Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Rúben Filipe Fraga Fontes

BULLYING ENTRE PARES EM CONTEXTO ESCOLAR:

Investigar e intervir para prevenir

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, realizado sob a orientação do Professor Doutor Tiago Neves.

2013

Resumo

O presente trabalho resulta de um estágio curricular desenvolvido na Escola E. B. 2,3 Pêro Vaz de Caminha, tendo como principal finalidade dar conta do conhecimento e reflexão de um tempo que se assumiu como tempo de construção e aquisição de competências e saberes enquanto profissional das Ciências da Educação.

O tema central em torno do qual se desenvolveu a minha estadia nesta instituição de ensino formal foi o *Bullying* entre pares em contexto escolar. Assim, o enquadramento teórico da problemática é alicerçado em torno dos conceitos de Juventude(s), Violência e *Bullying*, na medida em que são conceitos pertinentes para a contextualização do estágio e para a construção da reflexão escrita em volta do mesmo.

A E. B. 2,3 Pêro Vaz de Caminha é um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) e apresenta-se como escola sede do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, sendo que o mesmo é ainda constituído por mais quatro escolas do 1º ciclo do ensino básico. Este agrupamento encontra-se inserido num meio socioeconómico bastante desfavorecido onde predominam essencialmente os bairros sociais, cuja maioria da população possui baixos níveis de escolarização e evidencia uma fraca ligação com a escola. Assim sendo, é objetivo do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha criar condições para combater as problemáticas que se prendem com a promoção do sucesso educativo das crianças e jovens e contribuir para o seu bem-estar, prevenindo a retenção, o absentismo e abandono escolar, bem como fomentar o seu equilíbrio emocional e comportamental.

Enquanto estagiário o meu trabalho consistiu, numa primeira fase, no conhecimento mais profundo da instituição e do meio envolvente, numa segunda fase (diagnóstico), na aplicação de questionários aos/às alunos/as da escola, com o intuito de aferir os níveis de *bullying* existente na escola bem como as suas ideias e conceções relativamente ao fenómeno e, finalmente numa terceira fase, com base nos resultados obtidos na fase anterior, na conceção e implementação de um plano de intervenção sobre o *bullying*.

Palavras-Chave: Juventude(s); Escola; Violência; *Bullying*; Prevenção; Intervenção.

Résumé

Ce travail résulte d'un stage développé à la école E. B. 2,3 Pêro Vaz de Caminha, avec pour objectif principal de réaliser la connaissance et la réflexion de l'équipe, il a fallu du temps pour construire et acquérir des compétences et des connaissances en tant que professionnel des sciences de l'éducation.

Le thème central autour duquel développé mon séjour dans cette institution d'éducation formelle se concentre sur les réseaux peer intimidation dans les écoles. Ainsi, le cadre le cadre épistémologique et théorique du problème est ancrée dans les concepts de la Jeunesse(s), la Violence et L'intimidation, les concepts qui sont pertinents dans le contexte de la scène et la construction d'une réflexion écrite autour de lui.

E. B. 2,3 Pêro Vaz de Caminha est une Zone d'Éducation Prioritaire (ZEP) et se présente comme un siège écoles du Groupe des Écoles Pêro Vaz de Caminha, Qu'il est toujours composé de quatre écoles du 1er cycle de l'enseignement fondamental. Ce regroupement est logé dans un contexte socio-économique très défavorisés dominé principalement de logements sociaux, où la majorité de la population a de faibles niveaux de scolarité et présente un faible lien avec l'école. Par conséquent, l'objectif du Groupe des Écoles Pêro Vaz de Caminha créer les conditions pour combattre les problèmes qui ont trait à la promotion de la réussite scolaire des enfants et des jeunes et contribuer à leur bien-être, la prévention de la rétention, l'absentéisme et le décrochage, et favoriser leur équilibre comportemental et émotionnel.

Le travail en tant que stagiaire à consisté, d'abord, une connaissance approfondie de l'institution et de ses environs, dans la deuxième phase (diagnostic), l'application des questionnaires aux élèves de l'école, afin d'évaluer les niveaux actuels de l'intimidation à l'école ainsi que leur conceptions et des idées pour le phénomène, et enfin la troisième étape, sur la base des résultats obtenus dans la phase précédente, la conception et la mise en œuvre d'un plan d'action sur l'intimidation.

Mots-clés: Jeunesse(s); Violence; École; L'intimidation; Prévention; Intervention.

Abstract

This work results from an internship developed in E. B. 2.3 Pêro Vaz de Caminha School, with the primary aim to produce knowledge and reflect a time to build and acquire skills and knowledge as a professional of Education Sciences.

The central theme around which developed my stay in this institution of formal education was peer *bullying* in schools. Thus, the epistemological-theoretical framework of the problem is rooted in the concepts of Youth(s), Violence and *Bullying*, as concepts that are relevant to the context of the stage and the construction of reflection written around it.

E. B. 2.3 Pêro Vaz de Caminha is an Educative Territory of Priority Intervention (ETPI) and presents itself as a school seat of the Group of Schools Pêro Vaz de Caminha, being that it is still made up of four schools of the 1st cycle of basic education. This grouping is housed in a very disadvantaged socio-economic background dominated mainly social housing estates, where the majority of the population has low levels of schooling and shows a weak link with the school. It is therefore the goal of the Group of Schools Pêro Vaz de Caminha create the conditions to combat the problems that relate to the promotion of the educational success of children and young people and contribute to their well-being, preventing retention, absenteeism and dropout, as well as foster their emotional and behavioral.

As an internship student, my work consisted, initially, in depth knowledge of the institution and its surroundings, in a second phase (diagnosis), the application of questionnaires to students in the school, in order to assess existing levels of *bullying* in school as well as their ideas and conceptions for the phenomenon, and finally a third stage, based on the results obtained in the previous phase, the design and implementation of an action plan on *bullying*.

Keywords: Youth(s); School; Violence; *Bullying*; Prevention; Intervention.

Agradecimentos

Este relatório de estágio é o culminar de um extenso e árduo percurso como Estudante em Ciências da Educação, e neste sentido, agradeço a todos aqueles/as que de alguma forma passaram pela minha vida, quer professores/as, quer colegas e que contribuíram claramente para o desenvolvimento da pessoa que sou atualmente.

Um muito obrigado particularmente,

À Escola E. B. 2,3 Pêro Vaz de Caminha por me ter acolhido generosamente, aos seus profissionais, e claro, aos/às alunos/as que foram fundamentais e que tornaram possível o desenvolvimento do meu estágio.

Um agradecimento muito especial à minha supervisora local, Dr.ª Cristina Silva, pelos ensinamentos, pela colaboração e estímulo incansáveis, que nitidamente contribuíram para a minha evolução, tanto ao nível profissional como pessoal.

Ao meu orientador, professor Tiago Neves, pelos conselhos bastante úteis, pelas palavras de apoio, incentivo e orientação que tornaram o meu trabalho na instituição enriquecedor e permitiram terminar este relatório.

À minha família, sobretudo aos meus pais, pelo carinho e compreensão, mensagens de força e persistência acreditando sempre em mim para que concluísse esta etapa da minha vida.

Finalmente, aos/às meus/as colegas, que se revelaram de grande importância durante este longo trajeto académico, pela amizade, pelos momentos de convívio e horas de divertimento, mas também pelos momentos de partilha, discussão e reflexão conjunta.

A todos/as um muito obrigado!

Índice Geral

Nota introdutória……...……...……...……...…...10

***CAPÍTULO I. Caracterização da instituição e do meio envolvente*…..……...13**

1.1. Escola E. B. 2,3 Pêro Vaz de Caminha……**14**

1.2. Meio envolvente……...**19**

1.3. Percebendo os TEIP……**20**

***CAPÍTULO II. Enquadramento teórico-conceptual*…….……...…...25**

2.1. Juventude(s): percorrendo um conceito pluralista…….**....26**

2.1.1. (Re)visitando o conceito de Juventudes……...……..**26**

2.1.2. Escola como espaço de socialização juvenil……...……...**30**

2.2. Violência, contextos e formas……...……...**32**

2.2.1. Violência juvenil em contexto escolar……...……**34**

2.3. *Bullying*: focando um tipo particular de violência……...……**40**

2.3.1. Prevalência do *bullying* em Portugal e no mundo……...……..**42**

2.3.2. Diferenças em relação ao sexo, idade e ano de escolaridade…...…….**46**

2.3.3. Fatores de risco associados ao *bullying*……...……..**48**

2.3.4. Caracterização dos/as envolvidos/as……...……...**51**

2.3.4.1. Agressores/as……...……...**51**

2.3.4.2. Vítimas……...……**54**

2.3.4.3. Observadores/testemunhas……...……...**56**

2.3.5. Intervenção e prevenção do *bullying*……...……..**57**

***CAPÍTULO III. O estágio: um percurso de vivências e experiências profissionais*……..……64**

3.1. Planificação do estágio……..……..**65**

3.2. Primeira fase: observar e escutar para entender a realidade……..……..**66**

3.2.1. Entrada, desejos e expectativas……..……...**69**

3.3. Segunda fase: conhecer para intervir……..……**70**

3.3.1. O questionário como instrumento de recolha de dados……..……..**73**

3.3.2. Análise e discussão dos resultados……..……**74**

3.4. Terceira fase: intervir para prevenir……..……..**92**

3.4.1. Plano de intervenção……..……...**92**

3.4.1.1. Estratégias ao nível individual……..……**95**

3.4.1.2. Estratégias ao nível da escola……..……...**96**

3.4.2. Apresentação e discussão do trabalho desenvolvido…..……....**100**

3.4.2.1. Divulgação dos folhetos e cartazes……..……....**100**

3.4.2.2. "Serviço de Denúncias"……..……..…...**102**

3.4.2.3. Gabinete de Aconselhamento de *Bullying*……..……**105**

3.4.2.4. Ação de (in)formação e sensibilização para funcionários/as....**111**

3.4.2.5. Outras tarefas desempenhadas……..……...**115**

***CAPÍTULO IV. Reflexões e considerações finais*……...119**

4.1. Balanço do percurso de estágio……..**120**

4.2. Contributo do estágio para a construção da profissionalidade em Ciências da Educação…….…….……**123**

Referências bibliográficas……..……126

Anexos……..……135

Índice de Tabelas

Tabela 1 - vítimas de *bullying* físico……**77**
Tabela 2 - vítimas de *bullying* verbal……...**77**
Tabela 3 - vítimas de *bullying* social……**78**
Tabela 4 - vítimas de *bullying* sexual……...**78**
Tabela 5 - vítimas de *bullying* em função do sexo……...**79**
Tabela 6 - autores/as de *bullying* físico……**80**
Tabela 7 - autores/as de *bullying* verbal……...**81**
Tabela 8 - autores/as de *bullying* social……...**81**
Tabela 9 - autores/as de *bullying* sexual……..**82**
Tabela 10 - autores/as de *bullying* em função do sexo……**83**
Tabela 11 - autores/as de *bullying* sexual em função do sexo……**84**
Tabela 12 - vítimas de *bullying* físico e verbal em função do ano de escolaridade…….**.....86**
Tabela 13 - autores/as de *bullying* físico e verbal em função do ano de escolaridade…….**86**
Tabela 14 - ocorrências de *bullying* em função dos espaços da escola……**89**
Tabela 15 - sujeitos que contaram a alguém os episódios de *bullying***.....90**
Tabela 16 - sexo do/a agressor/a……..**91**

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - anos de escolaridade dos sujeitos……..……..……..**74**
Gráfico 2 - percentagem das idades dos/as inquiridos/as……**75**
Gráficos 3 e 4 - percentagem dos níveis de escolaridade das mães e dos pais dos sujeitos**.....76**
Gráfico 5 - Tentou ajudar outro/a aluno/a que estava a ser vítima de *bullying* na escola, neste período letivo, ou no 3º período do ano passado?**.....88**
Gráfico 6 - Os/as professores/as ou outros adultos tentaram parar com o *bullying*/provocação na escola?**.....88**

Índice de Anexos

Anexo I - Questionário sobre o *bullying* aplicado aos/às alunos/as

Anexo II - Pedido de autorização enviada aos/às encarregados/as de educação para os/as estudantes obterem permissão para preencher o questionário

Anexo III - Cartazes de informação e sensibilização do *bullying*

Anexo IV - Folheto (in)formativo do *bullying* para estudantes e encarregados/as de educação

Anexo V - Caixa do "Serviço de Denúncias"

Anexo VI - Ficha de inscrição para a Ação de (in)formação e sensibilização para funcionários/as

Anexo VII - *Powerpoint* da Ação de (in)formação e sensibilização

Anexo VIII - Folheto (in)formativo de *bullying* para funcionários/as

Anexo IX - Ficha de Avaliação da Ação de (in)formação e sensibilização

Anexo X - Certificado da Ação de (in)formação e sensibilização

Nota introdutória

O relatório insere-se no âmbito do estágio curricular do mestrado em Ciências da Educação da Universidade do Porto, via profissionalizante, com especialização no domínio das Juventudes, Cidadanias e Educação. A finalidade deste trabalho, que foi desenvolvido tendo como base a minha estadia no local de estágio, é dar conta, através de uma reflexão crítica e fundamentada, do meu percurso e da minha experiência (de 23 semanas) no contexto, das vivências que fui tendo, das competências que tive oportunidade de desenvolver, e demonstrar de que forma os conhecimentos e saberes adquiridos pelo/a profissional das Ciências da Educação podem ser aplicados em contexto real.

Assim sendo, o local onde tive a oportunidade de realizar o meu estágio foi a Escola E. B. 2,3 Pêro Vaz de Caminha, na cidade do Porto. Esta instituição é um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) e apresenta-se como a escola sede do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha. Lida com algumas problemáticas que se prendem com a retenção, abandono e absentismo escolar. Desta feita, procura promover o sucesso educativo, contribuir para o bem-estar, assim como fomentar o equilíbrio emocional e comportamental dos/as estudantes. O agrupamento conta ainda com mais quatro escolas do 1º ciclo do ensino básico.

O grande tema em torno do qual se desenvolveu o meu estágio, que motivou a minha presença nesta instituição e, consequentemente deu origem a este relatório foi o "*Bullying* entre pares", visto que «(…) a problemática da violência é algo que não poderá ser entendido como um facto exterior à escola» (Trindade, 2003: 61) e, além do mais, porque é na escola que se verifica a maioria dos casos de *bullying*.

Enquanto estagiário podemos dizer que o meu trabalho, em termos gerais, consistiu numa fusão entre atividades e tarefas de caráter quantitativo e qualitativo.

Assim, este estágio foi, sem dúvida, uma grande mais-valia, quer ao nível profissional, quer ao nível pessoal, pois desempenhei diversas tarefas de naturezas distintas umas das outras, adquiri novos conhecimentos e coloquei em prática outros que aprendi enquanto estudante (o que me permitiu também ganhar alguma experiência profissional), tive oportunidade de conhecer outros/as profissionais de outras áreas de formação com quem aprendi bastante e de lidar com um público bastante heterogéneo. Tudo isto revelou-se indubitavelmente muito gratificante e enriquecedor.

Posto isto, de maneira a ser possível perceber de forma clara a organização e estrutura do presente relatório, bem como o meu trajeto ao longo de quase seis meses de estágio, irei proceder à descrição dos quatro grandes capítulos que o configuram.

O capítulo I refere-se à "**Caracterização da instituição e do meio envolvente**" e encontra-se dividido em três subcapítulos. Neste ponto, tal como o próprio nome indica, é feita uma descrição e caracterização da escola onde estagiei e do restante agrupamento, da sua comunidade educativa e do meio envolvente em que se insere.

No capítulo II "**Enquadramento teórico-conceptual**", o relatório assume naturalmente um cariz mais teórico e é realizada uma abordagem à temática e aos conceitos centrais em torno dos quais se desenvolve o presente trabalho e que justificam a sua pertinência para o mesmo. Assim, são mobilizados vários autores no sentido de trabalhar os conceitos de Juventude(s), Violência e *Bullying*. Este capítulo apresenta-se assim dividido em três subcapítulos, sendo que cada um deles trabalha cada um dos grandes eixos orientadores.

No capítulo III "**O Estágio: um percurso de vivências e experiências profissionais**" o trabalho adota uma configuração de natureza mais prática, onde dou conta de todas as fases que o meu percurso na instituição conheceu e do trabalho por mim desenvolvido enquanto estagiário. Este capítulo está dividido em quatro subcapítulos que contemplam uma breve planificação acerca da organização do estágio, bem como as três grandes etapas que deram forma ao meu trajeto na escola, desde a minha entrada, adaptação, expectativas e desejos, obstáculos e dificuldades sentidas, passando pela etapa da recolha de dados empíricos (de modo a elaborar o diagnóstico relativamente ao tema de trabalho), até à elaboração e implementação de um plano de intervenção no *bullying*, que contemplou diversas atividades e tarefas. Assim, neste capítulo pretendo proceder à apresentação, análise e discussão do trabalho realizado e das atividades e tarefas desenvolvidas (pontos positivos e obstáculos/dificuldades) ao longo do período de estágio.

Finalmente no capítulo IV "**Reflexões e considerações finais**", o relatório segue um carácter mais pessoal onde, em jeito de síntese, teço as minhas considerações e exponho as notas e balanço finais, relativamente ao desempenho das minhas tarefas e outras aprendizagens e competências que fui adquirindo. Este capítulo surge dividido em dois subcapítulos, nos quais são abordadas algumas reflexões relativamente ao meu percurso enquanto estagiário inserido num contexto profissional e apresentadas determinadas valências do/a licenciado/a em Ciências da Educação que tive

oportunidade de colocar em prática ao longo deste período. Neste ponto, é minha intenção discutir, de forma sumária, os "problemas" encontrados no âmbito do estágio bem como algumas "tensões" no/do processo de profissionalização. Apresento também as ideias principais que foram alvo de reflexão ao longo da minha estadia em contexto profissional, assim como uma breve meditação em torno do contributo do estágio para a construção da profissionalidade em Ciências da Educação.

CAPÍTULO I. Caracterização da instituição e do meio envolvente

1.1. Escola E. B. 2,3 Pêro Vaz de Caminha

A Escola Pêro Vaz de Caminha foi inaugurada em 1970. Era nessa época a única Escola Preparatória do Porto sem instalações próprias. Numa fase inicial, abrangia duas habitações envelhecidas, localizadas em lugares distintos: uma delas na Rua do Rosário, Nº 160, que se configurava como sede da Escola e era destinada aos rapazes; e outra na Rua Nossa Senhora de Fátima, Nº 107, dirigida para receber as raparigas. No ano seguinte alongou-se a mais um edifício situado na Rua Miguel Bombarda, Nº 212. Nestes três prédios, com condições "materiais" bastante deficitárias, manteve-se em atividade até 1987 (Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, *online*).

Passados estes dezassete anos desde o nascimento, a Pêro, nessa altura já C+S, deslocou-se para as instalações que atualmente conhecemos, na Rua da Telheira, Amial. Presentemente, a Escola é designada como Escola E. B. 2,3 Pêro Vaz de Caminha.

Relativamente aos espaços físicos, o edifício é constituído por quatro blocos, com boas condições físicas, onde laboram 65 professores/as e estudam 549 alunos/as. No que diz respeito ao espaço exterior, este incorpora o recreio, o campo de jogos, bem como algumas zonas constituídas por espaços verdes. A escola está equipada também com um pavilhão gimnodesportivo, desde setembro de 2002, após 16 anos de espera. Ainda na zona dedicada à atividade desportiva deparamo-nos com um campo de jogos e um pequeno edifício onde se acolhem os antigos balneários, que se encontram desativados e, que de momento é um compartimento destinado ao Gabinete de Apoio ao Aluno (que posteriormente – janeiro de 2013 – mudou de instalações para o Pavilhão C).

O espaço coberto está compartimentado em quatro blocos interligados, sendo que três são compostos por rés-do-chão e primeiro piso e um apenas por rés-do-chão. Assim, a escola possui quatro pavilhões (A, B, C e D), nos quais funcionam, para além das salas de aula, diversos serviços, como a papelaria, cantina, bufete, biblioteca, vários gabinetes dos serviços sociais, salas destinadas ao estudo das mais diversas disciplinas curriculares, entre outros

Esta instituição de ensino, que acolhe alunos/as do 2º e 3º ciclo do ensino básico apresenta-se como a escola sede do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha e é um Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP). Este agrupamento foi constituído em 2003 e em junho de 2007 constituiu-se como TEIP de 2ª geração (IGE, Avaliação Externa das Escolas, 2010). Assim, fazem parte do agrupamento quatro

escolas básicas do 1º ciclo, sendo elas a Escola E. B. 1/JI São Tomé, Escola E. B. 1/JI Agra, Escola E. B. 1 Azenha e Escola E. B. 1 Miosótis, as duas primeiras com jardins-de-infância, e uma escola básica com 2º e 3º ciclos. Todas estas escolas se localizam numa área geográfica restrita, o que permite agilizar a comunicação e contacto entre todas (Regulamento Interno do Agrupamento Vertical Pêro Vaz de Caminha).

A primeira fica localizada na Travessa Conde de Avranches, inserida no Bairro de S. Tomé. A segunda situa-se no bairro da Agra. A maioria da população evidencia baixos níveis de escolaridade, económicos e sociais. As particularidades do meio envolvente, onde predominam grupos socioeconómicos bastante carenciados, vulneráveis e sem vínculos formados com o contexto, tiveram origem em bairros antigos em condições bastante deterioradas. A Escola E. B. 1/JI Azenha fixa-se na rua da Ribeira Grande, no bairro da Azenha. É uma instituição de áreas reduzidas e com condições um pouco deficitárias para albergar as crianças. A Escola E. B. 1 Miosótis situa-se no bairro do Amial, na rua dos Miosótis. Caracteriza-se como sendo um bairro antigo e a escola serve um tecido social oriundo de dois bairros sociais: Bairro do Regado e Santa Luzia (Projeto TEIP2, 2010).

É missão do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha criar condições para combater as problemáticas que se prendem com a retenção, o absentismo e abandono escolar. É então objetivo do agrupamento promover o sucesso educativo, contribuir para o bem-estar, bem como fomentar o equilíbrio emocional e comportamental das crianças e jovens. Assim sendo, a escola possui diversas parcerias, que incorporam variados projetos, que foram estabelecidas de acordo com as suas necessidades e realidade concretas. Convém ainda referir que todos os projetos, para além de tentarem suprir as necessidades da população alvo, se articulam e interligam entre si.

Neste sentido, a instituição encontra-se envolvida no "Programa Escolhas" que é conduzido tendo por base objetivos de cariz comunitário.

> «É um programa de âmbito nacional, tutelado pela Presidência do Conselho de Ministros e fundido no Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, IP, que visa promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, particularmente dos descendentes de imigrantes e minorias étnicas, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social» (Programa Escolhas, *online*).

O "Programa Escolhas" foi criado em janeiro de 2001 e conta já com cinco fases de desenvolvimento. Numa primeira fase de implementação, que decorreu entre janeiro de 2001 e dezembro de 2003, como preocupação central, o programa trabalhou a prevenção da criminalidade e inserção de jovens dos bairros mais problemáticos dos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal. Posteriormente, numa segunda fase (Escolhas – 2ª geração), o E2G decorreu entre maio de 2004 e setembro de 2006. O público-alvo foram crianças e jovens dos 6 aos 18 anos oriundos/as de contextos socioeconómicos vulneráveis e desfavorecidos acabando por abranger ainda jovens com idades compreendidas entre os 19 e os 24 anos, famílias e outros elementos da comunidade. Foi nesta fase que o programa redefiniu a sua ação, da prevenção da criminalidade para a promoção da inclusão. Em 2007, o programa foi alargado, no que diz respeito à sua ação e renovado até 2009 com o propósito de reforçar e cimentar os objetivos estabelecidos nas fases transatas. A quarta geração do "Programa Escolhas" foi renovada para o triénio de 2010 a 2012, vendo fortalecido o seu financiamento global e o número de projetos a apoiar. Atualmente na sua 5ª geração, que decorrerá até 31 de dezembro de 2015, o "Programa Escolhas" mantém protocolos com os parceiros de 110 projetos locais de inclusão social em comunidades vulneráveis, com a possibilidade de financiar mais 30 projetos, grande parte deles localizados em regiões onde se concentram descendentes de imigrantes e minorias étnicas (*idem*).

Assim sendo, deste programa resultou o projeto "Saber Viver", que atua nas comunidades mais vulneráveis tendo como propósito mais geral a inclusão social das mesmas. «A sua área de acção é o Agrupamento de Escolas do Amial, que abraça 1100 alunos entre os 6 e os 16 anos» (Projeto Saber Viver, *online*). Convém referir que este projeto estava implementado na escola e em funcionamento desde 2010, sendo que a sua recandidatura em dezembro de 2012 não foi aprovada e, por conseguinte, deixou de estar em execução na escola, tal como irei dar conta mais adiante.

Ainda no âmbito deste projeto é desenvolvido o projeto JAP (Júnior Achievement Portugal) com o propósito de fomentar, através da educação e da formação, um espírito empreendedor nos/as jovens, ajudando a prepará-los/as para vingarem numa economia global. Assim, a JAP apresenta-se como uma organização sem fins lucrativos que desenvolve o empreendedorismo, gosto pelo risco, criatividade, responsabilidade, iniciativa e inovação junto das crianças e jovens.

> «Desde a sua fundação, a Junior Achievement desenvolveu mais de 30 programas para investir, envolver e inspirar jovens de todas as idades, baseados em três valores essenciais: respeito, integridade e excelência. Actualmente a Junior Achievement está presente em 121 países e os programas abrangem mais de 10 milhões de crianças e jovens, todos os anos» (Junior Achievement Portugal, *online*).

Outra parceria diz respeito à fundação EDP, que financia diversos projetos que se encontram em funcionamento na instituição. Nesta linha de pensamento, a Fundação Benfica, auxiliada pela fundação EDP, tem em atividade na escola o projeto "Para Ti Se Não Faltares" que visa uma intervenção integrada e multidisciplinar através do desenvolvimento de atividades lúdico-pedagógicas que trabalhem conceitos e competências básicas quer a nível escolar, quer ao nível das competências pessoais e sociais, para além de promover estilos de vida saudáveis. Assim, este projeto envolve-se na luta contra o absentismo, indisciplina e o abandono escolar. «Quando implementado, cada projeto acolhe entre 60 a 100 crianças e jovens selecionadas pelas suas respetivas escolas e integradas nas atividades da Fundação Benfica» (Fundação Benfica, *online*). Atividades essas que se prendem com o "Jornalismo", o "Sabias Que?", "TIC" e "Desporto". Em cada uma destas atividades, os/as jovens são estimulados/as a trabalhar conceitos relacionados com a atividade em questão. Conceitos estes que se enquadram simultaneamente no campo específico da atividade a ser trabalhada e na arena desportiva.

Em síntese, o "Para Ti Se Não Faltares" abarca áreas multidisciplinares, relacionadas como a informática, língua portuguesa, matemática e o desporto, mas sempre estabelecendo uma analogia com o mundo do futebol.

Em funcionamento na escola existe também o projeto "Semiar.te – psicólogos do bem", que pretende melhorar a qualidade de vida de crianças e jovens sinalizados/as, em contexto escolar ou institucional, com problemáticas do foro comportamental e emocional, através de uma bolsa de psicólogos/as clínicos/as voluntários/as que farão o seu diagnóstico, o tratamento diferenciado e acompanhamento psicoterapêutico gratuito em regime de continuidade e consultório. É ainda merecedor de destaque que este projeto atingiu um dos seus objetivos com sucesso que passava por angariar 10 psicólogos/as em bolsa e respetivos/as beneficiários/as por via da sinalização em contexto escolar.

Outro projeto em ação na escola e apoiado pela Fundação EDP designa-se por "Turma do Bem – Dentistas do Bem" relacionada com a higiene oral. Assim, é missão da Turma do Bem mudar a perceção da sociedade na questão da saúde bucal. Assim, os/as dentistas bolseiros/as voluntários/as procedem ao rastreio e, dependendo do problema diagnosticado, os/as alunos/as são acompanhados até aos 18 anos. A preferência é atribuída aos/às estudantes mais velhos/as, uma vez que se encontram mais próximos/as da entrada do mercado de trabalho.

O projeto "Transformers" é um programa de voluntariado que mobiliza jovens mentores/as das áreas mais diversas para orientarem, ao longo do ano letivo, jovens em escolas, hospitais e centros de acolhimento nas atividades com que mais se identificam. Os/as jovens beneficiários/as são motivados a exprimir-se e intervir positivamente na comunidade. No âmbito deste projeto, algum/a profissional de determinada área artística (música, dança, desporto) ensina um grupo de estudantes e estes/as, por sua vez, orientam outros/as jovens da escola.

A Escola E. B. 2,3 Pêro Vaz de Caminha possui ainda em andamento o projeto "Escola de Judo Nuno Delgado" que funciona nas escolas E. B. 1 do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha. Neste projeto são criadas condições para que crianças com dificuldades financeiras e cenários sociais de risco possam melhorar a sua condição física, integração e relacionamento social, bem como manter o nível de adesão a esta modalidade e melhorar a participação dos pais.

De referir ainda que a escola possui ainda uma relação privilegiada com a Junta de Freguesia de Paranhos no sentido em que esta entidade, através do projeto "Entrelaçar", recorre a várias entidades da comunidade ligadas a diversas áreas, com o intuito de criar uma relação de maior proximidade entre as famílias, pais e encarregados/as de educação. Neste sentido, a Junta de Freguesia recorre à escola para a tarefa de divulgação do projeto, pois a escola constitui-se naturalmente como um espaço privilegiado de aglomeração de crianças e jovens.

Também a empresa *Symington Family Estates* desenvolve projetos, nomeadamente, o "Braço Direito", que implica orientação vocacional, na medida em que, os/as alunos/as, em função das suas áreas de interesse, acompanham um/a profissional da empresa. Segundo esta perspetiva, os/as alunos/as desempenham funções essenciais para o exercício da profissão em foco, logicamente, com o acompanhamento e supervisão do/a profissional.

Por fim, é relevante mencionar o Centro Social do Amial. Esta entidade é uma IPSS que, através do projeto "O Segredo Para O Meu Sucesso" desenvolvido em parceria na escola, presta apoio a nível educativo para alunos/as que necessitam de auxílio e, neste sentido, são encaminhados/as para um A. T. L. com o intuito de serem acompanhados/as nas tarefas de estudo.

1.2. Meio envolvente

Em termos geográficos, como já foi referido, a Escola E. B. 2,3 Pêro Vaz de Caminha localiza-se na rua da Telheira (uma das transversais da rua do Amial), freguesia de Paranhos, na cidade do Porto.

De acordo com os dados que tive oportunidade de recolher junto de alguns profissionais da escola, nomeadamente da minha supervisora local, bem como através da leitura de alguma documentação (Projeto TEIP2 e Regulamento Interno), relativamente ao contexto envolvente, verifica-se que este possui alguns contrastes. Pois, em termos de habitação confrontam-se zonas residenciais e condomínios fechados assim como bairros sociais, tais como o Bairro Novo de Paranhos, Bairro da Agra, Bairro Novo do Amial, Bairro de S. Tomé, Bairro do Carriçal, Bairro da Azenha, Bairro do Regado e Bairro de Santa Luzia (Projeto TEIP2, 2010).

Os/as alunos/as que frequentam este agrupamento evidenciam igualmente esta referida heterogeneidade desta zona da cidade. Contudo, a grande maioria reside nos diversos bairros sociais envolventes, levando para a escola muitos dos problemas do seu quotidiano. E mais, apesar de a escola se situar praticamente no centro da cidade do Porto, nas redondezas encontra-se uma propriedade que ainda preserva uma configuração rural e está inserida igualmente num meio em que predomina o setor terciário (comércio e serviços). Todavia, há poucas zonas verdes e poucos espaços de lazer. No entanto, nos últimos anos têm surgido alguns pequenos jardins que, de algum modo, têm contribuído para tornar esta zona mais agradável (Regulamento Interno do Agrupamento Vertical Pêro Vaz de Caminha).

Mais a norte avista-se a fábrica de malhas do Amial, no lado oposto da rua da Telheira. Nesta zona, existem ainda serviços de auxílio e coletividades que proporcionam à população da freguesia a participação em diversas atividades, com vista à ocupação dos tempos livres (Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, *online*).

No parâmetro relacionado com a educação, constata-se a existência de escolas privadas de renome em contraste, mais uma vez, com 3 agrupamentos verticais da escola pública (Projeto TEIP2, 2010). Assim, nesta freguesia, além destas escolas, há outras pertencentes a outro Agrupamento, o Colégio Luso-Francês, as Escolas Secundária Filipa de Vilhena e António Nobre e vários estabelecimentos de ensino superior, que constituem o maior e mais importante pólo universitário da cidade (Regulamento Interno do Agrupamento Vertical Pêro Vaz de Caminha).

Finalmente, na alínea relacionada com a comunidade escolar, nomeadamente, pais e encarregados/as de educação (através de informações fornecidas pela própria instituição) evidenciam baixos níveis de escolarização, precariedade de emprego e elevadas taxas de desemprego, com baixas expectativas face ao percurso escolar dos/as seus/as educandos/as. Revelam ainda fragilidades de competências de vida, na maioria dos casos suportada pelo Rendimento Social de Inserção, bem como notórios comportamentos e atitudes de desistência, resignação e mentalização de marginalidade que, posteriormente, se refletirá igualmente na conduta dos/as seus/as educandos/as (Projeto TEIP2, 2010). É ainda de realçar que a escola possui alguns eixos de intervenção, designadamente, projetos de gestão curricular, com o intuito de estabelecer uma articulação mais coesa inter-intra ciclos, de reforçar as aprendizagens e delinear um plano de ação tutorial; projetos de desenvolvimento pessoal e social, tendo em vista um envolvimento integrado na vida adulta, incorporando o gabinete do aluno/mediação familiar, o projeto saúde bem como o voluntariado; projetos de articulação entre a escola e os pais/encarregados/as de educação, com a finalidade de manter ocupados/as os/as alunos/as em tempos de interrupção letiva assim como promover a educação de adultos.

1.3. Percebendo os TEIP

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) foram criados «(…) em 1996 pelo Ministério da Educação [e] enfatizam nos discursos educativos e nos normativos legais o conceito e forma de Território Educativo» (Barbieri, 2003: 43). Assim, esta medida de formação dos TEIP tinha como propósito «(…) melhorar a escola básica, com igualdade de oportunidades, exigência e rigor (…)» (Soares, 2010: 2). Neste sentido, estabelece-se uma intervenção em determinado espaço geográfico, administrativo e social de luta às dificuldades de exclusão social e escolar,

preconizando-se o papel dos atores sociais e a instituição de parcerias. Por um lado, esta medida prevê uma política de discriminação positiva e, por outro lado, acredita numa circunscrição espacial de problemas sociais e escolares subentendendo uma intervenção que exceda a dimensão escolar (Barbieri, 2002; Canário, 2004; Sebastião *et al*, 2008; Ferreira & Teixeira, 2010).

O início da experiência dos TEIP ocorreu no período de governação de António Guterres, por força do Despacho nº 147 – B do Ministério da Educação (Soares, 2010; Ferreira & Teixeira, 2010).

Desta forma, basilar no processo de formação dos TEIP apresenta-se o Projeto Educativo que assume contornos de «(…) "ferramenta" apresentada como essencial à sua construção e que não se restringe apenas ao espaço escolar, nem deve constituir-se como o somatório dos projectos e intenções que compõe determinado TEIP» (Barbieri, 2003: 44). Nesta linha de pensamento, o Projeto Educativo adota uma natureza territorializada de ascensão e articulação de medidas locais que permitem contribuir para a quebra das desigualdades. Aquando da conceção e organização do Projeto Educativo, é desejado que se tenha em consideração um leque de prioridades pedagógicas que se prendem essencialmente com a promoção do sucesso educativo e escolar dos/as alunos/as com o intuito de prevenir a retenção, o absentismo e o abandono escolar através da diversificação das ofertas formativas.

Como já foi referido anteriormente, o aparecimento dos TEIP no contexto educativo português tem por base a urgência de refletir acerca dos fenómenos de exclusão social e escolar, já que a relação entre o aumento das qualificações escolares e correspondente solução para a exclusão não é tão simples e linear. Foi, assim a partir desta ideia que os TEIP adquiriram a importância do papel da educação enquanto contributo para a resolução das questões de desigualdade social (*idem*).

Todavia, esta medida conferida aos TEIP foi inspirada noutras tendências idênticas de outros países europeus, designadamente, em França nas Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) e que podem constituir-se, tal como afirmam Sarmento *et al* (2000) citados por Barbieri (2003: 45), como uma «expressão do processo de globalização e de 'europeização' educativa». Assim, os TEIP, à semelhança do que acontece nas ZEP, tinham subjacente uma política de discriminação positiva para as escolas e as populações mais necessitadas, e de territorialização da ação educativa, pois admitiam os constrangimentos com que se encaram muitas escolas, quer em meios de isolamento rural, quer nos contextos urbanos e suas periferias. Assim, esta filosofia postula que os

meios sociais em que as escolas se encontram inscritas podem e condicionam frequentes vezes o sucesso escolar e educativo (Barbieri, 2002, 2003; Soares, 2010; Ferreira & Teixeira, 2010).

As escolas experienciaram métodos de abertura, de reflexão crítica, em torno de projetos e de objetivos comuns. Usufruíram igualmente de recursos e meios materiais acrescidos, o número de alunos/as por turma foi reduzido, foram criados mecanismos para prolongar a continuidade do corpo docente e executaram-se projetos de combate à exclusão e de luta pelas aprendizagens.

Contudo, verificaram-se alguns obstáculos relativamente à implementação dos projetos, nomeadamente, dificuldades ao nível da coordenação de serviços. Por outro lado, como pontos fortes de toda esta dinâmica são de realçar a cooperação e cuidados prestados para estes contextos algo complicados, o trabalho de colaboração recíproca ao nível de recursos entre escolas geograficamente próximas, o acompanhamento dos/as alunos/as no que diz respeito à transição entre ciclos, a mobilização e estabelecimento de parcerias educativas, entre outros.

Mais tarde, em setembro de 2006, durante o governo de José Sócrates, a ministra da educação de então, Maria de Lurdes Rodrigues, anunciou o relançamento do programa dos TEIP (Sebastião *et al*, 2008; Soares, 2010; Ferreira & Teixeira, 2010), o programa dos TEIP2.

> «(…) dirigido às escolas ou agrupamentos de escolas localizados nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar, com o objectivo de promover o sucesso educativo dos alunos pertencentes a meios particularmente desfavorecidos (…)» (Soares, 2010: 4).

Com este programa, é preocupação central a formação de uma escola pública que assenta na promoção da educação de qualidade com igualdade de oportunidades para todos/as, tendo como base a equidade social com vista à construção de uma sociedade livre, justa, solidária e democrática.

De modo a garantir a coordenação das diversas intervenções e permitir a articulação em rede, é criada em cada TEIP2

> «(…) uma equipa multidisciplinar, cuja composição deve garantir, de forma equilibrada, a participação: do titular do órgão de direcção executiva do agrupamento, que coordena a equipa; de representantes do conselho pedagógico respectivo, nos termos definidos no regulamento interno; de um responsável pela coordenação do projecto, nomeado pelo director do agrupamento de escolas; de um representante do núcleo executivo da comissão social de freguesia» (*idem*: 7).

É ainda relevante destacar e, relacionando os TEIP com o fenómeno da violência, que «a análise sumária dos projectos de candidatura à medida TEIP expressa uma grande diversidade de situações e representações face ao fenómeno da indisciplina e da violência no meio escolar» (Sebastião *et al*, 2008: 6). De acordo com os mesmos autores, é característico que grande parte das candidaturas à medida TEIP não faça qualquer apontamento ou sublinhado a estas temáticas, o que pode significar que ou o fenómeno em si não tem representação na escola, ou é censurado ou desconhecido enquanto problema merecedor de enfoque, reflexão, preocupação, ou se quisermos, de uma abordagem estratégica na escola (*idem*).

