

Introdução ao problema

O trabalho aqui apresentado como tema o bullying, procurando entender quais as suas causas, como a família, amigos, entre outras.

Sendo que um dos motivos que conduziram à realização desta monografia foi a curiosidade deste surto cada vez maior, através dos meios de comunicação e literatura tanto da área da psicologia como da educação. Uma das razões apontadas para tamanho interesse reside numa maior consciencialização do que é o bullying e de quais são as suas consequências para a sociedade. Estas consequências a nível imediato podem resultar no abandono escolar, na reabilitação do agressor, enquanto que a longo prazo podem conduzir a reincidência criminosa do bully.

E o que o bullying? De forma geral, podemos afirmar que é um comportamento repetitivo e intencional que visa prejudicar outrem tanto a nível físico como a nível psicológico e social, sendo a relação entre agressor e vítima estabelecida com base no desequilíbrio de poder (Miguel Santos, 2010). Deste modo, o trabalho aqui apresentado visa conhecer, para além do já apontado, quais as respostas que as escolas têm dado a este problema, nomeadamente se têm procurado inserir os alunos mais conflituosos na comunidade, sendo isto desenvolvido nas entrevistas que realizamos aos diretores das escolas em estudo.

A nossa tese divide-se em duas partes: um enquadramento teórico e um corpo empírico. Numa primeira fase iremos abordar as correntes explicativas da agressão, violência e assédio, abordando as diferentes definições para cada uma destas correntes. De seguida iremos abordar aquelas que são apontadas como as possíveis causas do comportamento violento passando lentamente para a explicação do bullying, das suas formas de manifestação e consequências quer para a vítima quer para o agressor. Entrando agora no nosso trabalho empírico, ele baseia-se em entrevistas semiestruturadas realizadas não só aos diretores de escola, mas também aos diretores de turma e funcionários que tem por objetivo saber o nível de compreensão desta temática por parte dos agentes em estudo e que medidas e que tomam para lidar com este problema assim como a informação que têm acerca das causas deste tipo de comportamento.

1. Enquadramento teórico

1.1- Situar o problema

Debruçando-se, desse modo, sobre o seguinte problema: “Para além da influência do meio familiar, que influência é que existem no comportamento da criança?”

Hodiernamente, nunca a violência em meio escolar foi tão divulgada devido os media. Ilustramos isso com aquilo que aconteceu, por exemplo, com Bruno Loconfrac que foi violentamente agredido à porta da escola que frequentava na Amadora, sendo atacado por um aluno que o tinha confundido com outro que teria agredido o irmão; como é divulgado numa notícia do *Correio da Manhã*, de Carrilho, Sara G. (2012, 10 de Março), No mesmo jornal também somos abordados com a notícia de lutas na jaula tendo como atores principais as crianças, estando estas rodeadas por adultos, segundo o que nos revela Ramos (2011, 23 de Novembro). Outra temática é a violência no feminino, como expõe o artigo “raparigas descontroladas” de O’Neill (2010). Numa entrevista que O’Neill realizou junto Laurie Mattheus, diretor executivo da Caretakers Cotage - uma associação que oferece apoio e alojamento a jovens de Sydney -, refere que existe uma escalada de violência por parte das raparigas. Outro entrevistado é Kerry Carrington - diretora da Escola de Justiça da Faculdade de Direito da Universidade de Tecnologia de Queensland - é acrescentada ainda outra hipótese: a igualdade entre sexos mesmo nos comportamentos mais destrutivos cujo aumento também pode ser associado às novas tecnologias de comunicação, como Internet e telemóvel, pois expõem imagens de violência e os jovens ao vê-las pensam que também podem fazer o mesmo. Outra perspetiva é a do psicólogo Michael Carr-Gregg que durante a sua profissão lidou jovens problemáticos, descrevendo as raparigas atuais como incompetentes a nível socio-emocional, pois vivem numa época onde a violência é costumeira, em especial na TV, e onde a sexualização surge de forma precoce, sendo este último vetor também um catalisador para a violência. É no sentido de tentar minimizar este problema que Carr Gregg tenta implementar nas estruturas de saúde mental para jovens na Austrália aulas para gestão e resolução de conflitos direcionadas para os pais, para estes aplicarem quando os seus filhos chegarem a adolescência.

Embora este seja um problema antigo - como relata Hésiodo no *Mito das cinco idades* -, o seu tratamento ainda é embrionário, iniciou-se nos anos 70 com a realização de experiências quase-experimentais, com a utilização de questionários mas recorrendo na sua maioria a grupos de controlo (Pereira,1997).

1.2- Definição de agressão, violência e assédio.

1.2.1-Correntes explicativas para a agressão

Normalmente quando falamos em agressão, entendemo-la por atacar, ferir, insultar e incomodar; embora a associemos mais ao seu lado físico de que ao seu lado psicológico. A agressão tem como grande base o abuso de poder que se centra, geralmente, na força física que estabelece uma hierarquia entre o agressor e a vítima. No entanto a agressão é algo esporádico. Segundo David G. Mayers (2010) a agressão é um comportamento físico ou verbal com a intenção de causar dor. Mas esta definição põe de parte os acidentes como, por exemplo, colisões que são frequentes quando se pratica desporto, assim como, os acidentes próprios ou ainda os tratamentos para ajudar alguém mas que causam dor, tais como tratamentos dentários, e por último - em situações de extrema tensão - temos o suicídio. Apesar da limitação, a definição que o autor nos apresenta engloba diversos tipos de comportamentos agressivos - muros, pontapés, estalos, ameaças, insultos, mexericos, críticas grosseiras realizadas de forma indirecta; a este role de comportamentos, podemos ainda acrescentar a destruição de bens materiais, mentir, ou outro comportamento que vise prejudicar ou magoar alguém. Ainda segundo o mesmo autor, definição divide-se em dois campos. No reino animal, temos a agressão física que pode ser despultada por momentos de fúria e, por outro lado, temos a agressão silenciosa, que se pode manifestar sob a forma de um olhar ameaçador, por exemplo. No caso dos humanos existem dois géneros: a agressão hostil, como saltos de raiva acompanhados de injurias à vítima e a agressão instrumental, em que a agressão também causa danos, embora a acção vise outro objectivo como, a título de exemplo, o roubo por esticção.

Os psicólogos vêem a agressão como um comportamento que visa ferir, e não de auto-afirmação. Além de que a agressão está muito mais presente nos homens do que nas mulheres como concluíram Maccoby e Jacklin em 1974 (referidos por Félix Neto, 2000), pois nos “92 estudos em que se compararam os dois sexos, o masculino era mais agressivo em 52, o sexo feminino era mais agressivo em 5 e nos restantes 35 estudos não havia diferenças significativas” (Félix Neto, 2000, p. 83). Sendo esta agressividade reforçada pelas diferenças biológicas entre o sexo masculino e o sexo feminino, em que o sexo masculino exhibe desde cedo esta tendência para a agressividade como é corroborado pelo antropólogo Ember (referido por Félix Neto, 2000) que observou que as crianças do sexo masculino mostram comportamentos agressivos a partir dos 3 anos de idade. Mas isso não significa que os homens sejam obrigatoriamente mais agressivos que as mulheres, visto que existem poucas diferenças comportamentais entre homens e mulheres como denotam Frodi, Macaulay, e Thome (referidos por Félix Neto 2000). Por outro lado, segundo Félix Neto (2000) as mulheres demonstram mais simpatia por aqueles que são vítimas de agressão do que os

homens, sendo este comportamento reforçado pela sociedade, que associa a agressividade ao sexo masculino e a acham inapropriada para o sexo feminino. Contudo, a mulher pode ser tão agressiva quanto um homem em privado mas não em público (Mallick e McCandless; referidos por Félix Neto, 2000). Como é exposto na observação realizada por Richardson, Bernstein, e Taylor “as mulheres alvo de agressão por parte dos homens respondiam com choques fracos quando estava presente um observador, recorrendo todavia a choques mais fortes quando ninguém estava presente a observar” (referidos por Félix Neto, 2000, p. 84).

Segundo Fernando C. Ruiz Morales (2005), a violência converteu-se num motivo predominante no sistema educativo com repercussões internacionais, tornando-se numa “onda” de moda de causas obscuras, que se encontra vazia de política e cuja origem é apenas técnica; ou seja, a escola não consegue lidar com o problema de agressão de forma eficaz. Embora a escola tenha estimulado este problema, devido a número cada vez maior de alunos provenientes das mais diversas classes sociais e à falta de meios adequados para combater a agressão. Por outro lado, encaramos a agressão inevitável de determinadas idades, nomeadamente da infância até a adolescência, e portanto, acabamos por ignorar o problema justificando-o com o ditado popular “quem vai à guerra dá e leva”; demonstrando aquilo que é popularmente defendido que é de que a criança deve aprender a defender-se sozinha, reflectindo uma cultura da violência que pode ser o substituto a outros males, como foi a justificação dada pela organização da luta de jaula entre crianças no Reino Unido.

Um outro ponto, é a perda do carácter sagrado da instituição, que começa a assumir novas funções: sendo tomada mais como um local de convívio e cuidado das crianças enquanto os pais se encontram a trabalhar, sendo dessa maneira despojada do seu carácter sagrado de instituição de conhecimento. Para além deste sacrilégio, temos ainda os aspectos disciplinares que servem de portal para a agressão mas para outros géneros de violência. A razão disso, deve-se ao aluno ser posto num “pedestal” que o torna intocável e defendido pelas disposições legais. Assim, o aluno agressor acaba por perceber que o sistema o acaba por favorecer e até incentivar.

Apesar de tudo, o estudo que foi desenvolvido por Fonseca (2000) existem vários estudos longitudinais que defendem que as características do comportamento anti-social vão mudando com o tempo. Assim, uma criança que foi mal-tratada ao longo da sua infância acaba por ela própria por se tornar num agressor, passando por depressões na fase da adolescência até por problemas de adaptação interpessoal ou saúde mental na fase de jovem adulto. Mas será que a partir daqui, poderemos afirmar que a infância é um fator que determina a vida de adulto? De facto, a infância não determina o desenvolvimento das competências da criança ao longo da sua vida, pois vários estudos sugerem que o desenvolvimento das competências sociais da criança não são lineares e podem ir-se transformando com as experiências ulteriores.

1.2.1.1 - Teoria da frustração - agressão

John Dollard, Leonard Doob e seus colaboradores (referidos por Félix Neto, 1998) num estudo que realizaram, procuraram sustentar a tese da “Frustração e agressão” em 1939, demonstrando que a agressão está relacionada com a frustração. E é daqui que parte a agressão deslocada, ou seja, o bode expiatório que é fruto do preconceito - como preconceito contra as minorias étnicas, em que os agressores não têm nada contra as vítimas, enquanto minorias, mas contra o impacto social e económico que essas minorias podem ter na economia e na sociedade, como o desemprego e aumento do sentimento de insegurança.

A teoria da frustração - agressão quando testada em laboratório, demonstrou que às vezes a teoria não se confirmava e limitava-se apenas à frustração. A co-ajudar este ponto, é o facto de, dependendo do contexto, a frustração ser compreensível - de quando um professor vê a sua aula ser interrompida por um grupo de alunos, cuja razão é o de um colega que não consegue ouvir bem, e que para conseguir acompanhar aquilo que decorre na aula, pede explicações aos colegas (Burnstein & Worchel; referidos por David G. Mayers, 2010). Algo semelhante a isto, temos a teoria oferecida por Leonard Berkowitz (referido por David G. Mayers, 2010) que defendeu que a frustração produz raiva, que pode predispor para a agressão e, segundo Averill & Weiner (referidos por David G. Mayers, 2010), ainda ficamos predispostos se a pessoa que nos deixou frustrados podia ter agido de outra forma para evitar a nossa frustração.

Segundo David G. Mayers (2010) a privação económica, sexual, entre outras, não significa obrigatoriamente que comportamento agressivo e a privação estão entrelaçados; como exemplo apontamos a depressão dos anos 30 em que o índice de criminalidade não era extraordinariamente elevado, assim como o facto de a maioria das pessoas sexualmente serem casadas. Deste modo, a privação é irrelevante para o comportamento anti-social, no entanto a frustração sobe partir da diferença entre expectativas e resultados (Sobberg *et al*; referidos por David G. Mayers, 2010).

Quando nos comparamos a nós próprios com os outros a nossa frustração aumenta frequentemente. O sentimento de bem-estar dos trabalhadores depende de uma comparação favorável em relação aos outros na mesma linha de trabalho (Yuchtman; referidos por David G. Mayers, 2010). É esta sensação de relativa privatização que serve de ponte entre a infelicidade, gerada pela comparação com os outros, e a criminalidade; sendo a criminalidade elevada nos países onde existe uma elevada desigualdade sócio-económica (Hagerty; Kawachi *et al*; referidos por David G. Mayers, 2010).

“O termo privação relativa foi cunhada por investigadores que estudavam o nível de satisfação dos soldados americanos da Segunda Guerra Mundial (Merton & Kitt, 1950; Stouffer *et al*, 1949). Ironicamente, aqueles que estavam na força aérea sentiam-se mais frustrados sobre o seu nível de promoção do que os da polícia militar, para quem as promoções são mais vagarosas. O nível de promoção das corporações aéreas era rápido, e provavelmente a

maioria dos pilotos entenderam pessoalmente eram melhores eles próprios do que a média (o próprio servindo de preconceito). Assim, as suas aspirações soaram maiores que os seus resultados. O resultado? Frustração.

Uma possível fonte de tal frustração actual é a riqueza pintada nos programas e publicidade da televisão. Nas culturas onde a televisão é o aparelho universal, ela ajuda a tornar absoluta a privação (carecendo de tudo o que os outros têm) até à privação relativa (sentindo-se privado). Karen Hennigan e os seus colaboradores (1982) analisaram o índice de criminalidade nas cidades americanas no período temporal em que a televisão foi introduzida. Em 34 cidades onde a propriedade da televisão se disseminou em 1951, em 1951 o número de furtos (para crimes como assaltos a lojas e roubos de bicicletas) subiram de forma significativa. Nas outras 34 cidades, onde o governo adiou a introdução da televisão até 1955, um salto semelhante ao nível de furtos ocorreu - em 1955” (citação de David G. Mayers, 2010, p. 362).

1.2.1.2 - Teoria do instinto e evolução psicológica.

Lorenz (referido por D. Mayers, 2010) define o instinto como energia agressiva que funciona como resposta de adaptação a determinados inputs; que se não for libertada acaba por “explodir” ou até algum estímulo o libertar. No entanto, a agressão e o instinto caem por terra quando pensamos que “uma lista de supostos instintos humanos cresceu para incluir quase praticamente todo o comportamento humano” (citação de David G. Mayers, 2010, p. 356). A lista em questão continha aproximadamente 6000 instintos já em 1924, pois tem-se tentado explicar os comportamentos humanos através da nomeação desse comportamento. A explicação instintiva também falha quando procura explicar as variações de agressividade entre diferentes pessoas e culturas, e o mesmo entre os períodos de tempo - antes e após guerra, por exemplo. Por outro lado, segundo David Buss e Todd Shackelford (referidos por David G. Mayers, 2010), a agressividade é uma forma de adaptação que visa o ganho de recursos, defesa e eliminação e intimidação de rivais na disputa pelas fêmeas. Apesar de tudo, isto não significa que todo o homem tenha “instintos agressivos”, mas que tenha herdado mecanismos psicológicos que estavam presentes nos seus antepassados que melhoraram as suas vantagens para as gerações futuras.

1.2.1.3 - Diversos tipos de agressão

A agressão é um comportamento que visa atacar alguém com o objectivo de magoar utilizando a força; como exemplo desta definição temos: a agressão directa física - bater, arranhar, puxar os cabelos, etc... -, a agressão directa verbal - chamar nomes a alguém, provocar, etc... - e a agressão indirecta - espalhar boatos, dizer mal de alguém, isolar o outro, etc...

Num estudo de Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen (referidos por Beatriz Oliveira Pereira, 1997) é feita a distinção entre as práticas de agressão anteriormente referidas. Estes investigadores verificaram que as crianças finlandesas do sexo masculino entre 11 e os 12 anos de idade recorriam frequentemente à agressão física directa ao passo que o sexo feminino ficava num nível mais baixo, quanto à agressão directa física e verbal os dois sexos encontram-se ao mesmo nível.

Noutro estudo (Rivers & Smith; Almeida & *al.*; Lagerspetz *et al.*; referidos por Beatriz Oliveira Pereira, 1997), existe uma diferença entre a agressão directa física e a agressão indirecta; sendo esta última tipicamente utilizada pelo sexo feminino. Outro facto curioso, é que manejo deste tipo de agressão aumenta à medida que a criança envelhece, pois antes dos 8 anos de idade ainda não têm as competências sociais para a usarem de forma recorrente. O que complica a identificação deste género de agressor é a dificuldade da vítima perceber de que está a ser vítima; mais, a única forma de identificar o agressor seria se este se denunciasse.

Segundo o estudo de Bjorkqvist, Österman, & Kaukiainen (referidos por Beatriz Oliveira Pereira, 1997), realizado com crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos. Verificou-se que existe um aumento da agressão física entre 8 e os 11 anos de idade, havendo posteriormente uma ligeira descida até aos 18 anos de idade. Já no que contempla a agressão verbal directa existe uma subida entre os 8 e os 11 anos de idade, descendo de forma gradual até aos 18 anos, o mesmo sucede com a agressão indirecta. No que diz respeito aos agressores; estes não diminuem de forma tão acentuada quanto as vítimas.

Concluindo, a escola para se adaptar aos novos tempos, teve que se encarregar de cargos que antigamente ficavam a cargo da família, mas atualmente não consegue dar qualquer resposta para resolver os problemas de agressão.

1.2.2- Correntes explicativas da violência

Nas definições apontadas no dicionário, a violência é um “acto de violentar; força empregada contra o direito natural de outrem; acção que faz uso da força bruta; crueldade; ímpeto; prepotência; tirania; coação” (*Dicionário de Língua Portuguesa 2009*, p. p. 1645-1646). Outros autores tais como Breakstone, Dreiblatt & Dreiblatt (2009) defendem que a nossa experiência pessoal tem um peso significativo na forma como definimos violência, assim como, o género, a idade, a influência do meio social, experiência com o bullying e com a violência doméstica; em geral, a violência é definida como “força exercida com o propósito de violar, danificar ou abusar; abuso ou injusto exercício de poder; grande aspereza e força, frequentemente causando sérios ferimentos ou danos; ou na lei: o uso marginal da força física; intimidação através do uso do medo e de mais força daquela que devia ser usada” (Steve Breakstone, Michael Dreiblatt, Karen Dreiblatt, 2009, p. 3). Mas a violência não se limita apenas ao abuso físico, ela estende-se também à palavra que visa a humilhação do outro. Nisto à que ressaltar o gozo brincalhão que faz uso do humor leve, que fortalece e que faz as pessoas rir, construindo, deste modo, uma relação saudável. Por contraposição, temos o gozo que visa a humilhação do outro, usado de forma desadequada o humor, acidentalmente ou propositadamente, os conflitos tendem a aparecer.

Segundo Torres (2005) este é um fenómeno comum, e que é um reflexo das nossas condições sociais, em que ambiente familiar desestruturado contribui para o aparecimento de comportamentos agressivos, que podem simples manifestar-se em grupos de amigos ou em jogos coletivos. Esta vulgaribilidade é também apontada por Díaz-Aguado (2005) que revela que diversos estudos parecem indicar que todos já fomos vítimas de bullying.

Um ponto que devemos ter em conta quando analisamos este assunto, como é realçado por Arthur Manso (1998), é a falta da educação moral e cívica, que por seu turno está associada a diluição da autoridade em que as regras de respeito se tornam cada vez mais insignificantes. E isto é fortalecido na medida em que na sociedade atual se dá importância ao estatuto social; logo os pais para conseguir almejar um estatuto social de nível superior aos dos seus vizinhos, passam mais tempo a preencher as necessidades sociais do que propriamente as necessidades da família, para compensar essa sua falta acabam por permitir de tudo às crianças. Gerando aquilo que atualmente chamado do despotismo da criança, que se encontra intimamente ligado à proteção excessiva dos pais pelo seu rebento, oferecendo-lhes constantemente presentes sem terem que fazer o esforço.

Neste panorama a sociedade, segundo o mesmo autor, passou a incumbir a escola e a televisão de educar os nossos futuros cidadãos. Quanto à televisão, esta como vive das audiências trata desde logo de tornar a sua programação mais atrativa ao público expondo programas com episódios de sexo e violência. Já no caso da escola, esse deixou de ser um espaço de ensino para se tornar num espaço para guardar crianças; diante estas duas escolhas a televisão sai a ganhar, as crianças passam horas diante do pequeno ecrã que transmite,

para além da habitual programação, a publicidade a objetos que constituem o desejo das crianças, sendo isso expresso nos seus pedidos incessantes. Para além desse problema, um outro é a deslocação das responsabilidades das crianças para a escola e seus agentes, por outras palavras, as crianças nunca são nem podem ser responsáveis por nada, desse modo, as responsabilidades são dos professores, dos funcionários, etc. Deste modo, falha a transmissão de valores que não se deve apenas responsabilizar as escolas mas também as famílias que se demitem da educação dos filhos, assim como, a ausência de concepções relacionadas com a moral como a liberdade do eu e do outro, a referir ainda a figura e outros preceitos morais, os quais têm crenças associadas mas em que cada um trata de lhes dar vida e significado próprio com o objetivo de essa vivência se tornar numa vivência interior e mais intensa. Atualmente, a crença moral é vista como algo de estranho e sem qualquer sentido, o que também está relacionado com o facto de a disciplina de religião moral e católica ter passado a ser uma disciplina opcional a partir da República, deixando por preencher lacunas referentes às condutas e morais. Esta função, segundo Arthur Manso (1998), passou a ser desempenhada pela disciplina de desenvolvimento pessoal e social (DPS) que tem por objetivo a transmissão dos valores que devem presidir a sociedade, porém são rapidamente defraudados pela desresponsabilização dos alunos. Esta contradição poderia ser desfeita se todos os membros da sociedade cooperassem na educação dos futuros cidadãos, ou seja, era necessário que toda a estrutura social se entrelaçasse na educação das crianças, envolvendo diversos ministérios, instituições públicas e privadas, como foi defendido em 1926 por Leonardo Coimbra (referido por Arthur Manso, 1998). Mas esta disciplina, nos seus conteúdos, vem abordar aquilo que outras disciplinas já abordaram como, por exemplo, a sexualidade o que a torna inútil.

Outra micro-temática é a reincidência em comportamento violento, segundo os dados disponíveis, 100% dos criminosos tinham problemas biológicos, como problemas de desenvolvimento pré-natal, que se expressavam num elevado número de anormalias físicas, ou num elevado número de danos na cabeça (Kandel; Kandel *et al.*; referidos por Elisabeth Englander, 1997). A reincidência também surge quando se aborda o tema da violência familiar, em especial o abuso de crianças; segundo Jelline e seus colaboradores (referidos por Elisabeth Englander, 1997) as crianças que são deixadas em famílias têm entre 40% a 70% de serem feridas e 5% de serem mortas. A acrescentar, Straus & Hotaling (referidos por Elisabeth Englander, 1997) apontam para que 94% das crianças abusadas, o sejam de forma repetida durante a idade escolar, a reforçar esta posição temos Bernard (referido por Elisabeth Englander, 1997) que demonstrou nos seus estudos sobre pedofilia, que as vítimas sofrem vários abusos ao longo da sua infância. Para piorar a problemática da pedofilia, é a evidência de o pedófilo não admitir a sua preferência sexual por crianças e de declinarem ou falharem no tratamento (Bernard; Marshall & Barbaree; referidos por Elisabeth Englander, 1997).

1.2.3- Correntes explicativas do assédio

Nas definições que nos surgem no dicionário para o termo assédio, encontramos as seguintes definições: perseguições constantes e cerco. Neste conceito existem duas divisões: a primeira, a de assédio moral que consiste numa pressão psicológica sobre alguém com a qual se tem uma relação de poder; a outra divisão, tão popularmente conhecida, é o assédio sexual que designa comportamentos abusivos relativamente a sexualidade da outra pessoa.

