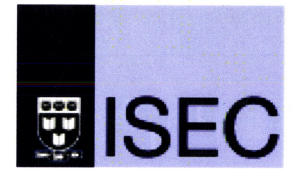




Instituto Superior de Educação e Ciências

Universidade de Évora



**A VIOLÊNCIA NUMA ESCOLA
DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
DA GRANDE LISBOA**

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Paula Cristina da Silva Duarte

Universidade de Évora

Março de 2008



Instituto Superior de Educação e Ciências

Universidade de Évora



**A VIOLÊNCIA NUMA ESCOLA
DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
DA GRANDE LISBOA**

Mestrado em Supervisão Pedagógica

Paula Cristina da Silva Duarte

Orientador: Professor Doutor António Neto

Universidade de Évora



168060

Março de 2008

Agradecimentos

O meu sincero muito obrigado ao meu orientador Professor Doutor António Neto, pela disponibilidade, observações pertinentes, críticas, sugestões e conselhos que me foi transmitindo ao longo deste processo.

À Professora Doutora Luísa Araújo, que sempre se mostrou disponível para me auxiliar em qualquer fase deste estudo, dando o seu apoio incondicional. Não posso também de deixar uma palavra de apreço pelas minhas colegas de estudo, pela amizade e pelo companheirismo, com as quais rir e chorar se tornou muito mais fácil.

Em particular, agradeço a todos os meus colegas de trabalho, pela imprescindível colaboração na fase da aplicação dos questionários.

Impensável seria não agradecer igualmente a todos os meus amigos e familiares, em particular à minha avó e ao meu namorado, por diariamente me terem apoiado e nunca me deixaram desistir.

Resumo

Este estudo apresenta dados que permitem conhecer a frequência de vários tipos de condutas de agressão e vitimação – física, verbal e indirecta e relacional – que ocorrem entre crianças que frequentam uma escola básica do ensino oficial da cidade de Lisboa. O estudo compara a frequência dos tipos de agressão/ vitimação (*bullying*) que ocorrem entre géneros, entre dois níveis de escolaridade com base nos dados recolhidos a partir de um questionário de comportamentos referidos pelo próprio (*self-report*). Os resultados obtidos são ainda comparados com os resultados de outros estudos sobre este tema.

Palavras-chave: Agressão/vitimação, *bullying*, violência escolar.

Abstract

The violence in a primary school in the city of Lisbon

This study presents data that allowed knowing the frequency of several types of bullying (aggression and victimization) - physical, verbal and indirect or relational – that occurred between young students who attend a primary school in the city of Lisbon. The study compares the frequency and types of bullying, by gender through the analysis of data, obtained in a self-report, applied to two levels of education. The results of this study are also compared with the results of other studies related to this theme.

Key words: Aggression, victimization, bullying, school violence

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo	ii
Abstract	ii
Índice.....	iii
Índice de figura.....	v
1. Introdução	1
2. Quadro teórico	6
2.1. Violência na escola: variáveis para a compreensão do problema	7
2.1.1 Breve noção de (in)disciplina	7
2.1.2. Conceito de <i>bullying</i>	13
2.1.2.1. O <i>bullying</i> como preocupação mundial	24
2.1.2.2. Efeitos do <i>bullying</i> ao longo da vida	27
2.1.2.3. Atitudes da vítima face ao <i>bully</i>	29
2.2. O aluno	30
2.2.1. Novo estatuto do aluno.....	31
2.3. O professor	34
2.4. A escola	43
2.5. A família	46
3. Metodologia	52
3.1. Introdução	53
3.2. Objectivos	53
3.3. Descrição geral da investigação	54
3.4. Caracterização da amostra	56

3.5. Recolha de dados	60
3.6. Procedimento geral de análise de dados	63
4. Apresentação dos Resultados	65
4.1. Introdução	66
4.2. Vitimização	67
4.2.1. Amizade / Solidão	67
4.2.2. Agressividade dos alunos entre si	68
4.2.3. Formas de violência	69
4.2.4. Atitude dos alunos face à agressão	70
4.2.5. Locais das agressões	71
4.3. Agressor	72
4.3.1. Género originador de violência	72
4.3.2. Violência para com os colegas	73
4.3.3. Intervenientes da violência	73
4.4. Papel dos Professores e Encarregados de Educação, na opinião dos alunos.....	74
4.5. Recreio	77
5. Discussão e conclusões da investigação	79
5.1. Introdução	80
5.2. Conclusões da investigação	80
5.3. Limitações do estudo	88
5.4. Implicações e Linhas para futuras investigações	89
5.5. Importância para o desenvolvimento pessoal e profissional	90
6. Bibliografia	91

Anexos

Índice de Figuras

Figura 1 – Estrutura da relação pedagógica	10
Figura 2 – Freguesias da cidade de Lisboa	56
Figura 3 – Distribuição por sexo dos questionários	58
Figura 4 – Distribuição dos alunos por ano de escolaridade	58
Figura 5 – Distribuição etária dos alunos.....	59
Figura 6 – Número de vezes em que os alunos ficaram sós	67
Figura 7 – Alunos agredidos, na escola	68
Figuras 8 – Formas de violência	69
Figura 9 – Atitude dos alunos face a um colega agredido	69
Figura 10 – Locais de vitimização dos alunos, na escola	70
Figura 11 – Género originador de violência	71
Figura 12 – Violência para com os colegas	72
Figura 13 – Intervenientes na violência	73
Figura 14 – Informação dos alunos aos professores	74
Figura 15 – Informação dos alunos aos pais	75
Figura 16 – Opinião sobre a atitude dos professores perante as agressões	75
Figura 17 – Opinião dos alunos sobre o recreio	76
Figura 18 – Quando chove os alunos têm espaço para brincar	77
Figura 19 – Quando faz bom tempo os alunos têm espaço para brincar	77

Se uma criança vive sendo criticada

Aprende a condenar.

Se uma criança vive com hostilidade

Aprende a brigar.

Se uma criança vive envergonhada

Aprende a sentir-se culpada.

Se uma criança vive com tolerância

Aprende a confiar.

Se uma criança vive valorizada

Aprende a valorizar.

Se uma criança vive com igualdade

Aprende a ser justa.

Se uma criança vive em segurança

Aprende a ter fé.

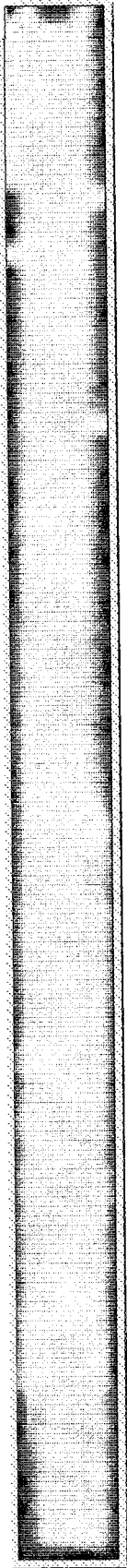
Se uma criança vive com compreensão

Aprende a acreditar em si própria.

Se uma criança vive com amizade e carinho

Aprende a encontrar amor no mundo.

Vida Rural



1. Introdução

A violência, seja qual for a maneira como
ela se manifesta, é sempre uma derrota

Jean-Paul Sartre

1- Introdução

O tema da violência escolar tem sido objecto de preocupação crescente por parte da sociedade, da comunidade escolar, dos encarregados de educação e até mesmo dos profissionais de saúde. Paralelamente a esta preocupação social, tem-se verificado um aumento da investigação sobre a violência, e muito particularmente sobre o que em língua inglesa se designa de *bullying*, termo que serve para denominar determinadas atitudes de agressão ou vitimização que ocorrem entre pares, onde se nota o abuso de alguém mais forte sobre alguém mais fraco, ou mesmo de um grupo sobre uma pessoa mais fraca. Assim, e pela dificuldade de tradução desta palavra para uma com o mesmo significado na Língua Portuguesa, optou-se, neste estudo, por utilizar o termo da Língua Inglesa.

Olweus (1994, p. 1173), por exemplo, definiu o conceito de *bullying*, afirmando que “um aluno está a ser provocado/vitimizado quando ele ou ela está exposto, repetidamente e ao longo do tempo, a acções negativas da parte de uma ou mais pessoas”.

Este tipo de fenómeno tem sido designado pelos autores ibéricos como “maus tratos entre pares” (Ruiz, 2000).

Como referem Rutherford e Lopes (1994), ensinar é um acto muito complexo, do qual se espera que o professor seja capaz de trabalhar a “matéria-prima” – neste caso, os alunos – induzindo neles mudanças e tentando ter uma boa relação com os mesmos. Dos diferentes papéis que os elementos da comunidade educativa podem assumir, destaca-se, assim, o papel do professor, a quem compete, para além de ensinar, constituir nos

alunos um modelo credível com o qual eles se possam identificar; do aluno espera-se, por sua vez, que aprenda a comportar-se de maneira aceitável pela sociedade.

Com as novas regras impostas pelo Ministério da Educação, nomeadamente a chamada escola a tempo inteiro, em que, no primeiro ciclo, os alunos iniciam as actividades escolares às nove horas da manhã e apenas as terminam às dezassete horas e trinta minutos, logo, os alunos passam mais tempo na escola e, conseqüentemente, nos recreios, o que faz com que estejam mais expostos a práticas violentas.

Este estudo procura, nesse sentido, compreender alguns dos aspectos que podem levar algumas crianças e jovens a terem atitudes violentas. Tendo como grande finalidade categorizar os diferentes tipos de comportamento agressivo, evidenciados por crianças do primeiro ciclo do ensino básico, os objectivos do estudo foram em concreto os seguintes:

- Tentar compreender as representações que os alunos têm face a comportamentos agressivos;
- Categorizar os diversos tipos de comportamento (agressivo, verbal e não verbal), utilizado pelos alunos;
- Conhecer a atitude dos alunos quando confrontados com a vitimização de outrem;
- Conhecer o ponto de vista dos alunos sobre a participação dos professores na diminuição da violência;
- Obter dados que permitissem conhecer a frequência dos vários tipos de condutas de agressão e de vitimização que poderiam ocorrer entre alunos do primeiro ciclo, numa escola de Lisboa;
- Reconhecer o local da escola onde as agressões são mais frequentes;
- Reconhecer o género originador de violência;

- Analisar a consciência dos alunos sobre a intimidação a colegas;
- Analisar a opinião dos alunos face ao recreio.

Para este estudo achámos pertinente utilizar uma metodologia quantitativa visto não ser, em geral, realizada com o objectivo de testar hipóteses, sendo antes privilegiada a compreensão dos comportamentos a partir das perspectivas dos sujeitos da investigação.

Foi elaborado o presente relatório, o qual, para além da presente Introdução inclui ainda as seguintes partes fundamentais:

Ponto dois – Quadro Teórico – onde se procede à revisão de literatura pertinente sobre o problema da violência escolar e, mais concretamente, sobre o *bullying*. As consequências dessa violência em meio escolar, familiar e pessoal, quer seja no papel de vítima quer se seja no papel de agressor (*bully*), são, em particular, focalizadas e discutidas neste ponto.