Desta feita, convém reter a ideia de que as escolas TEIP constituem um grupo bastante heterogéneo entre si. Isto significa que dentro do mesmo agrupamento é possível verificar diferenças muito assinaláveis entre as várias escolas, com variabilidades vincadas ao nível da indisciplina e violência, abandono, absentismo e sucesso escolar. Mais ainda, convém salientar, de forma a desconstruir a ideia das escolas TEIP enquanto territórios que se encontram num patamar superior ao nível da violência em relação às restantes, que «(…) das 10 escolas com maior número de ocorrências no ano letivo de 2006/07, apenas 3 são escolas TEIP» (*idem*: 17).

De forma a corroborar isto mesmo, Sebastião *et al* (2008) apresentam uma comunicação, com base na informação empírica recolhida na totalidade de escolas dos agrupamentos TEIP do ano letivo 2006/2007, que perfazem um total de 35 agrupamentos, distribuídos entre DRELVT e DREN. Estes autores procederam a uma análise da informação proveniente das Fichas de Comunicação do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação preenchidas pelas respetivas escolas e enviadas para esta unidade. Neste sentido, Sebastião *et al* (2008: 8), tendo por base a Ficha de Comunicação do Gabinete de Segurança do ME, 2006/07, afirmam que através de uma análise mais detalhada das ocorrências, estas referem-se a um conjunto restrito de escolas, «uma vez que existem várias escolas com poucas ou nenhuma ocorrência registada dentro dos agrupamentos TEIP. É também interessante referir que nos casos

das escolas com mais ocorrências, coexistem outras escolas no mesmo agrupamento sem qualquer registo».

Assim, por exemplo, relativamente à violência entre alunos/as em contexto escolar, a análise dos números registados permite afirmar que não é um fenómeno linear, já que por exemplo, a Escola EB 2,3 de Loures registou um número de 55 ocorrências face às 3 registadas na Escola EB 2,3 do Porto.

Mais um dado relevante mencionado por estes autores prende-se com o facto das escolas de 2º e 3º ciclos do ensino básico serem aquelas onde se registam maior número de ocorrências. Porém, as escolas onde se verificam maior violência protagonizada por alunos/as são escolas do 1º ciclo do ensino básico, sendo que a análise das ocorrências registadas revela situações de envolvimento de violência física mais graves precisamente neste ciclo de ensino. Contudo, apesar da maioria dos incidentes se registar entre alunos/as (e com mais gravidade), as descrições revelam um clima de tensão elevada entre alunos/as, funcionários/as e encarregados/as de educação.

Em jeito de conclusão, Sebastião *et al* (2008) afirmam que a violência nas escolas é um fenómeno complexo, uma vez que a existência de um grupo restrito de estudantes fortemente desenquadrados/as, pode colocar em causa os ambientes de trabalho de toda a escola, revelando alguma fragilidade da instituição escolar.

> «Não faz sentido falar de escolas violentas mas sim de situações e percursos que levam à violência, sendo que a atenção dada pelos contextos escolares aos diversos tipos de ocorrências e a forma como estes se encontram organizados para lidar com estes acontecimentos é decisiva» (*idem*: 17).

CAPÍTULO II. Enquadramento teórico-conceptual

2.1. Juventude(s): percorrendo um conceito pluralista

Nesta alínea considero pertinente proceder a uma exploração de conceito de Juventude pois as escolas são contextos privilegiados de interação com os/as jovens e, fundamentalmente, de socialização entre os/as mesmos/as. Precisamente por esta razão parece-me conveniente conhecer um pouco mais acerca do conceito socio-histórico de juventude para, desta forma, concretizar a pertinência deste conceito no presente trabalho.

2.1.1. (Re)visitando o conceito de Juventudes

Em primeiro lugar, convém realçar que o termo "Juventude" acarreta consigo uma certa ambiguidade. Daí não existir um significado consistente do que é ser jovem (Barrientos-Parra, 2004; Esteves & Abramovay, 2008). Podemos falar de juventude estabelecendo somente um limite etário? Ou são jovens aqueles/as que estão inseridos/as no sistema educativo? Ou ainda aqueles/as que se encontram ainda sob dependência financeira dos progenitores? Então e se, por exemplo, um rapaz ou uma rapariga estiver inserido/a na instituição escolar e, simultaneamente, trabalhar ou cuidar dos irmãos mais novos e fizer as lides da casa? E se for um/a mãe/pai adolescente? Como lhe poderemos chamar? Jovem adulto? É a mesma coisa ser-se jovem no interior e ser-se jovem no litoral? Por tudo isto, parece-me evidente que o mais indicado será referirmo-nos à juventude enquanto uma noção e não como um conceito, na medida em que os seus limites e as suas fronteiras não se apresentam suficientemente fixas e consistentes para tentar uma definição concreta e universal. Assim, devido a esta dificuldade em balizar a "Juventude", bem como à grande complexidade e diversidade relativamente às formas de viver este período de vida, será mais correto falarmos em várias "Juventudes" (*idem*). Nesta linha de pensamento, podemos concluir que as diferentes juventudes são «uma realidade palpável que tem sexo, idade, fases, anseios etc., entronizada num período de tempo cuja duração não é permanente, mas transitória e passível de modificações» (Esteves & Abramovay, 2008: 5).

A juventude, «histórica e socialmente (..) tem sido encarada como uma fase de vida marcada por uma certa instabilidade associada a determinados "problemas sociais"» (Pais, 1993:24).

> «Nas sociedades primitivas e clássicas, os jovens eram vistos como indivíduos que deviam única e exclusivamente ser preparados para a vida adulta, e como tal necessitavam de passar por uma série de rituais, ou aprendizagens para aceder ao estatuto de adulto na sociedade» (Matos, 2008: 8).

Posteriormente, no que diz respeito ao período histórico que delimita a Idade Média, devido às várias guerras que marcaram este espaço de tempo e que, consequentemente, prejudicaram as condições económicas e sociais das sociedades envolvidas, «(…) o conceito de juventude deixou de fazer sentido, já que a esperança média de vida era muito baixa e as crianças eram desde logo consideradas adultos em miniatura» (*idem*: 8).

Por fim, através das transformações verificadas nas sociedades industriais inerentes à revolução correspondente, o conceito de juventude tal como o conhecemos hoje ganhou peso (*idem*). A ideia de "criança – adulto" que vigorava até então foi dissipada, passando esta «(…) a ter um lugar privilegiado no novo tipo de família que se começou a constituir (…)» (Carvalho, 2007 *cit in* Matos, 2008: 9). Deste modo, verifica-se que a construção sócio-histórica do conceito de juventude é um fenómeno relativamente recente. Assim, este conceito só pode ser concebido se tivermos em consideração algumas fases da vida como a infância, a adolescência e a idade adulta.

Para a construção da noção de Juventude muito contribuiu o historiador francês Philippe Ariès (1986), que introduziu a ideia de Infância. Isto porque, naturalmente, sem Infância não existiria a chamada idade adulta e, consequentemente, a Juventude.

Segundo Machado Pais (1990, 1993), podemos considerar a juventude como uma fase de vida, isto é, um conjunto de indivíduos incluídos numa determinada etapa da sua existência, regulada em termos etários e associada a uma transição para a fase adulta. Assim sendo, o autor demonstra que o/a jovem vive e experimenta situações e problemas como membro de uma mesma geração. As experiências que são compartilhadas entre eles/as revelam-se semelhantes, e por serem da mesma geração, enfrentam problemas similares – corrente geracional. Nesta visão do conceito de juventude, a mesma é vista como uma unidade, não tendo em conta a diversidade que existe entre os/as jovens.

Noutro ponto de vista, pode considerar-se a juventude associada à diversidade, ou seja, um conjunto de jovens que possuem diferentes atributos entre si. Nesta perceção da juventude, a mesma está associada a uma construção social que faz com

que encontremos um conjunto não único e homogéneo, mas um grupo ativo e heterogéneo. Assim, as distinções que podemos percecionar nesta corrente são encaradas como diferenças mais ao nível interclassista do que, propriamente, ao nível intraclassista – corrente classista (*idem*).

De acordo com esta lógica, não se deve cair no erro de olhar os/as jovens como se fossem um só, uma unidade social, um grupo homogéneo com interesses comuns e que vivencia este período de vida de igual forma, mas sim como um grupo heterogéneo, munido de motivações e experiências diversificadas, que adota processos distintos de transição para a vida adulta. Assim sendo, não existe uma juventude, mas uma pluralidade delas (Barrientos-Parra, 2004). A juventude, nesta perspetiva, não está associada a uma única forma de efetuar a transição para a vida adulta, mas sim a formas diversificadas encontradas pelos/as jovens para darem o salto para este novo patamar (Pais, 1990, 1993).

Neste sentido, os/as jovens agrupam-se de acordo com as classes sociais, já que a juventude é, deste modo, entendida como «um conjunto social diversificado, organizado em função de diferentes pertenças, diferentes situações económicas, diferentes parcelas de poder, diferentes interesses, diferentes oportunidades ocupacionais (…)» (Pais, 1993: 140).

Posteriormente, Machado Pais avança com o conceito de cultura juvenil por contraposição às correntes geracional e classista afirmando que o primeiro consiste no «sistema de valores socialmente atribuídos à juventude (tomado como conjunto referido a uma fase de vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais» (Pais, 1994 *cit in* Guimarães & Macedo, 2009: 7). Nesta linha de pensamento, o quotidiano apresenta-se como um "repositório" onde os/as jovens constroem o seu próprio suporte de compreensão e entendimento social. Ainda segundo o autor, os/as jovens partilham as variadas formas de comunicarem, assim como, os diversos valores que defendem. Estes são legitimados pela convivência permanente no próprio grupo e pela transição que os/as jovens fazem em contextos socialmente diferentes. Citando Silva (2008: 20) «é nos seus quotidianos que os/as jovens procuram formas originais de fazer o seu lugar no mundo, ou melhor, de não perder o seu contacto com o mundo e com os/as outros/as».

Analisando o conceito de juventude sob outra perspetiva podemos destacar as várias trajetórias e modelos juvenis que Feixa (2011) e Calvo (2011) trabalham ao longo

da história, nomeadamente, nos períodos respeitantes à Sociedade Industrial, ao pós IIª Guerra Mundial, à Sociedade pós-industrial até aos dias de hoje.

Assim, nesta linha de pensamento, no período histórico correspondente à Sociedade Industrial os percursos juvenis traçam uma trajetória de classe "predeterminada" pela posição ocupada pela família de origem, sem margem para a mobilidade ascendente (Feixa, 2011; Calvo, 2011). Quer isto dizer que cada jovem estava predestinado a alcançar o estatuto prescrito pela sua origem de classe e apenas as classes burguesas atrasavam a emancipação dos seus filhos varões, que prolongavam a sua juventude socializando-se na subcultura juvenil. Nas classes mais desfavorecidas, a juventude tinha um tempo de duração bastante curto, uma vez que a inclusão na vida adulta ocorria em tenra idade com recurso a rituais característicos de cada subcultura de classe (*idem*).

No que toca ao período respeitante ao pós IIª Guerra Mundial, através da permeabilização da estrutura de classes, abre-se grande espaço para a mobilidade social. Nesta altura assiste-se à universalização do Estado-Providência, que prolonga e democratiza a escolarização, procurando garantir a igualdade de oportunidades, bem como emerge de forma bem vincada o princípio da meritocracia, uma vez que a trajetória juvenil começou a emancipar-se da origem de classe, passando a estar "autodeterminada" pelo esforço pessoal de cada jovem em função do seu rendimento académico (*idem*).

Posteriormente, com a Sociedade Pós-Industrial, é concedida primazia ao capitalismo financeiro. Agora a sociedade pós-industrial começa a desestruturar-se por efeito da mobilidade geográfica e da precariedade laboral; fragmenta-se e dissolve-se na chamada modernidade líquida. A consequência agregada desta crescente desestruturação é a chamada individualização com a consequente perda de estatuto social dos/as jovens. As trajetórias juvenis já não se podem autodeterminar como antes, convertendo-se em trajetórias relativamente indeterminadas (*idem*).

Finalmente, na atualidade, o destino último da trajetória juvenil já não pode ser garantido nem predizer-se com suficiente certeza. Os esforços pessoais podem afigurar-se comparativamente inúteis desaparecendo ou tornando-se cada vez mais difusa a fronteira que antes separava de forma clara a juventude da maturidade adulta (*idem*).

2.1.2. Escola como espaço de socialização juvenil

Feito o merecido e justo destaque à construção sócio-histórica do conceito de juventude, considero pertinente abordar a temática da escola enquanto espaço de socialização juvenil, bem como as transformações que se foram operando neste contexto.

> «A família, enquanto instituição secular, constituía [até à revolução industrial] uma fonte primária de socialização da criança, tendo sido interrompida pela urgência de conhecimento da maquinaria de produção que trouxe a exigência de um crescente número de operários especializados» (Guimarães & Macedo 2009: 10-11).

Por um lado, a necessidade de aprendizagem profissional, com a concentração de equipamentos específicos em centros educacionais, fez com que os jovens rompessem com a tradicional sucessão profissional do pai, outrora adquirida em contexto familiar, passando o lar apenas a ser encarado como um lugar de transição. Por outro lado, a escola começa a desenvolver outras funções que estão para além da transmissão de saberes. Consequentemente, o/a jovem passa a conviver mais tempo do seu quotidiano com os seus pares e, portanto, isolado da maioria da sociedade (*idem*).

> «A formação de grupos homogêneos proporciona ao jovem um estreitamento das relações pessoais que mantém com seu grupo, adquirindo assim características de uma "pequena sociedade particular". Diante disso, surge nesta sociedade uma subcultura própria com os seus rituais, símbolos, modas, linguagens e valores individuais» (*idem*: 11).

Como já foi percebido, a juventude enquanto categoria social começou a ser notada e alvo de atenção muito por culpa do fenómeno da massificação da escola pública, que significou o derrubar das barreiras que, em tempos passados, impediam as camadas populares de a frequentar.

> «Com a sua expansão, a escola passa a receber um contingente cada vez mais heterogéneo de alunos, marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência, que delimitam os horizontes possíveis de acção dos jovens na sua relação com a escola. Esses jovens trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajectórias escolares e colocando novos desafios à escola» (Sposito, 2005 *cit in* Dayrell, 2007: 1116).

Neste sentido, a educação da juventude, a sua relação com a escola, tem sido alvo de debates que «(…) tendem a cair numa visão apocalíptica sobre o fracasso da instituição escolar, com professores, alunos e as suas famílias culpando-se mutuamente» (Dayrell, 2007: 1106). Se para os/as professores/as o problema está nos/as alunos/as, para estes/as a escola mostra-se distante dos seus interesses, caracterizando-a como monótona e enfadonha, alegando que os/as professores/as nada acrescentam à sua formação, tornando-se, deste modo, a escola numa "obrigação necessária" (*idem*).

Todavia, não é minha intenção para o presente trabalho discutir as relações marcadas pelo conflito entre alunos/as e professores/as. Voltando à questão da socialização que se desenvolve nos grupos de pares, preferencialmente nos espaços e tempos de lazer e de diversão, mas também presente em contextos institucionais como a escola, a turma de amigos/as é uma referência no que diz respeito à trajetória da juventude, já que é com quem se trocam ideias, pontos de vista, se combinam saídas, etc. Assim, «a sociabilidade expressa uma dinâmica de relações, com diferentes gradações que definem aqueles que são os mais próximos ("os amigos do peito") e aqueles mais distantes (os colegas) (…)» (*idem*: 1111).

Ainda de acordo com o autor, a socialização tende a ocorrer na simplicidade do quotidiano, quer nos intervalos da escola, quer no percurso casa-escola e vice-versa, quer nos tempos livres e de lazer ou até mesmo nas caminhadas pelo bairro ou pela cidade.

Contudo, nesta dimensão temos igualmente que considerar as expressões de conflitos e violência existentes no universo juvenil que, apesar não serem generalizadas, costumam ocorrer em torno e a partir dos grupos de amigos/as, sobretudo masculinos. Esta questão irá convergir assim no fenómeno da "delinquência juvenil". Assim, «a família e a escola estão no centro da problemática da "delinquência juvenil"» (Ferreira, 1997: 913). Esta centralidade da família e da escola surge da crença de que a delinquência é resultado da incapacidade dessas duas estruturas de socialização

levarem, em muitos casos, a bom termo as responsabilidades e os deveres que socialmente lhes compete realizar (*idem*).

Deixando de parte a dimensão da delinquência, uma vez que o *bullying* não é necessariamente entendido como delinquência, nem tampouco é minha intenção discutir este conceito, proponho retomar a análise da questão da socialização juvenil. Nesta ótica, importa salientar que os/as jovens não são totalmente socializados/as a partir das orientações das instituições, nem a sua identidade se constrói e se esgota nos limites das categorias do sistema. Quer isto dizer que «(…) eles estão expostos a universos sociais diferenciados, a laços fragmentados, a espaços de socialização múltiplos, heterogéneos e concorrentes, sendo produtos de múltiplos processos de socialização» (Dayrell, 2007: 1114). Neste sentido, podemos verificar que a constituição da condição juvenil parece ser mais complexa, com o/a jovem a viver variadas experiências e, por vezes, até mesmo contraditórias. Apresenta-se, deste modo, como um ator plural, fruto de experiências de socialização em contextos sociais múltiplos (*idem*).

2.2. Violência, contextos e formas

Antes de mais, considero relevante realçar o facto de, segundo vários autores (Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010), a agressividade ser algo inerente ao ser humano e à sua sobrevivência. Isto é, considera-se normal que uma criança ou um/a adolescente manifestem impulsos agressivos adaptativos, que se apresentam desde o nascimento, mas que têm tendência para diminuir à medida que ele/a se vai inserindo e moldando às normas familiares, escolares e sociais. Contudo, o comportamento agressivo pode ter uma origem emocional e hostil, na qual o objetivo do comportamento é a agressão intencional ao/à outro/a, ou uma recompensa que não passe obrigatoriamente por atacar o/a outro/a (Martins, 2007; Matos *et al*, 2009; Barros, Carvalho & Pereira, 2009; Carvalhosa, 2010).

Assim, por definição, a violência é entendida como recurso à agressão, ao poder/influência física ou psicológica, ou à ameaça contra outra pessoa, grupo ou comunidade. Barros, Carvalho & Pereira (2009) percecionam-na como uma ação ou comportamento que irá motivar danos a outro indivíduo ou ser vivo. Nega ao/à outro/a a autonomia, a integridade física ou psicológica e até mesmo o direito à vida. Pode igualmente ser encarada como o uso desmedido de força que ultrapassa o necessário ou o desejado (*idem*).

De acordo com Matos *et al* (2009: 27) «(…) tem como objetivo primeiro ferir o outro, física ou psicologicamente, e inclui a manipulação e sedução, com o objetivo último de último algo, coação ou demonstração de domínio e poder».

Segundo os mesmos autores, importa fazer uma breve abordagem aos diversos tipos de violência: verbal, física, psicológica e sexual.

A violência verbal, que não raramente é acompanhada de violência física, implica a agressão ao/à outro/a através da utilização de palavras ou de expressões verbais que podem passar por insultos, ameaças, dizer piadas e/ou alcunhas depreciativas, dizer mal, criticar gratuitamente, etc. No que diz respeito à violência física, esta reporta-se a agressões com recurso ao ataque físico que abrange o bater, empurrar, pontapear, dar encontrões, puxar os cabelos, morder, dano de pertences, extorsão, entre outros. Relativamente à violência psicológica, consiste num comportamento específico de um indivíduo ou um grupo de agressores/as, remetendo para tratamentos que evidenciam rejeição, exclusão social, exclusão das brincadeiras/atividades de propósito, lançamento de boatos, indiferença, desrespeito, discriminação. Por fim, a violência sexual alude a assédio e/ou abuso, onde uma pessoa se torna numa gratificação sexual de uma outra, forçada a práticas sexuais com ou sem violência física (*idem*).

Barros, Carvalho & Pereira (2009) acrescentam a este rol as violências política e cultural. A primeira é evidenciada através de terrorismo que acarreta consigo algumas consequências como a violência física ou imposições ideológicas, tendo em vista a opressão social e a inadequação de determinados sujeitos ou ideias a sistemas. A segunda, manifesta-se através da substituição forçada de uma cultura por um conjunto de valores, não respeitando a identidade cultural existente.

Dito isto, e focando esta temática da violência, mas trazendo-a para a arena da juventude, e não pretendendo desviar-me do assunto central (*bullying* em contexto escolar), no que toca à violência juvenil (que irá ser mais desenvolvida nos pontos seguintes do trabalho, nomeadamente, a violência juvenil em contexto escolar), diversos autores defendem a tese que os/as jovens expostos a múltiplos fatores de risco têm claramente maior probabilidade de se envolverem em atos violentos (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Neto, 2005; Ribeiro, 2007; Matos *et al*, 2009; Lisboa, Braga & Ebert, 2009; Carvalhosa, 2010). Quer isto dizer que uma combinação de fatores demográficos, deficiente monitorização parental, baixa realização académica, delinquência no grupo de amigos/as, envolvimento em lutas, facilidade de acesso a drogas, álcool, tabaco e

exposição à violência, constituem importantes preditores da violência (*idem*). Nesta perspetiva, os mesmos autores constatam que jovens pertencentes a um estatuto socioeconómico mais baixo são mais afetados/as por este problema, uma vez que esta população confronta-se frequentemente com a precaridade dos serviços públicos e das condições de vida, menores oportunidades de continuidade de estudo e de emprego e outras condições que podem estimular fatores desencadeadores de ações violentas. Por exemplo, a formação de *gangs* ocorre frequentemente em espaços onde precisamente a sociedade não oferece respostas efetivas para as necessidades dos/as jovens. Desta forma, a adoção de condutas de risco não pode ser atribuída apenas a uma carência de objetivos, aspirações ou expectativas específicas, mas também a uma adaptação ativa a novos modelos e identidades negativas (*idem*).

Em síntese, o envolvimento dos/as jovens na violência é atualmente reconhecido como um grave problema de saúde em todo o mundo, apesar de alguns autores afirmarem que com o passar do tempo e da idade esses comportamentos têm tendência para diminuir (Bandeira & Hutz, 20012). Assim sendo, os/as jovens «representam a faixa da população mais vulnerável em termos de exposição à violência» (Matos *et al*, 2009: 68). Os mesmos autores apresentam conclusões relativamente ao risco de violência juvenil, considerando que fatores como uma situação económica desfavorável, acontecimentos geradores de *stress* e crenças individuais são aqueles que reúnem maiores probabilidades de poderem aumentar o risco de violência entre os/as jovens.

2.2.1. Violência juvenil em contexto escolar

> «Nos nossos dias, face ao fenómeno da globalização, cresce em todo o mundo a preocupação com a paz mundial e com o respeito pelos direitos humanos e deposita-se nos educadores a esperança de que com a sua acção contribuam para que as novas gerações sejam educadas numa cultura de não-violência, formando cidadãos capazes de promover a paz» (Freire, Veiga Simão & Ferreira, 2006: 159).

Porém, o tema da violência escolar, apesar de não ser um fenómeno novo, a verdade é que adquiriu uma visibilidade crescente nas últimas duas décadas, quer na sociedade em geral, através dos órgãos de comunicação social, quer na comunidade educativa em particular (Assis, Avanci & Oliveira, 2006; Caridade & Machado, 2006; Campos, 2007; Martins, 2007; Matos *et al*, 2009). Apesar de estar implícito nos direitos

dos/as alunos/as, por exemplo, o direito à diferença, ao bem-estar, à qualidade de vida bem como, naturalmente, o direito a um ensino de qualidade, a verdade é que as escolas, enquanto organizações de grandes dimensões que são, são também, hoje como outrora, espaços onde ocorrem os mais variados tipos de violência e de agressividade, desde aquela que se manifesta fisicamente até à mais ténue e impercetível configuração de violência psicológica (Amado, 2005; Freire, Veiga Simão & Ferreira, 2006).

A violência na escola é praticada no seio da instituição, por alguns dos seus membros contra outros, sucedendo na interação direta e quotidiana e adotando um caráter de *violência física* e/ou *psicológica* e *contra a propriedade* (Amado, 2005).

> «Verifica-se que há uma discussão intensa sobre o tema da agressividade e da violência, não só na sociedade em geral, mas também nas instituições escolares (…) onde a presença de comportamentos agressivos tem sido cada vez mais forte» (Ferreira & Tavares, 2009: 187).

Também, no mesmo sentido, Seixas (2005) corrobora que o crescente interesse pelas questões da violência escolar tem origem, entre outros motivos, na maior frequência e evidência que as suas manifestações têm tido, assim como na consequente inquietação demonstrada pelos/as mais variados/as profissionais e/ou intervenientes no contexto educativo, nomeadamente, professores/as, alunos/as, encarregados/as de educação, psicólogos/as, que são alguns dos diferentes atores que de forma mais objetiva e evidente lidam com essa realidade. A este propósito, Martins (2007) menciona que a Organização Mundial de Saúde, através de um relatório do ano de 2002, declarou que, tendo em consideração as proporções que a violência atingiu e a gravidade das suas consequências, a violência deve ser olhada como um sério problema de saúde pública e que, nessa perspetiva, todos os países devem refletir acerca da prevenção primária da violência e fazer deste assunto uma prioridade, nomeadamente, integrando-a nas políticas educativas e sociais.

Por estas razões, «as repercussões decorrentes da vivência de situações de violência escolar têm vindo progressivamente a ganhar maior dimensão nas diversas investigações levadas a cabo» (Seixas, 2005: 97).

Assim, relativamente ao fenómeno da violência, Silva & Pereira (2008) argumentam que este é um problema socio-histórico considerado atualmente como um profundo problema de saúde pública, constituindo-se na principal causa de morbimortalidade no período da adolescência.

Posto isto, a violência em contexto escolar pode ter graves consequências, tais como mal-estar, lesões, danos psicológicos, exclusão e isolamento social e, em casos extremos, a morte. Na maioria dos casos, a violência na escola não é mortal «(…) mas pode causar sérios danos no desenvolvimento psicoafectivo das crianças e adolescentes» (Matos *et al*, 2009: 28). Precisamente por esta razão, «a tentativa de compreensão dos fenómenos agressivos tem sido objeto de estudos diversificados, procurando inúmeros fatores suscetíveis de exercer uma certa influência para a existência destes» (Ribeiro, 2007: 20-21). Interrogações emergem: o que leva um ser humano a ser agressivo perante o seu próximo?

> «A violência em contexto escolar poderá estar associada, por um lado, ao aumento da escolaridade obrigatória, o que prolonga a permanência dos jovens nas escolas, e por outro lado, à inadequação do ensino às diferentes culturas, expectativas, motivações e competências dos alunos. A agressividade pode surgir como uma resposta a um fraco envolvimento e sucesso escolar» (Matos *et al*, 2009: 28).

Ainda tendo por base Seixas (2006), Cardoso (2009), Matos *et al* (2009) bem como Carvalhosa (2010), não é possível identificar um motivo único para o comportamento agressivo, uma vez que «a violência escolar encaixa-se numa perspectiva complexa de violência na nossa sociedade, para a qual contribui um conjunto de diferentes factores e processos (…)» (Carvalhosa, 2010: 32).

Assim sendo, estes autores propõem uma abordagem compreensiva baseada no Modelo Biopsicossocial, afirmando que na génese do comportamento agressivo existe uma interligação entre fatores e processos relacionados com o indivíduo, a família, os pares, a escola e a comunidade.

Ao nível dos pares/indivíduo, os fatores incluem a amizade com outros/as jovens que se envolvem em comportamentos violentos ou antissociais, e fatores individuais, biológicos ou de personalidade como tendências para a procura de sensações, impulsividade, temperamento, ansiedade e mesmo tristeza ou humor depressivo, baixa tolerância à frustração, fraco autocontrolo, fraco desempenho escolar e abuso de substâncias nocivas. Este conjunto de fatores compreende ainda uma tendência para perturbação da personalidade, caracterizada pelo desrespeito pelo/a outro/a, falta ou ausência de empatia e dificuldades de ligações íntimas (*idem*).

Relativamente aos fatores que envolvem a família (ambientais e interpessoais), falamos de fatores que possam contribuir para aumentar a probabilidade de crianças e adolescentes se envolverem em comportamentos de violência, que podem passar pela fraca supervisão parental e/ou acompanhamento das atividades das crianças, falta de atenção e/ou afeto, punições severas, cruéis ou inconsistentes, conflitos entre os membros da família e envolvimento dos pais em comportamentos violentos. Deste modo, a presença de comportamentos agressivos no seio do contexto familiar e social próximo da criança e do/a adolescente pode servir de modelo na adoção de comportamentos agressivos e funcionar como estratégia aprendida e reforçada de resolução de conflitos (*idem*).

No que diz respeito à escola, existem fatores que podem aumentar o risco de crianças e adolescentes se envolverem em comportamentos de violência, tais como comportamento agressivo precoce na escola, falta de ligação à escola, falta de êxito escolar, clima escolar inseguro e falta de supervisão nos recreios (*idem*).

Por fim, ao nível da comunidade, o acesso a drogas, álcool e armas, exclusão da criança das experiências básicas da interação social necessárias ao desenvolvimento das competências sociais, pobreza extrema, desintegração do bairro e residentes que toleram o mau comportamento e a violência, normas sociais que admitem comportamentos violentos ou exposição a injustiça social, constituem fatores (ambientais ou interpessoais) que podem contribuir para aumentar a probabilidade de crianças e adolescentes se envolverem em comportamentos de violência e outros problemas de comportamento (*idem*).

Na mesma linha de análise, Martins (2007) propõe o Modelo Ecológico para compreender a violência, uma vez que de acordo com esta autora, a violência é um fenómeno complexo e de natureza multifacetada, cujas causas se baseiam na interação de múltiplos fatores.

Assim, o modelo ecológico propõe que se analisem os fatores de risco e de proteção que atuam sobre o comportamento, ou o risco de se praticar ou de se ser vítima de violência, em quatro níveis distintos: o primeiro nível – individual – aponta para fatores de cariz pessoal que influenciam a probabilidade do indivíduo se tornar uma vítima ou autor/a de violência. Neste sentido, falamos de fatores que incluem a idade, o género, nível educacional e salarial, desordens de personalidade, abuso de substâncias bem como um historial de comportamentos agressivos e experiências de abuso. O segundo nível – relacional – assenta nas relações íntimas ou próximas, tais como as que

são estabelecidas com a família, amigos/as, pares e parceiros/as íntimos/as, e analisa como é que essas relações aumentam o risco de se vir a ser uma vítima ou um/a agressor/a. O terceiro nível – comunitário – identifica os contextos comunitários nos quais as relações sociais acontecem, como por exemplo, a escola, o local de trabalho, o género de bairro onde se reside, os contextos de convívio informal, e neste sentido, visa apontar as características destes meios que aumentam o risco de violência. O último nível – social – tem como objetivo principal reconhecer os fatores sociais de âmbito mais geral que ajudam a formar um clima no qual a violência é aceitável e encorajada ou reprovada e inibida. Nesta dimensão inserem-se aspetos como o acesso a armas, normas culturais e sociais, as políticas económicas, educacionais e sociais que podem influenciar, no sentido de manter a desigualdade económica e social entre os grupos sociais (*idem*).

No âmbito das questões da violência na escola entre/contra pares, Amado (2005) propõe a sua análise abordando as "formas e expressão da violência dos alunos". Neste sentido, o autor fala-nos do "*jogo rude*", "*comportamento a-social* ou *pequena violência*", "*bullying*" e "*acto delinquente*". Relativamente ao primeiro, consiste em comportamentos agressivos e insultuosos, não persistentes e realizados com intenção lúdica, o que torna duvidosa a qualificação de "violência". O segundo é encarado como verdadeiro ato agressivo (afrontoso, humilhante e ofensivo) verbal ou não verbal. Contudo, é um ato sem continuidade, em que os/as intervenientes (agressor/a e vítima) possuem a mesma força e poder. O terceiro implica abuso de poder direto e vitimização (persistente e prolongada no tempo) de um/a aluno/a ou de um grupo de alunos/as sobre outro/a aluno/a, mais vulnerável (mais novo/a, mais fraco/a, menos autoconfiante) e que assume o papel de vítima. Constata-se portanto uma relação de poder (física, psicológica ou socialmente considerada) assimétrica entre vítima e agressor/a, podendo este/a último/a tirar disso proveito material ou gratificação psicológica. Por fim, o "*acto deliquente*" tem os seus piores exemplos em grandes tragédias como o horrífico assassinato em massa perpetrado por dois adolescentes na escola Columbine, nos Estado Unidos, em 1999. A delinquência assume ainda outras expressões mais frequentes, embora menos aparatosas, como o vandalismo e ataques à propriedade, violações, assédio, abordagens impróprias, etc.

Perante tal cenário, torna-se urgente consciencializar os pais, professores/as e restantes profissionais da educação acerca da utilidade da construção de ações preventivas, diagnósticas e de intervenção relativamente aos comportamentos de

violência nas escolas, transformando condutas agressivas e violentas em atitudes que envolvem companheirismo e solidariedade, respeito mútuo e amizade (Ferreira & Tavares, 2009). Mais ainda, é essencial também apostar na formação de professores/as no sentido de identificarem indícios como alterações de comportamento dos/as alunos/as, encaminhá-los/as para atendimento especializado e prevenir casos de violência (qualquer que seja o tipo de violência em foco), abandono ou negligência, abuso e exploração sexual, assim como a exploração do trabalho infantil para que a escola tenha condições de garantir a aprendizagem dos conteúdos escolares para todos/as (Ferreira & Tavares, 2009; Barros, Carvalho & Pereira, 2009).

Tal como afirmam Freire, Veiga Simão & Ferreira (2006) a construção de um clima escolar no qual todos os atores educativos nutram sentimentos de segurança e confiança, em que existam condições e capacidades para o desenvolvimento de relações humanas saudáveis, onde haja circunstâncias favoráveis para ensinar e para aprender, é e continuará a ser cada vez mais uma inquietação dos/as diretores/as e administradores/as escolares, dos/as professores/as e dos pais/encarregados/as de educação.

Como é reconhecido e divulgado pelos órgãos de comunicação social, a escola, para além de se afirmar como instância de aprendizagens, conhecimentos, valores, bem como de exercício da ética e da razão, a verdade é que se tem, igualmente, configurado como um território de reprodução de violência, desde pequenas desavenças até desfechos trágicos (Assis, Avanci & Oliveira, 2006). É um espaço onde os/as alunos/as, em plena etapa de desenvolvimento, enfrentam novas situações e realidades e vivenciam experiências de violência (*idem*).

Neste sentido, é missão da instituição escolar, embora não exclusivamente dela, pensar e debater temas que agitam a comunidade no seu quotidiano, entre os quais se evidenciam a violência, as suas formas de prevenção e os possíveis ecos no desenvolvimento da criança e do/a adolescente (*idem*).

Em suma, «esta preocupação com a temática da violência tem-se traduzido num grande aumento da investigação sobre este tema, em especial sobre um tipo específico de violência escolar – o *bullying*» (Campos, 2007: 8). Este conceito será mais aprofundadamente explorado no ponto que se segue, com a finalidade de, para além de o explicitar de uma forma mais aprofundada, dar conta dos/as envolvidos/as neste fenómeno, dos principais fatores de risco a ele associados e das formas de combate, bem das como das consequências que advêm do mesmo.

2.3. ***Bullying*: focando um tipo particular de violência**

O primeiro investigador que estudou o problema do *bullying* nas escolas foi o sueco Dan Olweus, em 1978 (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Ribeiro 2007; Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010), afirmando que «um aluno está a ser vítima de *bullying*/provocação quando está exposto, repetidamente e ao longo do tempo [pode durar semanas ou anos], a acções negativas da parte de uma ou mais pessoas» (Olweus, 1991, 1993, 1994 *cit in* Carvalhosa, Lima & Matos, 2001: 523). Neste sentido, entende-se por ação negativa quando alguém de forma intencional causa, ou tenta causar danos ou mal-estar a outra pessoa. Esse repetido importunar pode assumir uma dimensão física (bater, lutar, pontapear, danificar pertences, forçar a dar dinheiro e extorsão), verbal (proferir comentários desagradáveis, difamar, insultar), psicológica (ameaçar, irritar, implicar, excluir deliberadamente um indivíduo do grupo social, ignorar, ninguém falar com ele/a) e/ou sexual (assédio, abuso) (Dake, Price & Telljohann, 2003; Neto, 2005; Cunha, 2005; Beaudoin & Taylor, 2006; Rodríguez, 2007; Campos, 2007; Middelton-Moz & Zawadski, 2007; Matos *et al*, 2009; Lisboa, Braga & Ebert, 2009; Carvalhosa, 2010). Trata-se pois de uma variedade de comportamentos agressivos, intencionais e sistemáticos, num contexto muito específico – a escola.

Mais recentemente, surgiu o *cyberbullying*, que se caracteriza por uma forma indireta de agressão levada a cabo pelo grupo de pares que faz parte do mundo físico da vítima, através da difusão de informação difamatória em formato eletrónico através dos meios de comunicação como o correio eletrónico, as redes sociais, publicação de vídeos e fotografias em plataformas eletrónicas de difusão de conteúdos (Neto, 2005; Rodríguez, 2007; Smith *et al*, 2008; Gradinger, Strohmeier & Spiel, 2009; Barros, Carvalho & Pereira, 2009; Amado *et al*, 2009; Cook *et al*, 2010).

Alguns autores distinguem ainda o *bullying* direto e indireto (Banks, 1997; Reid, Monsen & Rivers, 2004; Neto, 2005; Seixas, 2006; Martins, 2007; Lisboa, Braga & Ebert, 2009; Leão, 2010; Carvalhosa, 2010; Cook *et al*, 2010). O primeiro envolve ataques diretos à vítima, ao passo que o segundo implica isolamento social ou exclusão intencional do grupo.

Segundo algumas investigações, o tipo de *bullying* mais frequente é o chamar nomes, seguido do ser batido/a, ameaçado/a e espalhar rumores (Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010).

Convém ainda realçar, de modo a reforçar e a clarificar a sua definição, que o *bullying* se caracteriza e difere de outros comportamentos violentos, fundamentalmente, por três critérios: intencionalidade do comportamento, isto é, o comportamento tem um objetivo que é provocar mal-estar e ganhar controlo sobre outra pessoa; comportamento repetido e ao longo do tempo, ou seja, este comportamento não ocorre ocasionalmente ou isoladamente, mas passa a ser crónico e regular; e desequilíbrio de poder entre o/a provocador/a e a vítima, onde normalmente os/as agressores/as veem as suas vítimas como um alvo fácil. (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Marchand, 2001; Cunha, 2005; Beaudoin & Taylor, 2006; Seixas, 2006; Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010). Esta assimetria de poder associada ao *bullying* pode refletir-se na diferença de idades, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional ou ainda do maior apoio dos/as demais estudantes (Smith & Brain, 2000; Neto, 2005; Seixas, 2005; Ribeiro, 2007; Lisboa, Braga & Ebert, 2009).

Assim, para que um comportamento seja considerado *bullying* tem de se verificar a existência destes três critérios. Quer isto dizer que o termo *bullying* não é, ou não deve ser, utilizado quando dois/as estudantes com aproximadamente a mesma força (física ou psicológica) estão a lutar ou envolvidos/as numa disputa ocasional.