Já na língua inglesa encontramos as seguintes definições para este género de comportamento: “besieging” (cercar), “importunity” (importunidade) e “pleading” (insistência), tudo pode ser canalizado para uma única palavra: “teasing” (arrelizador ou importuno) que facilmente se encontra na literatura inglesa especializada na violência escolar. A palavra “teasing” advém do verbo “tease” e encontra-se associada a gozo, não no sentido de brincadeira, mas no sentido de escárnio (Oxford, 2005, p. p. 1575-1576). Este gozo jocoso segundo Breakstone, Dreiblatt & Dreiblatt (2009) é um género de gozo usado de forma inapropriada que procura fazer os outros rir e que se torna problemático a partir do momento em que se torna sistemático, chegando ao ponto de se tornar numa autêntica perseguição. Estas perseguições podem-se estender aos meios de comunicação, que iremos abordar mais adiante nos seguintes capítulos. Por enquanto vamos aprofundar aquilo que inicialmente nos propusemos, ou seja, vamos aprofundar um pouco mais o gozo que tanto pode ser um gozo inofensivo, brincalhão, recíproco e que não procura humilhar ninguém; como pode ser um gozo que visa a humilhação do outro, usado de forma desadequada o humor, acidentalmente ou propositadamente, os conflitos tendem a aparecer. Outras características destes géneros de gozo são:

O gozo brincalhão:

- “Não procura magoar o outro de forma intencional.
- É agradavelmente engraçado, inteligente, e gentil; de humor esclarecido.
- Utiliza um tom de voz afectuoso.
- É mútuo; o que significa que ambas as partes se podem rir um do outro.
- É usado para juntar pessoas e tornar a relação mais forte.
- Mantém a dignidade básica de todos os envolvidos (ninguém fica embaraçado ou humilhado).
- O gozo é recíproco - não está limitado a apenas uma pessoa.
- É apenas uma parte da actividade das pessoas envolvidas - o gozo não define toda a relação.
- Pára se alguém ficar magoado ou objectar comentários.

- “Ninguém fica magoado ou quer vingança” (Breakstone, Dreiblatt & Dreiblatt, 2009, p. 127).

É gozo ofensivo quando segue as seguintes características:

- “Tem como intencionalidade ferir alguém.
- É unilateral, em que a pessoa que detém um certo poder e faz comentários, mas a outra pessoa não.
- É medíocre, humilhante, cruel, aviltante, ou fanático.
- Procura diminuir a auto-estima da vítima.
- Induz medo dos próximos gozos ou agressão física.
- Continua após a vítima ficar transtornada ou objectar comentários.
- Uso de tom de voz rancoroso, grosseiro, ou sarcástico.
- Os espectadores riem, mas não realizam comentários.
- Linguagem corporal agressiva é usada - sorriso, olhos rodando, anca levantada, abanar a cabeça para trás e para a frente” (Breakstone, Dreiblatt & Dreiblatt, 2009, p. 127).

1.3-As condições que possibilitam a violência

1.3.1 - Desigualdades sociais e económicas

Uma sociedade cada vez mais insatisfeita com a quantidade de bens que consome, sendo esses bens um sinal de estatuto social . Quando milhões de pessoas vivem no limiar da pobreza, maior é o número de consumidores da indústria do entretenimento que procuram se distrair que, segundo Lipovetsky (2007), demonstra uma sociedade com medo do «sempre menos» e que, simultaneamente, vive na «abundância perpetuamente insatisfeita», pois existe uma maior proliferação de bens que são cada vez mais exclusivos. Mas nem por isso o nível de consumo diminui, pelo contrário, a escala do consumo não pára de subir e o mesmo se sucede com a exclusividade de bens de consumo, resultando numa maior desigualdade; em que uns consomem de forma desenfreada e outros vêem as suas despesas reduzidas ao mínimo, o pior é quando somos diariamente bombardeados com publicidade sobre produtos que para a maioria da população.

A desigualdade de consumo como geradora de exclusão. Apenas existem histórias individuais diversas, em que existe uma descredibilização social, em que a “nova sociedade” vive dificuldades que não resultam em apenas numa extrema desigualdade como num maior individualismo, em que os mais desfavorecidos procuram adotar os símbolos de consumo da classe média - como música, moda, lazer, etc. - que funcionam como últimos meios de integração quando a escola e o trabalho falha, funcionando o consumo como uma forma de escapar ao desprezo social e de aumentar a autoestima. No entanto, a vida precária impede os jovens de participar plenamente atividades de consumo, gerando sentimentos de frustração e de exclusão o que resulta em comportamentos delinquentes. Estes comportamentos estão associados a expansão da cultura de consumo e à quebra dos pilares tradicionais da família e de classe social; à banalização e aceitabilização da delinquência nas zonas económico-socialmente mais desfavorecidas. Esta cultura, fortemente interiorizada pelos jovens, visa a satisfação imediata centrada no presente e no dinheiro que são atingíveis através da delinquência, que não é fruto de episódios violentos mas sim da publicidade.

1.3.1.1 - As diferenças socioeconómicas e a sua legitimação pela escola inspirada na crença da equidade de oportunidades

A partir dos anos 80, os homicídios, as violações, as extorsões, o vandalismo e violência escolar conheceram um aumento extraordinário que é fruto da exclusão e do desemprego que normalmente estão associadas a condições de vida precárias da maioria da população, em especial para a população mais jovem. E isto está relacionado com alterações

sociais: “desagregação das famílias, à perda da autoridade parental, às deficiências na educação, factores que originaram o esbater do sentido dos limites, das regras e das proibições; uma população jovem mais entregue a si mesma, privada de referências, revela uma menor capacidade para lidar com as frustrações e as obrigações” (Lipovtsky, 2007, p.p. 168-169). Por outro lado, esta violência que se alastra é, também, a afirmação dos jovens pertencentes a bairros mais desfavorecidos, que procuram amenizar, através deste recurso, os efeitos da desigualdade social e insucesso escolar. A partir daqui surgem dois grupos, o primeiro mais tradicional e crítico que ambiciona criar uma identidade, o segundo grupo procura afirmar-se pelo uso da violência. O que se liga com aquilo que Lipovtsky (2007) chama de individualismo selvagem, que é um comportamento desviante transgressivo que mistura uma lógica de privação - problema sócio-económicos - com uma lógica de excesso. Em que a sociedade do hiperconsumo, cuja “situação económica precária não se limita a produzir em grande escala novas formas de privação moral, mas origina um sofrimento moral, a vergonha de se ser diferente, a autodepreciação dos indivíduos, uma reflexividade negativa” (Lipovtsky, 2007, p. 171).

Esta disparidade entre classes sociais é reproduzida e legitimada pela escola, pois como expressa Dubet (referido por Santos, 2010), a escola submete os alunos à dominação simbólica que é evidente no rendimento escolar, em que os alunos com melhores resultados provêm de meios económico-sociais mais favorecidos; acrescentar que a equidade do sistema escolar que se preocupa com os mais desfavorecidos para posteriormente afirmar a meritocracia, que não é mais do que uma selecção desigual dos alunos mediante o seu desempenho escolar. Nesta relação, o bullying surge como uma deformação da suposta equidade, em que dá primazia à força, invertendo meios e fins, indo contra as melhores performances não oferecendo qualquer hostilidade aos alunos com piores notas. Reforçando, segundo o estudo realizado por Miguel Santos (2010), é o facto de os alunos terem indicado que a culpa é da vítima, querendo afirmar com isto que os vencidos socialmente (agressores) são os vencedores; mas por outro lado, também podemos interpretar estas indicações como estando conectadas com os comportamentos provocatórios das vítimas. Contudo segundo Olweus (referido por Pereira *et al.*, 2004) o fator socioeconómico não é um fator significativo para se ser bully ou vítima. Acrescentar, segundo Santos (2010), estão os privilégios (lisonjeio, tolerância e uma maior atenção por parte do professor ao aluno) e os estigmas (falta de objectivos, comportamentos de risco e comportamentos violentos são, por norma, associados a crianças de bairros pobres) que são exacerbados pela comparação entre os alunos dentro da mesma turma, e que conduzem a este tipo de comportamento violento que só pode ser ultrapassado pela solidariedade que permite uma maior igualdade entre todos e a supervisão dos conflitos por um mediador para negociar as razões que conduziram à discórdia. Transparece, então, a necessidade da socialização entre bullies e outros sujeitos com vista a minimizar do bullying. Caso contrário, o agressor a partir dos 14 anos de idade começa a interiorizar o comportamento violento conjuntamente com as normas sociais de violência, que em parte podem ser solidificadas pelo contexto sócio - familiar. Contexto esse, que

estabelece intimidade com o modo como os alunos lidam com os privilégios e estigmas, que foram abordados anteriormente, e as agressões que os alunos sofreram nesse espaço escolar discriminador da pessoa pela classe, gênero e etnia.

Em sintonia com a discriminação escolar, surge um tema que tem ganho cada vez mais margem para discussão é o consumismo propulsionado pelas escolas que todos os anos sugere aos alunos para comprarem novos materiais escolares, um caso flagrante é o do livro escolar que antigamente era passado de irmãos para irmãos durante vários anos em contraste com o manual atual que só é utilizado durante dois a três anos (Pereira, 2005)

1.3.2 - Influência dos pais

Na perspectiva da autora Elizabeth A. Barton (2006), as famílias de crianças consideradas bullies, têm um alto nível de conflitualidade em casa; em que os pais demonstram ou demasiada permissividade ou autoritarismo. Este género de comportamento pode levar a criança a ser facilmente influenciável, pois ela em casa não toma as suas próprias decisões, e em último caso serem vítimas de bullying.

Todo este processo tem como cenário de fundo a infância da criança, que começa nos primeiros meses de vida da criança que são fundamentais para entender se a criança desenvolve, ou não, comportamentos violentos. A descrever isso, Elisabeth Englander (1997) refere que os bebés gostam de agarrar objectos e o mesmo fazem com o cabelo dos progenitores e que, por vezes, os pode magoar; no entanto o bebé não faz com a intenção de magoar e quando tal acontece o bebé expressa uma atitude de surpresa. A justificação que esta autora nos oferece para a relação entre o comportamento agressivo da infância tardia e a “idade do agarrar” - toldwood, como é designado por Elisabeth - é de que é nesta fase que a criança começa a adquirir as competências sociais, é nesse processo de socialização que a criança aprende as regras e valores sociais (Sears; Sears, Maccoby, & Levion; referidos por Elisabeth Englander, 1997). Sendo este processo fortalecido pela internalização dessas referências sociais (Grusec & Goodnow; referidos por Elisabeth Englander, 1997), o que constitui o segredo da socialização e, por seu turno, da obediência à lei e do comportamento pacífico. Mas no caso oposto, se a criança agarra de forma continua o cabelo de algum dos progenitores, poderá estar a fazer deliberadamente com a intenção de magoar, podendo vir a ser um potencial agressor numa fase tardia da infância.

É justamente nesta fase tardia da infância, que a criança começa a manifestar as suas competências sociais como, por exemplo, a habilidade para jogar à bola em grupo de forma amigável. Demonstrando a capacidade de adaptação da criança ao ambiente que a rodeia e, eventualmente, a novas culturas e diferentes tipos de mentalidade, passando ainda pela aceitação ou rejeição da violência como forma de resolver os problemas. É esta a fase decisiva para criança se tornar agressiva ou pró-social (Elisabeth Englander, 1997). E o que é que pode levar a criança a ser agressiva ou pró-social? Segundo Elisabeth Englander (1997) o que marca esta diferença entre uma criança agressiva e uma criança pró-social é a sua relação com os pais. Em primeiro lugar, a violência que é vivida dentro do seio familiar, que pode resultar numa fraca e negativa relação familiar (Cicchetti & Olson; referidos por Elisabeth Englander, 1997), como é constatado pelos estudos de Schneider-Rosen & Cicchetti (referidos por Elisabeth Englander, 1997) que registaram que as crianças vítimas de violência familiar têm uma ligação mais fraca à família além de baixar a capacidade emotiva (“blunts”). A segunda razão apontada, a violência interfere com a ligação familiar. Sabe-se que uma ligação segura cria uma criança com comportamento pró-social na vida adulta (Troy & Sroufe; referidos por Elisabeth Englander, 1997), ao contrário de uma criança com uma ligação mais distante à família.

Contudo, um meio familiar violento não gera apenas crianças violentas, também cria crianças de temperamento difícil - com comportamento agressivo, altamente irritáveis, reativas e facilmente agitáveis - cujos pais, para além de brigarem constantemente entre si, são incapazes de desenvolver uma ligação segura e, igualmente, de gerir o conflito entre filhos. No sentido oposto, temos as crianças de temperamento fácil que se destacam altos níveis de adaptabilidade e sociabilização que, naturalmente, provêm de contextos familiares mais pacíficos (Elizabeth A. Barton, 2006). Esta visão ecológica, de que um meio agressivo torna a criança agressiva, é defendida também por Patterson e colaboradores (referidos por David G. Mayers, 2010). Estes investigadores expõem que os pais violentos frequentemente tiveram pais que os puniam fisicamente (Bandura & Walters; Straus & Gelles; referidos por David G. Mayers, 2010). Este comportamento, poderia ser considerado abusivo, mas a maioria das crianças que o sofreram não se tornam criminosas ou pais abusivos (Kaufman & Zigler; Widom; referidos por David G. Mayers, 2010).

Altos níveis de violência também podem surgir em culturas e famílias com pais ausentes (Triandis; referido por David G. Mayers, 2010). Segundo David Lykken (referido por David G. Mayers, 2010), as crianças americanas sem pais têm sete vezes mais hipóteses de praticar comportamentos de risco e de serem abusadas. A comprovar, temos um estudo desenvolvido em Inglaterra que seguiu mais de 10 000 indivíduos, desde o seu nascimento em 1950 até aos seus 33 anos, em que o risco de comportamentos violentos subiu a partir do divórcio durante a adolescência (Cherlin *et al.*; referidos por David G. Mayers, 2010). Deste estudo conclui-se que a ausência do pai está relacionada com o aumento do nível de violência da criança.

Noutros países como os Estados Unidos estima-se que existam 2.3 a 10 milhões de crianças vítimas de violência doméstica (Rossman, Hughes & Rosenberg; referidos por Sani, 2003). Em contraste, Portugal não existe ainda um número concreto para esse problema, apenas existem dados sobre violência direta contra menores que constituem 5% dos crimes de violência doméstica.

O mau trato psicológico pode ser a violência familiar que é presenciada pela criança, assim como o abuso que sofre dos seus familiares (Briere; referido por Sani, 2003), este comportamento manifesta-se como: desprezo, amedrontamento, ameaça, gritos, rejeição, ignorância, negação de respostas emocionais, isolamento, humilhação, insultos, corrompimento e exploração (APSAC 6, cit. Rossman, Hughes & Rosenberg; Nesbit & Karagianis, citado por Kashani & Allan; referidos por Sani, 2003). Além disso, a “criança acaba por ser também ela objeto de violência, quando assiste aos insultos entre os cônjuges, queixas e lamentações reiteradas, à desvalorização das figuras parentais, às ameaças de abandono do lar” (Álvaro; Sani, 2003, p. 6). Outra forma de mau trato psicológico da criança, segundo Garbarino, Guttman & Sceley (ref. Peled & Davis; referidos por Sani, 2003) é quando um adulto se comporta de forma destrutiva perante e contra o self da criança gerando uma atrofia no desenvolvimento das suas competências sociais. Na visão de Peled e Davis (referidos por Sani, 2003) o mau trato psicológico está tipificado de três maneiras: “(a)

aterrorizar a criança, por exemplo, quando o adulto perpetrador de violência a agride verbalmente, cria um clima de medo, oprime-a, assusta-a e faz com que ela acredite que o mundo é caprichoso e hostil (Garbarino *et al.*, 1986); (b) forçar a criança a viver em ambientes perigosos; (c) expor a criança a modelos de papéis negativos e limitados, porque encorajam a rigidez, a autodestruição, os comportamentos violentos e anti-sociais (Brassard *et al.*, 1983)” citado por Sani (2003, p.p. 6-7).

Segundo Hennessy, Rabideau, Cicchittie & Cummings (1994) as crianças que sofreram abusos físicos respondem de forma mais a qualquer sinal de agressividade por parte dos adultos, comparativamente a outras crianças; sendo este medo fruto da agressividade parental e que, por vezes, a criança era vítima. Outras adversidades que a criança enfrenta são: “pobreza, desnutrição, sobrelotação, abuso de substâncias, falta de cuidados médicos adequados, desemprego parental e psicopatologia dos pais” (Sani, 2003, p.p. 8-9).

A acrescentar a isto, temos a distinguir que o agressor procura isolar a sua vítima para garantir o controlo e o segredo sobre os atos praticados (Rossman, Hughes e Rosenberg; referido por Sani, 2003), e para tal efeito a criança pode ser usada como instrumento; pois a criança condiciona a mulher a manter-se com o agressor, e mesmo quando a violência atinge a criança, a mãe com medo de perder a custódia fica em silêncio (Rudo & Powell; Spears; referidos por Sani, 2003).

Num estudo apresentado por Fergusson e Horwood (referidos por Ana Sani, 2003) foi notado que existe uma relação entre o género de quem inicia a violência e os tipos de comportamentos anti-sociais exercidos pela criança, ou seja, se o pai for o protagonista a criança sofrerá de ansiedade, provocará desacatos de ordem pública e vandalismo; se for a mãe, então a criança terá problemas de alcoolismo. Relativamente ao género dos ofensores, nos estudos feitos a crianças elaborados por Felix e McCarthy (cit. Edleson; referidos por Sani, 2003), constatou-se que os ofensores são frequentemente do sexo feminino, apesar de os homens causarem as lesões mais graves.

Elevando-nos para outras paragens, alguns investigadores na tentativa de definir o estatuto da criança exposta à violência tomam apenas em conta a frequência e intensidade da agressividade interparental sem tomar em conta a visualização desses episódios pela criança (Rossman, Hughes & Rosenberg; referidos por Ana Sani, 2003), demonstrando que ainda existe alguma divergência no uso de certas terminologias, pois há quem defenda o termino de “exposta” como uma criança que vive numa casa onde frequentemente ocorrem episódios de violência (Jouriles, Norwood, McDonald & Peters; referidos por Sani, 2003), e que também vê os sinais do surgimento desses episódios e sente que há algo de estranho na relação entre os seus pais. Na linguagem judicial esta criança é antes considerada como testemunha de violência doméstica, segundo o apontado por Sani (2003).

Apesar de tudo, devemos ressaltar que a violência interparental não é unidirecional, pois algumas vítimas retalias para se defenderem ou para finalidade estratégica (Strauss; cit. Holden; referido por Sani, 2003).

A destacar-se do ambiente familiar, como descreve Beatriz Pereira e colaboradores (2009), são as outras instituições mediadoras como a escola e a igreja, que funcionam como fonte de aquisição e desenvolvimento das competências sociais da criança.

1.3.3 - Ambiente não partilhado

1.3.3.1 - Aprendizagem por observação

Na teoria de aprendizagem social da agressão, Albert Bandura (referido por David G. Mayers, 2010) defende que a agressão, tal como qualquer outro comportamento social, é aprendida através da observação dos outros e dos seus actos e consequências. Para testar esta teoria, Bandura (referido por David G. Mayers, 2010) realizou uma experiência com uma criança do pré-escolar que foi colocada numa sala que tinha no outro extremo um adulto a bater com um maço numa boneca insuflável “bobo”, coisa que a criança veio a fazer quando se encontrou sozinha e após lhe terem dito que ela tinha que guardar a boneca para as outras crianças, reproduzindo os actos e as palavras do adulto que estava presente naquela sala. Este comportamento agressivo realizado pelo modelo e reproduzido pela criança quando se encontrou sozinha, demonstra uma baixa inibição e uma prontidão para a agressividade. Segundo Bandura (referido por David G. Mayers, 2010) todos os dias estamos expostos a modelos de agressividade provenientes de diversos meios como família, subcultura e mass media.

1.3.3.2 - Cultura

O modelo de casa é proveniente do modelo cultural dominante numa determinada sociedade, e que é passado ao longo de gerações. “Em comunidades onde a figura do “macho” é admirada, a violência é imediatamente transmitida às novas gerações” (Cartwright; Short; cit. David G. Mayers, 2010; p. 364). Por outro lado, em culturas ditatoriais com fortes desigualdades, que prepara os homens mais desfavorecidos para a guerra, estes acabam por demonstrar toda a sua agressividade quando provocados (Bond; referido por David G. Mayers, 2010).

Outro passo são as sub-culturas, como indica Richard Nisbett e Dov Cohen (referidos por David G. Mayers, 2010), que elas têm influência no comportamento agressivo, dando como exemplo o Povo Branco que governou em New England e Middle Atlantic, regiões que produziram uma cultura que visava a preservação e honra do Povo Branco, estando este tipo de cultura mais enraizada no Sul. Esta é uma região de pastores e caçadores agressivos; e esta agressividade expressa-se no elevado número de homicídios onde a população é maioritariamente proveniente do Sul.

A acrescentar temos a cultura sub-urbana, que reina em meios económicos mais precários e onde a violência é uma constante e é exercida essencialmente por gangs, oferecendo um modelo violento, que frequentemente recorrem às armas para resolverem

diferendos entre grupos, para os mais jovens aumentando o risco de também desenvolverem comportamentos violentos (Bingenheimer *et al.*; referidos por David G. Mayers, 2010).

1.3.3.3 - Interação entre ambiente familiar e social

Nos últimos anos de investigação, segundo Plomin, Asbury & Dunn (2007); tem-se vindo a constatar que o comportamento não é tão determinado pela genética quanto pelo meio. Em íntimo acordo com esta conceção, a família funciona como um filtro que delimita as influências que a criança recebe do exterior, apesar disso, a criança também tem experiências provenientes de um ambiente não partilhado. Este ambiente não partilhado também, por vezes, é chamado de ambiente único, intra-família e E_1 por oposição ao comum, inter-família e E_2 , respectivamente. Para mais, até no ambiente partilhado é possível que dois irmãos tenham experiências diferentes dos mesmos acontecimentos. A ir neste encaixo, estes investigadores fazem referência a um artigo publicado na *Behavioral and Brain Sciences* intitulado “Separate lives: Why siblings are so different” (Dunn & Plomin; referidos por Plomin *et al.*, 2007) que veio demonstrar que dois irmãos que experienciam meios diferentes acabam por interagir com os membros da família de forma distinta, como se fossem oriundos de meios familiares diferentes.

Isto é revelado num trabalho de Hoffman (referido por Plomin *et al.*, 2007) publicado no *Psychological Bulletin*, que expunha que irmãos adotivos podem ter o mesmo Q.I., o mesmo auto-conceito e o mesmo comportamento por influência do ambiente partilhado. Mas a melhor forma de saber o relevo do ambiente não partilhado, segundo Plomin *et al.* (2007), é estudando gémeos siameses educados dentro da mesma família, pois esses gémeos têm um código genético idêntico. No seu percurso de vida, os irmãos partilham nos primeiros anos de vida o auto-conceito e o Q. I., que vão sofrendo alterações ao longo da vida e em especial no período da adolescência, que é a altura em que o auto-conceito e Q. I. começam a diferir demonstrando o peso do ambiente não partilhado no desenvolvimento da criança. Isto também é corroborado por outros autores como O’ Connor e colaboradores (2001) McGuire, Clifford & Fink, (2000), referidos por Plomin e colaboradores (2007), que defendem que o ambiente partilhado é importante para o desenvolvimento do Q. I. até à adolescência, é nessa altura que a criança começa a desenvolver as suas capacidades sociocognitivas passando mais tempo no meio não partilhado, como os amigos, exercendo este meio a longo prazo uma importante influência no Q. I., como é demonstrado na competição entre irmãos pela atenção dos pais, na qual podemos detectar influências do ambiente não partilhado (Buss; Lalumiere, Quinsey & Craig; referidos por Plomin *et al.*, 2007).

Numa outra investigação (Reiss *et al.*; referido por Plomin *et al.*, 2007) sobre ambiente não partilhado. Nessa investigação teve-se em conta duas etapas: na primeira, as crianças terem crescido no seio da mesma família, e a segunda condição, a de terem experiências não partilhadas diversas. Mas “as variáveis do ambiente não partilhado, que

foram alvo de mediação não explicam uma proporção substancial da sua variabilidade” (Turkheimer & Waldron; citado por Plomin *et al.*, 2007, p. 78). Este estudo realizado por Reiss e seus colaboradores (referidos por Plomin *et al.* 2007) de forma longitudinal, com visitas de 3 em 3 anos com a duração de 2 horas por cada sessão e uma amostra de 720 famílias, com dois filhos entre 10 e os 18 anos. Procurando correlações entre as informações dadas pelos irmãos e as suas interações com a família, sendo isto complementado com a observação das interações entre pais-filhos e vice-versa. Posteriormente é pedido a cada progenitor que avalie a qualidade de interação entre os dois filhos, o que levou os investigadores a acreditar que os pais não são um bom meio para este tipo de estudo.

Numa outra investigação, que procura dar resposta à seguinte questão: até que ponto a forma diferenciada do tratamento dos pais para com um dos filhos pode influenciar o meio não partilhado? No projecto NEAD, foram expostos vários exemplos de experiências com irmãos, por exemplo, a atitude negativa dos pais para com um dos filhos levou a que o adolescente tivesse um comportamento anti-social e depressivo. No entanto, esta investigação chegou a um desfecho inesperado, pois estas associações são mediadas por factores genéticos. Assim o “estudo do ambiente não partilhado, no âmbito do projecto NEAD, conduziu a uma correlação genótipo-ambiente, querendo isso significar que as crianças seleccionam, modificam, constroem e reconstroem as suas experiências, com base, em parte, nas suas disposições genéticas” (Plomin *et al.*, 2007, p. 110).