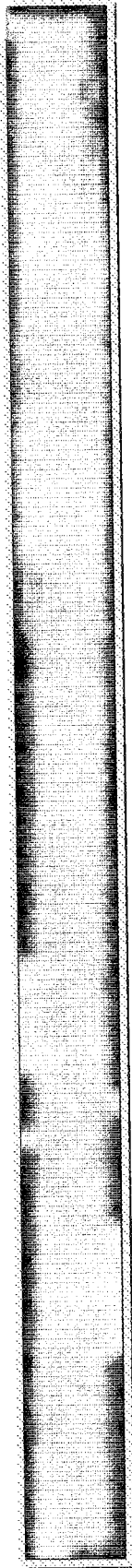
Ponto três – Metodologia – foi efectuada uma recolha de dados através de inquérito por questionário de comportamentos referidos pelo próprio (*self-report*), a alunos de 3.º e 4.º anos, de uma escola do 1.º ciclo do ensino básico da região da grande Lisboa. Na análise dos dados foi utilizado o programa informático de gestão e análise, folha de cálculo do Microsoft® Excel 2007, utilizando uma metodologia quantitativa, visto ser a que melhor se adequava ao nosso estudo.

Ponto quatro – Apresentação de Resultados – foi demonstrada através de gráficos que achamos pertinentes para o estudo.

Ponto cinco – Discussão e Conclusão – tiveram por base os objectivos deste estudo.

Ponto seis – Bibliografia – englobam toda a literatura consultada que foi considerada pertinente para este trabalho.

O anexo I foi o instrumento utilizado para aferir o tipo de violência a alunos do terceiro e quarto anos, numa escola do primeiro ciclo do ensino básico.



2. Quadro Teórico

**A violência é sempre terrível,
mesmo quando a causa é justa**

Friedrich Schiller

2.1. Violência na escola: variáveis para a compreensão do problema

2.1.1. Breve noção de (in)disciplina

Hoje em dia, os professores não podem ensinar como aprenderam os nossos pais ou avós, pois antigamente reinava o poder dos mais instruídos, que fazia com que o conhecimento e os valores passassem de pais para filhos e de professores para alunos (Sampaio, 1996).

Vale a pena relembrar neste contexto, que, com o 25 de Abril de 1974, se verificaram em Portugal profundas transformações quer ao nível da família (passa a ser consentido famílias monoparentais), quer ao nível da escola (o professor deixou de ser visto como o todo poderoso, como aquele que tudo sabe) (Sampaio, 1996).

A situação política em Portugal, em meados dos anos setenta do século passado, implicou, assim, a mudança de um sistema de ensino em que predominava o autoritarismo, o conservadorismo e uma orientação doutrinária para um paradigma educativo mas virado para a cidadania. Tais mudanças tiveram, certamente, aspectos positivos mas também negativos. Com esta liberdade, passaram a existir comportamentos de transgressão que até então não eram permitidos. A velocidade das mudanças colocou problemas a nível individual, colectivo ou institucional, devido à interpretação feita pelas escolas. Assim, esta nova conjuntura conduziu a que os intervenientes (professores/alunos) tivessem a necessidade de se adaptar, o que poderá ter levado a mais problemas de indisciplina, de disrupção e de desvio face às normas da escola (Caldeira, 2007).

A indisciplina é algo de perturbador para a maioria dos professores, pois é vista como uma obstrução à relação ou mesmo como uma desconsideração ou ataque pessoal. Tanto os alunos, como as famílias e os professores referem a indisciplina como um

questionamento implícito ou explícito do papel do professor (tenha ele um carácter profissional ou pessoal) (Carita, 1997).

Não podemos, naturalmente, chegar a uma definição de indisciplina sem nos debruçarmos sobre o conceito de disciplina, o qual é o qual há que o sublinhar, é fortemente ambíguo, pois tanto pode ser visto numa acepção filosófico-pedagógica como terminológica. Tal como refere Garcia (2000, p.51), pode pensar-se a disciplina “como algo a seguir ou acompanhar”, estando também associada à noção de “controlo sobre a conduta”.

Em educação, e segundo Brown (1987), podemos considerar em relação à disciplina três características fundamentais:

- a) comportamento ordenado e prescrito;
- b) processo de rectificação de erros pelo recurso ao castigo ou à correcção;
- c) desenvolvimento do autocontrolo mais do que a adesão a normas ou padrões.

Na escola a indisciplina deverá ser vista e estudada como um fenómeno perturbador da aprendizagem, pois reflecte uma incapacidade de os alunos seguirem normas e comportamentos que possibilitem e optimizem essa mesma aprendizagem.

Existe, de facto, uma grande polissemia e sobretudo sobreposição semântica no que tem a ver com a definição de conceitos como violência, indisciplina, delinquência ou agressividade. É nesse sentido que Estrela (1994), tal como Pain (1992), considera que a violência revela uma agressividade injusta e cruel. Para a autora, a delinquência aparece associada a actos de agressividade ou de violência muitas vezes do foro jurídico ou da esfera criminal. A indisciplina, segundo a mesma autora, implica uma perturbação das actividades escolares na sua plenitude, estando intimamente ligada à infracção das regras escolares.

Para Carita (1997, p. 17), a indisciplina é “como um processo de categorização”, ou seja, é pelo facto de se atribuir a alguém esta categoria ou a uma determinada situação que se fala em indisciplina. O professor faz esta categorização normalmente em contexto de relação pedagógica. Para Fontana (1996), a indisciplina dos alunos pode manifestar-se de diferentes maneiras, destacando-se entre elas as seguintes: falar a despropósito, destruir o material, evitar o trabalho, levantar-se do lugar sem pedir e como tal não ter obtido autorização para o fazer, dizer asneiras, conversar com os colegas, fazer barulho, não ser pontual, não seguir as regras pré-estabelecidas. Dependendo do ponto de vista dos intervenientes, todas as situações são possíveis de serem identificadas com casos de indisciplina. A indisciplina não pode, desse modo, ser vista isoladamente, pois depende da perspectiva dos intervenientes, já que, para uma mesma situação, dois professores ou dois alunos podem ter comportamentos completamente diferentes.

Num dos estudos realizados por Estrela (1986) nos Açores, a autora chegou à conclusão que os professores dividiam a indisciplina em três domínios: a transgressão das normas escolares, a perturbação do funcionamento e o comprometimento das relações das pessoas (alunos) na escola. Outros autores como Mollo (1986) e Meyer (1974, 1975), sugerem que o modelo pedagógico deveria estar centrado no professor, nas suas necessidades de consideração e respeito, embora também salientassem o factor da produtividade, não deixando de relevar, exactamente, o papel e a autoridade do professor, quer enquanto pessoa, quer enquanto profissional.

Para Sampaio (1996, p. 19), por outro lado, “a indisciplina tem sempre um significado relacional no contexto escolar. Significa um mal-estar que pode ter múltiplas significações”. Como nos sugere a Figura 1, podemos observar a estrutura da relação

pedagógica existente nas comunidades educativas, encontrando as diferentes variáveis que podem surgir em situação de indisciplina.

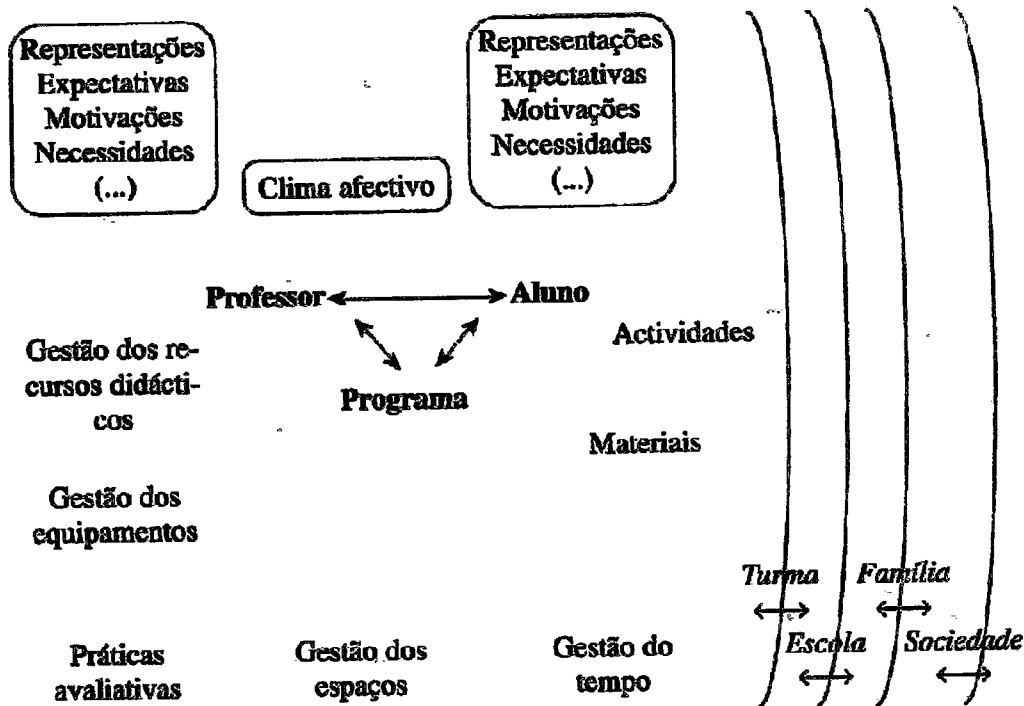


Fig. 1 – Estrutura da relação pedagógica

Assim, temos as variáveis internas ao contexto pedagógico (aluno, professor, currículo e mediadores) e as variáveis externas a esse contexto (escola, família e sociedade) (Morgado, 1996, em Carita, 1997).

Para Carita (1997), é normal que surjam conflitos e tensões nesse âmbito, até porque os dois protagonistas (professor e aluno), em virtude de diferenças como o estatuto, a idade, a cultura e a diferente perspectiva que têm sobre as situações, podem provocar desentendimentos. Domingues (1995), por seu lado, afirma que os conflitos entre os protagonistas (professor/aluno) são quase inevitáveis, pois estes não possuem, à partida, os mesmos objectivos. Gordon (1981) propõe, desse modo, que se encare o conflito professor/aluno como um problema que ambos têm de resolver, devendo-se procurar uma solução que satisfaça ambas as partes. Como tal, os professores deveriam tornar claro para os alunos como pensam resolver os conflitos, falando de uma forma clara e

honestas das suas necessidades. Enfim, o professor deve situar o problema, identificar perante os alunos os efeitos que esse comportamento pode ter e em seguida falar dos sentimentos que decorrem desses efeitos.

É nesse sentido que Domingues (1995, p. 13) define disciplina como “um produto das relações pedagógicas estabelecidas entre actores dotados de diferentes poderes”. Em todas as sociedades existem regras e a definição do que é permitido ou não estabelece uma avaliação dos comportamentos que os alunos apresentam, criando critérios de definição de comportamentos indisciplinados que podem exigir controlo disciplinar. Ainda para Domingues (1995), a definição de um acto indisciplinado depende basicamente de factores sociais e psicossociais, como a situação social concreta, o estado psicológico do professor, implicações para a autoridade do mesmo, visibilidade do acto ou dos efeitos, carácter da relação pedagógica do professor com a turma e da identidade social do aluno. O controlo disciplinar, nessa perspectiva, é feito por dois níveis, o orgânico e o situacional como salienta Garcia (1995), a indisciplina por parte dos alunos é, frequentemente, uma resposta organizada dos alunos a práticas pedagógicas pouco interessantes e a professores pouco estimulantes (Garcia, 1995).