Importa ainda referir que estes comportamentos violentos podem ser conduzidos por um indivíduo – o/a agressor/a ou provocador/a – ou por um grupo, e o alvo do *bullying* pode igualmente ser um indivíduo – a vítima – ou um grupo (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Seixas, 2006; Rodríguez, 2007; Matos *et al*, 2009; Cook *et al*, 2010). Perante este cenário, os autores que trabalham esta temática consideram que podem ser identificados quatro grupos em termos de envolvimento nos comportamentos de *bullying*: o/a agressor/a, a vítima (passiva ou tradicional), a vítima agressora (simultaneamente vítimas e agressores/as) e as testemunhas ou observadores/as (assistem ao fenómeno sem que tenham qualquer envolvimento direto) (*idem*).

No que diz respeito ao termo *bullying*, este tem origem na expressão anglo-saxónica *bully*, que significa agressor/a, pessoa que ataca (Pereira, 2006; Ribeiro, 2007; Rodríguez, 2007; Martins, 2007; Ferreira & Tavares, 2009; Lima & Lucena, 2009; Grossi & Santos, 2009; Leão, 2010). A terminologia *ing* denomina o ato do/a agressor/a, incluindo toda a gama de condutas usadas por este/a contra outras pessoas (Cunha, 2005; Eiras, 2009; Lisboa, Braga & Ebert, 2009). Segundo os mesmos autores, em Portugal algumas traduções têm sido sugeridas, nomeadamente "implicar com pessoas", "agressão em contexto escolar", "coação" e "provocação". Porém, não existe

na língua portuguesa uma tradução para o vocábulo inglês *bullying* capaz de dar conta da totalidade de situações que a palavra implica. Assim, optou-se por manter o termo original (Seixas, 2005).

> «No início da infância, o *bullying* geralmente é aleatório. Na juventude e na idade adulta, os alvos são escolhidos. Os *bullies* sempre encontrarão alguma coisa de seu interesse em uma pessoa: ser gorda demais, magra demais, usar óculos, trabalhar bem, andar de cadeira de rodas, usar roupa inadequada, ser passiva ou independente demais, ter a cor, a origem étnica, o sexo, a religião, a origem socioeconómica ou a orientação sexual diferente, (…) etc.» (Middelton-Moz & Zawadski, 2007: 21).

Alguns autores defendem ainda a tese de que, com o passar do tempo a frequência, quer de ataques desencadeados pelos/as agressores/as, quer de agressões sofridas pelas vítimas têm tendência a diminuir (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010; Bandeira & Hutz, 2012). Todavia, nem todos os autores partilham desta ideia, acreditando que se não existir uma intervenção permanente, uma confrontação sensível das consequências, os/as agressores/as simplesmente ficam melhores naquilo que fazem com o passar do tempo (Middelton-Moz & Zawadski, 2007).

2.3.1. Prevalência do *bullying* em Portugal e no mundo

Como já tivemos oportunidade de perceber, a violência em contexto escolar, designadamente o *bullying*, está cada vez mais presente nas nossas escolas. Por esta razão, existe um número cada vez maior de investigações a serem produzidas no sentido de se tentar estudar a prevalência deste fenómeno. Estamos perante um problema de âmbito mundial, que ocorre em todas as escolas e tem abrangido faixas etárias cada vez mais precoces, especialmente crianças dos primeiros anos de escolaridade (Banks, 1997; Smith & Brain, 2000; Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Dake, Price & Telljohann, 2003; Neto, 2005; Seixas, 2005; Caridade & Machado, 2006; Ribeiro, 2007; Silva & Pereira, 2008; Matos *et al*, 2009; Barros, Carvalho & Pereira, 2009; Lisboa, Braga & Ebert, 2009; Carvalhosa, 2010).

No nosso país, de acordo com Carvalhosa (2010) algumas investigações foram feitas sobre a problemática do *bullying*. Estas envolvem aspetos como a tradução do termo *bullying* para português, a observação de comportamentos de *bullying* nos

recreios, a caracterização das vítimas, dos/as agressores/as e a prevalência deste tipo de comportamentos e a sua monitorização a nível nacional. Deste modo, os estudos de Pereira *et al* (1994) revelam que 21% das crianças entre os 7 e os 12 anos nunca foram agredidas, 73% são agredidas "às vezes" e 5% "muitas vezes". Também Carvalhosa, Lima & Matos (2001), com uma amostra nacional representativa constituída por 6903 alunos/as, verificaram que 42,5% dos/as alunos/as com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos referiram nunca se ter envolvido em comportamentos de *bullying*, 10,2% afirmaram ser agressores/as (uma vez ou mais, no último período escolar), 21,4% referiram ser vítimas (uma vez ou mais, no último período escolar) e 25,9% eram simultaneamente vítimas e agressores/as. Já em 2004, Carvalhosa & Matos replicaram o estudo anterior (amostra de 6131 alunos/as) e verificaram que 41,3% dos/as alunos/as nunca se envolveram em comportamentos de *bullying*, 9,4% são agressores/as, 22,1% são vítimas e 27,2% são ao mesmo tempo vítimas e agressores/as.

Matos *el al* (2009) mencionam alguns estudos realizados a nível nacional pela Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) patrocinada pela Organização Mundial de Saúde (OMS). O primeiro, em 1998, relata que de alunos/as do 6º, 8º e 10º anos de escolaridade, 25,7% deles/as estiveram envolvidos/as com regularidade (duas ou mais vezes por mês, nos últimos dois meses) em comportamentos de *bullying* na escola, 5,8% com duplo envolvimento (agressores/as e vítimas em simultâneo), 6,3% como agressores/as e 13,6% como vítimas. Dos/as alunos/as estudados/as, 5,5% envolveram-se em atos de *bullying* de modo mais intenso (mais do que duas vezes por semana, nos últimos dois meses), 1,6% como agressores/as e 3,9% como vítimas. Este comportamento foi mais frequente nos rapazes, tendo diminuído com a idade, ao longo da adolescência.

O segundo estudo, de 2002, narra que alunos/as do 6º, 8º e 10º anos de escolaridade, 23,2% deles/as estiveram envolvidos/as com regularidade (duas ou mais vezes por mês, nos últimos dois meses) em comportamentos de *bullying* na escola, 5,7% com duplo envolvimento (agressores/as e vítimas em simultâneo), 4,7% como agressores/as e 12,8% como vítimas. Dos/as alunos/as estudados/as, 11,7% envolveram-se em atos de *bullying* de modo mais intenso (mais do que duas vezes por semana, nos últimos dois meses), 4% como agressores/as e 7,7% como vítimas mais de duas vezes por semana. Novamente este comportamento foi mais frequente nos rapazes e diminuiu com a idade, ao longo da adolescência. Os tipos de *bullying* mais frequentes nos/as adolescentes envolvidos foram o gozo, o insulto e a troça (26,1%), os comentários ou

gestos ordinários, e/ou piadas sexuais (14,3%), a exclusão intencional social ou de atividades (13,1%).

Por fim, o terceiro estudo, datado de 2006, realizado a nível nacional pela HBSC/OMS, conta que dos/as alunos/as do 6º, 8º e 10º anos de escolaridade, 20,6% deles/as estiveram envolvidos/as com regularidade (duas ou mais vezes por mês, nos últimos dois meses) em comportamentos de *bullying* na escola, 4,9% com duplo envolvimento (agressores/as e vítimas em simultâneo), 6,3% como agressores/as e 9,4% como vítimas. Dos/as alunos/as estudados/as, 7,6% envolveram-se em atos de *bullying* de modo mais intenso (mais do que duas vezes por semana, nos últimos dois meses), 3% como agressores/as e 4,6% como vítimas. Tal como desde 1998, este comportamento foi mais frequente nos rapazes e diminuiu com a idade, ao longo da adolescência. Também desde 1998, o envolvimento regular em atos de *bullying*, quer ao nível dos/as agressores/as, quer ao nível das vítimas (duas vezes ou mais por mês, nos últimos dois meses), tem vindo a diminuir de modo sistemático.

Outro estudo foi realizado por Seixas (2005) no âmbito da violência escolar, em concelhos periféricos de Lisboa, como Amadora, Sintra, Odivelas e Loures. A amostra foi constituída por alunos/as do 3º ciclo que frequentam um estabelecimento de ensino público. Os resultados obtidos demonstram que 66% dos/as alunos/as afirmam ter-se envolvido em situações de provocação/maltrato entre pares, sendo que desses 66%, 12% eram exclusivamente agressores/as, 54% percecionavam-se como vítimas, 30% assumem-se como vítimas passivas, que não reagem agressivamente às provocações dos/as colegas agressores/as e 24% como vítimas agressoras, cuja reação face à provocação dos/as colegas se torna igualmente agressiva. Apenas 34% da amostra revela não se envolver em situações de *bullying* entre pares.

Barros, Carvalho & Pereira (2009) dão conta de mais uma investigação produzida por Almeida (1999), na cidade de Braga, que contou com uma amostra de 6200 alunos/as e verificaram que 20% dos/as alunos/as eram autores/as e 15% alvos deste estilo de violência. Os mesmos autores relatam ainda que Pereira (2002) com 3341 estudantes da mesma cidade e quatro escolas da cidade de Guimarães concluiu que 21,6% dos/as alunos/as eram alvos e 15,4% autores/as, mencionando que, geralmente, o local onde praticavam a maioria dos casos de *bullying* era o recreio escolar.

Dito isto, é ainda útil destacar alguns dados apresentados por Carvalhosa (2010) que informam que dos/as alunos/as portugueses/as entre os 10 e os 18 anos, 23,5% estão envolvidos/as em comportamentos de *bullying*, 2 a 3 vezes por mês ou mais, isto é, 1

em 4 alunos/as. Os rapazes envolvem-se mais em comportamentos de *bullying* na escola, tanto no papel de agressores como no papel de vítimas, ou ainda manifestando duplo envolvimento (simultaneamente agressores e vítimas). O envolvimento em comportamentos de *bullying* parece atingir o seu auge aos 13 anos, apesar dos/as mais novos/as (11 anos) se envolverem maioritariamente na qualidade de vítimas.

Face a estes dados, podemos assim considerar que em Portugal existem taxas elevadas de comportamentos de *bullying*, nas escolas.

Num plano internacional, alguns estudos referenciados por Matos *et al* (2009) e Carvalhosa (2010) dão-nos conta que o *bullying* é também um fenómeno visível além-fronteiras. Por exemplo, na Escócia, em 1990, Mellor verificou que dos/as alunos/as de escolas secundárias, 50% tinham sido ameaçados/as uma ou duas vezes, que 44% tinham ameaçado alguém e que 32% nunca se tinham envolvido nem em ameaças nem tinham sido ameaçados/as. Contudo, cerca de 25% destes/as jovens estão envolvidos/as no *bullying* algumas vezes ou frequentemente e 3% destes/as jovens estão envolvidos/as tanto como agressores/as como vítimas.

Uma outra investigação, realizada por Salmon, James & Smith (1998) no Reino Unido, diz-nos que 10% dos/as alunos/as das escolas secundárias referem ter sido provocados/as às vezes ou mais, 4% afirmam ser vítimas pelo menos uma vez por semana e 3,4% revelam provocar às vezes ou mais.

Outro estudo identificado por Matos *et al* (2009) e Carvalhosa (2010), levado a cabo por Bosworth *et al* (1999), reporta aos EUA, onde apenas 20% dos/as estudantes do 6º ao 8º ano não relataram comportamentos de *bullying*. Neste estudo, 19% indicaram nunca ter agredido os seus pares nos últimos 30 dias, 81% dos/as estudantes referiram pelos menos um ato de *bullying* durante o último período e 7,7% referiram agredir os/as outros/as estudantes frequentemente. Ainda nos EUA, de acordo com a investigação de Greenbaum *et al* (1998), o *bullying* na escola envolve perto de 15% de todos/as os/as estudantes, tanto vítimas como agressores/as.

No Canadá, Toronto, um outro estudo (Pepler, Craig, Ziegler & Charach, 1994) mostrou que a proporção de crianças que referem ter sido vítimas mais do que uma ou duas vezes ao longo do período letivo, se situava entre 12% e 15%. Sudermann, Jaffe & Schieck (1996), dizem-nos também que a proporção de estudantes que referiram provocar outros/as, mais do que uma ou duas vezes ao longo do período letivo, vai de 7% a 9%.

De acordo com um estudo de Hirano (1991), as taxas do Japão revelam que nas escolas com crianças entre os 10 e os 11 anos, 15% dos/as alunos/as são vítimas e 12% são agressores/as às vezes ou mais frequentemente e que nas escolas com alunos/as entre os 12 e os 14 anos, 10% afirmaram ser vítimas e 14% agressores/as.

Uma outra investigação indicada por Matos *et al* (2009) e Carvalhosa (2010), desta feita, realizada na Austrália por Ferero *et al* (1999), revela que 13% dos/as estudantes afirmam ser vítimas e 34% agressores/as e vítimas. Ainda a confirmar estes resultados, Griffin (1999) afirma que a incidência semanal do *bullying* nas escolas australianas foi estimada em cerca 17% (1 em cada 6 crianças).

Já na Dinamarca, segundo a investigação *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) de 1998, 25% dos/as jovens foi vítima várias vezes ao longo do ano letivo e 32% agridem os/as outros/as alunos/as.

Na Finlândia, tendo por base um estudo de Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen, Rimpelä & Rantanen (1999), cerca de 10% das crianças referem ser agredidas semanalmente na escola.

Também na Noruega, através das investigações de Olweus (1991, 1993, 1994), é possível verificar que 15% dos/as alunos/as das escolas básicas e secundárias estavam envolvidos/as em problemas de *bullying* de vez em quando ou mais frequentemente.

Finalmente, em Espanha, García & Pérez (1989) estimam que 17% das crianças entre os 8 e os 12 anos tenham sido agredidas e que aproximadamente um quinto da população escolar, ou seja, 20%, esteja envolvido em comportamentos de *bullying*.

Podemos concluir através de estudos em vários países que também «(…) os comportamentos de *bullying* são comuns e que, apesar de existir alguma variação entre os valores apresentados, pelos menos 15% dos estudantes na escola estão envolvidos nesses comportamentos» (Carvalhosa, 2010: 11).

2.3.2. Diferenças em relação ao sexo, idade e ano de escolaridade

Chegados a esta fase do trabalho e, pelo que já foi exposto, «parece ser evidente que existem diferenças significativas na prevalência do *bullying* entre rapazes e raparigas» (Carvalhosa, 2010: 17), já que «as diferenças entre os géneros, em relação à expressão da agressividade, já se encontram presentes desde a infância» (Bandeira, 2009: 22).

Posto isto, diversas investigações demonstram que os rapazes estão envolvidos no *bullying*, quer como agressores quer como vítimas, mais frequentemente do que as raparigas e que as formas de agressão, ou as maneiras de expressar o comportamento violento, variam também consoante o género (Rodríguez, 2007). Isto é, as raparigas tendem a expressar o comportamento violento através de agressões indiretas, designadas como manipulação social, como por exemplo, os boatos ou a exclusão do grupo de pares, enquanto os rapazes tendem a apresentar o comportamento agressivo de forma mais aberta e antissocial, envolvendo-se mais em confrontos diretos utilizando a força física bem como ameaças verbais (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Pereira, 2001, 2006; Rodríguez, 2007; Matos *et al*, 2009; Bandeira, 2009; Seixas, 2009; Carvalhosa, 2010; Bandeira & Hutz, 2012).

De acordo com Bandeira & Hutz (2012), os rapazes geralmente agridem tanto outros rapazes como raparigas. Por outro lado, as raparigas agridem e são agredidas por outras raparigas. Os mesmos autores referem ainda que as raparigas, comummente, expressam atitudes mais positivas em relação às vítimas, são mais empáticas e dão mais apoio do que os rapazes. Nesta perspetiva, os rapazes auxiliam e reforçam os comportamentos do agressor (Seixas, 2009).

Outro dado que vale a pena salientar neste ponto prende-se com o facto dos rapazes se superiorizarem em número às raparigas, não apenas no que diz respeito aos agressores e às vítimas mas também entre aqueles que estão duplamente envolvidos, ou seja, como agressores e vítimas simultaneamente (Matos *et al*, 2009; Lisboa, Braga & Ebert, 2009; Carvalhosa, 2010; Bandeira & Hutz, 2012).

No domínio socioemocional existem também diferenças nas reações emocionais entre os géneros. Assim, os rapazes manifestam sentimentos de vingança e fúria bastante superiores aos das raparigas, ao passo que estas expressam maioritariamente sentimentos de tristeza e compaixão (Seixas, 2009).

Deste modo, «podemos assim concluir que o género está associado significativamente com o comportamento de *bullying*» (Carvalhosa, 2010: 17).

Tal como já foi referido numa fase anterior, a maioria dos estudos concluiu que a frequência do *bullying* diminui com o aumento dos anos de escolaridade (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Neto, 2005; Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010). Neste sentido, é igualmente possível afirmar que os comportamentos de *bullying* são mais comuns no ensino básico do que no secundário. De modo a confirmar esta afirmação Matos *et al* (2009) e Carvalhosa (2010) mencionam um aglomerado de estudos. O primeiro,

realizado pela Sheffield University, em 1994, onde foi revelado que 10% das crianças das escolas primárias e 4% das escolas secundárias são ameaçadas uma vez por semana. O segundo resulta da análise de uma investigação produzida por Batsche & Knoff (1994) que também concluíram que o *bullying* diminui com a escolaridade, pois verificaram que 11,6% dos/as alunos/as da escola primária relataram ser ameaçados/as, comparativamente com 5,4% dos/as alunos/as entre o 6º e o 9º ano. A pesquisa indica ainda que os primeiros anos de uma escola, quando os/as alunos/as estão a fazer a transição de uma escola para a outra, é uma altura de alto risco para serem ameaçados/as. Por fim, Whitney & Smith (1993) encontraram elevados níveis de *bullying*: 37% nas escolas onde os/as alunos/as tinham entre os 8 e os 11 anos e 14% nas escolas com alunos/as dos 11 aos 16 anos.

> «Se apenas podemos dizer que, para a maioria dos autores, a probabilidade do envolvimento em comportamentos de *bullying* decresce com o aumento dos anos de escolaridade, podemos dizer que é consensual que o *bullying* diminui com a idade» (Carvalhosa, 2010: 18).

Em suma, verificou-se que os/as alunos/as que são mais frequentemente vítimas são os/as mais novos/as e é nas escolas do ensino básico e nos anos de escolaridade mais baixos que o *bullying* sucede com mais assiduidade.

2.3.3. Fatores de risco associados ao *bullying*

Tal como já tivemos oportunidade de perceber, o fenómeno do *bullying* implica, naturalmente, a existência de agressores/as e de vítimas. Assim sendo, «podemos assumir que as causas do *bullying* são muito diversas, mas para as referenciarmos vamos agrupá-las em factores individuais, familiares, escolares e sociais» (Carvalhosa, 2010: 19). Na mesma linha de pensamento, Neto (2005), Rodríguez (2007), Ribeiro (2007), Cardoso (2009), Lisboa, Braga & Ebert (2009), entre outros, afirmam que acerca desta problemática é possível perceber um conjunto de fatores de risco quer internos ou endógenos, quer externos ou exógenos à escola, que se apresentam como favoráveis para a manifestação do *bullying.*

Assim, como fatores internos temos a própria escola, nomeadamente, o contexto e o clima escolares, as relações interpessoais que decorrem dentro do ambiente educativo, a relação professor/a-aluno/a, bem como a supervisão na escola. Estes

elementos parecem ter um papel fundamental na frequência e severidade dos problemas de *bullying* e podem desenvolver nos/as alunos/as sentimentos que podem ir desde a apatia até à explosão de agressividade e violência (Rodríguez, 2007; Matos *et al*, 2009; Eiras, 2009; Carvalhosa, 2010). A escola, enquanto área aberta para a comunidade, onde uma multiplicidade de indivíduos interage e cuja heterogeneidade cultural e social deve convergir para o enriquecimento destes, em detrimento de comportamentos antissociais, termo que engloba atitudes de violência, agressividade entre outros, a verdade é que com a democratização e alargamento da escolaridade obrigatória, a escola esbarra com alunos/as cuja heterogeneidade sociocultural produz expectativas desiguais. Alunos/as oriundos/as de meios socioculturais vulneráveis e de minorias étnicas apresentam um panorama de valores e normas que não se coaduna com a cultura padrão que a própria instituição propaga, motivando assim um certo desajustamento (Ribeiro, 2007). Os contextos socioeconómicos e culturais variados que se esboçam na escola através da população que alberga, obrigam-na a reconsiderar a sua organização.

Ainda na qualidade de fatores internos à escola, podemos identificar o grupo de pares. Esta dimensão de risco para comportamentos de *bullying* implica a amizade com outros/as jovens que se envolvem em comportamentos violentos ou antissociais (Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010). A problemática da convivialidade entre pares na escola comporta uma reflexão sobre os fatores que eventualmente possam estar na origem do aparecimento de condutas impróprias. Com a entrada das crianças para o espaço escolar, os seus processos de socialização continuam a desenvolver-se tendo por base as interações que vão estabelecer com os seus pares. Neste sentido, a criança para além de fazer parte de uma família, é igualmente, membro de uma sociedade, o que quer dizer que numa primeira fase, a um nível mais básico, tornar-se-á membro de uma comunidade de pares. Nesta perspetiva, as condições em que a interação entre os pares sucede, poderão alterar-se de cultura para cultura, contudo grande parte dos/as jovens são, ao longo do seu desenvolvimento, largamente expostos/as aos seus pares. Se considerarmos que as crianças passam a maior parte do seu tempo na escola, é neste espaço que se realiza uma parte considerável da socialização. Através do contacto com os seus pares, a criança vivencia experiências com outras, provendo-se das suas próprias normas e valores, possibilitando-lhe o desenvolvimento das suas competências aos mais diversos níveis, contribuindo desta forma para a construção do conhecimento de si mesma e dos/as outros/as (Ribeiro, 2007).

Como fatores externos podemos agrupá-los, como já foi referido, em individuais, familiares e sociais. Relativamente ao primeiro, aquele que é mais bem fundamentado pelos autores é o temperamento (Neto, 2005; Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010). Assim, o temperamento refere-se a tendências básicas para desenvolver certos estilos de personalidade e comportamentos interpessoais. Deste modo, o temperamento impulsivo é propício para a construção de uma personalidade agressiva. Para além do temperamento, tendências que incluem a procura de sensações, baixa tolerância à frustração, fraco autocontrolo, fraco desempenho escolar e abuso de substâncias nocivas apresentam-se, também, como fatores individuais de risco. Para os rapazes, a força física parece ser uma característica associada ao *bullying* (*idem*).

Focando agora a atenção para os fatores familiares, falamos de agentes que possivelmente possam aumentar a probabilidade de crianças e adolescentes se envolverem em comportamentos de violência. Por exemplo, a maneira como a criança foi ensinada a obter prazer e satisfação dos seus desejos; a forma como os seus erros, defeitos ou incompetências foram apontados pela sua família; a existência de métodos educativos ambíguos na família; a fraca supervisão parental e/ou acompanhamento das atividades das crianças; ausência de um dos progenitores e/ou ausência de um bom entendimento afetivo entre o casal e os/as seus/as filhos/as; falta de atenção e/ou afeto, devido ao facto dos pais disporem de cada vez menos tempo para estarem com os/as filhos/as; punições severas, bárbaras e infundadas que sofreram e sofrem dos pais; conflitos entre os membros da família; envolvimento dos pais em comportamentos violentos. Assim sendo, parece existir um consenso entre diversos autores relativamente à importância do envolvimento da família (Neto, 2005; Rodríguez, 2007; Ribeiro, 2007; Middelton-Moz & Zawadski, 2007; Matos *et al*, 2009; Lisboa, Braga & Ebert, 2009; Carvalhosa, 2010).

Finalmente, surgem os fatores sociais, na medida em que os/as jovens podem reproduzir para com os seus pares eventuais atitudes e comportamentos violentos e antissociais que experienciam no seu contexto social. De acordo com Ribeiro (2007) são registados maiores índices de violência nos bairros urbanos, pois estes ressentem dificuldades significativas tais como a pobreza e o desemprego, prevenindo, porém, que nem todas as escolas são perturbadas socialmente da mesma maneira. Todavia, a mesma autora refere ainda que existem estudos que verificaram uma correlação entre o estatuto socioeconómico e o grau de *bullying* existente na escola.

Também a comunicação social, especialmente a televisão e a Internet, pode levar a criança ou o/a jovem a reproduzir comportamentos agressivos ou violentos, visto que alguns autores defendem que estes meios de comunicação e informação acabam por ter um efeito negativo no comportamento, principalmente, das crianças e adolescentes (Rodríguez, 2007; Middelton-Moz & Zawadski, 2007; Eiras, 2009). Segundo os mesmos autores, tal situação deve-se às mensagens divulgadas, carregadas de ideias agressivas que circulam nestes meios. Assim, as crianças acabam por ser influenciadas por estes conteúdos violentos, transportando-os para as suas vidas reais e, desta forma, encaram a violência como um meio de resolução de conflitos, desconsiderando deste modo, o diálogo.

Pelo exposto, faz todo o sentido chamar a atenção para o facto de que não é apenas por influência de um fator que o *bullying* acontece nem é preciso que todos os fatores tenham obrigatoriamente que estar presentes, mas que é através da interação entre todos estes tipos de fatores que poderá aumentar a probabilidade de vir a acontecer o comportamento de *bullying* (Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010).

2.3.4. Caracterização dos/as envolvidos/as

O *bullying*, enquanto tipo particular de violência entre pares em contexto escolar, envolve a existência de algumas "personagens". Assim, o que pretendo de seguida é analisar as características dos/as jovens que são agentes de *bullying* para com os seus pares – agressores/as –, dos/as que são alvos – vítimas –, daqueles/as que simultaneamente são alvos e agentes – vítimas agressoras –, e ainda dos/as que não se envolvem diretamente neste tipo de comportamentos – observadores/testemunhas.

As consequências dos comportamentos de *bullying* afetam todos/as os/as envolvidos/as. Aliás, esta é uma ideia partilhada pela maioria dos autores, embora direcionem mais a sua atenção para as consequências de advêm para o/a agressor/a e para a vítima, não fazendo grandes referências para os observadores/testemunhas (Cunha, 2005; Ribeiro, 2007; Eiras, 2009).

2.3.4.1. Agressores/as

De acordo com a definição de Banks (1997), Reid, Monsen & Rivers (2004), Ferreira & Tavares (2009) e Carvalhosa (2010), os/as agressores/as são aqueles/as que,

frequentemente, implicam com os/as outros/as, ou que lhes batem, ou que os arreliam ou lhes fazem outras coisas desagradáveis sem uma boa razão. Apesar de existirem agressores/as passivos/as (os que participam no *bullying* mas não tomam iniciativa), os/as agressores/as típicos/as são relatados/as como sendo muito agressivos/as e fisicamente fortes (*idem*).

Os/as agressores/as são caracterizados/as não apenas por agressão aos seus pares como também, em alguns casos, a adultos (Neto, 2005; Lisboa, Braga & Ebert, 2009). Este comportamento agressivo não é inocente, mas sim orientado para um objetivo e é organizado. Podem utilizar a agressividade como uma estratégia instrumental para alcançar o domínio do grupo de pares ou adquirir objetos ou estatuto (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Middelton-Moz & Zawadski, 2007; Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010). De acordo com Campos (2007) e Leão (2010), eles/as têm atitudes positivas para com a violência, expressam impulsividade e uma forte necessidade de dominar os/as outros/as. Para alguns autores, o estereótipo do/a agressor/a nem sempre é consensual no que diz respeito aos níveis de autoestima e de popularidade (Ribeiro, 2007; Campos, 2007). Neste sentido mostram que «o agressor tanto pode ser inseguro e ter baixa autoestima, como ser seguro, mimado e habituado a obter tudo aquilo que deseja» (Campos, 2007: 9). Importa ainda mencionar que os/as agressores/as sentem dificuldades em aceitar as regras que lhes são impostas, não admitem ser contrariados/as, são intolerantes, impulsivos/as e evidenciam altos níveis de irritabilidade, baixa resistência a frustrações, entre outros (Neto, 2005; Martins, 2007; Middelton-Moz & Zawadski, 2007; Eiras, 2009; Leão, 2010).

Muitas vezes são percebidos/as como líderes e ganham alguma popularidade e estatuto com os pares pelas suas ações (Middelton-Moz & Zawadski, 2007; Eiras, 2009; Carvalhosa, 2010). Expressam ainda comportamentos de desculpabilização face às suas ações, culpando as vítimas e dizendo que apenas se tentam defender, passando a imagem dos/as "mal-amados/as" (*idem*). Em relação aos seus pares, têm dificuldades em fazer amigos/as. O tempo que passam com os/as amigos/as é diferente para rapazes e raparigas. Isto é, os primeiros, na qualidade de agressores, são os que despendem mais tempo em grupos maiores, ao contrário das raparigas, que interagem com um número menor de colegas, que por possuírem deficits ao nível das competências sociais são evitadas e, por isso, passam mais tempo sozinhas (Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010).

Os/as agressores/as têm demonstrado a existência de certos problemas de saúde mental, têm maior probabilidade de se sentirem deprimidos/as, infelizes e em risco de cometerem suicídio (Neto, 2005; Ribeiro, 2007).

No que diz respeito à escola, manifestam sentimentos de infelicidade e de não pertença à mesma, isto é, é notória a inexistência de um vínculo com a instituição educativa. Neste sentido, obtêm baixos resultados escolares e desempenhos abaixo da média, traduzindo-se em altos índices de insucesso (Banks, 1997; Smith & Brain, 2000; Dake, Price & Telljohann, 2003).

O grupo de alunos/as agressores/as envolve-se mais em comportamentos de risco para a saúde, tais como fumar, beber álcool em excesso e usar drogas e evitar colocar o cinto de segurança. Revelam ainda maior probabilidade que os/as outros/as em envolverem-se na delinquência e na violência, atingindo comportamentos criminosos mais tarde. Futuramente, terão grandes probabilidades de se tornarem modelos agressivos e experimentarem conflitos conjugais (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010).

Os/as agressores/as propendem a pertencer a famílias que são categorizadas como tendo carências a nível de carinho e afeto, com problemas em compartilhar os seus sentimentos e, geralmente, catalogam-se como percecionando que existe maior distância emocional entre os membros da família. Os seus progenitores utilizam mais o "deitar abaixo", a crítica e a reprimenda do que o elogio e o encorajamento. Deste modo, desvalorizam ensinar aos/às seus/as filhos/as que a agressão é reprovável. Usam maioritariamente a disciplina inconsistente, revelam pouco acompanhamento sobre os locais onde os/as seus/as filhos/as estão ao longo do dia e possuem pobres competências de resolução de conflitos. De quando em vez, usam estilos de disciplina muito punitiva e rigorosa, adotando os castigos físicos como solução mais usual (*idem*).

Em síntese, as consequências que os/as agressores/as poderão vir a enfrentar passam por maiores dificuldades na obtenção e manutenção do emprego, adivinhando-se problemas com a justiça. Estudos revelam ainda que os/as agressores/as defrontar-se-ão também com problemas de adaptação aos objetivos escolares, absentismo escolar e adotarão atitudes de supervalorização da violência como forma de obtenção de poder. Mais ainda, jovens que são agressivos/as com os seus pares correm o risco de, futuramente, se envolverem em comportamentos de criminalidade, abuso de substância aditivas assim como comportamentos de violência com a família (Carvalhosa, Lima &

Matos, 2001; Neto, 2005; Matos *et al*, 2009; Barros, Carvalho & Pereira, 2009; Leão, 2010; Carvalhosa, 2010).

2.3.4.2. Vítimas

De acordo com Neto (2005), Ribeiro (2007) e Eiras (2009), considera-se vítima alguém que é exposto/a, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas que ocorrem de forma sucessiva por um/a ou mais alunos/as.

Os diversos autores consultados têm examinado as características das vítimas, denominando-as como passivas ou agressivas (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Seixas, 2006; Martins, 2007; Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010). Dito isto, constata-se que as vítimas típicas ou passivas demonstram sinais de maior ansiedade, geralmente são pouco sociáveis, possuem um aspeto físico bastante frágil, são tímidas e revelam alguma passividade e submissão. Geralmente respondem aos ataques chorando, não fazendo nada para se defenderem ou afastam-se. São mais deprimidas do que os/as outros/as alunos/as, podendo mesmo praticar o suicídio (Smith *et al*, 2004; Seixas, 2005, 2006; Campos, 2007; Martins, 2007; Carvalhosa, 2010; Leão, 2010). Para além de demonstrarem sentimentos de infelicidade e de tristeza, possuem também uma baixa autoestima, evidenciam insegurança e grandes dificuldades em fazer amizades, bem como em impor-se perante o grupo (Banks, 1997; Smith & Brain, 2000; Neto, 2005; Ribeiro, 2007; Eiras, 2009; Leão, 2010; Cook *et al*, 2010). Para ambos os sexos, quanto mais tempo passam sozinhos/as, maior é a probabilidade de serem vítimas. Neste quadro, os rapazes que passam mais tempo em pequenos grupos assumem com maior frequência o papel de vítimas (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010).

Em muitos dos casos, as vítimas são crianças ou jovens que apresentam características físicas particulares, como usar óculos, ter excesso de peso, ou maneirismos ou outras singularidades que as diferenciam da maioria. Ou seja, os/as alunos/as portadores/as de deficiência, uma doença crónica ou cujos pais são excessivamente protetores ou controladores são, frequentemente, vítimas de comportamentos agressivos por parte dos/as seus/as colegas (Dake, Price & Telljohann, 2003; Neto, 2005; Campos, 2007; Ribeiro, 2007; Leão, 2010). Também os/as bons/as alunos/as podem ser alvos preferenciais, pois os bons resultados escolares são, diversas vezes, encarados pelos/as agressores/as como o resultado da "graxa" dada aos/às

professores/as (*idem*). Neste sentido, Rodríguez (2007), Campos (2007), Cardoso (2009) e Leão (2010) chamam a atenção para alguns dos sinais revelados pelas vítimas e para os quais os pais/encarregados/as de educação e professores/as deverão estar atentos/as. Sintomas estes que se prendem com uma alteração súbita na assiduidade e no desempenho escolar, a perda de apetite, dores de cabeça e de barriga, pesadelos, insónias, quebra da autoestima, mudanças de humor repentinas, explosões de temperamento, perda de confiança, rejeição pelos/as amigos/as, recusa em ir para a escola ou traçar percursos alternativos de casa-escola e vice-versa, evitar certas áreas da escola, pedidos injustificados de dinheiro aos pais, entre outros. Por tudo isto, a longo prazo, as crianças vítimas de *bullying* começam a olhar-se como sendo inferiores e a acreditar que merecem ser agredidas, desenvolvendo deste modo uma mentalidade de vitimização.

Assim, podemos concluir que as vítimas de *bullying* possuem consideráveis problemas de saúde mental e um acanhado bem-estar, podendo perdurar na vida adulta (Banks, 1997; Dake, Price & Telljohann, 2003; Reid, Monsen & Rivers, 2004).

Um grupo mais reduzido, as vítimas agressoras – simultaneamente agressores/as e vítimas – caracterizam-se por tentarem retaliar quando são atacadas e por uma variedade de reações agressivas e ansiosas. Podem apresentar-se como sendo alunos/as depressivos/as, inseguros/as, inoportunos/as e desapropriados/as, procurando humilhar os/as colegas, com o intuito de esconderem as suas próprias limitações (Neto, 2005; Ribeiro, 2007; Eiras, 2009; Leão, 2010; Cook *et al*, 2010). Reproduzem os maus-tratos sofridos. Como forma de ressarcimento buscam uma outra vítima mais frágil e experimentam contra ela todas as agressões e sofrimento que passaram e/ou passam na escola enquanto vítimas, transformando desta forma, o *bullying* num ciclo vicioso (Eiras 2009; Barros, Carvalho & Pereira, 2009; Leão, 2010).

Outros autores descrevem as vítimas agressoras como inquietas, irritáveis e de temperamento quente, estando-lhes associada uma má adaptação social e comportamental, experienciando também muitas vezes a recusa pelos pares (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Neto, 2005; Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010). Tendem igualmente a exibir graves problemas de comportamento na escola, assim como desagrado pela mesma. Este tipo de padrão de comportamento desregulado emocionalmente que identifica as vítimas agressoras pode ser explicado pela exposição à violência e abusos em casa, ou a pais punitivos, que recorrem a estratégias agressivas (*idem*). Neste sentido, os mesmos autores concluem que experiências precoces de

vitimização, de violência e tratamento rigoroso pelos adultos contribuem para desregular a criança emocionalmente, originando futuramente uma ira hiperativa e uma vitimização pelos pares. Ainda fazendo referência a estudos de Schwartz *et al* (1997) citados por Carvalhosa (2010), as vítimas agressoras percecionam os seus pais como inconsistentes no que diz respeito à prática da disciplina e acompanhamento, tendendo, portanto, a encarar as suas famílias como sendo fracas ao nível da comunicação e afeto.

2.3.4.3. Observadores/testemunhas

Os observadores/testemunhas são alunos/as que não se envolvem diretamente no *bullying*, na medida em que não sofrem nem praticam *bullying*, no entanto acabam por conviver, em silêncio, no ambiente onde isso ocorre, muitas vezes sentindo-se inseguros/as e incomodados/as (Ribeiro, 2007; Carvalhosa, 2010). Geralmente, os observadores/testemunhas adotam uma das seguintes posições: i) convivem com a violência, mantêm-se em silêncio com medo de serem a "próxima vítima", por não saberem como atuar nem acreditarem na própria atitude da escola; ii) sentem simpatia pelas vítimas, condenam a violência, percebendo que os alvos não são culpados por aquilo que lhes está a acontecer e desejam a intervenção dos/as professores/as; iii) acabam por sentir um grande sofrimento pelo simples facto de não poderem fazer nada para pôr fim ao sofrimento dos/as colegas; iv) outros ainda acabam por apoiar os comportamentos agressivos, culpam as vítimas, pois consideram que elas fizeram algo para merecer as agressões e acreditam que ao entrarem nesses comportamentos isso lhes traz popularidade e poder (Neto, 2005; Campos, 2007; Eiras, 2009; Leão, 2010).

De acordo com Matos *et al* (2009) e Carvalhosa (2010), podemos verificar que aqueles/as que não se envolvem diretamente nos comportamentos de *bullying* são aqueles/as que possuem maior competência social. A maioria dos/as alunos/as situa-se neste grupo, que é aquele que não ataca os/as outros/as nem é vítima. Contudo, apesar das testemunhas não se poderem encarar como atores diretos nos episódios de *bullying*, a sua conduta acaba por fortalecer as ações desencadeadas pelos/as agressores/as. Pelo exposto, este grupo é aquele com maior capacidade para prevenir as situações de *bullying*, visto que já goza das competências pessoais e sociais para poder agir de maneira a não admitir o *bullying* ou a narrar as situações que conhece (*idem*).

Assim, os observadores/testemunhas, perante os episódios de agressão que presenciam e nos quais revelam incapacidade de auxilio para com a vítima, mantem

inicialmente uma atitude de imperturbabilidade e serenidade. Deste modo, vão-se tornando indiferentes a este tipo de situação, o que se repercutirá nos seus desenvolvimentos sociais e morais (Ribeiro, 2007). Isto é, secretamente compactuará com este género de ocorrências. Para o observador/testemunha, valores como a solidariedade e cooperação serão praticamente abolidos ou pouco visíveis. Contudo, convém sublinhar a necessidade de não cairmos no erro da generalização, pois há observadores/testemunhas que, tal como já foi mencionado anteriormente, pela sua sensibilidade manifestam sintomas de sofrimento e incompreensão relativamente a este fenómeno (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Neto, 2005; Ribeiro, 2007; Matos *et al*, 2009; Eiras, 2009; Barros, Carvalho & Pereira, 2009; Carvalhosa, 2010).

