

Ana Prada



Bullying nos espaços escolares

IPV - ESEV | 2015

Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação de Viseu

Ana Miguel Touro Mateus de Mendonça e Prada

Bullying nos espaços escolares

Viseu, 20 de julho de 2015

Ana Miguel Touro Mateus de Mendonça e Prada

Bullying nos espaços escolares

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efectuado sob a orientação de
Professora Doutora Emília Martins



Viseu, 20 de julho de 2015

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Ana Miguel Touro Mateus de Mendonça e Prada n.º 10921 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico declara sob compromisso de honra, que o relatório final de estágio é inédito e foi especialmente escrito para este efeito.

Viseu, 20 de julho de 2015

A aluna, _____

A criança gozará de proteção especial e disporá de oportunidade e serviços a serem estabelecidos em lei e por outros meios, de modo que possa desenvolver-se física, mental, moral, espiritual e socialmente de forma saudável e normal, assim como em condições de liberdade e dignidade.

(Declaração dos Direitos da Criança)

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças ao apoio, colaboração e compreensão de muitas pessoas, às quais deixo o devido agradecimento.

Quero então agradecer, através deste pequeno texto, aos que foram extremamente importantes para mim ao longo deste ano.

Começo pela Professora Doutora Emília Martins e a todos os meus professores que me acompanharam neste meu percurso, incluindo, obviamente, a professora Ana Melo e a educadora Celina Fonseca.

Aos meus pais e irmãos que me viram ir abaixo bastantes vezes, não me deixando desistir e aturando o meu mau feitio. Muito, mas mesmo muito obrigada, amovos.

Ao meu marido que também aturou poucas e boas. Sem ele não estaria onde estou hoje...e tu sabes!

Às minhas estrelinhas que indiretamente também me deram força. Não estão presentes, mas isto também é para vocês. Espero ter-vos deixado orgulhosa.

À maluca da minha colega de estágio que esteve sempre do meu lado apoiando-me em todos os campos e aos meus amigos pelas palavras de otimismo e apoio.

Desde já, o meu muito obrigada!

Resumo

O presente relatório de estágio inclui uma reflexão crítica sobre as práticas de ensino supervisionadas desenvolvidas em contexto de sala de aula/atividades, durante os diferentes semestres do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e um trabalho de investigação sobre o bullying nos espaços escolares, com crianças do 1º ciclo do ensino básico. O foco de análise foram as variáveis sociodemográficas em função dos episódios de bullying. Tratou-se de uma investigação de carácter quantitativo não experimental.

O relatório termina com conclusões sobre o processo de aprendizagem realizado ao longo do curso, sustentado quer no estágio quer no trabalho investigativo.

Palavras-chave: Bullying, Violência, Agressividade, espaços escolares e 1º ciclo.

Abstract

This teacher internship report includes a critical reflection on supervised teaching practices developed in the classroom/activities' context throughout the different semesters of the Master's Degree in Pre-School Education and Primary Education and a research paper on bullying situations among Primary school children in school environments. The focus of the analysis was the socio-demographic variables according to the different types of bullying episodes. It was a non-experimental but quantitative research. The report ends with conclusions on the learning process carried out throughout the course, based on both the internship and the research work.

Keywords: Bullying, Violence, Aggressiveness, school environments and Primary school.

Índice

Introdução geral.....	1
Parte I - Reflexão Crítica sobre as práticas em contexto	2
1.2. Contexto de educação pré-escolar (PES III).....	7
Conclusão	16
Parte II - Bullying nos espaços escolares.....	18
Introdução	19
Capítulo I – Revisão da literatura.....	21
O conceito de violência	22
O conceito de agressão	23
O conceito de Bullying.....	27
Comportamentos de Bullying	30
Características do bullying.....	32
Características das Vítimas e dos Agressores	32
Capítulo II – Bullying nos espaços escolares	35
Bullying nas escolas do 1.º ciclo.....	36
Estudos sobre bullying em contexto escolar	36
Capítulo III – Parte Empírica	40
Metodologia	41
Tipo de Investigação.....	41
Objetivos.....	41
Problemática.....	42
Hipóteses.....	42
Variáveis: identificação e operacionalização	42
Variável Dependente:.....	43
Variável Independente:	43
Sujeitos: População e Amostra	43
Instrumentos	46
Procedimentos.....	47
Técnicas estatísticas e grau de confiança	47
Apresentação e discussão dos Resultados	47
Análise descritiva	47

Análise inferencial	56
Gênero	56
Idade.....	57
Conclusão	58
Referências Bibliográficas.....	60
Anexos	63
Anexo a – Questionário de Olweus	64

Índice de figuras

Figura 1 - Área da Matemática.....	6
Figura 2 - Quadro das áreas.....	9
Figura 3 - Puzzle Roda dos Alimentos ainda por preencher.....	10
Figura 4 - Puzzle Roda dos Alimentos preenchido.....	11
Figura 5 - Pictograma da canção da Roda dos Alimentos.....	11
Figura 6 - Ficha Roda dos Alimentos	12

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Características do <i>bullying</i>	33
Tabela 1 - Distribuição dos inquiridos segundo o género	44
Tabela 3 - Distribuição dos inquiridos segundo a idade.....	44
Tabela 4 - Distribuição dos inquiridos segundo o agregado familiar	45
Tabela 5 - Distribuição dos inquiridos segundo a profissão da mãe	45
Tabela 6 - Distribuição dos inquiridos segundo a profissão do pai	46
Tabela 7 - Distribuição dos inquiridos segundo a escolaridade dos pais	46
Tabela 8 - Distribuição dos inquiridos segundo o estatuto socioeconómico	47
Tabela 9 - Distribuição dos inquiridos segundo o local de residência	47
Tabela 10 - Distribuição dos inquiridos segundo a resposta do encarregado de educação face aos resultados escolares	49
Tabela 11 - Distribuição dos inquiridos segundo o número de reprovações	49
Tabela 12 - Distribuição dos inquiridos em função de gostarem do recreio	49
Tabela 13 - Distribuição dos inquiridos segundo o número de vezes que brincam sozinho	49
Tabela 14 - Distribuição dos inquiridos segundo o número de vezes que foram intimidados na última semana	50
Tabela 15 - Distribuição dos inquiridos segundo a forma como foram intimidados na última semana.....	51
Tabela 16 - Distribuição dos inquiridos segundo a intimidação na semana passada...54	
Tabela 17 - Distribuição dos inquiridos segundo intimidarem outros jovens	55
Tabela 18 - Comparação da intimidação em função do género dos alunos (X2)	56
Tabela 19 - Comparação da intimidação em função da idade dos alunos (X2)	57

Abreviaturas

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

APA – American Psychiatric Association

APAV – Associação Portuguesa de Apoio à Vítima

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OMS – Organização Mundial de Saúde

PES – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução geral

No fim deste ciclo de estudos, que nos consciencializa para a docência e nos prepara para a importância de ser professor/educador, torna-se imprescindível produzir um relatório final de estágio que congregue uma reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas durante os três semestres que constituem o Mestrado, nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada (PES I, II, III) e uma investigação que pretendeu dar resposta à questão *“Em que medida variáveis sociodemográficas se refletem nos episódios de Bullying (número e/ou tipo) nos espaços escolares, dos alunos de uma Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico?”*

Desta forma, a primeira parte do relatório diz respeito às reflexões críticas sobre as práticas, no jardim-de-infância e na escola do 1.º ciclo do ensino básico, locais onde decorreram as PES. Contém também uma caracterização dos respetivos contextos e o trabalho desenvolvido em ambos, analisando as práticas concretizadas, as competências e os conhecimentos profissionais desenvolvidos.

Numa segunda parte é abordado o trabalho de investigação, onde se procura dar resposta a tópicos relativos ao desenvolvimento da mesma. A temática surgiu por razões que se prendem com experiências pessoais e no âmbito do estágio. O trabalho foi desenvolvido numa escola de 1º ciclo do ensino básico. Serão aqui discutidos os resultados obtidos, bem como apresentadas as principais conclusões, após discussão dos resultados no contexto da literatura.

O relatório será terminado com a conclusão geral, onde integraremos o percurso da nossa formação com as conclusões do estudo realizado.

**Parte I - Reflexão Crítica sobre as
práticas em contexto**

Introdução

O estágio pedagógico assume-se como o foco da formação inicial de professores, pois é através do contacto com situações de trabalho que se adquirem e desenvolvem competências essenciais para uma aprendizagem profissional. É neste ato pedagógico que se reúne todo o saber disciplinar adquirido ao longo do percurso académico, onde há uma oportunidade de articular e confrontar os conhecimentos teóricos com a prática, “lançando sobre eles uma nova luz e um novo significado” (Alarcão & Roldão. 2010, p. 33). Esta nova visão sobre a prática surge essencialmente, a partir do saber fazer em ação e da reflexão sobre a ação, traduzindo-se em novos saberes no âmbito do conhecimento profissional. Todo este processo tem um papel importante na perceção do que envolve ser professor, bem como na delimitação do caminho a seguir, tendo por base crenças e valores, de modo a proporcionar aprendizagens significativas; visando uma participação ativa, onde a criança detém a centralidade na construção do conhecimento, alcançando assim, uma educação que pretende ser de qualidade.

Nesse sentido, e sendo o estágio pedagógico uma importante “peça” no complexo “puzzle” que é a formação de docentes, importa referir que a sua realização teve como intuito a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A conjugação destas duas valências aquando da formação inicial promove, na minha perspetiva, uma visão panorâmica sobre que papel o docente deve desempenhar no âmbito do processo ensino/aprendizagem na Educação Básica, tendo consciência de que deverá haver uma articulação e complementação entre os ciclos. À luz desta formação integrada de educador e professor, é então possível, uma só pessoa, vivenciar e incorporar esse papel, permitindo uma melhor compreensão sobre a importância desta sequencialidade e, de como a mesma desempenha um papel crucial no desenvolvimento e aprendizagem da criança.

O estágio incidiu assim, sobre o desenvolvimento da prática profissional na Educação Pré-escolar (EPE) na Escola Básica do 1º ciclo Professor Rolando de Oliveira, e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), na EB1 da Ribeira, numa sala de 1.º ano. Em ambas as valências o estágio foi desenvolvido a pares, onde foram orientadas e dinamizadas, de modo individual, aulas durante duas semanas, havendo uma terceira semana em grupo. Relativamente às planificações e às reflexões diárias, estas foram elaboradas em conjunto ao longo de toda a intervenção.

1. Análise reflexiva das práticas

1.1. Contexto de 1º Ciclo de Ensino Básico (PES II)

A PES II foi antecedida por um misto de emoções e de muitos questionamentos, que advieram da experiência vivenciada anteriormente nesta vertente, levando-nos a refletir e questionar sobre existência de capacidades e competências para prosseguir para mais um estágio pedagógico. Após ultrapassar estes momentos de dúvida, iniciámos a caminhada, na perspectiva de que seria uma oportunidade única para testar e superar capacidades e expectativas.

A passagem pela PES I foi imprescindível para a escolha da PES II, visto que, após reflexão do sucedido durante o semestre achámos que a permanência no 1º ciclo do ensino básico seria benéfica para o grupo. Nem sempre foi fácil, o semestre foi cheio de altos e baixos, incluindo o desmembrar do grupo inicial, mas tínhamos a nosso favor um grupo fantástico, coeso e motivados, com consciência dos seus interesses e dificuldades.

A turma onde estagiámos na PES II era constituída por 26 alunos, onde pudemos constatar, com base nas observações efetuadas, alguma tendência para se distrair com facilidade. Porém, o ambiente que se vivia, na generalidade, em contexto sala de aula, era calmo e propício ao processo de ensino aprendizagem, isto porque os alunos já diferenciavam os momentos em que era necessário estarem mais atentos e os momentos em que podiam “brincar” um pouco. No que concerne ao aproveitamento, era uma turma com um bom aproveitamento escolar, sendo que mostravam interesse, empenho e vontade de aprender. Contudo, mencionamos que em quatro crianças esse aproveitamento não era tão visível, sendo que, duas destas já se encontram no apoio ao estudo e as outras duas parecem revelar alguma falta de vontade e trabalho em casa. Assim, podemos concluir que se trata de uma turma heterogénea e bastante organizada

As intervenções pedagógicas, em particular as que aqui se retratam, desenvolveram a minha capacidade investigativa e reflexiva, uma vez que houve uma constante necessidade de refletir sobre a prática desenvolvida, com o intuito de melhorar e adequar progressivamente a ação às singularidades das crianças e dos contextos. A adoção daquelas atitudes surgiram como impulsionadoras para a resposta de questões levantadas e para a transformação da práxis, pois como realça Freire (2009, p. 39) “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Ao longo do processo de estágio, emergiu uma clara consciência de que as dúvidas, as dificuldades e as interrogações acompanham o docente no seu dia-a-dia profissional,

contudo são estes aspetos que o levam a usar a pesquisa como forma de lidar com problemas que frequentemente enfrenta. Na sua resolução observa-se, reflete-se sobre o percurso de aprendizagem das crianças e estabelece-se ligações entre os pressupostos teóricos e a prática como base para uma ação intencional, fundamentada e contextualizada.

A tomada de decisões, no que concerne ao planeamento, opções pedagógicas e metodológicas implementadas, advieram de uma constante e conjunta reflexão, antes, durante e após a prática, no sentido de dar respostas significativas às particularidades do contexto. Este processo de investigação-ação vivido em conjunto, traduziu-se na aprendizagem e na construção de novos saberes em cooperação. Agimos sempre em articulação, reflexo das nossas crenças e valores e da partilha de uma mesma visão, uma aprendizagem assente no construtivismo, em que o aluno constrói o seu próprio conhecimento do mundo. Assumimos, ao longo da prática o papel de professora orientadora, que não dá respostas prontamente, mas que orienta os alunos, incentivando o pensamento reflexivo e atitudes investigativas, pois torna-se essencial formar cidadãos que invistam de forma participativa e ativa no seu desenvolvimento.

A intervenção pedagógica ao incidir numa perspetiva construtivista requereu a promoção de um ambiente estimulante e a eleição de atividades diversificadas, motivadoras e desafiantes, o que em nosso entender facilitou a aprendizagem dos alunos nas diferentes áreas curriculares, pois tiveram sempre como ponto de partida as suas intervenções e conhecimentos prévios, resultando assim, em aprendizagens mais duradouras.

Ao ambicionarmos um trabalho centrado no aluno, tornando-os atores dos seus próprios trajetos de aprendizagem, fomos desenvolvendo competências no âmbito do planeamento, que permitiram uma reflexão sobre como proporcionar atividades significativas e motivantes, sem nunca colocar de parte o papel central que o aluno deve desempenhar. Foram, também, estimuladas as nossas competências de diferenciação, que passou por adequar o processo de aprendizagem, incluindo os alunos com mais dificuldades no mesmo e valorizando as suas capacidades, uma vez que “a busca de sucesso deve assentar na tentativa de dar resposta às necessidades individuais e coletivas dentro da turma, operacionalizada através da gestão pedagógica diferenciada” (Morgado, 2004, p. 26). De qualquer das formas, o ensino direto nunca foi posto completamente de lado, pois numa turma de 1.º ano é sempre necessário.

No decorrer da prática, pretendeu-se promover uma articulação entre as áreas curriculares, havendo desse modo uma “ vontade de levantar os obstáculos entre as

disciplinas, de privilegiar as competências funcionais e globais em oposição à aquisição de noções e de saberes fragmentados” (Perrenoud, 1993, p. 84), o que permitiu desenvolver estratégias neste âmbito. A gestão da dinâmica temporal e dos comportamentos apresentou-se como mais um desafio, pois era nestes aspetos que recaíam as nossas maiores dificuldades, face às exigências da turma. No entanto, foram sendo ultrapassada com sucesso, aumentando-nos, progressivamente, a segurança e auto percepção de capacidade para as gerir.