Para Carita (1997), o professor assume a responsabilidade de organizar as actividades de ensino e aprendizagem, sendo o pilar das relações que se estabelecem na sala de aula e o suporte às actividades criadas e desenvolvidas, pois o papel do professor ainda é visto como uma referência para as crianças e os jovens influenciando o seu desenvolvimento pessoal e social.

Charlon e Vermelho (1990) afirmam, por seu lado, que os professores têm, muitas vezes, um comportamento de irritabilidade e passam a ser defensivos quando são confrontados com alunos que apresentam comportamentos de indisciplina, pois não conseguem olhar criticamente para os métodos e atitudes que utilizam. Compete, assim,

aos professores não se limitarem a valorizar os sucessos que alcançam sobre os alunos em aspectos positivos como os sentimentos, as acções, as atitudes e o desempenho escolar, mas a ter em conta que influenciam o comportamento dos alunos de forma negativa, por pensarem que são perfeitos.

A disciplina dentro de uma sala de aula é, assim, de suma importância, pois, se não houver um controlo da turma, feito e assumido pelos professores, a competência destes como bons gestores de classes é colocada em causa, sentindo-se duplamente ameaçados no seu desempenho enquanto professores e na imagem que desejam para si. Como não existe formação (inicial ou contínua) onde se insiram estas situações problemáticas, os professores vêm-se obrigados a recorrer ao que Carita (1997, p. 101) designa de “procedimentos tradicionais”, nomeadamente o uso da autoridade (levantar a voz, gritar e ordenar), sem que tal garanta resultados duradouros. Como tal, os professores nunca devem descurar a vertente relacional da sua acção pedagógica, preocupando-se apenas com a transmissão de informação. Para Sampaio (1996), a escola deveria unir esforços para prevenir a indisciplina e não estar simplesmente preocupada em encontrar maneiras de a controlar. Para o autor, os comportamentos de indisciplina ou violentos que sejam perpetrados no pátio ou nos arredores da escola não deveriam ser tornados públicos em sala de aula, porque esta exposição dos alunos perante a turma pode provocar um mau ambiente geral.

Dada a sua relevância para este estudo, considerámos pertinente, fazer, neste contexto, uma abordagem do conceito de *bullying*, o qual será desenvolvido no ponto que se segue.

2.1.2. Conceito de *Bullying*

Bullying é um termo de origem inglesa (*bull*, touro) utilizado para descrever actos de violência física ou psicológica, intencionais e repetidos, praticados por um indivíduo (*bully*) ou grupo de indivíduos, com o objectivo de intimidar ou agredir outro indivíduo (ou grupo de indivíduos) incapaz (ou incapazes) de se defenderem.

Olweus (1993) atribui ao comportamento de *bullying* as três seguintes características essenciais:

- o comportamento é agressivo e negativo;
- o comportamento é executado repetidamente;
- o comportamento ocorre num relacionamento onde há um desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

A palavra "*bully*" significa "valentão", o autor das agressões. A vítima, ou alvo, é a que sofre os efeitos dela. Também existem as vítimas/agressores; são aqueles que em determinados momentos praticaram algum tipo de agressão e os autores/agressores. Estes conceitos serão explicitados oportunamente, neste estudo. Para este estudo utilizamos a palavra *bullying* para designar o que na literatura encontramos como comportamentos agressivos de intimidação (Pereira, 2002). Por não existir na Língua Portuguesa uma palavra que possa expressar todas as situações de *bullying* possíveis e o respectivo comportamento dos *bullies*, passaremos a descrever algumas acções e comportamentos que podem estar presentes.

As acções dos *bullies* são tipicamente as seguintes (Beane, 2006, p.31-32):

- colocar apelidos,
- ofender,
- excluir,
- dominar,
- agredir,
- bater,
- ameaçar,
- embaraçar os colegas,

- escarnecer dos outros,
 - espalhar boatos,
 - gritar,
 - maltratar,
 - mentir,
 - dar empurrões e pontapés,
 - ferir,
 - roubar,
 - partir pertences dos colegas,
 - isolar,
 - ignorar,
 - intimidar,
 - perseguir,
 - assediar,
 - aterrorizar,
 - amedrontar,
 - humilhar,
 - fazer sofrer e discriminar,
 - andar armado,
 - contar anedotas maldosas
- sobre algum “defeito” dos colegas.

Os comportamentos dos *bullies* são, por sua vez, os que a seguir se explicitam:

- agir com maldade,
- agir com rudeza,
- agir como se fosse o dono do mundo,
- dizer coisas sarcásticas dos outros,
- fazer batota, falar da vida dos outros,
- fazer comentários racistas ou sexistas,
- fazer gestos obscenos,
- forçar os colegas a darem-lhe as suas coisas, como, por exemplo, o dinheiro,
- forçar os outros a fazer coisas que eles não querem,
- gabar-se de serem duros,
- praxar violentamente.

Ao falarmos de *bullying*, falamos, como se compreende, e como antes se salientou, de violência. Para Debarbieux (2007), esta não é, todavia, muito fácil de definir. Torna-se por isso imprescindível utilizar uma definição mais vasta a qual possa incluir o que o autor chama de microviolências. Nessa perspectiva, o autor adota “uma abordagem que valoriza os pontos de vista múltiplos (comportamentos anti-sociais, perturbações de conduta, violência criminal, delitos periféricos, microviolências), e metodologias variadas (quantitativas e qualitativas)” (Debarbieux, 2007, p. 10).

Para Beane (2006, p.26), “o *bullying* acontece quando uma pessoa mais forte e mais poderosa magoa ou assusta uma pessoa mais pequena ou fraca, deliberadamente (de propósito) e de forma repetida (muitas vezes)”. Já Rodríguez (2004) tem uma

definição bastante peculiar sobre o conceito de *bullying*: “é uma dança circular, uma dança que se fortalece tanto mais quanto maior é a interdependência entre o grupo e o agressor” (p. 26). Assim, e como afirma a mesma autora, a violência é uma parte do *bullying* e vice-versa; no entanto, esta não pode ficar apenas nos ombros de uma criança, quer esta seja a agressora ou a vítima. Para Debarbieux (2007), é, desse modo, prioritário tratar a violência nas escolas de bairros desfavorecidos. A escola aqui torna-se uma variável importante onde se pode prevenir ou pactuar com a violência.

Como refere Ortega (2003), a violência é um fenómeno onde algumas pessoas, quer sozinhas quer em grupo, impedem ou dificultam que outras pessoas tenham livre acesso ao gozo dos direitos humanos.

Ao longo dos anos temo-nos deparado e somos confrontados com actos de violência física e psicológica, constituindo factores de risco para o desenvolvimento psicológico e o bem-estar das crianças e dos jovens. Assim, antes de se tentar resolver um problema ou mesmo preveni-lo, é necessário tentar defini-lo com clareza. Com vista a clarificar o problema, têm vindo a realizar-se, em diversas partes do Mundo como a Europa, a América e o Japão, diferentes estudos sobre a problemática do *bullying* nas escolas e diferentes abordagens para a sua resolução.

Dois estudos de orientação diferente merecem para já especial destaque. O primeiro, realizado por Olweus (1989), foi centrado na realidade escolar, diferindo de outros estudos por partir de uma definição clara sobre *bullying*, referir-se a um período de tempo específico e incluir questões quanto às reacções de outros (pares, pais, professores) sobre o *bullying*, como percebidas pelos respondentes. O segundo, realizado desta vez por Mooij (1996), teve como enfoque as explicativas e a interpretação teórica e fazendo uma abordagem aos diferentes aspectos da violência na escola. Apesar das diferenças, estes dois estudos assentam na mesma base: “a urgência

de deter o *bullying*, devido aos efeitos negativos imediatos e a longo prazo, para a vítima ... e à descrição das vivências nas escolas” (Pereira, 2002, p.7).

Regra geral, os estudos relativos a esta problemática baseiam-se nas opiniões dos professores que apresentam o seu ponto de vista e dos alunos que são questionados sobre a sua própria vivência.

Segundo Neto (2005), existem alguns factores de risco como o económico, o social, o cultural, o aspecto inato do temperamento, a influência dos amigos, dos familiares, da escola e da comunidade, para que os alunos possam vir mais facilmente a praticar comportamentos de violência para com os seus pares.

Podemos destacar e relacionar as características dos alunos com os papéis que desempenham no *bullying*. Consideram-se, a esse respeito, três papéis importantes:

- os de alvo/vítima,
- os de autor/agressor,
- os de testemunha.

Os alvos/vítimas de *bullying* são pessoas que têm pouca afinidade com os seus semelhantes e, segundo Neto (2005), pertencem, em geral, a famílias não estruturadas. Nestas famílias, o afecto entre os seus membros não é privilegiado, não tendo assim capacidade ou força para reagir a estes actos que outros infligem nos seres que normalmente são mais fracos e por isso mais inseguros; como consequência, são pessoas que geralmente não pedem ajuda, são normalmente passivas, com baixa auto-estima, têm poucos amigos, são apáticos, quietos e, sobretudo, não reagem a actos de violência sofridos. Uma das faces visíveis destes actos é quando estes alunos (vítimas) recusam ou resistem em ir à escola, passando a ter um baixo rendimento escolar. Os alvos/vítimas de *bullying* são, em suma, pessoas ou grupos que são prejudicados ou

sofrem as consequências dos comportamentos dos seus colegas e não têm força para pedir ajuda.

Os autores/agressores de *bullying* que, segundo Neto (2005), são normalmente do sexo masculino, e eles próprios muitas vezes vítimas de maus tratos, são alunos que vão mantendo os comportamentos de que foram alvo, praticam a violência sobre os seus pares, visto estarem convencidos de que esta é a única forma de evitarem eles próprios virem a ser as próximas vítimas.

Por fim, podemos encontrar as testemunhas: são alunos que não praticam, nem sofrem qualquer tipo de violência mas que se inserem em meios onde o *bullying* está presente. Segundo Rodríguez (2004), este silêncio provoca feridas tão profundas como as físicas. Normalmente, estes alunos calam-se, não vendo nada de mal nesta atitude, uma vez que a mesma lhes permite evitar represálias por parte dos *bullies*, até que temem vir a ser as próximas vítimas. No entanto, algumas testemunhas ainda têm a “coragem” de reagir, visto que vêem negado o seu direito de aprender num ambiente seguro, onde não reine o terror, pois a criança tem o direito de se sentir segura na sua própria escola (Neto, 2005).

Tal como referem Thompson e Smith (1991), as crianças não aprovam o *bullying*, mas toleram-no, pois acham que é uma prática usual nas escolas.

O *bullying* adquire diversas formas, umas mais violentas e cruéis do que outras, dependendo de muitos factores. Os estudos sobre a agressividade na escola “têm visado o mau trato pessoal, a intimidação psicológica e o isolamento social entre pares, crianças ou jovens” (Pereira, 2002, p. 15). Tratam de situações onde os alunos (um ou mais) decidem agredir injustamente outro colega e o submetem “a uma ou várias formas de agressão, a agressão corporal, o extorquir dinheiro ou a ameaça” (Pereira, 2002, p.15).