2.3.5. Intervenção e prevenção do *bullying*

O *bullying* é um fenómeno bastante emaranhado e contribuem para este problema diversos fatores ou processos – individual, familiar, pares, escola e comunidade.

> «A violência no meio escolar está muito ligada à saúde mental dos alunos (problemas de saúde mental podem resultar da violência e vice-versa) e daí a necessidade de a saúde escolar assegurar que todas as vertentes que possam prejudicar a saúde e estimular a violência sejam consideradas no projecto da escola» (Carvalhosa, 2010: 29).

Dado o relevo desta problemática nos dias que correm, torna-se cada vez mais urgente a articulação de estratégias e implementação de programas de intervenção que possibilitem enfrentar este fenómeno (Pereira, 2001, 2006; Neto, 2005; Ferreira & Tavares, 2009). Neste sentido, para reduzir eficazmente o *bullying* nas escolas é necessária uma política anti-*bullying* que deve incorporar com sucesso três pré-requisitos essenciais: identificação, clareza e domínio (Carvalhosa, 2010). Relativamente à primeira condição, para se reduzir os índices de *bullying* com êxito é indispensável que a escola reconheça que o problema existe ou pode existir, ao invés de pensar que o *bullying* existe, "mas nunca na minha escola, só nas outras". Isto é, é necessário que a escola reconheça a existência deste fenómeno, que o identifique como prioridade a nível do projeto educativo e que os problemas sejam partilhados e reconhecidos por todos/as. No que diz respeito ao segundo critério, este prende-se com

a existência de um clima onde o fenómeno possa ser discutido. O terceiro orienta-se para o envolvimento de toda a comunidade educativa, pais/encarregados/as de educação, educadores/professores/as e alunos/as, na política anti-*bullying* (*idem*).

Nesta ótica de interpretação do fenómeno por parte das escolas, Pereira (2005) descreve quatro tipos de instituições, correspondendo a cada uma um paradigma. O primeiro tipo de escolas pertence ao grupo daquelas que não identifica o problema na sua escola, só o identifica nas outras. Afirmam não existir violência ou indisciplina no seu seio ou referem que surgem situações esporádicas e que estão sob controlo. O segundo tipo corresponde ao grupo de escolas que identifica o problema mas não procura soluções. Isto é, a escola ao ter de se confrontar com os problemas da indisciplina e violência dos/as alunos/as, remete para a família. O terceiro perfil de escolas inscreve-se naquelas que identificam o problema e apontam soluções que parecem sensatas mas não refletem a investigação realizada, verificando-se a própria solução como inadequada e desajustada. Finalmente, o quarto e último estilo de escolas, identifica o problema e aponta soluções de acordo com o estado atual de evolução científica. Isto é, as soluções apontadas apresentam-se adequadas e ajustadas ao seu caso em concreto, tendo em consideração o estado atual do conhecimento produzido.

De acordo com diversos autores, a política de não tolerância da violência deve estar implícita e ser uma ideia partilhada por todos os atores educativos no regulamento da escola, contando com o envolvimento de toda a comunidade educativa (Pereira, 2006; Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010). Torna-se desta forma imprescindível consciencializar professores/as, funcionários/as, alunos/as e familiares quanto aos problemas existentes, certificar e qualificar os abusos e as intimidações, estabelecer a sua magnitude e as suas implicações, que possibilitem a conceção de projetos de intervenção, ajustados às diferentes realidades e que idealmente devem estar incluídos no Projeto Educativo da Escola (*idem*).

Segundo Carvalhosa, Lima & Matos (2001), Neto (2005), Seixas (2005), Pereira (2006), Matos *et al* (2009), Carvalhosa (2010) e Farenzena *et al* (2012), a investigação revela que uma intervenção de *bullying* na escola reduz as atividades antissociais tais como vandalismo, lutas, roubos e vadiagem, assim como o *bullying*. Resulta igualmente num aumento de satisfação com a vida escolar pelos/as estudantes e em vários aspetos do clima social. Mais ainda, os mesmos autores consideram que, reduzindo os níveis de agressividade, o comportamento antissocial pode também reduzir o uso e abuso de substâncias.

Nesta perspetiva, fazer prevenção da violência e do *bullying* em meio escolar passa por promover, proteger ou manter um estilo de vida que não consinta este género de condutas. Carvalhosa (2010) diz-nos que para sabermos que intervenções é que previnem eficazmente este problema assume-se de extrema importância reconhecer e perceber os fatores de proteção e de risco para a violência e o *bullying*, para que se desenvolvam e/ou promovam os primeiros e se previnam e/ou reduzam os segundos. Assim, nesta linha de pensamento (promoção dos fatores protetores), o jardim-de-infância e a escola são os primeiros ambientes institucionalizados exteriores ao meio familiar com os quais as crianças se deparam, operando como um efetivo ecossistema de socialização, pela quantidade de tempo, homogeneidade de atividades, regras e normas que neles estabelecem (*idem*).

Assim, Matos *et al* (2009) e Carvalhosa (2010) convocam um estudo da Organização Mundial de Saúde (1999) para mostrar que os/as alunos/as, fazendo ou não parte de grupos vulneráveis, que manifestem vínculos positivos quanto à escola desenvolvem claramente menos comportamentos violentos. Uma vez que os/as alunos/as aprendem os comportamentos violentos numa fase precoce das suas vidas, para coibir um círculo vicioso em que a violência gera nova violência, a saúde escolar deve empenhar-se sobretudo na criação de relações amigáveis e laços de afeto dos/as jovens com os/as professores/as e amigos/as, que devem ter e promover comportamentos pacíficos e tolerantes e declinar qualquer tipo de violência (Neto, 2005; Martins, 2007; Barros, Carvalho & Pereira, 2009)

Tal como dizem algumas investigações realizadas (Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010), existe um grande tabu sobre o relato das situações de *bullying*. Os dados mostram que metade das vítimas não disse a ninguém, e das vítimas que contaram, 47% disseram-no a um dos pais e 31% a um/a professor/a, porque a experiência lhes ensinou que os adultos muitas vezes não se interessam e percecionam os comportamentos de *bullying* como brincadeira típicas da idade, ou quando estão interessados dão maus conselhos.

Tal como é sabido, este tipo de violência tem sido cada vez mais noticiado e precisa de profissionais do campo educativo, nomeadamente, mediadores/as socioeducativos/as e da formação atentos/as para evitarem consequências lamentáveis. E, por isso mesmo, as escolas necessitam, urgentemente, de programas, planos e estratégias de combate a este fenómeno que tem assombrado as nossas escolas e, particularmente, os/as alunos/as envolvidos/as.

> «A escola tende a centrar-se nas crianças agressoras, que afectam negativamente o clima da turma e da escola, mas as medidas para reduzirem ou impedirem estas situações não se têm revelado eficazes. As vítimas sofrem em silêncio e por vezes vivem momentos muito difíceis na sua rotina diária da escola» (Pereira, 2006: 43).

O sofrimento para a vítima é enorme e, por esta razão precisa de ajuda e não de lidar e enfrentar, sozinha, as agressões de que é alvo. Para tal, é preciso existir uma consciencialização das escolas para o fenómeno e, deste modo, não se esconderem atrás do argumento muitas vezes utilizado de que "na minha escola não existe *bullying*".

As escolas não podem demitir-se do seu papel enquanto instituição, não só formadora de alunos/as, mas também formadora de cidadãos/ãs. Quero com isto dizer que, em vez de estar, muitas vezes, na mente das pessoas que trabalham nas escolas, única e exclusivamente a preocupação em cumprir programas letivos e preparar alunos/as para obterem sucesso nos exames nacionais, estar igualmente presente a preocupação com os valores, as questões da cidadania, do respeito pelo/a outro/a, pela vida em sociedade, resolução de conflitos através da não-violência. É indispensável que as escolas reconheçam e tenham sempre presente que o *bullying* tem consequências graves para os/as envolvidos/as (vítimas, agressores/as e observadores/testemunhas), tais como queda do rendimento escolar, abandono, depressões, baixa autoestima, comportamentos criminosos, dificuldade em criar e manter relacionamentos e, em casos graves, pode levar mesmo ao suicídio das vítimas.

Considero ainda bastante pertinente referir que um aspeto fundamental no combate ao *bullying* passa, sem dúvida, pelo envolvimento e participação dos pais e encarregados/as de educação e interação com os/as professores/as. Nesta linha de raciocínio, a necessidade de formação dos/as professores/as aparece como questão central, uma vez que estes comportamentos, muitas vezes, acabam por ser vistos no seio escolar como brincadeira típicas da idade e, neste sentido, penso que os/as profissionais das Ciências da Educação podem ter um papel essencial.

Para finalizar este capítulo, é relevante mencionar diversos programas de prevenção da violência e do *bullying* em contexto escolar. Neste sentido, alguns autores como, Seixas (2006), Ribeiro (2007), Matos *et al* (2009) e Carvalhosa (2010) descrevem sumariamente variados dispositivos de prevenção que demonstraram resultados positivos podendo, deste modo, ser considerados boas práticas. Estes

programas «(…) são todos eles resultado da investigação-acção, estando por isso todos eles devidamente enquadrados, estruturados e avaliados» (Carvalhosa, 2010: 57).

Um dos programas mencionados por estes autores denomina-se por "*Second Step – A Violence Prevention Curriculum*". É um programa utilizado nos EUA e no Canadá, onde o currículo conduziu a uma diminuição na agressividade física e a um aumento nos comportamentos pró-sociais.

Outro programa apresentado intitula-se "*The Olweus Bullying Prevention Program*". Este programa foi desenvolvido durante décadas pelo investigador Dan Olweus e posto em prática à escala nacional na Noruega. Todavia, devido aos seus resultados excecionais, já se encontra espalhado por várias partes do globo. Assim, tem como objetivos prevenir ou reduzir o *bullying* em escolas do 1º, 2º, e 3º Ciclos do Ensino Básico (alunos/as dos 6 aos 15 anos). O programa procura reestruturar o ambiente existente na escola, de forma a reduzir as oportunidades e as recompensas pelos comportamentos de *bullying*. O programa em foco opera com intervenções a 3 níveis: 1) escola, 2) turma e 3) indivíduo.

Mais um programa destacado por Matos *et al* (2009) e Carvalhosa (2010) designa-se por "*Steps to Respect – A Bullying Prevention Program*". É um programa desenvolvido em Seattle pelo *Committee for Children*, destinado a escolas com alunos/as do 3º até ao 6º anos de escolaridade, que pretende promover a criação de um clima escolar seguro e onde haja respeito. É um programa com uma metodologia baseada nos resultados, que se divide em 3 fases: 1)envolver toda a escola, 2) formação ao *staff* da escola e aos pais e 3) ensinar os/as alunos/as a reconhecer, rejeitar e relatar o *bullying*.

Outro programa de prevenção desta problemática é denominado por "*The Beyond Program: An Innovate Program Empowering Teachers to Counteract Bullying in Schools*". Trata-se de um programa desenvolvido na Austrália, destinado a capacitar os/as professores/as, os/as alunos/as e os pais para combater o *bullying* nas escolas secundárias. Os componentes do programa abrangem: 1) toda a estrutura da escola, 2) a formação de todo o pessoal da escola, 3) aumentar as competências de todos os/as alunos/as e 4) de todos os pais.

Os mesmos autores destacam o "*SAVE (Sevilha Anti violência Escolar)*". Apresenta-se como um programa que incorpora 3 objetivos principais: 1) explorar se o modelo dos papéis das vítimas, dos/as agressores/as e dos/as espectadores/as se adequa

à realidade do *bullying*, 2) usar um novo questionário adaptado às circunstâncias culturais e 3) planear e implementar um programa de intervenção.

Por último, Seixas (2006) e Ribeiro (2007) fazem referência aos programas postos em prática por Pereira (2001) e Silva (2004). O primeiro programa de combate ao *bullying* foi baseado no Projeto Educativo, dinamizando três eixos de intervenção, nomeadamente, a sensibilização e formação dos/as docentes, Conselho Executivo, auxiliares de ação educativa, pais e encarregados/as de educação; o melhoramento/diversificação dos espaços de recreio e, finalmente o atendimento aos/às alunos/as envolvidos/as de forma direta no *bullying*. O segundo programa colocado em prática por Silva (2004) segue a mesma linha de orientação do anterior passando pela formação dos atores educativos, no âmbito pedagógico, psicopedagógico e psicológico de maneira a que estes se possam munir de instrumentos para melhor compreender e agir, tendo em consideração a individualidade de cada discente.

Matos *et al* (2009) e Carvalhosa (2010) apresentam igualmente quatro exemplos de como a própria escola desenvolveu o seu projeto de prevenção da violência e do *bullying*.

O primeiro exemplo foca uma escola do 1º Ciclo, na Eslovénia que desenvolveu um projeto de educação para a não-violência que se dirige aos/às alunos/as e aos pais, em cooperação com a comunidade local, o município, as associações locais e instituições profissionais. Assim, o projeto passa pela criação de um clima positivo na escola, pela intervenção acerca dos/as alunos/as e pais. Partindo de discussões, exercícios práticos, trabalhos individuais e em grupos, redações, *role-play* e outras atividades interativas, os/as alunos/as desenvolvem algumas competências básicas como, autoconhecimento, autoestima, respeito, tolerância e aprendem a perceber e a aceitar os sentimentos dos/as outros/as. Participaram neste projeto 184 pais com professores/as para aprender mais sobre os sentimentos, emoções e as necessidades das crianças, sobre mecanismos que fazem com que a criança assuma responsabilidade, nomeadamente, a importância de negociar acordos e definir limites, mecanismos de lidarem com *stress* e sobre a verbalização e solução construtiva de problemas no meio familiar e escolar. Como resultado deste projeto, observou-se maior êxito escolar, registaram-se menores índices de absentismo inexplicado, os/as alunos/as aprenderam a lidar melhor com problemas e revelaram mais responsabilidade para os equipamentos na sala de aula, nas instalações recreativas e no refeitório, seguem de forma mais adequada as regras e sabem cooperar e comunicar melhor.

O segundo exemplo menciona mais uma escola do 1º Ciclo, na Eslováquia que faz um projeto de prevenção do *bullying*. Com base nos resultados obtidos, através de questionários, foi elaborado o projeto em que, entre discussões, a instalação de caixas de confiança e outras medidas como, a formação para alunos/as assistentes e terapia para agressores/as e vítimas, se destaca a formulação de uma *Carta Contra o Bullying* discutida e assinada pelos/as alunos/as, celebrando regras de convivência.

Outro exemplo destacado prende-se com uma escola do 1º Ciclo, nos *EUA*, que apontou a «Saúde» como prioridade e foi incluída na rede de Escolas Promotoras de Saúde. A escola construiu um questionário e a equipa de saúde é constituída por representantes de cada ano de escolaridade, pelos pais e por especialistas. Como necessidades e prioridades, propuseram-se desenvolver os princípios de aprender a ser e aprender a viver em conjunto; maximizar os conhecimentos dos pais e da comunidade como recursos de suporte; e implementar uma cultura de promoção da saúde em tudo o que acontece na escola. Dos objetivos do programa fazem parte a saúde e o bem-estar da escola e da comunidade, onde a escola se transformou numa Escola de Paz que envolveu fóruns, prémios entre pares, programa de mediação de pares, sessões de discussão e *workshops*. Todo o projeto é avaliado através de questionários ao *staff*, aos/às alunos/as e aos pais.

O quarto e último modelo de projeto de prevenção da violência e do *bullying* desenvolvido por uma escola diz respeito a uma escola secundária, igualmente nos *EUA*, que desenvolveu uma política *antibullying*, com o intuito de criar e manter um envolvimento em que cada jovem tenha a oportunidade de atingir o seu melhor. Assim, foi realizado um estudo aos/às alunos/as, aos pais e ao *staff*, sobre segurança e posturas perante o *bullying*. Após a divulgação dos resultados foi constituído um grupo de trabalho com pais, *staff* e alunos/as para desenvolver uma política *antibullying* e as suas recomendações foram registadas. Posteriormente, essa política é implementada na escola.

CAPÍTULO III. O estágio: um percurso de vivências e experiências profissionais

3.1. Planificação do estágio

Os primeiros contactos com a instituição onde desenvolvi o meu estágio começaram ainda no ano letivo anterior. Assim, tive a oportunidade de visitar a escola duas ou três vezes e ter um breve contacto com a mesma num período anterior ao início das minhas atividades enquanto estagiário e, desde logo, conhecer a psicóloga da escola, a Dr.ª Cristina Silva, que viria a ser a minha supervisora local.

Desde esses encontros iniciais o meu objeto de estudo ficou definido. Isto é, nessas conversas inaugurais de caráter informal ficou de imediato estabelecido que a minha estadia na escola passaria pelo trabalhar das questões do *bullying* entre pares em contexto escolar. Claro está que os contornos e os pormenores que o meu estágio iria assumir não ficaram definidos nesses encontros iniciais de pré-estágio, mas o tema central em torno do qual eu iria trabalhar ficou assente.

Dito isto, aquando da minha entrada na instituição, na qualidade de estagiário no início de outubro de 2012, foi realizada uma reunião na qual participei, juntamente com a psicóloga e minha supervisora local, Dr.ª Cristina Silva, e o meu orientador, o Prof. Tiago Neves. Essa reunião serviu para clarificar e definir os contornos que o meu estágio de mestrado iria adotar, no âmbito da temática do *bullying*. Neste sentido, ficou acordado que a minha estadia na instituição de ensino passaria por três fases distintas.

Numa primeira fase (que correspondeu ao tempo de entrada na instituição), o meu trabalho assentaria num processo de observação e escuta, a fim de lentamente ir tomando conhecimento das dinâmicas da escola, conhecer e dar-me a conhecer, quer aos/às profissionais que lá trabalham, quer aos/às estudantes que a frequentam, bem como obter o máximo de informações acerca do contexto envolvente no qual a escola se insere. Em suma, o objetivo seria, de forma gradual, ir-me "entranhando" nas dinâmicas que caracterizam o meu contexto de estágio. Numa segunda fase, ficou acordado que seriam administrados aos/às alunos/as questionários com o intuito de obter dados relativamente aos índices de prevalência do fenómeno do *bullying* na escola. Assim, este instrumento de recolha de informação (e posterior análise e discussão dos resultados) serviria para elaborar o diagnóstico do tema em foco. Convém ainda mencionar que esta fase de aplicação dos questionários e respetiva análise e discussão dos dados apresentou-se como sendo de extrema importância para a escola, uma vez que não possuía informações consistentes acerca dos comportamentos de *bullying* no seu interior e, neste sentido, este obter de dados concretos foi assumido como de enorme

relevância. Finalmente, numa terceira fase, com base nos resultados obtidos na fase anterior, foi proposta a construção e apresentação de um plano de intervenção do *bullying* contemplando um conjunto de atividades e estratégias tendo em vista a redução de ocorrências deste tipo de violência escolar. Para além da conceção do referido plano de intervenção, foi-me solicitado que, caso ainda dispusesse de algum tempo, desse início a algumas atividades que o mesmo iria incorporar.

Em síntese, as duas primeiras fases do estágio assumiriam um cariz predominantemente de investigação, regidas por métodos e técnicas qualitativas (observação participante e análise documental) e quantitativas (aplicação de questionários e posterior análise e discussão dos mesmos), respetivamente. Por outro lado, a terceira fase assentaria fundamentalmente num processo de intervenção.

3.2. Primeira fase: observar e escutar para entender a realidade

Tal como foi referido anteriormente, os primeiros tempos na instituição assumiram-se como tempos de conhecimento e adaptação à mesma, pois correspondeu à minha entrada num contexto de natureza profissional.

Assim, esta etapa inicial teve a duração de aproximadamente cinco semanas. Ao longo deste período, as minhas tarefas foram diversificadas.

Logo de início tratei de conhecer o maior número de profissionais da escola, começando pela minha supervisora local (que desde logo me recebeu com muita gentileza e generosidade e com quem construí um relação bastante próxima), passando por alguns/as professores/as e funcionários/as, até às técnicas envolvidas no Projeto "Saber Viver". A minha postura nestes tempos iniciais passou predominantemente pela observação e pela escuta com a finalidade de recolher o máximo de informação da escola e do meio envolvente.

Relativamente aos espaços da escola que habitualmente ocupava para desempenhar as minhas funções, nesta primeira fase, não eram fixos. Isto é, dependendo do tipo de tarefa que tinha que executar, ocupava o espaço mais adequado para tal.

Assim sendo, quando me dedicava à interação com os/as estudantes, permanecia no Gabinete de Apoio ao Aluno. O funcionamento deste espaço era assegurado por três técnicas do Projeto "Saber Viver", onde os/as estudantes se dirigiam essencialmente para estarem no computador. As atividades prediletas dos rapazes passavam por jogar jogos *online* (predominantemente jogos de violência), ouvir músicas e assistir a vídeos

no *YouTube*, enquanto as raparigas essencialmente entretinham-se no *Facebook*, especialmente a visualizar os perfis dos rapazes. Utilizavam também o *YouTube* mas sempre com a intenção de verem rapazes. Geralmente, os rapazes eram a finalidade das idas ao computador das raparigas. «*A minha estadia neste dia de estágio na escola iniciou-se no Gabinete de Apoio ao Aluno. Neste espaço os/as alunos/as direcionam as suas atividades para o computador, designadamente para acederem ao Facebook, ao site do Reality Show televisivo "Casa dos Segredos" bem como a páginas destinadas a jogos online. Considero a minha presença neste gabinete bastante pertinente, na medida em que vou tendo oportunidade de contactar e interagir com eles/as*» (NT: 11/10/2012)[1].

As minhas presenças neste espaço foram, sem dúvida, de enorme importância uma vez que fui conhecendo um grande número de alunos/as que em todos os intervalos se dirigiam a este espaço. Este conhecimento de um número cada vez mais alargado de estudantes foi possível também muito por intermédio das técnicas do Projeto "Saber Viver" que já estavam a trabalhar na escola há alguns anos e com quem os/as estudantes possuíam uma relação quase familiar. As três técnicas, especialmente a mais antiga na escola, foi fundamental na minha adaptação, pois funcionou como um verdadeiro elo de ligação entre mim e os/as estudantes, transmitindo-me bastantes informações úteis não apenas a respeito deles/as mas igualmente em relação à própria escola e à comunidade educativa. Muitas vezes, fazia-me relatórios completos acerca de determinado/a estudante, família, situações ocorridas e até mesmo do próprio historial da escola. Assim, à medida que as semanas foram passando, a minha relação quer com os/as alunos/as, quer com os/as restantes profissionais da instituição foi ficando também cada vez mais próxima e informal.

Naturalmente que a relação que criei com os/as estudantes não assumia os mesmos contornos que a relação aluno/a-professor/a, apesar deles/as me tratarem por "stôr". Quer isto dizer que a minha relação com eles/as não assumia uma configuração tão formal e rígida, tal como normalmente acontece com os/as professores/as. Tinham à vontade para conversarem comigo acerca de variados temas do seu interesse, contavam-me episódios das suas vidas pessoais, pediam-me ajuda por vezes nos trabalhos da escola, opiniões acerca de vários assuntos, etc. Inicialmente perguntavam-me quem eu

[1] Ao longo do presente trabalho serão mobilizados excertos das notas de terreno elaboradas no decorrer da minha experiência de estágio. Pela sua relevância e pertinência, os excertos mobilizados servem para informar, confirmar, legitimar e enriquecer as reflexões que pretendo desenvolver.

era e o que fazia na escola. A essa questão eu respondia que era um estudante da faculdade e que estava na escola para fazer um estudo e trabalhar as questões relacionadas com o *bullying*. Em pouco tempo, passei a ser o "stôr do *bullying*". Quando me viam pela escola, frequentemente, simulavam uma luta para chamarem a minha atenção e gritavam "Ó stôr, está a ver? Estou a sofrer *bullying*". Enfim, foi sempre minha intenção apresentar-me como uma figura, diferente da figura do professor e diferente de um colega de turma, mas em quem podiam confiar e contar.

Para além do Gabinete de Apoio ao Aluno, passei algum tempo a deambular pelos recreios e pelo polivalente, principalmente em tempo de intervalo, pois nestas alturas verificava-se maior número de estudantes nestes espaços. Dedicava estes tempos à observação das interações entre os/as alunos/as. Era uma forma para os/as estudantes que ainda não me tinham visto no Gabinete de Apoio ao Aluno, poderem ficar a conhecer-me. Alguns/as estranhavam a minha presença e ficavam a olhar de longe, mas aos poucos esses sentimentos de desconfiança e curiosidade foram dissipando-se e eu próprio sentia-me cada vez mais familiarizado com a escola. «*Dirigi-me a este espaço [buffet, junto ao polivalente] para comprar um sumo e, deste modo, aproveitei a ocasião para observar algumas interações entre os/as alunos/as que lá se encontravam. Alguns/as deles/as ainda não me conheciam ou ainda não tinham falado comigo. Estes/as, olhavam-me à distância com um ar de desconfiança, mas simultaneamente, de curiosidade, natural de quem vê um estranho a invadir o seu espaço. Assim, notei que faziam comentários relativamente à minha pessoa, principalmente, as raparigas*» (NT: 22/10/2012). Tal situação talvez se devesse ao facto de, para além de ser um "intruso" a ocupar o seu espaço (e daí as demonstrações de curiosidade e desconfiança), ser também um jovem, mais velho do que elas, e como se sabe nestas idades existe uma tendência natural para as raparigas tentarem aproximações a rapazes mais velhos.

Outro local da escola onde passei algumas horas foi o Gabinete de Psicologia. Este espaço era gentilmente cedido pela minha supervisora local, sempre que necessitasse de fazer um trabalho de "gabinete". Isto é, durante esta primeira fase da minha estadia no contexto de estágio, de forma a obter um conhecimento cada vez mais aprofundado do mesmo, achei pertinente proceder à leitura de alguns documentos que caracterizam quer a escola, quer o meio envolvente onde ela se insere. Com este intuito, solicitei à minha supervisora local alguns documentos como o Projeto TEIP 2 e o Regulamento Interno da Escola. Através da leitura destes documentos pude obter uma perceção mais alargada não só da Escola E. B. 2,3 Pêro Vaz de Caminha como também

das escolas que compõem o restante agrupamento e um panorama algo pormenorizado da sua comunidade educativa. Ainda neste trabalho de aquisição de informações do contexto, a supervisora local colocou-me a par das parcerias e dos projetos com os quais a escola se encontrava envolvida.

3.2.1. Entrada, desejos e expectativas

Antes de tudo devo agradecer a forma carinhosa, calorosa e disponível com que fui recebido desde o primeiro dia na Escola E. B. 2,3 Pêro Vaz de Caminha, particularmente pela Dr.ª Cristina Silva que sempre me apoiou, acreditou em mim e me incentivou ao longo da minha passagem pela escola.

Foi no dia 8 de outubro de 2012 o meu primeiro dia de estágio, apesar de já ter conhecido por alto a instituição, pois já lá tinha ido por duas ou três ocasiões. Mesmo assim, voltei a ser apresentado, por intermédio da minha supervisora local, a quase todos/as os/as profissionais (funcionários/as, professores/as, técnicos/as, pessoal da secretaria) que íamos encontrando.

Dito isto, a minha entrada no local de estágio foi invadida por sentimentos de ansiedade, nervosismo e alguma insegurança que derivam da novidade do contexto e da emergência e exigência profissionais com as quais me estava a deparar. Se, por um lado, apoderava-se de mim a natural estranheza por não conhecer o contexto de trabalho, havendo a necessidade de assimilar toda aquela novidade contextual e profissional e receando a eventual transmissão da sensação de insegurança e ansiedade face ao trabalho iria desenvolver, por outro, havia um certo receio profissional assente na possibilidade de não corresponder ao que era esperado de um estagiário que estava na instituição para trabalhar as questões do *bullying*. À medida que o tempo de entrada se foi transformando em tempo de adaptação, era cada vez mais necessário e desejado por mim fazer parte daquele ambiente de trabalho (o que veio a confirmar-se posteriormente): «*Começo a sentir-me mais familiarizado com a escola, nomeadamente, com a orientadora local, Dr.ª Cristina. Os sentimentos de nervosismo e ansiedade vão dissipando-se lentamente. Noto que já me vão conhecendo e reconhecendo como fazendo parte da "casa". Isto acontece não só com os/as jovens mas também com o pessoal da escola. Sinto que já me tratam como se fosse "um deles/as", tal como eles/as. Agora, finalmente, começo a sentir-me integrado*» (NT: 22/11/2012).

Naturalmente levava comigo para o contexto profissional algumas ideias previamente pensadas e a pressa de as colocar em prática. Com o tempo fui percebendo que é um grande erro querer "chegar, ver e fazer". Existe uma série de procedimentos que são necessários ter em conta para que a nossa ação resulte. É também fundamental ter em consideração que existem muitos/as outros/as profissionais que estão há bastante mais tempo no contexto e que sabem muito sobre ele. Assim, adotar uma postura de querer fazer tudo muito rápido, pode ser meio caminho andado para nada dar certo, uma vez que podemos estar a pensar completamente ao lado das necessidades que a instituição realmente possui.

Noutra perspetiva, considerava relevante evidenciar, através da minha formação a competência para o trabalho autónomo, o conhecimento e apropriação do contexto, funções e objetivos de trabalho, num esforço constante de constituição de uma relação cada vez mais próxima com os/as colegas de trabalho que seriam, inicialmente, o meu suporte e orientação profissional. No fundo tratava-se de, assumindo e aceitando para mim os receios iniciais e uma posição profissionalmente imatura e inexperiente porque estagiário, fazer passar uma imagem realista de um profissional capaz, competente, útil, autónomo mas sempre humilde e modesto, respeitando a regras e normas institucionais. Tratou-se portanto de uma luta interior (que tentava não deixar transparecer) entre sentimentos pessoais relativos a receios, inquietações, perspetivas, sentimentos e obrigações profissionais respeitantes a competências, trabalho, produção e desempenho.

Relativamente às expectativas e desejos, o primeiro desejo e talvez o único, que era também uma necessidade, incidia no conhecimento da escola, de maneira a integrar-me mais facilmente. Para tal, prontifiquei-me a ajudar em tudo o que fosse preciso, mesmo que não passasse especificamente pelas tarefas para as quais ali estava.

3.3. Segunda fase: conhecer para intervir

A segunda fase da minha passagem pela escola ficou marcada pela aplicação de questionários (ver anexo I) aos/às alunos/as da escola e posterior análise e discussão dos dados recolhidos e teve a duração de cerca de oito semanas.

Numa reunião que tive com a minha supervisora local e onde participou também o assistente social, Dr. Vasco Rocha, em conjunto chegámos à conclusão que, seria interessante passar o questionário por doze das vinte e quatro turmas que constituem a escola. Claro que o ideal seria abranger a totalidade das turmas, mas como foi referido

na reunião pela Dr.ª Cristina, tal procedimento seria bastante complicado realizar na escola, quer por questões de tempo, quer por questões de disponibilidade e exequibilidade tendo em consideração o contexto. Importa referir que a seleção das doze turmas foi feita pela Dr.ª Cristina Silva. Assim, escolheu ao acaso duas turmas de cada ano letivo, à exceção do 6º ano (que foram quatro, uma vez que existe quase o dobro de turmas de 6º ano em relação aos restantes anos de escolaridade).

Assim, antes dos/as alunos/as das turmas selecionadas procederem ao preenchimento dos questionários, foram-lhes entregues previamente os respetivos pedidos de autorização (ver anexo II) para levarem para casa e obterem a assinatura dos/as encarregados/as de educação para, desta forma, estarem em condições de poderem participar no estudo. A distribuição das autorizações e correspondente explicação do propósito do estudo foi feita por mim, acompanhado pela minha supervisora local, sala a sala, percorrendo todas as turmas que haviam sido selecionadas.

Cerca de duas semanas depois, os/as alunos/as trouxeram as autorizações assinadas pelos/as respetivos/as encarregados/as de educação, o que lhes permitiu fazer parte da amostra do estudo. Ainda assim, importa referir que, dos 267 alunos/as que compunham as 12 turmas selecionadas, apenas obtiveram autorização dos/as encarregados/as de educação para preencherem o questionário 243 alunos/as. Assim, 34 estudantes não foram autorizados/as a colaborar neste trabalho.

À semelhança do que já se tinha passado aquando da distribuição das autorizações pelos/as alunos/as das doze turmas, a aplicação dos questionários foi igualmente realizada em contexto de sala de aula e sempre na companhia da Dr.ª Cristina.

Segundo ela, convinha eu estar presente aquando do preenchimento dos questionários por parte dos/as alunos/as para estes/as irem conhecendo-me melhor e saberem quem está a realizar tal estudo. Considerou igualmente importante acompanhar-me às salas de aula porque a sua presença atribuía um caráter de maior credibilidade e seriedade perante os/as alunos/as.

Assim, sempre que entravámos numa sala, a minha supervisora local iniciava o discurso, de modo a captar a atenção dos/as alunos/as, acerca do motivo pelo qual estávamos a interromper a aula, bem como certificava-se de que cada estudante possuía a autorização do/a respetivo/a encarregado/a de educação para assim poder responder ao questionário e voltava a mencionar a questão do anonimato e confidencialidade do

mesmo. Seguidamente, era a minha vez de intervir. Começava por me apresentar e explicar o propósito da minha presença na escola e, nomeadamente, na sala de aula (apesar da grande maioria dos/as alunos/as já o saber). De seguida, de maneira a ficar bem claro para eles/as, explicava de forma sucinta em que consistem os comportamentos de *bullying* e o que os distingue de uma briga, discussão ou conduta violenta ocasional. Convém ainda referenciar que me competia a leitura do questionário em voz alta e, em simultâneo, à medida que ia lendo cada uma das questões, estas eram respondidas por todos/as os/as alunos/as. Este procedimento possibilitava que qualquer aluno/a, sempre que tinha algum tipo de dúvida, a colocasse de imediato e, deste modo, garantia que todos/as terminavam o preenchimento do questionário ao mesmo tempo.

Na minha perspetiva e, tal como tive oportunidade de registar, «*a estratégia da Dr.ª Cristina, que passava pela minha presença nas salas de aula aquando da distribuição dos questionários, revelou-se bastante positiva, na medida em que os/as alunos/as que ainda não me tinham visto na escola passaram a dialogar comigo, a cumprimentar-me e, desta forma, a aproximarem-se mais de mim sempre que me avistavam. Neste sentido, para além dos/as estudantes saberem quem é o autor do estudo para o qual estão a preencher os questionários, começam também a olhar para mim como uma figura com maior "peso" na escola, alguém com quem podem falar, talvez num registo diferente daquele que falam com os/as professores/as, mas nunca esquecendo que sou alguém que possui algum estatuto dentro da escola e que, por isso, devem respeitar*» (NT: 09/11/2012).

Interessa ainda referir o nervosismo sentido (que considero ser normal, já que estava num ambiente não familiar) nas primeiras presenças em salas de aula, principalmente em turmas constituídas por alunos/as mais novos/as, uma vez que nem sempre demonstravam grande atenção ao que estava a ser-lhes pedido e, por vezes, revelavam algumas dificuldades de compreensão. Contudo, com o percorrer das restantes turmas, esse sentimento foi desaparecendo gradualmente.

Esta etapa de diagnóstico revelou-se essencial na medida em que «(…) é a primeira condição de um bom projecto, ao permitir determinar com precisão os problemas a resolver, os recursos disponíveis e os factores que serão determinantes no contexto» (Capucha, 2008: 17).

3.3.1. O questionário como instrumento de recolha de dados

Considerei adequado utilizar o questionário, uma vez que pretendia abranger um grupo representativo da população para, deste modo analisar o *bullying* na escola.

E mais, para além de pretender questionar um número elevado de pessoas sobre esta temática, era minha intenção preservar o anonimato das respostas e dos sujeitos, bem como não exercer a minha influência, enquanto investigador, aos/às inquiridos/as. Desta feita, penso que o questionário se apresentava como a técnica de recolha de dados mais adequada. Isto porque era minha intenção quantificar dados e proceder a relações entre eles, bem como satisfazer a exigência de representatividade do conjunto dos/as inquiridos/as (Quivy & Campenhoudt, 1998).

Como já foi indicado, a aplicação dos questionários foi feita por contacto direto, nas salas de aula, durante os tempos letivos. Desta forma, existiam menos possibilidades dos/as inquiridos/as não responderem ao questionário ou de deixarem algumas questões por responder.

O questionário (ver anexo I) aplicado aos/às estudantes que participaram no estudo era constituído por três partes distintas, todas elas com questões fechadas. Assim, os sujeitos deveriam responder a alternativa que mais se ajusta às suas características, ideias ou sentimentos.

A primeira parte destinava-se a obter informações gerais acerca do/a aluno/a, nomeadamente o sexo, a idade, o ano de escolaridade em que se encontra, bem como o nível de escolaridade do pai e da mãe. Estas questões foram incluídas no questionário uma vez que, de acordo com a literatura, o sexo, a idade e o ano de escolaridade podem ser fatores de diferenciação acerca das diversas formas de manifestação do fenómeno. Também o *bullying* pode ser associado a fatores familiares como o nível de escolaridade dos pais, que nesta perspetiva pode ser um fator de risco ou de proteção (Rodríguez, 2007; Middelton-Moz & Zawadski, 2007; Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010).

A segunda parte pretendia aferir o nível de envolvimento dos/as estudantes em comportamentos de *bullying*. Ou seja, era minha intenção conhecer os índices de prevalência do fenómeno na escola do ponto de vista dos/as alunos/as, quer no papel de vítimas, quer no papel dos/as agressores/as. Assim, esta fase do questionário foi constituída por dois grupos de questões. O primeiro grupo, composto por quatro questões, direcionava-se para as vítimas de *bullying*, no sentido de perceber a frequência dos ataques de que eram alvo nas vertentes física, verbal, psicológica e/ou sexual do

bullying. As respostas variavam entre "nunca" e "várias vezes por semana", numa escala de cinco itens. O segundo grupo de questões assumiu a mesma lógica do primeiro mas, desta feita, dirigido para os/as agressores/as. Assim, este conjunto de questões tinha como objetivo perceber a assiduidade de agressões, provocações e/ou ameaças desencadeadas pelos/as alunos/as agressores/as, também nas quatro dimensões do *bullying* (física, verbal, psicológica e/ou sexual). As respostas variavam igualmente entre "nunca" e "várias vezes por semana", numa escala de cinco itens.

Finalmente, a terceira parte do questionário abordava as questões relacionadas com a consciencialização, postura, atitudes, ideias e conceções dos/as alunos/as relativamente ao fenómeno do *bullying*. Isto é, se encaravam, por exemplo, o *bullying* como algo sério, com consequências graves para os/as envolvidos/as adotando assim posturas e atitudes de auxílio para com os/as colegas. Para isso, foram colocadas cinco questões.

3.3.2. Análise e discussão dos resultados

A amostra foi constituída por 234 alunos/as, sendo que 113 são rapazes (48,3%) e 121 são raparigas (51,7%).

Os/as participantes no estudo encontram-se distribuídos entre o 5º e o 9º ano de escolaridade e têm idades compreendidas entre os 9 e os 17 anos, sendo que a grande maioria se encontra entre os 11 e os 14 anos (80,7%). A média de idades situa-se nos 12,38 e o desvio padrão nos 1,565. A média dos anos de escolaridade situa-se entre o 6º e 7º anos e possui um desvio padrão de 1,305.