Apesar das argumentações a favor do meio, temos que reconhecer que a genética também tem a sua quota parte. Desta maneira, os irmãos experienciam de maneiras diferentes o ambiente familiar, e isso deve-se em parte à mediação genética. É esta mediação que é parcialmente responsável pela selecção das amizades (Baker & Daniels; Daniels & Plomin; Hanke *et al.*; Pike *et al.*; referidos por Plomin *et al.*, 2007), quanto à outra parte, segundo Plomin e seus colaboradores (2007), deve-se ao ambiente não partilhado, que começa a desenvolver-se mesmo antes do convívio entre pares. Por outro lado, as investigações sobre a genética provaram que as influências do ambiente não partilhado são independentes entre si, pois se um indivíduo tiver condutas anti-sociais isso não significa obrigatoriamente que sofra de depressão (Reiss *et al.*; Boomsma; Van den Goord *et al.*; referidos por Plomin *et al.*, 2007); além disso, a genética também é responsável pela mudança do nosso comportamento à medida que amadurecemos (Plomin; referido por Plomin *et al.*, 2007).

1.3.4 - Fator biológico

Em diversos estudos, sugeridos por Elisabeth Englander (1997), existe um dominador comum entre as malformações físicas e comportamentos agressivos que acabam em criminalidade violenta (Fogel, Mednick, & Michelsen; Nichols; Waldrop & Goering; referidos por Elisabeth Englander, 1997).

1.3.4.1 - Danos de cabeça

Os estudos acerca de danos de cabeça que não resultam em graves danos cerebrais. Lewis e outros pesquisadores descobriram uma correspondência entre os elevados danos sofridos pela cabeça e os delinquentes violentos (Bush, Zagar, Hughes, Arbit, & Bussel; Lewis, Shanok, & Balla; Rosenbaum & Hoge; referidos por Elisabeth Englander 1997). É a partir deste ponto, e de acordo com as pesquisas apontadas por Elisabeth Englander (1997), podemos defender que as pessoas que são frequentemente violentas sofrem de pequenas lesões na cabeça.

1.3.4.2 - Pequenas malformações físicas

Anomalias físicas menores são pequenas malformações de pele ou outras características físicas. E quase todos nós, segundo Elisabeth Englander (1997), temos uma ou duas malformações, contudo aqueles que têm um maior número de malformações estão correlacionados com pequenas mal-formações no cérebro. Mais em concreto, a crista neural - que constitui parcialmente o canal neural do qual procede o cérebro - que desempenha a função de produção de tecidos: como o tecido cerebral, a pele e os ossos. Mais, segundo a mesma autora, os problemas de gestação podem ser a causa das malformações da crista neural e, por sua vez, das malformações físicas.

1.3.4.3 - Malformação fisiológica e anatômica do cérebro

Algo que pode estar por detrás do comportamento violento, segundo Elisabeth Kandel Englander (1997), é a anatomia do cérebro, pois esta difere na forma e no tamanho entre os indivíduos não violentos e os indivíduos violentos. Uma das teorias a respeito desta temática, é a teoria que defende que os tumores cerebrais podem modificar o comportamento dos indivíduos.

De acordo com esta teoria, tumores podem afectar a funcionalidade normal do cérebro, causando mudanças de comportamento e, até, de personalidade. Esta teoria teve como suporte de autópsias realizadas aos cérebros de criminosos, nos quais se encontraram

tumores ou outras disfunções cerebrais (Mark & Ervin; Friedt & Gouvier; referidos por Elisabeth Englander, 1997). Por outro lado, segundo Elisabeth Englander (1997), defende-se que o comportamento agressivo não está fortemente relacionado com tumores de qualquer espécie, o que é suportado por diversas investigações (Goldman; referido por Elisabeth Englander, 1997).

1.3.4.5 - Disfunções cerebrais

As pequenas disfunções cerebrais podem afetar o comportamento, as emoções, a aprendizagem ou a memória. Foi o facto de estas desordens poderem estar relacionadas com problemas de aprendizagem e hiperatividade que levou os cientistas a conjecturar que poderia existir uma ligação entre as desordens cerebrais e os problemas com a violência (Waldrop & Goering; G. Weiss; referidos por Elisabeth Englander, 1997).

1.3.4.6 - Influências neuronais

A agressão é um comportamento complexo que tem como fonte o sistema neurológico, nomeadamente algumas áreas do cérebro, que quando ativado gera comportamentos de hostilidade; e esse comportamento decresce no momento em que os cientistas desativam as áreas do cérebro que estimulam a agressão.

Para saber se o comportamento agressivo provinha de determinadas do cérebro Adrian Raine e os seus colaboradores (referidos por David G. Mayers, 2010) “usaram taxo grafias para medir a atividade do cérebro em assassinos e para medir a quantidade de matéria cinzenta em homens com condutas anti-sociais. Eles descobriram que o córtex, que actua como travão de emergência nas zonas primitivas do cérebro que envolvem o comportamento agressivo, foi de 14% menos activa em homicidas (excluindo aqueles que tinham sido abusados pelos seus pais) e 15% menos em homens com conduta anti-social” (p. 357).

1.3.4.7 - Influência genética

Segundo David G. Mayers a agressividade pode ser hereditária, como é exemplarmente conhecida nas criações de animais (como a criação de galos de luta ou de cães para guarda). Na tentativa de corroborar Kirsti Lagerspetz (referida por David G. Mayers) procriou ratos de laboratório, separando os exemplares mais agressivos dos exemplares mais pacíficos para estes poderem procriar, respetivamente, entre si; realizando este procedimento durante 26 gerações. No final da experiência, Lagerspetz obteve uma ninhada de ferozes roedores e outra de pacíficos ratos.

No caso dos humanos, algo semelhante também sucede, por exemplo, o caso dos irmãos gémeos que têm registos criminais (Raine; referido por David G. Mayers, 2010) ou,

ainda, o exemplo que nos é prestado por Rowe e seus colaboradores, e Rushton e seus colaboradores (referidos por David G. Mayers, 2010), que questionaram gêmeos separadamente, e ambos os gêmeos concordaram que se metiam em lutas ou que tinham temperamentos violentos. Mas a agressividade não é só genética, segundo Caspi e seus colaboradores (referido por David G. Mayers, 2010) que referem estudos longitudinais realizados na Nova Zelândia, cujos dados demonstraram que uma das causas para a agressividade era uma infância de maus-tratos que levou a que o gene modificasse o neurotransmissor responsável pelo equilíbrio da agressividade; o que também é corroborado pelos autores Solkhah e Armentano (2002), expondo que isto pode levar a criança assumir comportamentos desviantes além da violência, como o consumo de substâncias psicoativas e a problemas psicológicos.

2.1 - Situar o bullying

Começaremos por situar o problema do bullying por um artigo intitulado de “Instintos Negros” (2011), que expõe que a origem do comportamento perverso é inata, mas os meios e a própria maldade são adquiridos por aprendizagem - pois os agressores quando eram pequenos eram possivelmente vítimas das mais diversas formas de violência - e imitação, tendo como indutor amigos violentos.

O problema é que muitas vezes os agressores não reconhecem que são agressores, procurando sempre causas externas para a sua maldade - como culpar o comportamento de alguém, cultura, raça, ideologia, etc. - eventualmente, prometem que não voltam a agredir, para mais tarde cometerem o mesmo incidente. Mas porque é que os alunos agressivos realizam acções brutais? Uma das respostas, sustenta Veiga (2001), é a chamada de atenção de que muitas vezes os funcionários, professores e directores acedem com aquilo que o aluno espera, isto é, o castigo. Em que da segunda vez o aluno protesta, pois acha o castigo injusto, ao mesmo tempo, procura arranjar apoiantes que partilhem do seu ponto de vista. Entrando agora nos meandros biológicos da maldade, deparamo-nos com o seu suporte, que não são mais do que dois mecanismos de sobrevivência: o medo e a raiva. Em que o primeiro funciona como estimulante para o segundo, explicando por miúdos, quando mais medo o agressor tiver mais raiva tem e mais agressivo se torna para com o objecto que lhe suscita o temor. É este tipo de móbil que encontramos regularmente associados ao racismo e à xenofobia. Como adicionante, temos o fator genético, que segundo muitos geneticistas está na base do comportamento agressivo, ou seja, a agressividade pode ser um factor hereditário como demonstrou em 1979 o psicólogo Kirsti Lagerspetz que “trabalhou com ratos albinos agressivos e não-agressivos, cruzando entre si cada um dos dois grupos separadamente. Resultado: após 26 gerações, os agressivos tinham-se transformado em animais furibundos, enquanto os segundos eram de tal modo inibidos que se mostravam incapazes de se defender. No âmbito humano, os estudos efetuados por Raine há apenas uma década parecem confirmar que metade dos gémeos verdadeiros descendentes de criminosos condenados também possuem problemas com a justiça.” (“Instintos Negros”, 2011, p. 19)

Esgueirando-nos para a justificação do bullying, ela alimenta-se do mal do outro em que o agressor vive imerso num ambiente onde a violência é a “moeda corrente”, e procura descarregar as suas maleitas nos outros, causando-lhes dor, com o intuito de por breves momentos obter prazer. Como é o caso de James Bulger, de apenas dois anos, que foi espancado até a morte por Robert Thompson e Jon Venables, ambos com dez anos, que eram apontados como provocadores de desacatos nas escolas que frequentavam. Quanto aos custos para a reabilitação destes agressores foram de 4,8 milhões de euros, para recriar uma nova identidade nestas duas crianças que tiveram de cumprir oito meses de prisão pelo crime perpetrado.

No entanto, as instituições escolares continuam a desvalorizar este género de acontecimentos; que muitas vezes se estendem até à escola como prova o artigo “Professor vítima de 'bullying' tinha “fragilidade psicológica”” editado pela revista *Lusa* (2010, ver anexo) que descreve que um professor se suicidou por causa de ser vítima de bullying, sendo que a escola onde o professor exercia a sua atividade desdramatiza o sucedido afirmando que o professor já vinha a sofrer de “fragilidade psicológica”, como supra mencionado, contudo este comportamento usualmente tem por alvo os alunos o que pode culminar no abandono escolar. Este tipo de comportamento anti-social é gerador de isolamento, medo e depressão que são expostos pela vítima. A juntar a este problema temos o cyberbullying, que recorre aos meios de comunicação para difundir mensagens ofensivas, além de ser mais difícil de detetar quem foi o agressor, como é mencionado por Miguel Santos (2010), tendo por exemplo o caso de Megan Meier de 13 anos que se suicidou por ter sido vítima de insultos no Myspace. Estes casos de suicídio pautam-se pelo perfil da vítima ser muito sensível e com uma baixa auto-estima, como é indicado pelo *New York Times* (Observatório da infância, 2008), adicionando o facto de na internet o controlo ser praticamente impossível o que faz deste meio o preferido pelos cyberbullies para espalhar mentiras e insultos das suas vítimas.

Essa consciencialização e estes estudos conduziram, por sua vez, à criação de projectos de lei especificamente desenhados para combater este problema; como, por exemplo, o Projecto de Lei nº 264/2009 (estadual), que demonstra nos seus artigos uma política anti-bullying que deve ser comum ao regulamento interno das instituições escolares, com o intuito de reduzir os casos de bullying e cyberbullying, para além da prestação de formação ao pessoal docente para identificar os casos de bullying assim como apoio técnico e psicológico às vítimas, bem como, a reabilitação dos agressores com o intuito de que se tornem alunos pacíficos. Claro que o primeiro passo deste projeto foi o de dar uma definição para o bullying: o “bullying é um comportamento agressivo e ofensivo, perpetrado por uma pessoa ou grupo que se repete por um dado período de tempo, com a intenção de ferir e humilhar, em uma relação desigual de poder (força física, capacidade cognitiva, diferenças socio-económicas, número de pessoas que formam o grupo, popularidade, entre outras)” (Cunha, 2010; referido por Miguel Santos, 2010, p. 6). Normalmente, em português, usamos a expressão “agressão em contexto escolar” como substituto à palavra “bullying”, já no caso das outras línguas como: o Francês (*harcèlement quotidien*), o Espanhol (*acoso* ou *matomismo*), o Italiano (*prepotenza*); em todos estes casos a tradução limita o sentido e a abrangência da palavra original. É por esse motivo que não se recomenda a tradução do termo bullying.

Centrando-nos agora no termo bullying, o termo advém da palavra inglesa “bully”, que significa “brigão; fanfarrão; valentão; tirano” (Miguel Santos, 2010). Muitos destes “bully’s” provêm de famílias desestruturadas, com problemas sociais e económicos, em que os pais têm métodos disciplinares desajustados, como por exemplo a oscilação entre a excessiva permissividade e o autoritarismo.

2.2 - Definição de bullying

2.2.1 - Teorias explicativas do bullying

O bullying é um fenómeno complexo, que varia ao longo do espaço e do tempo, possibilitando um sem número de interpretações que também se cruzam com os meios através dos quais ele se manifesta, passando dos meios mais rudimentares como o contacto físico até aos mais sofisticados como os meios de comunicação. Ora disto podemos retirar a seguinte ideia: a violência só pode ser compreendida e, por sua vez estudada, à luz da sociedade que a rodeia. Este fenómeno comportamental é definido por Cunha (referido por Santos, 2010) da seguinte maneira: “o bullying é um comportamento agressivo e ofensivo, perpetrado por uma pessoa ou grupo contra outra pessoa ou grupo, que se repete por um dado período de tempo, com a intenção de ferir e humilhar, em uma relação desigual de poder (força física, capacidade cognitiva, diferenças sócio-económicas, número de pessoas que frequentam o grupo, popularidade, entre outras)” (p. 6).

O termo normalmente utilizado para o bullying na literatura americana é a vitimização, na terminologia canadiana encontramos os termos de intimidação e incómodo. Quanto ao conceito de bullying ele envolve as seguintes condições: (a) a frequência da agressão; (b) a intenção de magoar; (c) e a relação assimétrica entre agressor e vítima. Deve-se ainda acrescentar, que as agressões podem ter múltiplas consequências, como a alteração de identidade e transformação de crenças. O que suporta a teoria do construtivismo, defendido por autores como McCann & Pearlman (1990) e Mahoney (1981), referidos por Barbara Houdre e seus colaboradores (2009), e que se manifesta na sua capacidade adaptativa do indivíduo ao ambiente e experiências de vida, assim como, o desenvolvimento intrínseco do sujeito; nesse intento uma série de acontecimentos stressantes podem marcar esse desenvolvimento de si, com particular interesse, os acontecimentos violentos que poderiam provocar no sujeito um processo de acomodação ou de transformação de esquemas cognitivos, ou outros danos como: auto-estima, o rendimento e a frequência escolar das vítimas. Ainda relativamente às características do bullying, Elisabeth Barton (2006) acrescenta-nos mais alguns princípios como: 1º de que o bullying é intencional, pode utilizar a agressão física ou verbal ou, ainda, indireta, e sexual. O bullying pode ainda desdobrar-se em cyberbullying; 2º é feito de forma prolongada e repetitiva; 3º o bullying ocorre quando existem diferenças de poder entre vítima e agressor. Na maioria dos casos de bullying, o bully apenas utiliza um género de bullying, mas há aqueles que conseguem englobar diversos tipos de bullying (Barbara Houdre *et al.*, 2009)

Esta mesma autora destaca ainda dois momentos deste tipo de comportamento: o conflito e a agressão. O conflito faz parte do desenvolvimento de relações saudáveis, isto se o conflito for resolvido de forma pacífica. Por exemplo: temos dois grupos que pretendem o mesmo objecto e que chegam a acordo sobre o tempo de utilização do referido objecto por

um determinado grupo, que posteriormente cederá esse mesmo objecto ao outro grupo. Caso ambas as partes interessadas não conseguissem chegar a um acordo relativamente à partilha do objeto, então, eventualmente, estaríamos a braços com um caso de violência. Ainda a assinalar, Elisabeth Barton (2006), estratégias de colaboração indicam relações de amizade mais longas e saudáveis, por oposição às estratégias destrutivas que convergem para relações de amizade pouco duradouras e problemáticas. São estas estratégias destrutivas que resultam normalmente na agressão. A agressão é definida, segundo Elisabeth A. Barton (2006), como um “comportamento que resulta em dano físico ou emocional numa pessoa ou animal, ou um que lida com danos ou destruição de propriedade. Também pode ser verbal. Nem todas as formas de agressão são consideradas bullying” (p. 6). No caso da violência verbal, ela visa diminuir o outro (Flores; referido por Elsa Murcia, 2005), ferindo-lhe o self (Elsa Murcia, 2005) e impondo-lhe um limite de sentido e barreiras físicas (Drucaroff; referido por Elsa Murcia, 2005).

Alguns autores, como Olweus (referido por Rosando Nogueira, 2005), descrevem o bullying escolar como um fenómeno de maltrato e intimidação podendo mesmo estender-se à destruição dos materiais; é neste comportamento que encontramos um padrão oculto, identificado por Oste (referido por Rosando Nogueira, 2005), que é a desigualdade entre iguais em que o agressor tem poder perante a vítima. Sendo que este fosso pode ser tanto ou quanto reforçado pelos baixos apoios sociais que são recebidos pela vítima, que se desdobram em: baixo apoio psicológico, social, académico e físico. Este baixo nível de suporte social pode ainda conduzir a problemas de saúde e a problemas sociais. Caso o contrário se sucedesse, ou seja, se a vítima e o bully recebessem serviços de apoio da escola, isso permitiria a obtenção de informações úteis para a elaboração de planos para reduzir os comportamentos destrutivos. Outros facilitadores para os episódios de bullying são: a formação dos professores para distinguir o bullying do assédio, da vitimização, e da brincadeira; o nível de conflito dentro das escolas, pois as escolas com um nível elevado de conflito, os alunos têm uma visão mais negativa da escola; e, por último, são as dimensões da própria escola, porque os comportamentos do bullying tendem a surgir em escolas pequenas e que negligenciam a importância de combater este tipo de comportamento. Essa inércia no combate pode estar em concordância com o facto de a criança à medida que envelhece vai diminuindo na prática deste comportamento (Rios *et al.*; referidos por Pereira *et al.*, 2004). Por outro lado, do ponto de vista de Veiga (referido por Pereira *et al.*, 2004), apesar de as vítimas reconhecerem os seus direitos e a sua importância, elas acabam por naturalizar o bullying porque o consideram inevitável não tomando qualquer atitude em relação a este problema.

Debruçando-nos agora sobre o que se passa no Brasil constatamos que, segundo Rosando Nogueira (2005), o aumento de violência na década de oitenta na sociedade carioca aumentou de forma significativa tanto na sua dispersão como na sua gravidade. As causas que são frequentemente apontadas para o aumento do número de casos de violência são: “o intenso processo de urbanização, as migrações internas com as suas consequências de

desenraizamento social, cultural, afetivo e religioso, a acelerada industrialização, o impacto das políticas neoliberais, a expansão das telecomunicações, a cultura do consumo, a enorme concentração de renda, a crise ética, o aumento de exclusão e do desemprego.” (Nogueira, 2005; p. 94). Se daqui, destacarmos apenas como causa principal a pobreza, então descemos para um patamar reducionista que não quer enfrentar a realidade de que o bullying é transversal a todas as classes e espaços sociais. Contrastando com a ideia popular de que a violência apenas se manifesta nas classes socialmente mais desfavorecidas que costumeiramente estão situadas nas zonas periféricas mais pobres. Esta crença popular advém da falta de estudos acerca desta problemática que apenas começou a ter um tratamento mais sistemático a partir dos anos setenta que, de acordo com Rosando Nogueira (2005), começou a desenvolver-se na Escandinávia, Suécia, alastrando para a Noruega, seguindo-se Japão, Reino Unido e Irlanda chegando actualmente à maioria dos países europeus, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia, pelo motivo do aparecimento e desenvolvimento do bullying pode deixar na vida escolar dos alunos, nomeadamente o receio de frequentar a escola resultando no abandono escolar, na reprodução de violência e noutras condutas anti-sociais.

E ao contrário daquilo que é defendido pelo preconceito, de que a violência apenas existe nas castas sociais mais baixas, este problema perpassa por todas as classes sociais; no mesmo sentido de contradição, temos aquilo que é apontado pela literatura em oposição aos dados mais recentes que demonstram que existe uma correlação entre o aumento da violência e a idade. (Ahmad e Smith; referidos por Figueira, 2002). O que é confirmado por um estudo realizado em Novembro de 1990 em 24 escolas da área, com uma amostra de 6758 alunos do secundário e 2623 alunos do ensino básico, constatando-se as seguintes médias: 27% para alunos do primeiro ciclo e de 10% para alunos do segundo ciclo (Ahmad, Whitney & Smith, referidos por Figueira, 2002).

Fatores importantes na relação vítima-agressor: ensino, sexo e posição social. Um estudo realizado pelos investigadores da Universidade do Minho em conjunto com os investigadores do Departamento de Psicologia de Sheffield que realizaram um estudo nas escolas do 1º e 2º ciclos dos distritos de Braga e Guimarães com uma amostra de 6500 alunos entre os 6 e os 17 anos, neste estudo verificou-se que uma em cada cinco crianças foi vítima por três ou mais vezes durante o ano letivo por parte dos colegas. Dos alunos submetidos ao questionário 16,6% admitiu que agrediu os colegas por três ou mais vezes naquele ano letivo, sendo a prática mais frequente o insulto (52,7%). Quanto aos locais onde costumam ocorrer as agressões, os mais referidos são: os recreios (78%) e a sala de aula (33,2%), verificou-se também que os meninos assumem com maior facilidade que as meninas que são agressores ou vítimas. Quanto aos agressores eles são predominantemente da classe social mais baixa, do sexo masculino. Sendo que as vítimas são na maior parte de sexo masculino. Cujos casos mais frequentes de agressão datam nas zonas urbanas nos primeiros quatro anos, sendo inferiores no 2º ciclo na mesma área. A acrescentar, o número de anos de atraso também propicia o surgimento de violência (Pereira, Almeida e Valente; referidos por Figueira, 2002).

No estudo de Sheffield é revelado uma taxa de 20% de crianças portuguesas envolvidas em práticas agressivas em contexto escolar durante o ano letivo, esta taxa sobe para 30% quando estabelecido o período semanal, sendo que nesse período a taxa de vítimas é de 28%. A acrescentar, os agressores são normalmente os alunos mais velhos que estão dentro da mesma sala, sendo na sua maioria do sexo masculino. Quanto às vítimas uma parte não conta aos professores (58% do sexo masculino e 45% do sexo feminino) e que também não falam com os encarregados de educação (49% dos rapazes e 39% as raparigas) (Roland & Olweus; referidos por Figueira, 2002).

No caso português, os rapazes estão normalmente envolvidos em bullying sendo desde vítimas, vítimas-agressoras e agressores (Costa & Pereira; referidos por Costa, *et al.*, 2011), embora não existam grandes diferenças entre sexos no que toca à prática de bullying, sendo as raparigas associadas à prática de bullying indireto (Bradshaw, O'Brennan, & Sawyer; Craig, *et al.*; Costa *et al.*, 2011)

De acordo com o documento realizado em 1985 pela Assembleia Geral da ONU, são consideradas vítimas de abuso de poder “as pessoas que, individual, ou coletivamente, tenham sofrido danos, inclusive lesões físicas ou mentais, sofrimento emocional, perda financeira ou diminuição substancial dos seus direitos fundamentais, como consequências de ações ou omissões que não cheguem a constituir violações do direito penal nacional, mas às normas internacionalmente reconhecidas relativas aos direitos humanos” (citado por Figueira, 2002; p. 60).

Em consonância com isto, no Brasil temos o Art. 227 que refere que “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e apreensão” (citado por Figueira, 2002; p. 64).

No caso português como não existe propriamente um artigo que vise especificamente o bullying, mas antes vários artigos e despachos que se encontram relacionados com esta temática:

- Artigo nº 25 da *Constituição da República*, que visa a defesa da integridade pessoal dos cidadãos.

- Artigo nº 26, *Constituição da República*, defende os vários direitos pessoais dos cidadãos, entre os quais o direito ao bom nome e reputação.

- Despacho Conjunto nº 25649/2006, que envolve as forças de segurança (Projecto Escola Segura, que envolve forças da PSP e GNR) e as escolas no âmbito de combater a insegurança dentro das escolas.

- Decreto-lei nº 3/2008, que visa o estatuto do aluno do ensino básico e secundário, com destaque para a Sessão IV que é concernante ao procedimento disciplinar perante os alunos ditos problemáticos.