Durante o estágio, propusemos às crianças alguns trabalhos, quer em grupos quer em pares, dos quais é de salientar, tanto do ponto de vista lúdico como didático, uma intervenção lecionada no bloco de matemática, onde foi apresentada, aos alunos, uma tarefa diferente. Desta forma utilizou-se uma situação problemática, usando um tema do quotidiano, conhecido pela maior parte das crianças: a reciclagem. Assim, inicialmente, foram apresentados os ecopontos, tendo sido perguntado à turma o que era e para que servia cada um deles. Seguidamente foram formados 3 conjuntos, onde individualmente, os alunos iam ao quadro, colocar um objeto no conjunto correto, fazendo assim a “reciclagem” dos mesmos. Posto isto, era formado um novo conjunto, o dos objetos não recicláveis, como pratos, copos, guardanapos, entre outros. Enquanto isso, a estagiária ia efetuando contagens com os alunos, relativamente aos conjuntos formados. Com este tipo de tarefa, conseguiu-se interligar várias disciplinas, como a educação para a cidadania, matemática e português.

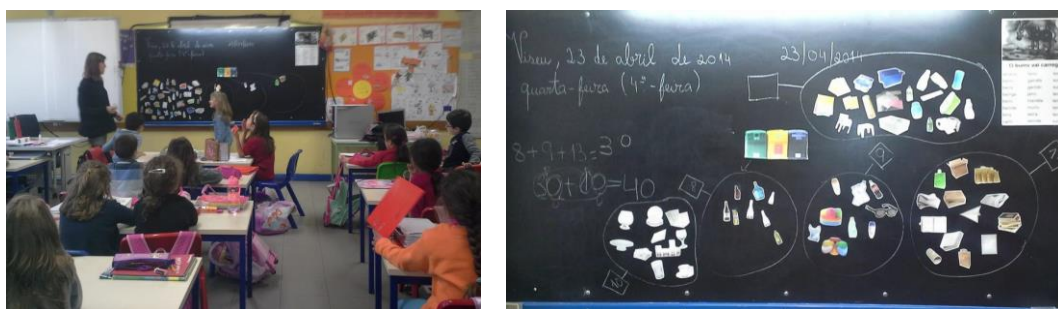


Figura 1 - Área da Matemática

Por último, gostaria de realçar a relação positiva e amigável estabelecida com os alunos, procurando sempre manter uma proximidade, quer em grande grupo quer individualmente, de modo a conhecer as potencialidades e dificuldades de cada um. A proximidade e cumplicidade com os alunos é também um aspeto fulcral de ser

fomentado para que haja um crescimento e desenvolvimento, não apenas cognitivo. É importante estar patente nas crianças, um sentimento de pertença e a percepção de que o docente não se limita a transmitir-lhe informação mas que se encontra preocupado e interessado com o processo de aprendizagem (Freire, 1972).

O desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo perante as práticas permitiu a identificação de aspetos positivos e aspetos a melhorar. Nos positivos houve uma verificação de que as estratégias adotadas se encontravam adequadas e que eventualmente poderão ser utilizadas em situações futuras. Os aspetos menos positivos assumiram, igualmente um importante papel, ou por vezes ainda maior, uma vez que o seu reconhecimento levou a uma consciencialização daquilo que requer reformulação. Apesar do estágio pedagógico se constituir com uma espaço excecional de formação e de vivências no âmbito da docência, partilhamos a perspetiva de Le Boterf (1997) citado por Perrenoud (2000, p. 15), quando diz que “as competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da *navegação* diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra”, pois ser docente é ser um eterno aprendiz que aprende a aprender ao longo da vida (Delors, 1996), que investe na formação contínua com o objetivo de encontrar meios/estratégias que favoreçam a aprendizagem das crianças.

1.2. Contexto de educação pré-escolar (PES III)

Mais uma vez, os contextos da PES II tiveram influência na escolha para a PES III, visto termos passado pelo mesmo jardim em ambos os estágios. O grupo era composto por 20 crianças, 11 rapazes e 9 raparigas, com idades compreendidas entre os 3 anos e 6 anos. Este jardim situa-se na periferia da cidade de Viseu. Para além da Educadora, trabalhavam lá uma assistente operacional, uma educadora auxiliar e duas professoras de apoio, visto o grupo também conter uma criança com NEE (Necessidades Educativas Especiais).

A estadia nesta valência foi uma experiência muito enriquecedora, onde foi possível colocar em prática conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico. Embora o contacto com as realidades educativas já tivesse sido feito em outros momentos durante a licenciatura e mestrado, este último estágio ganhou enorme relevo na nossa formação, pois pela primeira vez, assumimos verdadeiramente o papel de educadora em todas as suas dimensões, permitindo assim, uma maior aproximação à futura profissão. A formação teórica adquirida sempre foi fundamentada em metodologias centradas na criança, nas quais acreditamos e defendemos, porém até então nunca

tinha experienciado tão vivamente a fusão de teoria e prática, o que ofereceu uma visão mais clara de como as duas se cruzam para desenvolver uma ação pedagógica que visa uma aprendizagem ativa e significativa.

A criança ao se apresentar “com uma energia e um dinamismo próprios, que age a partir de interesses concretos, aprende as coisas do mundo de forma global” (...) “através das suas infindáveis capacidades e talentos que se auto-organizam a partir de interesses e necessidades concretas” (Mendonça, 1997, p. 26), assume-se como o centro de todo o processo educativo, proporcionando o desenvolvimento de atividades e projetos tendo por base motivações intrínsecas evidenciadas. Para responder a isto, foi necessário escutar as suas vozes e aferir as suas necessidades e interesses, o que permitiu ganhar alguns conhecimentos de como construir a intencionalidade educativa e ao mesmo tempo ir ao encontro das motivações das crianças.

O desenvolvimento de atividades abrangeu não só o grande grupo, mas grupos mais pequenos e intervenções individuais, para que fosse assegurada uma diferenciação pedagógica, através de uma intervenção mais individualizada. As atividades livres não foram descuradas, de forma alguma, pois assumiu-se o brincar como facilitador de uma multiplicidade de aprendizagens, que ocorreram individualmente ou em interação com os pares. A formação pessoal e social, ao ser uma área integradora e transversal, esteve patente em todos os momentos de prática, onde se pretendeu favorecer a autonomia e independência das crianças, incentivando a aquisição do saber-fazer. A educação para os valores esteve igualmente presente, fomentada através de atitudes de cooperação, de compreensão e respeito pelo outro.

Como referem Brickman e Taylor (1996), as experiências de aprendizagem “devem tornar a criança capaz de construir o seu próprio conhecimento lidando directamente com pessoas, materiais e ideias” (p.3-4). Sendo assim, ao educador cabe um papel crucial de apoiar e orientar a criança em todo o processo de aprendizagem. Neste sentido, a nossa intervenção pedagógica, durante o estágio, proporcionou, em nosso entender, uma participação ativa da criança em todo processo da ação o que fomentou o desenvolvimento do trabalho e consequente empenho, motivação e bem-estar emocional das crianças.

Deste modo, no decurso do estágio tivemos a oportunidade de desenvolver algumas competências na gestão da rotina e do comportamento. Contudo, nesta última persistem dificuldades, que julgamos poderem ser ultrapassados com um contacto mais permanente com as crianças. Pela experiência obtida, constatámos o benefício que pode advir da utilização de estratégias de natureza lúdica.

Um outro aspeto importante, refere-se à gestão do tempo, no que diz respeito à alternância de atividades que solicitam uma atenção mais orientada e atividades mais dinâmicas, requerendo do educador uma sensibilidade mais alargada. Constatámos que o tempo prolongado de algumas atividades conduziu a alguns défices de concentração e atenção das crianças e, conseqüentemente, a comportamentos mais desestabilizadores. Concluimos que, em qualquer grupo de crianças, o tempo pedagógico precisa ser criticamente refletido a partir das aprendizagens experienciadas das crianças e das educadoras, para que inclua uma polifonia de ritmos e tenha em conta o bem-estar das crianças na execução das atividades (Oliveira-Formosinho, 2009).

No que diz respeito às rotinas da sala de atividades, preocupámo-nos com a sua estruturação de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar - OCEPE (Ministério da Educação, 1997), uma vez que durante a semana tentávamos sempre abordar todas as áreas do conhecimento. Relativamente às atividades de livre escolha, foi contruído um quadro (Figura 2), com a ajuda das crianças, onde diariamente a criança colocava o seu nome na área por onde tinha passado, tendo como objetivo fazer a criança passar por todas as áreas da sala durante toda a semana.

ÁREAS	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA

Figura 2 - Quadro das áreas

O uso de uma panóplia de atividades diversificadas e adequadas, atribuídas sempre com um carácter lúdico, permitiu às crianças a experiência de diferentes situações e materiais, em paralelo com a aquisição de diferentes competências. Esta foi, desde o início até o fim do estágio, a nossa grande preocupação em termos de estratégias, no sentido de almejar as competências desejadas. Foram, atingidos resultados gratificantes, nomeadamente a nível da identidade pessoal e da formação social, pois, segundo Zabalza (1998, p. 82), o jogo viabiliza à criança de forma natural “construir seus

próprios modelos de conhecimento, de comportamento sócio-afetivo e de seleção de valores”.

Outro aspeto que evidenciamos como um grande desafio para qualquer educador de infância, sobretudo com um grupo grande, é a atenção individualizada a cada criança. De facto, pensar que é possível prever um tempo de atenção individualizada para cada criança, separadamente, em todas as ações desenvolvidas, é tarefa ciclópica, não obstante existirem momentos que sugerem e exigem esse tipo de atenção focada nas necessidades da criança. É importante potenciar cada um destes momentos, pois “é justamente com um estilo de trabalho que atenda individualmente às crianças que poderão ser realizadas experiências de integração” (Zabalza, 1998, p. 53). Verificámos que através do apoio individualizado as crianças aprendem melhor a controlar as suas relações com os outros e o ambiente onde estão inseridas.

Referimo-nos agora a algumas das atividades e experiências relacionadas com o estágio. Com ajuda das crianças e de alguns dos seus comentários conseguíamos, quase sempre, levar atividades variadas, também de acordo com o que a Educadora pretendia. Deste modo, a atividade que salientamos, visto ter sido a que mais receios despoletou dada a natureza dos conceitos a abordar, mas também a mais gratificante pelo envolvimento das crianças, foi a Roda dos Alimentos. A atividade começou com a introdução da Roda dos Alimentos, de uma forma muito lúdica, pois foi levado para a sala uma cartolina grande, em forma de tabuleiro, com uns talheres, um “prato” e um guardanapo desenhado (Figura 3). As crianças foram de seguida questionadas sobre o tipo de alimentação de cada um e o que seria para eles uma alimentação saudável.



Figura 3 - Puzzle Roda dos Alimentos ainda por preencher

Em seguida, cada criança, em trabalho individual, elaborou a sua roda dos alimentos (Figura 6), consoante a apresentada pela manhã, para a respetiva consolidação. Para que esta atividade se tornasse motivadora e se conseguissem atingir os objetivos propostos, para além de a roda dos alimentos estar disposta da mesma forma que a grande, a folha base foi azul, realçando o trabalho realizado e a ideia de que a água é a mais importante e base de todos os alimentos.



Figura 6 - Ficha Roda dos Alimentos

Para finalizar a intervenção, depois do almoço, em grande grupo, realizou-se um jogo de discriminação de sabores, onde, individualmente e de olhos tapados, as crianças provaram alimentos (laranja, limão, cereais, pão, cenoura, iogurte, uvas e maçã) distinguindo o doce do ácido, as texturas, nomeando o alimento e localizando-o no respetivo grupo da roda dos alimentos.

É de realçar que as dificuldades encontradas ao longo do estágio, bem como as incertezas e as dúvidas sentidas, levaram a que obstáculos fossem ultrapassados, pois a experiência vivida trouxe-nos novos conhecimentos e aprendizagens pedagógicas, que permanecerão para toda a vida.

Ao fazer esta análise retrospectiva da prática pedagógica desenvolvida, quer com o grupo de crianças quer com as famílias e comunidade educativa, pode-se fazer um balanço positivo de todo o processo de estágio, pois contribuiu efetivamente para um crescimento pessoal e profissional, refletindo-se numa tomada de consciência sobre pontos a serem melhorados no futuro, sem nunca esquecermos que a continuidade de vivências pedagógicas diárias tem um papel preponderante nessa evolução.

Encontramo-nos a dar os primeiros passos na formação, mas podemos afirmar que a atitude reflexiva e investigativa nos acompanhará ao longo de todo o percurso profissional, como forma de melhorar, continuamente, a atividade pedagógica. Teremos a missão de refletir para ajustar práticas e aprofundar conhecimentos; bem como delinear processos participativos que envolvam quem está do outro lado -as crianças, de modo a “frutificar os seus talentos e potencialidades criativas” (Delors, 1996, p.15) não fossem elas o nosso foco primordial. Tudo isto contribuirá para a nossa evolução profissional e como pessoa que pretende caminhar para a excelência do exercício. Com efeito, todo o processo reflexivo durante a nossa prática nos fez prosseguir adotando uma atitude de mudança, de adaptação e renovação de estratégias que tinham sempre em vista o melhoramento do contexto educativo. Entende-se que “ser profissional reflexivo é fecundar, antes, durante e depois da ação, as práticas nas teorias e nos valores, interrogar para ressignificar o já feito em nome da reflexão que constantemente o reinstitui” (Oliveira- Formosinho, 2007, p. 14).

2. Análise das competências e conhecimentos profissionais desenvolvidos

As exigências sociais são cada vez maiores, hoje requer-se uma educação de qualidade, assente numa formação de cidadãos conhecedores, interventivos e reflexivos, que para tal é necessário uma escola que se comprometa com a aprendizagem significativa da criança, procurando transformar informações em saberes necessários à vida.

O contacto com estas realidades dá-nos uma visão mais pragmática de situações que em qualquer altura nos poderão surgir e faz-nos pensar como as resolver. Ao longo do estágio, tivemos diversas situações em que não sabíamos qual a decisão a tomar se não tivéssemos a ajuda das cooperantes. Ambas as valências são díspares, mas no meu ponto de vista complementam-se. De um lado tínhamos o pré-escolar, com um ensino mais informal, crianças de diferentes idades e mais virado para a aprendizagem de uma forma lúdica; do outro tínhamos o 1.º CEB, com um ensino mais formal e crianças com idades semelhantes.

À medida que vamos passando pelos diferentes contextos vamo-nos apercebendo que é necessário ter em conta os interesses, as preferências e as necessidades das

crianças, sendo que são a prioridade e para quem trabalhamos. Em ambos os contextos temos de pensar em atividades diversificadas, interessantes e motivadoras, tendo em conta o bem-estar e o envolvimento de cada uma. Na EPE existem apenas as orientações curriculares, o que faz com que se consiga ter uma variedade de atividades que se podem realizar e adaptar às diferentes áreas, não as tornando repetitivas e monótonas. Já no 1.º CEB existe um programa a seguir e a ser cumprido, cabendo ao professor utilizar e adaptar os meios para tornar as aulas relevantes para os alunos, utilizando estratégias para os envolver na aprendizagem.

No que diz respeito ao percurso académico, primeiramente é de salientar que a licenciatura foi tirada noutra instituição, o que levou a alguma dificuldade inicial de integração. Assim sendo, desde a licenciatura em Educação Básica até ao mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, muitas coisas mudaram.

Em nossa opinião, todo este percurso académico foi de extrema importância, pois tivemos a oportunidade de integrar diversas valências, tomando assim consciência dos diferentes estádios da criança e clarificando escolhas num futuro próximo. Sem grande surpresa, apesar de todas as valências serem cativantes, o deslumbramento pelo pré-escolar manteve-se.

