intervir e quando se observam, ao redor das vítimas e dos agressores, um público que aplaude e aprecia o espectáculo, isto significa, segundo Morita (2002, citado por Martins, 2007) que a ausência de uma reacção positiva, por parte dos observadores cria um ambiente propício aos maus-tratos, que mesmo testemunhando-os não fazem nada para os impedirem.

Uma conclusão bastante interessante é que aos olhos dos sujeitos, sendo eles observadores (independente do tipo de envolvimento que eles atracam nas situações de agressão) credibilizam a atitude de “não envolvimento” como sendo o padrão normal, agindo de tal forma, em qualquer situação de agressão, quer seja ela ocasional ou sistemática. Desta forma, poder-se-á considerar que estes elementos reforçam e auxiliam, directa ou indirectamente, a atitude do agressor face à vitimação (Salmivalli, 2005).

Curioso também é constatar as razões que levam os agressores à perpetuação de situações de vitimação. Apela-se a uma manifestação cordial entre pares, fazendo parte das relações amizade, numa tentativa de integração, como “brincadeira”. Ignoram, desvalorizam ou recusam conhecer, porém, as intensas feridas emocionais que este fenómeno pode provocar naqueles a quem se agride. Os observadores face a esta realidade comportam-se passivamente, em relação a estas “brincadeiras” por parte dos agressores às suas vítimas, bem como “apoiam o agressor” a comportarem-se dessa forma. Face a isto, é o afirmar que é desta que as crianças se fazem “homens” e aprendem a defender-se numa sociedade hostil e competitiva, onde reina a lei do mais forte (Cardoso, 2009).

Como consequências, as relações positivas de amizade ficam implicadas, valorizando-se aquelas que não são socialmente satisfatórias. Por outras palavras, os agressores têm atitudes positivas com a violência e a percepção de competência social parece ser construída com base no domínio sobre os outros e no protagonismo social que as condutas agressivas lhes proporcionam (Carvalhosa et. al., 2001; Orpinas & Horne, 2006). Por conseguinte, os agressores por apresentarem competências de resolução de conflitos reduzidos e pobres, agressivos e conflituosos (Carvalhosa et. al., 2001), praticam *bullying* com o objectivo de humilhar o outro para se sentirem que têm o controlo e favorecendo a sua auto-estima (Staub, 1999; citado por Orpinas & Horne, 2006).

Em relação aos sentimentos demonstrados pelas vítimas por parte dos agressores, quando os demonstram, a “raiva” e a “pena” são as mais representativas. Por conseguinte, contemplam uma espécie de divertimento para os que frequentemente observam tais infâmias. As demonstrações de apatia que se revelam em comportamentos de passividade por parte dos observadores (podendo estes também serem implicados pela influência directa de outros membros observadores), existem casos, embora reduzidos, de atitudes activas e positivas de alguns destes agentes (e.g.

“aconselhar a vítima afastar-se do agressor” ou até mesmo “pedir ao agressor para parar”). Todavia, estas acções são reduzidas, conduzidas pelo medo de serem as próximas vítimas, e consequentemente, levando-os a afastarem-se dessas situações (Grossi & Santos, 2009; Raimundo & Seixas, 2009).

Não obstante, a conclusão frequente de atitudes apáticas e de comportamentos passivos dos observadores em relação às formas de agressão, aos locais de ocorrência dessas situações, como à prática do agressor.

Existe uma relação positiva entre diferentes atitudes dos observadores face a diferentes formas de agressão e face a diferentes locais onde essas acontecem. As atitudes mais frequentes e salientadas pelos envolvidos (agressores, vítimas e os próprios observadores), em relação aos observadores, quer para o *bullying* verbal, físico e indirecto, quer como para os diferentes locais de ocorrência de situações de agressão (especialmente o recreio), são caracterizadas pela passividade (e.g. “não fazer nada ou “rir-se da situação”) e por comportamentos activos e auxiliares às vítimas como são exemplos: “pedir ao agressor para parar”, “aconselhar a vítima afastar-se do agressor” e “recorrer a um adulto”, contudo, estas mais reduzidas.

Curioso foi ter-se verificado os testemunhos das vítimas e dos agressores relativamente às atitudes dos observadores. Para estes principais actores, a atitude dos observadores no apoio às vítimas são sempre consideradas reduzidas ou manifestamente mais passivas. O apoio do agressor (nos relatos das vítimas) e as poucas evidências de “pedir ao agressor para parar” nos relatos dos próprios agressores, faz-nos reflectir que as atitudes dos observadores poderão, hipoteticamente, estar condicionadas pelos sentimentos de receio ou de se tornarem os próximos alvos de agressão.

Em relação à prática do agressor (perpetuada sozinho ou em grupo) esta também assume uma relação positiva com as atitudes dos observadores. Representativos foram os dados para atitudes passivas dos observadores, nos testemunhos dos agressores e nos indivíduos vítimas. Apesar de se revelarem reduzidos, consideram os comportamentos mais activos por parte de alguns observadores (e.g. “pediram ao agressor para parar” e “apoiaram o agredido”). Em conformidade com estes resultados, pôde-se também constatar que existe um maior número agressões perpetradas apenas por um agressor do que por um grupo de agressores, porém mesmo em agressões perpetradas por um grupo de agressores, as atitudes comportamentais dos observadores são consideradas como frequentemente passivas. Reflecte-se assim, que independentemente dos agressores se

manifestarem ou não em grupo, perante uma vítima, a atitude do observador mais frequente é de ser imparcial.

Apesar das atitudes presentes nos observadores mostrarem-se, frequentemente, imparciais, isto é, de não envolvimento, há que referir, nos relatos manifestados pelos sujeitos, nas entrevistas, que a amizade, a intensidade da relação e proximidade à vítima pelo observador, fá-lo mover para o término da agressão. Isto revela que, o factor amizade constitui um alicerce no apoio à mesma, reforçando a cesura da agressão (Matos, 2005; Martins, 2007; Grossi & Santos, 2009; Orpinas & Horne, 2006; Seixas, 2005).

Pôde-se ainda concluir as atitudes frequentes dos observadores em relação às características (idade, género e pertença) dos agressores e das vítimas. Relatadas pelas vítimas as atitudes dos observadores são, consideravelmente, passivas quando os agressores são integrados na mesma turma que as vítimas. Nos testemunhos dos agressores quando as vítimas são da mesma idade, do género masculino e pertencentes à mesma turma. A complementar, em relação às vítimas, a atitude “rir-se da situação” por parte dos observadores, nos relatos dos agressores, revela-se mais frequente quando as vítimas são da mesma turma, do género masculino e pertencentes a uma outra turma de outro ano.

De encontro aos apoios que estes alunos podem esperar dos seus professores, auxiliares e de outros órgãos da comunidade educativa face a situações de intimidação, revela-se representativamente inexistente, segundo estes alunos. Não na sua totalidade, existindo porém, algumas observações por parte dos auxiliares de acção educativa, identificados pelos sujeitos entrevistados, mas reduzidos face à incidência de casos observados pelos mesmos.

A atitude apática fomentada pelos auxiliares de acção educativa e a não repreensão dos alunos provocadores pelos mesmos (até mesmo pelos professores) levam os alunos a acreditar no princípio de que este apoio é escasso, remoto, quase negligente. Revelou-se, no ponto de vista destes alunos, incapacidades destes agentes mais adultos tenderem para a resolução imediata de conflitos entre pares, reflectindo-se na fraca e quase inexistente vigilância dos locais onde estes conflitos são mais propensos (e.g. Freire et. al., 2009; Lourenço et. al, 2009; Olweus, 1993; 1994; 2000; Pereira et. al, 1999; Pereira, 2002; Raimundo & Seixas, 2009; Veiga Simão et. al., 2004; Whitney & Smith, 1993).

A complementar, salientaram-se pelos sujeitos, as incapacidades físicas e de idade dos auxiliares, corroborando-se também com as excessivas funções e preocupações, constando estes agentes, na maioria das vezes, dentro dos pavilhões educativos. Todavia, são assinaladas, nalgumas situações identificadas por estes alunos, que as auxiliares de acção educativa, na tentativa de resolução de conflitos interpessoais, ajudam a cessar a escalada de conflito. Na maior parte das vezes, quando agem sobre essas situações, ficam em situação de sofrer de agressões por parte dos envolvidos.

Em relação aos professores, as opiniões dos sujeitos não diferem em relação ao apoio prestado. Na opinião deles, a preocupação dos professores em leccionarem as matérias e concretizar os planos de estudo, como a não repreensão dos envolvidos numa situação de agressão, dentro e fora da sala de aula, são referidas unanimemente.

Como justificação, fazendo referência ao estudo de Marriel et. al., (2006, citado por Ferreira et. al., 2010), poder-se-á dever à desvalorização social (dos problemas de relacionamento entre alunos) por parte dos professores, que se reflectem na sala de aula (com as situações de indisciplina e outras de *bullying*), conduzindo o aluno a desvalorizá-los também. Para as autoras Grossi & Santos (2009), o facto do desgaste emocional e psicológico dos docentes serem ignorados pelas instituições de ensino e estes, muitas vezes, neutralizarem a situação de exaustão e de stress como ofício da sua profissão, pode condicionar o seu comportamento, de modo a serem indiferentes a problemas de relacionamento dos seus discentes.

Segundo Marriel et. al., (2006, citado por Ferreira et. al., 2010), atitudes relativamente simples de respeito e de afecto por parte do professor podem ser muito positivas, contribuindo para a diminuição da violência no ambiente escolar. Segundo as autoras Raimundo & Seixas (2009), o apoio dado às vítimas pelos professores poderá ser manifestado, sem que o mesmo seja do conhecimento dos outros alunos (observadores), mas por outro lado, pode também ocorrer pelo facto desse apoio ser inexistente. Outra referência é a ocorrência de casos de agressão aos professores por alunos com graves consequências. Por existirem estes fenómenos também identificados pelos alunos a ocorrer com os docentes, estes poderão atribuir, com maior ou menor grau, que os seus professores constituem, com eles mesmos, fracos alicerces de apoio.

Os sujeitos deste estudo, tiveram a possibilidade de equacionarem estratégias que de modo, mais ou menos eficazes, podem contribuir para reduzir situações de

violência, em particular de *bullying* na própria escola. As ideias propostas pelos mesmos passam por reforçar a contratação de um maior número de funcionários, por sensibilizar os pais e professores para estratégias e/ou medidas preventivas passando como aponta um aluno por reuniões com os professores para lhes ensinar como é que poderão agir nestas situações, sensibilizar os alunos e trabalhar com eles competências sócio-emocionais e aplicar medidas punitivas aos agressores como, por exemplo, acções de limpeza e/ou outros trabalhos comunitários na escola.

Realmente o esforço de prevenção deve envolver toda a comunidade escolar, sendo necessário o envolvimento dos professores e de todos os agentes educativos presentes na escola, mas também dos pais e responsáveis legais das crianças bem como de outras estruturas presentes na comunidade. Com vista às ilações destes alunos, a implementação de estratégias adequadas à prevenção deste tipo de fenómeno, realçam-se os programas que são implementados na tentativa de promover competências sócio-emocionais (CASEL, 2005; Matos, 2005; Martins, 2009; Orpinas & Horne, 2006) visando encontrarem mecanismos que assegurem uma mudança comportamental mais protectora e sensível. Neste âmbito, exemplos de jogos educativos dinâmicos e interactivos, revelam a sua importância e com substanciais éticas, propícias e de encontro a um equilíbrio e bem-estar pessoal, social e, sobretudo, escolar. São exemplos os trabalhos de Cardoso (2009), com o jogo dramático e Silva (2009), com o teatro debate. Acredita-se que muitos comportamentos violentos são aprendidos através da observação e repetição de modelos e consolidados através de padrões socioculturais que desvalorizam determinados actos de violência e até os considerarem normais. Por outro lado, a falta de competência para regular e gerir as emoções, nomeadamente o medo, a tristeza e a raiva podem tornar as crianças mais vulneráveis à vitimação. Pelo contrário, uma adequada gestão de emoções por parte das crianças e adolescentes pode dissuadir os agressores ou mesmo capacitar a vítima a procurar ajuda ou a defender-se mais eficazmente das agressões (Wilton et. al., 2000, citado por Martins, 2009).

Realça-se também a importância que os professores e os pais podem ter no apoio às vítimas, agressores e observadores. Para que tal se suceda, torna-se fundamental a promoção de uma relação familiar e escolar positiva (marcada pela abertura, diálogo e informação sobre a problemática), assente com uma conjugação de regras, direitos e responsabilidades (incidindo em toda a comunidade escolar e familiar no dever de estar vigilante, supervisionado e moderando os comportamentos das crianças). Por outro lado, devemos contribuir para quebrar o código do silêncio, para que o *bullying* possa

ser conhecido e elucidado e, para tal, é importante que sejam partilhadas histórias sobre a temática e que ajudem as crianças a conhecer o problema. Os educadores devem ouvir atentamente os relatos das crianças sobre estas situações, constituindo uma escuta activa e valorizando-as. Por fim, existem exemplos de programas que se poderão desenvolver juntamente com a escola, intitulados como programas anti-violência escolar (Ortega Ruiz; 1998:2003; Miguel & Rey, 1998; Verástegui & Ruiz; 1998; Cowie; 1998; Diaz-Aguado, 2005) de forma a contribuírem para condutas mais positivas e futuramente mais satisfatórias em qualquer esfera da vida daqueles que estas consequências podem tornar-se irreversivelmente penosas. Justificam-se assim algumas medidas equacionadas em termos do que pode ser realmente realizado juntos dos demais intervenientes de forma a reduzir e combater comportamentos de *bullying*.

Em suma, os resultados deste estudo permitiram conhecer variáveis menos frequentemente estudadas na literatura. Contribuiu, desta forma, para a utilidade recorrente de escassas investigações a este nível. Todavia, considero fundamental uma maior rede de investigações que se focalizem nos alunos observadores, cujos resultados possam, de algum modo, contribuir para tornar esta “maioria silenciosa” numa “maioria cuidadora” (Bonds, 2000; citado por Raimundo & Seixas, 2009).

Referências Bibliográficas

- Alves de Sá, J. I. (2007). Manifestações de bullying no 3º ciclo do ensino básico - um estudo de caso. Tese de Mestrado. Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação.
- Amado, J., Matos, A., Pessoa, T. & Jäger, T. (2009). Cyberbullying: um desafio à investigação e à formação. In *Revista Interações*, 5(13), pp. 301-326.
- Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children. In *Educational Psychology*, 24(1), pp. 27-41.

- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Traduzido por Reto, L.A. & Pinheiro, A. Edições 70, Lda. Coimbra.
- Belsey, B. (2005). *Cyberbullying: An emerging threat to the always on generation*. Consultado na word wide web a 22 de Setembro de 2011, <http://www.cyberbullying.ca>.
- Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). *Bully victim problems in middle-school children: stability, self perceived competence, peer perceptions and peer acceptance*. Retirado em 22 de Setembro de 2011 da World Wide Web: ector.colorado.edu.
- Boulton, M. (1999). Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization, and bullying. In *Child Development*, 70(4), 944-954.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA. Harvard University Press.
- Cardoso, N. (2009). O jogo dramático na prevenção do bullying – algumas experiências de intervenção da APAV. In *Revista Interações*, 5(13), pp. 275-288.
- Carvalhosa, S. F., Lima, L. & Matos, M. G. (2001). Bullying – a provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4(XIX), pp. 523-537.
- Carvalhosa, S. F., Moleiro, C. & Sales, C. (2009). A situação do bullying nas escolas portuguesas. In *Revista Interações*, 5(13), pp. 125-146.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, And Emotional Learning) (2005). *Safe and Sound: An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs*. Illinois Edition. Chicago, IL: Author, pp. 1-54.
- Coie, J. (2004). The impact of negative social experiences on the development of antisocial behaviour. In J. Kupersmidt & K. Dodge. *Children's peer relations. From Development to Intervention*. Washington, D.C : American Psychological Association.
- Coloroso, B. (2003). *The bully, the bullied, and the bystander*. New York: Harper Collins Publisher.
- Cowie, H. (1998). La ayuda entre iguales. In *Cuadernos de Pedagogia*, nº. 270, Junio, pp. 56-59.
- Craig, W., & Pepler, D. (1995). Peer processes in bullying and victimization: an observational study. In *Exceptionality Education Canada*, 5, pp. 81-95.

- Craig, W., Pepler, D. & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. In *School Psychology International*, 21(1), pp. 22-36.
- Craig, W., & Pepler, D. (2003). Identifying and targeting risk for involvement in bullying and victimization. In *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), pp. 577-582.
- Craig, W., & Pepler, D. J. (2007). Understanding bullying: from research to practice. In *Canadian Psychology*, 48(2), pp. 86-93.
- Crick, N., Casas, J., & Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. In *Developmental Psychology*, 35(2), pp. 376-385.
- DeHaan, L. (1997). *Bullies*. Retirado em 22 de Setembro de 2011 da World Wide Web: ndsuext.nodak.edu.
- Díaz-Aguado, M., Arias, R. & Seoane, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la escuela*. Madrid: Instituto de Juventud.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y como prevenirla. *Revista iberoamericana de educación*, nº. 37, pp. 17-47.
- Didaskalou, E., Andreou, E. & Vlachou, A. (2009). Bullying and victimization in children with special educational needs: implications for inclusive practices. In *Revista Interacções*, 5(13), pp. 249-274.
- Estrela, T. & Marmoz, L. (2006). *Indiscipline et violence à l'école – Études Européennes*. Paris: L'Harmattan.
- Ferreira, V., Rowe, J. F. & Oliveira, L. A. (2010). Percepção do professor sobre o fenómeno bullying no ambiente escolar. In *Unoesc & Ciência*, 1(1), pp. 57-64.
- Freire, I.P. & Amado, J. S. (2003). *Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir*. Porto: Edições ASA.
- Freire, I. P., & Veiga Simão, A. M. (2005). *Questionário para o estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – aferido para a população portuguesa*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Freire, I. P., Veiga Simão, A. M., & Ferreira, A. (2006). O estudo da violência entre pares no 3º Ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população escolar portuguesa. In *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), pp. 157-183.

- Freire, I. P., Veiga Simão, A. M., Caetano, A. P., Ferreira, A., Cardoso, A. & Gouveia, S. J. S. (2009). Prevenção da violência entre pares/promoção da convivência nas escolas – um projecto colaborativo. In *Revista Interações*, 5(13), pp. 229-248.
- Galego, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus-group” como instrumento de investigação. In *Revista Lusófona de Educação*, 1, pp. 173-184.
- Gomes, C. S. (2009). *Comportamento Agressivo entre pares e auto - eficácia em alunos do 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico*. Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Análise e Intervenção em Educação. Universidade Nova de Lisboa.
- Grossi, P., K. & Santos, A. M. (2009). Desvendando o fenómeno bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brasil. In *Revista da Educação*, 22(2), pp. 249-267.
- InfoCEDI (2010). *Sobre bullying nas escolas definimos*. Boletim do Centro de Estudos, Documentação e Informação sobre a Criança do Instituto de Apoio à Criança, nº. 24. Extraído na word wide web a Março de 2010, <http://www.iacrianca.pt>.
- Kuther, T. L., & Fisher, C. B. (1998). Victimization by community violence in young adolescents from a suburban city. In *Journal of Early Adolescence*, 18(1), pp. 53-76.
- Lourenço, L. M., Pereira, B. O., Paiva, D. P. & Gebara, C. (2009). A gestão educacional e o bullying: um estudo em escolas portuguesas. In *Revista Interações*, 5(13), pp. 208-228.
- Matos, M. G. (2005). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola*. Lisboa: Edições FMH.
- Matos, M. G. (2008). A saúde do adolescente: o que se sabe e quais são os novos desafios. In *Análise Psicológica*, 2(XXVI), pp. 251-263.
- Matos, M. G., Simões, C., Gaspar, T. & Equipa do Projecto Aventura Social. (2009). Violência entre pares no contexto escolar em Portugal, nos últimos 10 anos. In *Revista Interações*, 5(13), pp. 98-124.
- Martins, M. J. D. (2005). O problema da violência escolar: uma clarificação e diferenciação de conceitos relacionados. In *Revista Portuguesa de Educação*, 18(1), pp. 93-115.
- Martins, M. J. D. (2005). Agressão e vitimação entre adolescentes, em contexto escolar: um estudo empírico. *Análise Psicológica*, 4(XXIII), pp. 401-425.

- Martins, M. J. D. (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. In *Revista de Educação*, XV(2), pp. 51-78.
- Martins, M. J. D. (2009). Agressão, vitimação e emoções na adolescência, em contexto escolar e de lazer. In *Revista Interacções*, 5(13), pp. 187-207.
- Marmoz, L. (2006). La violence comme nécessité historique : une place pour l'école?. In T. Estrela & L. Marmoz: *Indiscipline et violence à l'école – Études Européennes*. Paris: L'Harmattan.
- Mellor, A. (1990). *Bullying in Scottish secondary schools*. Retirado em 22 de Setembro de 2011 da World Wide Web: www.scre.ac.uk.
- Mellor, A. (1997). *Bullying at school – advice for families*. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education.
- Miguel, M. P., & Rey, R. (1998). El proyecto SAVE en el CP “Menéndez Pidal” Trabajar día a día. In *Cuadernos de Pedagogia*, nº. 270, Junio, pp. 66-68.
- Novo, C. (2009). Bullying e as tecnologias da comunicação: do uso ao abuso. In *Revista Interacções*, 5(13), pp. 327-337.
- O'Connell, P., Pepler, D. & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. In *Journal of Adolescence*, 22(4), pp. 437-452.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. In *Journal of Psychology and Psychiatry*, 43(7), pp. 1171-1190.
- Olweus, D. (2000). *Bullying at school*. Blackwell Publishers, Ltd.
- OMS (Organização Mundial de Saúde) (2002). *World report on violence and health summary*. OMS: Geneva. (On-line). Disponível: <http://www.who.int/publications/en/> Extraído da World Wide Web a 22 de Setembro de 2011.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: creating a positive school climate and developing social competence*. Washington: American Psychological Association.

Ortega, R. R. (1998). Intervención educativa. El proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. *Cuadernos de Pedagogia*, nº. 270, Junio, pp. 60-65.

Ortega, R. R. (2003). Programas educacionais de prevenção da violência escolar na Espanha: o modelo Sevilha Antiviolença Escolar (SAVE), In E. Debardieux, K. Révolte, C. Blaya, E. Royer, R. Ortega, H. Cowlie, F. Pina & M. Abranovay, *Desafios e Alternativas: Violência nas Escolas*. Brasília: Ed. UNESCO, pp. 79-110.

Pereira, B. O., Almeida, A. & Valente, L. (1994). *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. O., & Pinto, A. (1999). Dinamizar a escola para prevenir a violência entre pares. *Sonhar*, VI, 1(Maio-Agosto), pp. 19-33.

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

Pereira, B., Iossi Silva, M. & Nunes, B. (2009). Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal. In *Revista Diálogo Educação*, Curitiba, 9(28), pp. 455-466.

Picado, L. (2009). *Bullying em contexto escolar*. Disponível e (on-line) <http://www.psicologia.pt>. Extraído da World Wide Web a 22 de Setembro de 2011.

Raimundo, R., & Pinto, A. M. (2007). Conflito entre Pares, Estratégias de Coping e Agressividade nas Crianças e Adolescentes. In *Psychologica*, 44, pp. 135-156. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Raimundo, R., & Seixas, S. (2009). Comportamentos de bullying no 1º ciclo: estudo de caso numa escola de Lisboa. In *Revista Interações*, 5(13), pp. 164-186.

Ramirez, F. (2001). *Condutas Agressivas na Idade Escolar*, Amadora: McGraw-Hill.

Rigby, K., & Slee, P. (1991). Bullying among Australian school children: reported behavior and attitudes toward victims. In *Journal of Social Psychology*, 131(5), pp. 615-627.

Rigby, K. (2005). Why do some children bully at school? The contributions of negative attitudes towards victims and the perceived expectations of friends, parents and teachers. In *School Psychology International Copyright*, 26(2), pp. 147-161.

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. In *Aggressive Behavior*, 22, pp. 1-15.
- Salmivalli, C., Huttunen, A., & Lagerspetz, K. (1997). Peer networks and bullying in schools. In *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, pp. 305-312.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. In *International Journal of Behavioral*, 28, pp. 246-258.
- Salmivalli, C. (2005). Consequences of school bullying and violence. *A Report From the Conference Taking Fear Out of Schools*, organized by the OECD, the Norwegian Ministry of Education and Research, Directorate for Primary and Secondary Education and the University of Stavanger, September 2004. Centre for Behavioural Research.
- Salmivalli, C. & Helteenvuori, T. (2007). Reactive, but not proactive aggression predicts victimization among boys. In *Aggressive Behavior*, 33, pp. 198-206.
- Schwartz, D., Dodge, K., Petti, S. & Bates, E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. In *Child Development*, 68(4), pp. 665- 675.
- Sebastião, J. (2009). Violência na escola: uma questão sociológica. In *Revista Interações*, 5(13), pp. 35-62.
- Seixas, S. R. (2005). Violência escolar: metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. In *Análise Psicológica*, 2(XXIII), pp. 97-110.
- Seixas, S. R. (2009). Diferenças de género nos comportamentos de bullying: contributos da neurobiologia. In *Revista Interações*, 5(13), pp. 63-97.
- Silva, A. (2009). O teatro debate como factor protector: estratégia não formal para a prevenção da violência nas escolas. In *Revista Interações*, 5(13), pp. 289-302.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (Eds.) (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P. K. (1998). El Proyecto Sheffield. No sufráis en silencio. *Cuadernos de Pedagogia*, Nº 270, Junio, pp. 51-59.

- Smith, P., Madsen, K. & Moody, J. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. In *Educational Research*, 43(3), pp. 267-285.
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. Oxford University Press: Auckland.
- Teixeira, M., Osório, P. (2009). Bullying – problemática(s) de tradução. In *Revista Interações*, 5(13), pp. 10-19.
- Veiga Simão, A.M., Freire, I. & Ferreira, A.S. (2004). Maus-tratos entre pares na escola – um estudo contextualizado. *Actas do congresso Ibero-Americano sobre violências nas escolas*, realizado em Brasília, Brasil em 28 e 29 de Abril de 2004, patrocinado pela UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas e pela Universidade Católica de Brasília (publicado em CD-ROM: 18076165 ISSN).
- Verástegui, B. G., & Ruiz, R. R. (1998). El teléfono amigo. In *Cuadernos de Pedagogia*, nº. 270, Junio, pp. 70-71.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. In *Educational Research*, 35(1), pp.3-25.
- Zapf, D., & Einarsen, S. (2005). Mobbing at work: escalated conflicts in organizations. In Fox, S., & Spector, P. (2005). *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets* (pp. 237-270). Washington: American Psychological Association.

Índice de Anexos

	Págs.
Anexo I – Guião da Entrevista “focus-group”	
Tabela 1: <i>Guião da Entrevista “focus-group” com base na Problemática do Bullying Escolar</i>	1
Tabela 2: <i>Guião da Entrevista “focus-group” com base na Problemática do Bullying Escolar (Conclusão)</i>	2
Tabela 3: <i>Detalhes do Vídeo Seleccionado para a Condução da Entrevista “focus-group” com base na Problemática do Bullying Escolar</i>	3
Anexo II – Planta do Espaço Físico da Escola Básica	4
Anexo III – Análise do Conteúdo das Entrevistas “focus-group”	
Tabela 1: <i>Percepção e Compreensão do Bullying Escolar</i>	5
Tabela 2: <i>Percepção e Compreensão do Bullying Escolar (Conclusão)</i>	6
Tabela 3: <i>Situações, Agentes e Práticas de Agressão Observadas nos Espaços Físicos Escolares</i>	7
Tabela 4: <i>Situações, Agentes e Práticas de Agressão Observadas nos Espaços Físicos Escolares (Continuação)</i>	8
Tabela 5: <i>Situações, Agentes e Práticas de Agressão Observadas nos Espaços Físicos Escolares (Conclusão)</i>	9
Tabela 6: <i>Atitudes e Razões da Perpetuidade de Actos Agressivos Ocasionais e/ou de Bullying pelos Alunos Inquiridos</i>	10
Tabela 7: <i>Atitudes e Razões da Perpetuidade de Actos Agressivos Ocasionais e/ou de Bullying pelos Alunos Inquiridos (Conclusão)</i>	11
Tabela 8: <i>Percepção e Atitudes como Observadores de Actos Agressivos Ocasionais e/ou Bullying nas Experiências Pessoais</i>	12
Tabela 9: <i>Percepção e Atitudes como Observadores de Actos Agressivos Ocasionais e/ou Bullying nas Experiências Pessoais (Conclusão)</i>	13
Tabela 10: <i>Percepção em Relação ao Apoio dos Agentes Educativos às Situações de Agressão Perpetuadas na Comunidade Escolar</i>	14
Tabela 11: <i>Estratégias e/ou Medidas para a Redução de Actos de Agressão Ocasional e/ou de Bullying.</i>	15

Anexo IV – Entrevista Semi-Estruturada Exemplo de “focus-group”	16
Anexo V – Identificação das Agressões Observadas	
Tabela 1: <i>Situações de Agressão Identificadas V.S Espaços Físicos Escolares V.S Vigilância de Auxiliares de Acção Educativa e/ou Funcionários da Instituição em Escolar</i>	25
Tabela 2: <i>Situações de Agressão Identificadas V.S Espaços Físicos Escolares V.S Vigilância de Auxiliares de Acção Educativa e/ou Funcionários da Instituição em Escolar (Continuação)</i>	26
Tabela 3: <i>Situações de Agressão Identificadas V.S Espaços Físicos Escolares V.S Vigilância de Auxiliares de Acção Educativa e/ou Funcionários da Instituição em Escolar (Continuação)</i>	27
Tabela 4: <i>Situações de Agressão Identificadas V.S Espaços Físicos Escolares V.S Vigilância de Auxiliares de Acção Educativa e/ou Funcionários da Instituição em Escolar (Conclusão)</i>	28
Anexo VI – Identificação no Mapa dos Espaços Físicos as Agressões Observadas com “post-it`s”	29
Anexo VII – Descrição das Dinâmicas de Grupo Realizadas com a Turma	33
Anexo VIII – Questionário para o Estudo da Violência entre Pares no 3º Ciclo do Ensino Básico – Aferido para a População Portuguesa (Freire & Veiga Simão, 2005)	35

ANEXO I

Guião da Entrevista “*focus-group*”

ANEXO II

Planta do Espaço Físico da Escola Básica

ANEXO III

Análise do Conteúdo das Entrevistas “*focus-group*”

ANEXO IV

Entrevista Semi-Estruturada Exemplo de “*focus-group*”

ANEXO V

Identificação das Agressões Observadas

ANEXO VI

Identificação no Mapa dos Espaços Físicos as Agressões Observadas com “*post-it`s*”

ANEXO VII

Descrição das Dinâmicas de Grupo Realizadas com a Turma

ANEXO VIII

Questionário para o Estudo da Violência entre Pares no 3º Ciclo do Ensino Básico –
Aferido para a População Portuguesa (Freire & Veiga Simão, 2005)

Tabela 1 - Guião da Entrevista “*focus-group*” com base na Problemática do *Bullying* Escolar.