2.3 - Caracterização dos agressores, das vítimas e das testemunhas

Num estudo realizado por Atlas & Pepler (referidos por Elizabeth A. Barton, 2006) comprova que 85% dos casos bullying sucedem na interação entre pares e de que normalmente os bullies encontram aliados que partilham o mesmo ódio pela vítima (Rigby & Sles; referidos por Elisabeth A. Barton, 2006), e esse ódio pode ser fomentado pelos bons resultados escolares da vítima (Allen L. Beane, 1999). A vítima, por seu lado, para se proteger procura espectadores. Devemos ainda destacar que a vítima do sexo feminino sofre em silêncio, o que estimulado pela falta de amigos e por uma baixa auto-afirmação (Olweus *et al.*; referidos por Beatriz Pereira *et al.*, 2004). Em comparação com os rapazes, podemos constatar que as raparigas são menos afetadas pelo bullying do que os rapazes, sendo as agressões de foro físico (Kalliotis, 2000; referido por Beatriz Pereira *et al.*, 2004). E embora estes dois indivíduos estejam sempre em rota de colisão, existe uma simbiose entre eles pois, como senhor e escravo, ambos necessitam um do outro para definir a sua condição (Elizabeth A. Barton, 2006).

Noutro estudo foi descoberto que os bullies passam mais tempo sozinhos em casa do que qualquer outro estudante o que pode conduzir aos comportamentos de risco (Berthol & Hoover; referidos por Beatriz Pereira *et al.*, 2004).

É por essa razão, que iremos abordar diferentes géneros de bullies, vítimas e testemunhas.

2.3.1 - Tipos de bullies

2.3.1.1 - Bullies efetivos

Neste espécime de bullies poderemos constatar dois estratos diferentes de bullies: o primeiro que diz exclusivamente ao uso da força bruta, típico dos rapazes, e o segundo que é mais subtil, típico das raparigas, usando a sedução e manipulação como ferramentas manietar os outros até conseguir atingir os seus objetivos (Beatriz Pereira *et al.*, 2009). Genericamente, os bullies efetivos são aqueles que praticam diversos comportamentos violentos e de assédio com um elevado nível de sucesso, que conseguem negociar rapidamente o conflito com os parceiros, e o mesmo fazem com as suas vítimas mas sem qualquer afetividade presente, exercem um papel ativo no bullying sem encontrar resistência por parte das vítimas, conseguindo, por vezes, popularidade entre algumas crianças. Dentro desta categoria, temos os bullies líderes e os bullies seguidores. Os bullies líderes demarcam-se por estarem bem dotados de ferramentas sociocognitivas - habilidades sociocognitivas são

capacidades mentais que nos permitem identificar o estado mental, crenças e emoções dos outros - por oposição aos bullies. No caso das mulheres, esta habilidade torna-se numa ferramenta para isolar e ostracizar as vítimas.

2.3.1.2 - Bullies não efetivos

Bullies não efetivos caracterizam-se pelo seu parco sucesso nas suas investidas contra a vítima, embora frequentemente participem em conflito. Em diversas pesquisas há indicações de que estes agressores modificam o seu *modus operandi* de acordo com as vítimas, apoiam frequentemente os bullies ativos. Por outro lado, também não são as vezes em que acabam no papel de vítimas. (Beatriz Pereira *et al.*, 2009)

2.3.2 - Tipos de vítimas

2.3.2.1 - Vítimas conflituosas

Vítimas conflituosas, este tipo de vítimas quando catalizadas por uma provocação reagem de forma violenta e, normalmente, acabam vencidas no conflito. Por outro lado, estas vítimas também são bullies, ou acabam por ser confundidas com bullies, sendo que um dos motivos de conflito são os seus comportamentos irritantes (Carvalhosa, 2010).

2.3.2.2 - Vítimas pacíficas

As vítimas passivas são submissas quando confrontadas com bullies, cedendo depressa às suas ordens. Ressalva-se o facto de estas agressões ocorrerem por curtos períodos de tempo. Estas vítimas são por hábito vítimas isoladas (Carvalhosa, 2010), com medo da violência e vulneráveis, com baixa autoestima, baixo nível de auto-confiança e muito nervosas (Díaz-Aguado, 2005).

2.3.2.3 - Vítimas Agressoras

Cerca de 3% (Mellor; referido por Carvalhosa, 2010) são vítimas-agressoras (que são ao mesmo tempo vítimas e agressoras) que agredem em caso de serem atacadas (Batsche e Knoff; referidos por Carvalhosa, 2010), essa agressividade também surge associada à vitimização (Egan e Perry, citados por Schwartz *et al.*; referidos por Carvalhosa, 2010), além disso, este tipo de vítima sofre de problemas de ansiosidade.

As vítimas-agressoras tem um défice de adaptação social, sofrendo normalmente de rejeição pelos pares (Schwartz *et al.*) o que pode gerar um sentimento de revolta e

agressividade para com os pares (Dodge, citado por Schwartz *et al.*; referido por Carvalhosa, 2010).

Este comportamento emocionalmente desregulado, é fruto de um modelo parental baseado na violência e no abuso (Dodge, Coie, Pettit e Price; referidos por Carvalhosa) e que os pais utilizam métodos punitivos (Schwartz *et al.*; referidos por Carvalhosa, 2010) e de rejeição (Dodge, Coie, Pettit e Price; referidos por Carvalhosa, 2010)

2.3.3 - Tipos de testemunhas

2.3.3.1 - Adultos

Em primeiro lugar, no papel dos adultos a respeito do bullying, temos os funcionários da escola que podem ou não diminuir os episódios de bullying; no papel secundário, temos a figura dos pais que podem reforçar ou prevenir o bullying dependendo da sua percepção de quem é o bully e de quem é a vítima (Carvalhosa, 2010)

2.3.3.2 - Apoiantes dos bullies

Os apoiantes dos bullies são testemunhas que estimulam os bullies a agredir as vítimas, protegendo-o e encobrindo-o se necessário (Carvalhosa, 2010)

2.3.3.3 - Intervenientes

Os intervenientes são testemunhas que intervêm em favor da vítima nos momentos de agressão, ou depois para a consolar. O interveniente age por uma questão de justiça (Carvalhosa, 2010)

2.3.3.4 - Testemunha passiva

As testemunhas passivas são testemunhas que normalmente não se envolvem em situações de conflito (Carvalhosa, 2010)

2.4 - Formas de manifestação

2.4.1-Bullying convencional

Relembrado a definição do bullying, definindo nesta circunstância de forma simples, o bullying é um comportamento agressivo sistemático que visa magoar o outro, e que se expressa nos seguintes atos, como descreve Elisabeth Barton (2006): Físico -bater, estrangular, pontapear, esmurrar, empurrar -, verbal - insultos, troçar, ameaçar -relacional - espalhar boatos, exclusão e ostracismo - sexual: acariciar partes íntimas da vítima, ameaça, gozar de algo sexualmente embaraçoso para a pessoa afetada.

2.4.2 - Novas tecnologias da comunicação: Cyberbullying

2.4.2.1 - Contextualização do Cyberbullying

Hodiernamente, as crianças e jovens trocam o contacto pessoal pelo contacto indireto possibilitado pelo telemóvel e internet, que cada vez mais só têm tornado nos meios de interação predominantes; se bem que a internet e, conseqüentemente, o computador o tenham sido também por razões de trabalho e de pesquisa para realização de trabalhos escolares, cujas competências desenvolvidas serão essenciais para o mundo do trabalho (Hinduja & Patchin; referidos por Ana Bento, 2011). Agregado a este alastramento das novas tecnologias, temos o cyberbullying que tem ganho aderência pela sua flexibilidade, pois o bully pode atemorizar a vítima independentemente do local e da hora (Coloroso; referido por Ana Bento, 2011). As vítimas de cyberbullying costumam ser raparigas, segundo Craig e seus colaboradores (referido por Costa, *et al.*, 2011)

Segundo Dehue, Bolman e Völlink (referidos por Ana Bento, 2011) defendem que devem existir três condições para que a situação seja considerada cyberbullying: a sistematicidade, a intenção e os danos psicológicos perpetrados contra outrem. Mas estas condições por si só não chegam para distinguir cyberbullying do bullying, sendo essa distinção inaugurada por Hinduja & Patchin (referidos por Ana Bento, 2011) com a introdução do uso de dispositivos electrónicos, entre os mais usados encontramos o computador e os telemóveis. Mas antes da popularização destes meios, haviam outros que fazem parte de uma fase-inicial (pré-cyberbullying), entre os quais o uso de fotocopiadora para a distribuição de fotografias e textos humilhantes, que também fazia uso do telefone fixo para ameaçar e insultar alguém.

No entanto, esta fase inicial deixava a descoberto o agressor; o que foi solucionado pelas novas tecnologias de comunicação que têm características que desinibem para a prática do cyberbullying, tais como: o anonimato, a desinibição, a falta de supervisão, a natureza viral, e o risco de vitimização ilimitada, como nos é explicado por Pinheiro (referido por Ana Bento, 2011).

2.4.2.2 - Características que favorecem a prática do cyberbullying

“O anonimato”: este é provavelmente o ponto mais cativante para os agressores, pois podem manter-se virtualmente anónimos; segundo Hinduja & Patchin (referidos por Ana Bento, 2011), é esta possibilidade que permite ao agressor humilhar a sua vítima como o não fazia presencialmente, exacerbando os insultos e a exposição da vítima com fotos degradantes, muitas vezes manipuladas, além de aumentar a incidência dos episódios, como sugerem Dahue, Bolman & Völlink (referidos por Ana Bento, 2011), que podem ser incentivados por uma maior audiência do que a disponível no bullying tradicional.

“Desinibição”: O sujeito deixa de se sentir constrangido, passando a agir mais à vontade, sendo essa atitude facilitada pelo factor da inexistência de contacto visual entre vítima e agressor - o que nessa condição, o agressor estaria muito mais contido na sua agressividade quer física quer verbal, pois a vítima responderia aos estímulos causados pelo agressor, como: choro, postura corporal, tom de voz, etc. - o que conduz o agressor a resvalar para o limites da criminalidade como, por exemplo, a violação do bom nome e integridade da imagem da pessoa - como está previsto nos artigos: 25º, que se debruça sobre a integridade pessoal, e 26º, que tem por temática: outros direitos pessoais, (*Constituição da República*, 2010) -, que é alvo de tratamento por Hinduja & Pachin (referidos por Ana Bento, 2011).

“Falta de supervisão”: As mensagens apenas se encontram disponíveis para o remetente e o destinatário, as quais não são vistoriadas por um adulto, o que significa que nem todos os pais têm conhecimento de que os filhos praticam este género de actos (Hinduja & Patchin; referidos por Ana Bento, 2011).

“Natureza viral”: O problema do cyberbullying é a dispersão ilimitada num curto espaço de tempo de conteúdos humilhantes (Hinduja & Patchin; referidos por Ana Bento, 2011). Esta situação é ainda agravada, pela situação se estender além do contexto escolar, tornando-se impossível de controlar devido a dispersão de informação (Hinduja & Patchin; referidos por Ana Bento, 2011).

“O risco de vitimização ilimitada”: É a liberdade de comunicação, independentemente da hora ou do lugar, que possibilita aos bullies ameaçar e humilhar constantemente as suas vítimas (Ana Bento, 2011).

2.4.2.3 - Diferentes práticas de cyberbullying

- “Discussão directa” (flaming): que consiste no envio de mensagens via Internet com linguagem agressiva a alguém ou a um grupo em particular.
- Assédio (harassment): é o envio sistemático de mensagens do mesmo carácter que a definição supra referida.
- “Difamação”: consiste numa difusão de calúnias ofensivas (Willard; Ana Bento, 2011); eventualmente passando-se por outra pessoa para publicar material referente à vítima, pondo-a em apuros, acabando por lesar a imagem e as relações sociais da vítima (Masias; referido por Ana Bento, 2011).
- Roubo de identidade ou imitação: o objetivo desta prática é deixar má imagem de alguém mandando emails ou outro género de conteúdo eletrónico em nome da vítima por Internet, deixando vulneráveis tanto a sua reputação como as suas relações sociais (Willard; Masias; referidos por Ana Bento, 2011).
- Outing: constitui a divulgação de informação e fotos que comprometam a dignidade da vítima (Willard; Masias; referidos por Ana Bento, 2011).
- Engano: esta prática tem por intento, como o próprio nome sugere, enganar alguém para que essa pessoa divulgue informação que possa comprometer a sua imagem. Uma vez conseguida essa informação, o agressor expõe-a na Internet (Willard; Masias; referidos por Ana Bento, 2011).
- Exclusão: na exclusão o que se deseja é isolar a vítima para a tornar mais vulnerável (Willard; Masias; referidos por Ana Bento 2011).
- Cybertalking: consiste numa perseguição de alguém na Internet de forma sistemática, fazendo uso de ameaças à integridade da vítima que acaba por se sentir assustada (Willard; Masias; referidos por Ana Bento, 2011).

2.5 - Recreio, um dos locais mais propensos ao bullying

A escola é vista como um espaço de construção do self que é complementado com a construção de um mundivisão acerca daquilo que o rodeia que resulta do fruto das relações intersubjectivas, que são suportadas pelo discurso como é afirmado por Flores (referido por Murcia, 2005).

Para além de a escola ensinar a criança a reconhecer os seus direitos, ela funciona como que um campo de treino das competências sociais do aluno, mas cujo sucesso está dependente de quão incisivas são as questões do aluno assim como a capacidade de este afirmar os seus direitos. E tudo isto se combina na simples brincadeira levada a cabo nos recreios onde a criança pode exercitar a sua imaginação (Beatriz Pereira, 2005). É justamente nesse espaço que ocorrem a maior parte dos episódios de bullying, e em especial nos recreios elementares onde não existe a supervisão por parte de um adulto, e onde há falta de recursos para além da sua desestruturação, estes recreios caracterizam-se por serem largos contudo costumam estar sobrelotados; todos estes ingredientes combinados resultam em frustração e aborrecimento, convergindo em seguida para o bullying (Elizabeth A. Barton, 2006).

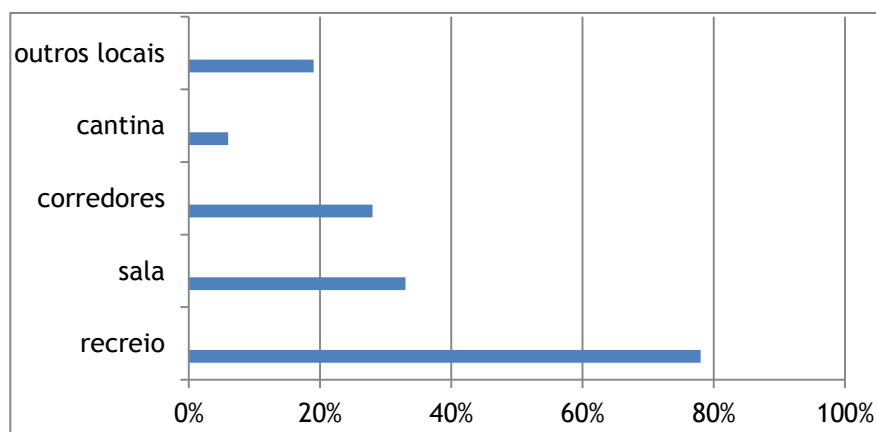
Para Pellegrini e Smith (referidos por Beatriz Oliveira Pereira, 1997) o recreio é enquadrado como um espaço de desenvolvimento das aptidões sociais, que constitui um período de mudança entre duas aulas efetuado ao ar livre. Esta perspetiva também é defendida por Parker & Asher (referidos por Beatriz Pereira, 1997), porque a relação entre pares permite a desenvoltura de habilidades de adaptação que serão úteis para a criança no seu convívio social, tendo por excelência o recreio como palco. Em Portugal usualmente determinamos este momento como o “intervalo”, que segundo Beatriz Pereira (1997), possui diferenças organizacionais (duração do intervalo e períodos de supervisão).

Passando a concentrar-nos no período de supervisão, a supervisão é mediada pelos níveis de ensino. No 1º ciclo existe alguma supervisão, contrastando aguçadamente com o 2º e 3º ciclos em que a supervisão é praticamente inexistente. Já o espaço onde essa supervisão ocorre, ou seja, o recreio que no primeiro ciclo são indicados com espaços desertos e pequenos; o que para Blatchord (referido por Beatriz Pereira, 1997) é a causa do aborrecimento e ausência de estímulos para as crianças, o que também se interliga com a escassez de objectos que inflamem a vontade de brincar das crianças, deixando-as frustradas e tentadas a competir pelos poucos objectos e espaço existentes nem que para isso tenham que usar da força, o que é frequente neste nível de ensino. Quanto ao segundo e terceiro ciclos, seguindo o mesmo autor, os recreios já possuem características para a realização de desporto (espaços dedicados a diversas modalidades, cestos de basquetebol, balizas, etc.) mas falta o objecto chave que é a bola. Estes eventos, leva a que o recreio seja considerado

um dos locais onde é mais frequente os episódios de bullying, que podem conduzir ao absentismo escolar, consoante é referido por Imich & Jefferies (referidos por Beatriz Pereira, 1997). Boulton (referido por Beatriz Pereira, 1997) deslindou que entre as principais causas de conflito estavam: o desentendimento acerca das regras de jogo, o gozo, o assédio, a falta de espaço, os insultos, as retaliações, os toques acidentais, e a posse por equipamentos e brinquedos.

Apesar de o recreio ser o local onde acontece o maior número de episódios de agressões (78%), existem outros locais onde também este comportamento se expressa, como a sala de aula (33%), os corredores e escadas (28%), outros locais (19%) e a cantina (6%), como é ilustrado no quadro seguinte:

Tabela 1.1: Locais de ocorrência das agressões para o 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico



Nota. Quadro retirado de B. Pereira, *Estudo e prevenção do bullying no contexto escolar: os recreios e as práticas agressivas da criança*, 1997, p.178).

Num trabalho de Marques, Neto & Pereira 2001 (Beatriz Pereira, 1997) que teve como epicentro o recreio, tendo uma amostra de 112 crianças do 1º ciclo, entre os 7 e os 13 anos, de Quinta do Conde. As crianças experimentaram quatro diferentes géneros de recreios, demonstrando que é nos recreios sem materiais ou equipamentos de jogo que o bullying é mais frequente, em direto contraste com os recreios melhor apetrechados e, em especial, com alguém a supervisionar o que evita o conflito, ajuda a organizar os jogos e, por sua vez, facilita a socialização entre os alunos.

2.6 - Consequências

2.6.1 -Consequências para vítima

O efeito do bullying nas vítimas comporta uma grande dificuldade em fazer amizades com pessoas da mesma idade, além de uma baixa qualidade de interações. Também demonstram uma baixa capacidade de resolução de problemas ao contrário das crianças que nunca foram vitimadas. Demonstram baixa auto-estima, depressão e perda de interesse nas actividades, altos níveis de ansiedade, tensão, e medo, para além de pensamentos suicidas (Elisabeth A. Barton, 2006). Jenny Alexander (2007) dá-nos algumas indicações físicas, sociais e psicológicas de crianças que são vítimas de bullying, e que são as seguintes:

Sinais físicos:

- “Cortes e nódoas negras, dinheiro perdido, roupas ou materiais estragados.
- Pequenas queixas físicas, como dores de cabeça e de estômago.
- Desordens alimentares.
- Insónias e pesadelos.
- Chichi na cama.” (Jenny Alexander, 2007, p. 27)

Alguns sinais sociais:

- “Falta de entusiasmo para convidar amigos para casa ou para sair com os amigos.
- Perda de interesse em hobbies e actividades de tempos livres.
- Relutância em ir à escola” (Jenny Alexander, 2007, p. 27)

Traços psicológicos:

- “Níveis elevados de ansiedade e de mudanças de humor.
- Explosões de fúria.
- Comportamento destrutivo ou autodestrutivo.
- Momentos de apatia ou de depressão.
- Hipersensibilidade às críticas.” (Jenny Alexander, 2007, p. 27)

Outro ponto que é-nos indiciado pelo autor, é a diminuição do esforço e desempenho escolar; porém o autor adverte-nos para que estes sinais e sintomas que surgem ligados ao bullying podem também estar ligados a factores que não têm nenhuma relação com o bullying.

2.6.2 - Consequências para o agressor

Segundo o *Journal of the American Medical Association* (Nansel, Overpeck et al., 2001; referidos por Elizabeth A. Barton, 2006), as consequências do comportamento dos bullies são os comportamentos de risco e criminosos, como é indicado por um estudo realizado por Olweus (1992; referido por Elisabeth A. Barton, 2006) que demonstra que os bullies são 4 vezes mais propensos à criminalidade aos 24 anos.

3.1- Introdução ao problema

Depois daquilo que foi descrito nos capítulos antecedentes, que poderemos nós acrescentar acerca do bullying? Segundo Strech (2008), o bullying encontra-se ligado à pressão emocional que é materializada na humilhação, provocação ou ameaça, e que se manifesta longe do olhar dos adultos. Sendo as vítimas seleccionadas pelo agressor por partilharem características em comum, como a fragilidade emocional. No caso da vítima, ela tem dificuldade em lidar com episódios traumáticos, são isoladas e imaturas, contam com a hiperproteção da mãe que contrasta com a ausência do pai. Quanto aos agressores, não interiorizam as regras e desconhecem a gravidade das suas ações, sendo estas uma defesa patológica daquilo que eles próprios passaram, muitas das vezes no seio familiar. Este comportamento agressivo é gerador de sintomas psicológicos, emocionais e comportamentais (Cook, Williams, Guerra & Sadek; referidos por Eric C. Brown *et al.*, 2011), tanto para as vítimas como para os agressores, tendo como exemplos a continuação da vitimização e da agressão e problemas de adaptabilidade (Nansel, Hayne & Simons-Morton; referidos por Eric C. Brown *et al.*, 2011). É no intuito de prevenir tais incidentes que se recomenda ações de formação vocacionadas para alunos e docentes sobre ações assertivas relativamente a este género de comportamento. Nas salas de aula, o professor deve alimentar a compaixão dos alunos por aqueles que sofrem de bullying, transmitindo-lhes a ideia de que é preciso intervir e denunciar tais situações junto das autoridades, ou seja, junto dos professores, diretores de turma ou diretores de escola.

Depois disto, questionamo-nos acerca do que é que os agentes educativos das escolas em estudo entendem por bullying. No caso dos funcionários, metade entedia por bullying a agressão física e psicológica, menos frequente foram aqueles que apontaram a violência ou incluíam o cyberbullying dentro deste tipo de comportamento. Os diretores de turma referem a falta de respeito, violência em meio, agressões verbais e não verbais, ansiedade, pressão, tristeza, mágoa e menosprezo pela liberdade. Por seu lado, dos diretores de escola obtivemos diversas respostas, sendo as mais frequentes: a desigualdade de poder e a relação entre alguém. Além destas respostas, foram ainda referidas outras como: o bullying é algo sem motivação aparente ou para extorquir dinheiro.

Passando para as medidas internas, os meios que as escolas em estudo possuem são as seguintes: psicólogo, funcionários, GAAF (Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família), detenções e observatório de qualidade. Quanto ao que poderia ser feito para melhorar o combate ao problema os diretores referem a formação docente e atividades de prevenção, que devem coadunar com a formação de alunos e pais. E, ainda, a realização de trabalhos sobre esta temática por parte dos alunos e a sua apresentação diante da comunidade. Outro ponto é a necessidade de meios humanos para supervisionar as crianças nos recreios e outros espaços comuns fora das salas de aula.

Além das medidas já apontadas, existem outras de âmbito económico que ajudariam a diminuir esta prática, como um maior financiamento para aquisição de material escolar e informático. Como é referido por Dubet (mencionado por Santos, 2010), a maioria dos episódios de bullying acontece onde há mais diferenças sociais, sendo essa violência também exercida de forma simbólica pela própria escola, através do desempenho escolar em que, geralmente, os alunos com melhores classificações o que dá destaque às desigualdades escolares. Para corrigir isso, deveriam ser diversificadas as ofertas de aulas de apoio.

No momento em que questionamos os diretores escolares acerca se faziam algum registo de casos violentos, a maior parte deu avalo positivo, porém quando quisemos oscultar se também elaboravam uma lista de vítimas, obtivemos o exato oposto. A importância da elaboração destas listas prende-se com obtenção da incidência de violência, de saber o nível de reincidência dos agressores e que tipo de comportamento anti-social é que costumam ter, isto no caso de registo de incidentes. No caso da lista das vítimas, o que se procura saber o número de vezes que determinado aluno, ou alunos, é vítima de bullying por parte dos colegas. Ainda dentro deste assunto, segundo Aires (2009), um historial de incidentes de alunos problemáticos ajudaria os professores a compreender melhor esse tipo de comportamento e o(s) seu(s) efeito(s). Eventualmente, em estudos ou medidas anti-bullying, pode-se fazer uma correlação entre os agressores e as suas características com as características das vítimas, de uma forma mais individualizada, podemos ver qual a relação do número de incidentes entre o agressor e a vítima.

3.2- Problema de partida

“Para além da influência do meio familiar, que influência é que existem no comportamento da criança?”, no nosso estudo com o objetivo de responder a esta questão fomos questionar os agentes educativos para saber que informações é que tem acerca desta questão e qual o nível informação que têm para lidar com este problema.

3.3 - Objetivos

Objetivo geral: Compreender as causas que conduzem à agressão, e isto na prespetiva dos docentes e obter informação acerca das medidas que as escolas têm para lidar com estes problemas.