É de salientar que, enquanto estagiária, tivemos em consideração a continuidade educativa com práticas de articulação curricular ativa, tendo como pressuposto que a criança é um ser em desenvolvimento, numa perspetiva autorreflexiva e crítica.

A licenciatura foi bastante importante durante este percurso académico, enquanto base de fundamentação teórica, tão importante na parte prática - estágio, como para utilizar ao longo da vida profissional. A teoria parece inicialmente distante da prática, até porque cada escola ou cada professor/educador tem a sua forma de lecionação; no entanto, há uma relação de complementaridade indiscutível. O estágio pedagógico realizado foi uma experiência muito útil e enriquecedora. Possibilitou o apelo a conhecimentos, crenças e valores, bem como, a aquisição de competências profissionais, complementando o percurso académico vivido até então. Esta formação inicial, que durou formalmente quase cinco anos, foi efetivamente uma experiência gratificante e compensadora e que continuará por toda a vida, mas não substituindo a formação contínua. Pois um profissional de educação deve estar em constante aprendizagem e descoberta, deve adotar uma postura de investigação e ao mesmo tempo de reflexão.

O uso de uma panóplia de atividades diversificadas e adequadas, sempre com um caráter lúdico, levou-nos a raciocinar, pesquisar e trabalhar sobre as propostas apresentadas.

Embora conscientes de que as situações futuras não serão mera repetição das aqui vividas, elas constituem-se como um ponto de partida para transferência de aprendizagens, não esquecendo as especificidades individuais e contextuais nas respostas a encontrar. Devemos estar preparadas para todas as eventualidades e para conseguir dar à criança a resposta mais correta e mais elucidativa tendo sempre em conta a faixa etária em que se encontra.

Relativamente ao conhecimento dos professores, para ensinar é preciso saber o que se ensina, e não só no aspeto cognitivo. Por um lado, é necessário ter o conhecimento dos conteúdos que vão ser apreendidos por aqueles a quem se destinam e, por outro, ter o conhecimento destes aprendentes, incluindo os grupos de trabalho, a gestão da escola e as características das comunidades e culturas em que se inserem. Paralelamente, podemos dizer que é preciso ter-se conhecimentos dos propósitos, metas e valores educacionais porque, aforisticamente, se não se sabe para onde vamos, não sabemos que caminhos tomar. Não interessa só conhecer os programas, os conteúdos e os materiais a utilizar, pois ensinar abarca muito mais do que a transmissão de conhecimentos, existe um conjunto “conteúdo” e outro “pedagógico” que se intersejam; matematicamente podemos representá-lo num diagrama, sendo que da interseção surge um novo: a zona de conteúdo pedagógico.

Há pois que saber o que se ensina a outrem e como se ensina. Para isso, o professor tem na mão um verdadeiro armamento alternativo de formas de representação do conteúdo. O conhecimento pedagógico do conteúdo inclui a compreensão do que torna tópicos específicos fáceis ou difíceis, em termos de aprendizagem, e atender a diferentes contextos que se tornam relevantes no processo de os aprender, logo, de os ensinar. Em suma, o professor é mediador entre conhecimento e alunos; tem por objetivo que alguém aprenda algo e tem de gerir o processo didático do conteúdo que se ensina e a capacidade de o relacionar com os aprendizes.

Sintetizando em jeito de balanço, podemos concluir que a escolha académica feita veio consolidar e fundamentar o gosto que sempre tivemos pelo contacto com crianças, salientando que todo este trabalho foi enriquecedor, nas suas vertentes profissional, pessoal e intelectual.

Conclusão

Sintetizando todo este percurso, a passagem pelo pré-escolar e pelo 1.º Ciclo do Ensino Básico foi uma experiência única, de enriquecimento pessoal e profissional, através de uma articulação entre a teoria, a prática, bem como vivências e valores pessoais. Este processo permitiu-nos maior autonomia na gestão das aprendizagens, no acompanhamento da evolução das crianças e no desenvolvimento de competências de forma consciente e colaborativa. Numa dinâmica contínua de ação, reflexão e ação, o trabalho em equipa tornou-se essencial para a resolução de problemas surgidos, tendo possibilidade de melhorar cada vez mais a nossa intervenção pedagógica, através da reformulação de estratégias e procedimentos. Citando Peças (2006, p. 5), “o que é preciso é ir melhorando os caminhos progressivamente, com uma grande capacidade crítica.”. Estes e outros momentos foram a base para uma reflexão crítica sobre a docência e, ao mesmo tempo, percebermos que é essencial manter esta atitude ao longo da vida. Inseridos numa sociedade em mudança, é necessário pensar sobre a educação, tomar opções constantes e dar oportunidade para momentos de aprendizagens de qualidade para as crianças (Zeichner, 1993).

A passagem, apesar de curta, por estas duas valências foi um desafio, mas por outro lado foi uma mais-valia, pois é através do desempenho do papel de professor/ educador que se cresce em todos os campos, como futura profissional, compreendendo assim a importância da articulação entre ambas.

O docente deve ser conhecedor das teorias de desenvolvimento e aprendizagem, de metodologias e estratégias motivadoras e adaptadas a cada criança; deve fornecer recursos apropriados; deve adotar uma postura dinâmica, atenta e deve fornecer apoio e colocar desafios para que as crianças evoluam na aprendizagem. Para tal, é necessário motivação, empenho, responsabilidade e paciência. Na perspetiva de Korthagen (2009), o desenvolvimento da consciência dos sentimentos é fundamental para que o docente se torne empático. Neste contexto, os docentes cooperantes possuem um papel preponderante na nossa formação. A oportunidade de colocar em prática os nossos saberes num contexto real e os bons exemplos com os quais temos contacto podem servir de referência para o desenvolvimento profissional. É de salientar que a motivação deve partir de nós enquanto estagiárias, mas também deve ser favorecida pelos cooperantes, pois, na verdade, esta etapa não é fácil. No decorrer do estágio surgiram algumas preocupações no que diz respeito ao acompanhamento das aprendizagens de cada criança no sentido de potenciar a qualidade da intervenção

individual e na gestão de comportamentos. Como tal, o apoio dos docentes cooperantes e dos orientadores de estágio foi determinante na intervenção pedagógica.

A diferenciação pedagógica permitiu a realização de aprendizagens significativas; o trabalho cooperativo auxiliou a progressão para patamares de aprendizagem mais elevados e o trabalho em projeto proporcionou uma maior envolvimento das crianças na sua própria aprendizagem. Perante este resultado, aperfeiçoámos conhecimentos e competências. De igual modo, aprimorámos competências de observação, tornando-nos mais atentas a pormenores que, apesar de no momento parecerem irrelevantes, mais tarde poderão ajudar a explicar situações ocorridas, contribuindo para uma melhor visão do que se está a passar (Bogdan &, Biken, 1994). Acresce dizer que a nossa missão enquanto estagiária se baseou no desenvolvimento de uma prática promotora do sucesso das aprendizagens de cada criança, bem como o seu desenvolvimento enquanto pessoa.

Em síntese, estamos perante uma profissão de muita responsabilidade e dedicação, pois é na infância que as crianças desenvolvem aspetos cognitivos, físicos, sociais, emocionais, linguísticos, construindo a sua autonomia. Neste sentido, se as crianças tiverem a oportunidade de realizar uma aprendizagem ativa e significativa em cooperação e ao encontro dos seus interesses e necessidades, poderão tornar-se cidadãos responsáveis e ativos. Acreditamos que esta é uma profissão muito gratificante e, simultaneamente, desafiante, mas que pode tornar o nosso mundo melhor. Assim, esta foi uma experiência muito positiva e enriquecedora que contribuiu para a construção da nossa identidade profissional, através do desenvolvimento da dimensão profissional, pessoal, ética, social, reflexiva e investigativa. Terminamos com uma citação de Freire (1997, p. 23): “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

**Parte II - Bullying nos espaços
escolares**

Introdução

O termo bullying, de origem inglesa, identifica o fenómeno da agressão e vitimação entre pares a nível internacional. Refere-se a comportamentos agressivos exercidos individualmente ou em grupo sobre um ou mais indivíduos (Smith & Sharp, 1994). A Violência e a Agressão são dois dos aspetos em foco na sociedade em que vivemos e cada vez mais presentes nas crianças que dela fazem parte. Embora seja objeto de grandes estudos investigacionais, nos últimos tempos, o bullying sempre existiu, sendo definido por Olweus (1998, p.3) como, “a student is being bullied or victimized when he or she is exposed, repeatedly and over time, to negative actions on the part of one or more students”.

A agressão e vitimação na escola tornaram-se recentemente um aspeto de grande interesse público. A atualidade deste problema é um motivo de preocupação de todos os setores ligados ao ensino, tanto mais que o fenómeno começa a detetar-se nas faixas etárias mais jovens. As escolas têm-se mostrado mais suscetíveis 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 direto ou indireto, contactam com esta realidade (Carvalhosa, Lima &, Matos, 2001). Estes episódios verificam-se inúmeras vezes nos espaços escolares exteriores, onde a supervisão de algum agente da comunidade educativa, é reduzida, podendo manifestar-se, de forma, direta e indireta, ambas prejudiciais à vítima.

A direta inclui agressões físicas e verbais (apelidar de maneira discriminatória, insultar); a indireta talvez seja a que mais prejuízo provoque, uma vez que pode criar traumas irreversíveis. Esta última acontece através da disseminação de rumores desagradáveis e desqualificantes, visando a discriminação e exclusão da vítima de seu grupo social (Fante 2005).

Smith e Sharp (1994) apresentam a mesma classificação e outros autores acrescentam ainda que as agressões físicas são as mais típicas entre os rapazes, enquanto entre as raparigas, as verbais aparecem com maior ênfase. Pereira (2001, p.29) refere que as formas indiretas são mais difíceis de serem identificadas e produzem “efeitos mais sérios e, sobretudo mais duradouros”.

Sharp e Smith (1994) definem estes comportamentos de bullying 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) e adotadas 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).

O objetivo deste trabalho é a determinação da prevalência dos comportamentos de bullying nos alunos do 2.º, 3.º e 4.º anos do 1º Ciclo.

O presente trabalho está dividido em três capítulos, apresentados da seguinte forma: no Capítulo I, dedicado à revisão da literatura, serão abordados os conceitos de violência, agressão e bullying, aprofundando mais este último conceito, incluindo a abordagem dos tipos, técnicas e características. No Capítulo II, será abordado tudo o que concerne ao bullying nas escolas do 1º Ciclo, fazendo também uma comparação com outras escolas. Por último, no Capítulo III, será explicitada toda a investigação feita, isto é, objetivos, problemática, hipóteses, metodologia, resultados e conclusão.

Capítulo I – Revisão da literatura

O conceito de violência

A violência é um comportamento que causa danos a outra pessoa, ser vivo ou objeto. Nega-se autonomia, integridade física ou psicológica e mesmo a vida de outro. É o uso excessivo de força, além do esperado ou do necessário. O termo deriva do latim *violentia* (que por sua vez é qualquer comportamento ou conjunto de deriva de vis, força, vigor); sendo então a aplicação de força, vigor, contra qualquer coisa ou ente (Siqueira, 2008).

Segundo Stelko-Pereira e Williams (2010), em diferentes países há diversas *nuances* na interpretação do que é violência escolar e no grau de atenção concedido aos tipos de violência. De acordo com a revisão de Abramovay (2008), as pesquisas inglesas comumente conceituam a violência escolar de modo a não abranger atos violentos por professores a alunos e de alunos a professores; pesquisas espanholas têm certo constrangimento moral ao descrever atos de violência praticados contra jovens e crianças, como violência escolar; estudos americanos tendem a localizar-se no exterior da escola, nos gangues, sendo comum o uso dos termos delinquência juvenil, condutas desordeiras, comportamento antissocial; enquanto investigações brasileiras, a partir de meados dos anos 1990, associam a expressão "violência escolar" às agressões contra o patrimônio e contra a pessoa (alunos, professores, funcionários, etc.).

Assim, a violência diferencia-se de força, palavra que costuma estar próxima na língua e pensamento cotidiano, mas também designa, em sua aceção filosófica, a energia ou "firmeza" de algo; violência caracteriza-se pela ação corrupta, impaciente baseada na ira, que não convence ou procura convencer o outro, simplesmente o agride.

Em suma, como defende Wolfe, Wekerle e Scott (1997, cit. por Sani, 2006), os atos de agressividade e violência podem definir-se de várias formas porque existe uma grande variabilidade no que pode ser considerado como violento e inapropriado.

Violência definir-se-á "...como qualquer tentativa de controlo e domínio de outra pessoa" (Wolfe, Wekerle & Scott, 1997 cit. por Sani, 2006 p.24). Com esta definição considera-se que a violência não se limita apenas ao exercício de atos físicos (ex: bater, empurrar, pontapear), englobando outras formas, como violência psicológica. Pode ocorrer através do isolamento, do controlo de certas tarefas ou papéis, verbalizações insultuosas, controlo e domínio por ameaça de dano a si próprio ou a outros e intimidação. Incluem-se, também, na definição de violência os atos específicos de

violência sexual (ex: atos sexuais não consentidos, toques não desejados, acusações sexuais).

O conceito de agressão

Para Lorenz (s/d, cit. por Ramirez, 2001), agressividade refere-se a atitudes ou comportamentos que visam causar danos ou destruir a integridade física ou psíquica de um outro ser. Este autor supôs a existência de uma pulsão agressiva, que pode ser descrita como uma energia específica acumulada pouco a pouco e que a dado momento, necessitaria de uma descarga. Esta energia endógena seria proveniente de um “instinto de agressão” que o Homem carregaria “no seu coração”, inscrevendo-se assim na natureza humana espontaneamente, não sendo somente, como se poderia imaginar uma reação a fatores exteriores.

A definição de comportamento agressivo pode variar de indivíduo para indivíduo, de cultura para cultura, isto é, o que para uns pode ser considerado agressivo, para outros pode não o ser, pelo que deve ser contextualizado (quem, onde, quando, porquê, como e com quem).

De acordo com o Dicionário de Psicologia da Criança (1979, cit. por Ramírez, 2001), a agressividade é uma perturbação do comportamento das condutas sociais. Na criança, as manifestações agressivas têm expressão e grau diversos. A maior parte das vezes exteriorizam-se claramente na primeira infância através de caretas, bofetadas, pancadas, unhadadas, mordidelas, entre outros.

Segundo investigações realizadas com crianças, as que têm tendência para a violência não se especializam numa única forma de ataque aos outros, pelo contrário, quando estão emocionalmente ativadas, a sua resposta pode ser diversa embora com algo em comum: o desejo de provocar danos no outro (Ramírez, 2001). Ainda de acordo com o mesmo autor, o indivíduo que usa geralmente a agressividade como resposta às contrariedades da vida, independentemente da situação e do lugar, terá uma personalidade agressiva. Neste sentido, é importante distinguir entre “estar” agressivo, que se limita a uma situação/momento, e “ser” agressivo, que implica, de algum modo um traço estável do comportamento. As condutas agressivas assumem diferentes formas como: dar pontapés, bater, incentivar discussões, prejudicar alguém, tirar algo, ameaçar, fazer gestos intimidativos ou obscenos e agredir verbalmente.

Segundo Pavarino e Del Prette (2005), a agressividade está associada a vários problemas no desenvolvimento infantil, com evidências de correlação inversa com a empatia que é vista como um possível inibidor de tais comportamentos.