Blocos	Categorias	Objectivo Principal	Objectivos Específicos	Questões Exemplo
A	Conteúdo do Vídeo: “ <i>What Bullies Do</i> ” (Vídeo retirado do www.youtube.com (Ver Tabela 3)	1) Detalhar informações de base acerca desta problemática através do vídeo que observaram.	1.1) Identificar o agressor, a vítima e os observadores bem como as suas características; 1.2) Identificar formas de agressão e os locais de agressão; 1.3) Identificar a prática do “ <i>Bully</i> ”: 1.3.1) Identificar se a agressão é praticada em grupo ou sozinho; 1.3.2) Identificar as razões do(s) agressor(s); 1.3.3) Identificar os sentimentos demonstrados pela vítima e pelos observadores. 1.3.4) Identificar a reacção (sentimentos, pensamentos e acções) por parte dos observadores.	☐ Gostava que me comentassem o filme que viram. O que é que observaram? ☐ Quem é que são os personagens? Podiam descrevê-las? Como é que elas agem? ☐ O que pensam acerca dos sentimentos demonstrados pelos personagens? Como é que eles se estão a sentir? ☐ Como se sentem ao ver este filme? O que mais vos suscitou/impressionou? ☐ Açam que haverá alguma razão para haver a prática deste tipo de agressão?
B	Percepção dos Alunos para estes Actos Cometidos na Escola que Frequentam	1) Perceber a perspectiva dos alunos relativamente àquilo que viram no filme, levando-os a pensar em situações deste tipo na própria escola; 2) Perceber onde usualmente ocorrem estes actos agressivos (<i>utilização da planta da Escola em A3 e de “Pos-it’s”, elaborado pelos sujeitos de Investigação</i>).	1.1) Analisar se estes acontecimentos são frequentes na escola que frequentam; 1.2) Averiguar o modo de perpetuação; 2.1) Analisar os locais, formas de agressão, práticas do “ <i>Bully</i> ”; 2.2) Perceber se os locais são vigiados e por quem.	☐ Pedia-vos para identificarem algumas situações deste género ou outras idênticas, que tenham ocorrido aqui na vossa escola. Gostaria pois, que no “<i>Pos-it</i>” descrevessem as situações e colocá-lo-iam nos locais, desta planta que vos é apresentada. ☐ Como é que são os personagens? Como são? ☐ Que tipo de agressão foi cometida? Açam que são frequentes essas agressões pelos mesmos personagens? ☐ Como é que eles agem? Como se sentem? ☐ São vigiados por adultos, esses locais? Por quem? Coloquem uma “<i>bolinha</i>” no “<i>Pos-it</i>” se esses locais são vigiados.

Tabela 2 - Guião da Entrevista “*focus-group*” com base na Problemática do *Bullying* Escolar (Conclusão).

Blocos	Categorias	Objectivo Principal	Objectivos Específicos	Questões Exemplo
C	Atitude como Observadores nas suas Experiências Pessoais.	1) Perceber a atitude dos alunos quanto aos agressores; 2) Perceber a atitude dos alunos quanto às vítimas; 3) Perceber a atitude dos alunos face à atitude de observadores e de outros observadores e entidades competentes (Professores, A.A.Educativa, Órgãos de Gestão) da própria escola; 4) Perceber a atitude mais usual deles como observadores e de todos os observadores em geral. 5) Analisar a percepção dos alunos acerca quanto às consequências nas personagens desta problemática.	1.1) Averiguar as formas de pensar, agir e sentir, quanto à agressão às vítimas; 1.2) Relacionar atitude dos alunos (forma de pensar, sentir e de agir) quanto ao local, à prática e à forma de agressão por parte do(s) agressor(s); 1.3) Relacionar os pontos de vista com o conhecimento das razões dos “<i>Bullies</i>”; 2.1) Averiguar as mesmas formas de pensar e agir e de se comportar dos observadores em relação ao sentimento demonstrado pelas vítimas; 2.2) Verificar a forma como agem, sentem e pensam relacionando a forma de agressão por parte do(s) agressor(s); 3.1) Analisar o que pensam e sentem acerca da atitude e do apoio dos funcionários da escola; 3.2) Averiguar se pediram alguma vez ajuda a estes funcionários e descreverem como foi a atitude dos mesmos; 4.1) Compreender a perspectiva deles quanto ao facto de na maioria das vezes os intervenientes desta problemática “<i>não fazerem nada</i>” para terminar com este tipo de agressão.	☐ Como é que se sentem ao ver uma pessoa a ser agredida? Por exemplo nas situações que identificaram? ☐ Açam que para diferentes tipos de agressões, existem diferentes tipos de percepção? Isto é, acham que a vossa atitude é diferente, quando as agressões são diferentes? ☐ E aos locais em que esses actos são manifestados, a vossa percepção é diferente? ☐ Existem sentimentos diferentes quanto à prática de agressão (se é em grupo ou sozinho), ao número de agressores e ao número de vítimas? ☐ Mesmo sabendo as razões dos agressores, acham que estes actos são adequados? Quais é que acham ser as consequências futuras para estas personagens? ☐ Qual é a vossa percepção quanto à ajuda dos funcionários da escola (Auxiliares de Acção Educativa, Professores ou Outros)? Como é que esses funcionários actuam ou deveriam actuar? ☐ Como é que actuam vocês ao ver este tipo de acontecimentos? Porquê que na maioria das vezes as pessoas que vêem estes acontecimentos acabam por não fazerem nada, de não se envolverem?
D	Procura de Estratégias para Reduzir este Tipo de Actos Agressivos	1) Fomentar o “<i>Brain Storming</i>” de ideias para reduzir ou terminar com esta problemática na escola que frequentam.	1.1) Averiguar o que se pode fazer para terminar com esta problemática; 1.2) Enumerar um conjunto de estratégias propostas pelos alunos para este fim; 1.3) Verificar a motivação deles para reduzir este tipo de actos agressivos.	☐ Se fossem donos da escola, ou que pertencessem ao conselho executivo, que medidas é que tomariam para terminar com este tipo de acontecimentos? O que fariam ou que podem fazer para terminar com este tipo de agressões?

Tabela 3 – Detalhes do Vídeo Seleccionado para a Condução da Entrevista “*focus-group*” com base na Problemática do *Bullying* Escolar.

Imagem Seleccionada do Conteúdo do Vídeo	Narrativa do Conteúdo do Vídeo
 Fig. 1 – Vídeo: “<i>What Bullies Do</i>” Endereço: http://www.youtube.com/watch?v=4c0t4YzXgYw	– “<i>What Bullies Do</i>” – As imagens do vídeo, com pessoas reais, baseiam-se numa teatralização. As personagens falam inglês e protagonizam uma realidade escolar muito ocorrente, caracterizada pela problemática de <i>bullying</i> escolar. No vídeo são representadas três etapas. Uma primeira, em que os alunos ao saírem da sala de aula, vão para os corredores da escola. Esse momento também é marcado pela saída da vítima que se coloca ao pé deles, mas a falar com uma colega sua. É avistado o agressor que vai de encontro a essa vítima, molestando todos os colegas que encontra à sua frente. Os outros colegas cheios de medo fogem dele. A segunda etapa é a própria agressão física proferida pelo agressor à vítima. A vítima cai no chão. Os colegas não fazem, nem dizem nada. A terceira etapa é caracterizada pela vítima ser influenciada pelos colegas, sobretudo pela sua amiga, mobilizando-o a fazer a queixa às autoridades competentes da escola. A situação é novamente repetida. O agressor vai de encontro à vítima, na biblioteca e, antes que aconteça alguma agressão, um adulto responsável chama-o e pune-o. No término do vídeo, uma chamada de atenção para a prática activa e de apoio dos colegas e órgãos de gestão da escola na redução de actos agressivos do tipo. Vozes de um grupo de alunos manifestando a sua indignação pela ocorrência deste tipo de agressão em ambiente escolar.

Planta do Espaço Físico da Escola Básica

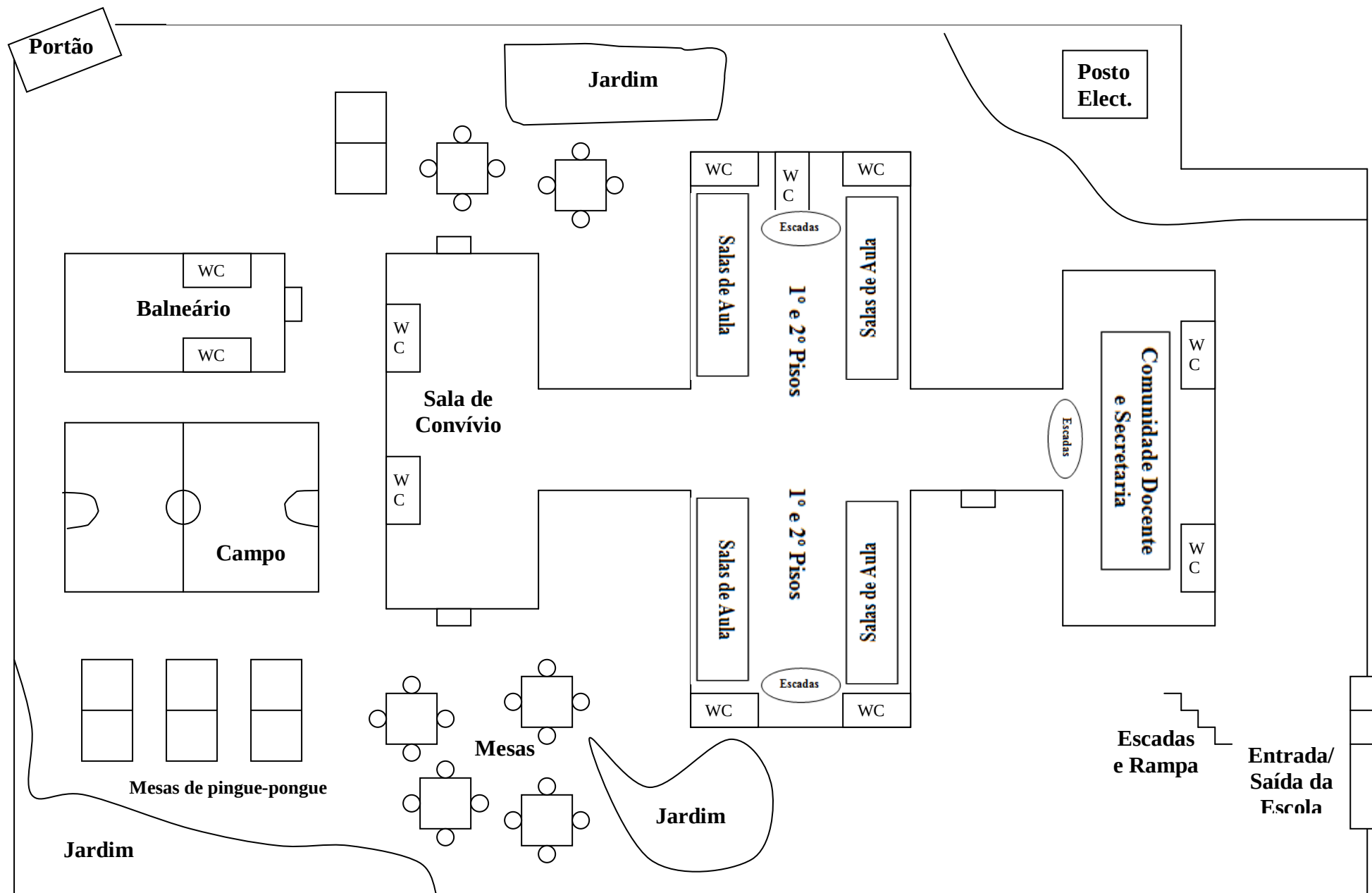


Tabela 1Tema: Percepção e Compreensão do *Bullying* Escolar.

Categorias	Sub-Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência dos Indicadores
Identificação e Características das Personagens e/ou Agentes de Agressão em Geral	Características do Agressor	<i>Estrutura física forte e com atitudes agressivas</i>	“Um gordo com cara de mau”; “Um mais forte. Um com mais força”.	5 2
		<i>Frustrados</i>	“Os agressores podem ser frustrados; O agressor pode ser frustrado pelas pessoas o gozarem e para libertarem essa raiva noutras pessoas, encontram a mais fraca”;	2
		<i>Modelaram a agressão</i>	“Nos agressores, por exemplo, os pais podem ter violência em casa e eles depois fazem na escola”.	1
	Características da Vítima	<i>Fraqueza física e psicológica</i>	“Um pequenino e magrinho. Fraquinho!”; “É o mais frágil”; “Mais frágil não! É o mais burro!”; “Normalmente são sempre os mais fracos; Escolhem sempre as pessoas mais fracas em termos psicológicos e físicos a levarem”; “É um totó... e normalmente são malucos (vítimas)”.	4 2 1 3 1
			“Pessoas que tenham traumas, pessoas magras, tímidas, podem ser feias, e serem gozadas por isso”;	3
			“Infeliz, porque estava sozinho”; “Pessoas com ansiedade”;	3 1
			“Não foram capazes de o ajudar (vítima) e eram mais”.	3
	Características dos Observadores	<i>Reacções passivas</i>	“Os outros afastavam-se dele (agressor), ou outros fugiram”; “Os outros podiam ajudar, são mais, mas têm medo!”; “Era frequente, os outros tinham medo dele. Por isso é que é “Bullying”; Era frequente o agressor bater em miúdos e os outros como não se podem virar a ele, por isso é que fugiram!”.	5 2 3
		<i>Riem-se</i>	“Estavam a rir e a gozar”; “E os outros a rir!”.	6 1

Tabela 2

Tema: Percepção e Compreensão do *Bullying* Escolar (Conclusão).