Objetivos específicos: Na intenção de cumprir o proposto, formulámos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar a definição que os docentes têm acerca do bullying.
- b) Compreender quais as causas do mau comportamento do aluno, isto na perspectiva dos funcionários e diretores de turma.
- c) Compreender quais as ações desenvolvidas pelo estabelecimento para combater o bullying e quais os meios que têm mobilizado para reabilitar os agressores na comunidade escolar.

3.4 - Hipóteses

Hipóteses específicas: Normalmente um ambiente familiar violento, economicamente desfavorecido em que os progenitores possuem um comportamento muito autoritário gera crianças violentas, que pode vir a ser reforçado por fatores interfamiliares.

Hipóteses secundárias: Estará o bullying ligado às vivências não partilhadas do agressor ou o bullying estará relacionado com uma crise social.

- a) Um ambiente violento gera uma criança violenta;
- b) A violência familiar é mais frequente num ambiente socioeconómico desfavorecido;
- c) A televisão como um reforço daquilo que é vivido em casa;

3.5- Mapa de variáveis

Como variáveis independentes temos os funcionários, diretores de turma e diretores de escola. Como variáveis dependentes temos: a definição de bullying, a incidência do bullying, os tipos de episódios de bullying, as causas e consequências do bullying; e medidas preventivas.

4.1-Participantes

A amostra do presente estudo é uma amostra por conveniência acidental, com escala nominal. A nossa amostra é composta por 18 indivíduos repartidos em: 4 diretores de escola, 6 diretores de turma e 8 funcionários, cuja média de idade é de 48 anos. Optou-se por selecionar estes indivíduos por estarem mais próximos dos alunos, por saberem os motivos das agressões, assim como a sua frequência.

As escolas que serviram de referência para o nosso estudo estão situadas nos conselhos de Covilhã e Abrantes, pertencentes, respetivamente, aos distritos de Castelo Branco e Santarém. Começaremos pelas escolas do concelho da Covilhã, a escola do 2.º Ciclo Pêro da Covilhã e escola C+S Quinta das Palmeiras, cuja maioria da população possui o 3.º Ciclo ou inferior; passando para a sua economia, o concelho distingue-se pela longa tradição da indústria dos lanifícios, embora nos últimos anos tenha apresentado sinais de mudança com o aparecimento da setor terciário, apesar da evolução o setor primário continua a ter um papel determinante na região, predominando as explorações por conta própria. Quanto à caracterização da comunidade abrangida pelas escolas do concelho de Abrantes, as escolas EB 2+3 D. Miguel de Almeida e C+S Dr. Solano de Abreu, sendo a população maioritariamente oriunda do concelho, ela caracteriza-se por um grau académico do 3.º ciclo ou inferior, porém o principal setor empregador é o setor terciário, no setor secundário damos destaque à indústria alimentar e da cortiça, da produção de maquinaria e de peças, além do transporte.

Metade dos sujeitos pertencem ao concelho da Covilhã enquanto a outra metade pertence ao concelho de Abrantes. Dos participantes, 4 dos diretores de escola eram de sexo masculino, contrastando com os 4 funcionários do sexo feminino. Dos diretores de turma temos 3 do sexo feminino, e 3 do sexo masculino.

Quando pedimos a cada um destes grupos para que dissesse o que entendia por bullying, obtivemos as seguintes respostas: dos diretores de escola apenas 50% referiram que era uma relação com alguém, nomeadamente uma desigualdade de poder de um aluno sobre o outro em que existe uma atitude de repetição por parte do agressor. Nos diretores de turma temos diversas respostas que vão desde faltas de respeito até às agressões verbais e não verbais; quanto aos funcionários 50% dos funcionários afirma que é tanto agressão física como psicológica. No que diz respeito às causas que estão por detrás do comportamento desajustado dos alunos, a maior parte dos funcionários respondeu divergências de opinião (50%), no caso dos diretores 50 % afirma que é o estatuto socioeconómico do aluno. Dos diretores de turma entrevistados só 33,2% é que parece apoiar esta última posição, os restantes 5 indicam diversas razões.

4.2 - Instrumentos

Os instrumentos usados na realização desta tese são três gêneros de entrevistas semiestruturadas, direcionadas para três gêneros de público: funcionários, diretores de turma e diretores da escola.

Descrição da entrevista semiestruturada para funcionários

A entrevista em causa começa com uma introdução de algum cariz teórico, ilustrado com casos concretos e, a terminar a introdução, os motivos que conduziram à realização desta entrevista que é o de saber a incidência dos episódios de bullying na escola, medidas tomadas pelos funcionários quando são chamados a agir nestas situações.

Na entrevista semiestruturada propriamente dita, temos como primeira categoria temos: “Que informação e formação é que tem acerca do conflito entre pares” que visa saber os conhecimentos e crenças que os funcionários têm acerca do bullying. Dentro desta categoria temos as seguintes sub-categorias: “O que é que conhece acerca do bullying”, “Género e idade” e “Crenças”.

Começando pela primeira sub-categoria: “O que é que conhece acerca do bullying”, nesta sub-categoria visamos saber quais os conhecimentos gerais que os funcionários possuem acerca do fenómeno em estudo, e que se divide em quatro questões. Começamos por perguntar ao funcionário se pode dar uma definição acerca do bullying (“Na sua opinião, o que é o bullying?”), seguidamente perguntamos aos funcionários que motivos é que acreditam estar por detrás do comportamento desadequado dos alunos (“Que razões é que acha que estão relacionadas com este tipo de comportamento?”), e se acredita que este fenómeno pode ser tomado como um problema social (“Acha que o bullying pode ser considerado um problema social?”), além das consequências que poderão estar associadas quer para a vítima quer para agressão (“Na opinião, quais poderão ser as consequências tanto para a vítima como para o agressor na vida adulta?”).

Na segunda sub-categoria temos: “Género e idade” que tem como objetivo descobrir o género e idade tanto dos agressores como das vítimas, assim como questões relativas às agressões. A primeira questão colocada procura por a descoberto qual o género de agressor, se é rapaz ou se é rapariga (“Acha que os rapazes são os principais responsáveis pelos episódios de agressão, ou tanto podem ser rapazes como raparigas?”), outra questão é apurar se são os mais velhos ou os mais novos que são os principais agressores (“Normalmente, são os mais novos (2.º ciclo) que cometem as agressões ou são os do último (3.º ciclo) que as cometem?”), e se estes agressores atuam sozinhos ou acompanhados (“Esse género de agressores costumam atuar sozinhos ou acompanhados?”), e que tipo de agressões é que costumam praticar (“Que tipo de agressões é que costumam ser praticadas (“Que tipo de

agressões é que costumam ser praticadas?”), terminando por questionar quais é que são tipo de vítimas escolhidas pelo agressor (“Quais é que costumam ser as vítimas?”).

Como última sub-categoria temos as “Crenças”, aqui procuramos conhecer as crenças que o funcionário e que estão presentes nas perguntas que se seguem: (“Acredita que são as crianças de classes desfavorecidas que estão associadas como agressoras no bullying?”), nesta questão sondamos se os funcionários acreditam que são os de classe mais que cometem bullying; nesta temática, procuramos investigar se o funcionário acredita, ou não, na normalidade da agressão e do gozo entre crianças (“Acha que os episódios de agressão e de gozo são normais entre crianças?”); finalmente, procuramos investigar quem é que é o responsável pelo comportamento das crianças (“Quem é que acha que é responsável pelo comportamento das crianças”).

Passando agora para uma nova categoria que consiste na frequência dos conflitos entre pares (“Com que frequência ocorrem os episódios de conflito entre pares?”), e que quatro sub-categorias: “Frequência”, “Espaços”, “Motivos”, e “Medidas”.

Na sub-categoria de “frequência” procuramos determinar se os conflitos entre pares, assim como a sua gravidade. De imediato procuramos esclarecer se era frequente, ou não, os episódios de conflito entre pares durante o ano letivo (“Em média, quantos episódios de conflito entre pares é que sucedem durante um ano letivo?”), tal como a gravidade do comportamento dos alunos dentro da sala de aula (“Já foi necessário chamar algum funcionário a alguma sala de aula porque o aluno estava a causar distúrbios?”), a completar intentamos saber se o funcionário se recorda de algum episódio grave (“Lembra-se de algum caso de comportamento desadequado grave?”) ou como as eventuais agressões levadas a cabo contra os funcionários pela parte dos alunos (“Já houve alguma criança que agredisse algum funcionário?”), a terminar, vamos na senda de apurar se os episódios de bullying diminuiram ou se subiram (“Acha que o bullying tem diminuído, ou antes pelo contrário?”).

Na sub-categoria do “Espaço”, buscamos saber quais os espaços onde o bullying costuma ocorrer. Em primeiro lugar, de forma alargada saber quais os locais onde já se praticou bullying (“Quais os espaços onde já se praticou bullying?”), para em segundo lugar precisar um espaço onde o bullying é mais ocorrente (“Qual o espaço onde ocorrem mais episódios de bullying?”), estendo-nos posteriormente para os episódios de agressão fora do perímetro escolar (“Já alguma vez ocorreram agressões fora do perímetro escolar?”) e qual a sua frequência (“Esses episódios são frequentes?”).

Mudando para a sub-categoria dos “Motivos”, nesta sub-categoria procuramos saber quais os motivos apresentados para comportamento desajustado (“Quais é que são os motivos apresentados para o comportamento desadequado?”), perguntando ao funcionário se acredita existirem outros motivos para o dito comportamento (“Na sua opinião, existiram outros motivos?”).

A acabar, procuramos averiguar quais as medidas tomadas pela escola, assim como a ação do funcionário e alunos perante situações de bullying, e que é expresso nesta sub-categoria: “Medidas”. De início, abordamos as medidas que a escola tem tomado para

controlar o bullying (“Sabe de alguma medida que a escola tomou relativamente a estes casos?”), tais como as medidas que a escola poderia tomar (“Quais as medidas que a escola podia tomar para reduzir estes casos?”). Passando para a ação do funcionário toma quando presencia uma situação de agressão entre alunos (“O que é que costuma fazer quando presencia casos de agressão?”), tal como a atitude dos alunos (“O que é que fazem as testemunhas das agressões (incentivam o agressor, são indiferentes ao que se está a passar, ou intervêm para apoiarem a vítima, denunciam o caso?”), terminando com a atitude do funcionário quando o aluno se queixa que é vítima de bullying (“O que é que faz quando um aluno se queixa que é vítima de bullying?”).

Descrição da entrevista semiestruturada para diretores de turma

A entrevista semiestruturada destinada aos diretores de turma, na sua introdução, é composta por introdução de caráter pragmático e os respetivos objetivos.

Nesta entrevista temos três categorias: a primeira visa saber o conhecimento que os diretores têm acerca do bullying, propriamente, a sua definição e extensão (“Pode dar a definição e extensão do fenómeno bullying?”); a segunda aprofunda as medidas que são tomadas relativamente a este fenómeno (“Quais as medidas que são tomadas no caso dos distúrbios do comportamento interpessoal?”); como terceira categoria temos o envolvimento dos encarregados de educação com a escola (“Existe algum envolvimento dos pais com a escola?”).

Quanto as sub-categorias são as seguintes: “O que é que conhece acerca do fenómeno bullying”, “Vitimização”, “Frequência” e “Queixas”, que estão inseridas na primeira categoria. Na segunda categoria temos as seguintes sub-categorias: “Medidas desenvolvidas pela escola” e “Medidas tomadas dentro da sala de aula”. Já terceira categoria temos as seguintes sub-categorias: “Envolvimento dos pais” e “Dificuldades na relação entre os pais e a escola”.

Como primeiro ponto, buscamos compreender qual o nível de conhecimento do docente acerca deste fenómeno (“O que é que conhece acerca do fenómeno bullying”) através das seguintes questões: (“O que é que entende por bullying?”), com a intenção de o professor definir o que é o bullying, podendo ainda ilustrar com exemplos; (“Que razões é que acha que estão relacionadas com este tipo de comportamento?”), aqui buscamos saber os motivos que os professores acreditam que está por detrás do comportamento das crianças; (“Acha que a que o bullying pode ser considerado um problema social?”), nesta questão vamos na senda de determinar se o professor acredita que o bullying é um problema social; a acrescentar perguntamos quais as consequências que estão ligadas quer à vítima quer ao agressor (“Quais é que acha que poderão ser as consequências tanto para a vítima como para o agressor na vida adulta?”).

Na segunda sub-categoria, “Vitimização”, que tem na sua mira a possibilidade de alguém ter sido vítima de comportamento desadequado. Iniciando com questões que

procuram saber se os colegas já sofreram algum gênero de bullying (“Sabe se os seus colegas são ou foram vítimas de bullying?”), e se existem mais pessoas que são vítimas de este tipo de problema (“Conhece outras pessoas que tenham sido vítimas de comportamento desadequado?”), finalizando com os problemas que o professor tem dentro da sala de aula (“Já alguma vez teve problemas de agressão ou outro gênero de mau comportamento dentro da sala de aula?”)

Quanto à subcategoria da “Frequência” procuramos estudar o tipo e frequência dos problemas que os professores têm dentro da sala de aula e fora dela. Qual a usualidade dos problemas dentro das salas de aulas dos outros professores (“Os seus colegas costumam ter problemas dentro da sala de aula?”), o gênero de problemas de que têm dentro das salas de aula (“Que tipo de problemas é que os seus colegas costumam ter nas salas de aula?”). No caso do diretor de turma, questionamo-lo acerca de quantos problemas é que costuma no interior das salas de aula durante um ano letivo (“Em média, quantos problemas é que tem dentro da sala de aula durante um ano letivo?”), sobre a razão dos problemas dentro das salas de aula (“Qual é que costuma ser a razão dos problemas dentro da sala de aula?”), e sobre os problemas de bullying fora das salas de aula (“E fora da sala de aula, já assistiu a episódios de bullying?”).

Na subcategoria das “Queixas”, visamos a frequência das queixas que são participadas, que se expressão nas seguintes questões: (“Em média, quantas vezes é que os alunos se queixam que são vítimas de comportamento desadequado?”), que visa a frequência das queixas; e (“Já alguma vez um aluno se queixou pessoalmente de que foi vítima de bullying?”), procurando saber se os alunos já se queixaram ao professor; (“Que medidas é que tomou?”), e que medidas é que o diretor de turma quando confrontado com a situação; e se crê que hajam mais alunos a sofrer deste problema (“Crê que hajam mais alunos a sofrer deste problema?”).

A segunda categoria divide-se nas seguintes subcategorias: (“Medidas desenvolvidas pela escola”) e (“Medidas tomadas dentro da sala de aula”). A primeira subcategoria é relativa às medidas desenvolvidas pela escola, e desenvolve-se nas seguintes questões: (“Que medidas é que acha que a escola desenvolveu para controlar o bullying”) aqui depuramos quais as medidas desenvolvidas pela escola para controlar o bullying; (“Nota-se alguma diminuição de comportamentos?”), além da insistência dos episódios de bullying; (“Que mais medidas é que acha que a escola poderia tomar para esse caso?”), e quais as medidas que a escola poderia tomar para controlar o bullying. Já quanto à segunda subcategoria que tem como alvo as medidas tomadas dentro da sala de aula em situações mais problemáticas, e desenvolve-se nas seguintes questões: a primeira diz respeito à separação entre alunos problemáticos dos não problemáticos (“Dentro da sala costuma separar os alunos problemáticos dos alunos não problemáticos”), que medidas é que o professor toma quando os alunos estão a causar problemas (“Quando algum aluno está a causar problema, que medidas é que toma?”), e se foi necessário chamar algum funcionário (“Teve que chamar alguém para tomar conta do problema?”).

No caso da terceira categoria, ela divide-se nas subcategorias que se seguem: (“Envolvimento dos pais”) e (“Dificuldades na relação entre os pais e a escola”). A subcategoria do “Envolvimento dos pais” que apalpa o quão envolvidos estão os pais com a escola, e que se espelha nas seguintes questões: (“Os pais costumam envolver-se na vida escolar dos seus educandos?”), que tem por objetivo saber o envolvimento dos pais com a vida escolar dos filhos; (“Os pais costumam cooperar com a escola?”), a cooperação dos pais com escola; (“Os pais costumam propor soluções?”), e o interesse dos pais em propor soluções. Na segunda subcategoria, temos as seguintes questões: (“Quais os principais problemas que a escola tem com os encarregados de educação?”), com intuito de averiguar os principais problemas entre a escola e encarregados de educação; (“Acha que existiram outros?”), mais outros problemas que possam existir dentro desta relação; (“Já tiveram algum problema em concreto com algum encarregado de educação?”), que poderão ser exemplificados com casos em concreto de problemas ocorridos com os encarregados de educação; (“Acha que nos últimos anos os pais se têm tornado hiper-protetores?”), a finalizar, temos por âmbito saber se a hiper-proteção parental aumentou, ou não.

Descrição da entrevista semiestrutura para diretores da escola

A introdução desta entrevista é essencialmente teórica, sendo ilustrada com artigos constitucionais, decretos e despachos. Na entrevista temos quatro categorias: a primeira visa as medidas que a instituição desenvolve para controlar o bullying (“Que medidas é que a instituição desenvolve para controlar a violência?”), os meios que têm disponíveis para o apoio às eventuais vítimas (“Que meios é que dispõem para apoio às vítimas de bullying?”), os projetos e palestras desenvolvidas pela escola (“Os projetos e as palestras costumam fazer parte das vossas atividades?”) e o que é que a escola tem disponível para preencher os tempos-livres dos alunos (“O que é que a escola tem disponível para os tempos-livres dos alunos?”).

A primeira categoria divide-se em três subcategorias: (“Medidas de segurança”), (“Registo e divulgação dos casos de bullying”), e (“Relação entre violência e rendimento escolar”).

As “Medidas de segurança” buscam pôr a claro as medidas de segurança que a escola tem disponíveis no combate ao bullying, e que se expressa nas seguintes questões: (“Que tipo de problemas é que você considera de bullying?”), que procura saber o tipo de problemas que o diretor considera de bullying; (“Que meios de combate ao bullying é que dispõem?”), e quais os meios de combate é que possuem; (“O que acha que poderia ser feito para combater o bullying?”), tal como o que poderia ser feito para prevenir o bullying. O “Registo e divulgação dos casos de bullying” direciona-se para o registo e divulgação dos episódios de bullying, e que se debruça nestas questões: (“Existem registos de casos violentos?”), que consiste nos registo dos episódios; (“Elaboram dados estatísticos acerca dos casos violentos?”), e que, eventualmente, podem ser expressos em dados estatísticos; (“Existe

divulgação desse dados estatísticos junto dos encarregados de educação?”), procurando saber se os dados estatísticos são divulgados junto dos encarregados de educação; (“Acha que os encarregados têm participado mais nos programas relacionados com este assunto, ou pelo contrário, se têm excluído cada vez mais?”), e se os encarregados de educação têm participado nos programas relacionados com o bullying. Por último, na terceira subcategoria, temos a “Relação entre violência e rendimento escolar”, como objetivo é averiguar se existe alguma ligação entre violência e rendimento escolar, e que tem as seguintes questões associadas: segundo a opinião do diretor quais podem ser as causas de violência (“Na sua opinião, quais são as causas de violência?”), se a violência possui alguma ligação com o rendimento escolar (“Acredita que a violência está por detrás do baixo rendimento e abandono escolar?”), e, ainda, a opinião do diretor sobre se se deve sensibilizar os pais para este problema (“Acha que se deve sensibilizar os pais acerca deste problema e das suas consequências, entre elas o rendimento escolar?”).

A segunda categoria divide-se nas subcategorias que se seguem: (“Identificação”) e (“Apoios”).

A subcategoria da (“Identificação”), toma epicentro a formação para identificar as vítimas e as medidas para aumentar a eficácia dessa mesma identificação, e que é exemplar nas perguntas que se seguem: a formação do pessoal docente e não docente para identificar e lidar com o bullying (“Sabe se os funcionários e pessoal docente recebem formação para identificar e lidar com crianças que são vítimas de bullying?”), a qual poderia ser complementada com um registo das vítimas (“É realizada alguma lista dessas crianças que recebem apoio?”), assim como medidas que poderiam ser tomadas para aumentar a sua eficácia (“Que medidas e que acha que podem ser tomadas no sentido de aumentar a eficácia da identificação?”). Na subcategoria dos “Apoios”, tem como foco os apoios que a escola possa prestar à vítima, notório nas seguintes questões: que começa por abordar a possibilidade da disponibilidade de uma equipa de técnicos para prestarem auxílio psicológico à vítima (“Possuem alguma equipa de técnicos especializados para prestarem apoio psicológico à vítima?”); além da recorrência aos profissionais de saúde (“Para além de psicólogos, também recorrem aos profissionais de saúde?”); e quais os apoios que o diretor consideraria necessários para ajudar a vítima (“Que mais apoios considera que podiam ser tomados para ajudar a vítima?”).

A terceira categoria divide-se em duas subcategorias: (“Parcerias”) e (“Projetos e palestras”).

Na subcategoria das (“Parcerias”) averiguamos quais as parcerias que a escola tem estabelecidas para as suas atividades de prevenção, como demonstram as questões: em que investigamos se existe a participação dos profissionais de saúde e dos psicólogos e dos psicólogos na elaboração dos projetos de prevenção (“Na elaboração de projetos de prevenção existe a participação dos profissionais saúde e dos psicólogos?”); e se existe o apoio da câmara municipal ou de outras instituições públicas nesses projetos (“Na elaboração desses projetos, existe o apoio da câmara municipal ou de outras instituições públicas?”).

Quanto aos (“Projetos e palestras”) tem como assunto a frequência e os envolvidos nesses projetos e palestras, e que se esmiuça nas seguintes questões: a frequência de palestras, entre outras atividades, que tomam como tema o bullying (“É frequente existirem palestras, entre outras atividades, que tomam por tema o bullying”); se entre os oradores têm profissionais de saúde e psicólogos (“Nessas palestras, costumam ter como oradores os profissionais de saúde e os psicólogos?”), e se existe a preocupação de envolver os alunos nos projetos sobre esta temática (“Existe a preocupação de envolver os alunos nesses projetos, por exemplo com a realização de trabalhos e participação nas palestras?”).

Finalmente, na quarta categoria, temos as seguintes subcategorias: (“Atividades”) e (“Apoios”).

Na subcategoria das (“Atividades”) procura-se analisar as atividades que a escola tem disponível para preencher os tempos-livres dos alunos. Nessa senda, procuramos saber quais as atividades extracurriculares disponíveis (“Dispõem de atividades extracurriculares?”); se procuram incentivar a participação dos alunos problemáticos nessas atividades (“Procuram incentivar os alunos considerados violentos à prática dessas atividades?”); e se envolvem também os pais nessas atividades (“Costumam envolver os pais nas atividades extracurriculares dos filhos?”); bem como outros meios disponíveis para socializar os alunos (“Que outros meios é que dispõem para tentar socializar os alunos considerados agressivos (mediação de pares, psicólogos, etc.?)”). No que respeita (“Apoios”) nas atividades, procuramos: ver se existem apoios externos à escola na promoção das ditas atividades (“Existe algum apoio, externo à escola, que promova essas atividades?”), e se elas também são financiadas por particulares (“Estas atividades são apoiadas também por particulares?”).

4.3 - Procedimento

Para este trabalho, foram realizados 3 diferentes tipos de guiões de entrevistas semiestruturadas, que depois de finalizadas seriam executadas no público-alvo. Sendo que algumas entrevistas foram gravadas, nomeadamente os diretores da escola e alguns diretores de turma. No momento em que, pela primeira vez, estabelecemos contato com o entrevistado desvelamos que a entrevista tinha como âmbito a realização de uma tese de mestrado, tendo como tema o bullying e as suas causas. Devemos observar que algumas entrevistas não puderam ser realizadas na hora, por essa razão foi marcada no horário e data mais convenientes aos entrevistados; a acrescentar, houve diretores de turma que não puderam estar disponíveis para realizar a entrevista pessoalmente, desse modo, procedeu-se a impressão dos guiões de entrevista para que os diretores os pudessem preencher em casa.

Num total, fizeram parte da nossa entrevista 18 indivíduos, que se dividem em: 4 diretores de escola, 6 diretores de turma, e 8 funcionários. E que se distribuem pelas seguintes escolas: Escola 2.º Ciclo Pêro da Covilhã e Escola do 3.º Ciclo e Secundário Quinta

das Palmeiras, situadas na Covilhã; e Escola EB 2 + 3 D. Miguel de Almeida e Escola do 3.º Ciclo e Secundário Dr. Solano de Abreu.

Posteriormente à obtenção das entrevistas, fez-se a análise de conteúdo e a respetiva percentagem de respostas dadas, circunscrevendo-nos a cada um dos três géneros de guiões, por exemplo, a percentagem de respostas obtidas dentro de um determinado género de guião de entrevista não adviria dos restantes dois géneros de guiões.