Para Olweus (2000, p. 9-10), “esta forma de violência entre pares distingue-se da agressão ocasional, não só pela sua persistência no tempo, como pela desigualdade de poder entre os intervenientes (agressor e vítima), inscrevendo-se, portanto, numa relação de poder assimétrico.”

Alguns alunos vítimas de *bullying* procuram permanecer na sala na companhia do professor, pois sabem que a hora do recreio, em vez de ser de brincadeira, é a hora em que se encontram mais expostos às investidas dos agressores. Os agressores vêm na hora do recreio uma altura onde podem agir mais à vontade, pois é um local em que as testemunhas não intervêm regularmente, o que torna estas agressões mais graves, tal como podemos observar no estudo de Pereira (2002).

Os agressores têm como objectivo semear o medo e o terror, amedrontando as vítimas para que estas não contem a ninguém. Beane (2006) afirma que a situação de *bullying* acontece em locais onde não há supervisão por parte de adultos ou onde esta é mais escassa.

Para Neto (2005), o *bullying* pode manifestar-se de duas formas:

- directa – quando a vítima é atacada directamente.
- indirecta – quando as vítimas estão ausentes. Atitudes de indiferença, de isolamento, difamação e negação dos desejos são algumas formas mais adoptadas pelas raparigas.

Nas manifestações de violência que se têm verificado entre os jovens, o *bullying* tem sido constante. Em Portugal, como já se referiu, usa-se, normalmente, o termo adaptado da Língua Inglesa, *bullying*; no entanto, também é possível encontrar no nosso país a expressão “maus-tratos entre pares”, tal como na França, *harcelement*, na Itália, *prepotenza* ou *bullismo*, no Japão, *ijime*, na Alemanha, *aggressionen unter schulern*, na Espanha *intimidación*, *maltrato* e *violencia*. Neste estudo, como já foi anteriormente

referido, optou-se pela palavra *bullying* como definição de violência que alguém exerce sobre os seus pares, visto não existir uma tradução fiel do termo.

Actualmente, diversas pesquisas e programas de intervenção anti-*bullying* estão a ser desenvolvidas na Europa e na América do Norte. Recentemente, um projecto internacional europeu, intitulado "*Training and Mobility of Research (TMR) Network Project: Nature and Prevention of Bullying*", e financiado pela Comissão Europeia, teve a sua conclusão em 2001. Este projecto, que englobava campanhas do Reino Unido, Portugal, Itália, Alemanha, Grécia e Espanha, teve os seguintes objectivos:

- (i) diagnosticar as causas e naturezas do *bullying* e da exclusão social nas escolas;
- (ii) identificar as causas desses problemas em diferentes sociedades e culturas;
- (iii) identificar as consequências a longo prazo, até a vida adulta;
- (iiii) avaliar os programas de intervenção;
- (iiiii) identificar modos de prevenção desses problemas, por meio da integração de diferentes metodologias de estudo.

Como antes já foi dado a entender, não se deve considerar apenas como *bullying* os actos que envolvam simplesmente contacto físico entre os alunos, pois a forma de violência não física, como os insultos, os apelidos cruéis e a gozação, magoam, por vezes, mais profundamente do que se fossem maus tratos físicos. Convém, por outro lado, não esquecer que para haver *bullying* tem de haver pelo menos duas pessoas (Beane, 2006). Podemos então, nesse sentido, afirmar que existem três tipos básicos de *bullying*: o físico, o verbal e o emocional.

Para Cerezo (2001), citado por Freire (2001), o *bullying* expressa-se através de diferentes formas de agressão, que podem ser assim categorizadas:

- i. maus tratos físicos – atacar fisicamente uma pessoa, roubar ou danificar os seus bens,

- ii. maus tratos verbais – chamar nomes, opor-se com atitude desafiadora,
- iii. maus tratos indirectos – espalhar rumores pejorativos, excluir socialmente.

Fante (2002) afirma, por sua vez, que o *bullying* não pode ser tratado como um episódio esporádico ou mesmo ser considerado uma brincadeira própria de crianças, pois é um fenómeno violento que se pode infelizmente encontrar em todas as escolas.

Uma pesquisa realizada em Portugal com sete mil estudantes, entre os seis e os dezasseis anos, mostrou que mais ou menos um em cada cinco alunos (cerca de vinte e dois por cento), já foram vítimas de *bullying* na escola, tendo setenta e oito por cento dos casos de agressão ocorrido no recreio da escola (Almeida, 2006). Num estudo mais recente da OCDE de 2007, realizado em 21 países, incluindo Portugal, verificou-se uma taxa de violência da ordem de 40% (OCDE, 2007).

Enfim, numa escola ideal promover-se-iam conhecimentos e competências e cultivar-se-iam valores sólidos que fossem capazes de assegurar aos alunos um futuro bom e promissor. Segundo Costa et al. (1998), vivemos, contudo, numa sociedade onde não nos preocupamos com os mais frágeis mas sim com a competição para sermos sempre os mais fortes e ter sucesso a qualquer preço. Torna-se assim imperioso ter presente o que é mais importante e tentar a todo o custo prevenir comportamentos de violência, seja esta física ou não.

Beane (2006) aponta dez questões para que os alunos reflectam sobre o problema do *bullying* que são:

- 1) o *bullying* não é uma simples provocação, pois os *bullies*, para além de provocar, também usam a violência e a intimidação;

2) os *bullies*, na maioria dos casos, provocam aqueles que são diferentes e por esse motivo ninguém merece ser vítima de violência;

3) os rapazes, e não só, são capazes de exercer violência sobre o outro;

4) as pessoas que são vítimas de *bullies* devem fazer queixa, pois têm o direito de viver num clima escolar saudável;

5) as pessoas não devem pensar que o *bullying* faz parte do crescimento;

6) os *bullies* não deixam as vítimas em paz só porque estas as ignoram; muito pelo contrário, se muitos *bullies* ficam mais agressivos e furiosos até obterem uma reacção por parte das vítimas, também acontece haver outros que podem deixar as suas vítimas em paz;

8) é falso que todos os *bullies* tenham uma baixa auto-estima; na verdade, alguns sentem-se bem a provocar as pessoas, pois gostam de exercer o poder sobre os seus pares e, deste modo, pactuar com o *bullying*;

9) os alunos devem sempre dizer a um adulto que são vítimas de *bullying* ou que alguém que conhecem é vítima de *bullying*; quando forem provocados não podem, ou pelo menos, não devem retaliar, visto que isto apenas poderá fazer com que o *bully* volte para se vingar dele,

10) as crianças que em algum momento da sua vida são vítimas de *bullying* nunca o irão esquecer chegando mesmo, em casos extremos, ao suicídio.

Em certas culturas, nomeadamente a Norte Americana, em que existe um fácil acesso a armas de fogo, os jovens vítimas de *bullying* chegam, de facto, a ser protagonistas de cenários de extrema violência. Armados, deslocam-se ao local onde são alvos de *bullying* e eles próprios tentam assassinar os colegas e professores, sejam estes os agressores ou simples testemunhas, suicidando-se muitas vezes em seguida porque não encontram outra saída para a sua situação de vítima. Compreende-se, assim,

que, nos Estados Unidos da América, cerca de 160 mil alunos faltam às aulas porque são vítimas de algum tipo de violência.

A definição de *bullying* torna-se, assim, fundamental pois não se pode confundir com outros comportamentos agressivos que se manifestam tipicamente em determinadas idades (nomeadamente entre os sete e os catorze anos) ou ainda como brincadeiras onde existe envolvimento físico mas onde não existe qualquer intenção de magoar o próximo (Pereira, 2002). O que diferencia, desse modo, o *bullying* das diferentes situações de agressividade é a intencionalidade e a persistência de uma acção ou comportamento a que a vítima é sujeita, sendo o *bullying* identificado fundamentalmente por três factores:

- em primeiro lugar, o mal que foi causado a um colega não resultou de uma provocação ou pelo menos por acções à quais possamos chamar de provocação;
- em segundo lugar, a subjugação e a intimidação de outros têm carácter regular e repetido;
- em último lugar, geralmente os agressores não costumam sentir remorsos pelo que fazem aos outros.

Uma das características dos *bullies* é a diferença que existe entre a imagem que mostram exteriormente e as necessidades que realmente existem por debaixo dessa imagem de duros. Esta atitude, segundo Rodríguez (2004), não passa de uma defesa contra o sofrimento. Se o *bully* for descoberto a maltratar algum colega, não será capaz de assumir o que aconteceu. Tentará, assim, apagar qualquer pista de culpa, não estando disposto a assumir qualquer fraqueza. Para isso, ele poderá recorrer a variadas estratégias, entre as quais as seguintes: minimizar os actos violentos, mostrar grande falta de responsabilidade, acusar a vítima, apresentar raciocínios que o desculpabilizem, invocar os seus direitos, apresentar-se como vítima em vez de agressor, mostrar a

necessidade de impressionar e, se for apanhado, tentar agir para a próxima em relação à vítima, ainda com mais violência, procurando arranjar escapes para o seu sofrimento. A maioria dos autores vê os *bullies* como “maus”, embora outros, como Rodríguez (2004), falem deles como sendo “pessoas sofridas”.

2.1.2.1. O *bullying* como preocupação mundial

Ao contrário do que se possa imaginar, as primeiras investigações sobre o *bullying* foram realizadas na Suécia, na década de 70 do século passado. A partir daí o interesse estendeu-se a outros países escandinavos e a outras regiões da Europa e dos Estados Unidos. Na América do Sul, mais propriamente no Brasil, os estudos que focalizaram a problemática do *bullying* são mais recentes e datam da década de 90. Neste país, têm-se, sobretudo, dedicado a esse tema, a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e à Adolescência (Abrapia) e uma investigadora, Cleodelice Fante (2001), que realizou estudos em São José do Rio Preto, no estado de São Paulo.

Nos Estados Unidos, a problemática do *bullying* surge evidenciada através dos estudos de Dan Olweus, logo em 1970. No entanto, só em 1990, tal como no Brasil, é que se começa a dar importância ao problema, nomeadamente no campo da investigação sistemática. Como afirma Boyle (2003), a vitimização de alunos é, aliás, mais significativa nos Estados Unidos do que na Europa. Apesar disso, pode afirmar-se que o problema tende a ser mundial, como o comprovou o já referido estudo realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), em 2007, no qual participaram 21 países, entre os quais Portugal. A percentagem de crianças que,

nesse estudo, reportaram ser vítimas de *bullying* oscilava entre os 15%, em países como a Suécia e a República Checa, e mais de 40%, em países como Portugal, Suíça ou Áustria (OCDE, 2007).

No que diz especificamente respeito ao nosso país, vale a pena salientar o estudo realizado em Coimbra por Fonseca (1992) utilizando uma amostra de novecentos e onze alunos com idades compreendidas entre os oito e os dezassete anos (entre os quais oitocentos e noventa e dois deles tinham comportamentos ditos normais e dezanove andavam no limiar da delinquência). Para este estudo, o autor utilizou um questionário, tendo por alvo os comportamentos anti-sociais, entre os quais o *bullying*.