Categorias	Sub-Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência dos Indicadores
Acção de Agressão Observada no Vídeo	Forma de Agressão	Atitudes do agressor	“Franziu as sobrancelhas e estalou os dedos”.	1
		Bater e empurrar	“Para aí um do 4º Ano a bater num do 1º”;	1
			“Levou um murro na tromba, foi logo!”;	2
	“Mas primeiro, antes de lhe dar o murro, empurrou-o para a parede”;		3	
		“Pôs o braço pó ar e depois voltou outra vez e depois ia fazer qualquer coisa, mas foi apanhado”.	1	
	Local de Agressão	No corredor e/ou recreio e na biblioteca	“Não sei se aquilo era um corredor, ou se era o recreio. Quando o agressor foi apanhado, acho que a vítima e a sua amiga estavam na biblioteca da escola”.	2
Percepção dos Alunos Como Observadores da Agressão Perpetuada pelos Personagens do Vídeo	Reacções: Pensamentos e Sentimentos dos Alunos quanto ao Filme Observado	Reflectem na não defesa da vítima	“Nós pensamos “ah ele está-lhe a fazer aquilo”, porquê que ele não se defende?”;	3
			“Porquê que não diz nada; É, às vezes, o que acontece quando vemos isso!”.	1
		Normalidades - não sentem nada, observam apenas.	“Normal!”;	4
			“É normal, porque é burro!”;	1
			“Não houve agressão. Foi um teatro! É diferente ver de filme e ver ao vivo”;	4
		“E não sentimos nada, é ver o que acontece, apenas!”.	8	
		Acham que é uma injustiça	“É uma injustiça!”.	2
“És um insensível! (de uma aluna para o outro)”.	1			

Tabela 3

Tema: Situações, Agentes e Práticas de Agressão Observadas nos Espaços Físicos Escolares.

Categorias	Sub-Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência dos Indicadores
Situações de Agressão Física Observadas na Comunidade Escolar	No Recreio (Bater – Pontapés)	<i>1 Para 1 – agressor mais forte, mais alta e mais velha</i>	<i>“Duas raparigas andaram à porrada e a agressora era mais velha que a vítima”;</i> <i>“Uma gaja baixa, cheiinha e, uma mais alta, andavam à luta. Foi só pontapés”.</i>	1 1
		<i>1 Para 1 – agressor mais baixo que a vítima</i>	<i>“Dois alunos andaram à porrada, mas o agressor era menor do que a vítima, mas tinham a mesma idade”.</i>	1
		<i>1 Para 1 – ambos com as mesmas características</i>	<i>“Uma rapariga bate noutra, deu-lhe imensos pontapés. Ambas o fizeram e ambas são baixas e nem gordas, nem magras”;</i> <i>“Um aluno a agredir outro, da mesma idade e aspecto, porque estavam a discutir o jogo de berlindes”.</i>	1 1
	Na Sala de Aula	<i>Conflito professora – aluna, com agressões físicas (pontapés, murros)</i>	<i>“Vi que a professora ao expulsar a aluna, deu-lhe um caldo na cabeça, depois a aluna deu-lhe uma chapada e fugiu. A professora foi atrás dela e começaram à luta, pontapés, murros, etc. Mas só a aluna é que foi para a polícia, através da escola segura. E eu acho mal porque as duas fizeram mal e deviam sofrer as duas as consequências e aliás acho que a professora por ser mais velha e ter mais consciência devia ter uma, um bocado mais grave”;</i> <i>“Professora a dar chapada numa aluna do 5º Ano”.</i>	1 1
	Nos Corredores e Escadas	<i>Conflito e agressão de dois alunos magoa Auxiliar de A. Educativa</i>	<i>“Dois colegas de escola bateram-se e uma empregada separou-os e no meio da confusão levou um pontapé na perna, ficou coxa”.</i>	1
		<i>Agressão física perpetuada por um aluno a Auxiliar de Acção Educativa</i>	<i>“Um rapaz mais alto que a empregada, agrediu-a”.</i>	2

Tabela 4

Tema: Situações, Agentes e Práticas de Agressão Observadas nos Espaços Físicos Escolares (Continuação).

Categorias	Sub-Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência dos Indicadores
Situações de Agressão Física Observadas na Comunidade Escolar	No Refeitório, Papelaria e Bar (Bater)	1 Para 1 – agressor mais forte, mais alta e mais velha	<i>“Agressão física, onde o agressor é mais forte do que a vítima, maior e tudo!”;</i> <i>“Agressão física (socos, pontapés e nomes porcos), agressor cigano e vítima apanhadinha”;</i> <i>“Um agressor preto, a vítima branca e ele muito mais velho que a vítima, com mais estatuto de corpo”;</i> <i>“O V. agrediu um jovem, bem mais novo que ele e o pobre coitado nem se defendeu”;</i> <i>“Vi um mais velho a dar pontapés e murros em um do 5º Ano”;</i> <i>“Vejo muitas vezes os rapazes a baterem e a gozarem um rapaz gordinho”;</i> <i>“Já vi um rapaz que devia estar no seu 5º ou 6º Ano a bater e a gozar na fila para a papelaria. O agressor era maior mais robusto e com cara de mau e a vítima era mais pequena e magrinha”;</i> <i>“Um rapaz alto e magro a bater noutro rapaz mais novo, baixo e magro”;</i> <i>“Na papelaria passam à frente dos mais novos e não intervêm esses porque têm medo”;</i> <i>“Muito sangue! O puto esticou-se para ele e apanhou”.</i>	1 1 1 3 1 1 1 1 2 1
	Nos Espaços de Educação Física (Bater e Empurrar)	1 Para 1 – agressor mais forte, mais alta e mais velha	<i>“Bateram! o agressor era mais alto que a vítima”;</i> <i>“Um rapaz do 7º Ano a lutar com um de 5 ou 6, claro era impossível de haver resposta”;</i> <i>“Um gajo alto magro a dar pontapés na cabeça de um miúdo mais novo que era baixo e magro”.</i>	1 1 1
		Vários Para 1 – agressores mais fortes, mais altos e mais velhos	<i>“Já vi fazerem num rapaz do 5º Ano, por alunos mais velhos. Fizeram-lhe kodime”;</i> <i>“Já vi vários rapazes empurrarem outros para jogar pingue-pongue”.</i>	1 1
	Na Casa de Banho (Espancar)	Vários Para 1 – agressores mais fortes, mais altos e mais velhos	<i>“O aluno foi espancado por mais de cinco alunos na casa de banho”.</i>	1

Tabela 5

Tema: Situações, Agentes e Práticas de Agressão Observadas nos Espaços Físicos Escolares (Conclusão).

Categorias	Sub-Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência dos Indicadores
Situações de Agressão Verbal	Na Sala de Aula	<i>Chamar nomes</i>	<i>“Um rapaz da minha turma a chamar nomes”.</i>	1
	No Refeitório, Papelaria e Bar	<i>Gozos</i>	<i>“Um rapaz negro todo os dias a ser gozado”;</i> <i>“Um puto gozou e fugiu de uma empregada”;</i> <i>“Um rapaz problemático faltou ao respeito a uma empregada, gozando-lhe. Parecia que estava a falar com uma colega”.</i>	1 1 1
	Nos Espaços de Educação Física	<i>Ameaças</i>	<i>“Vários rapazes a fazerem ameaças só para jogarem à bola no campo”.</i>	1
	Nas Imediações da Escola	<i>Ameaças</i>	<i>“Já vi várias pessoas a chamarem outras pessoas e a fazerem ameaças do lado de fora do portão. Os agressores eram chungas e as vítimas eram normais”.</i>	1
Situações de Roubo e/ou Extorsão	No Recreio	<i>Roubo, ameaças a vítimas mais novas</i>	<i>“Roubo. Um rapaz baixo rouba um rapaz alto, todos os dias e ameaça-lhe se contar a alguém. Dá-lhe porrada e para se certificar que ele não diz, bate-lhe”;</i> <i>“Um rapaz de tudo, retirava sempre dinheiro, todos os dias e a vítima era muito pequena”.</i>	1 1
	No Refeitório, Papelaria e Bar	<i>Extorsão de dinheiro com agressão física a vítimas mais novas</i>	<i>“Um mais velho a pedir dinheiro a um mais fraco”;</i> <i>“Eu vi um rapaz mais velho a pedir dinheiro a um miúdo e ele não lhe deu, então o mais velho bateu-lhe”.</i>	1 1
	Nos Espaços de Educação Física	<i>Roubo</i>	<i>“Roubo! O aluno durante o Jogo deixou o telemóvel no banco do balneário e quando voltou já não estava lá”;</i> <i>“No balneário já roubaram carteiras e outros pertences”;</i> <i>“ [...] Pedi a um colega meu para me guardar a mala no cacifo dele, no balneário. Ele não tinha espaço e deixou cá fora. Um dessa turma mexeu na minha mala e tirou-me muitas coisas incluindo o meu telemóvel”.</i>	1 1 1
		<i>Extorsão de dinheiro por vários a uma vítima</i>	<i>“Cinco miúdos do 5º Ano ao pé da parede e outro a tirar dinheiro a esses cinco”.</i>	1

Tabela 6

Tema: Atitudes e Razões da Perpetuidade de Actos Agressivos Ocasionais e/ou de *Bullying* pelos Alunos Inquiridos.

Categorias	Sub-Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência dos Indicadores
Situações de Agressão Perpetuados	Como Agressores	Gozos (Caluniar e chamar nomes)	“Foi na primária. Era só gozar! Naquela altura era uma pita”;	1
			“Há pessoas que fazem “Bullying” no Messenger”;	2
		Bater e empurrar	“Gosto de fazer isso a um gajo que não conheço (no MSN)”;	1
			“Eles estão sempre a gozar a F. Ela é tontinha, vê-se logo. Toda a gente repara nisso e gozam-na. Chama-lhe de grossa, de boa, mas é mau!”	3
			“Chamo-lhe nomes”;	5
			“Meteste o miúdo no chão e não deixaste sair de lá!”;	1
			“Foi uma parte de Wrestling e coitado do rapaz que bateu com a cabeça no chão. Fraquinho!”;	2
			“Houve uma situação em que fui para a rua e com participação. Um gajo estava-me a chamar nomes, de marreco e que não prestava para nada. Nem ameacei, dei-lhe logo um bico (pontapé)”. Outro chamou-me preto, levou logo!”;	1
			“Quando saímos das aulas, ficam espedados à porta. Que é isto? Quero é intervalo. Empurro-os logo!”;	1
			“Depois de lhe amandar um “balouco” (soco) e estar a sangrar, pediu-me licença. Eu ri-me”.	1
	Como Vítimas	Brincadeiras com fins negativos	“Por um miúdo, no meu 5º ano, por ser fanático de Wrestling, queria sempre fazer truques em mim”;	2
			“Ele ria-se. Mas houve uma altura que virei-me para ele: oh miúdo estás parvo ou quê? Já chega! Mas continuou a armar-se em parvo depois fui lá, começámos a andar à porrada e foi a minha primeira porrada aqui. Depois ele começou a chamar os colegas para me tentarem bater”.	1

Tabela 7

Tema: Atitudes e Razões da Perpetuidade de Actos Agressivos Ocasionais e/ou de *Bullying* pelos Alunos Inquiridos (Conclusão).

Categorias	Sub-Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência dos Indicadores
Atitudes como Agentes da Agressão e Razões	Como Agressores	<i>É fixe, agradável e faz parte da amizade</i>	<i>“Porque é fixe! Principalmente, aquele em que existe agressões até aparecer sangue e cortar a cabeça”;</i>	4
			<i>“Acho fixe e gosto de fazer isso!”;</i>	1
			<i>“É fixe entre as mesmas pessoas, entre os colegas (turma); O A e o B (alunos da turma) gozam toda a gente da turma, e gozam-se um ao outro também... porque são amigos!”;</i>	2
		<i>Por influência directa dos outros</i>	<i>“Agrada”;</i>	4
			<i>“Mas os outros pensam que eu só consigo fazer isso”;</i>	1
			<i>“A essa toda a gente goza. Até eu! Chamo-lhe de grossa, mas ela é bué de fixe e simpática. Coitada!”;</i>	4
			<i>“Mas foi uma brincadeira, porque ele disse-me: põe-me no chão, põe-me lá e eu pus”;</i>	1
			<i>“Eee...ele agrediu, yah!”</i>	1
Percepção de Características Próprias	Como Agressores	<i>Meter medo</i>	<i>“Porque eu sou mais alta do que vocês e mais coisa”;</i>	1
			<i>“Toda a gente tem medo de mim, coitados”.</i>	3

Tabela 8

Tema: Percepção e Atitudes como Observadores de Actos Agressivos Ocasionais e/ou *Bullying* nas Experiências Pessoais.

Categorias	Sub-Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência dos Indicadores
Formas de Pensar e de Sentir Quanto às Situações de Agressão Observadas	Por Qualquer Agressão, Agressor e/ou Vítima	<i>Situações frequentes de agressão, sentidas com apatia, indiferença, desprezo e gozo</i>	<i>“Nada, Desprezo!”;</i> <i>“No ano passado havia mais porrada. Eram mais altas. Até eu passava mal, eu!”</i> <i>“Todos os dias existem confusões e tu não vês nada? Oh filha limpa os óculos!”;</i> <i>“(ao contar uma situação a rir) ainda queres apanhar mais?! Pum. Ainda queres apanhar mais. O miúdo (vítima) começou a morder. Morde, morde, pum, pum (manifestações do agressor) ”;</i> <i>“Aquele que levou um bico na cabeça? ”;</i> <i>“(a rir) Estava amortizar a cabeça, os pés, agarrar os braços, como uma galinha!”;</i> <i>“(riem-se a contar uma situação com o chamar nomes) um brasileiro do 8ºC, gosta muito de chamar nomes, é o hobby dele. (nomes como:) veado, viadinho! Pau no cú, filho de uma égua, cenas assim!”.</i>	2 1 3 1 1 1 1
		<i>Sentem pena e acham que essas situações são erradas</i>	<i>“Eu ia-me sentir mal, porque ele é mais frágil”;</i> <i>“Mas isso está mal, porque não interessa se a pessoa é gay ou não é, mas sim o carácter da pessoa”;</i> <i>“Coitados!”</i>	1 1 2
	Quando os Agentes da Agressão são Amigos ou com alguma Relação de Proximidade	<i>Amizade como factor de apoio e ajuda</i>	<i>“Porque somos amigos”;</i> <i>“Eu vou lá! Se comer, como. Mas também ficam negros!”</i>	1 1
		<i>Admiração, choque e aprendizagem directa</i>	<i>“A situação da professora fiquei admirada e chocada. Fiquei admirada, uma professora e uma aluna andarem à luta”;</i> <i>“Se nem os professores os separam na aula, vou separar?”</i>	3 1

Tabela 9

Tema: Percepção e Atitudes como Observadores de Actos Agressivos Ocasionais e/ou *Bullying* nas Experiências Pessoais (Conclusão).