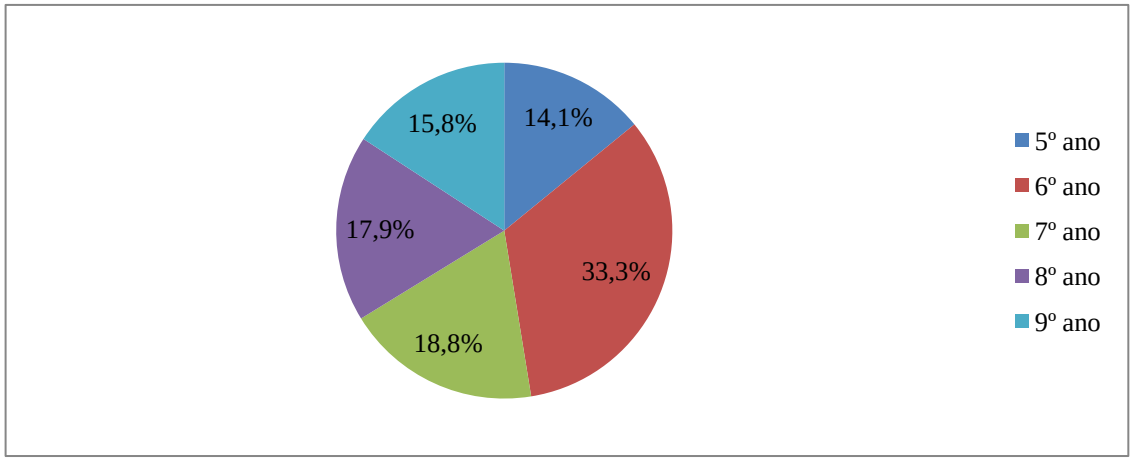


Gráfico 1 – anos de escolaridade dos sujeitos.

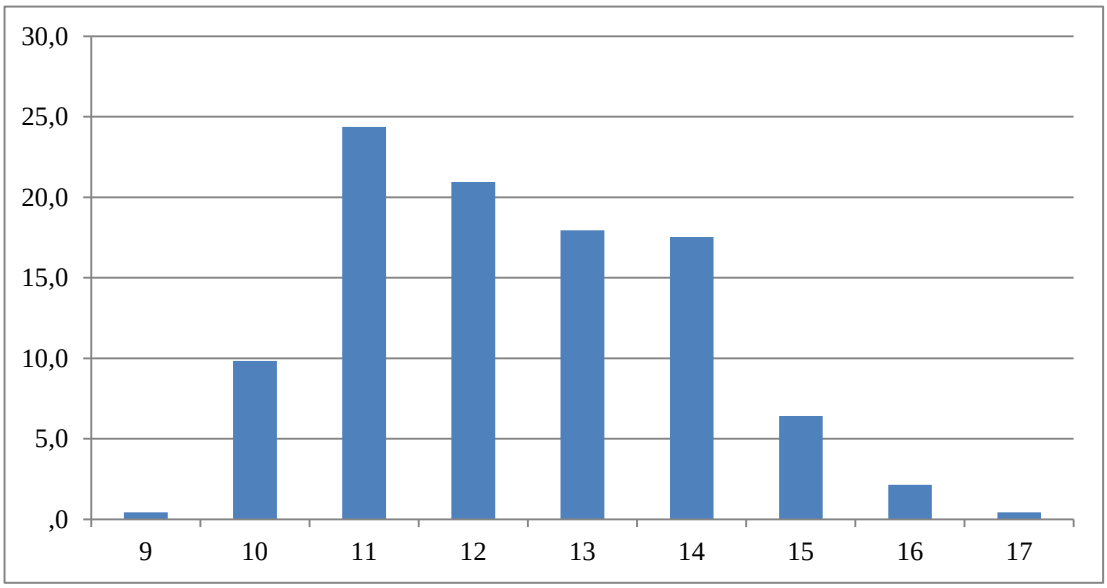
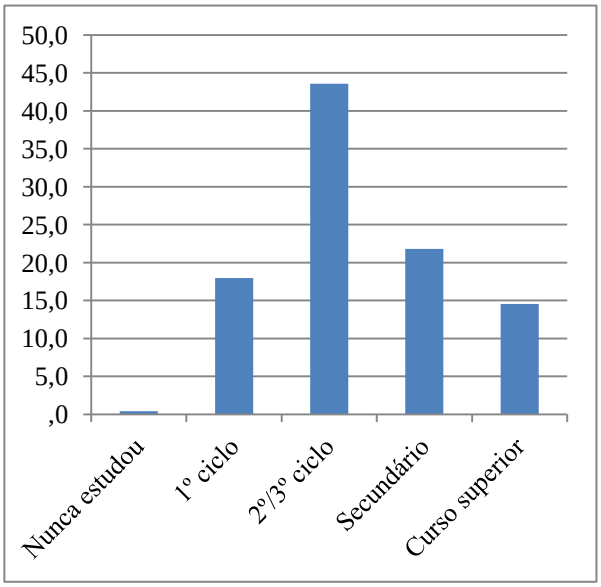
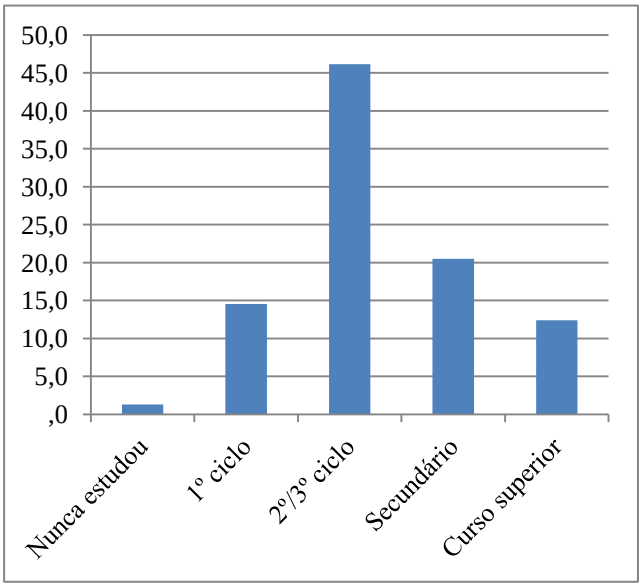


Gráfico 2 – percentagem das idades dos/as inquiridos/as.

No que diz respeito à questão relacionada com o nível de escolaridade das mães, a maioria dos/as inquiridos/as afirma que estas possuem o 2º/3º ciclo de escolaridade (43,6%). No âmbito desta questão, 0,4% dos/as alunos/as revelam que as suas mães nunca estudaram, 17,9% completaram apenas o 1º ciclo, 21,8% o ensino secundário e 14,5% frequentaram o ensino superior. Os restantes 1,7% não responderam à questão. A média das respostas para esta questão situa-se em 3,33 e possui um desvio padrão de 0,954, sendo que as respostas variam entre o mínimo de 1 (nunca estudou) e o máximo de 5 (curso superior).

No âmbito da mesma questão, mas, desta feita, relacionada com os pais dos/as estudantes, a maioria, à semelhança do que acontece com as mães, possui o 2º/3º ciclo de escolaridade (46,2%). Relativamente aos restantes níveis de ensino, os/as inquiridos/as revelam que 1,3% dos pais nunca estudaram, 14,5% terminaram apenas o 1º ciclo, 20,5% o nível secundário e 12,4% frequentaram o ensino superior. Os restantes 5,1% não responderam à questão. A média das respostas para esta questão fixa-se em 3,30 e possui um desvio padrão de 0,928, sendo que as respostas variam entre o mínimo de 1 (nunca estudou) e o máximo de 5 (curso superior).





Gráficos 3 e 4 – percentagem dos níveis de escolaridade das mães e dos pais dos sujeitos.

Na segunda parte do questionário, que aborda as questões das vítimas e agressores/as de *bullying*, verifica-se que 45,8% dos/as alunos/as sofrem ou já sofreram *bullying* na escola, dos/as quais 19,7% no papel de vítimas passivas ou tradicionais e 26,1% como vítimas-agressoras, isto é, com duplo envolvimento, quer como vítimas, quer como agressores/as. Assim, 43,4% dos rapazes e 47,9% das raparigas estão ou estiveram envolvidos/as neste tipo de vitimização. Estes dados vêm opor-se, de certa forma, àquilo que os investigadores do *bullying* afirmam. Isto é, os investigadores têm constatado que os rapazes assumem um envolvimento superior às raparigas nos comportamentos de *bullying*, quer enquanto vítimas, quer enquanto agressores (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Pereira, 2006; Matos *et al*, 2009; Bandeira, 2009; Seixas, 2009; Carvalhosa, 2010; Bandeira & Hutz, 2012), facto este que, pela análise dos questionários, não se veio a confirmar.

Dito isto, relativamente às vítimas de *bullying* físico, foi possível constatar que 85,9% dos/as alunos/as nunca passaram por este tipo de experiência, 12,8% admitem ser ou ter sido vítimas 1 ou 2 vezes, 0,9% referem ser ou ter sido agredidos/as fisicamente 2 ou 3 vezes por mês e 0,4% 1 vez por semana. Neste ponto, e tal como sugere a literatura, constata-se que os rapazes envolvem-se mais em confrontos físicos do que as raparigas (19,5% dos rapazes para 9,1% das raparigas) (Seixas, 2009; Bandeira & Hutz, 2012). De referir ainda que a média das respostas para esta questão se situa em 1,16 e

possui um desvio padrão de 0,420, sendo que as respostas variam entre o mínimo de 1 (nunca) e o máximo de 4 (1 vez por semana).

	Número de sujeitos	**Percentagem de sujeitos**
Nunca	201	85,9%
1 ou 2 vezes	30	12,8%
2 ou 3 vezes por mês	2	0,9%
1 vez por semana	1	0,4%
Várias vezes por semana	0	0%
Total	**234**	**100,0%**

Tabela 1 – vítimas de *bullying* físico.

No que diz respeito aos comportamentos de *bullying* verbal é possível verificar que este tipo de violência apresenta-se como o mais referenciado pelos/as jovens que responderam ao questionário. Uma vez mais, estes dados vão ao encontro daquilo que é dito pela grande maioria dos autores (Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010), que afirmam que o tipo de *bullying* mais frequente é o chamar nomes. Assim, neste campo, 61,5% dos/as inquiridos/as afirmam nunca ter sido vítimas de *bullying* na sua dimensão verbal, 30,8% revelam ser ou já ter sido alvos 1 ou 2 vezes, 4,7% 2 ou 3 vezes por mês, 0,9% 1 vez por semana e 2,1% afirmam ser ou ter sido vítimas várias vezes por semana. Ao contrário do que acontece no *bullying* físico, neste ponto, observa-se que as raparigas possuem um envolvimento superior ao dos rapazes (39,7% das raparigas para 37,2% dos rapazes). A média das respostas localiza-se em 1,51 e apresenta um desvio padrão de 0,809, sendo que as respostas variam entre o mínimo de 1 (nunca) e o máximo de 5 (várias vezes por semana).

	Número de sujeitos	**Percentagem de sujeitos**
Nunca	144	61,5%
1 ou 2 vezes	72	30,8%
2 ou 3 vezes por mês	11	4,7%
1 vez por semana	2	0,9%
Várias vezes por semana	5	2,1%
Total	**234**	**100,0%**

Tabela 2 – vítimas de *bullying* verbal.

Abordando agora as vítimas de *bullying* social, 85% dos/as alunos/as dizem que nunca sofreram este tipo de comportamento violento, 10,7% revelam ser ou ter sido alvos 1 ou 2 vezes, 2,6% admitem sofrer ou ter sofrido de *bullying* social 2 ou 3 vezes por mês, 0,4% 1 vez por semana e 1,3% confessam ser ou ter sido alvos várias vezes por semana. Neste tipo de comportamento, tal como refere a literatura, verifica-se que existe uma superioridade das raparigas face aos rapazes (21,5% das raparigas para 8% dos rapazes) (Seixas, 2009; Bandeira & Hutz, 2012). A média das respostas situa-se em 1,22, possuindo um desvio padrão de 0,637, sendo que as respostas variam entre o mínimo de 1 (nunca) e o máximo de 5 (várias vezes por semana).

	Número de sujeitos	**Percentagem de sujeitos**
Nunca	199	85,0%
1 ou 2 vezes	25	10,7%
2 ou 3 vezes por mês	6	2,6%
1 vez por semana	1	0,4%
Várias vezes por semana	3	1,3%
Total	**234**	**100,0%**

Tabela 3 – vítimas de *bullying* social.

Finalmente, no que toca às vítimas de *bullying* sexual, 93,6% dos/as estudantes dizem nunca ter passado por tal experiência, 5,6% 1 ou 2 vezes e 0,9% admitem ser ou ter sido vítimas várias vezes por semana. Todavia, novamente as raparigas apresentam-se em superioridade no papel de vítimas de *bullying* sexual (9,1% das raparigas para 3,5% dos rapazes). A média das respostas assenta em 1,09, apresentando um desvio padrão de 0,430, sendo que as respostas variam entre o mínimo de 1 (nunca) e o máximo de 5 (várias vezes por semana).

	Número de sujeitos	**Percentagem de sujeitos**
Nunca	219	93,6%
1 ou 2 vezes	13	5,6%
2 ou 3 vezes por mês	0	0%
1 vez por semana	0	0%
Várias vezes por semana	2	0,9%
Total	**234**	**100,0%**

Tabela 4 – vítimas de *bullying* sexual.

		Sexo	
		Masculino	**Feminino**
		Percentagem de sujeitos	**Percentagem de sujeitos**
Quantas vezes tem sido vítima de *bullying* na escola, neste período letivo, ou no 3º período do ano passado (fisicamente)?	Nunca	80,5%	90,9%
	1 ou 2 vezes	18,6%	7,4%
	2 ou 3 vezes por mês	0,9%	0,8%
	1 vez por semana	0%	0,8%
	Várias vezes por semana	0%	0%
Quantas vezes tem sido vítima de *bullying* na escola, neste período letivo, ou no 3º período do ano passado (verbalmente)?	Nunca	62,8%	60,3%
	1 ou 2 vezes	26,5%	34,7%
	2 ou 3 vezes por mês	7,1%	2,5%
	1 vez por semana	0,9%	0,8%
	Várias vezes por semana	2,7%	1,7%
Quantas vezes tem sido vítima de *bullying* na escola, neste período letivo, ou no 3º período do ano passado (socialmente)?	Nunca	92,0%	78,5%
	1 ou 2 vezes	7,1%	14,0%
	2 ou 3 vezes por mês	0%	5,0%
	1 vez por semana	0%	0,8%
	Várias vezes por semana	0,9%	1,7%
Quantas vezes tem sido vítima de *bullying* na escola, neste período letivo, ou no 3º período do ano passado (sexualmente)?	Nunca	96,5%	90,9%
	1 ou 2 vezes	2,7%	8,3%
	2 ou 3 vezes por mês	0%	0%
	1 vez por semana	0%	0%
	Várias vezes por semana	0,9%	0,8%

Tabela 5 – vítimas de *bullying* em função do sexo.

Direcionando agora a análise para o caso dos/as agressores/as, através da análise dos questionários verifica-se que 36,4% dos/as alunos/as admitem agredir ou ter agredido os/as seus/as colegas na escola, sendo que 10,3% no papel unicamente de agressores/as, e 26,1% confessam ser ou ter sido agressores/as mas, simultaneamente, vítimas. Assim, 40,7% dos rapazes e 32,2% das raparigas são ou foram agressores/as. Neste aspeto, voltamos a encontrar um ponto de concordância entre os resultados obtidos e aquilo que é afirmado por outros investigadores. Isto é, o número de rapazes

superioriza-se às raparigas no que diz respeito ao papel como agressores (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Pereira, 2006; Matos *et al*, 2009; Bandeira, 2009; Seixas, 2009; Carvalhosa, 2010; Bandeira & Hutz, 2012).

Relativamente aos autores de *bullying* físico, 80,3% dos/as alunos/as dizem nunca ter assumido tal tipo de conduta, ao passo que 16,2% admitem ser ou ter sido agressores/as 1 ou 2 vezes, 1,7% confessam agredir ou ter agredido os/as seus/as colegas 2 ou 3 vezes por mês e 1,7% 1 vez por semana. Tal como é apontado por diversos autores, as expectativas confirmam-se, ao verificarmos que os rapazes se assumem mais vezes como autores de *bullying* físico (26,5% dos rapazes para 13,2% das raparigas) (*idem*). A média das respostas para esta questão é de 1,25, com um desvio padrão de 0,570, sendo que as respostas variam entre o mínimo de 1 (nunca) e o máximo de 4 (1 vez por semana).

	Número de sujeitos	**Percentagem de sujeitos**
Nunca	188	80,3%
1 ou 2 vezes	38	16,2%
2 ou 3 vezes por mês	4	1,7%
1 vez por semana	4	1,7%
Várias vezes por semana	0	0%
Total	**234**	**100,0%**

Tabela 6 – autores/as de *bullying* físico.

Focando agora os autores/as de *bullying* verbal, 70,1% dos/as inquiridos/as declaram nunca ter sido agressores/as, 25,2% confessam ser ou ter sido autores/as deste tipo de violência 1 ou 2 vezes, 2,6% admitem ser ou ter sido agressores/as 2 ou 3 vezes por mês e 2,1% dizem assumir ou ter assumido este papel várias vezes por semana. Nesta dimensão do *bullying*, os estudantes do sexo masculino voltam a manifestar superioridade em relação ao sexo oposto (36,3% dos rapazes para 24% das raparigas). A média das respostas localiza-se em 1,39 e apresenta um desvio padrão de 0,740, sendo que as respostas variam entre o mínimo de 1 (nunca) e o máximo de 5 (várias vezes por semana).

	Número de sujeitos	Percentagem de sujeitos
Nunca	164	70,1%
1 ou 2 vezes	59	25,2%
2 ou 3 vezes por mês	6	2,6%
1 vez por semana	0	0%
Várias vezes por semana	5	2,1%
Total	**234**	**100,0%**

Tabela 7 – autores/as de *bullying* verbal.

Abordando a esfera social do *bullying*, 86,8% dos sujeitos que responderam ao questionário afirmam nunca ter praticado *bullying* social, 11,5% revelam que o fazem ou fizeram 1 ou 2 vezes, 0,4% admitem praticar ou ter praticado este tipo de conduta 2 ou 3 vezes por mês, 0,9% 1 vez por semana e 0,4% várias vezes por semana. No âmbito do *bullying* na sua vertente social, é de realçar que se verificam ligeiras diferenças entre os sexos (14,2% dos rapazes para 12,4% das raparigas). Este dado veio contrariar o que é defendido pela literatura, ao sustentar que as raparigas assumem com mais frequência este tipo de violência (*idem*). A média das respostas para esta questão encontra-se em 1,17 e possui um desvio padrão de 0,501, sendo que as respostas variam entre o mínimo de 1 (nunca) e o máximo de 5 (várias vezes por semana).

	Número de sujeitos	Percentagem de sujeitos
Nunca	203	86,8%
1 ou 2 vezes	27	11,5%
2 ou 3 vezes por mês	1	0,4%
1 vez por semana	2	0,9%
Várias vezes por semana	1	0,4%
Total	**234**	**100,0%**

Tabela 8 – autores/as de *bullying* social.

Por último, analisando os comportamentos dos/as agressores/as verifica-se que 94,9% dos/as estudantes afirmam nunca ter sido autores/as de *bullying* sexual, 3,8% admitem ser ou ter sido 1 ou 2 vezes, 0,9% 2 ou 3 vezes por mês e 0,4% várias vezes

por semana. Constata-se também que existe um envolvimento maior de rapazes neste tipo de *bullying* (9,7% dos rapazes para 0,8% das raparigas). A média das respostas situa-se em 1,07, com um desvio padrão de 0,369, sendo que as respostas variam entre o mínimo de 1 (nunca) e o máximo de 5 (várias vezes por semana).

	Número de sujeitos	**Percentagem de sujeitos**
Nunca	222	94,9%
1 ou 2 vezes	9	3,8%
2 ou 3 vezes por mês	2	0,9%
1 vez por semana	0	0%
Várias vezes por semana	1	0,4%
Total	**234**	**100,0%**

Tabela 9 – autores/as de *bullying* sexual.

		Sexo	
		Masculino	**Feminino**
		Percentagem de sujeitos	**Percentagem de sujeitos**
Quantas vezes agrediu/provocou os outros na escola, neste período letivo, ou no 3º período do ano passado (fisicamente)?	Nunca	73,5%	86,8%
	1 ou 2 vezes	19,5%	13,2%
	2 ou 3 vezes por mês	3,5%	0%
	1 vez por semana	3,5%	0%
	Várias vezes por semana	0%	0%
Quantas vezes agrediu/provocou os outros na escola, neste período letivo, ou no 3º período do ano passado (verbalmente)?	Nunca	63,7%	76,0%
	1 ou 2 vezes	27,4%	23,1%
	2 ou 3 vezes por mês	5,3%	0%
	1 vez por semana	0%	0%
	Várias vezes por semana	3,5%	0,8%
Quantas vezes agrediu/provocou os outros na escola, neste período letivo, ou no 3º período do ano passado (socialmente)?	Nunca	85,8%	87,6%
	1 ou 2 vezes	12,4%	10,7%
	2 ou 3 vezes por mês	0,9%	0%
	1 vez por semana	0,9%	0,8%
	Várias vezes por semana	0%	0,8%
Quantas vezes agrediu/provocou os outros na escola, neste período letivo, ou no 3º período do ano passado (sexualmente)?	Nunca	90,3%	99,2%
	1 ou 2 vezes	7,1%	0,8%
	2 ou 3 vezes por mês	1,8%	0%
	1 vez por semana	0%	0%
	Várias vezes por semana	0,9%	0%

Tabela 10 – autores/as de *bullying* em função do sexo.

Dito isto, é relevante referir ainda que, através da aplicação do teste de Mann-Whitney, constata-se que as dimensões relativas às vítimas de *bullying* social e físico, bem como os/as agressores/as de *bullying* físico e sexual obtiveram diferenças estatisticamente significativas em função do sexo. Assim, a primeira dimensão (vítimas de *bullying* social) em função do sexo obteve diferença estatisticamente muito significativa de 0,003. Neste sentido, é de salientar que existe um desequilíbrio

acentuado entre a proporção de rapazes e raparigas envolvidos/as neste tipo de comportamento (21,5% das raparigas para 8% dos rapazes).

Quanto à segunda dimensão (vitimas de *bullying* físico), registou diferença estatisticamente significativa de 0,027 em função do sexo. Assim, tal como já foi referido anteriormente, verifica-se um envolvimento maior dos rapazes neste tipo de *bullying* relativamente às raparigas (19,5% dos rapazes para 9,1% das raparigas).

No que diz respeito à terceira dimensão (agressores/as de *bullying* físico) em função do sexo podemos constatar que obteve também diferença estatisticamente muito significativa de 0,006. Assim sendo, é de realçar o dobro da proporção de rapazes envolvidos neste tipo de *bullying* comparativamente com as raparigas (26,5% dos rapazes para 13,2% das raparigas).

Relativamente à última dimensão (agressores/as de *bullying* sexual) em função do sexo é possível constatar que obteve igualmente diferença estatisticamente muito significativa de 0,002. Neste sentido, é merecedor de destaque o facto de a esmagadora maioria de autores deste tipo de *bullying* ser do sexo masculino, uma vez que praticamente só se verificam rapazes como agressores de *bullying* sexual (9,7% dos rapazes para 0,8% das raparigas).

Para as restantes quatro dimensões relacionadas com o envolvimento de estudantes em comportamentos de *bullying* não foram registadas diferenças estatisticamente significativas em função do sexo.

		Sexo	
		Masculino	**Feminino**
		Número de sujeitos	**Número de sujeitos**
Quantas vezes agrediu/provocou os outros na escola, neste período letivo, ou no 3º período do ano passado (sexualmente)?	Nunca	102	120
	1 ou 2 vezes	8	1
	2 ou 3 vezes por mês	2	0
	1 vez por semana	0	0
	Várias vezes por semana	1	0
	Total	**113**	**121**

Tabela 11 – autores/as de *bullying* sexual em função do sexo.

Posto isto, e tal como já foi mencionado, tanto no caso das vítimas como no caso dos/as agressores/as, o *bullying* verbal é o mais referenciado, isto é, o que ocorre com mais frequência. Contrariamente, o *bullying* sexual quase não é apontado como um

comportamento existente entre os/as alunos/as da escola. Observa-se também que a proporção de rapazes que assumem o papel de agressores é superior à das raparigas (40,7% dos rapazes para 32,2% das raparigas). Relativamente às vítimas, as raparigas superiorizam-se aos rapazes (47,9% das raparigas para 43,4% dos rapazes), o que vem contrariar a tese mais comum entre os investigadores de *bullying*, já que estes sustentam a ideia de que os rapazes envolvem-se mais em comportamentos de *bullying*, quer no papel de agressores, quer no papel de vítimas (Seixas 2009; Bandeira, 2009). Constata-se ainda que 44% dos/as alunos/as não manifestam participação direta em comportamentos de *bullying*, isto é, nunca estiveram no papel nem de vítimas nem de agressores/as, sendo que 46% dos rapazes e 42,1% das raparigas assumem esta postura.

É igualmente possível verificar, através da aplicação do teste de coeficiente de correlação de Spearman, que as dimensões relativas às vítimas de *bullying* físico e verbal em função do ano de escolaridade dos estudantes obtiveram ambas diferenças estatísticas extremamente significativas de 0,000. Também as dimensões referentes aos/às agressores/as de *bullying* físico, verbal e sexual em função do ano de escolaridade obtiveram diferenças estatisticamente significativas de 0,008, 0,015 e 0,027, respetivamente. Assim, de uma maneira geral, os índices de comportamentos de *bullying* tendem a diminuir com o aumento dos anos de escolaridade e, por sua vez, com o aumento da idade, tal como se pode comprovar pela leitura das seguintes tabelas (12 e 13), em que os valores vão diminuindo até ao 7º ano de escolaridade e têm tendência para estabilizarem nos anos seguintes.

Esta ideia que aponta para uma diminuição deste tipo de conduta com o aumento dos anos de escolaridade é corroborada por diversos autores que sublinham uma perspetiva que passa pela suavização do fenómeno (Carvalhosa, Lima & Matos, 2001; Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010; Bandeira & Hutz, 2012).

Por exemplo, no âmbito das vítimas de *bullying* físico, verificamos que 69,7% dos/as alunos/as do 5º ano afirmam nunca ter sido vítimas. Este valor aumenta claramente, podendo observar-se que para os/as estudantes do 9º ano, 97,3% referem nunca ter sofrido *bullying* físico. A mesma situação é observada para o caso das vítimas de *bullying* verbal, bem como para o caso dos/as agressores/as de *bullying* físico e verbal. Estes seguem também, de uma maneira geral, tendência para abrandar com o aumento dos anos de escolaridade. Como já foi referido, até ao 7º ano de escolaridade apresentam tendência para diminuir e, posteriormente, nos anos que se seguem, a tendência é a relativa estabilização dos índices de comportamentos violentos.

Para as restantes três dimensões relacionadas com o envolvimento de estudantes em comportamentos de *bullying* não foram registadas diferenças estatisticamente significativas em função do ano de escolaridade.

		Ano de escolaridade				
		5º ano	**6º ano**	**7º ano**	**8º ano**	**9º ano**
		%	**%**	**%**	**%**	**%**
Quantas vezes tem sido vítima de *bullying* na escola, neste período letivo, ou no 3º período do ano passado (fisicamente)?	Nunca	**69,7%**	**76,9%**	**95,5%**	**95,2%**	**97,3%**
	1 ou 2 vezes	24,2%	21,8%	4,5%	4,8%	2,7%
	2 ou 3 vezes por mês	3,0%	1,3%	0%	0%	0%
	1 vez por semana	3,0%	,0%	0%	0%	0%
	Várias vezes por semana	0%	0%	0%	0%	0%
Quantas vezes tem sido vítima de *bullying* na escola, neste período letivo, ou no 3º período do ano passado (verbalmente)?	Nunca	**39,4%**	**51,3%**	**79,5%**	**69,0%**	**73,0%**
	1 ou 2 vezes	45,5%	35,9%	20,5%	23,8%	27,0%
	2 ou 3 vezes por mês	12,1%	7,7%	0%	2,4%	0%
	1 vez por semana	3,0%	0%	0%	2,4%	0%
	Várias vezes por semana	0%	5,1%	0%	2,4%	0%

Tabela 12 – vítimas de *bullying* físico e verbal em função do ano de escolaridade.

		Ano de escolaridade				
		5º ano	**6º ano**	**7º ano**	**8º ano**	**9º ano**
		%	**%**	**%**	**%**	**%**
Quantas vezes agrediu/provocou os outros na escola, neste período letivo, ou no 3º período do ano passado (fisicamente)?	Nunca	**63,6%**	**78,2%**	**86,4%**	**85,7%**	**86,5%**
	1 ou 2 vezes	27,3%	17,9%	13,6%	9,5%	13,5%
	2 ou 3 vezes por mês	6,1%	1,3%	0%	2,4%	0%
	1 vez por semana	3,0%	2,6%	0%	2,4%	0%
	Várias vezes por semana	0%	0%	0%	0%	0%
Quantas vezes agrediu/provocou os outros na escola, neste período letivo, ou no 3º período do ano passado (verbalmente)?	Nunca	**48,5%**	**69,2%**	**77,3%**	**76,2%**	**75,7%**
	1 ou 2 vezes	42,4%	26,9%	20,5%	19,0%	18,9%
	2 ou 3 vezes por mês	6,1%	1,3%	0%	4,8%	2,7%
	1 vez por semana	0%	0%	0%	0%	0%
	Várias vezes por semana	3,0%	2,6%	2,3%	0%	2,7%

Tabela 13 – autores/as de *bullying* físico e verbal em função do ano de escolaridade.

Relativamente à terceira e última parte do questionário, e tendo em atenção a questão "Tentou ajudar outro/a aluno/a que estava a ser vítima de *bullying* na escola, neste período letivo, ou no 3º período do ano passado?", 44,4% dos/as alunos/as dizem nunca ter tentado ajudar qualquer colega envolvido/a numa situação de *bullying*. Assim, 40,6% dos/as estudantes assumem ter auxiliado um/a colega 1 ou 2 vezes, 6% 2 ou 3 vezes por mês, 0,4% 1 vez por semana e 8,5% referem ter prestado auxílio várias vezes por semana. Considero ainda importante referir que 55,6% dos/as alunos/as tentaram ajudar outro/a colega pelo menos 1 vez, sendo que 54% dos rapazes assumiram esta postura comportamental e 57% das raparigas fizeram o mesmo. Estes dados, apesar de não apresentarem um desequilíbrio acentuado relativamente ao sexo, a verdade é que indicam que as raparigas, à semelhança do que é apontado pela literatura, apresentam um espírito mais solidário e cooperante tentando ajudar os seus pares com mais frequência que os rapazes (Seixas, 2009; Bandeira & Hutz, 2012).

Verifica-se, através da aplicação do teste de coeficiente de correlação de Spearman, que também esta dimensão relacionada com o auxílio prestado aos/às colegas em função do ano de escolaridade, obteve diferença estatística extremamente significativa de 0,000. Assim, talvez devido ao facto de haver menor envolvimento em comportamentos de *bullying* dos/as mais velhos/as, à medida que os anos de escolaridade aumentam, registam-se também menos atitudes de solidariedade e auxílio entre pares. Isto porque 24,2% dos/as alunos/as do 5º ano revelam nunca ter ajudado nenhum/a colega envolvido/a numa situação de *bullying*, ao passo que 39,7% dos/as estudantes do 6º ano, 50% do 7º ano, 52,4% do 8º ano e 56,8% do 9º ano revelam a mesma atitude perante tais episódios.

A média das respostas para esta questão situa-se em 1,88 e possui um desvio padrão de 1,132, sendo que as respostas variam entre o mínimo de 1 (nunca) e o máximo de 5 (várias vezes por semana).

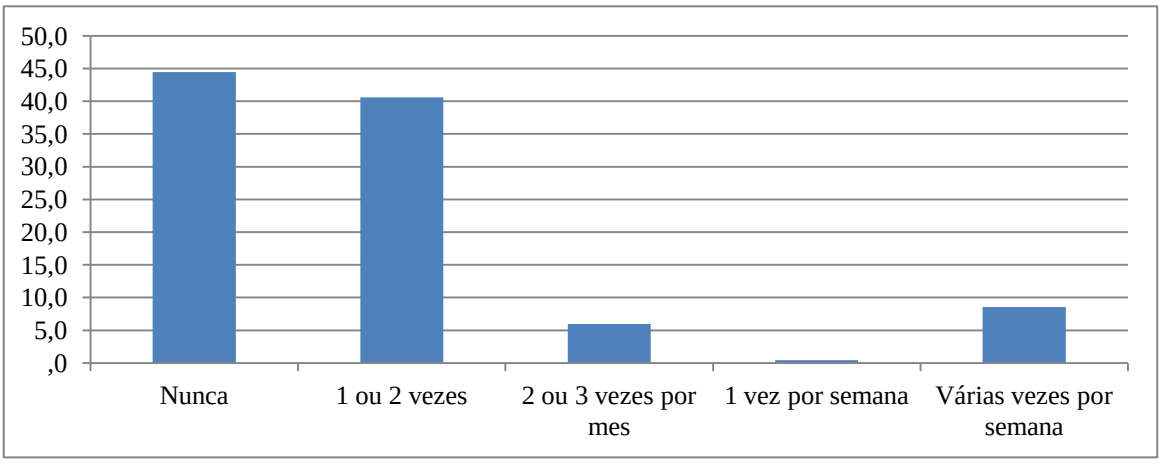


Gráfico 5 – Tentou ajudar outro/a aluno/a que estava a ser vítima de *bullying* na escola, neste período letivo, ou no 3º período do ano passado?

No que diz respeito à questão "Os/as professores/as ou outros adultos tentaram parar com o *bullying*/provocação na escola?", 18,4% dos/as inquiridos/as consideram que os/as professores/as ou outros adultos não tentam parar com os comportamentos violentos, 36,8% afirmam que estes/as manifestaram intenção de interromper o *bullying* às vezes, 30,8% quase sempre e 13,7% pensam que os/as professores/as ou outros adultos não sabem ou não reparam. Assim, é de salientar que uma parcela considerável de estudantes (32,1%) parece considerar que os/as professores/as ou outros adultos, profissionais que não se encontram atentos/as ou sensíveis face a estes comportamentos violentos, e até mesmo parecem ignorar a sua existência. Os restantes 0,4% não responderam à questão.

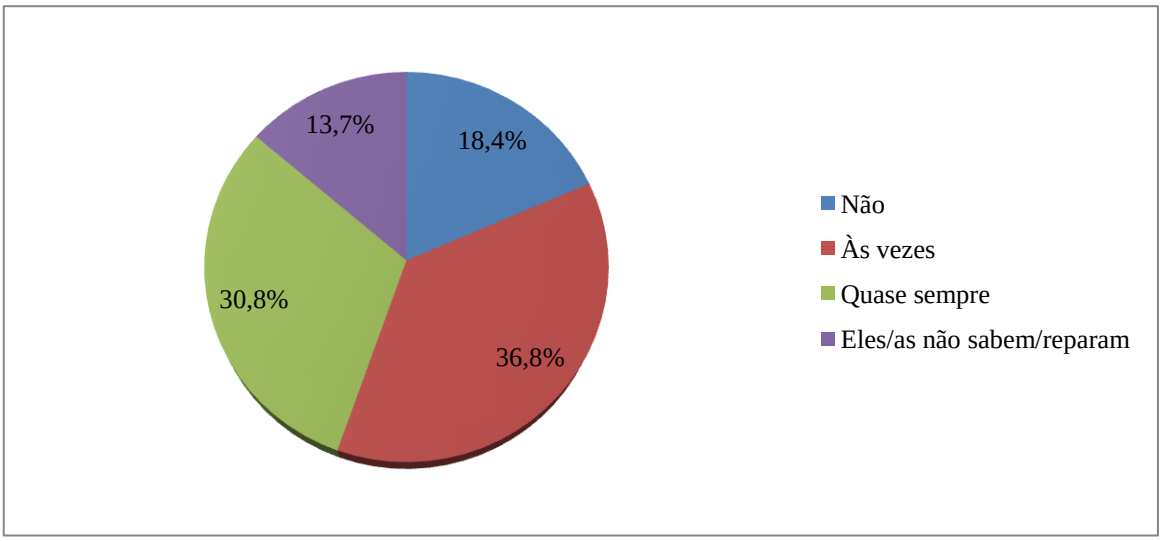


Gráfico 6 - Os/as professores/as ou outros adultos tentaram parar com o *bullying*/provocação na escola?

Tendo em consideração a questão acerca do local onde os/as estudantes consideram que o *bullying* acontece com mais frequência, é possível verificar que a esmagadora maioria aponta para o recreio (80,8%). Os restantes locais mencionados, como a sala de aula, os corredores, o caminho casa-escola e escola-casa, as casas de banho, o ginásio e a cantina são referidos em 2,6%, 1,3%, 2,6%, 6,4%, 3,8% e 1,3%, respetivamente, dos casos de violência. Os restantes 1,3% não responderam à questão. Dito isto, e relativamente a este ponto de análise, confirmam-se os dados apresentados pelos autores consultados, uma vez que, segundo estes, é nos recreios, mais do que em qualquer outro espaço da escola, que com mais frequência ocorrem episódios de *bullying* entre pares (Pereira, 2001, 2005, 2006; Pereira *et al*, 2001; Marchand, 2001; Neto, 2005; Cunha, 2005; Ribeiro, 2007; Eiras, 2009; Carvalhosa, 2010; Farenzena *et al*, 2012).

	Locais da escola	**Percentagem de sujeitos**
Onde é que o *bullying*/provocação acontece?	Sala de aula	2,6%
	Recreio	80,8%
	Corredores	1,3%
	Caminho de casa/escola	2,6%
	Casas de banho	6,4%
	Ginásio	3,8%
	Cantina	1,3%
	Total	**98,7%**
	Não respondeu	1,3%
	Total	**100,0%**

Tabela 14 – ocorrências de *bullying* em função dos espaços da escola.

Quanto à questão do contar a alguém os comportamentos de *bullying* em que os/as estudantes estiveram envolvidos/as ou simplesmente os testemunharam, é deveras interessante mencionar que 59% deles/as não contaram o sucedido a ninguém, 8,1% narraram os acontecimentos ao/à professor/a, 3,8% ao/à funcionário/a, 16,7% a um/a amigo/a e 12,4% aos pais/encarregados/as de educação.

Através da aplicação do teste de Kruskal Wallis, verifica-se que esta dimensão relacionada com o "contar" em função do ano de escolaridade obteve diferença estatística extremamente significativa de 0,000. Assim, verifica-se que os/as estudantes

mais novos/as tomaram a decisão de contar este tipo de comportamentos a alguém com maior frequência, já que 39,4% dos/as alunos/as do 5º ano não contaram a ninguém, face aos 46,2% dos/as estudantes do 6º ano, 68,2% do 7º ano, 71,4% do 8º ano e 78,4% do 9º ano, que optaram também por não contar o sucedido a ninguém. A explicação para este facto talvez passe pela mesma que foi referida na questão relacionada com o auxílio prestado pelos/as estudantes aos/às seus/as colegas em situações de *bullying*. Isto é, uma vez que existe maior envolvimento dos/as alunos/as mais novos/as neste tipo de episódios violentos, possivelmente também os contam a alguém com mais frequência.

Neste sentido, convém ressaltar que uma fatia relevante dos/as inquiridos/as parece não encontrar na figura do/a professor/a alguém em quem possa confiar ou conversar acerca deste tipo de situações de natureza violenta, no sentido não só de narrarem episódios de agressões que experienciaram, mas também de denunciarem os/as agressores/as. Esta postura assumida por parte dos/as alunos/as relativamente ao "contar" parece apresentar-se como "tabu", uma vez que, tal como aponta a literatura, os/as estudantes frequentemente optam por esconder as agressões dos/as professores/as, já que estes/as não lhes dão a importância devida, denominando estes/as alunos/as como "queixinhas" e argumentando que estes comportamentos são típicos da idade e que não passam de brincadeiras normais (Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010).