5.1- Apresentação de resultados

5.1.1- Funcionários

Das funcionárias entrevistadas, 50% das funcionárias entrevistadas definiram o bullying como sendo uma agressão tanto física como psicológica (exclusão, humilhação e ameaça). 25% afirma que o bullying é praticado em grupo, 12,5% definem como violência. Outros 12,5% dizem que é apenas psicológica. E ainda temos outros funcionários (25%) que nos oferecem uma definição muito genérica como: “Coisa muito má” ou “Um tipo de agressão”. Só 12,5% do total de entrevistados é que referiu o cyberbullying. E ainda quais as causas deste comportamento, sendo que 50% mencionam as divergências de opinião como causa dos episódios de conflito. 25% dos inquiridos referem a baixa-estima, 25% defendem que é o fato de a criança ser indefesa. 25% defendem que o bullying é uma forma de transferir as frustrações sofridas para os outros. 25% referem a falta de educação. Em número mais reduzido (12,5%) são apresentados os seguintes: influência dos amigos, condição socio-económica, raça, formação pessoal, sadomasoquismo, impulsividade, família desagregada, características físicas peculiares e inveja.

Quando perguntamos às entrevistadas se consideravam o bullying um problema social, todas afirmaram com sim. A maioria diz que o bullying é uma forma de auto- afirmação (25%). Para além desta razão, outras são apontadas (12,5%): consequências para os envolvidos, um fenómeno cada vez mais generalizado, fazer o que for preciso para evitar que aconteça, reflexão tardia da vida social, o agressor ser aquele que menos se espera o que leva à descredibilização da vítima e as consequências que esse comportamento terá quando o bully estabelecer uma família.

Sendo que as consequências, no caso da vítima 87,5% das entrevistadas afirma que a vítima de bullying poderá vir a ter problemas psicológicos, como traumas, baixa auto-estima, depressões. 37,5% afirmaram que outra consequência para as vítimas seria o isolamento, 25% afirmam que outra consequência seria o suicídio. No nível de 12,5% temos as seguintes consequências: frustração e revolta, problemas de socialização, abandono escolar, hematomas físicos e possibilidade de se vir a tornar também num agressor. No caso do agressor, a maioria (62,5%) dos inquiridos afirma que o agressor pode--se tornar num criminoso, já 25% acredita que nada irá acontecer ao agressor, pois ele vê-se como herói ou modifica-se. Por último, 12,5% acredita que o agressor possa mais tarde ser uma vítima, que irá sofrer de diversos problemas sociais e de frustração.

O género de agressor, 50% dos entrevistados afirma que tanto podem ser rapazes como raparigas, destes 12,5% afirma que as raparigas são piores pois a agressão psicológica é mais discreta. 37,5% dos funcionários apontou os rapazes como principais protagonistas das agressões físicas, 12,5% apontam as raparigas. Quanto à idade 62,5% dos funcionários apontam

como protagonistas os mais velhos, embora em 12,5% realce que os mais novos provocam e os mais velhos respondem de forma hostil, mais já existem indícios de bullying nas crianças mais novas. 25% respondem que as crianças do 2.º ciclo são as principais protagonistas. E 12,5% responde que é indiferente. Na maneira de atuar, se sozinhos ou acompanhados, 62,5% responde que é em pequenos grupos. 12,5% responde que são coisas pontuais, 12,5% responde que quando são agressões em grupo não é à frente de todos e quando sozinhos é à frente de todos. Acrescentando aqueles casos em que os agressores começam sozinhos e acabam por formar grupos (12,5%). Sendo que as agressões mais comuns (50%), segundo os funcionários, são as agressões verbais, como os insultos. 37,5% respondem agressões psicológicas, por exemplo, a humilhação. Quanto às agressões físicas, elas apenas foram mencionadas por 25% dos funcionários. Outros 25% referem que não existem agressões, o que pode haver é um caso isolado.

Na frequência relativamente ao género e idade das vítimas, 25% referiu serem rapazes, 12,5% dos funcionários responderam que tanto podem ser rapazes como raparigas, outros 12,5% dos funcionários responderam de “tudo um pouco”; 37,5% afirma não ter conhecimento de casos de bullying. Passando para a idade, as vítimas costumam ser mais novas ou da mesma idade (25%), 12,5% são os mais pequenos e mais fracos.

Perguntamos aos entrevistados se acreditavam que os autores de bullying pertencessem a classe mais desfavorecida, apenas 25% responderam que sim embora dissessem que nem sempre e quando o fazem é para se auto-afirmarem. 12,5% afirmam que nem sempre. 50% afirma que não existe esta relação, apontando outros fatores, como a exclusão exercida por aqueles que pertencem a uma classe social mais favorecida sobre uma mais desfavorecida (12,5%) ou características peculiares das vítimas (12,5%). Apenas 12,5% é que responderam que a classe social era indiferente.

E sobre se acham que é normal os episódios de agressão e gozo entre crianças 62,5% dos funcionários responderam de forma afirmativa, excepto quando é algo de exagerado, por outro lado as crianças devem aprender a valorizar tudo aquilo que é dito. 25% mencionou que dependia de situação, se fosse brincadeira ou se fosse para humilhar, ou ainda da gravidade da ação. 12,5% afirmou que não era normal.

No momento em que perguntamos sobre quem deve recair a responsabilidade pelo comportamento das crianças, todos os funcionários responderam que deve recair sobre os pais e ambiente familiar (100%), de seguida temos as influências dos amigos (50%). A um nível menor, de 12,5%, temos: a própria idade, os professores e funcionários, pois os adultos funcionam como modelos para as crianças.

No que concerne a sucessão de episódios de conflito entre pares 37,5% dos funcionários respondeu que este género de situações era frequente, principalmente os casos de agressão verbal. Nos outros casos estas situações são raras (37,5%), variando entre uma vez até quatro vezes durante um ano letivo. 25% dos casos diz que desconhece.

Quando perguntamos aos funcionários se já tinham sido chamados para resolver distúrbios dentro da sala de aula 62,5% respondeu positivamente, ao contrário dos outros

37,5%. Verificando-se que 37,5% dos funcionários responderam que já tiveram casos graves como os exemplos que se seguem: um aluno ofender verbalmente o professor, os colegas e os funcionários; um miúdo que arrastou uma miúda pelos cabelos; agressão levada a cabo por miúdos da escola a um aluno de outra escola, durante um campeonato de badminton; e insulto e agressão a um professor. De forma negativa temos 62,5%, embora destes, 12,5% tenha mencionado que já houve casos de alunos que agrediram professores. Passando para os funcionários 62,5% desconhece casos de alunos que tenham agredido funcionários, paradoxalmente a outros 37,5%, sendo que destes últimos 12,5% afirma que tal é frequente.

Sobre casos bullying na escola 50% dos funcionários afirma que desconhece casos de bullying na escola. 25% afirma que os episódios se mantêm. 12,5% diz que o bullying diminuiu, em igualdade de número, outros dizem que subiu. Já os espaços utilizados na prática de bullying, 50% afirma que não existe bullying na escola, logo desconhece os espaços onde ele é praticado. 37,5% afirma que o bullying é praticado nas salas de aula e nos recreios, 25% defende que é no polivalente. 12,5% afirma que é nos espaços comuns e na rua. Destes espaços, é no recreio que ocorrem mais estes episódios, segundo o testemunho de metade dos entrevistados. Acerca da ocorrência de agressões fora do perímetro escolar, 75% dos funcionários diz que já ocorreram agressões fora do perímetro escolar, 25% afirma desconhecer. Quando questionados sobre a frequência destes episódios, os funcionários responderam que sim (50%). Destes apenas 12,5% responderam que os episódios eram frequentes, os restantes 37,5% responderam que os episódios eram pontuais. Quanto os outros 50%, eles afirmam desconhecer a ocorrência desses episódios. Quanto aos motivos para o surgir destas brigas, 50% desconhece os motivos de comportamento desadequado. 12,5% verbais, como insultos verbais aos familiares, 12,5% dizem que a culpa é do outro, afirmam que o outro, 12,5% diferenças de opiniões, 12,5% má formação.

Para controlar melhor esta situação perguntamos aos funcionários que medidas é que a escola poderia tomar para controlar melhor a situação, 12,5% recomenda: mais rigidez, mais formação em relação aos pais; trabalho comunitário; a escola está a tomar as medidas certas, agindo na hora; mais funcionários; e mais vigilância. E sobre como é que reagem: 37,5% diz que encaminha as crianças ao diretor. 12,5% falar com os alunos e separar os alunos; 12,5% controlar e saber os motivos da agressão e conversar com os alunos; e mete-se no meio para tentar resolver a situação. E acerca de como é que as crianças que assistem reagem: 62,5% afirmam que as testemunhas intervêm nas agressões para separar, 12, 5% apoiam a vítima e denunciam o caso, e 12,5% diz que as testemunhas apenas denunciam. 25% diz que as testemunhas incentivam o agressor. 12,5% expõem que não existem agressões.

Terminamos a perguntar qual a ação do funcionário quando as crianças se queixam que são vítimas de bullying, sendo que 37,5% nunca tiveram queixas dos alunos. Outros 37,5% comunicaram ao diretor, 12,5% comunicaram ao diretor de turma que comunicará com o diretor de escola, este, por sua vez, comunicará aos pais para conhecer os motivos do comportamento do aluno.

5.1.2 - Diretores de turma

No primeiro passo da nossa entrevista questionamos o diretor acerca daquilo que entende por bullying, e recebemos as seguintes respostas: agressões verbais e não verbais de uns alunos sobre outros (49,8%); violência em meio (33,2%); ansiedade, pressão, tristeza, mágoa e menosprezo pela liberdade (16,6%); intencional (16,6%); repetido (16,6%); falta de respeito (16,6%); desigualdade de poder (16,6%). Sendo que as razões que estão relacionadas com estes tipo de comportamento, são: falta de respeito (33,2%); nível económico (33,2%); de cultura (16,6%); chamar a atenção (16,6%); personalidade do agressor, o ambiente que nos rodeia, competências sociais da criança que ainda não estão desenvolvidas, ambiente familiar e social (16,6%). Famílias desestruturadas (16,6%). Inexistência de autoridade escolar (16,6%). E claro, todos concordaram que o bullying pode ser considerado um problema social, pelos seguintes motivos: que pode ser o resultado de problemas familiares (33,2%); reflexão social (16,6%); problemas na vida afetiva e frustração (16,6%); e 33% não respondeu o porquê.

Quando questionamos os diretores acerca das consequências para a vítima e para o agressor. Vítima: baixa autoestima (66,4%), problemas de relacionamento social (33,2%), desequilíbrio emocional (16,6%), traumas (16,6%), construção de personalidade (17%), e suicídio (16,6%), Abandono escolar (16,6%). Agressor: marginal (49,8%), continuação dos episódios de violência (33,2%), frustração (16,6%), baixa autoestima (16,6%), desequilíbrio emocional (16,6%), violência doméstica (16,6%), e faz do bullying um hábito que se torna inconsciente (16,6%), má formação das pessoas (16,6%), e autosatisfação (16,6%).

Perguntamos ainda, aos diretores se sabem se os outros professores sofrem de bullying, metade dos diretores (49,8%) disseram que desconheciam. Outros disseram que não (33,2%) e um disse que sim (16,6%). E se conhecem mais alguém que seja vítima os inquiridos expuseram que conhecem outras pessoas que são vítimas deste género de comportamento 66% afirmam desconhecer. Apenas 33% afirmaram que sim. E se já houve comportamento desadequado desajustados dentro da sua sala de aula, 66,4% confirmaram que já tinham tido, contrastando com o 33,2% que disse que nunca tinha tal acontecido. E se os problemas dentro da sala de aula eram frequentes nas salas de aula dos colegas 83% dos diretores responderam afirmativamente. Negativamente 16,6%. Perguntando ainda, quais são as médias de frequência desses problemas, e que se estabelecem da seguinte maneira: nunca (16,6%), (16,6%), 1 ou 2 (16,6%), 2 ou 3 (16,6%), 10 (16,6%), e não sabe (16,6%). Quando perguntamos acerca de que tipo de problemas é que os colegas costumam enfrentar dentro das salas de aula, os diretores expuseram o seguinte: indisciplina (49,8%), comportamento desajustado e falta de educação (33,2%); e más respostas (16,6%), e agressão verbal (16,6%). E quais os motivos, e os motivos que os diretores nos deram para o mau comportamento dos alunos, foram: falta de educação e comportamento (49,8%), não lhe apetece estar dentro da sala de aula, historial do aluno, personalidade, e ambiente familiar (16,6%); indisciplina e agressão verbal entre alunos (16,6%); falta de autoridade da escola (16,6%).

Quanto aos episódios de comportamento desadequado que surgem fora de aula, perguntamos se algum dos diretores já assistiu a algum, sendo que 49,8% dos diretores disseram que não, enquanto 49,8% dos diretores afirma que sim. E que essas agressões são feitas em grupo de 2 ou 3 contra 1.

Media anual de queixas sobre bullying são: 1 a 2 (16,6%); 2(16,6%). 3 (16,6%). Só 49,8% é que não tiveram. Também perguntamos aos diretores se algum aluno se tinha queixado pessoalmente de que foi vítima de bullying, sendo que 66,4% afirmaram que tal nunca tinha acontecido. Só 33,2% é que já teve nessa situação. E a respeito disto, que medidas é que os diretores de turma tomam, as respostas foram as seguintes: 33,2% dos diretores disseram que não tomam medidas; chamar os encarregados de educação 33,2%; 16,6% disse que uma das medidas era informar a comunidade e o diretor; entregar ao G.O.D. a participação escrita, chamar os alunos a responder à situação (16,6%). Não respondeu (16,6%).

Quando questionamos os diretores se acreditam que hajam alunos a sofrer deste problema. Um diretor respondeu não, um outro respondeu talvez e 33,2% respondeu que sim. Apenas 16,6% respondeu que a situação está a melhorar; e outros 16,6% não responderam. Quando questionados acerca das medidas que a escola tomou para controlar o bullying: 33,2% responderam que não sabem, só 16,6% responderam que a escola tenta compreender as causas do bullying e a situação familiar do aluno, sendo isso apoiado pelo G.O.D. como destacam outros 16,6%. 16,6% não responderam e outros 16,6% disseram que nenhuma. E isto estende-se a diminuição, ou não, dos comportamentos agressivos: 49,8% dizem que não se notam quaisquer problemas, sendo isso reforçado por 16,6% que defende que de fato houve uma diminuição; o que é contradito por outros 16,6% que afirma que houve um aumento; aqueles que não responderam limitam-se a 16,6%. Assim perguntamos aos diretores o que é que a escola poderia fazer para prevenir situações de bullying: 49,8% dos diretores não responderam a esta questão sobre medidas que a escola poderia tomar para prevenir situações de bullying; 16,6% diretor responde que a escola devia apostar na formação para estes casos; uma maior informação e alerta social, ou seja, informação e formação dos alunos; 16,6% ter uma ação mais direta com os encarregados de educação e apoio do diretor de escola; e ser mais penalizadora (16,6%)

Perguntamos os diretores de turma se costumam separar os alunos problemáticos dos não problemáticos. 33,2% dos diretores responderam que não faziam. Um diretor (16,6%) respondeu que faz a separação entre alunos problemáticos e não problemáticos, embora os alunos problemáticos se isolassem. Noutro caso, outro diretor (16,6%) responde que não, a separação só é feita se for benéfica para os alunos. Um outro (16,6%) responde que o problema é mais conversa, junto um aluno mais irrequieto ao lado de um menos conversador. Noutro caso (16,6%) só se for possível.

Quando perguntamos aos diretores que medidas é que tomam quando os alunos estão a causar problemas. As respostas são as seguintes: chama atenção (49,8%); em último recurso põe aluno na rua (49,8%); separação, depois um pedido de compreensão para que o aluno veja que a aula é importante, se repete, muda-se o aluno de lugar e se piorar informar o

diretor (16,6%); nunca teve (16,6%); chamamos os funcionários, o aluno é acompanhado para uma sala de acompanhamento (16,6%). Relativamente aos funcionários, os 5 diretores (83%) disseram que nunca tiveram de chamar nenhum funcionário para controlar a situação, apenas um disse que sim (16,6%).

Para finalizar entramos no tema do envolvimento entre a escola e os encarregados de educação. Os 3 diretores (49,8%) disseram que sim, e que é um fenómeno crescente. 50% respondeu que era pouco o envolvimento. O que transita para a cooperação entre encarregados de educação e escola, e, novamente, 49,8% afirmam que os encarregados de educação cooperam com a escola, envolvendo-se nas atividades quando podem, ajudando também na elaboração e execução de projeto de turma, 33,2% responde que é pouca essa colaboração; e 16,6% responde que não. Quando perguntamos aos diretores se os pais costumam propor soluções, obtivemos as seguintes respostas: não (33,2%); às vezes (33,2%); costumam propor atividades e soluções (16,6%), e apontam soluções e dão conselhos (16,6%).

Acerca dos principais problemas que a escola tem com os encarregados de educação, três (49,8%) diretores disseram que não existem problemas, já outro diretor mencionou a falta de disponibilidade dos encarregados de educação (16,6%); pouco envolvimento dos encarregados de educação (16,6%); extremos, não há meio-termo, e são demasiado críticos em relação à escola (16,6%). E se, além destes, existem outros problemas, segundo os diretores não existem outros problemas (49,8%); apenas dois confirmaram a existência de outros problemas (33%) e um não respondeu (16,6%). Sobre outros problemas em concreto com os encarregados de educação, metade dos diretores afirmam que não existem outros problemas em concreto com os encarregados de educação; sim (33,2%); e apenas uma minoria respondeu não (16,6%). A respeito da hiperproteção por parte dos pais, os diretores deram diversas respostas, numa percentagem de 16,6%: “estão mais atentos e acompanham o filho regularmente, reconhecem quando os filhos fazem coisa de mal. Reconhecimento do aspeto positivo e negativo”; “às vezes”; e “há sempre aquela tendência para proteger o filho, quando há problemas eles tentam reconhecer a criança”; “ São de extremos”; “ “Os encarregados de educação não promovem a independência, são demasiado protetores e não têm pontos de vista independentes”. Apenas dois (33,2%) diretores disseram “não”.

5.1.3 - Diretores de escola

Quando foi pedido para que os diretores das escolas em estudo dessem uma definição sobre bullying, 75% deram uma definição parcial e 25% com definição completa, desses 50% indicaram que era uma relação entre alguém, os outros 50% referem a desigualdade de poder de um aluno sobre outro. Esta mesma percentagem mantém-se em relação à repetição da atitude do agressor sobre a vítima, 25% referem que o bullying sucede sem motivação aparente, ou noutra caso para extorquir dinheiro. 25% enunciaram que o bullying podia ser

praticado por um ou mais indivíduos e que essa atitude iria causar angústia e mal-estar nas vítimas.

No caso dos meios de combate 100% mencionou ter psicólogo para resolver os casos de bullying que pudessem eventualmente aparecer, 50% apontaram os funcionários como uma das barreiras contra este fenómeno o mesmo a mesma percentagem se verifica em relação aos professores. Numa percentagem menor, na ordem dos 25%, os diretores revelam a importância da promoção de um ambiente saudável na sala de aula, das atividades radicais e extracurriculares, do GAAF (Gabinete de apoio ao aluno e à família) e Gabinete de orientação disciplinar, e, finalmente, as detenções. A acrescentar, 25% indica que possui um observatório de qualidade (que desenvolve o seu trabalho a partir deste tipo de incidentes). Quanto aquilo que os diretores acham que poderia ser feito para prevenir situações de bullying 25% refere que nada poderia ser feito por motivos de que não existe bullying na escola. Apesar de os encarregados de educação se queixarem do contrário. Alerta-se ainda para uma formação dos professores (25%) e atividades de prevenção (25%), acresce ainda, de igual importância, a formação de alunos e pais. De igual nível, temos a realização de trabalhos sobre esta temática pelos alunos e da sua apresentação à comunidade. Observa-se ainda que uma das quatro escolas monitorizadas, os alunos realizaram trabalhos sobre violência no namoro, o que em parte está relacionado com esta temática visto que essa temática visa o abuso de poder por uma das partes sobre a outra, embora de forma esporádica.

Já nos registos de casos violentos de bullying, 25% dos inquiridos disseram que não se fazia, pois a situação é resolvida de imediato, 75% disseram que realizavam registo dos casos de violência que ocorriam, sendo que 50% o fazia numa plataforma digital do Ministério da Educação para o efeito. 25% afirma que o registo é elaborado pelo Gabinete de Orientação Disciplinar. Em relação a divulgação dos dados estatísticos sobre esse género de casos, 25% afirmou que os dados são divulgados no mudle, no entanto, os encarregados para terem acesso necessitam de estar registados nessa plataforma. Já 50% expõe que a informação é divulgada pela associação de pais aos encarregados de educação, 25% afirma que tem um representante da associação de pais dentro do concelho pedagógico no qual recebem a informação relativa aos incidentes. Outro diretor afirma que a divulgação é feita de forma natural (25%). Sendo que o diretor de outra escola (25%) afirma que articulação com a família é feita via oral.

No que respeita à participação de encarregados de educação na escola, 75% dos executivos escolares reclama da carência desse envolvimento entre encarregados e escola, apenas 25% participa quando é necessário.

Mudando de assunto, acerca das causas que conduzem à prática de bullying, 50% dos diretores acredita que seja o estado socioeconómico do aluno que está por detrás do seu comportamento. Em menor número, cerca de 25%, referem resultados escolares, relacionamento afetivo, divergências de opinião, “simplesmente para aborrecer”, a falta de

empatia, impulsividade, má educação, ambiente familiar desequilibrado, falta de autocontrolo, a imitação daquilo que se assiste na TV e Internet.

Perguntamos ainda ao diretor se acha que existe uma ligação entre violência e rendimento escolar, 75% dos entrevistados afirmam que não existe essa correlação, mas antes entre rendimento escolar e famílias desestruturadas. Uma minoria (25%) ressalta que é o ambiente familiar violento que torna difícil o diálogo com as crianças. Outras hipóteses são apontadas (25%) afirma que é a etnia que estabelece essa associação com rendimento escolar, outros pensam que é a falta de empatia e a falta de afetividade entre os membros da família, e que é o fato de o aluno gostar de vir à escola, mas não às aulas.

Sobre a sensibilização dos pais acerca do problema, 100% dos inquiridos concorda que se faça a sensibilização dos pais para o fenómeno do bullying, sendo que 25% afirma que não se deve esmiuçar o assunto mas apenas quando é necessário, e apostando, especialmente, na prevenção. Na mesma escala, é apontada a indisciplina como um dos problemas mais frequentes, assim como, a falta de disponibilidade dos encarregados de educação.

No que concerne à formação de docentes e funcionários, 75% dos diretores afirmam que essas formações ocorrem, destes 75% só 25% declara que as formações são esporádicas, sendo que o cariz das formações é genérico. 25% expõe que não há propriamente uma formação, conseqüentemente, apenas existe a partilha de informação entre a direção e os funcionários sobre determinados aspetos desta temática. A formação é dada pela associação ITS e associação vidas cruzadas para o combate a esta situação e também à indisciplina, tal como o centro de saúde de Abrantes, isto na minoria dos casos, ou seja, 25% dos inquiridos.

Quando foram inquistados se faziam uma lista de crianças que recebem apoio, todos eles responderam que não faziam a dita lista, 50% dos quais respondeu que não o fazia pelo motivo de não existirem casos e os outros 50% pela razão das situações problemáticas serem de imediato resolvidas. E quando confrontados com a questão sobre que medidas é que poderiam ser tomadas para aumentar a eficácia da identificação das vítimas, 50% afirmam que o mais importante é a monitorização, assim como ações de formação, sendo que 25% crê que para além dessas ações de formação se deva alertar os pais para que também tenham informação com o intento de detetar sinais que indiquem que os seus filhos sejam vítimas de bullying. 50% mencionam que as escolas devem recorrer a profissionais especializados, como terapeutas e outros especialistas. Em menor número, cerca de 25% dos executivos escolares defendem que todas as escolas deviam ter um psicólogo e mais meios humanos para vigiar os alunos.

Interrogamos os diretores se existia o apoio de técnicos especializados, 100% recorre do uso de psicólogos. 75% desvela utilizar outros profissionais de saúde, uns através dos centros de saúde através do protocolo PES (25%), outros a técnicos do Centro de Recuperação e Integração de Abrantes (25%). Em particular 25% dos inquiridos afirma ter uma professora de educação especial e terapia da fala, outro recurso são os diretores e outros professores que trabalham na área do bullying. Quanto aos apoios que considerariam necessários para suportar a vítima, 25% dos diretores defendeu o relevo da prevenção, dos terapeutas e outros

profissionais de saúde, o reforço das parcerias com outras escolas, associações e hospitais, como também a assistência social que pode acompanhar as famílias ditas problemáticas, para tentar minimizar o problema do bullying. Mais, 25% afirmou que a instituição consegue dar resposta aos problemas.