Como constatou Klopfer (1976, cit. por Costa & Soares, 2002, p. 59), “a ideia que os seres vivos contêm em si a agressividade é tão insustentável como a ideia de que um rádio contém em si a música que transmite.” A agressividade é definida socialmente e o seu significado funda-se no sistema de normas e valores a que diferentes atores (vítimas, agressores, testemunhas) se referem. Por isso, parece limitativa toda a definição que considera a agressão simplesmente como um qualquer comportamento desenvolvido com vista a ferir ou a lesar um outro ser vivo.

Por outro lado, parece excessiva a opinião dos autores para quem a agressão desempenha, uma função de adaptação individual e coletiva, na medida em que conserva a integridade do indivíduo e do grupo (Costa & Soares, 2002).

O termo “agressividade” possui tantas conotações que, na realidade, perdeu e diluiu o seu significado. Assim, a agressividade é um tipo de comportamento entre muitos outros possíveis, relacionado com a situação vivida e que se expressa de diferentes maneiras. Trata-se de uma perturbação do comportamento nas relações sociais. Pressupõe uma intenção de atingir física ou psicologicamente para prejudicar alguém ou alguma coisa em que se pretende obter algo, coagir, exprimir poder e domínio, para demonstrar superioridade e respeitabilidade perante o outro.

No que concerne à classificação dos distúrbios mentais e do comportamento (ICD-10, 2015), a Organização Mundial de Saúde (OMS) define o comportamento agressivo como uma expressão de perturbações “dissociais”, tanto em crianças como em adultos. A OMS refere ainda que é na idade infantil que se tratam as perturbações do comportamento, que supõem desvios mais graves do que a simples maldade infantil ou a rebeldia da adolescência (ICD-10, 2015).

A característica mais notória da conduta agressiva é o desejo de ferir, embora, por vezes, a conduta não tenha essa finalidade, pois uma briga no recreio entre alunos pode resultar da necessidade do grupo atacante/agressor querer mostrar que detém o poder. Esta conduta pode ser apelidada de “agressividade hostil ou emocional”. Quando se trata de uma conduta utilizada como instrumento para atingir um fim, que não é o de ferir propositadamente, fala-se de “agressividade instrumental” (Feshbach, 1971, cit. por Ramírez, 2001). Grande parte das condutas agressivas podem ser classificadas em premeditadas, se revelam um fim concreto; ou impulsivas, se não têm em conta as consequências da ação.

Cada vez mais se assiste, através dos *media*, a atos terríveis de violência praticados por crianças, jovens e adultos, causando grande desalento entre todos. Surgem com este fenómeno muitas dúvidas, mas também a necessidade de se conseguirem explicações para tais comportamentos extremos, deixando claro que é prioritário organizar programas de intervenção e apoiar as crianças em risco.

O que leva os seres da mesma espécie, em especial os humanos, a agredir, matar ou destruir, tem sido objeto de diversas interpretações teóricas, nos últimos anos. Desta forma, inúmeros autores estudaram a agressividade, cada qual com a sua definição. Ramírez (2001) faz uma síntese histórica de quatro décadas:

Buss (1961) define agressividade como sendo uma resposta consistente em proporcionar um estímulo nocivo a outro organismo.

No sentido de compreender o fenómeno complexo da agressividade humana, parte-se do pressuposto que as práticas agressivas estão ligadas ao meio onde o sujeito vive, podendo expressar-se de maneiras diferentes. Mais uma vez, Buss (1971) salienta outro problema - a legitimação – uma vez que os traços agressivos podem ter interpretações várias, dependendo do contexto em que estes se desenvolvem. Assim, quando um pai castiga um filho de forma a corrigir ou minorar um mau comportamento, é usual que esta atitude não tenha uma motivação agressiva, dado que é algo socialmente aceite. Para isso, a avaliação do contexto social, os juízos morais e subjetivos, são fundamentais para entender se o ato é legítimo ou ilegítimo.

Laplanche e Pontalis (1976) consideraram a agressividade como conjunto de tendências que se atualizam em comportamentos reais ou fantasmáticos e visam prejudicar outrem, destruí-lo, constrangê-lo, humilhá-lo, etc.

Chagas (1989), afirma que a agressividade é um elemento legítimo da estrutura e da vivência humana e que se articula na afetividade de todos nós, sendo natural e necessária para a nossa sobrevivência.

Já Berkowitz (1993) define agressão como qualquer forma de conduta que pretende ferir alguém, física ou psicologicamente. Esta conduta provoca pesar e rejeição, por isso, é censurável.

Segundo Bermejo (1998), o comportamento agressivo é uma força intensa ou violenta de comportamento físico, que produz consequências aversivas e danos noutros sujeitos, assim como respostas verbais, com efeitos similares, devido ao seu conteúdo ou à sua intensidade.

Ramírez (2001) aponta quatro grupos de fatores que favorecem o desenvolvimento da agressividade na infância:

a) Fatores biológicos, cuja importância é desvalorizada pela autora, reconhecendo que existem diversos estudos que sugerem a existência de predisposições biológicas na agressividade;

b) Fatores ambientais, com destaque para a família. No contexto escolar, a agressividade faz-se sentir nas condutas antissociais (brigas, roubos, desobediência, indisciplina, etc.), na exclusão do grupo e no insucesso escolar. Isto é, o fenómeno da agressividade é uma interação aprendida, ou seja, é facilitada pelos modelos de conduta agressiva dos pais e outros adultos do meio familiar, pelos reforços proporcionados à agressividade dos filhos, pela violência com que respondem e, de um modo geral, pelas condições afetivas e emocionais implicadas no seu relacionamento familiar. A comunicação social também se encaixa nos fatores ambientais que favorecem a agressividade. Vários estudos relacionados com o visionamento de filmes violentos comprovam que o nível de agressividade dos indivíduos é mais elevado durante e pós visionamento, uma vez que produz sentimentos de ira, reações psicológicas, emocionais e cognitivas;

c) Fatores cognitivos e sociais, onde estudos recentes sustentam a ideia de que os indivíduos agressivos não são capazes de responder a situações adversas não agressivas e que a agressividade é o resultado de uma inadaptação devida a problemas na codificação de informação que dificulta a elaboração de respostas alternativas. Sendo assim, a agressividade é entendida como o produto da rejeição por parte do grupo social, levando ao isolamento e à ausência de interação social necessária ao desenvolvimento de competências sociais (Rubin, LeMare & Hollis, 1991, cit por Ramírez, 2001);

d) Fatores de personalidade, onde as crianças agressivas parecem possuir uma tendência para a psicose, traduzindo-se na despreocupação com os outros e no prazer de os atrair e ridicularizar. São referidas outras características como sejam a extroversão, a impulsividade e a tendência para a mudança, apresentando perturbações de conduta.

O American Psychiatric Association (2013) faz referência à agressividade integrando-a nos distúrbios de personalidade, distinguindo o distúrbio “dissocial” em idades mais baixas (até ao período da adolescência), do “antissocial” (na idade adulta). A perturbação “dissocial” na infância e na adolescência é um padrão de comportamento

repetitivo e persistente no qual se violam os direitos básicos de outras pessoas ou normas sociais importantes próprias da idade.

Para finalizar, segundo Serrate (2014, p. 20) “devemos distinguir entre agressividade e agressão. A agressão é um ato efetivo e a agressividade refere-se a uma tendência ou a uma disposição. A violência não é sinónima de agressividade, faz parte da conduta humana, não é negativa em si mesma, mas sim, positiva e necessária como força para a autoafirmação física e psíquica do indivíduo e/ou do grupo, especialmente, correspondida pelos processos culturais de socialização.”

O conceito de Bullying

Segundo Serrate (2014, p. 26), Olweus define pela primeira vez, em 1978, os termos anglo-saxónicos de bully (autor da ação) e bullying (a ação de intimidar): a vitimização ou o mau trato por abuso entre iguais é uma conduta de agressão física e/ou psicológica realizada pelo aluno/os elegendo outro aluno como vítima dos seus ataques. Esta ação negativa, intencionada e repetida coloca as vítimas em posições das quais, dificilmente, podem sair pelos seus próprios meios. A continuidade destas agressões provoca nas vítimas efeitos claramente negativos: baixa da sua autoestima, estados de ansiedade e mesmo quadros depressivos, o que dificulta a sua integração no meio escolar e o desenvolvimento normal das aprendizagens.

O fenómeno da agressividade denominado por bullying (Olweus, 1993, cit por Pereira, 1997) refere-se à relação dinâmica que se estabelece entre o agressor e a vítima. Deste modo, bullying é um termo inglês utilizado para descrever atos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo - o bully ou grupo de indivíduos, com o objetivo de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapaz(es) de se defender(em).

Olweus começou por diferenciar as brincadeiras típicas da infância com os incidentes cruéis que determinam a existência das agressões entre estudantes. Desta forma, o termo bullying teve origem na Noruega e na Suécia com pesquisas realizadas por Olweus na Universidade de Bergen, Noruega (Pereira, 1997). Neste país o bullying ou bully/victim era identificado inicialmente como “mobbing” assim como na Suécia e Finlândia (Olweus, 1993, cit por Pereira, 1997). Na Itália usaram o termo “prepotência” (Genta, 1996, cit por Pereira, 1997) e em Espanha “intimidación”, “maltrato” e “violencia” (Ortega, 1994, cit por Pereira, 1997). O conceito em Portugal necessita de uma designação que identifique simultaneamente

os atributos de personalidade dos sujeitos que são associados aos incidentes agressivos, à violência e às características que os comportamentos desses mesmos sujeitos assumem. Assim sendo, até aos dias de hoje, não existe um termo em português para representar este fenómeno, mas pode-se considerar o conceito de bullying como específico e muito bem definido, uma vez que não se deixa confundir com outras formas de violência, onde se enquadra toda a forma de agressão ou comportamentos agressivos feitos a uma determinada vítima sem provocação aparente, ou seja, com a intenção de ferir física ou emocionalmente alguém. Assim, o bullying apresenta características próprias, cuja mais grave é a propriedade de causar “traumas” nas vítimas envolvidas. Possui ainda a propriedade de ser reconhecido em vários outros contextos, além do escolar: nas famílias, nas forças armadas, nos locais de trabalho (denominado de assédio moral), nas instituições para pessoas idosas, nas prisões, nos condomínios residenciais, enfim onde existem relações interpessoais (Olweus, 1993, cit por Pereira, 1997).

Um estudante sofre de bullying quando é exposto, repetidamente e durante muito tempo, a ações negativas por parte de um, ou de mais estudantes, pois ele considera o bullying uma “ação negativa” quando alguém intencionalmente provoca o desconforto a outra pessoa. As ações negativas podem ser expressas por palavras (verbalmente), por contacto físico (quando alguém, por exemplo, bate, empurra, dá pontapés) e gestos (sendo também exemplo as caretas), com a intenção de excluir alguém de um grupo ou recusando-se a satisfazer os desejos de outra pessoa (Jenny Alexander, 2007; Olweus 1991, cit. por Pereira 1997; Pereira e Pinto, 2001, cit. por Pereira, 1997).

Para Pereira (2002, cit. por Siqueira, 2008) a intencionalidade de fazer mal e a persistência de uma prática a que a vítima é sujeita, é o que diferencia o bullying de outras situações ou comportamentos agressivos, mas também o facto de este ser um fenómeno individual ou em grupo que ocorre de forma repetida e pode ser caracterizado pela existência de uma relação de poder. Em suma, são todas as atitudes agressivas, intencionais, deliberadas e conscientes, passíveis de causar dor, sofrimento, perseguição e exclusão, adotadas por um indivíduo ou um grupo, na sua maioria, composto por pessoas que denotam força física, são mais velhas, ou possuem alto poder de persuasão, usando a sua “superioridade” física e cronológica contra outros indivíduos ou grupos mais “fracos” (Silva, 2006).

Rodríguez (2007) designa o bullying como um processo de abuso e intimidação sistemática por parte de uma criança sobre outra que não tem possibilidade de se defender. Esta impossibilidade da vítima pode estar relacionada com o facto de estar

habituada a ocupar esse mesmo lugar de desvantagem na própria família, ou a sentir-se incapaz de enfrentar o poder do bully. A consequência, a médio ou longo prazo, deste processo de destruição, pode causar danos físicos à vítima ou esta deixar-se levar pela sede de vingança e assassinar o que a intimida, ou então sentir-se tão só e humilhada que acabe por ver no suicídio a única saída.

Os estudos sobre o bullying têm-se centrado na descrição da realidade como fator preponderante para planificar programas de intervenção específicos de cada escola (Genta, Menesini, Fonzi, Costabile & Smith, 1996; Olweus, 1989; Ortega, 1994; Pereira, Almeida, Valente & Mendonça, 1996, cit por Pereira, 1997; Whitney & Smith, 1993). A compreensão da violência na escola é urgente com vista a uma intervenção de carácter preventivo, pois nos últimos tempos, o bullying tem vindo a ser motivo de preocupação de todos os setores ligados ao ensino, visto começar a detetar-se cada vez mais nas camadas jovens, nomeadamente no primeiro ciclo do ensino básico. Assim, o primeiro objetivo é intervir como forma de prevenção e redução de práticas agressivas na escola. No entanto, torna-se necessário o incremento da investigação para compreender porque sucedem estas situações e que consequências podem advir para os alunos envolvidos.

O bem-estar e o desenvolvimento psicológico das crianças e jovens de hoje está deveras comprometido, com a persistência e os níveis elevados de violência física e psicológica. Daqui se tira a enorme importância que este tema tem, para todos os intervenientes, nomeadamente para qualquer educador.

Existem muitas situações apelidadas de bullying, no entanto, este termo não deveria ser utilizado quando dois estudantes com a mesma aparência (física ou psicológica) discutem. De acordo com Serrate (2014), os termos provocação ou intimidação não devem ser utilizados quando os alunos de idade e força semelhantes discutem ou brigam. Para se poder utilizar esses termos deve existir um desequilíbrio de forças, isto é, o aluno que sofre as ações negativas deve ter dificuldade em defender-se e deve sentir-se em situação de inferioridade em relação ao aluno ou alunos que o intimidam. Com efeito, para este termo ser bem utilizado tem de haver assimetrias, onde o estudante que é exposto a ações negativas tem dificuldade em defender-se, e é menos forte em relação ao estudante ou estudantes que o agredem (Silva, 1995, cit por Pereira, 1997). Em suma, o termo bullying não pode ser confundido com outras formas de comportamento agressivo que é manifestado em determinadas idades, principalmente, entre os 7 e os 14 anos, ou com brincadeiras agressivas ativas de grande expansividade e envolvimento físico

dos intervenientes, mas em que não existe a intencionalidade de magoar ou causar danos.

Outros termos que identificam este conceito são: agredir, vitimar, violentar, maltratar, humilhar, intimidar, assédio sexual ou abuso e entre crianças o “fazer mal”. O termo adotado neste trabalho foi “bullying”, mas sempre associado ao termo agressividade, cujo sentido é a agressão deliberada entre iguais.

Indo ao encontro de Pereira, Costa e Vale (1998, cit por Amado & Freire, 2002), o bullying não se limita à agressividade física aberta, englobando na realidade um contínuo de comportamentos agressivos tais como: “chamar nomes”, “dizer coisas”, espalhar rumores ou insultos; fechar numa sala; excluir ou isolar socialmente; danificar bens; agredir fisicamente; violentar sexualmente.

No que toca aos maus tratos entre iguais as situações mais problemáticas são aquelas em que se estabelece uma relação de poder assimétrica entre dois ou mais alunos, na qual um deles (ou um grupo) desempenha de forma repetida, sistemática e intencional o papel de agressor sobre outro que se submete ao papel da vítima. Neste caso estamos perante um fenómeno típico de violência entre pares, designado na linguagem inglesa bullying ou mobbing e que em língua portuguesa poderemos designar por maus tratos entre iguais. Esta forma de violência entre pares distingue-se da agressão ocasional, não só pela sua persistência no tempo, como pela desigualdade de poder entre os intervenientes (agressor e vítima), inscrevendo-se, portanto numa relação de poder assimétrica (Olweus, 2000). Este tipo de violência caracteriza-se fundamentalmente pela intenção deliberada de causar sofrimento ao outro (mais fraco) que pode traduzir-se por dor física ou perturbação emocional.