Contou a alguém?		
	Número de sujeitos	**Percentagem de sujeitos**
Não	138	59,0%
Ao/à professor/a	19	8,1%
Ao/à funcionário/a	9	3,8%
A um/a amigo/a	39	16,7%
Aos pais/encarregados/as de educação	29	12,4%
Total	**234**	**100,0%**

Tabela 15 – sujeitos que contaram a alguém os episódios de *bullying*.

Analisando finalmente a questão relacionada com o sexo do agressor ("Quem o ameaçou, provocou ou agrediu é:"), dos/as auscultados/as que responderam à questão, 23,9% revelam que foram agredidos/as, ameaçados/as ou provocados/as por rapazes, 12% por raparigas e 9,8% por ambos. Os restantes 54,3%, uma vez que nunca estiveram

envolvidos/as em qualquer situação de vitimização, naturalmente não responderam à questão.

Através da aplicação do teste do Qui-Quadrado, verifica-se que esta dimensão relacionada com o/a autor/a das ameaças, agressões ou provocações apresenta uma diferença estatística extremamente significativa de 0,000, em função do sexo. Assim, dos 49 rapazes (43,4%) que responderam a esta questão, 40 (35,4%) foram agredidos, ameaçados ou provocados por outros rapazes, 2 (1,8%) por raparigas e 7 (6,2%) por ambos. Das 58 raparigas (47,9%) que responderam a esta questão, 16 (13,2%) confessam que foram agredidas, ameaçadas ou provocadas por rapazes, 26 (21,5%) por outras raparigas e 16 (13,2%) por ambos os sexos.

Estes dados evidenciam que, mais uma vez, é demonstrado que os rapazes vestem a pele de agressores mais frequentemente que as raparigas, tal como pode ser comprovado pela tabela seguinte (16). Contudo, os dados indicam também que tanto rapazes como raparigas, na maior parte dos casos, agridem-se e são agredidos entre si, isto é, verificam-se maioritariamente agressões "intra-género".

		Sexo	
		Masculino	**Feminino**
		Número de sujeitos	**Número de sujeitos**
Quem o ameaçou, provocou ou agrediu é:	**Rapaz**	40	16
	Rapariga	2	26
	Ambos	7	16

Tabela 16 – sexo do/a agressor/a.

Convém referir ainda que não foram encontradas diferenças significativas entre o nível de escolaridade dos progenitores dos sujeitos que responderam ao questionário e o envolvimento de estudantes em comportamentos de *bullying*. Isto é, verifica-se que as dimensões respeitantes ao nível de escolaridade da mãe e do pai em função das dimensões relativas ao envolvimento dos/as estudantes em comportamentos de *bullying* não registaram valores estatisticamente significativos.

Os resultados obtidos através da análise dos dados fornecidos pelos questionários revelam, de uma maneira geral, que estes vão de encontro às investigações levadas a cabo pelos autores que trabalham a problemática do *bullying*.

Finalmente convém fazer uma breve referência ao modo como a escola reagiu aos resultados dos questionários sobre o *bullying*. Genericamente a instituição manifestou interesse pelo estudo, especificamente nos seus resultados, já que não dispunha de dados concretos acerca do fenómeno e era seu desejo conhecer as taxas de *bullying* dentro de portas. Quanto à minha supervisora local, confirmou que o estudo realizado foi bastante útil e enriquecedor, uma vez que sempre admitiu a existência de tais comportamentos na escola, atribuindo-lhes importância e reconhecendo a necessidade de os trabalhar. Neste sentido, mostrou-se muito recetiva para combater o fenómeno, embora não esperasse que os resultados fossem tão expressivos.

3.4. Terceira fase: intervir para prevenir

Feito o diagnóstico relativamente à incidência do fenómeno de *bullying* na escola, foi chegado o momento de entrar na terceira e última fase do meu estágio, que durou até ao final do segundo período escolar.

Assim, e tendo como ponto de partida a análise dos resultados obtidos, a tarefa que se seguiu foi a conceção e posterior apresentação à escola do plano de intervenção do *bullying*. Neste sentido, no próximo subcapítulo pretendo dar conta do projeto concebido e entregue à instituição.

3.4.1. Plano de intervenção

Intervir em contexto escolar pode apresentar-se como uma tarefa árdua e, por isso mesmo, necessita da cooperação e auxílio de vários/as intervenientes, bem como da consciencialização de que a escola poderá apresentar alguns problemas no seu interior. Assim, nem sempre se afigura fácil para a escola admitir que possui alguns problemas com os seus/as alunos/as. Numa fase anterior à da implementação de qualquer processo de intervenção, torna-se essencial investigar e avaliar o contexto escolar em termos de violência e agressividade. Por este motivo, a escola é responsável por criar as condições necessárias que permitam aos diferentes atores, no seu meio, ajudar neste processo de combate e luta contra a violência na instituição de ensino (Seixas, 2006; Machado, 2011).

Perante o fenómeno do *bullying*, em contexto escolar, «a escola sente-se falhar na sua missão de difundir e incutir valores morais de modo a formar futuros cidadãos

conscientes e responsáveis integrados na sociedade democrática» (Ribeiro, 2007: 73). Desta feita, compete-lhe agir, por forma a contrariar essa tendência, combatendo a descredibilização da própria instituição.

Tal como já foi referido, a problemática do *bullying* e, numa visão mais ampla, «(…) a problemática da violência é algo que não poderá ser entendido como um facto exterior à escola» (Trindade, 2003: 61). Pelo contrário, «o *bullying* em meio escolar envolve todos os alunos, professores e auxiliares, mas também os pais, a família e toda a comunidade» (Carvalhosa, 2010: 5). Quer isto dizer que, de modo a prevenir e combater o *bullying*, a escola deve promover a implementação de uma política de anti-*bullying*, designadamente através da colaboração de toda a comunidade educativa, uma vez que a escola espelha o ambiente envolvente dos/as seus/as cidadãos/ãs (Seixas, 2006; Ribeiro, 2007; Martins, 2007, 2011; Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010; Machado, 2011). De acordo com estes autores, para uma implementação eficaz de luta contra este fenómeno, é necessário levar-se em consideração que cada instituição de ensino precisa de desenvolver medidas que se apresentem como sendo as mais adequadas e ajustadas em função das suas especificidades.

Assim sendo, é fundamental termos em consideração que a violência escolar, designadamente, o fenómeno do *bullying* se encaixa «(…) numa perspectiva complexa de violência na nossa sociedade, para a qual contribui um conjunto de diferentes factores e processos relacionados com o indivíduo, a família, os pares, a escola e a comunidade» (Carvalhosa, 2010: 32). Nesta perspetiva, a prevenção da violência e do *bullying* em contexto escolar deve orientar-se segundo o Modelo Ecológico, que implica intervir a vários níveis em simultâneo, conjugando intervenções ao nível individual, da turma, da escola e ao nível da família e/ou comunidade e, ainda de acordo com uma abordagem de saúde pública, que implica refletir sobre fatores de risco e fatores de proteção nos diferentes níveis de intervenção, de modo a impulsionar os segundos e a minorar o impacto dos primeiros (Martins, 2007, 2011; Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010;).

Assim, os programas, quer de prevenção primária, quer de prevenção secundária (programas de intervenção) deverão, sempre que possível, envolver a comunidade, a escola, as turmas, as práticas pedagógicas, e fundamentalmente, deverão direcionar-se mais aos grupos que aos indivíduos, já que vários são os sinais a indicar que o problema dos maus-tratos entre pares é um fenómeno grupal (*idem*).

No caso concreto do dispositivo concebido e apresentado à escola, o mesmo interviria essencialmente ao nível individual e ao nível da escola, uma vez que, enquanto estagiário seria o único recurso humano existente para conceber e dar início ao desenvolvimento das atividades que o projeto comporta. Quer isto dizer que as minhas tarefas centrar-se-iam fundamentalmente ao nível individual, com os/as próprios/as alunos/as, e ao nível da escola. Isto porque, apesar do ideal de intervenção envolver a família/comunidade, a escola, as turmas e os/as alunos/as a um nível individual e, neste sentido existir uma extensa gama de atividades e estratégias de prevenção e intervenção sobre o *bullying* nas escolas (Pereira, 2001, 2005, 2006; Pereira *et al*, 2001; Marchand, 2001; Neto, 2005; Seixas, 2006; Ribeiro, 2007; Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010), estas exigem também outros recursos, especialmente a nível humano e de tempo, que para o caso concreto do estágio não se apresentam razoáveis e exequíveis.

Assim, o dispositivo de intervenção possui como objetivo geral, em última análise, contribuir para a diminuição ou, idealmente, a erradicação, dos índices de violência entre jovens na escola, nomeadamente dos casos de *bullying* que, tal como já tivemos oportunidade de verificar numa fase anterior, atingem taxas consideráveis, demonstrando aos/às alunos/as que a violência pode e deve ser evitada e que no seu lugar devem prevalecer atitudes e comportamentos de cooperação, de solidariedade, de tolerância e de respeito pelas diferenças – pelo/a outro/a. O princípio orientador subjacente ao projeto é a promoção do bem-estar na escola e, posteriormente, fomentar a inclusão e a integração dos/as alunos/as ao nível do bem-estar pessoal (consigo próprio), da paz com os/as outros/as e com o meio ambiente.

Por forma a materializar este objetivo de âmbito mais geral, o presente dispositivo de intervenção prevê alguns objetivos específicos que pretende levar a cabo. É intenção do mesmo implementar um conjunto de estratégias que visam intervir no fenómeno, assim como preveni-lo. Assim, este tem por base um agregado de atividades e estratégias que se apoiam sobre vetores como o desenvolvimento de sentimentos e valores como a amizade nas relações entre pares, pautadas pelo diálogo, treino de competências comportamentais, melhoria de convivência e dos relacionamentos interpessoais.

Desta forma é importante focar que, relativamente ao desenvolvimento do projeto, este deverá assumir-se tendo por base uma postura de intervenção **com** os/as jovens e não **para os/nos** jovens. Este facto remete-nos para a filosofia do "amigo

crítico", isto é, ajudar os/as jovens a pensar sobre as situações e a tomar as suas próprias decisões (Leite, 2002).

Nesta etapa da intervenção, «novamente é essencial rever de forma sistemática a literatura no domínio de forma a conhecer as estratégias implementadas em situações similares e a sua eficácia» (Menezes, 2010: 55).

Assim sendo, importa ainda salientar que algumas das estratégias e atividades previstas e planeadas foram fundamentadas e adaptadas tendo por base a leitura de outros planos, programas e estratégias de prevenção e intervenção sobre o *bullying*, implementados com altos níveis de sucesso noutros contextos e realidades. Dispositivos estes frequentemente investigados e referenciados por diversos autores, como Pereira (2001, 2005, 2006), Pereira *et al* (2001), Marchand (2001), Cunha (2005), Neto (2005), Seixas (2006), Ribeiro (2007), Martins (2007, 2011), Matos *et al* (2009), Barros, Carvalho & Pereira (2009), Cardoso (2009), Carvalhosa (2010), Farenzena *et al* (2012), entre outros.

3.4.1.1. Estratégias ao nível individual

Ao nível individual, o presente dispositivo de intervenção propõe a criação de um **Gabinete de Aconselhamento de *Bullying*** para vítimas, agressores/as e observadores/testemunhas, assegurado por mim próprio (Matos *et al,* 2009; Carvalhosa, 2010). Neste espaço, o trabalho desenvolvido com as vítimas passaria pela aquisição de competências de assertividade, afirmação pessoal e regulação emocional, no sentido de diminuir os níveis de ansiedade e culpa que geralmente têm, ensiná-las a evitar as situações de risco e a pedir apoio aos/às colegas ou adultos, bem como a resistir às manipulações e ameaças de que são frequentemente alvo. Este treino assertivo permite ainda à vítima promover o autoconhecimento, a autoestima e as competências de interação social (Rodríguez, 2007; Middelton-Moz & Zawadski, 2007; Martins, 2011).

Com os/as agressores/as, a minha ação assentaria numa conversa séria com eles/as deixando bem claro que na escola não é tolerado esse tipo de conduta. Assim, é minha intenção levar o/a aluno/a a compreender as consequências do seu comportamento para o/a outro/a, a colocar-se na pele daqueles/as que são vítimas de abuso, bem como fazê-lo/a compreender que o/a jovem que ele/a é hoje, com todos os comportamentos que vem manifestando, irá refletir-se no adulto de amanhã, podendo enfrentar graves consequências a vários níveis. É assim pretendido que o/a agressor/a

obtenha um conhecimento alargado acerca do fenómeno do *bullying*, assim como desenvolva competências sociais, nomeadamente a capacidade de ouvir, compreender e agir, levando-o/a, deste modo, a reagir de forma pacífica ao conflito. Deverão ainda ser aplicadas as sanções previstas no regulamento da escola ou da turma para esse tipo de condutas, nunca se recorrendo à punição física, mas sim à retirada de privilégios, à compensação da vítima quando houve materiais que foram danificados ou outras medidas que de algum modo sejam reparadoras dos estragos ou do mal efetuado e de forma proporcional à infração cometida (*idem*).

Por tudo isto, de acordo com González-Pérez & Pozo (2007) citados por Cardoso (2009), a prevenção tendo por base uma educação orientada para uma cultura de paz e não-violência significa, antes de mais, mediar, criar pontes com o intuito de acautelar o aparecimento de problemas, dificuldades e obstáculos, através da sua prévia identificação e reconhecimento e da célere intervenção, ensinando capacidades e competências aos/às alunos/as, no sentido de melhorar as suas relações interpessoais.

Também os observadores/testemunhas que não estão diretamente envolvidos no *bullying* devem ser mobilizados no sentido de não rirem, não encorajarem ou assistirem passivamente a situações de maus tratos e informarem um adulto quando observarem esse tipo de situações, e não serem por isso apelidados de "queixinhas". Assim, os adultos não devem ignorar esses testemunhos, mas tentar averiguar os factos, a fim de não fomentarem um clima de tensão, cumplicidade passiva ou ativa e conspiração do silêncio (Barros, Carvalho & Pereira, 2009; Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010; Martins, 2011).

3.4.1.2. Estratégias ao nível da escola

Passando agora para o contexto da escola, uma medida que se assume de grande importância e bastante referida na literatura, abrange a **formação e sensibilização de professores/as e funcionários/as** para a temática do *bullying* entre pares (Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010).

Assim, o objetivo desta ação passaria pela informação do corpo docente e não-docente no sentido de estes saberem: definir *bullying*; distinguir comportamentos de *bullying* de outras formas de violência, reconhecer os diferentes tipos de ações negativas incluídos no *bullying* (físicas, psicológicas, verbais e sexuais); assumir a responsabilidade de parar os/as agressores/as quando testemunham situações de *bullying*

entre os/as alunos/as; distinguir entre "queixinhas" e "contar"; agir adequadamente perante diferentes situações de *bullying*; reconhecer que os comportamentos de *bullying* têm que ser levados a sério e que podem trazer graves consequências para os/as envolvidos/as; identificar nos/as alunos/as os problemas associados à vitimização *bullying* (*idem*).

Esta sessão de formação seria assegurada por mim próprio, devendo assumir sempre um caráter prático, partindo de uma visão comportamental, em que a modificação de determinados comportamentos poderá apresentar-se como um fator positivo para promover um estilo de vida saudável na escola, diminuindo deste modo os comportamentos agressivos entre os/as alunos/as (Machado, 2011).

Previamente à realização desta ação, seria elaborada por mim uma ficha de inscrição, no sentido de divulgar a sessão e os/as formandos/as poderem marcar as suas presenças.

No final desta atividade seriam distribuídos pelos/as formandos/as: certificados (assinados por mim e pela direção, com o respetivo carimbo da escola); folhetos que deveriam conter uma espécie de síntese dos assuntos abordados ao longo da sessão, de forma a sensibilizá-los/as e consciencializá-los/as para o tema em foco, para que este não caia no esquecimento, bem como as fichas de avaliação da atividade.

É ainda fundamental salientar que os/as professores/as e funcionários/as, enquanto principais promotores/as do desenvolvimento dos/as alunos/as em contexto escolar, se apresentem como atores centrais no processo de prevenção da violência escolar (*idem*).

Outro aspeto que o plano de intervenção prevê trabalhar direciona-se para a sensibilização dos/as alunos/as e encarregados/as de educação para o fenómeno do *bullying* através da **divulgação de folhetos e colocação de cartazes** com informações gerais e breves acerca da problemática. Este trabalho seria da minha responsabilidade. A ideia seria a colocação de cartazes pelos vários locais estratégicos da escola. Isto é, espaços onde se verifica maior afluência de alunos/as como o Bar, a Sala do Aluno, a Biblioteca, a entrada de cada pavilhão, o PBX (enquanto local de passagem obrigatória de estudantes), entre outros. Quanto aos folhetos ou desdobráveis, estes seriam distribuídos pelos/as vários/as alunos/as para os levarem para casa e lerem juntamente com os seus pais e encarregados/as de educação.

Relativamente aos cartazes, estes teriam informações genéricas acerca do *bullying*, explicando em que consiste o fenómeno, bem como frases que encorajem a

união entre os/as alunos/as procurando promover um clima de paz e não-violência, incentivem os/as estudantes a não ficarem calados/as e não sofrerem em silêncio e expliquem as consequências deste tipo de condutas para os/as envolvidos/as. Serão ainda aclaradas algumas regras de combate ao fenómeno assumidas pela escola e algumas recomendações gerais acerca de como agir perante situações de vitimização.

Quanto aos folhetos destinados a pais e encarregados/as de educação, é minha intenção explicar também, em traços gerais, em que consiste o *bullying*, mas também esclarecê-los/as relativamente aos problemas associados à vitimização do *bullying*, para que assumam uma postura de alerta quanto aos comportamentos dos/as seus/as filhos/as, bem como sugerir algumas práticas parentais que contribuem para a prevenção do envolvimento dos/as seus/as educandos/as em comportamentos de *bullying* (Seixas, 2006; Matos *et al*, 2009; Barros, Carvalho & Pereira, 2009; Carvalhosa, 2010; Machado, 2011).

Estaria explícito, quer nos cartazes, quer nos folhetos, que qualquer dúvida ou interesse adicional, por parte dos/as alunos/as e/ou dos pais e encarregados/as de educação acerca do tema poderia ser esclarecido por mim na escola.

Neste sentido, a minha tarefa passaria, para além de elucidar os/as alunos/as e encarregados/as de educação interessados/as no *bullying* sobre como lidar com ele, ensinar também os/as alunos/as a conviver e respeitar as diferenças, incrementando a educação em valores e princípios como a tolerância, a solidariedade, a amizade e a união.

Assim sendo, o objetivo destas conversas é, em primeiro lugar trazer as famílias à escola envolvendo-as no projeto e, deste modo, criar condições para que os pais e encarregados/as de educação possam refletir sobre o modo como estão a educar os/as seus/as filhos/as, uma vez que, muitas vezes, a forma como os/as alunos/as se relacionam com as famílias acaba por se refletir na escola (Seixas, 2006; Barros, Carvalho & Pereira, 2009).

Outra ação que o dispositivo de intervenção define como bastante importante assenta na criação do grupo de **"alunos/as solidários/as"**. Estes/as teriam a tarefa de prevenção do *bullying* entre os/as colegas (Eiras, 2009). Para isso, cabe-lhes supervisionar os recreios e, deste modo, identificar as dificuldades existentes entre os/as colegas e tentar auxiliá-los/as, levando-os/as para o Gabinete de Aconselhamento criado para lidar com este tipo de situações. Este grupo de alunos/as seria orientado por mim, um/a professor/a e/ou pela psicóloga escolar. Para além desta tarefa, este grupo de

alunos/as teria a seu cargo funções como a elaboração de diretrizes e sanções para os/as alunos/as violentos/as e a elaboração de panfletos ilustrativos das situações de violência, promovendo um estilo de vida saudável dentro da escola (*idem*).

Uma outra estratégia passa pela criação de um "**Serviço de Denúncias**" através de uma caixa ou recetáculo. O objetivo prende-se com a construção de uma espécie de urna eleitoral onde a vítima, por meio de cartas, bilhetes ou sugestões, poderia denunciar o/a agressor/a e a situação, caso pretenda, de forma anónima (Seixas, 2006; Barros, Carvalho & Pereira, 2009; Eiras, 2009).

Eu próprio dedicaria algum tempo por semana a ler as denúncias registadas nas cartas dos/as alunos/as. No caso das denúncias não serem anónimas, convocaria o/a aluno/a "queixoso/a", escutando-o/a e orientando-o/a para o Gabinete de Aconselhamento de *Bullying*. No caso do/a agressor/a, este/a seria encaminhado/a também para o Gabinete de Aconselhamento criado para o efeito, isto é, para lidar com situações específicas de *bullying*.

Assim, importa clarificar que o encaminhamento dos/as estudantes para este espaço criado para o aconselhamento, informação, orientação, sensibilização e consciencialização acerca do fenómeno do *bullying* pode ser feito quer por iniciativa própria do/a aluno/a que deseje lá ir conversar ou expor determinada situação que experienciou ou testemunhou e que eventualmente o/a estará a preocupar, quer por via do "Serviço de Denúncias".

Este serviço de acusação não se destinaria, única e exclusivamente, às vítimas de *bullying*, mas também a qualquer estudante que pretenda contar algum episódio de comportamento violento a que tenha assistido (*idem*).

Por isso, estes/as alunos/as que não tivessem uma participação direta em comportamentos de *bullying* deveriam, igualmente, ser mobilizados/as para o serviço prestado pelo Gabinete de Aconselhamento, com o intuito de aprenderem a lidar da melhor maneira com este tipo de situações (Barros, Carvalho & Pereira, 2009; Martins, 2011).

3.4.2. Apresentação e discussão do trabalho desenvolvido

Das cinco atividades propostas no plano de intervenção anteriormente explicitado (Gabinete de Aconselhamento de *Bullying*, ação de formação e sensibilização para professores/as e funcionários/as, divulgação de folhetos e cartazes de sensibilização do *bullying*, caixa do "Serviço de Denúncias" e criação do grupo de "alunos/as solidários/as), a escola demonstrou interesse e aceitou todas, com exceção da criação do grupo de "alunos/as solidários/as". Isto porque, e segundo a Dr.ª Cristina, esta atividade exige outros recursos humanos e de tempo que naquela altura não seriam exequíveis para a escola, não sendo possível para a instituição assegurar o funcionamento desta ação.

Também a atividade da ação de formação, apesar de ser aceite, ficou estabelecido que iria ser realizada na interrupção letiva do Carnaval e seria apenas para funcionários/as. De acordo com a minha supervisora local, os/as professores/as não dispunham de tempo para participar na ação ou porque estavam a dar aulas, ou estavam em reuniões durante as pausas letivas. A dificuldade em conseguir reunir os/as professores/as, em função da vontade e disponibilidade de cada um/a, também se apresentou como um obstáculo. Para além do mais e, segundo a Dr.ª Cristina, esta ação seria mais proveitosa para os/as funcionários/as, uma vez que são eles/as que lidam de forma mais direta com as situações de *bullying*, normalmente ocorridas no recreio e não possuíam formação no sentido de saberem como combater este tipo de episódios de violência.

Dito isto, no ponto que se segue, procederei à apresentação, análise e discussão das atividades e tarefas desenvolvidas (pontos positivos e obstáculos/dificuldades) nesta fase do estágio.

3.4.2.1. Divulgação dos folhetos e cartazes

Tal como proposto no plano de intervenção, a atividade de divulgação de folhetos pelos/as alunos/as e a colocação de cartazes pela escola, com o intuito de informar, sensibilizar e consciencializar os/as estudantes e encarregados/as de educação foi aceite e realizada por mim, tal como concebida inicialmente. Isto é, esta ação não sofreu qualquer tipo de alteração ou ajuste relativamente àquilo que estava inicialmente planeado.

Assim, quanto à colocação de cartazes (ver anexo III) pela escola, foram impressos nove, tamanho A2 e a cores.

Resultado de uma troca de impressões com a Dr.ª Cristina, ficou acordado que iria fixá-los nos seguintes lugares: quatro deles nas entradas dos respetivos pavilhões (nos quais está incluído o PBX); dois na Sala de Professores; os três restantes, na Sala do Aluno, na Biblioteca e no Gabinete de Apoio ao Aluno (onde viria a ser incorporado neste espaço o Gabinete de Aconselhamento de *Bullying*).

Relativamente ao seu conteúdo, os cartazes continham uma definição geral, breve e simples acerca do *bullying*, explicando em que consiste o fenómeno, bem como frases de sensibilização e consciencialização nomeadamente no que diz respeito às suas consequências. Mensagens de encorajamento e união entre os/as alunos/as procurando promover um clima de paz e não-violência bem como algumas regras de combate ao fenómeno assumidas pela escola e algumas recomendações gerais acerca de como agir perante situações de vitimização. Mais ainda, foi minha intenção deixar bem clara a mensagem para que as vítimas não consentissem tais comportamentos, solicitassem auxílio e não sofressem em silêncio. Assim, os cartazes informavam igualmente os/as alunos/as da existência de um Gabinete de Aconselhamento de *Bullying* e apelavam para que todos/as aqueles/as que fossem alvo deste tipo de conduta, ou apenas assistissem a tais situações de violência ou ainda para quem desejasse saber mais ou tivesse alguma dúvida sobre o fenómeno em causa, não hesitasse em dirigir-se a este espaço criado para lidar com este tipo de episódios.

Para além de conteúdos escritos, os cartazes possuíam uma forte componente visual. Isto é, de modo a captar mais facilmente a atenção dos/as estudantes, as informações-chave dos cartazes eram compostas por cores vivas e fortes e recorri também a imagens de elucidação do *bullying*.

No que diz respeito aos folhetos (ver anexo IV), eram destinados para os/as alunos/as, pais e encarregados/as de educação. Foram distribuídos pelos/as primeiros/as, na escola, mas a ideia era que eles/as os levassem para casa e mostrassem, ou preferencialmente, lessem juntamente com os/as respetivos/as encarregados/as de educação. Desta forma, estaria também a envolver os pais na temática em foco, o que era uma das finalidades do projeto concebido.

À semelhança dos cartazes, as informações presentes nos folhetos passavam por explicar em termos gerais, em que consiste o *bullying*, mas também esclarecê-los/as relativamente aos problemas associados à vitimização do *bullying*, para que assumissem

uma postura de alerta relativamente aos comportamentos dos/as seus/as filhos/as, bem como sugerir algumas práticas parentais que contribuem para a prevenção do envolvimento dos/as seus/as educandos/as em comportamentos de *bullying.*

De salientar também que estava explícito nos folhetos que qualquer dúvida ou interesse adicional, quer por parte dos/as alunos/as, quer por parte dos pais e encarregados/as de educação acerca do tema poderia ser esclarecido por mim na escola.

Quanto à distribuição dos folhetos pelos/as alunos/as, foi feita por mim, sala a sala percorrendo todas as turmas, de maneira a abranger a totalidade dos/as estudantes da escola e, desta vez, sozinho.

Assim sendo, «*em cada turma voltei a relembrar, para os/as alunos/as que, ou já não se lembravam de mim ou que nunca me tinham visto na escola (o que não foi o caso, uma vez que nunca perdi o contacto com eles/as), o motivo da minha estadia na instituição e em que área me encontrava a trabalhar*» (NT: 17/01/2013). Aproveitei a ida às salas de aula e, devido às exigências do próprio contexto em que se encontravam os/as estudantes (relativamente sossegados/as e tranquilos/as), para proceder também à divulgação do "Serviço de Denúncias" e do Gabinete de Aconselhamento de *Bullying* que iriam também começar a funcionar. Então, expliquei aos/às alunos/as em que consistiam os dois serviços bem como os seus processos de funcionamento.

Naturalmente que em algumas turmas a mensagem foi mais fácil de passar do que em outras. Normalmente, as turmas mais numerosas e constituídas por alunos/as com idades mais baixas faziam um pouco mais de ruído e mostravam-se mais agitados/as, o que por vezes dificultava a minha tarefa. Porém, tudo correu dentro da normalidade.

3.4.2.2. "Serviço de Denúncias"

Outra estratégia contemplada no plano de intervenção do *bullying* e que foi implementada na escola centrou-se na criação de um "Serviço de Denúncias" (ver anexo V).

Tal como foi referido no plano de intervenção apresentado à escola, este serviço prendeu-se com a construção de uma caixa, uma espécie de urna eleitoral ou caixa do correio, onde os/as estudantes (quer vítimas, quer observadores/as), por meio de cartas ou bilhetes, poderiam denunciar as agressões que testemunharam ou de que eram alvo. Este ato de denúncia do/a agressor/a poderia ser feito de forma anónima, caso o/a

aluno/a "queixoso/a" assim o pretendesse. Assim, os dados que eram fundamentais constar no registo da denúncia passavam pela resposta às questões: quem, quando, onde e o que aconteceu?

Assim sendo, eu próprio fiquei encarregue de fazer as leituras das cartas que eram deixadas na caixa e posteriormente informava a minha supervisora local relativamente à informação que as mesmas continham. Desta feita, a Dr.ª Cristina procedia ao encaminhamento dos/as estudantes para o Gabinete de Aconselhamento de *Bullying* criado especificamente para trabalhar com os/as envolvidos/as no fenómeno em foco.

Quanto à construção da caixa que funcionou como "Serviço de Denúncias", a escola forneceu o recetáculo em madeira e um funcionário da instituição, muito gentilmente, prontificou-se para fazer o "trabalho de bricolagem" e colocá-la na parede. Após este trabalho, o funcionário facultou-me a chave para que pudesse, sempre que necessário, abrir a caixa. De seguida, a minha tarefa passou por fazer o seu enfeite e personalização. Forrei a caixa com papel vermelho, de modo a tornar o seu aspeto mais agradável, e colei na parte frontal uma seta em azul junto ao orifício que permite a introdução das cartas bem como uma breve mensagem que dizia: "Se já foste ou viste alguém ser vítima de *bullying*, descreve onde, quando, quem e o que aconteceu. Não hesites, pede ajuda! Obrigado". Na parte lateral coloquei duas imagens alusivas ao *bullying* que transmitiam a mensagem de reprovação de tais comportamentos.

Relativamente ao local onde a caixa foi colocada, considerei que o mais adequado seria na entrada, precisamente no PBX (junto aos telefones). A escolha deste local da escola deveu-se ao facto de se assumir como um espaço de passagem quase obrigatória de estudantes e, desta forma, de maior facilidade na colocação das cartas não ficando demasiado expostos/as perante os/as restantes colegas. Assim, em vez de colocar a caixa num local mais reservado ou escondido e que poderia fazer com que os/as alunos/as que pretendessem deixar as suas mensagens se sentissem mais acanhados/as ou hesitantes, com receio de serem facilmente observados/as, como por exemplo a Sala de Professores ou até mesmo no Gabinete de Aconselhamento de *Bullying*, considerei que o PBX seria o espaço mais apropriado.

Convém também referir que tive o cuidado de pedir ao funcionário que prendeu a caixa na parede para a fixar a uma altura que possibilitasse a todas as crianças e jovens a introdução das cartas com facilidade, não necessitando nem de se baixarem nem de se

porem em bicos de pés, tornando o ato de colocação dos seus bilhetes o mais discreto e rápido possíveis.

Finalmente, no que diz respeito ao número de cartas que foram deixadas no "Serviço de Denúncias", este não foi muito expressivo, uma vez que apenas foram depositadas três cartas, duas delas correspondentes a vítimas de *bullying* (ambas anónimas, mas denunciando naturalmente os nomes dos agressores que, posteriormente foram levados para o Gabinete de Aconselhamento de *Bullying*) e uma de um observador/testemunha (desta feita assinada, mas não denunciando os nomes dos envolvidos, e que acabou por ser igualmente encaminhado para o gabinete). Isto é, confesso que, anteriormente à implementação deste serviço, as minhas expectativas eram um pouco maiores relativamente à quantidade de cartas ou bilhetes que iriam ser depositados no recetáculo. Contudo, tal facto não me preocupou, como aliás tive oportunidade de refletir. «*Este serviço, em última instância, constituía-se como um meio para chegar aos/às alunos/as. Isto é, apresentava-se como uma via para o encaminhamento dos/as estudantes para o Gabinete de Aconselhamento de Bullying (que era o fim desejado) e, desta forma, chegar a eles/as. A finalidade primordial era chegar ao diálogo com os/as estudantes, estabelecer uma interação com eles/as para trabalharmos em conjunto sobre o fenómeno em questão*» (NT: 14/02/2013). Quero com isto dizer que, apesar do número de registos deixados pelos/as estudantes na caixa do "Serviço de Denúncias" se apresentar baixo e até mesmo aquém das expectativas que possuía à partida, a verdade é que o objetivo para o qual este serviço foi criado foi alcançado, pois a grande maioria de estudantes envolvidos/as em *bullying* com os/as quais interagi acabaram, por iniciativa própria, procurar a minha ajuda no Gabinete de Aconselhamento de *Bullying*. Isto é, cheguei ao contacto com os/as alunos/as não através da caixa de denúncias, mas sim por ação dos/as próprios/as estudantes.

Mesmo tendo ficado satisfeito com o funcionamento do "Serviço de Denúncias" e do Gabinete de Aconselhamento de *Bullying* (que irei descrever, analisar e discutir no ponto seguinte), procurei saber junto dos/as estudantes os motivos que, segundo eles/as, levavam a que a caixa de denúncias não fosse muito utilizada. As razões apresentadas iam ao encontro daquelas que eu próprio identificava e prendiam-se fundamentalmente com quatro ordens de fatores: 1) o facto de ser um serviço novo na escola e muitos/as estudantes ainda não se sentirem confortáveis e seguros/as em denunciar os/as agressores/as; 2) por consequência do primeiro fator, devido ao facto de, apesar de já me conhecerem relativamente bem e interagirem bastante comigo, ainda não sentirem a

confiança suficiente para falarem e partilharem comigo um assunto tão delicado como é o *bullying*; 3) porque o fenómeno do *bullying* escolar entre pares é precisamente um tema delicado, existia um sentimento de medo por parte das vítimas de retaliação por parte dos/as agressores/as e; 4) o facto de ao ter percorrido as turmas para anunciar os serviços para trabalhar o *bullying*, as ocorrências do fenómeno diminuíram bruscamente, precisamente porque os/as agressores/as ficaram a saber que passou a existir uma pessoa na escola para abordar este tipo de questões. Apesar desta última razão apontada ser talvez a mais importante no âmbito do meu estágio, a verdade é que, por entraves temporais (visto que o processo de recolha destes dados seria bastante trabalhoso e por consequência demorado, tal como acontecera na recolha de dados empíricos na fase de aplicação dos questionários), não foi possível aferir com dados concretos tal conclusão.

3.4.2.3. Gabinete de Aconselhamento de *Bullying*

Este espaço, denominado como Gabinete de Aconselhamento de *Bullying*, foi na minha perspetiva talvez a estratégia mais importante contemplada no plano de intervenção e posteriormente implementada na escola. Isto porque era a maneira de conseguir estar frente a frente com os/as estudantes para abordarmos o tema que deu forma ao meu estágio, o *bullying*.

Tal como foi pensado, este serviço destinava-se aos/às alunos/as envolvidos/as no fenómeno, quer de forma direta (enquanto vítimas e/ou agressores/as), quer de forma indireta (enquanto observadores/testemunhas). Naturalmente que o trabalho feito com as diversas "personagens" foi diferente em função do seu envolvimento no fenómeno.

O Gabinete de Aconselhamento de *Bullying*, criado com o principal objetivo de diminuir os índices deste tipo de comportamento violento entre pares, funcionou no mesmo espaço físico do Gabinete de Apoio ao Aluno. Isto é, apesar de serem dois gabinetes com funções distintas e não operarem em simultâneo, ambos os serviços funcionavam na mesma sala. Assim, a minha supervisora local, a Dr.ª Márcia Silva (animadora sociocultural), que também ocupava o Gabinete de Apoio ao Aluno e eu próprio estabelecemos um horário, que foi posteriormente colocado na porta, com os tempos de funcionamento do Gabinete de Aconselhamento de *Bullying*. Desta feita, de quarta a sexta-feira, das 10h00 às 11h30 o Gabinete de Apoio ao Aluno encerrava e passava a entrar em funções o Gabinete de Aconselhamento de *Bullying*.

Importa também mencionar que, mesmo que durante este horário não estivesse ocupado a trabalhar com algum/a estudante, o Gabinete de Apoio ao Aluno fechava à mesma e só poderiam estar presentes alunos/as cujo intuito fosse especificamente tratar de assuntos relacionados com o *bullying*. Esta decisão foi tomada pela Dr.ª Cristina, pela Dr.ª Márcia e por mim, com o objetivo de habituar e consciencializar os/as estudantes e até mesmo reforçar a ideia de que existe um espaço próprio na escola onde podem dirigir-se especificamente para lidar com o fenómeno do *bullying.* Fora do horário referido, permanecia na escola «*para assegurar o funcionamento e a monitorização do Gabinete de Apoio ao Aluno, onde os/as estudantes podiam ir para jogarem no computador, às cartas ou apenas conversar*» (NT: 16/01/2013).

Como já foi referido num momento anterior, a divulgação deste serviço foi feita por mim, sala a sala, percorrendo a totalidade das turmas da escola.

Relativamente à organização e decoração do espaço, considerei que seria adequado proceder a pequenos ajustes que conferissem ao Gabinete de Aconselhamento de *Bullying* a configuração adequada para o qual ele foi criado. Como a sala era grande e ampla, foi possível, com a ajuda da Dr.ª Márcia, dispor os móveis e *placards* existentes em forma de dois quadrados (mas nunca fechados, de modo permitir a visão de toda sala) criando, deste modo, uma espécie de divisões mais acolhedoras, agradáveis e com alguma privacidade. Assim, quando o espaço assumisse funções de Apoio ao Aluno, os/as alunos/as ocupavam a divisão dos computadores e do quadro para poderem fazer jogos. Por outro lado, sempre que o espaço iniciava funções de Aconselhamento de *Bullying*, recebia e conversava com os/as estudantes no compartimento mais escondido e privado, constituído apenas por uma mesa redonda, quatro cadeiras e um armário. Precisamente na divisão destinada ao trabalho do *bullying*, de modo a personalizar o espaço, colei no armário dois cartazes alusivos ao tema e um exemplar do folheto que havia distribuído pelos/as alunos/as.

Quanto ao encaminhamento de estudantes para este espaço, poderia ser feito por duas vias: ou através das cartas depositadas na caixa do "Serviço de Denúncias" ou por iniciativa própria dos/as estudantes que pretendessem deslocar-se ao espaço para abordarem o tema. Assim, convém realçar que, caso o encaminhamento fosse efetuado pelo primeiro procedimento, teria que dar conhecimento à minha supervisora local do conteúdo da carta e ela própria dirigia-se à sala onde o/a aluno/a se encontrava a ter aulas e levava-o/a para o Gabinete de Aconselhamento de *Bullying* onde depois eu dava continuidade ao trabalho.

No que diz respeito ao número de estudantes que marcaram presença no gabinete, foram dezasseis e todos do sexo masculino: cinco agressores, duas vítimas, quatro observadores, três que se dirigiram ao espaço apenas para saberem mais acerca do fenómeno e dois que foram relatar episódios de violência isolada a que tinham assistido, mas que não se enquadravam nos propósitos do *bullying*.