Abordando a participação dos profissionais de saúde nos projetos de prevenção, em 75% dos casos analisados os diretores afirmaram que existia essa participação. A minoria (25%) afirma não ter tal participação. Para além disso, 50% das escolas não têm apoio da câmara municipal ou de outras instituições públicas, o que contrasta com os outros 50%. Em 75% dos casos os diretores afirmam ter atividades relacionadas com esta temática, embora 25% destes declare abordarem a temática geral. Outros 25% afirmem não ter temáticas relacionadas com esta temática. Entre estas atividade estão as palestras, em que 75% dos diretores das instituições de ensino afirmam que têm psicólogos e outros profissionais de saúde envolvidos nas palestras que organizam, enquanto 25% afirmam não possuir essas atividades. Como observação, 25% dos diretores afirma que a organização das palestras é realizada não só pela escola como também pela associação de pais. Já o envolvimento dos alunos nas palestras 50% expõe que os alunos se envolvem nestes projetos e palestras, do lado negativo temos os outros 50%.

Todos os diretores responderam que dispunham de atividades extracurriculares, e que procuram envolver os alunos ditos com comportamentos desajustados. 25% aponta as atividades de desporto como sendo um dos principais recursos, em igual número temos diretores que procuram moldar o espaço escolar, como a criação de um espaço agrícola, para envolver os alunos visto que vêm de meios rurais; a acrescentar são as atividades de apoio como Inglês e Matemática. À a ressaltar que 25% dos diretores entrevistado defende tentar envolver o aluno nas atividades extracurriculares pode ter o efeito contrário, fundamento isso com o fato de a escola tentar envolver o aluno no desporto escolar, mas que o aluno cada vez que perdia batia nos colegas.

A maior parte dos diretores 75% expõe o fraco envolvimento dos encarregados de educação, destes 25% afirma que as crianças são praticamente deixadas ao abandono falando que já tiveram uma criança entre os 14 e 16 anos que levava uma vida praticamente independente. Só existe um caso (25%) que afirma que existe envolvimento por parte dos encarregados de educação.

Relativamente a outros meios de socialização disponíveis, os diretores responderam de forma particular a esta questão (25%). Individualmente deram as seguintes respostas: responsabilização do aluno, para que ele abandone essa prática e para que se sinta compelido para proteger aqueles que sofrem de tal problema; a mediação entre pares; uma coordenadora para acompanhar os alunos com comportamentos desajustados; e o Gabinete de apoio ao Aluno e à Família; além de projetos para criação de atividades de acordo com os gostos dos alunos; embora muito possa ser feito pelos encarregados de educação.

Abordando agora os apoios externos à escola para a promoção das atividades extracurriculares, 75% afirma ter apoio externo para as atividades, embora desta

percentagem 25% não tem apoio direccionados para o bullying. 25% declara não receber apoio. Algumas parcerias indicadas por 25% das escolas a Escola Prática de Cavalaria, para a terapia de cavalos, piscina municipal, torneio concelhio de leitura, expressões de artes plásticas e o projeto «palhinhas», além do pátio Quinta do Lago e associação de psicólogos. Quanto ao apoio de instituições particulares, 100% dos inquiridos responderam que sim acerca do apoio que a escola recebe. 25% afirma que oferecem estágios, além de várias parcerias com instituições particulares; a acrescentar temos o caso da Sofalca (eco-escolas), a Fundação Calouste Gulbenkian, Tagus Valley (seleção de produtos) Sunnydelight.

5.2 - Comparação de resultados¹

Iremos começar este capítulo pela definição que os três géneros de agentes nos apresentam sobre bullying. 50% das funcionárias entrevistadas definiram como sendo uma agressão tanto física como psicológica (exclusão, humilhação e ameaça). 25% afirma que o bullying é praticado em grupo, 12,5% definem como violência. Outros 12,5% dizem que é apenas psicológica. E ainda temos outros funcionários (25%) que nos oferecem uma definição muito genérica como: “Coisa muito má” ou “Um tipo de agressão”. Só 12,5% do total de entrevistados é que referiu o cyberbullying. Com base nestes dados, podemos ver que nenhum dos entrevistados apresenta uma definição completa, mas sim uma definição muito genérica. Questionamos o diretores turma acerca daquilo que entendem por bullying, e recebemos as seguintes respostas: agressões verbais e não verbais de uns alunos sobre outros (49,8%); violência em meio (33,2%); ansiedade, pressão, tristeza, mágoa e menosprezo pela liberdade, intencional, repetido; falta de respeito; desigualdade de poder (16,6%). Destes, só 16,6% conseguiu dar uma resposta completa. Quando foi pedido para que os diretores das escolas em estudo dessem uma definição sobre bullying, 75% deram uma definição parcial e 25% uma definição completa, desses 50% indicaram que era uma relação entre alguém, os outros 50% referem a desigualdade de poder de um aluno sobre outro. Esta mesma percentagem mantem-se em relação à repetição da atitude do agressor sobre a vítima, 25% referem que o bullying sucede sem motivação aparente, ou noutra caso para extorquir dinheiro. 25% enunciaram que o bullying podia ser praticado por um ou mais indivíduos e que essa atitude iria causar angústia e mal-estar nas vítimas.

Apenas 11% do total de agentes envolvidos neste estudo conseguiu dar uma definição completa de bullying. Sendo que 38,5% define o bullying como uma agressão tanto psicológica como física, sendo que 11% refere a desigualdade de poder entre os envolvidos no conflito.

¹ As percentagens estão relacionadas com o género e número de agentes envolvidos numa determinada variável em estudo. Por exemplo, na variável da definição de bullying temos em estudo 18 agentes, por isso a percentagem toma em conta esse número, o mesmo já não sucede com a variável das medidas preventivas em que só estão em estudo 10 agentes (os diretores de turma e os diretores de escola), isso significa que a percentagem só é feita em acordo com esses 10 agentes.

Passamos agora para o segundo ponto da nossa comparação de resultados que são as causas de bullying. No nosso estudo, 50% dos funcionários mencionam as divergências de opinião como causa dos episódios de conflito. 25% dos inquiridos referem a baixa-estima, 25% defendem que é o fato de a criança ser indefesa. 25% defendem que o bullying é uma forma de transferir as frustrações sofridas para os outros. 25% referem a falta de educação. Em número mais reduzido (12,5%) são apresentados os seguintes: influência dos amigos, condição socio-económica, raça, formação pessoal, sadomasoquismo, impulsividade, família desagregada, características físicas peculiares e inveja. Os diretores de turma referem que as razões que estão relacionadas com o bullying, são: falta de respeito (33,2%); nível económico (33,2%); de cultura (16,6%); chamar a atenção (16,6%); personalidade do agressor, o ambiente que nos rodeia, competências sociais da criança que ainda não estão desenvolvidas, ambiente familiar e social (16,6%). Famílias desestruturadas (16,6%). Inexistência de autoridade escolar (16,6%). Acerca das causas que conduzem à prática de bullying, 50% dos diretores de escola acredita que seja o estado socioeconómico do aluno que está por detrás do seu comportamento. Em menor número, cerca de 25%, referem resultados escolares, relacionamento afetivo, divergências de opinião, “simplesmente para aborrecer”, a falta de empatia, impulsividade, má educação, ambiente familiar desequilibrado, falta de autocontrolo, a imitação daquilo que se assiste na TV e Internet.

Finalizando, 22% dos agentes em estudo mencionam o nível socioeconómico como um dos principais causadores do bullying, outros 22% referem o ambiente familiar, sendo que o maior número (27,5%) está relacionado com divergências de opinião.

Quanto ao terceiro ponto, a incidência do fenómeno, os resultados são 37,5% dos funcionários responderam que já tiveram casos graves como os exemplos que se seguem: um aluno ofender verbalmente o professor, os colegas e os funcionários; um miúdo que arrastou uma miúda pelos cabelos; agressão levada a cabo por miúdos da escola a um aluno de outra escola, durante um campeonato de badminton; e insulto e agressão a um professor. Os restantes 62,5% nunca testemunharam problemas de violência dentro da escola. Perguntamos ainda, aos diretores de turma se já houve comportamentos desajustados dentro da sua sala de aula, 66,4% confirmaram que já tinham tido, contrastando com o 33% que disse que nunca tinha tal acontecido. E se os problemas dentro da sala de aula eram frequentes nas salas de aula dos colegas 83% dos diretores responderam afirmativamente. Negativamente 16,6%. Perguntando ainda, quais são as médias de frequência desses problemas, e que se estabelecem da seguinte maneira: nunca (16,6%), (16,6%), 1 ou 2 (16,6%), 2 ou 3 (16,6%), 10 (16,6%), e não sabe (16,6%). Dos diretores de escola 75% afirma que os fenómenos de violência que têm são muitos esporádicos, e 25% afirma que não tem registo.

Dos funcionários, diretores de turma e diretores de escola 66% já assistiu a comportamentos desadequados ou teve que lidar com processos conectados a este tipo de assunto. E 16,5% já tiveram que receber queixas por este género de comportamento.

No caso do tipo de episódios de bullying que ocorrem, as agressões são as mais comuns (50%), segundo os funcionários, são as agressões verbais, como os insultos. 37,5%

respondem agressões psicológicas, por exemplo, a humilhação. Quanto às agressões físicas, elas apenas foram mencionadas por 25% dos funcionários. Outros 25% referem que não existem agressões, o que pode haver é um caso isolado. Quando perguntamos aos diretores de turma acerca do tipo de problemas que os colegas costumam enfrentar dentro das salas de aula, os diretores expuseram o seguinte: e indisciplina (49,8%) comportamento desajustado e falta de educação (33,2%); e más respostas (16,6%), e agressão verbal (16,6%). E quais os motivos, e os motivos que os diretores nos deram para o mau comportamento dos alunos, foram: falta de educação e comportamento desajustado (49,8%), não lhe apetece estar dentro da sala de aula, historial do aluno, personalidade, e ambiente familiar (16,6%); indisciplina e agressão verbal entre alunos (16,6%); falta de autoridade da escola (16,6%).

A agressão verbal é a mais apontada pelos funcionários e diretores de turma (42,6%), seguindo-se a indisciplina (35,5%) e agressão indireta, como a humilhação (21,3%).

No nosso quinto ponto, as consequências para o agressor e para a vítima. No caso da vítima, 87,5% dos funcionários entrevistados afirma que a vítima de bullying poderá vir a ter problemas psicológicos, como traumas, baixa auto-estima, depressões. 37,5% afirmaram que outra consequência para as vítimas seria o isolamento, 25% afirmam que outra consequência seria o suicídio. No nível de 12,5% temos as seguintes consequências: frustração e revolta, problemas de socialização, abandono escolar, hematomas físicos e possibilidade de se vir a tornar também num agressor. No caso do agressor, a maioria (62,5%) dos inquiridos afirma que o agressor pode--se tornar num criminoso, já 25% acredita que nada irá acontecer ao agressor, pois ele vê-se como herói ou modifica-se. Por último, 12,5% acredita que o agressor possa mais tarde vir a ser uma vítima, que irá sofrer de diversos problemas sociais e de frustração. Quando questionamos os diretores de turma acerca das consequências para a vítima e para o agressor. Vítima: baixa autoestima (66,4%), problemas de relacionamento social (33,2%), desequilíbrio emocional (16,6%), traumas (16,6%), construção de personalidade (16,6%), e suicídio (16,6%), Abandono escolar (16,6%). Agressor: marginal (49,8%), continuação dos episódios de violência (33,2%), frustração (16,6%), baixa autoestima (16,6%), desequilíbrio emocional (16,6%), violência doméstica (16,6%), e faz do bullying um hábito que se torna inconsciente (16,6%); Má formação das pessoas (16,6%); Autosatisfação (16,6%).

No caso da vítima, a maior parte dos diretores de turma e funcionários (78,1%) aponta problemas de ordem como principal problema e problemas de relacionamento social (35,5%). Quanto ao agressor os problemas consistem essencialmente na marginalidade (56,8%) e repetição dos episódios de violência (14,2%).

O penúltimo ponto da nossa jornada, temos as medidas preventivas. Perguntamos aos diretores de turma se costumam separar os alunos problemáticos dos não problemáticos. 33,2% dos diretores responderam que não faziam. Um diretor (16,6%) respondeu que faz a separação entre alunos problemáticos e não problemáticos, embora os alunos problemáticos se isolassem. Noutro caso, outro diretor (16,6%) responde que não, a separação só é feita se for benéfica para os alunos. Um outro (16,6%) responde que o problema é mais conversação, junta um aluno mais irrequieto ao lado de um menos conversador. Noutro caso (16,6%) só se

for possível. Passando para os diretores de escola, todos mencionaram ter um psicólogo para resolver os casos de bullying que pudessem eventualmente aparecer, 50% apontaram os funcionários como uma das barreiras contra este fenómeno o mesmo a mesma percentagem se verifica em relação aos professores. Numa percentagem menor, na ordem dos 25%, os diretores revelam a importância da promoção de um ambiente saudável na sala de aula, das atividades radicais e extracurriculares, do GAAF (Gabinete de apoio ao aluno e à família) e Gabinete de Orientação Disciplinar, e, finalmente, as detenções. A acrescentar, 25% indica que possui um observatório de qualidade (que desenvolve o seu trabalho a partir deste tipo de incidentes).

Medidas preventivas mais usadas pelas escolas: aqui os diretores de escola e diretores de turma deram as seguintes respostas: 40% recorria aos psicólogos, 20% funcionários e, num micro-nível, 20% realizava a separação de alunos problemáticos dos não problemáticos.

Como último ponto temos o envolvimento dos encarregados de educação. Começamos pelos diretores de turma, 3 diretores (49,8%) disseram que sim, e que é um fenómeno crescente. 49,8% respondeu que era pouco o envolvimento. O que transita para a cooperação entre encarregados de educação e escola, e, novamente, 49,8% afirmam que os encarregados de educação cooperam com a escola, envolvendo-se nas atividades quando podem, ajudando também na elaboração e execução de projeto de turma, 33,2% responde que é pouca essa colaboração; e 16,6% responde que não. Quando perguntamos aos diretores se os pais costumam propor soluções, obtivemos as seguintes respostas: não (33,2%); às vezes (33,2%); costumam propor atividades e soluções (16,6%), e apontam soluções e dão conselhos (16,6%). No caso do envolvimento dos encarregados de educação, 75% dos executivos escolares reclama da carência desse envolvimento entre encarregados e escola, apenas 25% participa quando é necessário.

Neste ponto constata-se que 60% dos diretores escolares e de turma reclamam da falta de envolvimento dos encarregados de educação.

6.1- Discussão de resultados

Começamos pela definição de bullying, segundo Alexander (2007) o bullying é um ato realizado de forma repetitiva e com a intenção de magoar o outro, dentro deste campo podemos considerar as simples ofensas e até as alcunhas. Apenas 11% do total de agentes envolvidos neste estudo conseguiu dar uma definição completa de bullying. Sendo que 38,5% define o bullying como uma agressão tanto psicológica como física, sendo que 11% refere a desigualdade de poder entre os envolvidos no conflito, sendo que apenas 11% conseguiu associar o ato a um ato repetido e intencional.

Quanto as causas deste comportamento agressivo, pode advir de uma condição socioeconômica desfavorecida, imitação de amigos com conduta desadequada, impulsividade e baixo desenvolvimento das competências sociais com tendência com uma autoestima acima da média, no ninho familiar destaca-se a escassez de afetividade Díaz-Aguado (2005).

No nosso estudo as causas apontadas para o bullying. Como a desigualdade social, segundo George w. Gardner (1979), é um fenômeno sistemático e globalmente aceite pela sociedade pela razão de que se acredita na necessidade da estratificação social como, por exemplo, as profissões que exigem diferentes qualificações.

Mudando para uma ótica de associação entre violência e classe social, de acordo com Charles Gatewood (1979), não é algo evidente, embora as estatísticas demonstrem o contrário. O que é exemplificado num estudo de Marvin Wolfgang, Robert Figlio, e Thorsten Sellin que realizaram um estudo longitudinal com uma amostra de 9945 homens, desde os 10 até aos 18 anos; sendo que destes 35% cometeram crimes e que provinham de meios socioeconômicos desfavorecidos. Porém, segundo Gatewood (1979) os indivíduos de classes mais altas quando praticam crimes, são os chamados crimes de colarinho branco - como burlas, corrupção, etc. Contudo estes crimes não chegam a ser reportados ou, quando são, não conduzem à detenção.

Outros motivos, é a luta pelo poder levada à prática pelo aluno que adota uma atitude de rebeldia - desobedecendo às ordens do docente para o provocar e obter o que deseja -, ou a teimosia - o aluno é simplesmente indiferente às regras e às ordens de qualquer pessoa. Além destes dois motivos sugeridos por Veiga (2007), é-nos ainda referido a vingança, que se desdobra nos seguintes sentidos: a da perversidade que se expressa na ofensa aos colegas, professores e funcionários, mesmo quando estes não mostram qualquer interesse na atitude do ofensor; e, num segundo sentido, o da dificuldade em dialogar com o aluno que aponta causas desconexas aos incidentes para o seu comportamento. A acrescentar a este role de motivos, temos ainda a referir o consumo de substâncias psicoativas, que embora não se enquadre no público-alvo (os alunos), mas estão relacionadas com o

comportamento violento, assim como o fator genético, fatores psicológicos e fatores socioculturais, segundo Solhkhah & Armentano (2002). Falando agora do fator cultural, nos Estados Unidos da América na década de 70, a transferência de alunos por motivos raciais, alegando níveis de QI inferiores entre grupos minoritários.

No estudo que elaboramos, perguntamos se existia alguma correlação entre a classe social desfavorecida e bullying, nas entrevistas os funcionários afirmam que não existe tal relação, mas antes, a exclusão exercida pelos mais favorecidos sobre os mais desfavorecidos (50%); em seguida a resposta mais popular foi de que o bullying é uma forma de auto-afirmação dos mais desfavorecidos (25%). Outros apontam a motivação para as características físicas da vítima (12,5%). Outros motivos para a ocorrência do comportamento inadequado: (50%) afirma que desconhece os motivos, outros afirmam que são divergências de opinião, insultos verbais aos familiares, a culpa é do outro que provoca, a má formação, diferenças sociais e idades, mexer em objetos e insultos, vingança, passar a vez na cantina (12,5%).

Sendo que as razões, segundo os diretores de turma que estão relacionadas com estes tipo de comportamento, são: falta de respeito (33,2%); nível económico (33,2%); de cultura (16,6%); chamar a atenção (16,6%); personalidade do agressor, o ambiente que nos rodeia, competências sociais da criança que ainda não estão desenvolvidas, ambiente familiar e social (16,6%). Famílias desestruturadas (16,6%). Inexistência de autoridade escolar (16,6%). E claro, todos concordaram que o bullying pode ser considerado um problema social, pelos seguintes motivos: que pode ser o resultado de problemas familiares (33%); reflexão social (16,6%); problemas na vida afetiva e frustração (16,6%); e 33,2% não respondeu o porquê. Quanto aos diretores de escola metade aponta o estado socioeconómico do aluno (50%); mas outros motivos são apontados: relacionamento afetivo, divergências de opinião, “simplesmente para aborrecer”, a falta de empatia, impulsividade, má educação, ambiente familiar desequilibrado, falta de auto-controlo e imitação daquilo que se assiste na TV e internet (25%).

Em Portugal os episódios de bullying sucedem em média três vezes por mês com uma média de um por cada quatro alunos, o que constitui 23,5% da população estudantil entre 10 e os 18 anos de idade (Carvalhosa, 2010; Costa, Pereira, Simões & Farenzena, 2011). Noutros estudos temos os seguintes registos: na Noruega, Olweus (1993; referido por Beatriz Pereira, 1997), revelou que 15% dos alunos se envolveram em episódios de bullying, sendo 9% vítimas e 7% agressores, com alunos entre os 8 e 16 anos de idade. Noutro estudo, Olweus (1993) realiza uma comparação entre 32 000 estudantes noruegueses e 17 000 estudantes suecos de três comunidades, verificou-se que os estudantes suecos tinham maior pertinência como alvo de bullying indireto, nomeadamente a exclusão, do que os estudantes noruegueses, respetivamente de 18% para 13% do 3.º ao 6.º ano. No Reino Unido, Whitney & Smith (1993) fizeram um estudo em 24 escolas, 17 primárias e 7 secundárias, com uma amostra de 6000 alunos, chegando à conclusão que o nível de vitimização para as escolas primárias é de 28% nos rapazes e 27% nas raparigas, nas escolas secundárias é de 12% nos rapazes e 7% nas raparigas. No caso dos agressores a proporção é de 16% dos rapazes e de 7% das raparigas, na

escola secundária desce para 8% nos rapazes e 4% nas raparigas. Daqui derivou a seguinte conclusão, que tanto a vitimização como o agressor diminuem com a idade, no primeiro caso dos 27% para os 10%, e no segundo caso dos 12% para 6% (Beatriz Pereira, 1997).

No nosso estudo podemos verificar que esta tendência também está presente uma vez que a maior parte das funcionárias nas escolas que incluem 2.º ciclo afirmam que os episódios de bullying eram frequentes; já as funcionárias das escolas do 3.º ciclo e secundário responderam que tal fenómeno era muito raro.

No que concerne ao tipo de violência, segundo Charles Gatewood (1979), os homens são predominantes na prática de crimes, no entanto começam a surgir mudanças na prática criminal, pois os crimes praticados por mulheres têm subido; acredita-se que este aumento esteja associado ao modelo social masculino da confrontação, em detrimento de um modelo feminino da conciliação e compromisso. No caso da idade, a grande maioria dos crimes é levada a cabo por jovens com idades inferiores a 25 anos (75%), no caso dos crimes violentos praticados pelos jovens com idades inferiores a 18 anos circula pelos 45%, e com expressão crescente em 32% entre 1965 e 1975.

Abordando ainda mais a fundo esta questão do género, as estatísticas revelam que os homens são os principais perpetradores de violência física (Adorno 1994; referido por Beatriz Pereira, 1997). Mas a mulher também pode ser agressiva quando provocada (Lagerspetz & Bjorkqvist, 1992; referidos por Beatriz Pereira, 1997). No caso da agressão direta verbal, segundo Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukiainen (1992; Beatriz Pereira, 1997), no caso das agressões indiretas, elas são mais frequentes nas raparigas do que nos rapazes (Rivers & Smith, 1994; Almeida & al. 1996; Lagerspetz & al., 1988; referidos por Beatriz Pereira, 1997).

No nosso estudo as agressões que são mais praticadas são as agressões diretas verbais (50%), isto segundo o que é indicado pelos funcionários das escolas em estudo, em seguida temos a agressão psicológica, na ordem dos 37,5%. No caso dos diretores de turma, se já houve comportamento desadequado desajustados dentro da sua sala de aula, 66,4% confirmaram que já tinham tido, contrastando com o 33,2% que disse que nunca tinha tal acontecido. A violência propriamente dita, segundo os diretores destas escolas é algo esporádico, porém destas escolas existem duas que já tiveram ocorrências de bullying.

Como estratégias de prevenção segundo Doll, Siemers, Nickolite, e Song (2003; referidos por Elizabeth A. Barton, 2006), devemos de início conhecer as relações presentes dentro da sala. Para tal efeito, devemos realizar um questionário com as seguintes perguntas: “Nome de dois colegas que tu convidarias para a tua festa de aniversário”; “Nome de dois colegas que não convidarias para a tua festa de aniversário”; “Nome de dois alunos que fossem escolhidos por outros”; e “Nome de dois estudantes que escolheriam outros colegas” (Elizabeth A. Barton, 2006, p. 54). Depois de preenchido o questionário, devemos analisar as questões com o intuito de entender as relações de proximidade e distância entre cada um dos alunos, tendo como prova as pessoas que o aluno convidaria e não convidaria para a sua festa de aniversário. Simultaneamente, podemos ainda deduzir qual o nível de popularidade de

cada aluno. Devemos destacar, que o questionário deve ser preenchido de forma anônima, sendo-lhes atribuídos códigos que estão associados aos números de aluno.

Outro tema muito importante da prevenção, segundo a mesma autora, é a qualidade da relação entre a turma e o professor, e que pode sair beneficiada pela disciplina e supervisão comportamental da criança, deixando-a mais à vontade para falar sobre os seus problemas e contar, eventualmente, episódios de vitimização. Muitas vezes as crianças não comunicam ao professor porque não sabem qual a sua reação ou pensam que o docente vai desvalorizar a situação. No caso das testemunhas, elas sentiram-se apoiadas para a intervenção em caso de bullying. Mais existe o desenvolvimento de atitudes pró-sociais dos alunos.

Transferindo-nos agora para a formação acerca do bullying. Segundo Barton (2006), os professores precisam de compreender o que é o bullying, os comportamentos que denunciam esta prática, e estratégias de prevenção e intervenção, assim como, assistência à vítima. Nos alunos a formação passaria pela identificação comportamental tanto da vítima como do bully, assim como as consequências destes atos na fase adulta destes sujeitos. Tudo isto deverá ser acompanhado de linhas orientadoras, parte delas estabelecidas pelos próprios alunos para os envolver e assumir a devida responsabilidade pelo seu cumprimento e de dever de intervir no comportamento desadequado.