Categorias	Sub-Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência dos Indicadores
Formas de Agir Quanto às Situações de Agressão Observadas	Por Qualquer Agressão, Agressor e/ou Vítima	<i>Não fazer nada</i>	<i>“Eu não faço nada, nada!”;</i>	4
		<i>Não se envolvem</i>	<i>“Porque não tenho a meter-me. Não é nada comigo!”</i> <i>“Eu não os separo, porque são os amigos dessas pessoas que devem separar”;</i>	5 1
		<i>Apenas observam</i>	<i>“Só estamos habituados a ver!”</i> <i>Fico parado a ver!”</i>	3 2
		<i>Riem da Situação</i>	<i>“Eu riu-me”;</i> <i>“Se for outra (situação) eu começo-me a rir, dá graça!”.</i>	6 2
		<i>Separaram os agentes da agressão</i>	<i>“Eu separo sempre todos, são mais rapazes”;</i> <i>“Numa sei que não era capaz de separar, porque o rapaz era alto, forte e sabia que não conseguia”;</i> <i>“Foi com duas raparigas. Eu nessa consegui (separá-las)”;</i>	2 1 1
		<i>Influência negativa dos outros</i>	<i>“Muitos disseram que fiz mal em separar. Nunca deves separar, deves deixá-los andar à porrada!”;</i> <i>“Não me meto, porque os outros dizem: não te metas, não te metas, deixa andar, deixa estar!”.</i>	1 2
	Quando os Agentes são Amigos ou com alguma Relação de proximidade	<i>Apoiam a separação, envolvem-se e apoiam a resolução do conflito</i>	<i>“Se essas pessoas forem minhas amigas, eu separo”;</i> <i>“Ah, numa situação limitei-me apenas a ver, noutra separei-os”;</i> <i>“Depende. Se for uma situação com (o aluno x) eu separo, porque o (aluno x) é muito violento, muito mesmo!”.</i>	3 3 1
	Quanto à Prática da Agressão (Sozinho ou em Grupo)	<i>Medo e afastamento</i>	<i>“Fora da escola, à porta, vi uma situação em que um gajo estava a comer porrada, vários atirarem-se a ele e eu não consegui ir lá, senão levava também, fogo!”;</i> <i>“Quando são muitos e mais fortes, fico a ver, não me meto!”;</i> <i>“Eu afasto-me porque no outro dia, levo eu a dobrar! Chamam mais people, fónix!”;</i> <i>“Não é ter medo, mas se fosse connosco, ninguém se meteria!”.</i>	2 4 3 3

Tabela 10

Tema: Percepção em Relação ao Apoio dos Agentes Educativos às Situações de Agressão Perpetuadas na Comunidade Escolar.

Categorias	Sub-Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência dos Indicadores
Características e Vigilância por Adultos nos Espaços Físicos Escolares	Características dos Agentes Educativos	<i>As empregadas são idosas e fracas</i>	<i>“As empregadas aqui são todas velhas, pequenas e fracas. Todos os rapazes aqui só fazem merda”.</i>	4
		<i>Encontram-se em postos de trabalho dentro dos pavilhões</i>	<i>“Oh pah, elas nunca vêem nada. Nós depois é que as vamos chamar”;</i> <i>“Normalmente, somos nós que as chamamos, mas quando chegam, já não têm nada para fazer, porque já acabou a porrada!”.</i>	3 2
	Formas de Vigilância	<i>Apenas existe um empregado que ronda a escola (recreio)</i>	<i>“Agora está mais vigiada (a escola). Está cá o Sr. B. que anda sempre a rondar a escola”.</i>	5
			<i>“Apenas o Sr. B., um velho, que ronda a escola, mas não tanto, porque ele também trabalha a arranjar cenas, coisas partidas ou avariadas na escola!”.</i>	3
Medidas Tomadas pelos Agentes Educativos (Auxiliares de Acção Educativa, Professores, Órgãos de Gestão da Escola)	Atitude dos Auxiliares de Acção Educativa	<i>Observam mais as atitudes de não resolverem e/ou não fazerem nada</i>	<i>“Elas procuram mais em discutir e falar com elas próprias do que estar a ver o que os miúdos fazem!”;</i> <i>“Só falam e fofocam umas com as outras”;</i> <i>“Apesar do Sr. B. cá estar, fumam na mesma”.</i>	3 4 1
		<i>Separam e, por vezes, sofrem agressões aquando da separação</i>	<i>“Nessas situações já lá está uma empregada a separar”;</i> <i>“Ela foi separar e também levou (empregada)”;</i> <i>“Eles estavam à entrada, eles estavam lá todos, eu sabia quem era... ah sim! Era um do 8ºA, depois a Dona T. foi lá separá-los, e naquela confusão toda com muita gente, eles bateram-lhe, deram-lhe um pontapé, ela ficou coxa. E depois também acho que acertou-lhe qualquer coisa no olho”.</i>	1 3 2
		<i>Apenas observam</i>	<i>“A professora estava a ver”.</i>	1
	Atitude por parte dos Professores	<i>Não fazem, nem dizem nada para repreender os alunos</i>	<i>“Em todas as aulas. Os professores não dizem nada, nem fazem nada (ao verem os alunos a chamar nomes uns aos outros)”;</i> <i>“Se os professores não os separam na aula, vou separar?!”.</i>	1 1
		<i>Preocupação em leccionar as matérias e concretizar os planos de estudos</i>	<i>“Os professores, muitas vezes dizem: Silêncio. Mas o que é que se passa aí?! Depois não digam que não foi dada a matéria que saiu no teste. Está sumariada, não volto a repetir!” (em tom de ironia).</i>	2

Tabela 11

Tema: Estratégias e/ou Medidas para a Redução de Actos de Agressão Ocasional e/ou de *Bullying*.

Categorias	Sub-Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	Frequência dos Indicadores
Ideias Propostas pelos Alunos para Reduzir Situações de Agressão na Escola	Reforço e Contratação de um Maior Número de Funcionários para a Escola	<i>Contratação de mais Auxiliares de Acção Educativa -Mais vigia e alguma repreensão</i>	<i>“Punha mais empregadas a vigiar”;</i> <i>“Metia mais segurança! [...] as empregadas aqui não fazem nada!”</i> <i>“Sim, mas eu ia falar com elas, e repreender-lhes. A maior parte das vezes, quando há brigas e confusões, nunca são elas que se metem, elas nunca sabem da maior parte das coisas que acontece cá fora no recreio, nunca...”</i>	6 2 2
		<i>Colocação de mais empregados do que empregadas</i>	<i>“Metia, por serem pessoas mais fortes, empregados homens. Acho que eles metem mais respeito”;</i> <i>“Eu metia seguranças, aqueles armários das discotecas! (riu-se)”.</i>	1 1
	Sensibilização aos Pais e Professores de Estratégias e/ou Medidas Preventivas	<i>Sensibilizar os pais dos indícios desta problemática e estratégias de prevenção</i>	<i>“Seria necessário um psicólogo ou outro profissional que conhecesse bem este problema para ter uma reunião com os pais e dizer-lhes o mal que isto é, o sentimento que é sentido pelas vítimas e o que podem fazer quanto a isso”;</i> <i>“Os pais terem comportamentos melhores em casa!”.</i>	2 1
		<i>Potenciar e fomentar estratégias e atitudes mais positivas aos professores para a resolução eficaz desta problemática</i>	<i>“Reunião com os professores e ensinar-lhes como é que poderão agir nestas situações”;</i> <i>“Não é só a matéria das aulas que interessa!”;</i> <i>“Preocupam-se demais em ensinar matérias que saiem no teste e nada se preocupam com estes problemas dos alunos, até desprezam!”.</i>	1 2 1
		<i>Sensibilizar os alunos e trabalhar com eles competências sócio-emocionais</i>	<i>“Penso, mas isto é só uma ideia, que era bom que todos os alunos passassem por testes, em vez dos testes que estamos acostumados a fazer, para que estudassem estes assuntos e não cometessem mais isto...”;</i> <i>“Trabalhar-se com os alunos para prevenir situações destas”.</i>	1 3
	Trabalho com os Alunos em Geral	<i>Acções de limpeza e/ou outros trabalhos comunitários na escola</i>	<i>“Eu colocava todos a fazer limpezas na escola, limpar mesas, cadeiras, quadro, até o chão, nem que fosse com a língua!”;</i> <i>“Trabalhos comunitários, para aprenderem e, não cometerem os mesmos erros!”.</i>	1 2
	Aplicação de Medidas Punitivas aos Agressores			

Entrevista Semi-Estruturada Exemplo de “*focus-group*”

Esta entrevista foi seleccionada das quatro realizadas, como a melhor. Alguns trechos de entrevista com conteúdo imperceptível, não foram incluídos devido a ruídos na passagem das falas gravadas em áudio.

Antes do início desta entrevista, os alunos observaram o filme no computador em silêncio e, realizadas algumas notas iniciais de forma breve, respeitando ao que se iria realizar. Toma-se como critério fulcral a confidencialidade dos nomes dos indivíduos inquiridos.

Entrevistador (E): Daquilo que viram no filme o que é que vocês poderão comentar?

Aluna A (AA): Está mal feito.

E: Está mal feito, porquê?

AA: Não é uma violência real.

E: Ok. Não é uma situação real, é um teatro. Mas pode descrever uma situação real. Quem é que são os personagens?

Aluno B (AB): Para aí um puto do 4º ano a bater num do 1º.

Aluna C (AC): Normalmente são sempre os mais fracos. Escolhem sempre as pessoas mais fracas em termos psicológicos e físicos a levarem. Escolhem as pessoas mais frágeis em termos psicológicos e físicos.

E: Hum, hum. Diz-me lá um exemplo de uma pessoa mais fraca em termos psicológicos e físicos?

AC: Pessoas que tenham traumas, pessoas magras, podem ser feias e serem gozadas por isso.

E: Hum, hum e mais?

AC: Pessoas com ansiedade...

E: E mais? Pessoas tímidas, feias, magras e com essas características que definiram, estamos a falar de vítimas ou dos agressores?

AC: Vítimas. Os agressores podem ser frustrados.

E: Frustrados?

AC: O agressor pode ser frustrado pelas outras pessoas o gozarem e para libertarem essa raiva noutra pessoa, encontram a mais fraca.

E: Muito bem aluna, está correcto. E tu, aluno D, ias dizer alguma coisa? Diz lá.

Aluno D (AD): Nos agressores, por exemplo, os pais podem ter violência em casa e eles depois fazem na escola.

AC: Sim, normalmente as crianças aprendem com os mais velhos. Imitam o que eles fazem.

E: Vocês por acaso estiveram a ler em casa acerca do tema de *bullying*?

Todos: Não (risos).

AC: Nós vemos e tipo...

AA: Tu já fizeste *bullying* (para a aluna E).

E: Já fizeste *bullying*?

Aluna E (AE): Isso foi na primária. Era só gozar.

E: Só gozar? E era à mesma pessoa, ou não?

AE: Sim, porque naquela altura era uma pita (riu-se).

E: Mas porquê que fazias isso?

AE: Porquê?

E: Sim. Será porque te irritava a outra pessoa, ou porque...

AA: Ora, porque era fixe.

AE: Sim, porque era fixe.

AB: Era fixe entre as mesmas pessoas, entre os colegas (de turma).

AA: Tu sim, porque és o maior *bully* aqui da escola.

E: Mas porquê que agem assim?

AA: Agrada.

E: Virão o vídeo. O que é que sentiram? O que sentiram a olhar para a agressão?

AC: Olha! Porquê que a vítima não se defendia? É mais essa a pergunta do género. Porquê que ela não se defende. Nós pensamos “*ah ele está-lhe a fazer aquilo*”. Porquê que ele não se defende? Porquê que não diz nada? É, às vezes, o que acontece quando vemos isso.

AA: E não sentimos nada, é ver o que acontece, apenas.

E: Há aqui alguém que já passou por vítima?

AB e AD: Eu!

AE: Eles estão a brincar!

AB: Sim, por um miúdo, no meu 5º ano, por ser fanático de “*Wrestling*”, queria sempre fazer truques em mim.

E: Pensaste no porquê de ele te agredir?

AB: Porque ele ria-se. Mas houve uma altura que virei-me para ele: “*oh miúdo, estás parvo ou quê? já chega!*”, mas continuou a armar-se em parvo e depois fui lá, começámos a andar à porrada, e foi a minha primeira porrada aqui. Depois ele começou a chamar os colegas para me tentarem bater.

E: Hum, hum. Querias contar a tua história AA?

AA: A minha história, foi o que aconteceu com um rapaz, mas foi mais uma brincadeira. Foi uma parte de “*Wrestling*” e coitado do rapaz que...

AB: Bateu com a cabeça no chão. Fraquinho (riram-se).

AA: Mas foi na brincadeira, porque ele disse-me: “*põe-me lá no chão, põe-me lá!*” e eu pus.

E: (risos) Ok.

AA: Mas porque ele queria.

AB: Mas ela (AA) também começa com coisas. Mas a brincar a brincar...

AA: Mas os outros pensam que eu só consigo fazer isso.

AB: Porque ela é crescida (riu-se).

AA: não, eu acho é porque sou mais alta do que vocês e mais coisa. Toda a gente tem medo de mim, coitados.

AB: Isso é mentira.

AA: Sempre foi.

E: Ok. Agora gostaria que vocês pensassem nalgumas agressões que viram aqui na escola. Este mapa que foi feito por vocês, gostava que em cada “*pos-it*” identificassem e descrevessem a agressão, quem foi o agressor, as suas características, a vítima e o que é que observaram em geral.

AA: De *bullying* ?

AB: Tenho uma que se passou...

E: Sim, qualquer tipo de agressão seja ela verbal ou física ou de outra natureza, e depois de identificada, colocarem no local onde viram, onde essa mesma ocorreu. Ok?

[estiveram a comentar uns com os outros, a pensar no que colocavam no “*pos-it*”]

AA: Mas nem todas são agressões de *bullying*. Temos que colocar todas?

E: Mas coloca-as, porque tu podes ter visto umas que podem, por vezes, acontecer frequentemente pela mesma pessoa. As agressões de *bullying* são, ao contrário das agressões ocasionais, perpetuadas de forma contínua e sistemática à mesma vítima, como no vídeo que vos foi mostrado.

AA: O Camião, por exemplo.

AE: Quem é o Camião?

AB: Aquele que levou um bico na cabeça.

AA: Exactamente.

AE: Não estou a ver.