A evidência recolhida com base no questionário permite inferir que o grupo dos meninos delinquentes tendia a apresentar um índice de comportamentos anti-sociais mais elevado do que os meninos não delinquentes, tendo a diferença estatística entre os dois grupos sido bastante significativa, sobretudo no caso dos rapazes. Segundo o autor, um número bastante significativo de crianças envolve-se em condutas anti-sociais e esta incidência leva a crer que não são exclusivas de classes sociais desfavorecidas.

De acordo com dados relativos ao ano lectivo de 2006/2007, do Observatório de Segurança em Meio Escolar (OSME, 2007), em Portugal, o número de ocorrências violentas nas escolas terá diminuído 35,9% relativamente ao ano anterior, passando de 10.964 casos no ano lectivo de 2005-2006, para 7.028 em 2006-2007. Em 93,4% dos estabelecimentos de ensino parece não se ter registado qualquer tipo de incidente neste último ano lectivo.

Ainda segundo o mesmo Observatório, as ocorrências registadas mais frequentemente foram o furto (25,8%) e as ameaças à integridade física, tentativa de agressão ou mesmo agressão (24,2%). As instituições (escolas) com mais ocorrências registadas pertencem maioritariamente às áreas metropolitanas de Lisboa (56,3%) e do



Porto (25%), embora, como se pode verificar, a incidência de actos violentos seja em Lisboa superior ao dobro do que acontece no Porto.

Num estudo agora realizado pela UNICEF (2007), o *Report Card 7*, cerca de um terço dos jovens afirmava ter sido alvo de *bullying* pelo menos uma vez durante os dois meses anteriores ao inquérito. No caso de Portugal, um dos países participantes no estudo, no qual entrevistaram alunos de 11, 13 e 15 anos, os resultados apontavam para um total de 48% dos jovens inquiridos que já tinham sido alvo de *bullying* por parte dos seus pares.

No que tem agora a ver com a vítima é de salientar o estudo realizado na década de oitenta do século passado, por Garcia e Perez (1989), com crianças que apresentavam uma faixa etária entre os 8 e os 12 anos, pertencentes a um total de dez escolas. Os resultados obtidos indicavam que 17% da população escolar envolvida já tinha sido agredida ou intimidada e que aproximadamente um quinto dos alunos já se tinha envolvido em incidentes aos quais podemos chamar de *bullying*.

Anos mais tarde, Ortega (1992), num outro estudo em que participaram crianças com idade um pouco superior às do estudo anterior (entre os 11 e os 16 anos), acabou por apresentar resultados apenas com dois pontos percentuais de diferença, ou seja, com indicadores que apontavam para uma percentagem de 15% dos alunos que afirmavam já ter sido vítimas de *bullying* na escola.

Quanto ao caso também já referido do Brasil, o problema parece ter-se vindo a agravar nos últimos anos. Estudos recentes mostram que, nesse país, os estabelecimentos de ensino com mais de dois mil alunos são os mais susceptíveis às práticas de violência, principalmente os que se encontram nas capitais. Evidenciou-se, também, que o facto de os estabelecimentos de ensino terem adoptado medidas de segurança ostensiva não terá alterado de forma significativa as ocorrências de roubo

e/ou vandalismo. Os maiores índices de violência nesse contexto foram registados no Distrito Federal, em Brasília (58,6%), e os mais baixos no Estado de Goiás (8,5%).

2.1.2.2. Efeitos do *bullying* ao longo da vida

Tanto para os agressores como para as vítimas, o *bullying*, como antes se evidenciou, traz consequências na maneira de ser e de pensar, consequências essas que a seguir se passam a expor.

No que tem a ver com os agressores, os comportamentos agressivos aparecem como reacções a situações de conflito. Kennedy e Perry (citados por Pereira 2002), invocam, a esse nível, algumas diferenças entre as crianças agressivas e as não agressivas, expressando nomeadamente, dificuldade em controlar os impulsos, défice nas aptidões sociais, crenças irracionais, expectativas e nos valores. As crianças que apresentam comportamentos ditos desviantes neste domínio irão ter, assim, dificuldade de adaptação social.

Ainda segundo Pereira (2002), as consequências para a vida dos agressores são, em particular, as seguintes:

- i. vidas destruídas;
- ii. crença na força para solucionar os seus problemas;
- iii. dificuldade em respeitar a lei e em se inserir na sociedade;
- iv. problemas de relacionamento afectivo e social;
- v. incapacidade ou dificuldade de autocontrolo e comportamentos anti-sociais.

No que se refere agora às vítimas, a frequência com que se é vítima vai, segundo Olweus (1993), decrescendo com a idade, deixando, muitas vezes, a vítima de o ser quando mudado o contexto. Parece, por outro lado, ainda segundo o mesmo autor, existir uma relação entre ter sido vítima na escola e a existência de alguns sintomas de depressão na vida adulta. Um dos efeitos mais graves do *bullying* é frequentemente o suicídio, podendo este estar directa ou indirectamente ligado à constante vitimização a que a criança ou o adulto é sujeito. Se é verdade que, como antes se salientou, existem consequências nefastas da participação em actos de *bullying* para a vida do próprio agressor, elas são, como se compreende, muito mais vastas e gravosas para as vítimas.

Neto (2005) explicita, sintetizadamente, as seguintes:

- i. Vidas infelizes, destruídas, sempre sob a sombra do medo
- ii. Perda de auto-confiança e confiança nos outros
- iii. Falta de auto-estima e auto-conceito negativo e depreciativo
- iv. Vadiagem
- v. Falta de concentração, morte (suicídio ou vítima de homicídio)
- vi. Dificuldade de ajustamento na adolescência e na vida adulta, nomeadamente problemas nas relações íntimas
- vii. Enurese nocturna
- viii. Alterações do sono
- ix. Cefaleia
- x. Dor hipogástrica
- xi. Desmaios
- xii. Vômitos
- xiii. Dores em extremidades
- xiv. Paralisias
- xv. Hiperventilação
- xvi. Queixas visuais
- xvii. Síndrome do intestino irritável
- xviii. Anorexia
- xix. Bulimia
- xx. Isolamento
- xxi. Tentativas de suicídio
- xxii. Irritabilidade
- xxiii. Agressividade
- xxiv. Ansiedade
- xxv. Perda de memória
- xxvi. Histeria
- xxvii. Depressão
- xxviii. Pânico
- xxix. Relatos de medo
- xxx. Resistência em ir à escola
- xxxi. Demonstrações de tristeza
- xxxii. Insegurança por estar na escola

- xxxiii. Mau rendimento escolar
- xxxiv. Auto-mutilação

Em síntese, existem consequências negativas, a médio e a longo prazo, do envolvimento em actos de *bullying*, quer se seja vítima ou agressor, havendo consequências imediatas, a médio e a longo prazo. As consequências para a vítima são, no entanto, sempre mais gravosas do que para o agressor. Urge, desse modo, actuar preventivamente para que tais situações se vão pelo menos atenuando.

2.1.2.3. Atitudes face à situação de *bullying*

As crianças vítimas de *bullying* por um período de tempo prolongado e de forma sistemática crescem com alguns problemas e com falta de amor-próprio, como já foi evidenciado anteriormente. Como tal, é importante que essas crianças saibam reagir adequadamente no momento em que tal situação acontece. Segundo Rodríguez (2004), quando um *bully* as incomodar, as crianças em causa devem escolher uma destas atitudes:

- 1.º ignorá-lo;
- 2.º fazer de conta que não o ouviram;
- 3.º tentar não olhar para ele, continuando, se puderem, a andar como se nada fosse;
- 4.º tentar não chorar, não se irritar, fazendo de conta que não ficaram perturbados.

Mesmo que se sinta mal, a criança não deve deixar transparecer esse sentimento porque é isso que o *bully* procura, isto é, desconcertar a sua vítima;

- 5.º responder ao *bully* com tranquilidade, humor e firmeza;
- 6.º fugir, se for preciso, afastar-se do problema (o que não significa ser cobarde);

7.º falar com um adulto quando é incomodado por um *bully*; não se trata de fazer queixinhas, mas sim de pedir ajuda.

2.2. O aluno

Sampaio (1996) revela-nos uma posição bastante curiosa, ao afirmar que, “se formos isentos, percebemos que a agressividade só por si não é uma coisa má” (p.25). O autor afirma que a criança deve, desde muito cedo, tentar definir o seu espaço.

Segundo Pepler e Slaby (1994), ao estudar a agressão e a violência, é necessário considerar o género na determinação deste tipo de manifestações.

O sexo masculino tem sido observado como mais agressivo do que o sexo feminino. Se for feita uma analogia com os outros animais, temos, de facto, que os machos são normalmente mais agressivos do que as fêmeas (Lorenz, 1992).

Vários autores têm, na verdade, evidenciado que os rapazes tenderão a ser mais agressivos e a apresentar mais comportamentos anti-sociais do que as raparigas (Farrington, 1993; Fonseca, 1992).

Mas, apesar de os indicadores estatísticos apontarem para a conclusão de aqueles que mais cometem violência física serem os homens, há no entanto que ter em conta que a agressão feminina pode também ser cometida e sobre diversas formas, mais ou menos agressivas, tanto pelo lado físico como pelo psicológico.

Uma outra variável a ter em conta neste domínio é a idade. Os mesmos comportamentos de indisciplina perpetrados por alunos com diferentes idades tendem, com efeito, a ser percebidos como mais graves nos alunos mais velhos (Borg e Falzon, 1990).

No que tem a ver com classe social, Piel (1990) não a considera um factor determinante. Na sua perspectiva, não é pelos alunos serem de classes sociais mais desfavorecidas que, automaticamente, tenderão a agir e a comportarem-se de forma mais violenta, nomeadamente no que tem a ver com o relacionamento com os colegas, em particular em actos de *bullying*.

Como esta temática é uma preocupação actual e pertinente para o Ministério da Educação Português, foi revisto o Estatuto do Aluno do Ensino Não Superior, para que algumas destas situações sejam abordadas pela Escola de forma a minorar os casos de *bullying*, estatuto ao qual se dedicaram as considerações inseridas no ponto que segue.

2.2.1. Novo Estatuto do Aluno

A preocupação do Ministério da Educação com o papel que os alunos desempenham na Comunidade Escolar é notória no estatuto do aluno aprovado a dezoito de Janeiro do presente ano (Lei de Bases nº 3/ 2008).

O referido estatuto está dividido em sete capítulos que são:

- (I) Conteúdo, objectivos e âmbito
- (II) Autonomia e responsabilidade
- (III) Direitos e deveres
- (IV) Dever de assiduidade
- (V) Disciplina
- (VI) Regulamento Interno das escolas
- (VII) Disposições finais e transitórias

Pareceu-nos importante considerar aqui o estatuto do aluno visto reflectir a visão das autoridades educativas sobre os problemas que encontramos hoje em dia nos nossos estabelecimentos de ensino. Neste estudo faremos apenas uma pequena abordagem dos capítulos que achamos mais pertinentes para a investigação que realizámos.

São, a esse respeito, de realçar os que visam em especial promover:

- (i) a assiduidade,
- (ii) a integração dos alunos na comunidade educativa e na escola,
- (iii) o cumprimento da escolaridade obrigatória,
- (iv) o sucesso escolar e educativo,
- (v) a formação cívica,
- (vi) a aquisição efectiva de saberes e competências.