Comportamentos de Bullying

Diversos autores referem que o bullying pode manifestar-se de forma direta ou indireta, sendo mais perceptível ou imperceptível e com variações quanto à sua gravidade. Neste sentido, há várias classificações para definir os diversos tipos de violência, consoante os estudos consultados (Fernandes & Seixas, 2012 & Smith, et al. 2004, cit. por Lisboa et al., 2009). Para sistematizar os tipos ou formas de comportamentos de bullying, expomos algumas classificações possíveis:

- Quanto à sua natureza (Serrate, 2014):

Comportamentos diretos: implicam um envolvimento face a face, sendo que os envoltimentos se encontram diretamente implicados no incidente, podendo as ações ser de caráter tão diversificado como os comportamentos físicos, verbais, psicológicos ou sexuais;

Comportamentos indiretos: não envolvem uma confrontação direta e assumem uma forma predominantemente relacional ou através das novas tecnologias, sendo que aqui se podem perfilar tanto comportamentos verbais, como psicológicos ou sexuais.

- Quanto ao tipo (Pereira, 1997):

Física: inclui qualquer contacto físico que possa ferir ou prejudicar uma pessoa como o bater, o empurrar, o dar pontapés, etc. Obter algo que pertence a outra pessoa e destruir também seria considerado um tipo de agressão física. Este tipo de bullying manifesta-se mais nos 1º e 2º ciclos do ensino básico.

Verbal: é o tipo de violência mais habitual. Inclui os insultos, fazer comentários ofensivos, ou fazer piadas sobre a religião, género, etnia, status socioeconómico. Também pode incluir alguém fazer ameaças verbais de violência ou agressão contra a propriedade pessoal de alguém. É um tipo de comportamento direto.

Social: pretende isolar a vítima do resto do grupo e dos colegas. Inclui espalhar rumores ou histórias sobre alguém, dizer aos outros sobre algo que foi dito para alguém em particular. Na agressão indireta ou social, o agressor pode não ser identificado e conseqüentemente, causando desconforto nos envolvidos (Pereira, 1997).

Emocional: é outra forma de bullying e é, também, mais comum entre meninas. Bullying emocional implica excluir outro de um grupo e ridiculariza-lo. Todos os comentários ou as ações que ferirem sentimentos de uma outra pessoa são considerados bullying emocional. Este tipo de bullying tem valor semelhante a qualquer outro porque as vítimas se tornam eventualmente danificadas emocionalmente.

Sexual: ocorre mais frequentemente em crianças mais velhas e inclui comentários sexuais desagradáveis, podendo ser considerada assédio sexual. As crianças que cometem este tipo de bullying podem enfrentar conseqüências sérias.

Cyberbullying: é feito por envio de mensagens, imagens ou informações através de meios eletrónicos, como por exemplo os computadores (e-mail e mensagens instantâneas) ou telemóveis (mensagens de texto e correio de

voz). De acordo com um levantamento feito em 2003, apenas 4% de bullying é listado como "outros tipos", e isso incluiria cyberbullying. Embora este número pareça pequeno, está a crescer rapidamente por causa da difusão da tecnologia em torno de o mundo (Pinheiro, 2009).

Características do bullying

Para Serrate (2014) é importante distinguir os maus relacionamentos do fenómeno do bullying e intimidação na escola (Tabela 1), pois bullying não se trata apenas de uma mera indisciplina ou mau comportamento. Os comportamentos e as más relações entre iguais, os problemas de comportamento ou indisciplina são fenómenos perturbadores, mas não são verdadeiros problemas de violência, ainda que possam degenerar neles se não forem resolvidos de forma adequada.

Tabela 1. Características do bullying

Características do bullying	
Vítima indefesa	Atacada por um provocador ou grupo de provocadores (bullies). A agressão efetua-se de forma recorrente durante um longo período de tempo. É indispensável distinguir o episódico do habitual para se poder falar de bullying na escola. E essa persistência é um indicador eficaz do risco que correm todos os afetados.
Persistência – continuidade	A agressão pressupõe uma dor, não só no momento do ataque, mas de forma contínua, pois cria na vítima a expectativa de poder ser alvo de futuros ataques. Sentimento de insegurança permanente.
Dor tolerada	É uma situação desigual e de indefesa por parte da vítima. A relação de igualdade, o carácter horizontal da interação entre iguais desaparece quando falamos de maltrato ou se identifica uma relação hierárquica, de domínio e submissão entre o agressor e a vítima.
Desigualdade de poder – desequilíbrio de forças	O objetivo da intimidação pode ser, apenas, um aluno, mas também podem ser vários, sendo neste caso menos frequente. Quem intimida pode fazê-lo sozinho ou em grupo, mas a intimidação é dirigida a sujeitos concretos. Nunca se intimida o grupo. Há formas de maltrato que podem ser realizadas coletivamente, sendo uma delas “não deixar o colega participar numa atividade”.
Dirigida a um sujeito. Exercida individualmente ou em grupo	

Características das Vítimas e dos Agressores

Segundo Serrate (2014), enquanto a maior parte dos indivíduos faz um percurso de interiorização dos valores escolares e sociais e de assimilação das normas e das

regras instituídas, quer na escola quer na sociedade em geral, ocorre paralelamente uma progressiva diferenciação de um pequeno grupo (principalmente do género masculino), que mantém um comportamento violador e, por vezes, agressivo e cada vez mais lesivo do bem-estar dos outros.

Qualquer tentativa de caracterização dos alunos que manifestam um comportamento agressivo para com os seus colegas leva obrigatoriamente a considerar um amplo conjunto de aspetos de ordem pessoal, familiar, sociocultural, mas também escolar. Os estudos sobre a indisciplina revelam uma variedade de situações relativas à agressividade entre pares, desde alunos em que uma componente psicopatológica pode ser dominante na explicação do seu comportamento, em que o comportamento agressivo para com os seus pares é difundido (ora com uns colegas ora com outros) e está associado a problemas de concentração nas atividades escolares e de insucesso escolar, até alunos em que as situações de agressividade, muito localizadas no tempo e em relação a determinados colegas e circunstâncias, não estão associadas a outros problemas disciplinares. Para a maior parte dos alunos, um comportamento de indisciplina não é uma característica constante mas constitui uma resposta específica a uma situação concreta (Freire, 2001 cit. por Amado & Freire, 2002). Em particular, no que se refere à agressividade entre pares, muitas crianças e adolescentes, sendo pacíficos e amistosos nas suas relações com os colegas em geral, são capazes de em determinadas situações, reagir agressivamente, sentindo-se vítimas, por exemplo, de discriminação racial, ética, sexual ou social. No contexto da ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência), segundo Siqueira (2008), na maioria dos casos, os agressores procuram nas suas vítimas características específicas que sirvam de foco para “justificar” as suas agressões. Assim, é comum eles abordarem colegas que apresentem algumas diferenças em relação ao grupo no qual estão inseridos: obesidade, baixa estatura, deficiência física, ou outros aspetos culturais, étnicos ou religiosos. Estes adolescentes são então alvos mais visados, tornando-se também mais vulneráveis ao bullying. No entanto, não podem ser responsabilizados por apresentarem essas características, sendo essa aparente “diferença” apenas um pretexto do aluno agressor para satisfazer sua necessidade de agredir.

Os estudantes do género masculino são os mais frequentemente afetados, tanto enquanto vítimas como agressores e utilizam a agressão direta

física na maioria das vezes, enquanto que as raparigas recorrem sobretudo à agressão indireta.

Também parece existir uma relação significativa entre o estatuto de vítima e o baixo estatuto social. Muitos investigadores convergem no sentido de caracterizar as crianças e adolescentes vítimas como carentes em determinadas competências sociais: são pouco assertivos, interpretam mal os sinais sociais ou têm um leque de respostas muito reduzido, são caracterizados pelo medo e falta de confiança, são ansiosos e muitas vezes excluídos socialmente (Pereira, 1997). Estas crianças apresentam-se ansiosas e incapazes de reagir sobre si quando são agredidas sendo muitas vezes excluídas socialmente aliado ao facto de terem dificuldade de interação, apresentando-se como vítimas passivas em que nada fazem para se defenderem.

Os agressores são mais confiantes e com melhor inserção social na turma tendo frequentemente um ambiente familiar hostil ou de excessiva permissividade e, portanto, sem adequada supervisão e afeto.

Conforme Almeida (1995, cit. por Pereira, 1997) as crianças agressivas são mais populares do que as vítimas, dificilmente são crianças que não tenham dois ou três amigos que o apoie nas práticas agressivas e raramente são crianças isoladas socialmente. O agressor deseja provocar algum tipo de dano no indivíduo.

Capítulo II – Bullying nos espaços escolares

Bullying nas escolas do 1.º ciclo

O *bullying* na escola passou a ser tema de preocupação, podendo aparecer-nos de diversas formas, umas mais cruéis que outras, dependendo de muitos fatores. Estudos sobre a agressividade em contexto escolar têm visado o mau trato pessoal, a intimidação psicológica e o isolamento social entre pares, crianças ou jovens. Estas situações ocorrem quando um aluno ou vários determinam agredir injustamente outro colega e o submetem, por períodos prolongados, a uma ou várias formas de agressão: corporal, extorsão de dinheiro ou ameaça.

Os agressores escolhem crianças mais inseguras, mais fáceis de amedrontar, que têm dificuldade em se defenderem ou pedir ajuda. Para os alunos vítimas de bullying, ir à escola e, em particular frequentar os recreios, passa a ser um drama.

As vítimas de bullying ficam desprotegidas, quer dos professores quer dos funcionários e principalmente quando estão no recreio. As vítimas escolhem os sítios mais escondidos no espaço destinado ao recreio, o que, paradoxalmente, facilita a tarefa aos agressores, que preferem estes espaços recônditos, onde não é possível alguém presenciar os seus atos de agressividade. Outras estratégias também usadas pelas vítimas são as manobras de distração e chamadas de atenção, tentando prolongar a permanência do professor na sala para se protegerem.

Segundo Olweus e Fante (2005, cit. por Siqueira, 2008), não há dúvida de que a maioria dos casos de bullying acontece no interior da escola.

Estudos sobre bullying em contexto escolar

O bullying, como já dito anteriormente, não é um fenómeno recente, tendo sido muito estudado na Europa, mas também, no Japão, nos Estados Unidos da América, no Canadá e na Austrália, mas até aos princípios dos anos 70, não havia estudos sistemáticos sobre o tema. A violência nas escolas começou a ser estudada em 1970, pelo norueguês Olweus, sendo este um estudo vertical seguido por todo o mundo. Nos anos 80, o Reino Unido e a Irlanda intensificaram as investigações sobre o bullying escolar. Já nos anos 90, estabeleceram-se inúmeras experiências de intervenção na Alemanha e na Holanda. Atualmente a Grã-Bretanha e a França são os países que manifestam mais preocupação sobre este fenómeno (Serrate, 2014, p. 30).

Olweus, em 1987, num trabalho pioneiro de avaliação quantitativa dos casos de intimidação em grupos escolares, de âmbito nacional referente à população

norueguesa, revelou que 15% dos estudantes foram envolvidos em incidentes de agressão/vitimação. Olweus (1987, cit por Pereira, 1997) refere ainda no mesmo que há mais rapazes envolvidos do que raparigas que agridem e são vítimas. Uma larga percentagem de raparigas referiram ser agredidas principalmente por rapazes. Salienta o facto de que os mais violentos são aqueles que conversam menos com os pais acerca da escola.

Segundo Serrate (2014) o questionário Abusador / vítima (Olweus, 1983) foi utilizado nestes estudos e, também, se empregou para comparar a incidência entre iguais em diferentes países, entre eles, a Suécia, a Finlândia, a Inglaterra, os Estados Unidos, o Canadá, a Holanda, a Irlanda, a Espanha, Portugal e a Austrália.

Segundo Castela (2013), a incidência do fenómeno é difícil de definir com exatidão, no entanto, sabe-se que é algo recorrente nas instituições de ensino, pois de acordo com Cavendish e Salomone (2001), nos Estados Unidos da América, é estimado que a cada dia existam cerca de 160 mil crianças que se recusam a frequentar a escola, pois têm medo de serem intimidadas. Ainda de acordo com Castela (2013), a forma como o estudo é efetuado, nomeadamente o modo como as entrevistas e/ou questionários são aplicados pode ter influência nos resultados obtidos.

Os países escandinavos foram os pioneiros no estudo, modelo e tipificação do bullying escolar. Neles se estudaram, conceberam e aplicaram os primeiros modelos de prevenção e intervenção das suas diferentes variantes que, posteriormente, foram realizados no resto da Europa (Serrate, 2014). Segundo Serrate (2014) o modelo de Olweus foi utilizado com base inicial para conceber várias fórmulas de prevenção e intervenção, não só na Noruega, mas também na Finlândia, Suécia e Alemanha (países que adotaram frequentemente estratégias diferentes, que incluíam no tratamento do problema da violência juvenil em geral). Olweus centraliza a intervenção em quatro níveis: pensamento coletivo, medidas de atenção na escola, medidas na sala de aula e medidas individuais.

Analisando os problemas de vitimação nos diferentes anos de escolaridade, observa-se um declínio em curva, do 2º ano de escolaridade para o 9º ano, correspondendo à faixa etária entre os 8 anos aos 16 anos. Quanto à tendência para agredir outros estudantes por ano de escolaridade, a distribuição não assume essa inclinação, e apresenta irregularidades. Esta tendência é particularmente marcada nas escolas secundárias. Os rapazes são mais vezes vítimas e em particular perpetradores do bullying direto (Pereira, 1997).

Para Serrate (2014, p. 100), ainda que existam números diferentes sobre a incidência e as características de maus-tratos entre pares, podem assinalar-se algumas tendências gerais:

- Género: os rapazes têm maior participação, tanto no papel de agressores, como no de vítimas.

- Grau de ensino: os problemas de violência diminuem à medida que avançam os estudos. A maior incidência ocorre entre os onze e os catorze anos de idade.

- Formas mais comuns de maltrato, por esta ordem: verbal, abuso físico e isolamento social.

- Lugares: no 1º e 2º ciclo do ensino básico, o espaço de maior risco é o recreio; no 3º ciclo também os corredores e a sala de aula.

- Idade: a intimidação direta tende a aumentar durante o 1º e o 2º ciclo, atingindo o seu auge no 3º ciclo e diminuindo durante os anos da universidade. No entanto, enquanto a agressão física direta tende a diminuir com a idade, o abuso verbal mantém-se constante.

- Tipo de escola: a dimensão da escola, a sua composição racial e a sua situação demográfica não parecem ser fatores de diferença em termos de previsão da ocorrência da agressão. Por fim, os rapazes envolvem-se com mais frequência neste tipo de comportamento e são mais vezes vítimas do que as raparigas.

Já no estudo internacional *Health Behaviour in School-aged Children* de Currie, Hurrelmann, Settertobulte, Smith e Todd (2000, cit por Carvalhosa, 2008), verificaram-se que cerca de 30 % dos jovens entre os 11-15 anos se envolvem em comportamentos de bullying e que os rapazes se encontram mais expostos ao bullying direto. O bullying indireto atinge mais as raparigas e elas também optam mais por este.