AB para Todos: Chamar-lhe Camião, Camião, Camião, isso é *bullying*! Ouviram, isso é um gozo!

E: Achas? O que é um gozo?

AA: Gozo é tipo...

AB: É chamar nomes.

E: Isso é um gozo. É diferente de uma alcunha. Não acham? Gozo é um aspecto sentido como divertido com intenção de magoar ou de afectar emocionalmente a outra pessoa, não acham? Agora uma alcunha não é um gozo. Automaticamente o apelidado por essa alcunha já aceitou-a, ou não? Funciona talvez como forma mais fácil de reconhecimento pelos outros. Estou certo?

AA: Sim. E acontece sempre ao princípio. No princípio é, quando começam as aulas, depois fica logo o apelido, fica coiso.

E: Então e situações para o mapa?

AE: não vi nenhuma.

AB: Mas ela faz sempre.

E: Já de certo que observaste alguma situação. Vocês podem ter visto uma primeira vez e depois não terem visto mais nenhuma vez. O que conta é que viram essa agressão. Tentem-se lembrar. Como aconteceu, quem a perpetuou, as suas características, que é o mais importante. Características como pequeno, grande, gordo, baixo, ruivo, loiro, forte, fraco e outras menos visíveis como características psicológicas, mau, arrogante, etc. Podem ser agressões do tipo físicas que vocês já tenham observado ou outras. Por exemplo, roubos ou passar à frente na fila.

AA: Passar à frente na fila? Ah...tenho uma que vi.

AE: Mas eu nunca vi nada!

E: Nunca viste nada? Atrás dos pavilhões, sei lá! Alguém que estava a fumar e te influenciou a fazê-lo. Sei lá. É um exemplo! Em redor da escola...

AC: Eu vi um roubo ao pé do “Shopping”. Ao pé daqueles prédios. Pareceu-me. Estava um rapazito pequenino, depois estavam três rapazes mais velhos e estavam a pedir-lhe dinheiro. Mas estavam os três em círculo.

E: Mas eram alunos da escola?

AC: Não!

E: Então não cites esse exemplo no mapa.

AB: Há pessoas que fazem *bullying* no MSN (“Messenger”, programa de “chat” na Internet).

E: Pois é! É outra forma de *bullying*. Chama-se a isso, “*ciberbullying*”, ou seja, através do uso da Internet, de programas como o “Messenger”, o “Skype”, etc. Gozam-se e maltratam-se os outros de forma deliberada.

AB: Ya! Gosto de fazer isso a um gajo que não conheço. É bué de fixe. Chamo-lhe nomes...

AA: Também com bonecos.

AB: Ya! Principalmente aquele em que existe mesmo agressões até aparecer sangue e cortar a cabeça. São muito fixes (riu-se).

AC: Também se podem colocar situações na papelaria?

E: São agressões aqui na escola?

AC: Sim, acontecem todos os dias.

E: Ok. Gostava que as citasses. Coloquem se faz favor, que é muito importante, as características das vítimas e dos agressores, aquilo que se recordam. Esta bem? Ah, e esqueci-me de uma coisa. No próprio “*pos-it*” vocês fazem tipo uma bolinha assim. Para depois verificarmos se o local foi vigiado ou não. Por exemplo, por adultos, auxiliares de acção educativa, por professores, ou por outros funcionários, que estavam naquele sítio e estavam a observar.

AB: Olha, eu vi uma professora a dar uma chapada numa rapariga. Pois! No ano passado!

AC: E só a rapariga é que foi para a polícia. Isso foi mau, porque a professora também devia ter ido para a polícia.

AB: E estava uma auxiliar a assistir.

E: Isso é uma boa situação! Podes escrever.

AC: E como é que eu escrevo?

E: Descreve o que se passou.

AC: Andaram à luta? À bulha?

E: Sim, se foi isso que se passou! O que é andar à luta?

AB: Porrada, puxar os cabelos, pontapé na boca.

AA: Isso é *bullying* (riram-se).

E: AC depois não te esqueças de colocar o “*pos-it*” no local onde isso aconteceu.

AC: Sim, nesta sala de aula.

AB: Todos os dias a chamar uma coisa a um rapaz. Aonde é que meto?

E: Coloca no espaço onde é mais frequente, onde ocorreu na maioria das vezes.

AA: Lembrei-me da situação que aconteceu com a J. Com aquela gordinha.

Todos: Ya!

AB: A essa toda a gente a goza. Até eu! Chamo-lhe de grossa. Mas ela é bué de fixe e simpática!

AA: Coitada (riu-se).

E: Repararam numa coisa. Vocês dizem: “*Ya! Ela até é fixe e é simpática*” e depois gostam de gozar com ela! É um pouco contraditório.

AB: O que é contraditório?

AA: É uma piada!

Todos: (riram-se)

AA: Ia para dizer uma coisa, mas já não digo!

AB: Cala-te!

E: É bom que digas AA. Diz lá!

AB: Cala-te!

AA: É daqui de uma rapariga da turma.

AB: Da nossa sala de aula.

Todos: (A falar ao mesmo tempo e a rirem-se).

AA: Opá! Não falem todos ao mesmo tempo, senão o Sérgio depois não consegue passar a entrevista. Vou explicar. Eles gozam toda a gente da turma, o I. e o N. e gozam-se um ao outro também. Especialmente...

E: Então existe uma pergunta que te quero fazer. Quer dizer que uma pessoa goza, a outra também, porquê?

AB: Porque somos amigos!

E: O termo magoar não é o mesmo?

AB: Não!

E: Porquê?

AA: Porque estão a brincar, simplesmente. E sabem que estão na brincadeira. Temos o exemplo da F.

AB: Pois é!

AA: Eles estão sempre a gozar a F. Ela é tontinha, vê-se logo. Toda a gente repara nisso e gozam-na. Chamam-lhe de grossa, de boa, mas é mau.

E: Então quer dizer que vocês chamam-lhe “boa”. Reparei no primeiro dia, que vocês elogiaram-na muito positivamente. Quer dizer que isso para vocês é mau, é sentido como aspecto contrário? É ironia?

AA: Sim. Ela pensa que eles pensam mesmo isso dela!

AC: É por isso que ela sorri.

AA: Acho que ela tem um problema na cabeça. O namorado dela é um pito, do 5º ano, de 10 anos. Ela é mais velha e mais alta do que ele.

Todos: (a falar ao mesmo tempo).

AA: É como o caso do M.

AA para AB: Opá Cala-te! Deixa-me falar!

AA: Ao princípio pensava que o M. era Gay.

AB: Eu também!

AA: Depois percebi. Ele tem namorada...

E: O M. é aquele vosso colega que senta-se ao pé da F. Não é?

AB: Senta-se aqui!

E: Hum, hum. Não podemos estar a mudar o rumo da conversa! Esse é um tema que muito abrangente, mas que o *bullying* pode estar explícito, nos ataques verbais e físicos, na discriminação, nos gozos, etc. Mas o que é que tens contra os gays?

AB: Eu adoro Gays (riu-se).

E: E porquê?

Todos: (Riram-se)

E: Vá vamos lá, para terminarmos este assunto da homossexualidade. Deixem falar a AA. Vamos centrar no tema do *bullying*.

AA: É. Eles percebem-nos mais do que a maioria dos rapazes.

AE: São mais sensíveis.

AA: Eles acompanham mais o próprio namorado nas compras. É do tipo “*Ai querido leva este!*” Eles são todos assim, bué de queridos.

Todos: (riram-se).

E: E desta conversa de Gays, para terminarmos. Vocês eram capazes de gozar, humilhar, maltratar ou agredir um gay por ter essa característica.

AA: Eu acho que...

AD: Não. Eu ia-me sentir mal, porque ele é mais frágil.

E: Seria uma característica de vítima? Para se maltratar?

Todos: Sim.

AC: Mas isso está mal, porque não interessa se a pessoa é gay ou não é, mas sim o carácter da pessoa.

AB: Cada um é como cada um. Sabem uma coisa e então e se fossem fufas?

AA: Seria a mesma coisa. Gosto de gays. Tenho muitos amigos assim.

E: Ok. Vamos voltar aqui o tema inicial, porque esse, podemos falar noutra altura. Digam-me lá. A maioria destas agressões que identificaram estavam a ser vigiadas por alguém?

AC: Esta, por exemplo, a professora estava a ver! (o rapaz a chamar nomes)

E: O Professor estava a ver? E isso acontece normalmente numa sala de aula?

AB: Em todas as aulas. Mas os professores não dizem, nem fazem nada!

Todos: (a falar e a rirem-se a mesmo tempo).

E: Desculpem! Vamos lá! Das situações que vocês identificaram nos “*pos-it`s*”. Como é que vocês actuam perante estas situações. O que fazem quando as observam?

AB: Nada.

AC: Esta situação da professora fiquei admirada e chocada. Fiquei admirada, uma professora e uma aluna andarem à luta.

E: AA, o que acontece normalmente contigo?

AA: Ah, numa situação limitei-me apenas a ver, noutra separei-os.

E: Então e porquê que numa situação limitaste-te apenas a ver e noutra separaste-os?

AA: Numa sei que não era capaz de separar, porque o rapaz é alto, forte, e sabia que não conseguia. E a outra foi com duas raparigas. Eu nessa consegui.

E: Hum, hum.

AA: E muitos disseram que fiz mal em separar.

AB: Nunca debes separar, debes deixá-los andar à porrada!

E: E mais, face a estas situações aqui na escola, o que fazem mais?

AB: Nada!

E: Nada?

AE: Só estamos habituados a ver!

E: Só estão habituados a ver? Não se envolvem?

AC: Se essas pessoas forem minhas amigas, eu separo.

AA: Oh ya, isso eu também.

AB: Ya, eu também vou lá!

AA: Eu separo sempre todos, são mais rapazes.

E: Esperem! Pegando nas palavras que disseram, se forem pessoas que sejam vossas amigas, vocês separam para minimizar a situação, senão, acabam por ver e não fazer nada, é isso?

AC: Sim. Eu não os separo, porque são os amigos dessas pessoas é que devem separar.

AB: Eu riu-me. Fico parado a ver!

E: Mas, porquê que não separam ou não vão fazer queixa? Vocês estão a ver e a rirem-se em vez de separá-los?

AC: Porque não tenho a meter-me. Não é nada comigo! Mas nessas situações já lá está uma empregada para os separar.

E: Ok. Agora imaginem que vocês fossem donos desta escola. Que estratégias é que tomavam para terminar com estas situações?

AE: Punha mais empregadas a vigiar.

E: Mais empregadas a vigiar?

AC: Eu metia, por serem pessoas mais fortes, empregados, homens! Acho que eles metem mais respeito.

Todos: (a falar ao mesmo tempo).

AA: Sim, porque as empregadas aqui são todas velhas, pequenas e fracas. E todos os rapazes aqui só fazem “*merda*”.

E: Espera, espera! Pelo que acabaste de referir, todos os rapazes conseguem dar tarefa nelas, é isso?

AA: Todos não. A maioria!

E: A maioria? Ok. Já viste alguma situação destas?

AB: Eu já! Eu já!

AA: Ah. Calma! Esqueci-me!

E: Pegando na tua frase a dizer que a maioria dos alunos conseguem bater nas empregadas. Já viste uma situação destas acontecer?

AA: Não! Mas ouvi falar! Mas não foi bater. Ela foi separar e também levou.

[Término da Entrevista]

Tabela 1

Tema: Situações de Agressão Identificadas V.S Espaços Físicos Escolares V.S Vigilância de Auxiliares de Ação Educativa e/ou Funcionários da Instituição em Escolar.

Espaços Físicos Escolares	Formas de Agressão	Nº. Sit. Ident.	Exemplos de Situações Identificados pelos Sujeitos em Estudo, ocorridos na Instituição Escolar	Vigilância por Adultos	Nº. Sit. Ident. Com Vigia
Recreio	<i>Extorsão de Dinheiro</i>	3	<i>“Roubo. Um rapaz baixo rouba um rapaz alto, todos os dias e ameaça-lhe se contar a alguém. Dá-lhe porrada e para se certificar que ele não diz, bate-lhe”.</i>		1
			<i>“Um rapaz de tudo, retirava sempre dinheiro, todos os dias e a vítima era muito pequena”.</i>		
			<i>“O aluno estava a fumar atrás da escola com amigos à volta”.</i>	O	
	<i>Agressões Físicas</i>	5	<i>“Dois alunos andaram à porrada, mas o agressor era menor do que a vítima, mas tinham a mesma idade”.</i>	O	1
			<i>“Duas raparigas andaram à porrada e a agressora era mais velha que a vítima”.</i>		
			<i>“Um aluno a agredir outro, da mesma idade e aspecto, porque estavam a discutir o jogo de berlindes”.</i>		
			<i>“Uma gaja baixa, cheiinha e, uma mais alta, andavam à luta. Foi só pontapés”.</i>		
			<i>“Uma rapariga bate noutra, deu-lhe imensos pontapés. Ambas o fizeram e ambas são baixas e nem gordas, nem magras”.</i>		
Sala de Aula	<i>Agressões Físicas</i>	3	<i>“Vi que a professora ao expulsar a aluna, deu-lhe um caldo na cabeça, depois a aluna deu-lhe uma chapada e fugiu. A professora foi atrás dela e começaram à luta, pontapés, murros, etc. Mas só a aluna é que foi para a polícia, através da escola segura. E eu acho mal porque as duas fizeram mal e deviam sofrer as duas as consequências e aliás acho que a professora por ser mais velha e ter mais consciência devia ter uma, um bocado mais grave”.</i>	O	3
			<i>“Professora a dar chapada numa aluna do 5º Ano”.</i>	O	
			<i>“Um rapaz da minha turma a chamar nomes”.</i>	O	
Corredores e Escadas	<i>Agressões Físicas</i>	2	<i>“Dois colegas de escola bateram-se e uma empregada separou-os e no meio da confusão levou um pontapé na perna, ficou coxa”.</i>		1
			<i>“Um rapaz mais alto que a empregada, agrediu-a”.</i>	O	

Legenda: “O” – “Local com Vigilância de Adultos”.

Tabela 2

Tema: Situações de Agressão Identificadas V.S Espaços Físicos Escolares V.S Vigilância de Auxiliares de Acção Educativa e/ou Funcionários da Instituição em Escolar (Continuação).