Quanto a fatores ambientais, embora as crianças gostem de estar em grupo, é em tal contexto que surgem a maior parte dos conflitos, em especial, quando surge a ideia de rivalidade entre grupos. Para prevenir tais situações o professor deve promover o respeito mútuo dentro da sala de aula, respeitando as peculiaridades de cada aluno. A mesma autora sugere a rotatividade entre professores para evitar favoritismos, que podem dar origem a tumultos entre os próprios alunos. Estas atividades visam o desenvolvimento do entendimento e respeito para com o outro, e da auto-estima dos alunos.

Quanto ao bom clima dentro da sala de aula, segundo Elias & Schwab (referidos por Aires, 2009), têm como pilar as competências sociais, e são as seguintes:

“ Conhecer-se a si próprio

1. Identificar sentimentos
2. Ser responsável, compreendo e atuando como revelações divinas.
3. Reconhecer e cultivar atividades positivas.

Tomar decisões adequadas

1. Regular emoções.
2. Compreender bem as circunstâncias vivenciais.
3. Estabelecer finalidades e planos para as crianças.

4. Receber problemas com criatividade, explorando possibilidades e tentativas.

Preocupar-se com os outros

1. Mostrar empatia.
2. Respeitar os outros, tratando-os com simpatia e compaixão.
3. Apreciar a diversidade.

Saber como agir

1. Comunicar corretamente com clareza.
2. Estabelecer relações salutaras com indivíduos e grupos.
3. Procurar soluções para os conflitos que satisfaçam os interesses de todos os envolvidos.
4. Ignorar, e não produzir, provocações.
5. Pedir e aceitar ajuda.
6. Guiar decisões e atos por um conjunto de princípios derivados de códigos legais, profissionais e morais globalmente aceites” (Aires, 2009, p.p. 74-75).

Simultaneamente, o professor deve abordar as seguintes atividades: (a) ética social, comportamentos anti-sociais e suas manifestações e os respectivos meios, promovendo a (b) troca de papéis, em que os alunos assumem o papel de vítimas e, dessa forma, procuram experienciar os seus sentimentos (c), além de trabalhos de grupo que não só promovem o conhecimento acerca desta temática como desenvolvem a interajuda, tendo como égide (d) o aumento da autoestima dos alunos, através da valorização da sua moralidade ou valores éticos. A partir do já mencionado, procurar-se criar um bom ambiente na sala de aula, o que facilita a autocrítica e crítica construtiva entre os alunos, outras competências que daqui podem surgir são: a persistência e a auto-gratificação. Evitando um ambiente competitivo, o qual é propenso ao conflito.

De acordo com Olweus (2012), também poderiam ser estabelecidas regras específicas anti-bullying, sendo explicadas de forma tão concreta e simples quanto possível. Contudo, depois de estabelecidas as regras, não podemos considerar a lista de conduta como algo definitivo. Outro ponto importante é envolver os alunos na elaboração das regras que podem ser postas num boletim, ou num quadro, sempre visíveis para consulta. Sendo que estas podem ter os princípios que se seguem: (a) o bullying não é algo que deva ter uso corrente, (b) deve-se ajudar as vítimas e (c) ter uma atitude inclusiva no convívio social. Para além desta metodologia, segundo o mesmo autor, existe a possibilidade de utilização de vídeos (Mobbing; referido por Olweus, 2012) acerca desta temática para discutir dentro da sala de aula. Outra hipótese, que pode até ser complementar, é o uso de excertos de livros da especialidade para os alunos comentarem e refletirem acerca do bullying, poder-se-ia ainda

elaborar trabalhos para envolver os alunos. Com isto pretende-se não só que as crianças aprendam novas formas deste tipo de prática como, também, aprendam estratégias para lidar com o problema, além de fomentar a empatia. Embora aparentemente superficial o elogio é igualmente importante, pois o elogio pode mudar o comportamento das crianças dentro da sala de aula; como demonstram certos estudos nos Estados Unidos da América, os elogios quando direcionados aos estudantes, acerca do seu comportamento e do trabalho que realizam em casa, contribuem para um bom clima na sala de aula, facilitando o momento em que o professor tem que criticar o aluno pelo seu mau comportamento e o de controlar eventuais bullies.

Seguidamente, destacamos as sanções, que segundo o mesmo autor, devem mostrar consistência mas, igualmente importante, é envolver os alunos na discussão da criação de sanções, a sua adequação a determinado tipo desadequado de comportamento, a maturidade da pessoa que o praticou e o sexo. Deve-se prestar atenção de deixar bem claro de que as sanções não visam o próprio aluno mas demonstrar que o seu comportamento não é tolerado dentro da sala de aula; adverte-se que os trabalhos de casa apenas devem ser usados como sanção extraordinária.

Para validar estas medidas e as aperfeiçoar, segundo Beane (1999) a criança deve primeiro saber o que é o bullying, expor mitos e partilhar histórias sobre bullying vividas pelos próprios alunos, elaborar fichas de comportamentos menos agradáveis que a criança viveu durante a semana. Quanto ao professor ele deve conhecer melhor os seus alunos, reforçando o ambiente positivo vivido dentro da sala de aula; procurar novas formas de lidar com o bullies. O que poderia ser completado com o ensino de comportamento assertivo, o que implica o conhecimento dos seus próprios direitos e, munidos desse conhecimento, respeitar os direitos dos outros. A acrescentar, pode-se ensinar os alunos linguagem corporal pois, ao que parece indicar, as crianças que aparentam ser tímidas, assustadas, preocupadas e que evitam olhar os outros nos olhos têm tendência para serem mais vezes vítimas do que aqueles que exibem uma expressão corporal que manifeste confiança e autoestima. Sendo que estas expressões de linguagem corporal assertiva podem expressar-se em cinco formas básicas: (1) Estar de pé de costas direitas e de relativamente afastados; (2) estar de cabeça direita; (3) ombros direitos; (4) olhar olhos nos olhos; e (5) mantenha alguma proximidade quando está a falar com alguém.

Para terminar, ensinar aos alunos técnicas de resolução de conflitos, as vantagens de conflitos, as vantagens de aprender esta técnica são óbvias, começando com a diminuição dos episódios de conflito, pois a vítima aprende e investiga novas formas de resolver conflito, o mesmo se passa com o agressor. Contudo, para que tal se torne efetivo é preciso criar um programa como, por exemplo, o que é descrito em baixo:

- 1- Os sujeitos devem resolver o conflito de cabeça fria, se necessário encontraram-se 24 horas após o início do conflito.

- 2- Ambos os envolvidos devem descrever o que aconteceu, embora tenham pontos de vista divergentes, mas nenhum está totalmente errado ou certo.
- 3- Ambos devem dizer o que causou o conflito. Como é que começou o conflito e o que se seguiu, se foi apenas um mal-entendido ou se foi algo mais grave, e que levou a que se tornasse num conflito.
- 4- Ambos devem dizer o que sentiram no momento do conflito.
- 5- Cada um dos envolvidos deve procurar entender os sentimentos do outro, e ouvir até ao fim o que o outro tem para dizer.
- 6- Procurar diferentes ideias para resolver o conflito, sem gozar com as ideias dos outros. Devendo ser criativos na resolução do conflito.
- 7- Um dos envolvidos pode utilizar a sua própria solução, vendo como ela funciona e esforçar-se para tal. Sendo que um dos fatores chave é paciência.
- 8- Se uma solução não dar o resultado esperado, então deve-se ser persistente e continuar tentando até resolver o conflito.

Exposição de Mitos: Segundo Allen Beane (1999) existem muitos mitos acerca do bullying que podem interferir no nosso comportamento e a nossa forma de ver este assunto. Para começar o professor deve explicar o que é e o que não é bullying preocupando-se com a concordância dos alunos acerca daquilo que é o bullying. Ao mesmo tempo, o professor deve ainda ter em atenção a utilização de uma linguagem partilhada por todos. Assim, o professor deve ter presente na sua discussão noções simples acerca do que é o bullying como:

- “Bullying necessita pelo menos de duas pessoas: o bully e a vítima”
- “Bullies gostam de se sentir fortes e superiores”
- “Bullies gostam de se sentir poderosos diante dos outros”
- “Bullies usam a sua força para magoar outras pessoas” (Allen Beane, 1999, p. 16)

Como definição básica destas ideias:

- “Bullying é quando uma pessoa mais forte ou poderosa magoa ou amedronta uma pessoa mais pequena ou mais fraca de forma deliberada (de propósito) e repetitiva (várias vezes).” (Allen Beane, 1999, 16).

Deve o docente elaborar uma lista de declarações aceite por todos. Além das regras podem também ser elaborados projetos em que os alunos tomam decisões importantes, e elaboram estratégias de inserção de outros alunos. Pode dedicar uma aula a falar sobre o tema do bullying (Allen Beane, 1999)

Concretamente no nosso estudo, todos os diretores mencionaram ter como medida preventivas, um psicólogo; os funcionários são tidos em linha de conta para alertar e inibir este tipo de fenómeno, segundo o que é apontado por metade dos diretores. De forma mais esporádica (25%) temos a referência à qualidade do ambiente na sala de aula, das atividades extracurriculares e atividades radicais, o GAAF (Gabinete de apoio ao Aluno e à Família), detenções, além de um observatório de qualidade. Quanto aos diretores de turma, 33,2% responde faz, quando necessário, a separação entre alunos problemáticos e não problemáticos.

Para finalizar temos a colaboração entre os encarregados de educação e a escola. Na sociedade atual, com o surgimento das novas tecnologias da comunicação e da informação e das profissões que são requeridas, a acrescentar o fato da entrada da mulher no mercado de trabalho, passamos a exigir mais das nossas escolas, que transmitam não só as competências instrumentais como competências básicas e transversais.²

Mas antes, vamos relembrar que este conflito começou em 1986, quando surgiu a Lei de Bases do Sistema Educativo, em que promove a construção pessoal e social, além da aquisição de saber e de competências daí advindas. Porém, o trabalho de desenvolver estas competências no seu pleno são incomportáveis e o mesmo se passa com as políticas educativas que, muitas das vezes, possui objetivos utópicos que leva a que os docentes se sintam defraudados. E como se isto não bastasse, os *media* ainda hipervalorizam esses objetivos que acabam defraudados, pondo o público contra a escola. E que acusam a instituição de apenas se limitar a ser um veículo de transmissão do conhecimento que não se preocupa em transmitir as competências transversais tão necessárias ao nosso convívio social.

Outro fenómeno paradoxal, é o fato de a escola intentar garantir a igualdade de acesso e de sucesso educativo, quando todos os anos inúmeros alunos desistem antes mesmo de terminar a escolaridade obrigatória - 90.000 (Cabral & Pais; referidos por Gonçalves, 2003).

Isto é notório num estudo etnográfico realizado por Annette Lareau (1989a) nas escolas primárias da Califórnia. Numa das escolas os pais tinham na sua grande maioria de grau académico superior em contraste com outra escola cujos pais possuem académico secundário, sendo isto espelhado no rendimento académico dos filhos, pois na primeira escola os alunos tem uma experiência de quantidade e qualidade mais intensa que na segunda.

²“As competências transversais, são um conjunto integrado e estruturado de saberes - o saber-fazer, saber-ser, saber-transformar (e transforma-se) e saber-conviver - a que o sujeito terá de recorrer e mobilizar para a resolução competente das várias tarefas com que é confrontado ao longo do seu desenvolvimento, assumindo consciência crítica das suas potencialidades e recursos, bem como dos constrangimentos psicossociais em que se contextualiza, para realizar projetos viáveis nas várias dimensões e papeis da sua existência.” (Gonçalves, referido por Gonçalves, 2003, p. 121)

Como explicar isto? Segundo a socióloga, isto deve-se à «competência educacional», que está menos desenvolvida nos países de classe operária, uma vez que tem mais dificuldade a entender os conselhos dos professores para ajudar os seus filhos, sentindo-se mesmo incorretamente ajudados pelos professores, o que diminui a sua confiança na sua competência educativa. Quanto aos de classe média superior, existe uma maior continuidade e compreensão das recomendações dos professores por parte dos pais.

Esta continuidade também é visível entre casa e trabalho. Na classe operária existe uma espécie de abismo em que aquilo que se passa no trabalho não se mistura com o ambiente familiar, já nas famílias de classe média existe uma maior continuidade, não se demitindo de educar os filhos, em contraste com as famílias de operários. Outros dois estudos etnográficos (Henry, 1996; Vincent, 1996; referidos por Pedro Silva, 2003; referidos por Pedro Silva, 2003) chegam a conclusões similares. Nestas investigações, chegou-se à conclusão de que a escola desenvolve uma cultura padrão da raça branca de sexo masculino proveniente de uma classe média e urbana, desprezando as culturas minoritárias.

“As famílias de classe média possuem amiúde um grau académico idêntico ou até superior ao dos docentes, o que contrasta com a situação das famílias populares. Estas tendem a delegar mais nos docentes a responsabilidade pela escolarização dos seus filhos quando em comparação com o grupo das famílias da cultura letrada. Pelo contrário, as famílias deste grupo têm tendência a ter postura mais crítica para com os docentes do que as restantes” (Lareau, 1989a; Pedro Silva, 2003: 74).

Por último, temos a mudança da estrutura familiar. Neste cenário, a família tradicional passa a dar lugar a novas estruturas familiares (famílias monoparentais, uniões de fato, recasamentos, famílias homossexuais, etc.), a aglutinar a isto, ambos os pais cada vez mais passam mais o seu tempo fora de casa a trabalhar, desse modo inculcamos à escola a responsabilidade de educar os nossos filhos, e aqui que a escola como a falhar para com as expectativas criadas pelas famílias, pois as escolas não estão preparadas para lidar com estas novas responsabilidades, o que pode ser gerador de mal-estar na relação entre a família e a escola (Gonçalves, 2003).

Por este motivo, é necessário procurar envolver os encarregados de educação, criando momentos menos informais, como festas ou eventos culturais organizados pela escola ou pelos alunos, assim como, a participação em atividades extracurriculares (Gonçalves, 2003). Estes momentos também podiam ser aproveitados para ações de formação para os pais acerca de como lidar com o bullying, especificamente, quer no caso do agressor quer no caso da vítima: identificação do comportamento, procedimentos e normas escolares relativamente ao bullying, discussão de normas e procedimentos que deverão ser seguidos na escola e em casa, por último, quais as características típicas que conduzem a que uma criança se torne num agressor ou numa vítima (Barton, 2006).

Parte dos diretores de turma (49,8%) disseram que sim, e que é um fenómeno crescente. 49,8% respondeu que era pouco o envolvimento.

Conclusão

Nas quatro escolas e estudo verificamos que uma parte considerável dos agentes apenas tinha uma noção geral daquilo que é o bullying, esquecendo-se de mencionar que o bullying é uma ação intencional que visa prejudicar o outro, repetida durante um determinado período de tempo. Contudo muitos dos diretores de escola afirmam que os episódios de bullying são escassos, o que tal contrasta com o que é exposto por alguns funcionários que entrevistamos, em especial do 2.º ciclo, que afirmam que é comum existir exclusão e episódios de violência no exterior da escola, já nos de 3.º ciclo o cenário é diferente. Os motivos mais apontados para o surgir destes episódios são os motivos económicos e ambiente familiar; já quanto aos locais, os mais apontados para a prática de bullying temos: os recreios, as salas de aula e o recinto escolar.

Apesar de tudo, e baseando-nos nas informações prestadas pelos diretores de escola, o baixo nível de episódios deve-se a uma oferta diversificada de atividades extracurriculares e de projetos como o GOV e GAAF que visam acompanhar e ajudar os alunos considerados mais problemáticos, além das parcerias que as escolas auferem para o desenvolvimento atividades desportivas, etc.

Outro fator crítico para o combate ao bullying é o envolvimento dos encarregados de educação, que pelo que é indicado por 3 diretores de escola é muito pouco.

Podemos concluir com base no estudo e entrevistas que realizamos, que a família é um dos fatores mais importantes na construção de uma criança pacífica ou agressiva, embora comecem a surgir outras razões, como a condição socioeconómica do aluno e imitação daquilo que é exibido pela TV.

Como limitações do nosso estudo, temos o fato de o único diretor de escola que consegui dar uma definição completa usou, durante a entrevista, uma “cábula” sobre esta temática, outra limitação foi a impossibilidade de entrevistar dois diretores de turma de uma das escolas em estudo, ficando-nos assim pelas 6 entrevistas semiestruturadas a estes agentes.

Referências

Aires, L. (2009) - *Disciplina na Sala de Aulas*, Lisboa: Edições Silabo.

Alexander, J. (2007) - *A Agressividade na Escola: Bullying - Um guia essencial para pais*, Lisboa: Editora Presença.

Anónimo (2011) - Instintos Negros - in *Super Interessante: Edição Especial 2011/2012*, 17-25.

Anónimo, - Aluno de 12 anos agride diretora de escola no RJ - (2010, 05 de Abril) in *Jornal Nacional*. Acedido no dia 17 de Junho 2012 em <http://jornalnacional.globo.com/Telejornais/JN/0,,MUL1558088-10406,00-ALUNO+DE+ANOS+AGRIDE+DIRETORA+DE+ESCOLA+NO+RJ.html>

Anónimo, - MY friend and I both have ginger hair and the bullying from the other girls is getting unbearable - (2012, 08 de Junho) in *The Sun*. Acedido no dia 12 de Junho 2012 em <http://www.thesun.co.uk/sol/homepage/deidre/teenworries/article4360719.ece>

Barton, E. A. (2006) - *Bully prevention: tips and strategies for school leaders and classroom teachers* - California: Corwing Press.

Beane, A. L. (1999) - *Bully free classroom: over 100 tips and strategies for teachers k-8*, Minneapolis: Free Spirit Publishing.

Bento, A. (2011) - *O Cyberbullying no Contexto Português* - Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade da Beira Interior, Covilhã.

Díaz-Aguado, M. J. (Janeiro-Abril 2005) - Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla - in *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47. Acedido a 06 de Agosto de 2011 em <http://www.rieoei.org/rie37a01.htm>

Dicionário de Língua Portuguesa 2009 (2008) Porto: Porto Editora.

Englander, E. K. (1997) - *Understanding violence* - New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Fearing, F. (1972) - Influence of the Movies on Attitudes and Behavior - in *Sociology of Mass Communications*, Middlesex: Penguin, 119 - 134.

Figueira, I., (2002) - *Bullying - O problema de abuso de poder e vitimização de alunos em escolas públicas do Rio de Janeiro* - Universidade Técnica de Lisboa e Centro Universidade Moacyr e Sreder Bastos, Rio de Janeiro.

Fonseca, A. (2007) - Importância dos primeiros anos de vida - O exemplo dos comportamentos agressivos -. In Fonseca, A., Seabra-Santos, M., & Gaspar, M. (Eds), *Psicologia e educação: Novos e velhos temas*, Coimbra: Editora Almedina.

Forsyth, M., (1979) - Education: The System Under Stress. In Palen, J. (Ed.) *Social Problems*, New York: McGraw-Kill Book Company, 341-379.

Gardner, G. W. (1979) - Inequality: Rich Man, Poor Man. In John Palen, J. (Ed.), *Social Problems*, New York: McGraw-Kill Book Company, 145-186.

Gatewood, C., (1979) - Chemical Abuse: Alcohol and Drugs. In Palen, J.,(Ed.), *Social Problems*, New York: McGraw-Kill Book Company, 465-503.

Gatewood, C., (1979) - Crime and delinquency: The American Way. In Palen, J. (Ed.) *Social Problems*, New York: McGraw-Kill Book Company, 415-462.

Gonçalves, C. M. (2003) - Escola e família: uma relação necessária e conflitual. In Costa, Maria Emília (Ed.), *Gestão dos conflitos na Escola*, Lisboa: Universidade, 97-142.

Gonçalves, P. - Violavam menina e filmavam crime - (2012, 09 de Junho) in *Correio da Manhã*, Acedido no dia 12 de Junho 2012 em <http://www.cmjornal.xl.pt/detalhe/noticias/exclusivo-cm/violavam-menina-e-filmavam-crime>

Houbre, B., Fischer, G., Lanfranchi, J., Auxéméry, Y., Dodeler, V., & Tarquinio, C. (2009) - Bullying et identité: détérioration identitaire et altération des croyances - in *Revista Interacções*, Santarém: Instituto Politécnico de Santarém, (13), 147-163. Acedido a 25 de Agosto 2011 em <http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/M8%20-%20Houbre.pdf>

Lipovetsky, G. (2007) - *A Felicidade Paradoxal* - Lisboa: Edições 70.

Manso, A. (1998) - *Algumas questões da educação na sociedade actual: violência na escola e educação moral e cívica* - Braga: Universidade do Minho.

Matos, A. (2006) - *Televisão e violência (para) novas formas de olhar* - Coimbra: Editora Almedina.

Mayers, D. G. (2010) - *Social Psychology* - New York: McGraw-Hill.

Monteiro, L. (2008, 18 de Janeiro) - *Bullying na Internet leva adolescente ao suicídio* - Rio de Janeiro: Observatório da Infância. Acedido a 08 de Outubro 2012 em http://www.observatoriodainfancia.com.br/article.php?id_article=296&var_recherche=New+york+times+16%2F12%2F2007

Morales, F. (Janeiro-Abril 2005) - Lógicas para la violencia en la escuela - in *Revista Iberoamericana de Educación: Violencia en la escuela*, 37, 49-54. Acedido a 06 de Agosto 2011 em <http://www.rieoei.org/rie37a05.htm>

Murcia, E., (Janeiro-Abril 2005) - Palabras que dejam huella: violencia en la escuela a través del discurso - in *Revista Iberoamericana de Educación: Violencia en la escuela*, 37, 49-54. Acedido a 06 de Agosto 2011 em <http://www.rieoei.org/rie37a02.htm>

Neto, F. (1998) - Frustração e agressão - in *Psicologia Social*, Lisboa: Universidade Aberta. 1, (5), 537.

Neto, F. (2000), - Agressão - in *Psicologia Social vol. II*, Lisboa: Universidade Aberta. 2, (4) 83-84.

Nogueira, R. (Janeiro-Abril 2005) - A prática de violência entre pares: o bullying nas escolas - in *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 93-102. Acedido a 06 de Agosto 2011 em <http://www.rieoei.org/rie37a04.htm>

O'Neill, Helen (Outubro 2010) - Raparigas descontroladas - in *Seleções Reader's Digest*, Lisboa: Reader's Digest, 80, 474, 46-51.

Olweus, D. (2012) - *Bullying at school: what we know and what we can do* - Oxford: Blackwell publishing.

Oxford Advanced Learner's Dictionary (2005), Oxford: Oxford University Press.

Pereira, B. (1997) - *Estudo e prevenção do bullying no contexto escolar: Os recreios e as práticas agressivas da criança* - Tese de doutoramento, Braga: Universidade do Minho.

Pereira, B. (2005) - *Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às atividades* - 2.º Seminário Internacional de Educação Física, Lazer e Saúde: "Novos modelos de análise e intervenção", Braga: Universidade do Minho. Acedido a 20 de Agosto 2011 em http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3966?mode=full&submit_simple=Mostrar+registro+em+formato+completo

Pereira, B., Lossi, M., & Nunes, B., (2009) - Descrever o bullying na escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal - in *Diálogo Educacional*, 455-466. Acedido 20 de Agosto 2011 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10118>

Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K., (2004) "Bullying in Portuguese Schools", *School Psychology International*, 25, (2). Acedido a 19 de Junho 2011 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6094>

Pereira, S. (1997) - Crianças e televisão: uma relação de influências, *Cadernos de Educação de Infância*, Braga: Universidade do Minho, 44, 14-18. Acedido a 19 de Junho 2011 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/4928>

Plomin, R., Asbury, K. & Dunn, J. (2007) - Por que são tão diferentes as crianças da mesma família? O ambiente não partilhado, uma década depois - in *Psicologia e Educação*, Coimbra: Editora Almedina.

Ramos, Ricardo (2011, 23 de Novembro) - Luta infantil em jaula - in *Correio da Manhã*, p. 33

Sani, A. (2004) - *As crenças, o discurso e a acção: as construções de crianças expostas à violência interparental* - Tese de doutoramento, Braga: Universidade do Minho. Acedido a 19 de Junho 2011 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6958>

Santos, M. (2010) - *O Impacto do Bullying na Escola* - Tese de Bacharel, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Silva, P. (2003) - *Escola-Família, uma relação armadilhada - Interculturalidade e relações de poder* - Porto: Edições Afrontamento.

Solhkhah, R., & Armentano, M., (2002) - Adolescent Substance Abuse and Psychiatric Comorbidity. In Marsh, Diane T. & Tristad, Mary A. (Eds), *Handbook of serious emotional disturbance*, New York: John Wiley & Sons, Inc, 16, 304-323.

Strech, P. (2008) - *A minha escola não é esta: Dificuldades de aprendizagem e comportamento em crianças e adolescentes* - Lisboa: Assírio & Alvim

Veiga, Feliciano Henriques (2007) - *Indisciplina e violência na escola: prática comunicacionais para professores e pais* - Coimbra: Editora Almedina.

Anexo I
(Guiões e análises de conteúdo)