Este estatuto aplica-se a todos os alunos que frequentem os ensinos básico e secundário ou a educação pré-escolar, no que tem a ver com a rede de estabelecimentos de ensino públicos e respectivos agrupamentos. Para o ensino privado é referido que estes devem adoptar os respectivos regulamentos internos.

No 2.º capítulo do estatuto, dá-se particular destaque a aspectos como a autonomia e responsabilidade, tendo por base os oito artigos que passamos a enumerar:

- (i) – Responsabilidade dos membros da comunidade educativa,
- (ii) – Papel especial dos professores,
- (iii) – Papel especial dos pais e encarregados de educação,
- (iv) – Responsabilidade dos alunos,
- (v) – Papel do pessoal não docente das escolas,
- (vi) – Vivência escolar,

- (vii) – Intervenção de outras entidades,
- (viii) – Matrícula.

No que se refere, em concreto, à questão da disciplina, esta é abordada especificamente no capítulo V. Nele o Ministério da Educação entende, nomeadamente, por infracção “A violação pelo aluno de algum dos deveres previstos no artigo 15º ou no regulamento interno da escola, em termos que se revelem perturbadores do funcionamento normal das actividades da escola ou das relações no âmbito da comunidade educativa (Diário da República, 1ª série, p. 590).

Para o Ministério da Educação, as medidas correctivas e as medidas disciplinares devem ter uma finalidade pedagógica de intencionalidade preventiva, dissuasora e de integração, para que os alunos possam cumprir o seu dever. Assim, os professores e os restantes funcionários devem interagir para melhorar o comportamento dos alunos com vista ao “desenvolvimento equilibrado da sua personalidade” (Diário da República, p. 590). As medidas disciplinares sancionatórias, devem ser ajustadas à gravidade dos actos praticados pelos alunos, devendo ser aplicadas em congruência com as necessidades dos alunos e tendo em conta os objectivos da sua educação e formação.

Ao ser aplicável uma medida correctiva ou disciplinar, deve-se, em particular, ter em conta os seguintes aspectos:

- (i) a gravidade do incumprimento do dever violado,
- (ii) a idade do aluno,
- (iii) o grau de culpa,
- (iv) o seu aproveitamento escolar anterior,
- (v) o meio familiar e social em que o mesmo se insere,
- (vi) os seus antecedentes disciplinares,
- (vii) todas as circunstâncias que devam ou não atenuar a atitude do aluno.

Ao ser detectado algum incumprimento por parte dos alunos, qualquer professor ou funcionário poderá fazer uma participação do mesmo, a qual poderá levar à instauração de um procedimento disciplinar que poderá ter como consequência mais gravosa a suspensão preventiva do aluno. Cabe ao professor titular de turma, no que diz respeito ao primeiro ciclo, e ao director de turma, no que concerne aos restantes ciclos (2.º, 3.º e secundário), o acompanhamento do aluno na execução da medida correctiva ou disciplinar sancionatória a que foi sujeito, devendo, sempre que possível, articular a sua actuação com os pais e encarregados de educação.

Como foi visível pela pequena abordagem que foi esboçada, os professores começam a ter mais autonomia para poder sancionar os alunos quando estes apresentem comportamentos menos próprios para os seus pares ou mesmo perante os outros elementos da comunidade educativa. No entanto, um ponto importante é que os alunos, mesmo que estejam fora da escolaridade obrigatória, não serão afastados o que também poderá significar um aumento de violência, visto agora os *bullies* estarem, de algum modo, mais protegidos, particularmente no que tem a ver com medidas sancionatórias para os actos de violência ou intimidação física e psicológica.

2.3. O professor

O professorado constitui-se em profissão graças à intervenção e ao enquadramento do estado, que substitui a Igreja como entidade de tutela do ensino

-Nóvoa, 1992, p. 15

Na sociedade consumista e apressada em que se vive, a educação aparece como uma parcela essencial no progresso e na transformação social e cultural. Começa-se,

então, a dar mais atenção ao insucesso escolar dos alunos, à “culpa” dos professores, à sua (in)competência, ao ensino de qualidade e às implicações que podem afectar o sistema educativo, embora não se possa ter a pretensão de pensar que o mal da sociedade possa estar apenas na escola e, por conseguinte, na actuação do professor. Como afirmam Estrela (2007) e Esteves (2001), quando algo corre mal nas escolas e na acção dos professores, tem-se a tendência de transformar todos os problemas sociais em problemas educativos. Torna-se, assim, “fácil responsabilizar os professores pelas crises dos sistemas de ensino e sua dificuldade em definir políticas educativas adequadas à estrutura social da população escolar e às novas necessidades de uma sociedade em evolução acelerada” (Estrela, 2007, p. 25).

Como sustenta Hargreaves (citado por Estrela, 2007), a profissão docente é uma das profissões onde mais se trabalham os sentimentos, sejam estes positivos ou negativos, provocando um desgaste emocional.

A formação de professores nunca foi e dificilmente será um tema de fácil resolução. Apesar disso está a transformar-se numa área de forte importância social e cultural (Garcia, 1995).

Existe, todavia, grande variação semântica no que tem a ver com o significado do conceito de formação de professores. Em países como a França ou a Itália tal expressão é utilizada para se referir à preparação dos professores; em países da área anglófona, prefere-se, para o efeito, o termo *teacher education* (Garcia, 1995).

O próprio conceito “formação”, visto poder ser utilizado como substantivo ou como adjectivo, é em si um conceito dual (Garcia, 1995). O termo “formação” não é exclusivo do contexto escolar. Pode também ser encontrado no contexto empresarial, social e político, relacionado com um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa. Para Ferry (1991), é mesmo possível falar-se de formação de uma instituição.

A formação de professores é, todavia, mais falada enquanto problemática do que enquanto tentativa de encontrar soluções válidas e visíveis para todo o contexto escolar, não sendo visados apenas os professores mas todos aqueles que interferem e interagem de forma mais ou menos directa. Como refere Pinto (2005), a opinião pública tende, muitas vezes, a considerar que é na escola e, por conseguinte, nos professores que, fundamentalmente, se encontra a (in)competência pedagógica.

Do ponto de vista de Menze (1980, citado por Garcia, 1995), existem três tendências contrastantes em relação ao conceito de formação. A primeira tendência seria utilizá-lo como conceito de linguagem técnica devido à tradição filosófica que nele se encontra. Uma segunda tendência é utilizá-lo para identificar conceitos múltiplos e por vezes contraditórios. A terceira e última tendência, e talvez aquela que terá mais significado hoje em dia, será pensar a educação como uma “acção realizada a partir do exterior para contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, referindo-se a sujeitos não adultos”. Berbaun (1982) vem, por seu lado, completar esta ideia quando propõe que, ao falar-se de acções com adultos, se fale de formação, uma vez que se trata de uma acção destinada à aquisição de saberes e de “*savoir-faire*”.

O conceito de “formação” pode, além disso, aparecer associado a outros conceitos. Klafki (1990), por exemplo, faz a distinção entre “formação geral” e “formação especializada”. A primeira refere-se a três importantes dimensões: conhecimento, moral e estética; a segunda, tal como salienta Fernández (1992), tem mais a ver com a formação profissional, encarada como preparação ou capacitação para desenvolver actividades nos locais de trabalho (Ferrández, et al., 2000).

Antes de qualquer lei ou despacho, o próprio professor deveria sentir a necessidade de reflectir sobre a sua prática (Alarcão, 1996). Para isso, o docente deverá possuir uma base de formação sólida e estar disposto a desenvolver uma formação

continua e continuada, não se preocupando apenas com a procura individual, mas também tendo em conta a escola onde trabalha (Formosinho et al., 1997). A situação de análise crítica das práticas pedagógicas onde se poderão criar situações inovadoras não é, todavia, tarefa fácil. Embora existam professores que compreendem o interesse e a necessidade de inovação, outros há também que, não tendo capacidade de “auto-análise pedagógica” (Nogueira et al., 1990), consideram que estas críticas vêm, em última análise, a atingi-los enquanto pessoas. Para Murcho (2004), não é, de facto, fácil ensinar bem, nem é fácil ensinar mal.

A formação de professores não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projectos das escolas, as quais estão progressivamente melhor dotadas de mecanismos que lhes permitem ter cada vez mais autonomia e possibilidade de decisão.

A formação, segundo Nóvoa (1992), deve estimular nos professores o poder de pensarem por si para que possam criticar de uma forma reflexiva criando dimensões pessoais e profissionais.

O professor deve tentar identificar as crianças que são vítimas de violência, estando consciente que a escola deve proporcionar ambiência para que as crianças se sintam seguras, protegidas e aceites sem provocações, insultos, ofensas, ameaças, violência e medo. Como refere Dan Olweus (1997), muitas vezes a violência tem um carácter escondido, porque as vítimas sentem medo de denunciar os agressores. Por isso, e a par da sensibilização para o problema no que tem a ver com os professores e educadores, devemos fazer o diagnóstico para que se possa intervir.

Segundo Fernandez - Balboa (1990), um dos problemas que um professor pouco experiente pode enfrentar é a criação de um clima favorável à aprendizagem no contexto sala de aula, onde se integra a análise de sistemas indesejáveis e a própria gestão que o professor faz do seu comportamento. Já Mckean (1965), há mais de três

décadas, referia que os professores menos experientes tendem a demonstrar uma maior preocupação em como será a melhor maneira para conseguir manter o respeito dentro de uma sala de aula, apontando, assim, algumas sugestões para que os professores pudessem superar esse medo, de que se destacam as seguintes:

- a) organizar eficientemente as rotinas didáticas,
- b) ter as aulas planificadas ao pormenor, preocupação que parece ser mais concentrada no início da actividade,
- c) aprender rapidamente o nome dos alunos,
- d) manter um olhar sempre atento,
- e) controlar as próprias reacções.

Há, contudo, que realçar que existe alguma discrepância entre a formação e a prática em contexto de sala de aula. Earls (1981), por exemplo, afirma que os professores mais novos tendem a obter controlo da sala apresentando uma postura autoritária. À medida que vão tendo mais experiência, os professores vão sendo menos autoritários, ganhando a confiança e o respeito dos alunos.

Tal como Earls, também Borg e Falcon (1990) consideram que os professores, à medida que vão ganhando experiência, tornam-se mais permissivos aos comportamentos de indisciplina, particularmente se forem de pouca gravidade. Doyle (1986) e Siedentrop (1983) referem, por outro lado, que a preocupação que os professores demonstram para com os alunos que apresentam comportamentos de indisciplina pode constituir um reforço ou não desses mesmos comportamentos.

Podemos encontrar na literatura evidência de que os professores mais eficazes procuram evitar a indisciplina, criando ordem a partir de actividades, agindo sobre o mau comportamento na hora em que este ocorre (Freire, s/d). No entanto, a necessidade de não quebrar a fluência da aula pode levar a que o professor ignore ou intervenha de

forma breve ou estereotipada face a alguns comportamentos, em particular se são de pouca gravidade. A disciplina não deve, assim, ser vista, pelo professor numa perspectiva reactiva, mas antes numa perspectiva meramente global. É nesse sentido que Fernandez-Balboa (1990) considera dois tipos de professores:

a) os preventivos - antes que surjam os problemas, a acção do professor já se fez sentir;

b) os assertivos reguladores - o professor toma uma atitude mediante os acontecimentos, ou seja, se os comportamentos forem os desejados, o professor reforça positivamente; se, por outro lado, os comportamentos são indesejáveis, o professor deve reduzi-los ou mesmo procurar extingui-los.