Espaços Físicos Escolares	Formas de Agressão	Nº. Sit. Ident.	Exemplos de Situações Identificados pelos Sujeitos em Estudo, ocorridos na Instituição Escolar	Vigilância por Adultos	Nº. Sit. Ident. Com Vigia
Refeitório/ Papeleria/ Bar	<i>Agressões Físicas</i>	15	<i>“Agressão física, onde o agressor é mais forte do que a vítima, maior e tudo!”</i>		5
			<i>“Agressão física (socos, pontapés e nomes porcos), agressor cigano e vítima apanhadinha”.</i>		
			<i>“Um agressor preto, a vítima branca e ele muito mais velho que a vítima, com mais estatuto de corpo”.</i>	O	
			<i>“Eu vi um rapaz mais velho a pedir dinheiro a um miúdo e ele não lhe deu, então o mais velho bateu-lhe”.</i>		
			<i>“O V. agrediu um jovem, bem mais novo que ele e o pobre coitado nem se defendeu”.</i>		
			<i>“O V. bateu num miúdo sem se defender”.</i>		
			<i>“Vi um mais velho a dar pontapés e murros em um do 5º Ano”.</i>		
			<i>“O S. pediu 10 cêntimos a um rapaz mais novo, como ele não lhe deu, ele de imediato bateu-lhe”.</i>	O	
			<i>“Vejo muitas vezes os rapazes a baterem e a gozarem um rapaz gordinho”.</i>		
			<i>“Muito sangue! O puto esticou-se para ele e apanhou”.</i>		
			<i>“Já vi um rapaz que devia estar no seu 5º ou 6º Ano a bater e a gozar na fila para a papeleria. O agressor era maior mais robusto e com cara de mau e a vítima era mais pequena e magrinha”.</i>	O	
			<i>“Um rapaz negro todo os dias a ser gozado”.</i>		
			<i>“Um rapaz alto e magro a bater noutro rapaz mais novo, baixo e magro”.</i>	O	
			<i>“Na papeleria passam à frente dos mais novos e não intervém esses porque têm medo”.</i>	O	
			<i>“Os mais velhos gostam de passar à frente e os mais novos com medo não fazem nada”.</i>		

Legenda: “O” – “Local com Vigilância de Adultos”.

Tabela 3

Tema: Situações de Agressão Identificadas V.S Espaços Físicos Escolares V.S Vigilância de Auxiliares de Acção Educativa e/ou Funcionários da Instituição em Escolar (Continuação).

Espaços Físicos Escolares	Formas de Agressão	Nº. Sit. Ident.	Exemplos de Situações Identificados pelos Sujeitos em Estudo, ocorridos na Instituição Escolar	Vigilância por Adultos	Nº. Sit. Ident. Com Vigia
Refeitório/ Papellaria/ Bar	<i>Agressões Verbaís</i>	2	<i>“Um puto gozou e fugiu de uma empregada”.</i>		0
			<i>“Um rapaz problemático faltou ao respeito a uma empregada, gozando-lhe. Parecia que estava a falar com uma colega”.</i>		
	<i>Extorsão de Dinheiro</i>	1	<i>“Um mais velho a pedir dinheiro a um mais fraco”</i>		0
Espaços de Educação Física	<i>Extorsão de Dinheiro</i>	4	<i>“Roubo! O aluno durante o Jogo deixou o telemóvel no banco do balneário e quando voltou já não estava lá”.</i>	0	3
			<i>“No balneário já roubaram carteiras e outros pertences”.</i>		
			<i>“Cinco miúdos do 5º Ano ao pé da parede e outro a tirar dinheiro a esses cinco”.</i>	0	
			<i>“Eu ia para uma aula de Educação Física e pedi a um colega meu para me guardar a mala no cacifo dele, no balneário. Ele não tinha espaço e deixou cá fora. Quando um da turma que também estava a ter aula, um rapaz mexeu na minha mala e tirou-me muitas coisas incluindo o meu telemóvel”.</i>	0	
	<i>Agressões Físicas</i>	5	<i>“Bateram! o agressor era mais alto que a vítima”.</i>		2
			<i>“Um rapaz do 7º Ano a lutar com um de 5 ou 6, claro era impossível de haver resposta”.</i>		
			<i>“Um gajo alto magro a dar pontapés na cabeça de um miúdo mais novo que era baixo e magro”.</i>	0	
			<i>“Já vi fazerem num rapaz do 5º Ano, por alunos mais velhos. Fizeram-lhe kodime”.</i>		
			<i>“Já vi vários rapazes empurrarem outros para jogar pingue-pongue”.</i>	0	
	<i>Agressões Verbaís</i>	1	<i>“Vários rapazes a fazerem ameaças só para jogarem à bola no campo”.</i>		0

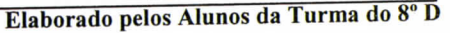
Legenda: “0” – “Local com Vigilância de Adultos”.

Tabela 4

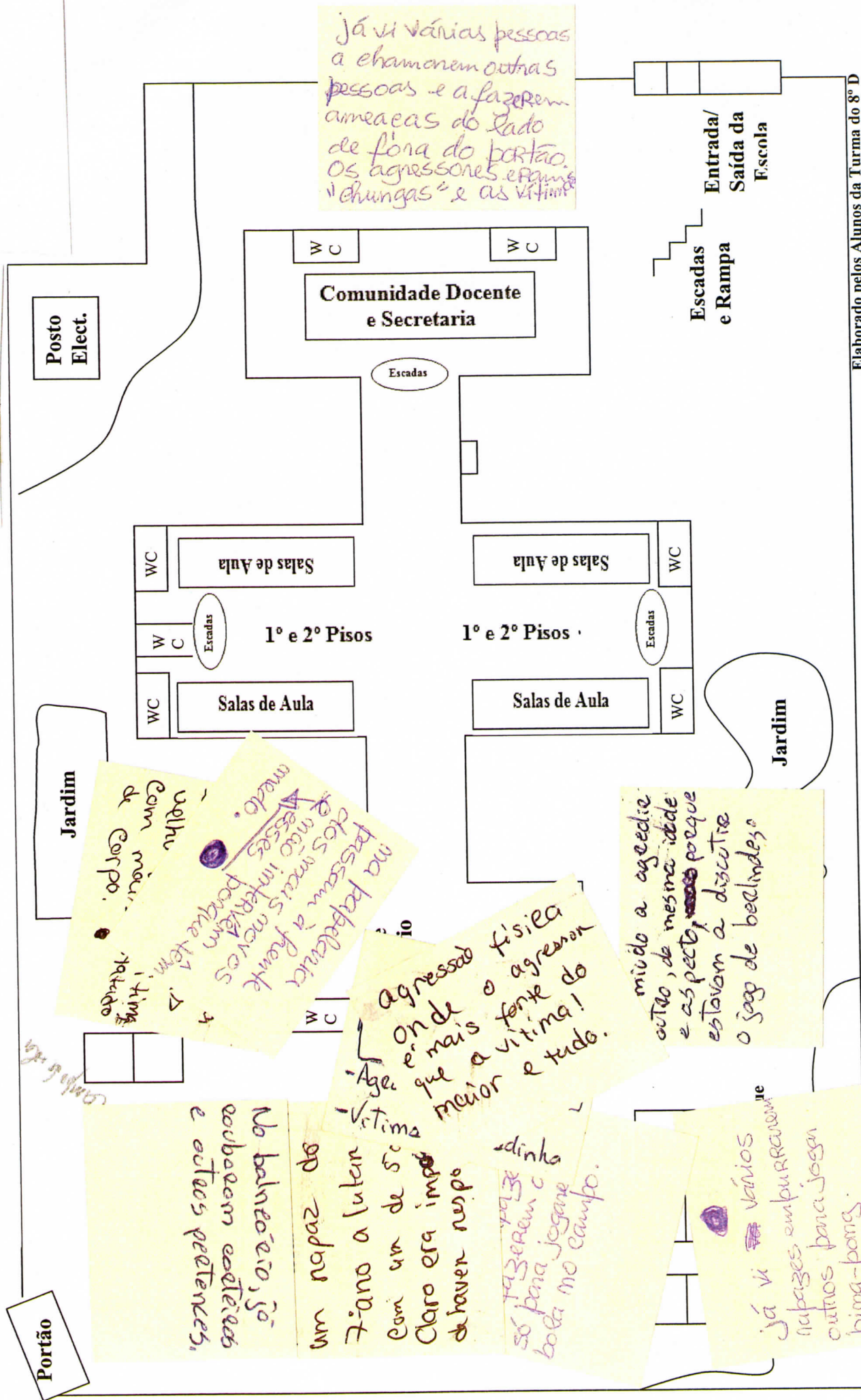
Tema: Situações de Agressão Identificadas V.S Espaços Físicos Escolares V.S Vigilância de Auxiliares de Acção Educativa e/ou Funcionários da Instituição em Escolar (Conclusão).

Espaços Físicos Escolares	Formas de Agressão	Nº. Sit. Ident.	Exemplos de Situações Identificados pelos Sujeitos em Estudo, ocorridos na Instituição Escolar	Vigilância por Adultos	Nº. Sit. Ident. Com Vigia
Casas de Banho	<i>Agressões Físicas</i>	1	<i>“O aluno foi espancado por mais de cinco alunos na casa de banho”.</i>	0	1
Imediações da Escola	<i>Agressões Verbais</i>	1	<i>“Já vi várias pessoas a chamarem outras pessoas e a fazerem ameaças do lado de fora do portão. Os agressores eram chungas e as vítimas eram normais”.</i>		0

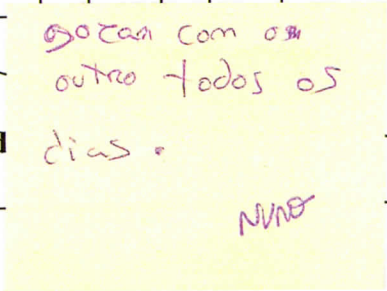
Legenda: “O” – “Local com Vigilância de Adultos”.



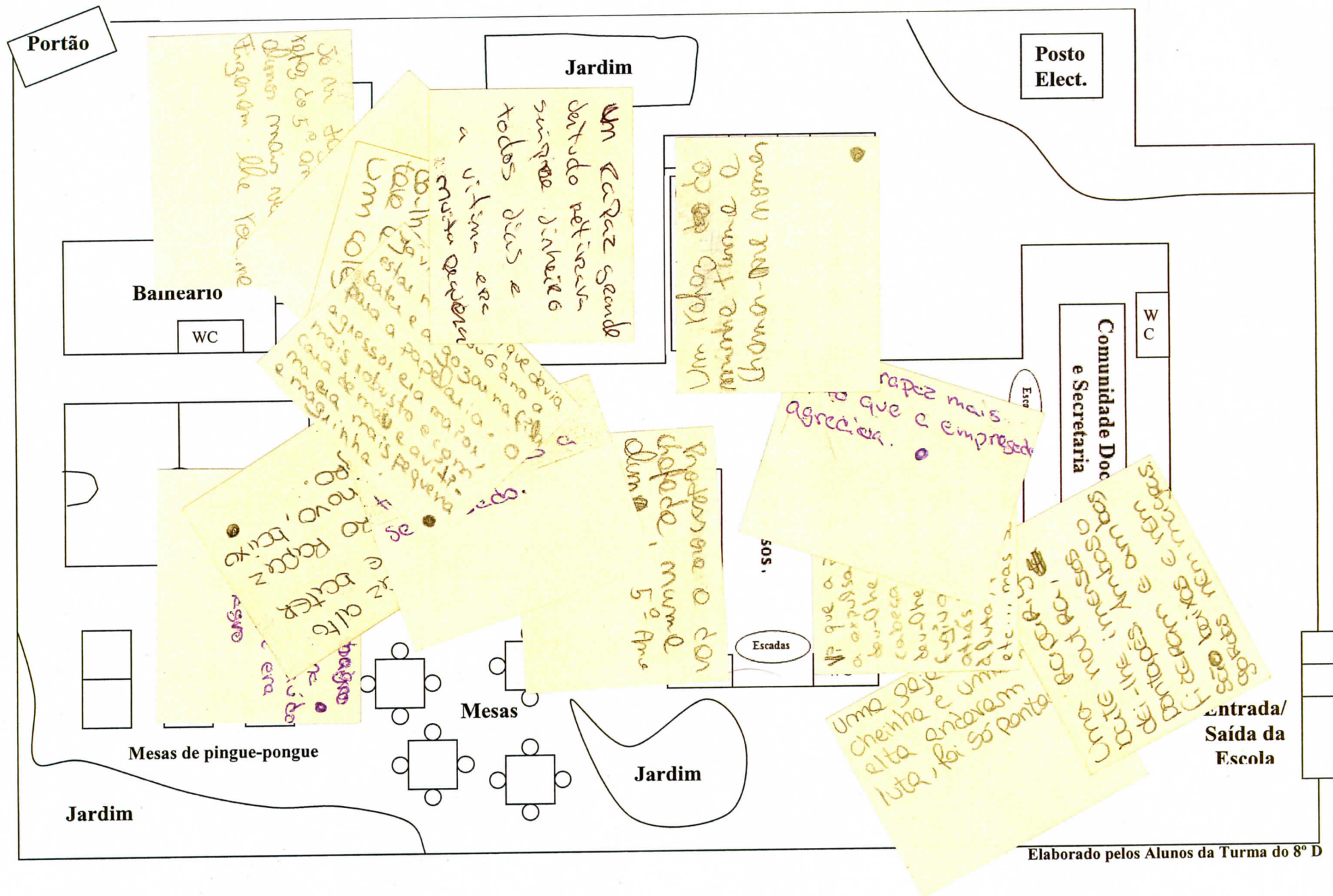
Planta do Espaço Físico da Escola Básica



This image shows a blank, aged, cream-colored page, likely an endpaper or flyleaf of a book. The paper has a slightly textured appearance with some faint smudges and discoloration, characteristic of old paper. The left edge of the page shows the binding of the book, and the overall tone is a warm, off-white or light beige.



Planta do Espaço Físico da Escola Básica



Dinâmicas de Grupo Realizadas em Turma

Apresentação (1ª e 2ª Sessões)

Actividade: “Eco de Nomes”

Esta primeira actividade consistia em que todos os alunos dissessem o seu nome, no entanto, para dificultar a tarefa, teriam de dizer o nome do aluno que já tinha sido anteriormente apresentado. A partir do 6º elemento apenas diriam o seu nome e mais os 5 nomes dos elementos anteriores e, assim sucessivamente, até chegar ao último. Objectivo: “*quebra-gelo*” e apresentação dos alunos.

Actividade: “Amigo da Selva”

Nesta segunda actividade todos os alunos tinham de associar à primeira letra do seu nome a um animal que comesse por essa mesma letra, como por exemplo: “Sérgio Serpente”. Nesta tarefa não era permitido repetir o nome dos animais. Objectivo: apresentação dos alunos.

Actividade: “Qualidade no Outro”

Todos os alunos devem nomear uma qualidade a um colega específico, que eles próprios escolhem, através da passagem de uma caneta. Sendo assim, começando por um aluno de um dos extremos da sala de aula, este dirige-se ao aluno escolhido e lhe entrega a caneta dizendo-lhe: “*Dou-te esta caneta, porque tu és...*” e referem uma qualidade, não repetida [os alunos têm de ter atenção às qualidades que os outros companheiros disseram], ao outro elemento escolhido da turma. O aluno a quem se dá em primeiro lugar a caneta é o último a recebê-la. Objectivo: fomentar a auto-estima dos participantes.