Assim sendo, os agressores foram encaminhados para o gabinete através das cartas deixadas no "Serviço de Denúncias" e dos observadores e das vítimas que foram ao Gabinete de Aconselhamento de *Bullying* e os denunciaram. Naturalmente que alguns demonstravam alguma hesitação em denunciar o autor das agressões com medo de retaliações, mas tentava sempre criar um ambiente tranquilo, dizendo que o que fosse falado naquele espaço ficaria ali e que nada de mal lhes poderia acontecer.

O trabalho feito com os agressores passou por uma conversa séria e deixava bem claro que na escola não era tolerado esse tipo de conduta (Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010; Martins, 2011). A minha intenção foi sempre levar o estudante a compreender as consequências do seu comportamento para ele próprio e para o/a outro/a que estaria a ser alvo das suas agressões, a colocar-se na posição daqueles/as que são vítimas sem qualquer culpa pelo que lhes está a acontecer, assim como fazê-lo entender que o caminho que vem seguindo, tendo em consideração o seu comportamento violento, poderia vir a trazer-lhe sérios problemas no adulto que seria amanhã, quer a nível pessoal (consumo de álcool e drogas, eventuais problemas com a justiça), quer a nível social (dificuldade de relacionamento com os/as outros/as) (*idem*). Para além disto, a finalidade das conversas que tive com os agressores assentava no pressuposto que obtivessem um conhecimento geral acerca do fenómeno do *bullying*, assim como desenvolvessem competências sociais, designadamente, a capacidade de ouvir, compreender e agir levando-os, deste modo, a reagir de forma pacífica ao conflito e a resolvê-lo pela via do diálogo (Rodríguez, 2007; Carvalhosa, 2010; Martins, 2011).

Os agressores, nos momentos iniciais da conversa, mostravam-se nervosos e apreensivos, uma vez que previam, até pelo espaço onde estavam a ser levados, que algo de errado se estava a passar. Geralmente começavam por negar os comportamentos de que eram autores ou então quando confessavam alegavam tratar-se de uma brincadeira ou que a culpa não era deles. Contudo, com o avançar do diálogo, ouviam atentamente e calmamente as minhas recomendações e mostravam respeito e concordância com aquilo que lhes ia dizendo. Quando lhes pedia uma justificação para

tais comportamentos que eram autores, quase sempre não a tinham. Então se não a tinham levava-os a refletir no porquê de tais atitudes, o que ganhavam com isso.

No final de cada conversa com os agressores, despedia-me deles com um aperto de mão firme e dizia-lhes que eram os únicos culpados pelas suas condutas e não os colegas que eram os seus alvos, mas que não estava ali para os julgar ou castigá-los, nem para me verem como um inimigo, mas pelo contrário, como uma pessoa que estava ali para os ajudar. Mais ainda, tal como é apontado pela literatura relativamente ao trabalho com os/as envolvidos/as no *bullying*, nomeadamente com agressores/as, (Rodríguez, 2007; Middelton-Moz & Zawadski, 2007; Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010) «*sentia e acreditava que era realmente importante passar a mensagem aos agressores de que deposito neles bastante confiança, no sentido de mudarem os seus comportamentos, para que estes se sentissem comprometidos, responsabilizados e implicados comigo. Como se tivessem um compromisso de honra para com a minha pessoa. E assim, ao demonstrar-lhes confiança e ao transmitir-lhes a mensagem que aposto neles e, deste modo, não exteriorizando uma sensação de desistência, talvez estivesse a dirigir-lhes um sentimento que eles verdadeiramente necessitassem e que ninguém o faz, por pensarem que já não merecem a pena e são casos perdidos*» (NT: 27/02/2013).

Relativamente às vítimas, estas chegaram ao gabinete por iniciativa própria. O trabalho feito com elas passava, numa primeira fase, por deixá-las falar, acalmarem-se, por confortá-las dizendo que não tinham qualquer culpa pelo facto de serem alvo de agressões e proferir-lhes frases que pudessem contribuir para aumentar a sua confiança e autoestima (Rodríguez, 2007; Middelton-Moz & Zawadski, 2007). Posteriormente, o trabalho desenvolvido com as vítimas centrou-se na aquisição de competências de assertividade, afirmação pessoal e regulação emocional. Fundamentalmente, este trabalho passou por, tal como defendem Rodríguez (2007), Middelton-Moz & Zawadski (2007) e Martins (2011), capacitar as vítimas que o comportamento mais adequado e que deveriam adotar quando se viam envolvidas em situações de vitimização seria olhar sempre nos olhos do/a agressor/a e tentar não mostrar medo, não esfregar ou bater os pés (visto que a linguagem corporal pode revelar medo e "empoderar" mais ainda o/a agressor/a), mostrarem-se confiantes, assertivas e calmas, falando com o/a agressor/a de forma simples e direta, mas nunca gritando ou mostrando qualquer sinal de afrontamento e agressividade. Foi igualmente ensinado às vítimas a evitar as situações de risco e a pedir apoio aos colegas ou adultos, bem como a resistir às manipulações e

ameaças de que eram alvo (*idem*). Quando as conversas terminavam, pedia sempre ao aluno em questão para passar no gabinete na semana seguinte para me contar como a tinha passado.

Quanto aos observadores/testemunhas, um deles chegou até mim por via do "Serviço de Denúncias" e os outros três por iniciativa própria. Como é sugerido por diversos autores (Barros, Carvalho & Pereira, 2009; Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010; Martins, 2011), com estes estudantes o trabalho assumiu essencialmente contornos de consciencialização e sensibilização para o fenómeno no sentido de não rirem, não encorajarem ou assistirem passivamente a situações de maus tratos e informarem um adulto quando observarem esse tipo de situações. Mais ainda, utilizava uma estratégia que consistia em fazê-los crer que eram elementos influentes no seio das suas turmas e deviam aproveitar esse estatuto para espalhar esta mensagem pelos/as restantes colegas e promover, deste modo, um clima de paz, não-violência na escola e resolução pacífica dos conflitos.

No caso dos estudantes que vieram até mim e que relataram episódios de violência ocasional (mas que não era *bullying*), nessas situações optava por explicar-lhes de forma clara em que consiste o *bullying* e o que o distingue de um episódio de violência dita "ocasional", tal como tinham assistido. «*De qualquer forma, mostrei-me satisfeito pelo facto de alunos terem procurado a minha ajuda e disse-lhes que, sempre que sentissem necessidade, para virem ter comigo ao gabinete que estaria lá para os ajudar*» (NT: 31/01/2013). Apesar de não se tratar propriamente de *bullying*, orientava os alunos no sentido de, sempre que tais episódios ocorressem, chamassem um adulto que se encontrasse por perto ou até mesmo procedessem à separação dos/as envolvidos/as. Mesmo que os estudantes fizessem alguma confusão relativamente às especificidades de comportamentos de *bullying* (e agrupassem na mesma gaveta qualquer situação de violência), a minha intenção passou sempre por tentar ajudá-los e contribuir para que todas as situações de violência que os levavam até mim fossem resolvidas da melhor maneira. Outra sugestão que considerava pertinente apresentar aos alunos, à semelhança do que fazia com os observadores/testemunhas, passava por tentarem espalhar pela turma a mensagem de que os conflitos devem ser sempre resolvidos pela via do diálogo e não pela via da violência e consciencializar os/as colegas, perante situações de violência, a não se rirem nem tampouco incentivarem tais comportamentos.

No que diz respeito aos estudantes que se dirigiram ao Gabinete de Aconselhamento de *Bullying* e que apenas pretendiam ficar mais esclarecidos relativamente ao fenómeno, o trabalho assentou precisamente em explicar de forma clara em que consiste o *bullying*, as diferentes dimensões do fenómeno (física, verbal, psicológica e sexual), distinguir comportamentos de *bullying* de outras formas de violência, as consequências que o mesmo pode trazer para os/as envolvidos/as bem como algumas dicas de como lidar com este tipo de episódios perante situações de vitimização.

Um facto que, na minha opinião, merece ser alvo de reflexão, diz respeito à fraca inicial adesão de estudantes a este espaço. A determinada altura, já o Gabinete de Aconselhamento de *Bullying* se encontrava em funcionamento há cerca de duas semanas, reparei e registei «*que a adesão de alunos/as mostrava-se bastante abaixo das expectativas que tinha para este serviço, o que me provocou alguma preocupação*» (NT: 30/01/2013). Falei com os/as estudantes, no sentido de tentar perceber a que se devia tal situação e o que poderia fazer para invertê-la, e eles/as voltaram a referir os mesmos argumentos mencionados para o "Serviço de Denúncias". Assim, apesar dos esforços de divulgação indicados anteriormente, considerei pertinente solicitar à funcionária responsável pela biblioteca para divulgar o Gabinete de Aconselhamento de *Bullying* através das redes sociais, nomeadamente do *Facebook* e do *blog* da biblioteca. Assim forneci-lhe, em formato digital, os cartazes e folhetos que havia feito com o intuito de serem colocados na Internet e, deste modo, voltar a lembrar ou mesmo dar a conhecer tanto aos/às alunos/as como aos/as encarregados/as de educação que existe um espaço na escola onde podem ser tratadas as questões relacionadas com o *bullying*.

Outra iniciativa que considerei enriquecedora e que, por ventura, poderia envolver os/as estudantes na problemática e trazê-los/as ao Gabinete de Aconselhamento de *Bullying* prendeu-se com a construção de uma espécie de mural neste espaço. Assim, forrei uma parte do armário que ainda se encontrava livre (visto que parte dele já continha cartazes e folhetos) com papel laranja e com cartolina castanha e deixei um espaço para que os/as estudantes que passassem pelo gabinete pudessem deixar as suas opiniões e partilhassem pontos de vista relativamente ao *bullying*. Assim, a ideia da criação do mural tinha por base a crença que os/as alunos/as se mantivessem em contacto, informados/as e sensibilizados/as para o tema em questão. «*Todas as mensagens registadas revelaram sentimentos de repulsa e reprovação contra o fenómeno em foco*» (NT: 04/03/2013). A verdade é que esta iniciativa se veio a revelar

bastante interessante uma vez que a adesão foi muito grande e, no espaço de uma semana, o mural ficou completamente preenchido.

Com o passar das semanas, a realidade é que a presença de estudantes no Gabinete de Aconselhamento de *Bullying* veio a tornar-se cada vez mais significativa.

3.4.2.4. Ação de (in)formação e sensibilização para funcionários/as

Tal como tinha sido planeado, esta atividade contemplada no plano de intervenção apresentado à escola ocorreu na interrupção letiva de Carnaval.

A sessão teve início por volta das 9h45 do dia 11 de fevereiro e teve a duração de aproximadamente duas horas.

Antes do início da ação, considerei pertinente despender algum tempo, cerca de trinta minutos, na organização da sala, nomeadamente na disposição das mesas. Assim, de modo a criar um ambiente propício para um clima de maior proximidade e que estimulasse a participação dos/as formandos/as, optei por colocar as mesas em "U". Deste modo, todos/as os/as participantes poderiam ver-se e assim tornar o ambiente mais informal e favorável para um momento de partilha mútua.

Estiveram presentes dezasseis funcionários/as, menos dois/as do que aqueles/as que inicialmente estava previsto tendo em conta o número de inscrições registadas na ficha (ver anexo VI), criada previamente por mim para o efeito.

A sessão teve como suporte de acompanhamento da mesma um *powerpoint* (ver anexo VII) com dezasseis diapositivos.

No momento de abertura da sessão, tomou a palavra a minha supervisora local, a Dr.ª Cristina. A sua intervenção preencheu apenas os primeiros cinco minutos e serviu para introduzir o tema da sessão e fazer a minha apresentação aos/às formandos/as. Apesar de já todos/as me conhecerem e a maioria até saber o meu nome, a verdade é que também alguns/as deles/as desconheciam o propósito da minha estadia na escola. Assim, foi-lhes transmitida a informação relativamente à minha formação de base. Foi também explicado que a minha presença na escola se devia ao meu estágio no âmbito do mestrado em Ciências da Educação**.**

Feita a nota introdutória pela Dr.ª Cristina, era o momento de assumir a orientação do diálogo. Novamente voltei a referir, de maneira a estabelecer um ambiente de proximidade e uma certa informalidade e à vontade com os/as funcionários/as, que a minha intenção passava essencialmente por criar um clima de

partilha de conhecimento e experiências com os/as formandos/as e, neste sentido o meu papel assentava fundamentalmente na orientação da sessão. Assim, apelei para que se sentissem completamente à vontade, para interromperem o meu discurso sempre que considerassem pertinente, colocassem questões e enriquecessem a discussão dando os seus contributos pessoais.

Um conselho que me foi indicado pela Dr.ª Cristina, o qual tentei sempre seguir e que foi igualmente uma preocupação da minha parte, prendeu-se com a questão do diálogo com os/as formandos/as. Isto é, foi minha intenção orientar a conversa através de frases simples, claras e gramaticalmente pouco elaboradas. Isto porque, de acordo com a minha supervisora local, os/as funcionários/as da escola eram pessoas que possuíam baixos níveis de escolaridade e, de forma a conseguir passar bem a informação, seria mais adequado utilizar uma linguagem que se ajustasse aos seus níveis de formação.

É ainda relevante referir que, nos momentos que antecederam o início da minha intervenção «*encontrava-me um pouco nervoso e ansioso, mas nunca se apoderaram de mim sentimentos de incapacidade ou insegurança. Aliás, com o passar do tempo, fui-me sentido cada vez mais tranquilo, uma vez que sabia perfeitamente a mensagem que queria passar e tinha absoluta consciência que dominava o tema da sessão*» (NT: 11/02/2013).

Antes de dar início à minha intervenção propriamente dita, solicitei aos/às funcionários/as que, um/a por um/a (de forma a "quebrar o gelo"), se apresentassem, referissem há quantos anos trabalhavam na escola e quais as suas expectativas relativamente à ação na qual iriam participar. A grande maioria referiu que, apesar de já ter ouvido falar do *bullying*, esperava saber mais acerca do fenómeno e saber distingui-lo de outras formas de violência.

Posto isto, comecei por apresentar os conceitos-chave em torno dos quais se iria desenrolar a ação, fazer uma espécie de sumário dos assuntos que iriam ser abordados e definir os objetivos da sessão.

Assim sendo, ao longo da apresentação, foram focados sete pontos centrais. No primeiro foi explicado de forma clara em que consistem os comportamentos de *bullying*. Neste ponto, para além de apresentar uma definição do conceito de *bullying*, foram mencionadas diferentes dimensões que o mesmo pode assumir, os três critérios fundamentais que têm que estar presentes para que um comportamento possa ser

denominado por *bullying*, bem como "as personagens" envolvidas no fenómeno e suas principais características.

No segundo ponto, por contraposição ao primeiro, demonstrei, através de exemplos, condutas que não se enquadram na definição de *bullying*, uma vez que existia uma grande confusão em distinguir o *bullying* de outro tipo de violência isolada e ocasional. Neste sentido, havia que esclarecer que o termo *bullying* não pode, ou não deve, ser aplicado a todo e qualquer tipo de situação que envolva violência.

No terceiro ponto foram apresentadas, discutidas e analisadas algumas das consequências que o fenómeno em foco pode eventualmente trazer para os/as envolvidos/as e que podem deixar marcas para o resto das suas vidas. No momento da abordagem às consequências do *bullying*, foi feita uma dinâmica com o grupo que consistia no seguinte: foi distribuída uma folha de papel em branco por cada formando/a e pedi-lhes que a amaçassem e amarrotassem. De seguida, solicitei-lhes que voltassem a tentar colocar a folha no seu estado inicial e perguntei-lhes se tinham conseguido e se a folha tinha ficado com o mesmo aspeto que tinha antes de a danificarem. Todos/as obviamente responderam que não. O intuito desta dinâmica era demonstrar que as consequências do *bullying*, muitas vezes, podem deixar cicatrizes que nunca mais se apagam.

No ponto seguinte, foram expostos alguns problemas associados à vitimização do *bullying*. Isto é, sinais que eventualmente podem ser evidenciados pelos/as estudantes e que poderão significar que estão a ser vítimas de *bullying*. Através da apresentação deste diapositivo pretendia, para além de dar a conhecer os "sintomas" associados a este tipo de violência, estimular os/as funcionários/as a assumirem uma postura de permanente alerta relativamente aos comportamentos dos/as estudantes na escola, uma vez que, muitas vezes, o *bullying* apresenta-se como um tipo de violência silenciosa.

No quinto parâmetro, de forma a mostrar que o *bullying* não é um fenómeno abstrato e que só acontece nas outras escolas, revelei alguns dados gerais relativamente aos índices de *bullying* existentes na escola, através da análise dos resultados do estudo que, numa fase anterior do meu estágio, tive oportunidade de realizar.

Seguidamente, achei pertinente sugerir algumas recomendações aos/às funcionários/as para que estes/as, sempre que se deparassem com algum episódio de *bullying* na escola, saberem agir e lidar com ele da forma mais adequada.

Finalmente, no sétimo parâmetro, foram anunciados quatro casos práticos, todos eles imaginários e que envolviam situações de violência. O objetivo deste exercício passava pela discussão "*Bullying*: sim ou não?" e, em caso afirmativo, os/as formandos/as serem capazes de identificar os critérios que conferem à situação um episódio de *bullying*.

É merecedor de destaque o facto da maioria dos/as funcionários/as ter-se envolvido, participado e demonstrado interesse na sessão prestando o seu contributo através da narração de experiências pessoais e da apresentação de questões pertinentes.

No final da Ação de (in)formação de sensibilização foi distribuída pelos/as formandos/as alguma documentação, elaborada por mim, como folhetos (ver anexo VIII) que continham uma espécie de síntese dos assuntos abordados ao longo da sessão, de forma a sensibilizá-los/as e consciencializá-los/as para o tema em foco para que este não caísse no esquecimento, as fichas de avaliação da atividade (ver anexo IX) bem como os certificados (ver anexo X), assinados por mim e pela direção, com o respetivo carimbo da escola.

No que diz respeito à ficha de avaliação, esta era constituída por três partes distintas. A primeira continha seis questões relativas à avaliação global da ação; a segunda era constituída por cinco questões destinadas à avaliação dos conteúdos e estrutura da ação; a terceira, composta por quatro perguntas, dedicadas à avaliação do desempenho do formador. Assim, a avaliação de cada questão era feita através da utilização de uma escala de 0 (totalmente insatisfeito/a) a 7 (totalmente satisfeito/a).

A grande maioria das questões foi avaliada com a atribuição no número 7 (totalmente satisfeito/a). Convém ainda referir que a avaliação de todas as questões oscilou entre o mínimo de 5 e o máximo de 7. Assim, a maioria das questões para as quais foi atribuída uma classificação mais baixa prendeu-se com a duração da sessão. Apesar de, pela forma como a questão é formulada ("a duração pareceu-lhe apropriada?"), não ser possível perceber se o descontentamento dos/as formandos/as se ficou a dever à curta ou longa duração da atividade, na minha opinião, considero que os/as participantes manifestaram algum desagrado pela duração excessiva da ação, uma vez que, mais para o final da mesma, a participação e a intervenção deles/as já não era tão frequente. Aliás, já notava também algum cansaço nas suas posturas, pois estes/as profissionais não estão acostumados/as a estar num contexto e num registo mais ou menos formal durante duas horas.

Contudo, após o encerramento da ação de formação, alguns/as funcionários/as fizeram questão de vir ter comigo e dar-me os parabéns pela atividade que tinha acabado de dinamizar. Transmitiram-me mensagens de satisfação e aprovação. "Gostei muito. Devia haver mais sessões destas na escola sobre os mais variados temas. Acho que esteve muito bem e fiquei mais esclarecida acerca do *bullying*, porque eu já tinha uma ideia mas não sabia muito bem o que era na realidade".

Também a minha supervisora local, quando já todos/as os/as formandos/as tinham abandonado a sala, veio ter comigo para me dirigir palavras de contentamento pela ação desenvolvida: "Acho que esteve muito bem, muito seguro e passou a mensagem de forma bastante clara. Mostrou que dominava o tema em discussão".

Pessoalmente também me senti «*bastante satisfeito perante o meu desempenho e com a sensação de "prova superada", pois na verdade tive muito gosto em realizar esta tarefa que, afinal de contas, é uma das valências da profissionalidade em Ciências da Educação (dinamização de ações de formação)*» (NT: 11/02/2013).

Finalmente, uma nota que gostaria de registar, prende-se com o facto que, depois de ter realizado a ação de (in)formação para os/as funcionários/as, aqueles/as que ainda não comunicavam muito comigo passaram a falar-me com mais frequência estabelecendo, deste modo, uma relação de maior proximidade.

3.4.2.5. Outras tarefas desempenhadas

Descritas as atividades por mim realizadas e que estavam contempladas no plano de intervenção do *bullying*, concebido e posteriormente apresentado e implementado na escola, desempenhei igualmente outras tarefas.

Para além das ações levadas a cabo, desenvolvi outras ações que eram necessárias e úteis para a instituição.

Quando o Gabinete de Aconselhamento de *Bullying* encerrava e passava a entrar em funcionamento o Gabinete de Apoio ao Aluno, as minhas funções assumiam também outro tipo de configuração.

Antes de mais, convém mencionar que o funcionamento do Gabinete de Apoio ao Aluno, até ao final do ano de 2012, era assegurado por um grupo de três técnicas do Projeto "Saber Viver" que estava em atividade na escola. Todavia, a duração do projeto terminara no final de dezembro de 2012 e a recandidatura não foi aprovada e, perante tal situação, não tiveram outra alternativa que não a saída da escola. Perante tal cenário,

fiquei juntamente com a Dr.ª Márcia Silva encarregue de dinamizar e fazer a gestão e monitorização do espaço. A instituição ressentiu-se bastante com a saída destas profissionais, uma vez que já permaneciam na escola há alguns anos e tinham criado uma relação muito forte quer com os/as estudantes, quer com a escola, quer com o resto da comunidade educativa. Eu próprio senti a falta desta equipa, nomeadamente da Dr.ª Raquel Sá, pois tal como relatei numa fase anterior no presente trabalho, ela assumiu-se como uma figura essencial no processo de interação e de fortalecimento da relação entre mim e os/as alunos/as.

Com a saída da escola destas profissionais, o Gabinete de Apoio ao Aluno, mudou de instalações (dos antigos balneários exteriores, para o pavilhão C, junto à sala do ensino especial) e, diga-se de passagem, para muito melhor. Este gabinete passou a funcionar numa sala, até então desocupada, mais acolhedora, maior e mais ampla, equipada com dois computadores, várias mesas onde os/as alunos/as podiam jogar cartas, fazer os trabalhos da escola ou apenas conversar, um quadro onde podiam fazer-se jogos, etc. A disposição dos armários e *placards* fazia com que o gabinete possuísse várias divisões com utilidades distintas, em função do tipo de atividades desenvolvidas.

Na maior parte das vezes, garantia o funcionamento deste espaço sozinho e, outras vezes, estava comigo a Dr.ª Márcia. Isto porque, uma vez que ela tinha que estar presente nas restantes escolas primárias do agrupamento, as tarefas que passavam pelo assegurar do funcionamento deste espaço eram-me delegadas.

Dito isto, as minhas tarefas no Gabinete de Apoio ao Aluno assentavam essencialmente na monitorização e gestão do espaço. Assim, para além de ter conhecimento acerca dos/as estudantes que frequentavam este espaço, era também uma forma de estar em contacto permanente com o meu público-alvo. Quero com isto dizer que, apesar de cumprir as tarefas que me eram incumbidas, tentava manter sempre uma postura de alerta relativamente a eventuais sinais associados ao *bullying*, não descurando, deste modo, as funções do Gabinete de Aconselhamento de *Bullying*.

Frequentemente os/as estudantes apareciam para conversar comigo acerca dos mais variados assuntos do seu interesse. Para falarem dos seus fins-de-semana, das suas vidas familiares e dos seus passatempos, para me mostrarem as suas músicas e jogos de computador favoritos, os vídeos dos golos que tinham marcado pela sua equipa de futebol no jogo anterior, pedirem opiniões acerca dos/as colegas do sexo oposto, enfim, falavam das suas vidas fora do contexto escolar. Também algumas vezes solicitavam a minha participação nos jogos de computador e nos jogos de cartas. Perante estes

pedidos, tentava encontrar um equilíbrio. Isto é, não aceitava sempre, para os/as estudantes entenderem que o objetivo da minha estadia na escola não passava por este tipo de atividades, nem recusava sistematicamente, com o intuito de manter uma relação próxima com eles/as (obviamente dentro dos contornos mais apropriados e não uma relação propriamente de colega) e não perder a sua confiança. Porém, tal como tive oportunidade de registar, considerava estes momentos de participação nas atividades favoritas dos/as estudantes bastante enriquecedores, pois «*durante estes minutos de jogo, sinto que eles/as passavam a ver-me como "um deles/as". Nestes momentos de tempo livre, fora do registo formal de sala de aula, momentos lúdicos e de prazer, parecia que as hierarquias e os lugares institucionais, em certa medida, caíam e, por instantes, éramos todos/as iguais*» (NT: 06/03/2013).

Com menos frequência, mas também aconteceu algumas vezes, um/a ou outro/a estudante dirigia-se ao Gabinete de Apoio ao Aluno para fazer os trabalhos de casa e solicitava a minha ajuda nas disciplinas em que tinha mais dificuldades.

Assim, aproveitava esta interação e este contacto constante com os/as alunos/as para tentar perceber se estava tudo bem na escola, se corria tudo dentro da normalidade com o intuito de, em primeiro lugar, incentivá-los/as e relembrá-los/as que estava disponível um espaço onde poderiam sempre dirigir-se, sem hesitarem, quando sentissem necessidade e, em segundo lugar, era uma forma de estar a fazer constantemente a divulgação do serviço que tinha criado.

Apesar deste gabinete possuir diversas funcionalidades, a verdade é que os interesses e as motivações da esmagadora maioria dos/as estudantes passavam pela ida ao computador. Geralmente, as raparigas passavam o tempo nas redes sociais para verem e comentarem os perfis dos rapazes e discutirem entre elas os seus critérios de beleza. Os rapazes, por sua vez, passavam menos tempo a navegar nas redes sociais e, quando o faziam, a maior parte das vezes era para jogarem jogos *online*. Para além do *Facebook,* as atividades prediletas dos rapazes no computador centravam-se igualmente na visualização de vídeos no *YouTube.*

Nestas atividades do computador, algumas vezes tive que lidar de perto com algumas situações conflituosas entre estudantes, sobre as quais tive necessidade de atuar. O uso do computador era feito em função dos interesses do/a estudante que o estava a utilizar e era rotativo e cabia-me fazer a gestão do tempo de ocupação quando este não era respeitado. Isto é, cada aluno/a apenas podia permanecer no computador durante 15 minutos e acontece que muitas vezes este tempo não era acatado e por isso

eu tinha a necessidade de atuar. Também muitas vezes as ideias, conceções e interesses deles/as acabavam por chocar, ou porque não cediam o seu lugar quando o deviam fazer, ou porque um/a aluno/a estava a visitar um determinado *site* na Internet ou a jogar determinado jogo e o/a que estava ao lado não gostava e acabavam por iniciar uma discussão motivada pela divergência de pontos de vista que possuíam. Perante tais situações, «*sentia evidentemente a necessidade de intervir e fazer um pouco o papel de mediador de conflitos tendo em vista a resolução dos mesmos, ajudando os/as estudantes a chegarem a um acordo de satisfaça ambas as partes, tentando sempre que possível criar uma conciliação de interesses. Afinal de contas, as competências de gestão, mediação e resolução de conflitos são também uma das valências de um/a licenciado/a em Ciências da Educação*» (NT: 18/02/2013).

CAPÍTULO IV. Reflexões e considerações finais

4.1. Balanço do percurso de estágio

Chegado a esta etapa do presente trabalho, é altura de tecer algumas considerações e reflexões que, quanto a mim são cruciais.

Ao longo do presente relatório tive como intento refletir de forma fundamentada sobre aquilo que foi a minha experiência enquanto estagiário na Escola E. B. 2,3 Pêro Vaz de Caminha. É uma escola TEIP e neste sentido lida de perto com diversos problemas socioeducativos tais como a retenção, o absentismo e abandono escolar. Assim sendo, é principal finalidade da escola promover o sucesso educativo, contribuir para o bem-estar e fomentar o equilíbrio emocional e comportamental dos/as seus/as alunos/as para, deste modo, combater as problemáticas com que a escola se depara.

Espero que este trabalho possa servir como um meio para dar conta de algumas das valências que um/a licenciado/a em Ciências da Educação pode assumir, bem como de diversas tarefas que possui capacidade de desempenhar.

A meu ver, a temática do *bullying*, apesar de estar bastante em voga, muito por influência dos meios de comunicação social, a realidade é que existe uma tendência de generalização da violência escolar enquadrando-a nos termos do *bullying*. Na verdade, o *bullying* escolar é um tipo particular de violência e possui critérios bastante concretos e específicos (Seixas, 2006; Matos *et al*, 2009; Carvalhosa, 2010), tornando a sua definição bastante clara e inequívoca. Assim, podemos dizer que estamos perante uma situação de *bullying* escolar entre pares quando um indivíduo – o/a agressor/a – ou um grupo, é autor de comportamentos agressivos, intencionais e sistemáticos (que podem ser físicos, verbais, psicológicos ou sociais) dirigidos a um outro indivíduo – a vítima – ou um grupo, num contexto muito específico – a escola (*idem*).

No que diz respeito ao período de estágio, ao longo destes cinco meses, para além das coisas que correram bem (felizmente a maioria), naturalmente deparei-me com algumas preocupações, constrangimentos, dificuldades e obstáculos com os quais tive que lidar.

Uma delas prendeu-se, por exemplo, com o tempo de espera entre o momento em que entreguei os pedidos de autorização aos/às estudantes para poderem obter permissão por parte dos/as encarregados/as de educação para participarem no preenchimento dos questionários e o momento de os trazerem devidamente assinados. Porém, é um procedimento ético e legal a ser levado em consideração e a ser respeitado. Assim, estes tempos de alguma demora, desde a conceção das ações até à sua

implementação, confesso que, inicialmente me provocaram um certo desconforto e agitação.

Outra situação que me provocou alguns momentos de preocupação, nervosismo e ansiedade assentou, precisamente na perceção do volume de trabalho que tinha pela frente tendo em consideração o tempo que me restava para o realizar. Isto é, talvez pelo facto de, logo desde o início do estágio já ter uma planificação de todas as fases pelo qual ele iria passar, apoderou-se de mim este sentimento de alguma inquietação, exatamente por já ter a perceção das tarefas que iria desenvolver e o tempo que teria disponível para as concretizar. Assim, para atenuar estes sentimentos menos bons, muito importantes foram as palavras transmitidas pelo meu orientador, o Prof. Tiago Neves, que me foram tranquilizando.

Nos momentos iniciais, a não adesão dos/as jovens constituiu também um dos obstáculos que se atravessaram no meu percurso. Naturalmente, a participação é um elemento central neste tipo de trabalho e confere algum sentido ao trabalho por mim desenvolvido. Durante alguns períodos de tempo, verificava que não existia a adesão desejada aos serviços que tinham sido criados, como a caixa do "Serviço de Denúncias" e o Gabinete de Aconselhamento de *Bullying*, o que me provocava sentimentos de frustração e desmotivação. Mas nesses momentos pude sempre contar com o apoio da minha supervisora local (Dr.ª Cristina Silva), que com toda a sua vasta experiência com o público juvenil me ia dando alguns conselhos, dizendo que com o tempo essas dificuldades iam, com certeza, ser superadas (o acabou por se confirmar).

Ainda na listagem das dificuldades e obstáculos sentidos no âmbito das atividades de estágio, encontra-se a tensão entre proximidade e distância. Ou seja, à medida que a minha relação ia evoluindo com as crianças e jovens, outros problemas se colocavam, nomeadamente, a questão da autoridade e da implicação, especialmente esta última que me colocava sempre a pensar na minha forma de me comportar e agir em determinados momentos. Tal como já mencionei anteriormente, os contornos que a relação estabelecida entre mim e os/as estudantes assumia, naturalmente era diferente daquela que é estabelecida entre aluno/a-professor/a. Todavia, a questão da autoridade é bastante importante num contexto como uma escola, pois a minha função era também a de zelar pelo bom funcionamento e pela tranquilidade da instituição. Se por um lado foi importante estabelecer uma relação de confiança com crianças e jovens, por outro, era fundamental que estes/as não confundissem o meu papel, embora eu fosse segundo

eles/as um "porreiro", um "fixe", era antes de mais e acima de tudo um profissional que eles deveriam respeitar.

Contudo, apesar deste elencar de constrangimentos e contrariedades, este foi igualmente um período no qual obtive grandes aprendizagens e desenvolvi e adquiri outras tantas competências em contexto profissional e que podem representar algumas das valências de um/a licenciado/a em Ciências da Educação. Refiro-me assim ao processo complexo que é a preparação, organização, estruturação, implementação e dinamização de atividades, nomeadamente a ação de (in)formação e sensibilização para os/as funcionários/as.

Outra das valências que um/a profissional das Ciências da Educação possui, e que a coloquei em prática durante este período de estágio, prende-se precisamente com a conceção, implementação, monitorização e avaliação de projetos socioeducativos (apesar de só ser concluído os três primeiros passos devido aos constrangimentos, nomeadamente ao nível do tempo de duração do estágio). Quero com isto dizer que, no que diz respeito à prática avaliativa, não foi possível realizar a avaliação em todos os momentos do projeto de intervenção.

Assim, relativamente ao "tempo de vida" do projeto, apenas foi possível, neste período de estágio, realizar uma avaliação *ex-ante*, designadamente na avaliação de diagnóstico onde foi descrito um ponto de situação acerca das taxas de *bullying* entre pares existentes na escola (e foram identificadas as necessidades dos/as beneficiários/as e os recursos existentes no contexto) para de seguida proceder à planificação de uma intervenção. Foi realizada também uma avaliação formativa e *ex-post* das ações levadas a cabo (e que foram apresentadas, discutidas e analisadas ao longo dos pontos anteriores). A primeira ocorreu durante o desenrolar das atividades desenvolvidas com o intuito de refletir sobre a minha ação e melhorar a minha prática, uma vez que nem sempre as coisas correram do modo previsto e, assim tive necessidade de fazer ligeiros ajustes para que os objetivos que foram propostos pudessem ser alcançados. A segunda foi aplicada no final de cada uma das atividades desenvolvidas, após a sua conclusão com o intuito de perceber se produziram os resultados esperados (Monteiro, 2000).

Todavia, devido a impedimentos temporais (e porque os projetos socioeducativos necessitam de um tempo de vida alargado para que seja possível fazer uma análise às transformações ocorridas), não foi possível realizar a avaliação retrospetiva do projeto em si, numa visão mais alargada, no sentido de verificar se o objetivo geral a que o mesmo se propôs (erradicar ou diminuir os índices de *bullying*

entre pares) foi atingido. Apesar de em conversas informais com os/as estudantes, no Gabinete de Apoio ao Aluno, me dizerem que consideravam que os índices do fenómeno na escola tinham reduzido, a verdade é que, tal como já referi, devido a impedimentos temporais do próprio estágio (uma vez que este trabalho de avaliação exigiria com certeza mais disponibilidade a nível de tempo e recursos, o que implicaria uma estadia mais longa no contexto), foi impossível quantificar com resultados consistentes tal facto.

4.2. Contributo do estágio para a construção da profissionalidade em Ciências da Educação

A experiência de estágio levada a cabo assumiu-se, em primeira instância, como um momento de aprendizagem contextual. Tratou-se da conjugação de um momento de aprendizagem em contexto profissional e, por isso, mais relevante para um estudante que, naturalmente receia e, simultaneamente, anseia pela sua inserção no mundo do trabalho. Esta aprendizagem possibilitou, deste modo, projetar uma profissionalização alicerçada tanto no trabalho e tarefas desempenhadas, como na formação adquirida até então pela licenciatura em Ciências da Educação, e posteriormente pelo mestrado em Ciências da Educação. Os conteúdos do mestrado em Ciências da Educação (neste caso, no domínio de Juventudes, Cidadanias e Educação) evidenciam quer a necessidade de realização de um período de formação prática, como é o estágio (e que ficou suprimido na reformulação da licenciatura em Ciências da Educação no âmbito do processo de Bolonha), quer a possibilidade de aprofundamento e formação/reflexão contínua dos conhecimentos intrínsecos à arena das Ciências da Educação.

Este tempo de estágio, talvez escasso (no sentido em que nem sempre é possível colocar em prática tudo aquilo que idealizamos), apresentou-se não apenas como um período de aprendizagem exigida por um trabalho desenvolvido num contexto particular, mas igualmente como um tempo de tomada de consciência da complexidade profissional. Tratou-se da consciencialização da complexidade profissional iniciada pela entrada no mundo do trabalho que, até então, parecia uma novidade abrangida por um desconhecimento e receio. Assim, devido à presença num local de natureza profissional e à necessidade de apropriação e integração, permitiu-me entender que o mundo do trabalho é mais emaranhado do que aquilo que, à partida, possamos imaginar.

Por outro lado, considero que o tempo e experiência de estágio são o momento e o espaço propícios para a colocação de questões, de dúvidas, de experimentação, de colocação em prática dos saberes e competências adquiridos e do desenvolvimento de novas competências exigidas pelo contexto do trabalho. Desta forma, o estágio constitui-se como um momento único de construção de uma identidade que caminha em paralelo com o processo de profissionalização.

Por último, considero relevante referir a importância da experiência de estágio na consciencialização do futuro profissional, uma vez que possibilita a divisão entre vontade e possibilidade, desconstruindo a ambição, muitas vezes utópica, de intervenção heroica e romântica e evitando posicionamentos baseados em ideais de resolução imediata e eficaz dos problemas e de soluções milagrosas.

No meu contexto de estágio fui orientado e lidei com profissionais de áreas distintas da minha, como a psicologia e a ação social, o que me permitiu conhecer outros pontos de vista de outras áreas científicas, o que veio a revelar-se bastante enriquecedor. Também o contacto estabelecido com o meu público-alvo (alunos/as) revelou-se muito gratificante, uma vez que interagi de perto com um grupo bastante heterogéneo, com sentimentos, interesses e ideias divergentes das minhas, com o qual tive a oportunidade de extrair aprendizagens importantes.

Dito isto, considero ainda pertinente realçar que, tal como já foi descrito ao longo do relatório, a mescla de tarefas que desempenhei, as quais ora assumiam uma natureza mais quantitativa (através da elaboração e aplicação dos questionários e posterior análise e discussão dos resultados), ora mais qualitativa (por exemplo, a conceção e implementação de um plano de intervenção), tornaram sem dúvida a minha passagem e o meu trabalho pelo contexto de estágio mais rico e interessante.

Em jeito de síntese, o momento do estágio é sem dúvida um momento importante e pelo qual tanto ansiamos (não apenas porque significa que estamos na fase final do nosso percurso enquanto estudantes, mas também porque é o momento em que temos a oportunidade de colocar em prática o conhecimento e os saberes que adquirimos ao longo da licenciatura e do mestrado), pois é uma oportunidade de construção e desenvolvimento de uma identidade profissional. A forma de agir, o empenho, a entrega, a forma como nos relacionamos com o/a outro/a, diz muito de nós enquanto pessoas, da nossa personalidade, e estes são aspetos que contribuem para a construção de uma identidade profissional. Nesta linha de pensamento, o estágio

possibilita, indubitavelmente, um crescimento não só a nível profissional mas também pessoal.