Assim, o professor deve transmitir a mensagem ao aluno de que está consciente de todos os acontecimentos que ocorrem dentro da sala, ainda que nem sempre seja essa a realidade, reforçando assim a sua autoridade face ao aluno.

Também Grahan, French e Woods (1993, citados por Freire, s/d) acentuam que o comportamento que os professores têm está ligado com a experiência, ou seja, “repercute-se em todos os domínios da sua acção, em particular na sua capacidade de observar e interpretar os acontecimentos que ocorrem dentro da sala de aula” (pág.265). Por isso, é admissível que as ocorrências de mau comportamento não sejam tão observadas pelos professores pouco experientes.

Além do elemento disciplina ou indisciplina ser de grande importância na sala de aula, a interacção professor/ aluno é também essencial para a actividade pedagógica. Segundo Wubbels et al. (1988), esta interacção possui uma dimensão contextual e uma outra dimensão relacional. O professor, ao ensinar um conteúdo, pode transmitir diversas mensagens, mas, em situação de conflito, a comunicação entre o professor e o aluno torna-se mais relacional do que ao nível do conteúdo. Este é outro aspecto em que

os professores menos experientes têm mais dificuldade. Prawat e Nickerson (1985, citados por Freire, s/d) consideram que os professores que valorizam tanto a dimensão acadêmica como a dimensão relacional tendem a ter menos problemas com os alunos do que aqueles que apenas tendem a valorizar uma dessas dimensões. Na perspectiva desses autores, os alunos que têm professores com os quais mantêm uma relação afável e calorosa desenvolvem mais facilmente atitudes e comportamentos positivos, tornando-se capazes de aceitar a opinião dos outros. Por sua vez, o professor que chama a si todas as actividades desenvolve no aluno apatia e submissão, fomentando a hostilidade e os próprios comportamentos rebeldes (Freire, s/d). Assim, o ideal será haver uma boa relação professor/alunos, pois, se existir um clima pouco amigável na sala de aula, estes tendem a ver-se como “inimigos” e a justificarem o conflito com as atitudes um do outro, podendo então chegar a ser pessoal, sendo impreterível despersonalizar e encontrar formas de coabitação para o conflito.

Para Caldeira (2007, p. 25), “é sempre mais fácil responsabilizar os professores pelas crises dos sistemas de ensino e a sua dificuldade em definir políticas educativas adequadas à estrutura social da população escolar às novas necessidades de uma sociedade em evolução acelerada”.

É impreterível falar na experiência que os professores possuem para solucionar os problemas cada vez mais reais e crescentes de indisciplina. No entanto, não será também importante que a formação inicial dos professores os prepare minimamente para qualquer tipo de tensão?

Alguns dos estudos já realizados sobre a formação de professores centram-se sobre o comportamento do professor e as suas características na sala de aula. Estes estudos visam promover o desenvolvimento cognitivo desaproveitando a parte em que os professores ajudam os alunos a ter comportamentos e atitudes melhores (Freire, s/d).

O professor, talvez por imposição da sociedade em que vivemos, exige à criança que, para além de adquirir competências académicas, aprenda também a viver segundo as regras e padrões delineados por essa mesma sociedade em que nos inserimos.

Diversos autores, como é o caso de Wayson (1985), afirmam, nesse sentido, que a disciplina e o bom comportamento são aprendidos. A disciplina deve ser ensinada como qualquer outra matéria de ensino, não existindo razões de ordem genética que determinem o bom ou mau comportamento do aluno. O aluno deve aprender o que fazer, como fazer e quando fazer sempre que se encontra face a uma nova situação, cabendo por isso ao professor abrir-lhe novos horizontes.

Tal advertência pode, contudo, nem sempre ter sido compreendida pelos professores pois, se, antigamente, só os alunos das classes socialmente mais elevadas tinham acesso à escolarização, hoje em dia a escola é um local aberto a todo o tipo de população, independentemente da sua raça, religião e extracto social, com tudo o que daí advém, nomeadamente alunos interessados e com famílias presentes e participativas, a par de famílias e alunos que se apresentam de maneira oposta. Existe hoje uma pluralidade de concepções e formas de estar que não são “consentâneas com princípios como a uniformidade, a standardização, a massificação, etc.” (Freire, s/d).

Na formação de professores, deve, assim, ser tornado mais explícito o modo de ensinar a disciplina ao nível dos procedimentos, dos processos e das condições.

Para Wayson (1985), aos professores é ensinado muito menos do que é preciso para ajudarem os alunos a aprender a aprender e a aprender a ser. Tal como Wayson, também Brophy e Rohkemper (1981) chamam a atenção para o deficiente conhecimento que os professores possuem sobre a realidade complexa que é a gestão da sala de aula. Um dos métodos que os professores mais utilizam para lidar com a indisciplina é,

assim, o conhecimento desenvolvido por “tentativa e erro”, o qual, como se compreende, não garante actuação sustentada.

Para mostrar que há necessidade de ensinar aos futuros professores o controlo da sala de aula, Martin e Norwich (1991) realizaram um estudo em que compararam um grupo de controlo com um grupo experimental com formação em gestão de sala de aula, tendo chegado à conclusão que o grupo experimental pareceu:

- a) utilizar de forma mais frequente o elogio, a crítica construtiva e o *feedback*;
- b) ter uma abordagem mais orientada para a tarefa;
- c) realçar a importância das regras e exibi-las ao aluno;
- d) ter elevados níveis pró-sociais e ausência de disrupção;
- e) ter transições rotineiras e monitorizadas de perto.

No que se refere ao grupo de controlo, os professores que o constituíam pareciam, ao contrário, propender para a ausência de disrupção na sala, mas sem espontaneidade por parte dos alunos.

Os estudos de Kauffman (1982), realizados em turmas da *Junior High School* demonstraram que os programas de formação de professores quase estagnaram havendo poucas modificações, fazendo com que o conhecimento dos professores seja feito e adquirido em diferentes momentos da sua vida. Por outro lado, Kaiser (1982) utiliza as teorias de Maslow e de Herzberg, considerando que o desenvolvimento profissional do professor pode ir no sentido da sua motivação.

Um professor pode fazer a diferença na forma como influencia a formação dos mais novos. A função organizativa de um professor pode, desse modo, e como acentua Estrela (1994), ter um efeito preventivo da indisciplina.

Como é impossível formar professores para cada um dos “múltiplos e mutáveis papéis” (Caldeira, 2007, p. 26), dever-se-ia enfatizar mais a formação de atitudes e de

competências básicas, para que o professor possa estar melhor preparado para enfrentar situações mutáveis.

Em suma, a formação inicial de professores deverá ter um papel preponderante na preparação e na qualidade que os professores possuem em termos de gestão na sala de aula, visto que os professores evoluem tendo por base a experiência, as suas atitudes e convicções.

2.4. Escola

A própria escola tem assistido (às vezes, pacificamente) a uma diversificação dos contextos socio-económicos e culturais em que se insere, tal como a uma crescente heterogeneidade da população escolar que a frequenta. No entanto, e apesar dos aspectos referidos anteriormente e de algumas mudanças conseguidas, continua-se a cometer o erro crasso de rotular os alunos negativamente (Domingues, 1995). Como referiu Neubaeur (1986), antigamente, o comportamento que o professor tinha em relação a um aluno rotulado de agressivo era significativamente menos adequado quando feito em comparação com alunos também rotulados mas socialmente competentes.

As violências que observamos na escola são, em geral, levadas a cabo por um pequeno grupo, mais ou menos identificado, de alunos dessa própria escola. Assim, as crianças e adolescentes vêem-se muitas vezes confrontados com situações de agressividade (quer enquanto vítimas, quer enquanto observadoras), com as quais têm

muita dificuldade em lidar e que podem afectar, decisivamente, o seu percurso escolar, o seu bem-estar e o seu processo de desenvolvimento pessoal e social (Freire, 2006).

O Ministério da Educação tem vindo, ao longo do tempo, a dar, por despacho normativo, cada vez mais autonomia às escolas. Apesar disso, estas continuam a ter problemas relativamente aos factores de decisão e de condição. Como assinala Wayson (1982), os problemas de comportamento verificam-se, sobretudo, em escolas com graus de ensino mais elevados e de grande dimensão. No que tem a ver com os factores de decisão, vários estudos têm mostrado que a diminuição de comportamentos pouco ortodoxos está intimamente ligada a uma melhoria do clima da escola (National Institute of Education, 1977), estando este facto relacionado com as atitudes que os professores têm perante os alunos e com as expectativas que estes têm do sucesso académico. Além do comportamento que o professor pode ter, as expectativas ou vontades do aluno, bem como as práticas disciplinares que a escola desenvolve poderão afectar o comportamento de indisciplina ou não dos alunos.

Alguns autores como Delquadri e Guid (1974) sustentam que a melhor maneira de induzir o aluno a respeitar os professores e toda a comunidade escolar é o método tradicional, ou seja, inculcar no aluno regras. No entanto, se esta abordagem não for suficientemente eficaz, dever-se-á suspender o aluno, ainda que nem sempre estas medidas tenham o efeito esperado.

Segundo Nizet (1984), este problema da indisciplina reside substancialmente na falta de continuidade entre a vida e a escola, entre aquilo que os professores e o próprio sistema educativo esperam e aquilo que os alunos têm como objectivo.

Considera-se então que os alunos têm comportamentos agressivos pois não encontram na escola o que desejam, a diferentes níveis (conteúdo, interacção e

organização), pois a escola não compreende a espontaneidade e a inatividade dos alunos contra aquilo que a escola impõe.

Ao tentar analisar a violência deparamo-nos, como se tem vindo a acentuar, com inúmeras dificuldades pois, além de ser um fenómeno complexo, reflecte-se sobre nós mesmos, sobre os nossos sentimentos, sobre os nossos pensamentos (Costa, s/d).

Segundo Farte (2001), embora os educadores e os professores sempre tenham tido consciência da problemática do *bullying* a nível escolar, só a partir do princípio dos anos 70 se começaram a esboçar esforços concertados para o seu estudo sistemático. Apenas na Noruega o fenómeno tem sido motivo de preocupação sistemática por parte dos pais, professores e meios de comunicação, mas sempre de forma oficiosa pelas autoridades educativas.

Em epílogo, a escola é constituída por professores, alunos, auxiliares e toda uma comunidade educativa em que, todos juntos, trabalham no sentido de melhorar o funcionamento da escola, proporcionando assim aos alunos todas as possibilidades para diminuir as discrepâncias sociais criando um melhor ambiente educativo.

Segundo Sampaio (1996), a escola não pode exigir que a maneira de funcionar seja liminarmente aceite pelos nossos jovens, sem contestação. A escola deve dar instrumentos aos alunos para que possam interiorizar as regras e saber viver bem integrados na sociedade.