Serrate (2014) refere-se a um estudo realizado em Portugal, em 2004, por Carvalhosa e Matos, através de um inquérito a nível nacional, onde se concluiu que em Portugal existem taxas elevadas de comportamentos de bullying nas escolas (25 %), em que 9,4 % são agressores, 22,1 % são vítimas e 27,2 % são tanto vítimas como agressores. 41,3 % dos alunos nunca se envolveram em comportamentos de bullying.

Carvalhosa, Moleiro e Sales (2009) compilaram dados relativos a várias fontes de informação disponíveis, de forma a ser possível caracterizar a situação de bullying nas escolas portuguesas, concluindo que, de acordo com a informação disponibilizada pelo Programa “Escola Segura”, entre 2001 e 2006, se registaram 15 ocorrências classificadas como assédio e 14 como injúrias/ameaças.

Para além disso, descobriram que a Associação Portuguesa de Apoio à Vítima [APAV], registou, no ano de 2007, 39 casos de denúncia de vitimização na escola. Tendo como base o trabalho de Currie et al. (2004, 2008), as autoras concluíram, ainda, que cerca de 1 em cada 5 estudantes no ensino básico em Portugal estiveram envolvidos em situações de bullying e, através dos dados apresentados por Carvalhosa (2008), que a frequência de ser vítima e de ser agressor uma vez por semana ou mais aumentou entre o ano de 1998 e o ano de 2002.

Posto isto, verifica-se a existência de elevadas taxas referentes à incidência e à prevalência do *bullying*, um pouco por todo o Mundo, o que é deveras inquietante.

Capítulo III – Parte Empírica

Metodologia

Um determinado conhecimento só pode ser considerado científico, se se identificarem as várias operações mentais e técnicas que possibilitem a sua verificação. Segundo Fortin (2009), metodologia é o conjunto de métodos e técnicas que guiam a elaboração do processo de investigação científica. Para além disso, é também, secção de um relatório de investigação que descreve os métodos e as técnicas utilizadas no quadro dessa investigação. Deste modo, a metodologia apresenta-se como a operacionalização do método, ou seja, é todo o conjunto de atividades e procedimentos que são necessários para alcançar os objetivos propostos (Serrano, 2008).

Tendo em conta o exposto, neste capítulo irá ser apresentado o tipo de investigação, os seus objetivos, problemática, assim como as hipóteses e variáveis. Por fim, apresentar-se-á o procedimento, os instrumentos de recolha de dados e apresentação dos resultados.

Tipo de Investigação

Trata-se de um estudo de natureza quantitativa, não experimental. É ainda um estudo transversal, porque decorre apenas num momento de avaliação junto dos sujeitos.

Objetivos

Um trabalho de investigação deve surgir de um objetivo claramente definido, o qual deve estar relacionado com o tema a investigar. Segundo Fortin (2009, p. 99), o objetivo de estudo num projeto de investigação “enuncia de forma precisa o que um investigador tem intenção de fazer para obter respostas às suas questões de investigação”. Deste modo, delinearam-se os seguintes objetivos:

- Averiguar a prevalência de episódios de intimidação no âmbito de *bullying* em alunos do 1º ciclo do ensino básico;
- Verificar se há diferenças significativas na existência de episódios de intimidação no âmbito de *bullying* quando comparados em função do género;
- Verificar se há diferenças significativas na existência de episódios de intimidação no âmbito de *bullying* quando comparados em função da idade;

Problemática

Foi definido como problema de estudo o seguinte: Em que medida variáveis sociodemográficas se refletem nos episódios de Bullying (intimidação) nos espaços escolares, dos alunos de uma Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico?

Hipóteses

Qualquer tema de investigação apresenta no problema a dificuldade sentida, pelo que se torna fundamental a procura de uma resposta provável, suposta e provisória que se traduz na hipótese (Lakatos & Marconi, 1995).

Fortin (2009) considera que uma hipótese é um enunciado formal que estabelece relações previstas entre duas ou mais variáveis. Uma hipótese é assim, a explicação ou solução mais plausível para um problema (Almeida & Freire, 2003).

A formulação de hipóteses é uma das etapas fundamentais na elaboração de qualquer estudo de natureza científica, por ser a única maneira de se testarem as dúvidas que levaram à elaboração desse estudo. Por outras palavras uma hipótese é uma previsão de resultados que se esperam obter.

Tendo em conta supracitado, definiram-se as seguintes hipóteses:

H1 – Não há diferenças significativas na existência de episódios de intimidação no âmbito de Bullying quando comparados em função do género.

H2 – Não há diferenças significativas na existência de episódios de intimidação no âmbito de Bullying quando comparados em função da idade dos alunos.

Variáveis: identificação e operacionalização

A identificação das variáveis é uma fase fundamental de qualquer estudo de investigação, pois determina as suas linhas orientadoras.

Polit e Hungler (2004, p.374) definem uma variável como sendo “a característica ou atributo de uma pessoa ou objeto que varia (assume valores diferentes) na população estudada”.

Definiram-se as seguintes variáveis:

Variável Dependente:

- Existência de episódios de intimidação no âmbito de Bullying nos espaços escolares: sim ou não

Variável Independente:

- Género
 - Masculino
 - Feminino
- Idade em anos

Sujeitos: População e Amostra

A amostra, pertencente à população de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico de uma escola da região centro do país, é constituída por 145 alunos, dos quais 52.4% são raparigas e 47.6% são rapazes (cf. Tabela 2).

Tabela 2 - Distribuição dos inquiridos segundo o género

Género	F	%
Rapaz	69	47,6
Rapariga	76	52,4
Total	145	100,0

Relativamente à idade dos alunos, observamos, pela análise dos resultados apresentados na Tabela 3, que estão em maior representatividade os que possuem 8 anos (37.9%), seguindo-se os que possuem 7 anos (33.1%) e, por fim, os que têm 9 anos (29.0%).

Tabela 3 - Distribuição dos inquiridos segundo a idade

Idade	F	%
7 anos	48	33,1
8 anos	55	37,9
9 anos	42	29,0
Total	145	100,0

Quanto à estrutura do agregado familiar (cf. Tabela 4), salientamos que 10 alunos (6.9%) pertencem a famílias monoparentais e que apenas 1 (0.7%) tem um agregado familiar de 9 elementos. É importante frisar que, dos 52 alunos

(35.9%) que responderam 3 elementos, podem não se referir apenas a viver com os pais, mas sim estar numa situação monoparental, com mais um irmão, e ainda poder viver com os avós em vez dos pais. Assim evidenciamos, como já mencionado, um mínimo de 2 elementos e um máximo de 9 elementos, prevalecendo os alunos cujo agregado familiar é constituído por 4 elementos, com uma representatividade de 42.8%.

Tabela 4 - Distribuição dos inquiridos segundo o agregado familiar

Agregado familiar	F	%
2 pessoas	10	6,9
3 pessoas	52	35,9
4 pessoas	62	42,8
5 pessoas	17	11,7
6 pessoas	3	2,1
9 pessoas	1	,7
Total	145	100,0

Em conformidade com os resultados apresentados na Tabela 5, podemos inferir que a maioria dos alunos (35.2%) não referiu a profissão da mãe. Assim, dos que responderam, sobressaem as mães (19.3%) cuja profissão se insere na categoria de técnicos e profissionais de nível intermédio, seguindo-se, em termos de representatividade, 14.5% das mães que se incluem na classificação de trabalhadores não qualificados. Salienta-se, também, que 9.7% das mães se insere na categoria profissional de pessoal dos serviços e vendedores. Estão em menor evidência (1.4%) as mães que pertencem aos quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa.

Tabela 5 - Distribuição dos inquiridos segundo a profissão da mãe

Profissão da mãe	F	%
0	1	,7
Não refere	51	35,2
Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa	2	1,4
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	12	8,3
Técnicos e profissionais de nível intermédio	28	19,3
Pessoal administrativo e similares	7	4,8
Pessoal dos serviços e vendedores	14	9,7
Trabalhadores não qualificados	21	14,5
Desempregado	9	6,2
Total	145	100,0

A análise da Tabela 6 revela que há também um percentual significativo de alunos que não referiram a profissão do pai (35.9%). Dos alunos que identificaram a

profissão do seu pai, sobressaem os 17.9% que se inserem na categoria profissional do pessoal dos serviços e vendedores. É também expressivo o percentual correspondente aos pais que se incluem na categoria dos técnicos e profissionais de nível intermédio (9.7%), seguindo-se os 9.0% dos progenitores que são operários, artífices e trabalhadores similares.

Tabela 6 - Distribuição dos inquiridos segundo a profissão do pai

Profissão do pai	F	%
0	1	,7
Não refere	52	35,9
Quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresa	2	1,4
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	8	5,5
Técnicos e profissionais de nível intermédio	14	9,7
Pessoal administrativo e similares	3	2,1
Pessoal dos serviços e vendedores	26	17,9
Operários, artífices e trabalhadores similares	13	9,0
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	7	4,8
Trabalhadores não qualificados	12	8,3
Desempregado	7	4,8
Total	145	100,0

Em relação à escolaridade dos pais dos alunos da amostra do presente estudo, constatamos que a grande maioria não a referiu, nem para a mãe, nem para o pai (65.5% vs. 77.9%). Todavia, dos que a indicaram, estão em predomínio as mães (27.6%) e os pais (15.9%) que possuem o ensino superior (cf. Tabela 7).

Tabela 7 - Distribuição dos inquiridos segundo a escolaridade dos pais

Escolaridade dos pais		F	%
Escolaridade da mãe	Não refere	95	65,5
	1º Ciclo do ensino básico	1	,7
	2º Ciclo do ensino básico	2	1,4
	3º Ciclo do ensino básico	4	2,8
	Ensino secundário	3	2,1
	Ensino superior	40	27,6
Escolaridade do pai	Não refere	113	77,9
	2º Ciclo do ensino básico	2	1,4
	3º Ciclo do ensino básico	1	,7
	Ensino secundário	6	4,1
	Ensino superior	23	15,9
Total	145	100,0	

A análise dos resultados expostos na Tabela 8 indica-nos que, na totalidade da amostra, 33.8% não responderam à questão. Assim, dos alunos que deram informação acerca do subsídio escolar, a grande maioria (70.8%) referiu que não usufrui do mesmo.

Tabela 8 - Distribuição dos inquiridos segundo o estatuto socioeconómico

Subsídio escolar	F	%	% válida
Sim	28	19,3	29,2
Não	68	46,9	70,8
Total	96	66,2	100,0
Sem resposta	49	33,8	
Total	145	100,0	

Observamos que 51.7% dos alunos residem num apartamento, 42.8% numa vivenda e 5.5% num bairro social (cf. Tabela 9).

Tabela 9 - Distribuição dos inquiridos segundo o local de residência

Local de residência	F	%
Vivenda	62	42,8
Apartamento	75	51,7
Bairro Social	8	5,5
Total	145	100,0

Instrumentos

Foi utilizado o questionário de Olweus (1989, citado por Ferreira, 1995; Costa, 1995; Silva, 1995; Macedo, 1995 & Baptista, 2004), adaptado para a realidade portuguesa no âmbito do projeto desenvolvido pelo Centro de Estudos para Crianças da Universidade do Minho (Baptista, 1994).

O questionário está dividido em três blocos:

- Bloco I – questões de carácter pessoal e sociofamiliar;
- Bloco II – questões sobre situações como vítima;
- Bloco III – questões sobre situações como agressor e atitudes dos colegas e diretores de turma, face às situações ocorridas.

Procedimentos

A aplicação do questionário ao efetivo da amostra decorreu durante o mês de outubro, num único momento de avaliação, em contexto de sala de aula, com pedido de autorização prévio aos Encarregados de Educação, garantindo a confidencialidade das respostas cumprindo-se os procedimentos éticos inerentes a qualquer investigação.

Num primeiro momento, pretendeu-se efetuar a apresentação formal dos objetivos junto da instituição envolvida na amostra e após obtida a respetiva autorização para aplicação do instrumento a ser utilizado, procedeu-se à elaboração do mesmo.

Técnicas estatísticas e grau de confiança

O tratamento dos dados foi realizado com recurso ao programa estatístico SPSS e as técnicas foram selecionadas em função das hipóteses, da natureza dos dados e das características da amostra. Com efeito, recorreu-se a técnicas de natureza descritiva (frequências, percentagens, média e desvio padrão) e de natureza inferencial (Qui-quadrado).

Os critérios de decisão para os testes de hipóteses baseiam-se no estudo das probabilidades, confirmando-se a hipótese se $p \leq .05$ e rejeitando-se se superior a esse valor.

Apresentação e discussão dos Resultados

Análise descritiva

Neste subcapítulo fazemos a apresentação dos resultados obtidos através da análise descritiva.

Procurámos saber qual a resposta do encarregado de educação dos alunos perante os seus resultados escolares, cujos resultados se encontram expostos na Tabela 10. A sua análise revela-nos que mais de metade dos participantes (62.8%) referem que o seu encarregado de educação fala/conversa com eles quando tiram más notas, contrariamente a 26.2% que admitem que o seu encarregado de educação os

castigam. Verificamos que 11.0% dos alunos admitem que o seu encarregado de educação não dá importância quando obtêm notas negativas.

Tabela 10 - Distribuição dos inquiridos segundo a resposta do encarregado de educação face aos resultados escolares

Resposta aos resultados Escolares	F	%
Fala/conversa	91	62,8
Não dá importância	16	11,0
Castiga	38	26,2
Total	145	100,0

Após a análise da Tabela 11, referente ao aproveitamento escolar, é de salientar que o número de reprovações é baixo, tendo apenas uma percentagem de 2.1 %, sendo que 97.9 % dos alunos nunca chumbaram.

Tabela 11 - Distribuição dos inquiridos segundo o número de reprovações

N.º de reprovações	F	%
Não	142	97,9
Sim	3	2,1
Total	145	100,0

Observamos, através da análise dos resultados apresentados na Tabela 12, que a grande maioria dos alunos (81.4%) admite gostar muito dos recreios, contrariamente a 16.6% dos alunos que gostam pouco e 2.1% dos que não gostam.

Tabela 12 - Distribuição dos inquiridos em função de gostarem do recreio

Gostar dos recreios	F	%
Não gosta	3	2,1
Gosto um pouco	24	16,6
Gosto muito	118	81,4
Total	145	100,0

s

Decorrente dos resultados apresentados na Tabela 13, podemos dizer que é expressivo o percentual de alunos que afirmam que nunca brincam sozinhos no recreio (83.4%), enquanto 12.4% admitem que brincam uma a duas vezes sozinhos, sendo reduzido o percentual de participantes que afirmam brincar três ou mais vezes sozinhos (2.8%).

Tabela 13 - Distribuição dos inquiridos segundo o número de vezes que brincam sozinho

Número de vezes que brincam sozinhos	F	%
Não resposta	2	1,4
0 vezes	121	83,4
Uma a duas vezes	18	12,4
Três ou mais vezes	4	2,8
Total	145	100,0

s

Decorrente dos resultados obtidos, conforme se apresentam na Tabela 14, inferimos que, maioritariamente, os alunos (86.9%) não foram intimidados nenhuma vez durante a última semana, enquanto 10.3% dos alunos admitem terem sido intimidados 1 vez, 2.1% 2 vezes e 0.7% 4 vezes. Estes resultados não estão em conformidade com os apurados por Raimundo e Seixas (2009), que no seu estudo de comportamentos de *bullying* numa escola do 1º ciclo do ensino básico portuguesa, verificaram uma prevalência mais elevada de casos (30.42%) de vítimas.

Tabela 14 - Distribuição dos inquiridos segundo o número de vezes que foram intimidados na última semana

Quantas vezes foi intimidado na última semana	F	%
0 vezes	126	86,9
1 vez	15	10,3
2 vezes	3	2,1
4 vezes	1	,7
Total	145	100,0

Quanto ao facto de os alunos poderem ter sido intimidados na escola na semana passada, salvaguarda-se que os mesmos poderiam escolher mais do que uma resposta.