Término das Sessões (7ª Sessão)

Actividade: “Passagem no Rio”

Como objectivos, esta actividade pretende: 1) sublinhar a importância do trabalho em equipa; 2) sensibilizar para a necessidade da coordenação de esforços; 3) estimular a reflexão sobre a resolução de problemas em grupo; 4) consolidar a

diminuição do isolamento dos elementos periféricos da turma e, por fim, 5) numa reflexão alargada, consolidar a evolução das capacidades da resolução de problemas em grupo. A actividade foi processada da seguinte maneira: toda a turma envolvida, o grupo de alunos deveria passar todos os elementos para a outra margem do rio (espaço entre duas linhas paralelas), sem poder cair, ou tocar no chão, com o auxílio de algumas folhas de papel de jornal, que serviam de apoio nessa passagem.

Estipularam-se algumas regras e um “*imaginarium*” para esta actividade. As folhas de jornal seriam os “barcos” e o campo de futebol, onde foi realizada a actividade, o “rio” com muitos “tubarões”. Desta forma, definiram-se três regras: 1) os “barcos” que se rasgassem (mesmo que a só a um elemento do grupo), implicava que toda a turma voltasse ao ponto de partida, mesmo que alguns deles já estivessem no meio do rio; 2) o mesmo acontecia com alguém que colocasse os pés no chão (“rio”), e por fim, 3) todo o grupo teria que se ajudar e, caso a comunicação entre eles não fosse positiva, voltariam todos ao ponto de partida.

Este questionário destina-se a recolher opiniões dos estudantes acerca de alguns aspectos da sua vida escolar. É anónimo e a informação recolhida através dele é absolutamente confidencial.

A tua colaboração sincera é fundamental para o estudo e compreensão das relações humanas na escola. Muito obrigado pela tua colaboração.

Ano de escolaridade: _____

A. Começamos por te pedir alguns dados de carácter pessoal:

1. Que idade tens? _____ 2. A que género pertences?

1 Masculino

2 Feminino

3. Onde nasceste?

1	Portugal
2	África
3	América
4	Ásia
5	Europa

4. Qual é a profissão do teu pai? _____

5. Qual é a profissão da tua mãe? _____

6. Quais são as habilitações académicas do teu pai?

1	Não sabe ler nem escrever
2	Sabe ler e escrever sem grau de escolaridade
3	1º ciclo (4º ano)
4	2º ciclo (6º ano)
5	Escolaridade obrigatória (9º ano)
6	Ensino secundário (12º ano)
7	Ensino Superior

7. Quais são as habilitações académicas da tua mãe?

1	Não sabe ler nem escrever
2	Sabe ler e escrever sem grau de escolaridade
3	1º ciclo (4º ano)
4	2º ciclo (6º ano)
5	Escolaridade obrigatória (9º ano)
6	Ensino secundário (12º ano)
7	Ensino Superior

8. Onde nasceu o teu pai?

1	Portugal
2	África
3	América
4	Ásia
5	Europa

9. Onde nasceu a tua mãe?

1	Portugal
2	África
3	América
4	Ásia
5	Europa

10.

Qual a situação civil dos teus pais?

1	Casados
2	Divorciados
3	Separados
4	Viuvo(a)
5	União de facto
6	Solteiros

11. Tens irmãos?

1 Sim

2 Não

Se respondeste não passa à pergunta 12.

11.1. Quantos irmãos tens?

1	Um
2	Dois
3	Três ou mais

11.2. Os teus irmãos são?

1	Mais velhos
2	Mais novos
3	Mais velhos e mais novos
4	Mesma idade

12. Com quem vives?

1	com os pais
2	com pais e irmãos
3	só com a mãe
4	só com o pai
5	com mãe e irmãos
6	com pai e irmãos
7	outras situações

13. A que origem étnica pertences?

1	Lusa
2	Africana
3	Luso-africana
4	Indiana
5	Luso-indiana
6	Asiática
7	Luso-asiática
8	Brasileira
9	Luso-francesa
10	Luso-canadiano/americano
11	Luso-equatorialiana

B. Agora gostaríamos que nos falasses de alguns aspectos da tua vida escolar.

1. O que pensas do ambiente da tua escola?

2. O que pensas do relacionamento entre as pessoas da tua turma?

1. Nas duas últimas semanas sentiste-te alguma vez vítima de alguma ou algumas das agressões que a seguir se referem, por parte de colegas, ou por outras pessoas, na escola ou nas suas imediações?
(Assinala com uma cruz nos quadrados que correspondem às situações de que foste vítima).

1.1. Empurraram-te, com violência

1 Sim

2 Não

1.2. Ameaçaram-te

1 Sim

2 Não

1.3. Gozaram-te/humilharam-te

1 Sim

2 Não

1.4. Bateram-te

1 Sim

2 Não

1.5. Chamaram-te nomes ofensivos

1 Sim

2 Não

1.6. Levantaram calúnias/rumores a teu respeito (dissaram coisas más de ti ou da tua família)

1 Sim

2 Não

1.7. Excluíram-te do grupo (não quiseram conviver contigo)

1 Sim

2 Não

1.8. Tiraram-te coisas (objectos pessoais, dinheiro, ...)

1 Sim

2 Não

1.9. Magoaram-te, de propósito (beliscaram-te com força; picaram-te com objectos, ...)

1 Sim

2 Não

1.10. Estragaram-te objectos pessoais ou vestuário, de propósito

1 Sim

2 Não

1.11. Apalparam-te, contra a tua vontade

1 Sim

2 Não

1.12. Fizeram intrigas a teu respeito

1 Sim

2 Não

1.13. Outras agressões ou perseguições

1 Sim

2 Não

Quais?

2. Quantas vezes foste agredido ou perseguido neste período de tempo?

1	1 vez
2	2 vezes
3	3 vezes
4	mais de 3 vezes

3. Em que local ou locais ocorreram essas situações?

1	sala de aula
2	recreio
3	corredores e escadas
4	refeitório
5	espaços de Educação Física (balneários, pavilhão, ...)
6	casa de banho
7	imediações da escola
8	outra

Qual?

4. Nessas situações, foste agredido ou perseguido por:

1	1 pessoa
2	2 pessoas
3	grupo de pessoas

5. Essas pessoas eram colegas da tua escola?

1 Sim

2 Não

6. Alguma dessas pessoas ou desses grupos te agrediu ou perseguiu mais do que uma vez semanas?

1	não
2	sim; 2 vezes
3	sim; 3 vezes
4	sim; mais de 3 vezes

6.1. Se sim, ainda continuas a ser agredido ou perseguido por essa(s) pessoa(s)?

1 Sim

2 Não

6.2. A(s) pessoa(s) que te agrediram era(m):

1	do género masculino
2	do género feminino

1	mais velhos
2	mais novos
3	da mesma idade

1	da tua turma
2	de outra turma do mesmo ano
3	de outra turma de outro ano

7. Alguém presenciou essa(s) situação(ões)?

1 Sim

2 Não

8. Se sim, o que fizeram as pessoas que presenciaram?

1	Não fizeram nada
2	Fugiram/tiveram medo
3	Recorreram a um adulto
4	Pediram ao agressor para parar
5	Aproximaram-se para ver
6	Apoiaram o agressor
7	Aconselharam a afastar-se do agressor
8	Riram-se da situação
9	Apoiaram o agredido
10	Outra

Qual?

nas duas últimas semanas, viste alguém ser vítima de alguma ou algumas das agressões que a seguir se referem, por parte de colegas, ou por outras pessoas, na escola ou nas suas imediações?
(Assinala com uma cruz nos quadrados que correspondem às situações que observaste).

- 1.1. Empurrar com violência ☐ 1 Sim ☐ 2 Não
- 1.2. Ameaçar ☐ 1 Sim ☐ 2 Não
- 1.3. Gozar/humilhar ☐ 1 Sim ☐ 2 Não
- 1.4. Bater ☐ 1 Sim ☐ 2 Não
- 1.5. Chamar nomes ofensivos ☐ 1 Sim ☐ 2 Não
- 1.6. Levantar calúnias/rumores (dizer coisas más de alguém ou da sua família) ☐ 1 Sim ☐ 2 Não
- 1.7. Excluir do grupo (não querer conviver com alguém) ☐ 1 Sim ☐ 2 Não
- 1.8. Tirar coisas (objectos pessoais, dinheiro, ...) ☐ 1 Sim ☐ 2 Não
- 1.9. Magoar de propósito (beliscaram com força, picaram com objectos, ...) ☐ 1 Sim ☐ 2 Não
- 1.10. Estragar objectos pessoais ou vestuário, de propósito ☐ 1 Sim ☐ 2 Não
- 1.11. Apalpar contra a vontade da pessoa ☐ 1 Sim ☐ 2 Não
- 1.12. Fazer intrigas ☐ 1 Sim ☐ 2 Não
- 1.13. Outras agressões ou perseguições ☐ 1 Sim ☐ 2 Não

Quais? _____

2. O que fizeste?/ Que atitude tomaste?

- | | |
|----|---------------------------------------|
| 1 | Não fiz nada |
| 2 | Fugi/tive medo |
| 3 | Recorri a um adulto |
| 4 | Pedi ao agressor para parar |
| 5 | Aproximei-me para ver |
| 6 | Apoiei o agressor |
| 7 | Aconselhei-a a afastar-se do agressor |
| 8 | Ri-me da situação |
| 9 | Apoiei o agredido |
| 10 | Outra |

Qual? _____

3. Onde ocorreram essas situações?

- | | |
|---|--|
| 1 | sala de aula |
| 2 | recreio |
| 3 | corredores e escadas |
| 4 | refeitório |
| 5 | espaços de Educação Física (balneários, pavilhão, ...) |
| 6 | casa de banho |
| 7 | imediações da escola |

alguma das atitudes ou comportamentos que a seguir se referem?

(Assinala com uma cruz nos quadrados que correspondem aos comportamentos ou atitudes que tiveste).

- 1.1. Empurrar com violência ☐ 1 Sim ☐ 2 Não
- 1.2. Ameaçar ☐ 1 Sim ☐ 2 Não
- 1.3. Gozar/humilhar ☐ 1 Sim ☐ 2 Não
- 1.4. Bater ☐ 1 Sim ☐ 2 Não
- 1.5. Chamar nomes ofensivos ☐ 1 Sim ☐ 2 Não
- 1.6. Levantar calúnias/rumores (dizer coisas más de alguém ou da sua família) ☐ 1 Sim ☐ 2 Não
- 1.7. Excluir do grupo (não querer conviver com alguém) ☐ 1 Sim ☐ 2 Não
- 1.8. Tirar coisas (objectos pessoais, dinheiro, ...) ☐ 1 Sim ☐ 2 Não
- 1.9. Magoar de propósito (beliscaram com força, picaram com objectos, ...) ☐ 1 Sim ☐ 2 Não
- 1.10. Estragar objectos pessoais ou vestuário, de propósito ☐ 1 Sim ☐ 2 Não
- 1.11. Apalpar contra a vontade da pessoa ☐ 1 Sim ☐ 2 Não
- 1.12. Fazer intrigas ☐ 1 Sim ☐ 2 Não
- 1.13. Outras agressões ou perseguições ☐ 1 Sim ☐ 2 Não

Quais? _____

2. Quantas vezes praticaste estas acções durante este período de tempo?

- | | |
|---|-----------------|
| 1 | 1 vez |
| 2 | 2 vezes |
| 3 | 3 vezes |
| 4 | mais de 3 vezes |

3. Em que local ocorreram essas situações?

- | | |
|---|--|
| 1 | sala de aula |
| 2 | recreio |
| 3 | corredores e escadas |
| 4 | refeitório |
| 5 | espaços de Educação Física (balneários, pavilhão, ...) |
| 6 | casa de banho |
| 7 | imediações da escola |
| 8 | outra |

Qual? _____

4. Estas acções foram praticadas em grupo com outros colegas ou sozinho?

- | | |
|---|----------|
| 1 | sozinho |
| 2 | em grupo |

5. Ao longo destas duas semanas, agrediste ou perseguiste algum dos teus colegas mais do que uma vez?

- | | |
|---|----------------------|
| 1 | não |
| 2 | sim; 2 vezes |
| 3 | sim; 3 vezes |
| 4 | sim; mais de 3 vezes |

6. Ainda continuas a agredir ou a perseguir algum desses colegas?

- | | |
|---|-----|
| 1 | Sim |
| 2 | Não |

Na tua opinião, quais as razões que levam a que tenhas estes comportamentos?

1	vingança
2	defesa de outros colegas
3	desprezo
4	"brincadeira"
5	reacção a provocações
6	irritação
7	outra

Qual? _____

8. O que sentes pelos colegas que agredes ou persegues na escola?

1	raiva
2	desprezo
3	pena
4	carinho
5	nada
6	outra

Qual? _____

9. A(s) pessoa(s) que agrediste ou perseguiu era(m):

1	do género masculino
2	do género feminino

1	mais velhos
2	mais novos
3	da mesma idade

1	da tua turma
2	de outra turma do mesmo ano
3	de outra turma de outro ano

10. Alguém presenciou essa(s) situação(ões)?

1 Sim 2 Não

10.1. Se sim, o que fizeram as pessoas que presenciaram?

1	Não fizeram nada
2	Fugiram/tiveram medo
3	Recorreram a um adulto
4	Pediram ao agressor para parar
5	Aproximaram-se para ver
6	Apoiaram o agressor
7	Aconselharam a afastar-se do agressor
8	Riram-se da situação
9	Apoiaram o agredido
10	Outra

Qual? _____

11. Foste castigado por causa dessa ou dessas situações?

1 Sim 2 Não

Se sim, qual foi o castigo? _____

12. Já alguém te ajudou a modificar o teu comportamento?

1 Sim 2 Não

Se sim, quem? _____

13.1. Gostarias de ter um comportamento diferente com os teus colegas?

1 Sim 2 Não

13.2. Porquê?

14. Se sim, o que já fizeste para mudar o teu comportamento?

1	não reagir às provocações
2	controlar-me melhor
3	conviver mais com os colegas
4	conviver menos com os colegas
5	nada
6	outro

Qual? _____

F. 1. O que pensas acerca do problema da agressividade na escola?

2. Consideras-te vítima da agressão ou perseguição de outros na escola?

1 Sim 2 Não

Se respondeste não passa à pergunta 3.

2.1. O que sentes quando te agredem ou perseguem?

2.2. A que razões atribuis essas situações?

2.3. O que fazes quando te sentes agredido (a) ou perseguido(a) por alguém na escola?

2.4.1. Já pediste ajuda a alguém para ultrapassar este problema?

1 Sim 2 Não

2.4.2. Se sim, a quem?

3. Achas que os teus colegas te consideram uma pessoa agressiva?

1 Sim 2 Não

Porquê? _____

3.1. Concordas com a opinião dos teus colegas?

1 Sim 2 Não

Porquê? _____

H. 1. Qualquer outro aspecto que queiras referir acerca da tua vida escolar, podes escrever aqui.