Referências bibliográficas

- Amado, João (2005). Contextos e formas da violência escolar. *Revista Portuguesa de História*, *37*, 299-325;

- Amado, João; Matos, Armanda; Pessoa, Teresa & Jäger, Thomas (2009). Cyberbullying: um desafio à investigação e à formação. *INTERACÇÕES*, *5*(13), 301-326;

- Ariès, Philippe (1986). *A História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara;

- Assis, Simone; Avanci, Joviana & Oliveira, Raquel (2006). Violência Escolar e Auto-Estima de Adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, *36*(127), 35-50;

- Bandeira, Cláudia (2009). *Bullying: auto-estima e diferenças de gênero*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Psicologia;

- Bandeira, Cláudia & Hutz, Claudio (2012). *Bullying*: prevalência, implicações e diferenças entre os gêneros. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, *16*(1), 35-44;

- Barbieri, Helena (2002). *O Projecto Educativo e a Territorialização das Políticas Educativas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Porto: FPCEUP;

- Barbieri, Helena (2003). Os TEIP, o projecto educativo e a emergência de 'perfis de território'. *Educação, Sociedade & Culturas*, (20), 43-75;

- Barrientos-Parra, Jorge (2004). O Estatuto da Juventude: instrumento para o desenvolvimento integral dos jovens. *Revista de Informação Legislativa*, *41*(163), 131-152;

- Barros, Paulo; Carvalho, João & Pereira, Beatriz (2009). Um estudo sobre o bullying no contexto escolar. *IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia* (pp. 5738-5757) Paraná: PUCPR;

- Beaudoin, Marie-Nathalie & Taylor, Maureen (2006). *Bullying e desrespeito: Como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed;

- Calvo**,** Enrique (2011). A Roda da Fortuna: Viagem à Temporalidade Juvenil. In Pais, José; Bendit, René; Ferreira, Vítor (orgs.) *Jovens e Rumos* (pp. 39-58). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais;

- Campos, Adriana (2007). Debate: *Bullying*, violência silenciada. *2 Pontos*, *7*, 8-10;

- Canário, Rui (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: uma análise crítica. *PERSPECTIVA*, *22*(1), 47-78;

- Capucha, Luís (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos – Guião prático*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular;

- Cardoso, Natália (2009). O jogo dramático na prevenção do *bullying* – algumas experiências de intervenção da APAV. *Interacções*, *5*(13), 275-288;

- Caridade, Sónia & Machado, Carla (2006). Violência na intimidade juvenil: da vitimação à perpetração. *Análise Psicológica*, *4*(24), 485-493;

- Carvalhosa, Susana (2010). *Prevenção da Violência e do Bullying em Contexto Escolar*. Lisboa: Climepsi;

- Carvalhosa, Susana; Lima, Luísa & Matos, Margarida (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, *4*(19), 523-537;

- Cook, Clayton; Williams, Kirk; Guerra, Nancy; Kim, Tia & Sadek, Shelly (2010). Predictors of Bullying and Victimization in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Investigation. *American Psychological Association – School Psychology Quarterly*, *25*(2), 65-83;

- Cunha, Ana (2005). *Bullying: Descrição e comparação de práticas agressivas em modelos de recreio escolar entre crianças do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto. Porto: FCDEF;

- Dake, Joseph; Price, James & Telljohann, Susan (2003). The Nature and Extent of Bullying at School. *Journal of School Health*, *73*(5), 173-180;

- Dayrell, Juarez (2007). A Escola faz as Juventudes? Reflexões em torno da Socialização Juvenil. *Educ. Soc.*, *28*(100), 1105-1128;

- Eiras, Cátia (2009). Fenómeno Bullying no Contexto Escolar: Seminário de Investigação. *O Portal dos Psicólogos*. Faculdade de Filosofia, Universidade Católica de Braga, 1-33;

- Esteves, Luiz & Abramovay, Miriam (2008). Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. *VI Congresso Português de Sociologia – Mundos Sociais: Saberes e Práticas* (pp. 1-14), Lisboa: FCSH;

- Farenzena, Rosana; Costa, Paulo; Pereira, Vânia & Pereira, Beatriz (2012). Bullying Escolar: descrição de um projeto de intervenção. In B. Pereira, A. N. Silva & G. S. Carvalho (Coord.). *Atividade Física, Saúde e Lazer. O Valor Formativo do Jogo e da Brincadeira* (pp. 119-127). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança – Instituto de Educação – Universidade do Minho;

- Feixa**,** Carles (2011). Tarzan, Peter Pan, Blade Runner: Relatos Juvenis na Era Global. In Pais, José; Bendit, René; Ferreira, Vítor (orgs.) *Jovens e Rumos* (pp. 203-222). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais;

- Ferreira, Isabel & Teixeira, Ana (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: breve balanço e novas questões. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP, 20,* 331-350;

- Ferreira, Juliana & Tavares, Helenice (2009). *Bullying* no Ambiente Escolar. *Revista Católica*, *1*(2), 187-197;

- Ferreira, Pedro (1997). «Delinquência Juvenil», família e escola. *Análise Social*, *32*(143), 913-924;

- Freire, Isabel; Veiga Simão, Ana & Ferreira, Ana (2006). O estudo da violência entre pares no 3º ciclo do ensino básico – um questionário aferido para a população escolar portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, *19*(2), 157-183;

- Gradinger, Petra; Strohmeier, Dagmar & Spiel, Christiane (2009). Traditional Bullying and Cyberbullying: identification of Risk Groups for Adjustment Problems. *Journal of Psychology*, *217*(4), 205-213;

- Grossi, Patrícia & Santos, Andréia (2009). Desvendando o fenômeno bullying nas escolas públicas de Porto Alegre, RS, Brasil. *Revista Portuguesa de Educação*, *22*(2), 249-267;

- Guimarães, Gilselene & Macedo, Juliana (2009). Culturas Juvenis: uma ressignificação contemporânea? *Revista Travessias – Pesquisas em Educação, Cultura, Linguagem e Arte*, *3*(2), 1-18;

- Leão, Letícia (2010). O fenômeno bullying no ambiente escolar. *Revista FACEVV*, (4), 119-135;

- Leite, Carlinda (2002). A figura do "amigo crítico" no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes. In *Actas do 5º Congresso da SPCE* (pp. 95-100). Lisboa: SPCE;

- Lima, Jorge & Lucena, Francisco (2009). O *bullying* e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem: procedimentos para o descomprometimento do cidadão com o social. *Revista Ágora*, *4*(1), 6-18;

- Lisboa, Carolina; Braga, Luiza & Ebert, Guilherme (2009). O fenômeno *bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*, *2*(1), 59-71;

- Machado, Mónica (2011). Bullying em Contexto Escolar: Uma proposta de Intervenção. *O Portal dos Psicólogos*. FPCEUC, 1-22;

- Marchand, Helena (2001). Maus tratos (*bullying*) nas escolas: alguns dados, alguns problemas e algumas pistas de actuação. *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE* (pp. 541-545). Lisboa: FPCE/UL;

- Martins, Maria José (2007). Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. *Revista da Educação*, *15*(2), 51-78;

- Martins, Maria José (2011). Prevenção da indisciplina, da violência e do *bullying* nas escolas. *PROFFORMA*, (3), 1-6;

- Matos, Ângela (2008). *Dirigentes no Feminino: Perfil das Associações Juvenis Portuenses*. Tese de Mestrado em Sociologia. Porto: FLUP;

- Matos, Margarida; Negreiros, Jorge; Simões, Celeste & Gaspar, Tânia (2009). *Violência, Bullying e Delinquência: Gestão de Problemas de Saúde em Meio Escolar*. Lisboa: Coisas de Ler;

- Menezes, Isabel (2010). *Intervenção Comunitária: Uma perspectiva psicológica*. Porto: Livpsic;

- Middelton-Moz, Jane & Zawadski, Mary Lee (2007). *Bullying: Estratégias de Sobrevivência para Crianças e Adultos*. Porto Alegre: Artmed;

- Monteiro, Alcides (2000). A avaliação em projetos de intervenção social: reflexões a partir de uma prática. *Sociologia, problemas e práticas. Metodologias de avaliação*, (22), 137-154;

- Neto, Aramis (2005). *Bullying* – comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria – Sociedade Brasileira de Pediatria*, *81*(5), 164-172;

- Pais, José Machado (1990). A construção sociológica da juventude – alguns contributos. *Análise Social*, *25*(105-106), 139-165;

- Pais, José Machado (1993). *Culturas Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda;

- Pereira, Beatriz (2001). O poder da escola na prevenção da violência entre pares. *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE* (pp. 149-158). Lisboa, FPCE/UL;

- Pereira, Beatriz (2005). Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às actividades. In Pereira, Beatriz; Carvalho, Graça (org.) *Novos modelos de análise e intervenção: actas do Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde* (pp. 1-12). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho;

- Pereira, Beatriz (2006). Prevenção da violência em contexto escolar: Diagnóstico e programa de intervenção. In Neto, João Clemente de Souza; Nascimento, Maria Letícia B. P. (org.) *Infância: Violência, Instituições e Políticas Públicas* (pp. 43-51). São Paulo: Expressão e Arte Editora;

- Pereira, Beatriz; Neto, Carlos; Marques, Amália & Angulo, Juan (2001). Um olhar sobre o recreio, espaço de jogo, aprendizagem e alegria mas também de conflito e medo. *Violência e Indisciplina na Escola: Livro do Colóquio, XI Colóquio AFIRSE* (pp. 552-560). Lisboa: FPCE/UL;

- Quivy, Raymond & Campenhoudt, Luc Van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva;

- Reid, Philippa; Monsen, Jeremy & Rivers, Ian (2004). Psychology's Contribution to Understanding and Managing Bullying within Schools. *Educational Psychology in Practice*, *20*(3), 241-258;

- Ribeiro, Ana (2007). *O Bullying em Contexto Escolar: Estudo de Caso*. Tese de Mestrado em Administração e Planificação da Educação. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique;

- Rodríguez, Nora (2007). *Bullying: Guerra na Escola*. Lisboa: Sinais de Fogo;

- Sebastião, João; Alves, Mariana; Campos, Joana & Caeiro, Tiago (2008). Violência e agressividade juvenil – podemos falar de escolas violentas? *VI Congresso Português de Sociologia – Mundos Sociais: Saberes e Práticas* (pp. 1-18), Lisboa: FCSH;

- Seixas, Sónia (2005). Violência escolar: Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, *2*(23), 97-110;

- Seixas, Sónia (2006). *Comportamentos de Bullying entre pares: bem estar e ajustamento escolar*. Tese de Doutoramento em Psicologia. Coimbra: FPCEUC;

- Seixas, Sónia (2009). Diferenças de género nos comportamentos de *bullying*: contributos na neurobiologia. *Interacções*, *5*(13), 63-97;

- Silva, Marta & Pereira, Beatriz (2008). A violência como fator de vulnerabilidade na ótica de adolescentes escolares. In Bonito, J., (org.) *Educação para a saúde no século XX: teorias, modelos e práticas: actas do Congresso Nacional de Educação para a Saúde* (pp. 975-982). Évora: Universidade de Évora;

- Silva, Sofia (2008). *Exuberâncias e (trans)figurações de si numa casa da juventude: Etnografia de fragilidades e de estratégias juvenis para o reconhecimento e para a dignidade*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Porto: FPCEUP;

- Smith, Peter & Brain, Paul (2000). Bullying in Schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, *26*(1), 1-9;

- Smith, Peter; Talamelli, Lorenzo; Cowie, Helen; Naylor, Paul & Chauhan, Preeti (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British Psychology Society – British Journal of Educational Psychology*, *74*(4), 565-581;

- Smith, Peter; Mahdavi, Jess; Carvalho, Manuel; Fisher, Sonja; Russell, Shanette & Tippett, Neil (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *49*(4), 376-385;

- Soares, Margarida (2010). O que são Agrupamentos TEIP. *Ozarfaxinars*, (22), 1-14;

- Trindade, Rui (2003). A escola como um espaço de afirmação da cidadania: Contributo para um debate sobre a violência das e nas escolas. In José Alberto Correia & Manuel Matos (Orgs.), *Violência e violências da e na Escola* (pp. 55-62). Porto: Edições Afrontamento & CIIE.

Referências eletrónicas

- Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha, disponível em [https://sites.google.com/site/aepvcporto/home], 10 de outubro de 2012;

- Banks, Ron. (1997). Bullying in Schools. *ERIC Digest.* [Online], [http://ecap.crc.illinois.edu/pubs/ivpaguide/appendix/banks-bullying.pdf], 26 de novembro de 2012;

- Fundação Benfica, disponível em [http://fundacao.slbenfica.pt/Home.aspx], 16 de outubro de 2012;

- Junior Achievement Portugal, disponível em [http://portugal.ja-ye.eu/pls/apex31mb/f?p=17000:1001:4123058757913884], 16 de outubro de 2012;

- Programa Escolhas, disponível em [http://www.programaescolhas.pt/apresenta%C3%A7%C3%A3o], 16 de outubro de 2012;

- Projecto Saber Viver, disponível em [http://saberviver.programaescolhas.pt/], 16 de outubro de 2012.

Outas fontes

- Inspeção Geral da Educação. Avaliação Externa das Escolas: Relatório de Escola – Agrupamento de Escolas do Amial Porto;

- Projeto Educativo TEIP2 (biénio de 2009/2011) "Melhorar é possível";

- Regulamento Interno do Agrupamento Vertical Pêro Vaz de Caminha.

Anexos

Anexo I

- Questionário sobre o *bullying* aplicado aos/às alunos/as -

O presente inquérito é realizado por um estudante de mestrado em Ciências da Educação, Rúben Fontes, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. O estudo surge no âmbito das questões da violência em contexto escolar, nomeadamente, do *bullying*.

Prevenção da violência e do *bullying*

Questionário Alunos (baseado em Susana Carvalhosa, 2010)

Este questionário destina-se a obter informação sobre a violência e o *bullying*. As respostas são anónimas e confidenciais, por isso procure responder às questões da forma mais honesta e sincera possível.

1. **Informação do/a aluno/a**

Sexo:

Masculino ☐ Feminino ☐ Idade _____

Ano de escolaridade?

5º☐ 6º☐ 7º☐ 8º ☐ 9º☐

Nível de escolaridade da Mãe:

Nunca estudou ☐ 1º ciclo☐ 2º/3º ciclo☐ Secundário ☐ Curso superior ☐

Nível de escolaridade do Pai:

Nunca estudou ☐ 1º ciclo☐ 2º/3º ciclo☐ Secundário ☐ Curso superior ☐

2. ***Bullying*/provocação**

Existem muitas formas de *bullying*/provocar os outros colegas, mas os agressores querem fazer mal à vítima e isso é intencional, não é um acidente. Essas ações passam por dizer ou fazer coisas desagradáveis e não acontecem uma só vez, isto é são ações repetidas ao longo do tempo, pois os agressores querem ganhar poder sobre as vítimas. *Bullying*/provocação NÃO é: dizer piadas de modo agradável, chamar um nome que a pessoa goste, lutar uma vez, discutir sem ofender.

Quantas vezes tem sido vítima de *bullying* na escola, neste período letivo, ou no 3º período do ano passado?

	Nunca	1 ou 2 vezes	2 ou 3 vezes por mês	1 vez por semana	Várias vezes por semana
Fisicamente (ser batido/a, empurrado/a, pontapeado/a, receber encontrões, tirar ou estragar as suas coisas)	☐	☐	☐	☐	☐
Verbalmente (ser ofendido/a, ser gozado/a de modo desagradável, Ser ameaçado/a)	☐	☐	☐	☐	☐
Socialmente (ser deixado/a de fora do grupo, ser ignorado/a)	☐	☐	☐	☐	☐
Sexualmente (ser tocado/a em partes do corpo deixando-o/a desconfortável, alvo de gestos ordinários)	☐	☐	☐	☐	☐

Quantas vezes agrediu/provocou os outros na escola, neste período letivo, ou no 3º período do ano passado?

	Nunca	1 ou 2 vezes	2 ou 3 vezes por mês	1 vez por semana	Várias vezes por semana
Fisicamente (bater, empurrar, dar pontapés, dar encontrões, tirar ou estragar as suas coisas)	☐	☐	☐	☐	☐
Verbalmente (chamar nomes, gozar de modo desagradável, ameaçar)	☐	☐	☐	☐	☐
Socialmente (deixar de fora do grupo, ignorar)	☐	☐	☐	☐	☐
Sexualmente (tocar em partes do corpo do outro deixando-o desconfortável, gestos ordinários)	☐	☐	☐	☐	☐

3. Ideias, posturas e atitudes face ao *bullying*/provocação

Tentou ajudar outro/a aluno/a que estava a ser vítima de *bullying* na escola, neste período letivo, ou no 3º período do ano passado?

Não ☐ 1 ou 2 vezes ☐ 2 ou 3 vezes por mês ☐
1 vez por semana ☐ Várias vezes por semana ☐

Os professores/as ou outros adultos tentaram parar com o *bullying*/provocação na escola?

Não ☐ Às vezes ☐ Quase sempre ☐
Eles/as não reparam/sabem ☐

Onde é que o *bullying*/provocação acontece?

Sala de aula ☐ Recreio ☐ Corredores ☐ Caminho de casa/escola ☐
Casas de banho ☐ Ginásio ☐ Cantina ☐

Contou a alguém?

Não ☐ Ao professor/a ☐ Ao/à funcionário/a ☐ A um/a amigo/a ☐
Aos pais/encarregado/a de educação ☐

Quem o ameaçou, provocou ou agrediu é:

Rapaz ☐ Rapariga ☐ Ambos ☐

Muito obrigado pelas suas respostas!

Anexo II

- Pedido de autorização enviada aos/às encarregados/as de educação para os/as estudantes obterem permissão para preencher o questionário **-**

Autorização

Eu, Encarregado/a do aluno/a_____, da turma_____, no âmbito do estudo subordinado ao tema "*Bullying* em Contexto Escolar", realizado pelo estudante de mestrado, Rúben Fontes, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, autorizo/não autorizo a participação do/a meu/a educando/a através do preenchimento de um questionário, no qual serão garantidas todas as questões de confidencialidade e anonimato.

Data: ____/____/_____

Assinatura: _____

Por favor, risque a sua decisão (autorizo/não autorizo).
Obrigado!

Anexo III

- Cartazes de informação e sensibilização do *bullying* **-**

Bullying - Sabes o que é?

- Bater, empurrar, dar pontapés, tirar ou estragar as tuas coisas;
- Chamar nomes, fazer pouco, ameaçar os colegas;
- Pôr de parte e ignorar os outros;
- Tocar em partes do corpo dos colegas sem eles querem.

Sem motivos

Repetidamente

Ao longo do tempo

O *bullying* não é brincadeira e pode marcar para sempre a vida de uma pessoa!

Vamos fazer da nossa escola um lugar de paz, amizade e solidariedade entre todos! Conto contigo ☺

Se tiveres alguma dúvida ou quiseres saber mais sobre o *bullying*, dirige-te ao Gabinete de Aconselhamento!

Diz NÃO ao *bullying*!

Não sofras em silêncio – Pede Ajuda!

Regras da escola de combate ao *bullying*:

-Não iremos agredir/provocar/ameaçar os colegas;

- Tentaremos ajudar estudantes que são vítimas;

- Incluiremos os que são facilmente excluídos;

- Contaremos a um adulto da escola ou em casa se alguém foi agredido.

Porque os estudantes atacam?

-Para fingir que são difíceis;

- Para tentar com que os outros colegas sejam como eles;

- Para esconder os seus próprios medos;

- Porque são infelizes;

- Porque não gostam deles próprios.

Como parar com o *BULLYING*?

-Ser assertivo e seguro;

- Manter o contacto visual;

- Dizer ao agressor para parar;

- Ter confiança em nós próprios;

- Fazer bons amigos e andar juntos;

- Falar com alguém em quem possamos confiar.

Anexo IV

- Folheto (in)formativo do *bullying* para estudantes e encarregados/as de educação **-**

Práticas parentais de prevenção do *bullying*:

- Assuma-se como um bom exemplo de boas relações interpessoais;
- Manifeste uma boa capacidade de autocontrolo dos impulsos;
- Incentive a autoconfiança e independência dos seus filhos;
- Ensine os seus filhos que a agressão é um comportamento inaceitável e estabeleça limites para tal;
- Termine imediatamente com qualquer demonstração de agressão dos seus filhos;
- Desencoraje os seus filhos a serem agressivos ou retaliar perante a agressão;
- Evite formas de disciplina e punição físicas ou corporais (tais como bater) porque ao fazê-lo reforçam a crença de que a violência é um meio apropriado para se alcançar o que se quer;

Diga não ao

Agrupamento Vertical de Escolas do Amial

E S C O L A E . B . 2 , 3 P Ê R O V A Z D E C A M I N H A

Alguma dúvida ou interesse adicional acerca do *bullying*, por favor não hesite. Tudo pode ser esclarecido na escola, no Gabinete de Aconselhamento destinado para o efeito.

Bullying na Escola

Ajude-nos a fazer da escola do seu filho um espaço melhor!

Bullying - o que é?

O fenómeno do *bullying* escolar é um tipo de violência que ocorre entre pares, sem qualquer motivo aparente.

O *bullying* pode assumir uma dimensão **física** (bater, lutar, pontapear, danificar pertences, forçar a dar dinheiro e extorsão), **verbal** (proferir comentários desagradáveis, difamar, insultar), **psicológica** (ameaçar, irritar, implicar, excluir deliberadamente um indivíduo do grupo social, ignorar, ninguém falar com ele) e/ou **sexual** (assédio, abuso).

Para que um comportamento seja considerado *bullying* devem estar presentes 3 critérios: **1)** intencionalidade do comportamento; **2)** comportamento repetido ao longo do tempo e; **3)** desequilíbrio de poder entre agressor e a vítima.

Problemas associados à vitimização de *bullying*:

- Infelicidade na escola;
- Perda do interesse escolar;
- Diminuição do nível de empenho escolar;
- Falta de apetite;
- Perda ou dano de objetos pessoais;
- Regresso da escola com mau humor e relutância em dizer porquê;
- Alterações de humor aparentemente inexplicáveis (geralmente no começo da escola);
- Dores de cabeça e barriga;
- Pesadelos e insónias;
- Entre outros...

Consequências do *bullying*:

· Problemas de saúde mental;

· Maior probabilidade de se sentirem deprimidos;

· Angústias, fobias, ansiedade, pesadelos, impulsividade, infelicidade;

· Nos casos mais graves, o suicídio;

· Fraca ligação com a escola;

· Desinteresse e insucesso escolar;

· Forte probabilidade de se envolverem em delinquência, violência e, mais tarde, em comportamentos violentos;

· Dificuldade na obtenção e manutenção de emprego;

· Baixa autoestima e autoconfiança;

· Dificuldade em fazer e manter relacionamentos e amizades;

· Entre outras...

Mantenha-se atento aos comportamentos dos alunos. Muitas vezes, este é um tipo de violência silenciosa e que pode deixar marcas graves para o resto da vida!

Anexo V

- Caixa do “Serviço de Denúncias” -

bullying

Se foste ou viste alguém ser vitima de bullying, descreve onde, quando, quem e o que aconteceu.
Não hesites, pede ajuda!

Obrigado

Anexo VI

- Ficha de inscrição para a Ação de (in)formação e sensibilização para funcionários/as **-**

Ficha de Inscrição – Ação de Formação

No âmbito do estágio realizado pelo estudante de mestrado em Ciências da Educação, Rúben Fontes, e sob a orientação e supervisão da Dr.ª Cristina Silva, irá ser dinamizada uma Ação de (in)formação e sensibilização para os/as funcionários/as da escola, subordinada ao tema "*Bullying* em contexto escolar".

A sessão terá lugar na Sala de Estudo, no próximo dia 11 de fevereiro pelas 9h30 e terá a duração de, aproximadamente duas horas.

Confirme, por favor, a sua presença na tabela que se segue.

Nome do/a funcionário/a

Anexo VII

- *Powerpoint* da Ação de (in)formação e sensibilização **-**

Agrupamento Vertical de Escolas Pêro Vaz de Caminha
Escola E. B. 2,3 Pêro Vaz de Caminha

Mestrado em Ciências da Educação

Supervisora local:
Dr.ª Cristina Silva

Rúben Fontes

BULLYING ENTRE PARES EM CONTEXTO ESCOLAR

Fevereiro de 2013

Ação de (in)formação e sensibilização

Palavras - Chave

- Violência;
- *Bullying*;
- Escola.

Índice

- 1. *Bullying* – o que é?
- 2. O que não é *bullying*?
- 3. Consequências do *bullying*;
- 4. Problemas associados à vitimização do *bullying*;
- 5. Alguns dados de *bullying* na Escola;
- 6. Recomendações gerais para professores e funcionários;
- 7. Casos práticos.

1. *Bullying* – o que é?

Bullying

O fenómeno do *bullying* escolar é um tipo de violência que ocorre entre pares, sem qualquer motivo aparente.

Físico	Bater, lutar, pontapear, danificar pertences, forçar a dar dinheiro, extorsão, …
Verbal	Proferir comentários desagradáveis, difamar, insultar, …
Psicológico	Ameaçar, irritar, implicar, excluir deliberadamente um indivíduo do grupo social, …
Sexual	Assédio e/ou abuso

1. *Bullying* – o que é?

- Um comportamento é considerado *bullying* quando:

3 critérios fundamentais

Intencionalidade do comportamento	**Comportamento repetido e ao longo do tempo**	**Desequilíbrio de poder entre o agressor e a vítima**
O comportamento tem o objetivo de provocar mal-estar e ganhar controlo sobre a outra pessoa.	Não ocorre ocasionalmente ou isoladamente, mas passa a ser crónico e regular.	Normalmente os agressores vêm a vítima como um alvo fácil. Esta assimetria de poder pode ser traduzida na diferença de idades, tamanho, desenvolvimento físico ou emocional ou ainda do maior apoio dos demais estudantes.

2. O que não é *bullying*?

O termo *bullying* não é, ou não deve ser, utilizado quando dois estudantes com aproximadamente a mesma força (física ou psicológica) estão a lutar ou envolvidos numa disputa ocasional.

3. Consequências do *bullying*

Vítimas	Agressores
• Depressão, ansiedade, angústia, fobias pesadelos, impulsividade, insónias, entre outras; • Desinteresse pela escola; • Dificuldades de concentração e aprendizagem; • Falta do motivação pela escola; • Baixo rendimento escolar e absentismo; •Fraca autoestima e autoconfiança. • Dificuldades em fazer e manter relacionamentos e amizades;	• Problemas de adaptação aos objetivos escolares; • Absentismo e insucesso escolares; •Probabilidade de envolvimento em comportamentos de criminalidade, abuso de substâncias aditivas; • Eventuais problemas com a justiça; • Dificuldades na obtenção e manutenção de emprego; • Atitudes de supervalorização da violência como forma de obtenção de poder; • Comportamentos de violência com a família.

4. Problemas associados à vitimização do *bullying*

Existe um conjunto de sinais revelados pelas vítimas e para os quais os pais/encarregados de educação, professores e funcionários deverão estar atentos:

-alteração súbita na assiduidade, no desempenho e interesse escolar;
- perda de apetite;
- dores de cabeça e de barriga;
- pesadelos e insónias;
- quebra da autoestima e perda da confiança;
- mudanças de humor repentinas e aparentemente inexplicáveis (geralmente no começo das aulas);
- explosões de temperamento;
-rejeição pelos amigos;
- recusa em ir para a escola ou traçar percursos alternativos de casa-escola e vice-versa;
- evitar certas áreas da escola;
- pedidos injustificados de dinheiro aos pais;
- Perda ou dano de objetos pessoais;
- Regresso da escola com mau humor e relutância em dizer porquê.

5. Alguns dados de *bullying* na Escola

- 45,8% → é ou foi vítima de *bullying* na escola; 36,4% → é ou foi agressor; 44% → não tem uma participação direta no *bullying*;
- O *bullying* verbal é o mais referenciado;
- Os comportamentos de *bullying* tendem a diminuir com o aumento dos anos de escolaridade. Assim, os estudantes mais novos envolvem-se com mais frequência em comportamentos de *bullying*;
- 44,4% dos alunos assume nunca ter tentado ajudar qualquer colega envolvido numa situação de *bullying*;

5. Alguns dados de *bullying* na Escola

- 18,4% dos/as inquiridos/as mencionou que os professores ou outros adultos não tentam parar com os comportamentos violentos, 36,8% afirma que estes manifestaram intenção de interromper o *bullying* às vezes, 30,8% quase sempre e 13,7% pensam que os professores ou outros adultos não sabem ou não reparam;
- É possível verificar que a esmagadora maioria dos/as estudantes aponta para o recreio (80,8%) como o local da escola onde acontecem este tipo de comportamentos;
- 59% não contou o sucedido a ninguém, 8,1% narrou os acontecimentos ao/à professor/a, 3,8% ao/à funcionário/a, 16,7% a um/a amigo/a e 12,4% aos pais/encarregados de educação;
- 23,9% revela que foi agredido/a, ameaçado/a ou provocado/a por rapazes, 12% por raparigas e 9,8% por ambos.

6. Recomendações gerais para professores e funcionários

➢ **Assumir a responsabilidade de parar imediatamente com as agressões, ameaças e/ou provocações e encaminhar os envolvidos para os serviços próprios criados para lidar com estas situações – Gabinete de bulluing, SPO, diretor de turma, Serviço Social e Direção;**

➢ **Prestar atenção logo ao primeiro sinal de *bullying*, pois muitas vezes, estes comportamentos são encarados pelos adultos como brincadeiras típicas da idade e do crescimento dos jovens e crianças;**

➢ **Não desvalorizar ou ignorar os episódios ou situações de *bullying* contadas pelos alunos e que os estão a atormentar. Muitas vezes, as vítimas sofrem em silêncio, porque a experiência diz-lhes que contar a um adulto não adianta e, algumas vezes, pioram a situação;**

➢ **Assumir uma postura de constante alerta relativamente aos problemas associados à vitimização de *bullying*, uma vez que, tal como já vimos, este fenómeno pode trazer consequências muito graves e podem deixar marcas para o resto da vida.**

7. Casos práticos

Caso 1

O João, do 7º ano é um rapaz alto e forte e com alguma popularidade na turma. No começo de mais um ano letivo chega à turma um aluno novo, vindo de outra escola, o Miguel.

O João ao reparar que o Miguel era gordinho, baixo e usava óculos e, ainda por cima, devido ao facto do Miguel ser um estudante novo na turma e, naturalmente, ainda se encontrava um pouco isolado e envergonhado (numa fase de adaptação à nova escola e à turma), começa a proferir comentários desagradáveis e insultuosos.

Assim, aproveitava os intervalos para implicar com o Miguel: "Ó caixa de óculos, queres vir jogar futebol? Ai é verdade, tu não consegues, és tão gordo que nem te mexes. Só se for para servir de bola". Também as aulas de Educação Física eram momentos em que João aproveitara para gozar com Miguel devido à sua aparência. Estes momentos de enxovalhamento continuavam depois nos balneários.

Estes episódios foram continuando durante alguns meses e várias vezes por semana. A maioria dos colegas da turma, talvez com medo de serem as próximas vítimas de João e, uma vez que ele era bastante popular, riam-se e demonstravam apoio e incentivo a este tipo de comportamentos, deixando logicamente Miguel numa situação de verdadeira tortura e profunda tristeza.

7. Casos práticos

Caso 2

Joana e Rita eram as melhores amigas. A certa altura, Rita começa a passar mais tempo com Sara, outra colega da turma.

Rita e Sara passaram a fazer quase tudo juntas e passavam o tempo na escola quase sempre uma com a outra. Até aos fins-de-semana Sara costumava estudar em casa de Rita. Aos poucos e poucos, Joana foi ficando cada vez mais de parte e distanciada da sua amiga Rita.

Não aceitando bem esta situação e, em vez de tentar conversar com Rita e tentar também ela integrar-se no grupo, fica cheia de ciúmes e começa a espalhar boatos contra Sara pela escola. Para além disto, faz de tudo para convencer as restantes amigas da turma, inclusive a Rita, a deixar de andar com Sara.

As difamações, todas elas falsas contra Sara, começam a surtir efeito e, deste modo, os objetivos de Joana são alcançados. No espaço de seis meses de boatos, mentiras e difamações contra Sara, esta acaba por ficar isolada, excluída do grupo de amigas e em grande sofrimento na escola.

7. Casos práticos

Caso 3

Um certo dia, durante um intervalo, os rapazes de uma turma do 6º ano encontravam-se a jogar futebol no campo de jogos.

Num determinado lance do jogo, Pedro ao tentar tirar a bola ao seu adversário, o Luís, acaba por fazer uma entrada um pouco mais dura, provocando a queda de Pedro. A sua perna ficou com alguns arranhões, mas nada de grave.

No entanto, Pedro por não ter gostado da ação de Luís, mesmo não tendo sido intencional, dirige-se a ele para tirar satisfações relativamente àquele gesto. Então Pedro começa a empurrar Luís encostando a sua cabeça na do colega.

Ao sentir-se ameaçado, Luís responde e parte também ele para um confronto físico com Pedro, iniciando-se ali mesmo, uma luta entre os dois.

Entretanto, os restantes colegas com a ajuda de um funcionário que por ali passava, tentaram separá-los e finalmente tudo ficou por ali.

7. Casos práticos

Caso 4

Manuel, do 5º ano, era um aluno pacato, educado e calmo. Todos os dias os seus pais davam-lhe dinheiro para ele comprar o seu lanche da manhã no bar da escola.

José, do 8º ano, começa a reparar neste gesto do quotidiano de Manuel.

A partir de certa altura, José inicia uma espera diária, à porta do bar, a Manuel, antes deste comprar o seu lanche. Desde então, o aluno mais velho tira o dinheiro que supostamente estava destinado para a compra do lanche do aluno mais novo.

Manuel sofria ainda ameaças por parte de José dizendo-lhe que se contasse a alguém ou se houvesse algum dia em que não trouxesse o seu dinheiro para o "lanche" que lhe dava uma tareia.

Apavorado perante tal situação, Manuel passou a ser vítima constante de José durante algumas semanas.

Manuel deixa de ir à escola alegando dores de cabeça e de barriga.

MUITO OBRIGADO PELA ATENÇÃO!

Anexo VIII

- Folheto (in)formativo de *bullying* para funcionários/as **-**

Recomendações gerais para professores e funcionários:

- Assumir a responsabilidade de parar imediatamente com as agressões, ameaças e/ou provocações e encaminhar os envolvidos para os serviços próprios criados para lidar com estas situações;

- Prestar atenção logo ao primeiro sinal de *bullying*, pois muitas vezes, estes comportamentos são encarados pelos adultos como brincadeiras típicas da idade e do crescimento dos jovens e crianças;

- Não desvalorizar ou ignorar os episódios ou situações de *bullying* contados pelos alunos e que os estão a atormentar. Muitas vezes, as vítimas sofrem em silêncio, porque a experiência diz-lhes que contar a um adulto não adianta e, algumas vezes, piora a situação;

- Assumir uma postura de constante alerta relativamente aos problemas associados à vitimização do *bullying*, uma vez que, tal como já vimos, este fenómeno pode trazer consequências muito graves e podem deixar marcas para o resto da vida.

Diga não ao

Agrupamento Vertical de Escolas do Amial

E S C O L A E . B . 2 , 3
P Ê R O V A Z D E
C A M I N H A

Alguma dúvida ou interesse adicional acerca do *bullying*, por favor não hesite. Tudo pode ser esclarecido na escola, no Gabinete de Aconselhamento destinado para o efeito.

Bullying na Escola

Ajude-nos a fazer da nossa escola um espaço melhor!

Bullying - o que é?

O fenómeno do *bullying* escolar é um tipo de violência que ocorre entre pares, sem qualquer motivo aparente.

O *bullying* pode assumir uma dimensão **física** (bater, lutar, pontapear, danificar pertences, forçar a dar dinheiro e extorsão), **verbal** (proferir comentários desagradáveis, difamar, insultar), **psicológica** (ameaçar, irritar, implicar, excluir deliberadamente um indivíduo do grupo social, ignorar, ninguém falar com ele) e/ou **sexual** (assédio, abuso).

Para que um comportamento seja considerado *bullying* devem estar presentes 3 critérios: **1)** intencionalidade do comportamento; **2)** comportamento repetido ao longo do tempo e; **3)** desequilíbrio de poder entre agressor e a vítima.

Problemas associados à vitimização de *bullying*:

- Infelicidade na escola;
- Perda do interesse escolar;
- Diminuição do nível de empenho escolar;
- Falta de apetite;
- Perda ou dano de objetos pessoais;
- Regresso da escola com mau humor e relutância em dizer porquê;
- Alterações de humor aparentemente inexplicáveis (geralmente no começo da escola);
- Dores de cabeça e barriga;
- Pesadelos e insónias;
- Entre outros...

Consequências do *bullying*:

- Problemas de saúde mental;
- Maior probabilidade de se sentirem deprimidos;
- Angústias, fobias, ansiedade, pesadelos, impulsividade, infelicidade;
- Nos casos mais graves, o suicídio;
- Fraca ligação com a escola;
- Desinteresse e insucesso escolar;
- Forte probabilidade de se envolverem em delinquência, violência e, mais tarde, em comportamentos violentos;
- Dificuldade na obtenção e manutenção de emprego;
- Baixa autoestima e autoconfiança;
- Dificuldade em fazer e manter relacionamentos e amizades;
- Entre outras...

Mantenha-se atento aos comportamentos dos alunos. Muitas vezes, este é um tipo de violência silenciosa e que pode deixar marcas graves para o resto da vida!

Anexo IX

- Ficha de Avaliação da Ação de (in)formação e sensibilização -

Ficha de Avaliação da Ação de Formação

Este questionário é um instrumento de avaliação e serve para identificar a adequação e pertinência da ação, quer ao nível dos seus conteúdos e estrutura, quer ao nível do desempenho do formador, no desenvolvimento pessoal e profissional dos/as participantes.

Assim, é importante que exprima a sua opinião preenchendo os ☐ utilizando uma escala de avaliação de 0 (totalmente insatisfeito/a) a 7 (totalmente satisfeito/a).

1. **<u>Avaliação global da ação</u>**
   - 1.1 Com o início da ação, os objetivos foram claramente definidos? ☐
   - 1.2 Os objetivos foram cumpridos? ☐
   - 1.3 Sentiu-se envolvido/a com a dinâmica da ação? ☐
   - 1.4 A ação correspondeu às suas expectativas? ☐
   - 1.5 Considera que os conteúdos da ação foram úteis ao desenvolvimento das suas funções profissionais? ☐
   - 1.6 Avalie, de um modo geral, a ação em que acabou de participar. ☐

2. **<u>Conteúdos e Estrutura da Ação</u>**
   - 2.1 O tema abordado foi interessante? ☐
   - 2.2 O tema abordado tem aplicação prática na função que desempenha? ☐
   - 2.3 Progrediu na aquisição de conhecimentos e/ou comportamentos? ☐
   - 2.4 A ação foi bem estruturada? ☐
   - 2.5 A duração pareceu-lhe apropriada? ☐

3. **<u>Formador</u>**
   - 3.1 Domina o assunto apresentado? ☐
   - 3.2 Comunica de forma clara e coerente? ☐
   - 3.3 Interage eficazmente com os formandos criando um clima confortável e participativo? ☐
   - 3.4 Os métodos utilizados foram os mais adequados? ☐

Comentários/Observações:_____

_____

_____

_____

_____

Anexo X

- Certificado da Ação de (in)formação e sensibilização –

Bullying entre pares em contexto escolar: violência silenciosa

CERTIFICADO

Certifica-se que _____

participou na Sessão de (In)Formação e Sensibilização (aproximadamente 2 horas) subordinada ao tema "*Bullying* entre pares em contexto escolar", que se realizou no dia 11 de fevereiro de 2013 na Escola E. B. 2,3 Pêro Vaz de Caminha.

Porto, 11 de fevereiro de 2013

Formador (Rúben Fontes)

_____

Direção (Dr. Armando Coelho)

_____