Deste modo e de acordo com os resultados apresentados na Tabela 15, começamos por referir que 86.9% confirmaram que foram intimidados na semana passada, não havendo nenhum caso onde tenha ocorrido intimidação por insulto de um colega. Observamos que um aluno (0.7%) admitiu ter sido insulto pelo meu corpo, forma de vestir, por não saber responder às perguntas; em 5.5% dos casos de alunos intimidados na semana passada houve agressão física; 2.8% dos participantes admitiram que foram ameaçados; 2.8% dos participantes consideraram ter sido intimidados pelo facto de não os deixarem pertencer ao grupo; um aluno (0.7%) confirmou que foi roubado. No que se refere à situação de intimidação por provocação, importa salientar que um aluno não respondeu, tendo-se registados que apenas 2.8% admitiram ter sido provocados na última semana

Ressalva-se que não há registo de nenhum caso em que tenha havido intimidação porque outros colegas contam histórias insultuosas ou desagradáveis acerca dos alunos pertencentes à amostra e nenhum foi intimidado de outra forma, para além das mencionadas.

Decorrente dos resultados apurados, podemos dizer que as formas de intimidação que os alunos foram alvo estão em conformidade com a literatura, pois, conforme refere Serrate (2014), relativamente aos vários comportamentos de *bullying*, manifestados ou vivenciados entre os alunos no 1º ciclo do ensino básico, parece existir alguma unanimidade em considerar uma divisão entre comportamentos diretos e indiretos. Ou seja, pode ocorrer *bullying* direto, que ocorre “face a face”, que se caracteriza por comportamentos de confrontação direta face ao sujeito-alvo (mais frequentemente físicos, verbais, de ameaça ou de intimidação), onde o agressor e a vítima conhecem a identidade um do outro. Contrariamente, o *bullying* indireto ocorre “por trás das costas”, não envolvendo uma confrontação direta, tornando-se mais difícil de reconhecer, porque a vítima pode desconhecer a identidade do agressor (frequentemente comportamentos de exclusão social ou difamação, em que se podem utilizar as novas tecnologias – *cyberbullying*- ou a manipulação das redes sociais).

A agressividade de tipo verbal, no estudo de Raimundo e Seixas (2009), foi a forma mais frequentemente utilizada pelas crianças para agredir os pares, contrariamente ao presente estudo, onde 5.5% dos casos de alunos intimidados na semana passada houve agressão física.

Ressalvamos também o facto de haver alunos que confirmaram que a intimidação que sofreram foi ao nível de não os deixarem pertencer ao grupo, o que está em consonância com vários autores (Pereira, 1997; Serrate, 2014; Storch, Masia-Warner & Brassard, 2013), segundo os quais é frequente a intimidação ser de natureza social, onde o agressor isola a vítima do resto do grupo e dos colegas.

Tabela 15 - Distribuição dos inquiridos segundo a forma como foram intimidados na última semana.

Forma como foi intimidado na última semana	F	%
Não foi intimidado		
Não	19	13,1
Sim	126	86,9
Insulto pela cor ou raça		
Não	145	100
Sim	-	-
Insulto pelo meu corpo, forma de vestir, por não saber responder às perguntas		
Não	144	99,3
Sim	1	,7
Foi fisicamente agredido (ex. murros e pontapés)		
Não	137	94,5
Sim	8	5,5
Fui ameaçado		
Não	141	97,2
Sim	4	2,8
Não me deixam pertencer ao grupo		
Não	141	97,2
Sim	4	2,8
Provocam-me		
Não	140	97,2
Sim	4	2,8
Os outros colegas contam histórias insultuosas ou desagradáveis acerca de mim		
Não	145	100
Sim	-	-
Roubaram-me		
Não	144	99,3
Sim	1	,7
Fui intimidado de outra forma		
Não	145	100
Sim	-	-

Segundo os resultados apresentados na Tabela 16, podemos inferir que a maioria dos alunos não foi intimidada na semana passada (88.3%). Dos que afirmaram ter sido intimidados, 2.1% foram intimidados nos corredores da escola, 0.7% na casa de banho e 8.3% noutra local da escola para além dos mencionados. Estes resultados não estão em conformidade com os de Raimundo e Seixas (2009), segundo os quais as agressões mais frequentes tendem a ocorrer maioritariamente no recreio, seguindo-se outros espaços, como os refeitórios, corredores e balneários, isto é, espaços onde usualmente os adultos não se encontram presentes, tendendo a ser territórios considerados “sem dono”.

Outro resultado refere-se ao facto de ter sido intimidado por rapazes, observando-se que 6.2% dos alunos foram intimidados por um rapaz, na semana passada, 2.1% por dois rapazes e apenas um aluno (0.7%) confirmou ter sido intimidado por três rapazes. Verifica-se que 2.1% dos participantes referiram que foram intimidados por uma rapariga e um aluno (0.7%) admite ter sido intimidado por sete colegas de

ambos os géneros. Estes resultados corroboram os alcançados por Raimundo e Seixas (2009), uma vez que confirmaram também que, na sua amostra de alunos do 1º ciclo do ensino básico, os rapazes praticam mais atos de agressão do que as raparigas, no entanto, registaram casos em que as raparigas tendem a ser também elas as agressoras, conforme confirmámos no nosso estudo, ainda que não seja significativa a sua evidência. De acordo com Serrate (2014), os rapazes tendem a agredir sobretudo rapazes e as raparigas sobretudo raparigas.

Constata-se que 89.0% dos participantes dizem nada fazer quando veem um colega da sua idade a ser intimidado na escola, no entanto, consideram que deveriam fazer alguma coisa para o ajudar. Apuramos que 5.5% dos participantes referem que nada fazem, pois não é nada com eles e 5.5% tentam ajudar, como podem o colega que está a ser intimidado. O facto de termos apurado que a maioria dos alunos admite que não faz nada quando assistem à intimidação de um colega da sua idade na escola pode ser justificado com o que afirmam Yang, Chung e Kim (2013), pois mesmo ignorando o incidente, os alunos transmitem uma posição que pode ser interpretada pelo agressor como aprovação do seu comportamento e, pela vítima, como desinteresse pela sua condição. A posição que os colegas tomam acerca do que está a acontecer é visível através do seu comportamento quando em presença de um episódio de *bullying*. Esta postura, por sua vez, pode ter efeitos no seguimento ou evolução desse episódio. Os mesmos autores defendem também que, em muitos casos, os colegas que assistem a episódios de *bullying* não reagem com medo de se tornarem também eles vítimas. Como tal, e ainda em consonância com os autores citados, é extremamente importante que se entenda o *bullying* na escola como um fenómeno que ocorre no seio de um contexto social, onde é indispensável examinar os papéis que todos os pares desempenham face ao episódio.

Observamos, ainda na Tabela 16, que 8.3% dos alunos intimidados na semana passada não disseram nada ao professor, enquanto 3.4% fê-lo, tendo o mesmo tomado medidas. Constatamos também que fazem parte deste grupo de alunos 5.6% que não contaram aos seus pais acerca de terem sido intimidados, contrariamente a 5.6% que contaram aos pais. Podemos, ainda, referir que dos alunos que contaram aos pais, 4.2% admitem que os mesmos ignoraram, enquanto um aluno (0.7%) menciona que os pais fizeram queixa do aluno agressor e outro aluno (0.7%) confirma que os pais foram falar diretamente com o agressor, com o objetivo de tirar satisfações. No que se refere ao facto de termos verificado que há casos de alunos vítimas de intimidação que não contaram aos professores e aos pais poderá ser justificado com o medo que, segundo Siqueira

(2008), é causado pelos agressores à sua vítima, ou seja, há casos em que os agressores ameaçam a vítima caso esta relate o sucedido a um adulto.

Em relação ao apoio prestado pelos professores, como afirmam Raimundo e Seixas (2009), se por um lado, as vítimas, na maioria das vezes, referem que os professores tentam impedir que elas sejam vitimizadas; por outro lado, há um número relativamente elevado de alunos que não chegam a conhecer a intervenção do professor. Ainda na opinião das autoras citadas, 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 de esse apoio ser inexistente. As autoras também confirmaram que um número de alunos referiram que os professores tentaram impedir que elas fossem vitimizadas e que desconheciam se os professores tomaram ou não alguma medida nesse sentido.

Por fim, verificamos que a maioria dos alunos intimidados na semana passada (10.3%) confirma que o facto ocorreu na escola, enquanto um aluno (0.7%) refere que sofreu intimidação a caminho da escola. Estes resultados corroboram os alcançados por Raimundo e Seixas (2009), cujas evidências empíricas demonstraram que a maioria dos episódios de *bullying* ocorre na escola, sobretudo no recreio, que se assume como o local onde os níveis de incidência de *bullying* são mais elevados.

Tabela 16 - Distribuição dos inquiridos segundo a intimidação na semana passada

Intimidação na semana passada	F	%
Onde foi intimidado na semana passada		
Não resposta	1	,7
Não foi intimidado	128	88,3
Nos corredores	3	2,1
Na casa de banho	1	,7
Num outro local dentro da escola	12	8,3
Ser intimidado por rapazes		
Não foi intimidado	132	91,0
Intimidado por um rapaz	9	6,2
Intimidado por dois rapazes	3	2,1
Intimidado por três rapazes	1	,7
Ser intimidado por raparigas		
Não foi intimidado	142	97,9
Intimidado por uma rapariga	3	2,1
Ser intimidado por rapazes e por raparigas		
Não foi intimidado	144	99,3
Intimidado por sete rapazes e raparigas	1	,7
O que faz quando vê um colega da sua idade a ser agredido na escola		
Nada, não é nada comigo	8	5,5
Tento ajudá-lo como posso	8	5,5
Nada, mas acho que devia ajudar	129	89,0
Dizer ao professor que foi intimidado na escola na semana passada		
Não fui intimidado	128	88,3
Não, não disse ao professor	12	8,3
Sim, disse ao professor e ele tomou medidas	5	3,4
Dizer aos teus pais que foi intimidado na escola na semana passada		
Não foi intimidado	128	88,9
Não disse	8	5,6
Sim, disse	8	5,6
Se respondeu "Sim", como reagiram os pais		
Não foi intimidado	136	94,4
Ignoraram	6	4,2
Fizeram queixa do aluno agressor	1	,7
Foram pessoalmente tirar satisfações com o aluno agressor	1	,7
Onde foi intimidado		
Não foi intimidado	129	89,0
Na escola	15	10,3
A caminho da escola	1	,7

Procurámos saber se os participantes intimidaram outros jovens, cujos resultados se encontram expostos na Tabela 17, os quais nos indicam que quase a totalidade da amostra (90.3%) não intimidou nenhum colega na escola, na presente semana. No entanto, verificamos que 6.9% intimidou um colega entre uma duas vezes e 2.8% três ou mais vezes.

Observamos também que, na totalidade da amostra, 93.1% dos alunos não tomaram parte em intimidações a outros jovens no caminho da escola, no presente período, enquanto 5.5% fê-lo duas vezes e um aluno (0.7%) admite ter participado duas ou três vezes.

Quando questionados acerca de colaborarem na intimidação a um colega que não gostassem, conforme revelam os resultados, quase a totalidade da amostra (91.0%) admite que não o faria, contrariamente a 9.0% que afirmam que colaborariam. Os estudos centrados nos papéis desempenhados pelos pares em episódios de *bullying* revelaram que os pares desempenham um papel ativo de apoio e incentivo face ao agressor, conforme constatámos em 9.0% dos sujeitos da nossa amostra. Há casos em que os pares atuam como observadores passivos, observando o incidente sem intervirem sendo pouco os que dão apoio à vítima (Andreou & Metallidou, 2013).

No que se refere ao que os alunos pensam dos colegas que intimidam os outros, apuramos que 36.6% não compreendem porque o fazem, 21.4% admitem que ficam muito aborrecidos e 7.6% justifica que esses colegas agressores intimidam outros porque gostam de mandar e são fortes. Ressalva-se que 34.5% dos participantes dizem que não sabem.

Neste âmbito, realça-se que as características apontadas na literatura em relação ao perfil do agressor englobam precisamente o ser mais forte fisicamente e serem mais confiantes e com melhor inserção social na turma (Pereira, 1997; Sequeira, 2008).

Procuramos saber que o Diretor de Turma falou com os alunos acerca das suas intimidações na escola, na semana passada, tendo-se concluído que a maioria (90.3%) diz não ter intimidado ninguém, enquanto, por parte do que intimidaram, 7.6% referem que o Diretor de Turma não falou com eles acerca do sucedido, enquanto 2.1% confirmam que o Diretor de Turma os abordou acerca da intimidação.

Tabela 17 - Distribuição dos inquiridos segundo intimidarem outros jovens

	F	%
Intimidarem outros jovens		
Número de vezes que intimidou outro(s) colega(s) na escola, esta semana		
Nenhuma	131	90,3
Uma a duas vezes	10	6,9
Três ou mais vezes	4	2,8
Frequência com que tomou parte em intimidações a outros jovens no caminho da escola, neste período		
Sem resposta	1	,7
Não tomou	135	93,1
Duas vezes	8	5,5
Duas ou três vezes	1	,7
Colaborar na intimidação a um colega que não gostasse		
Sim	13	9,0
Não	132	91,0
O que pensa dos colegas que intimidam outros		
Não sei	50	34,5
Não compreendo porque o fazem	53	36,6
Gostam de mandar e são fortes	11	7,6
Aborrece-me muito que o façam	31	21,4
O teu Diretor de Turma falou contigo acerca das tuas intimidações na escola na semana passada		
Não intimidei ninguém	131	90,3
Não, não falou comigo acerca disso	11	7,6
Sim, não falou comigo acerca disso	3	2,1

Análise inferencial

Género

Hipótese1: Não existem diferenças significativas na intimidação em função do género dos alunos.

Registou-se um número mais elevado de intimidações nos rapazes (F=12; 17,4%%) do que nas raparigas (F=7; 9,2%). Contudo, a análise estatística inferencial permite afirmar que a intimidação é independente do género ($X^2(1)=2,126$, $p=0,145$), confirmando-se a Hipótese 1.

Em relação às diferenças de género, os resultados do nosso estudo corroboram os dados encontrados na literatura, no sentido dos rapazes serem mais frequentemente identificados como agressores do que as raparigas (Pereira, 1997; Siqueira, 2008; Raimundo & Seixas, 2009; Yang, Chung & Kim, 2013).

Tabela 18 - Comparação da intimidação em função do género dos alunos (X^2)

Género		Intimidado		Total	X^2	p
		Sim	Não			
Rapaz	N	12	57	69	2,126	0,145
	% Total	8,3%	39,3%	47,6%		
	% Classes	17,4%	82,6%	100,0%		
Rapariga	N	7	69	76		
	% Total	4,8%	47,6%	52,4%		
	% Classes	9,2%	90,8%	100,0%		
Total	N	19	126	145		
	%	13,1%	86,9%	100,0%		

Idade

H_{ipótese2}: Não existem diferenças significativas na intimidação em função da idade dos alunos.

Observou-se uma percentagem mais elevada de intimidações nos alunos com 7 anos (14,6%) e 8 anos de idade (14,5%) do que nos de 9 anos (9,5%). Contudo, a análise estatística inferencial permite afirmar que a intimidação é independente da idade ($X^2(2)=0,665$, $p=0,717$), levando-nos a confirmar a Hipótese 2. Os resultados apurados corroboram os de Raimundo e Seixas (2009), onde também foi demonstrado que os alunos mais novos são mais os vitimizados e os mais velhos os agressores, o que parece ir ao encontro de explicações relacionadas com fatores de natureza social como o estatuto social no seio do grupo turma e a fatores físicos como a idade, tamanho ou força física, habitualmente maior em alunos mais velhos.

Tabela 19 - Comparação da intimidação em função da idade dos alunos (X^2)

Idade		Intimidação		Total	X^2	p
		Sim	Não			
7 anos	N	7	41	48	0,665	0,717
	% Total	4,8%	28,3%	33,1%		
	% Classes	14,6%	85,4%	100,0%		
8 anos	N	8	47	55		
	% Total	5,5%	32,4%	37,9%		
	% Classes	14,5%	85,5%	100,0%		
9 anos	N	4	38	42		
	% Total	2,8%	26,2%	29,0%		
	% Classes	9,5%	90,5%	100,0%		
Total	N	19	126	145		
	%	13,1%	86,9%	100,0%		

Conclusão

Desejamos que esta conclusão seja um ponto de reflexão sobre o estudo realizado, de modo a realçar os resultados obtidos, mas sempre com a consciência que continuam em aberto inúmeras questões relacionadas com o *bullying* nos alunos do 1º ciclo do ensino básico. As conclusões deste estudo levam-nos a fazer uma síntese do conjunto de resultados discutidos onde se põe em evidência os novos elementos que o estudo permitiu.

Recorreu-se a uma revisão crítica da literatura, de modo a aprofundar e consolidar conhecimentos interligados com o tema. Todavia, deparamo-nos com uma escassez de estudos mais recentes em Portugal com alunos do 1º ciclo do ensino básico, o que nos teria permitido escrutinar mais o estudo, sobretudo em termos de discussão dos resultados. Todavia, considera-se que se atingiram os objetivos delineados.

Os resultados obtidos demonstraram que, apesar de não existirem diferenças significativas na intimidação em função do género e da idade dos alunos, os rapazes assumem mais o papel de agressores do que as raparigas, bem como os alunos mais novos as vítimas. Estes resultados resultaram na confirmação das hipóteses levantadas.

Concluímos também a natureza das intimidações são agressões verbais (insulto pelo seu corpo, forma de vestir, por não saber responder às perguntas, ameaças), agressão física e roubo. Na maioria dos casos, os episódios de intimidação ocorreram na escola, mais concretamente nos corredores, na casa de banho e no recreio. Registámos que alguns alunos intimidados, na semana passada, não disseram nada ao professor e aos pais, enquanto outros o fizeram, tendo os mesmos tomado medidas. Apurámos também que quase a totalidade da amostra não intimidou nenhum colega na escola, na presente semana, não tendo tomado parte em intimidações a outros jovens no caminho da escola. Quando questionados acerca de colaborarem na intimidação a um colega que não gostassem, maioritariamente, os alunos admitiram que não o fariam.

Face a estes resultados, mesmo não sendo muito significativos os casos de alunos vítimas de intimidação no âmbito do *bullying* na escola, sugere-se que se aposte mais na prevenção do mesmo, pois este assume-se como um fenómeno social e interpessoal, como tal tem e deve ser trabalhado ao nível da prevenção e intervenção como um acontecimento da relação e que ocorre na relação entre os alunos. Assim, consideramos que as escolas devem integrar no seu Projeto Educativo ações de

prevenção e intervenção do *bullying*, promovendo as competências pessoais e sociais dos alunos, destacando as competências cognitivas, emocionais e comportamentais, através da promoção do comportamento assertivo na resolução de problemas, bem como fomentar a participação ativa dos alunos e o seu envolvimento em atividades extracurriculares, constituindo-se estes como fatores de proteção.

Em suma, sendo a escola um dos mais importantes contextos socializadores, então, os fatores a ela associados devem ser frequentemente relacionados ao ajustamento ou desajustamento dos alunos, sempre em parceria com os pais/encarregados de educação.

Referências Bibliográficas

- Abramovay, M. (2008). Escola e violências. *Segurança e educação: uma abordagem para construção de um sistema de medidas pró-ativas, preventivas e repressivas coerentes com a realidade da juventude*. Salvador: UNIFACS.
- Alarcão, I. & Roldão, M.C. (2010). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. 2ª edição. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alexander, J., (2007). *A agressividade na Escola. Bullying: Um guia essencial para pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Almeida, A. (2000). *As Relações Entre Pares em Idade Escolar*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Coimbra: APPORT.
- Amado, J. & Freire, I. (2002). *Indisciplina e violência na Escola. Prevenir para compreender*. Porto: Edições ASA.
- American Psychiatric Association. (2013). *Manual de Diagnóstico e Estadístico de los Trastornos Mentales, DSM-IV*. Barcelona: Masson.
- Andreou, E. & Metallidou, P. (2004). The relationship of academic and social cognition to behaviour in bullying situations among Greek primary school children. *Educational Psychology*, 24(1): 27-41.
- Bertão, A. (2004). Violência, Agressividade E Indisciplina Em Meio Escolar: Perdidos Em Busca Do Amor. *Psychological*, 36: 149-162.
- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (2004). *Investigação qualitativa em educação: introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Carvalhosa, S. F., Lima, L., & Matos, M. (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4 (XIX), 523-537.
- Carvalhosa, S.F. (2008). Experiências e práticas de intervenção: O bullying nas escolas portuguesas. *Comunicação apresentada no Seminário Bullying, Violência e Agressividade em Contextos de Formação*, realizado no dia 3 de Abril de 2008, no auditório da Casa Pia de Lisboa – organização do IEFP.
- Carvalhosa, S. F., Moleiro, C. & Sales, C. (2009). *A Situação do Bullying nas Escolas Portuguesas*. *Interacções*, 13: 125-146.
- Costa, A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Lisboa: Edições Asa.
- Delors, J. (1996). *Educação, um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições Asa.
- Fante, C., (2005). *Fenómeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz* (2ed.). Campinas, SP: Versus Editora.
- Fernandes, L., & Seixas S. (2012). *Plano Bullying: como apagar o bullying da escola*. Lisboa: Plátano Editora.
- Fortin, M.F. (2009). *O Processo de Investigação: da Concepção à Realização. Lusociência*, Loures: Lusociência, Edições Técnicas e Científicas Lda.
- Freire, P., (1972). *A importância do ato de ler, em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados Cortez.
- Freire, P., (2009). *Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Genta, M., Menesini, E., Fonzi, A., Costabile, A., & Smith, P. (1996). Bullies and victims in schools in central and southern Italy. *European Journal of Psychology of Education*, 11(1): 97-110.

- Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In M. Flores & A. Simão (Org.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e práticas*. Portugal: Edições Pedagogo.
- Lakatos, E. M. e Marconi, M. A. (1995). *Metodologia Científica*. 2ª Edição. São Paulo: Editora Atlas.
- Lisboa, C., Braga, L. L., & Ebert, G. (2009). O fenômeno bullying ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, 2(1): 59-71.
- Mendonça, M. (1997). *Educadora de Infância – traço de união entre a teoria e a prática*. Porto. Edições Asa.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os Professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F. & Gambôa, R. (2009). *Lenços de Amor*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Olweus, D. (1989) Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definitions and measurement In M. Klein (Ed.), *Cross-national research in self-reported crime and delinquency* (pp. 187-201). The Netherlands: Kluwer.
- 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. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 43(7): 1171-1190.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Olweus, D. (2000). *Bullying at school*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying prevention: creating a positive school climate and developing social competence*. Washington: American Psychological Association.
- Ortega R (1994). Violencia Interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria: Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Pavarino, M. G., Del Prette, A., & Del Prette, Z. A. (2005). Agressividade e empatia na infância: um estudo correlacional com pré-escolares. *Interação em Psicologia*, 9(2): 215-225.
- Peças, A. (1999). Uma cultura para o trabalho de projecto. *Escola Moderna*, 6, 56-61.
- Pereira, B. (1997). *A psicologia da agressão e da violência*.
- Pereira, B. O., Neto, C. & Smith, P. (1997). Os espaços de Recreio e a prevenção do bullying na escola. In Neto, C. (Ed.). *Jogo e desenvolvimento da criança*. Lisboa. Edições FMH-UTL.
- Pereira, B.O. (2001). A violência na escola – formas de prevenção. In B. Pereira, & A. Pinto (Coords.). *A escola e a criança em risco. Intervir para prevenir* (pp. 17-301). Porto: Edições ASA.
- Pereira, B. O. (2002). *Para uma Escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia/Imprensa Portuguesa.
- Perrenoud, F. (1993). *Práticas pedagógicas profissão docente e formação- perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.

- Pires, M. (2001). Práticas de agressividade/violência/vitimação no espaço escolar. In B. Pereira, & A. Pinto (Coords.). *A escola e a criança em risco. Intervir para prevenir* (pp. 203-225). Porto: Edições ASA.
- Polit, D. F. e Hungler, B. P. (2004). *Fundamentos de Pesquisa em Enfermagem*. 5ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Raimundo, R. & Seixas, S.R. (2009). *Comportamentos de bullying no 1º ciclo: estudo de caso numa escola de Lisboa*.
- Ramírez, F. C. (2001). *Condutas Agressivas na Idade Escolar*. Lisboa: McGraw Hill.
- Rodriguez, N. E., (2007). *Bullying. Guerra Na Escola*. Lisboa: Sinais De Fogo.
- Sani, A. (2006). Escala de crença de crianças sobre a violência (ECCV). In C. Machado; L. S. Almeida; M. Gonçalves, & V. Ramalho (Org.) *Atas XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios.
- Santos, E.M., (2007). *O Bullying em uma escola filantrópica: As crianças contam suas histórias*. Niterói: Universidade Federal Fluminense.
- Sebastião, J., Alves, M. & Campos, J. (2003). Violência na escola: das políticas aos quotidianos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41: 37-62.
- Serrano, G. P. (2008). *Elaboração de Projectos Sociais – Casos Práticos*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Serrate, R., (2014). *Lidar com o bullying na escola*. Lisboa: Bookout, Lda.
- Silva, T.N., (2006). *Bullying: Só quem vive sabe traduzir*. Pelotas: Escola De Serviço Social Da Universidade Católica De Pelotas.
- Siqueira, M. M. M. (2008), Construção e validação da Escala de Percepção de Suporte Social. *Psicologia em Estudo*, 13(2): 381-388.
- Smith, P. & Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. In P. Smith, & S. Sharp, *School Bullying: Insights and perspectives* (pp. 1-19). London and New York: Routledge.
- Stelco-Pereira, A. C., & Williams, L. C. D. A. (2010). Reflexões sobre o conceito de violência escolar e a busca por uma definição abrangente. *Temas em Psicologia*, 18(1): 45-55.
- Storch, E., Masia-Warner, C., & Brassard, M. (2013). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescence. *Child Study Journal*, 33 (1): 1-18.
- Veiga, F. (2001). *A Indisciplina e a violência na Escola. Práticas comunicacionais para professores e pais*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A Survey of the nature and extent of bullying in junior/ Middle and Secondary Schools. *Educational Research*, 35(1): 3-25
- Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Yang, K., Chung, H., & Kim, U. (2013). The effects of school violence on the psychological adjustment of Korean adolescents: A comparative analysis of bullies, victims, and bystanders. In K. Hwang & K. Yang (Eds.), *Progress in Asian social psychology: Conceptual and empirical contributions* (pp. 263-275). Westport: Greenwood Publishing Group.

Anexos

Anexo a – Questionário de Olweus

Objetivo: O presente questionário destina-se a caracterizar os episódios de intimidação que ocorrem nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico

Coloca um círculo à volta do número da resposta que considerares correta, e/ou responde nos locais com uma _____.

BLOCO I

A – És um rapaz ou uma rapariga? 1 – Rapaz 2 – Rapariga

B – Que idade tens? _____

C – Com quem vives? _____

D -

Mãe

Pai

Profissão

Habilitações
Escolares

E – Recebes Subsídio Escolar (SASE)? 1 – Sim 2 – Não

F – Onde Moras?

1 – Vivenda

2 – Andar/Apartamento

3 – Bairro Social

4 – Colégios/ Lares durante todo o ano

5 – Colégios/ Lares só em tempo de aulas

6 – Outros _____

G – Quando tens más notas o teu Encarregado de Educação

1 – Fala/Conversa sobre o assunto contigo

2 – Não dá importância e ignora o facto

3 – Castiga-te

H – Já alguma vez reprovaste? 1 – Não

2 – Sim. Quantos anos reprovaste? _____

J – Gostas dos recreios? 1 – Não gosto 2 – Gosto um pouco 3 – Gosto Muito

K – Quantas vezes nesta semana os outros colegas não quiseram brincar/conversar contigo e acabaste por ficar sozinho?

BLOCO II

ACERCA DE SER INTIMIDADO

A – Quantas vezes foste intimidado na escola na semana passada? _____

B – De que forma foste intimidado na escola na semana passada? (Podes escolher mais do que uma resposta)

1 – Não fui intimidado

2 – Insultaram-me pela minha cor ou raça

3 – Insultaram-me pelo meu corpo, forma de vestir, por não saber responder às perguntas.

4 – Fui fisicamente agredido, ex. murros e pontapés

5 – Fui ameaçado

6 – Não me deixam pertencer ao grupo

7 – Provocam-me

8 – Os outros colegas contam histórias insultuosas ou desagradáveis acerca de mim

9 – Roubaram-me

10 – Fui intimidado de outra forma. Diz como: _____

C – Onde foste intimidado na semana passada? (Podes escolher mais do que uma resposta)

- 1 – Não fui intimidado 2 – Nos corredores 3 – No refeitório
4 – Nas casas de banho 5 – Na sala de aula
6 – Num outro local dentro da escola. Diz qual: _____

D - Foste intimidado por um ou mais colegas?

- 1 – Não fui intimidado 2 – Principalmente por um rapaz
3 – Por vários rapazes. Quantos? ____ 4 – Principalmente por uma rapariga
5 – Por várias raparigas. Quantas? ____ 6 – Por rapazes e raparigas. Quantos? ____

E – O que fazes quando vês um colega da tua idade a ser agredido na escola?

- 1 – Nada, não é nada comigo 2 – Nada, mas acho que devia ajudar
3 – Tento ajudá-lo como posso

F – Disseste ao teu professor que foste intimidado na escola na semana passada?

- 1 – Não fui intimidado
2 – Não, não disse ao professor
3 – Sim, disse ao professor mas ele ignorou
4 – Sim, disse ao professor e ele tomou medidas

G – Disseste aos teus pais que foste intimidado na escola na semana passada?

- 1 – Não fui intimidado 2 – Não disse 3 – Sim, disse

Se respondeste SIM, como reagiram os teus pais?

- 1 – Ignoraram 2 – Fizeram queixa do aluno agressor
3 – Foram pessoalmente tirar satisfações com o aluno agressor

H – Foste intimidado na escola, a caminho da escola ou nos dois locais?

1 – Não fui intimidado 2 – Na escola 3 – A caminho da escola

4 – Na escola e a caminho da escola

BLOCO III

ACERCA DE INTIMIDARES OUTROS JOVENS

A - Quantas vezes intimidaste outro(s) colega(s) na escola esta semana? _____

B - Com que frequência tomaste parte em intimidações a outros jovens no caminho da escola este período?

1 – Não tomei parte em nenhuma agressão

2 – Só uma vez

3 – Duas ou três vezes

C – Colaboravas na intimidação a um colega que não gostasses?

1 – Sim 2 – Não

D – O que pensas dos colegas que intimidam outros?

1 – Não sei

2 – Não compreendo porque o fazem

3 – Gostam de mandar e são fortes

4 – Aborrece-me muito que o façam

E – O teu Diretor de Turma falou contigo acerca das tuas intimidações na escola na semana passada?

1 – Não intimidei ninguém

2 – Não, não falou comigo acerca disso

3 – Sim, falou comigo acerca disso

Obrigada pela participação e sinceridade!!