A escola é, ou pelo menos devia ser, mais do que um lugar onde os alunos são obrigados a ir até completar a idade obrigatória para frequentar um estabelecimento de ensino. Deve ser um local onde o aluno se cultive e aprenda, pois se o aluno se mostrar interessado pela escola será certamente um aluno disciplinado.

Em suma, a escola deve permitir que o aluno se desenvolva a todos os níveis, proporcionando-lhe também locais de convívio onde possa crescer e estar livremente e em harmonia com os seus pares.

2.5. Família

Uma variável à qual não se pode, também, retirar importância é a família, a qual é, determinante na formação da personalidade e do carácter das crianças, nomeadamente nos primeiros anos de vida. O desejo que a criança tem de ser aceite socialmente pode constituir um elemento de motivação na conduta infantil, adoptando, assim, como primeiro modelo de referência a família.

Tendo como pano de fundo a influência da família, tentaremos, neste âmbito, ainda que de forma necessariamente abreviada, definir o conceito de insucesso escolar. Como tal, partilhamos da opinião de Muñiz (1993, p. 9), quando associa o insucesso escolar à “dificuldade que pode experimentar uma criança, com um nível de inteligência normal ou superior, para acompanhar a formação escolar correspondente à sua idade”.

Diprete e Peng (1981) sustentam, por seu lado, que os alunos que coabitam com ambos os progenitores apresentam um melhor comportamento escolar que os alunos que são provenientes de famílias monoparentais. Opinião contrária tem Docking (1987), ao apresentar evidência empírica que aponta para o facto de os alunos com famílias monoparentais não apresentarem um comportamento diferente. Num estudo realizado por Galloway (1982), concluiu-se, por outro lado, que o nível sócio-cultural das famílias constitui uma variável importante para as atitudes dos alunos face aos comportamentos

de indisciplina na sala de aula. Segundo o autor, as famílias de nível socio-económico ou sócio-cultural mais favorecido tendem a mostrar um maior envolvimento na escola.

Como refere, por sua vez, Wayson (1982), o envolvimento dos pais na vida escolar pode também estar relacionado com o comportamento de indisciplina ou não dos alunos. Silva e Fagulha (1987) referem que a concentração da população nos meios urbanos originou alterações nas relações familiares, sendo que as famílias são cada vez menos numerosas, estão cada vez mais isoladas e restringem-se quase a uma família nuclear.

Para além disso, as crianças tendem a entrar nos jardins-de-infância cada vez mais cedo, perdendo assim a protecção, o carinho e os ensinamentos dos avós, tios, vizinhos, entre outros. Nesta sociedade cada vez mais fechada em si mesma, existem crianças que revelam um dia a dia que se desenrola num ambiente dramático de violência e de precariedade de condições de vida (Bowers, Smith e Binney, 1994).

Como tal, o papel dos pais é saber como podem ser compreendidos pelos filhos e a maneira como estes os podem influenciar. Tal posição é corroborada por Muñiz (1993, p. 67), quando salienta que “a família é a sociedade que deixa marcas mais profundas nos membros jovens”.

Outro aspecto relevante é o conhecimento mental da criança; além da preocupação que os pais têm com a alimentação da criança, com o seu bem-estar físico, deveriam também se preocupar com a saúde e o bem-estar psíquico.

Não existe, obviamente, uma forma estereotipada de a família se relacionar com as crianças, nem formas mágicas para que as crianças deixem de ter um comportamento violento. Compete aos pais encontrarem novos padrões para se relacionar com os seus filhos, algo a que Muñiz (1993) chama “ponto de reflexão”. Devem os pais basicamente

estar conscientes do modo como influenciam os seus filhos e ter a compreensão dos aspectos positivos e negativos que estejam relacionados com as actividades escolares.

Segundo Sprinthal e Sprinthal (1993), na educação familiar podemos distinguir três perfis: autoritário, permissivo ou democrático. Muñiz (1993), por seu lado, julga pertinente considerar apenas dois perfis, aos quais faz corresponder pais muito exigentes e severos e pais permissivos. Na opinião destes autores, estamos a cair nos extremos: se, antigamente, se era demasiado autoritário, actualmente parece estar a derivar-se para “o tudo é permitido”. Se, antigamente, os filhos tinham que se esforçar para obter alguma coisa, hoje em dia os pais facilitam e dão tudo aos filhos, sem que para isso estes tenham de fazer algo. Talvez essa seja a forma que os pais encontram para compensar os filhos pelo tempo que não passam com eles. A exigência dos progenitores deve, contudo, ser adequada ao nível etário dos seus filhos, não caindo em extremos. Só assim a criança se sentirá responsável, empenhada e motivada para a resolução das tarefas que lhe são propostas, por mais banais ou difíceis que estas aparentem ser.

Podemos então concluir que um pai permissivo é aquele que tem uma aparência progressista e que não tem tendência para retrair ou contrariar a criança. Por seu turno, um pai autoritário (pais exigentes e severos) é aquele que exige dos filhos um aproveitamento brilhante, pedindo sempre mais, confrontando o aluno (seu filho) com um ideal que o considera inacessível. A decepção é a nota dominante nesta relação pai/filho sempre temperada com censuras constantes onde a criança apenas é vista como um guarda das ambições paternas que, por algum motivo, não foram satisfeitas.

Estes pais, segundo Muñiz (1993, p. 70), “não procuram a modificação do comportamento, mas a descarga de tensões; as frustrações e conflitos são imobilizados e depositados na criança”.

Ou seja, tanto os pais autoritários, como os permissivos, podem influenciar negativamente o progresso mental das crianças, pois para eles a criança não é vista como uma pessoa capaz de raciocinar como ser humano e, por conseguinte, ser pensante, com vida própria, mas sim como um mero objecto, não o reconhecendo assim como um sujeito activo que tenha vida autónoma, porque a criança encontra-se encerrada dentro de certos limites e dependências. O perfil ideal seria o democrático, onde os pais permitissem que a criança fosse conquistando a sua liberdade progressivamente, aceitando que a criança é um ser pensante e que, como tal, tem ideias e que estas podem influenciar o meio que a rodeia. Deveriam também proporcionar condições à criança para que esta se pudesse desenvolver em segurança e harmonia, tentando não oprimir a criança exibindo uma atitude demasiado controladora e nunca se deveriam esquecer que existe “gente” para além do aluno e das suas actividades escolares, demonstrando, então, interesse pelas actividades, quaisquer que estas sejam, onde a criança possa exprimir a sua identidade.

Compreende-se, assim, que Oliver, Oakas e Hoover (s/d) afirmem que os conflitos parentais e a desarmonia na família sejam factores a considerar nos motivos que levam as crianças a envolverem-se no *bullying*. Como já foi anteriormente referido, os pais estão cada vez mais ocupados com o trabalho, transporte, limpeza, todas as tarefas obrigatórias e têm cada vez menos tempo para estar com os filhos, brincarem, jogarem e passearem. Os pais não se podem demitir de estar presentes nas vidas dos filhos. Frequentemente, um dos pontos comuns entre vítimas e agressores é que nenhum deles tem o pai presente em casa. No entanto, podemos dizer que os agressores são vistos como detentores do poder e não como iguais (entre os seus pares). As vítimas parecem, por seu lado, estar mais relacionadas com uma fraca capacidade afectiva do pai (Bowers, Smith e Binney 1994).

Segundo o relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) de 2007, o agressor parece, em geral, estar integrado numa família com modelos monoparentais que usam o autoritarismo ou que são negligentes para com as crianças. Por outro lado, as vítimas são geralmente superprotegidas, normalmente pela figura materna, algo que lhes provoca uma certa inércia para se defenderem e afirmarem perante os seus pares.

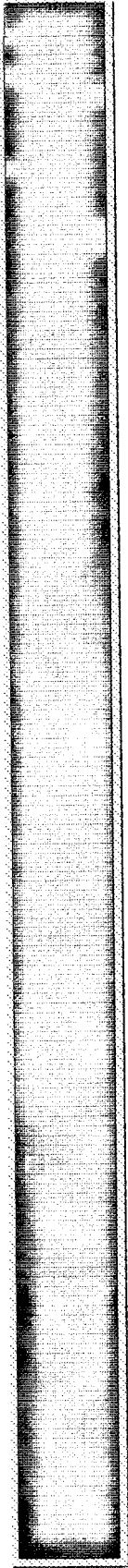
Os pretextos para a violência sobre os seus pares são, assim, tão diversos que vão desde alguns defeitos físicos, à origem social, à origem étnica, à origem demográfica diferente da maioria, ou até mesmo ao facto de se pertencer ao género masculino ou ao género feminino, ou mesmo ter uma família desestruturada e ser vetado ao abandono por parte dos pais. Como tal, a eficácia da acção familiar é bastante importante.

Segundo Muñiz (1993), é igualmente importante que exista um certo conflito entre os pais e os filhos; mas será que isso também não poderá levar o aluno a ser agressivo para com os seus pares na escola? Aqui, e mais uma vez, reafirmamos a importância da família no delinear da personalidade da criança. No entanto, e ainda, as crianças devem transferir alguns dos seus problemas para a sociedade escolar; assim, “os pais devem ser pais, e os professores devem ser professores” (Muñiz, 1993, p. 66). A escola por seu turno deve continuar a exigir esforço e concentração, o que os alunos nem sempre aceitam de bom grado, pois não estão habituados a que estes lhes sejam exigidos.

Em suma, a criança deve ser vista como pessoa e não como objecto que os pais podem moldar a seu belo prazer e nunca se deve esquecer que é na família que a criança vai encontrar os moldes da sua personalidade.

Deixámos aqui algumas dicas para se saber o que poderá fazer se se for informado que o nosso filho ou nosso aluno é autor de *bullying*. Nesse caso, deve, em concreto,

não se ignorar a situação, procurar manter a calma e tentar controlar a própria agressividade, não recorrer à agressão nem à intimidação, conversar com ele, sabendo, acima de tudo, que ele necessita da sua ajuda (Neto et al., s/d).



3. Metodologia

A violência leva à violência, e justifica-a

(Théophile Gautier)

3.1. Introdução

Este capítulo inicia-se com a descrição dos objectivos do estudo, já apresentados na Introdução. De seguida, é feita uma descrição geral da investigação, particularmente na sua vertente empírica; segue-se uma exposição do estudo, levado a cabo numa escola do primeiro ciclo do ensino básico, em que se caracteriza a população de alunos e a amostra utilizada, justifica-se a selecção da técnica de recolha de dados e, por último, caracterizam-se os procedimentos, quer de recolha, quer de análise de dados a que se recorreu.

3.2. Objectivos

A violência entre alunos é um problema que, infelizmente, se encontra bem presente na nossa realidade escolar. Neste sentido, constituiu-se como objectivo geral deste estudo tentar compreender a que nível os alunos são agressivos entre si e ainda se são vítimas de colegas.

Para que fosse possível operacionalizar este objectivo geral, tornou-se necessário definir alguns objectivos específicos que, no seu conjunto, deveriam orientar a recolha de dados adequados à derivação de respostas para o problema em investigação. Assim, os objectivos específicos do estudo foram, em concreto, os seguintes:

- Analisar o comportamento de alunos do terceiro e quarto anos de escolaridade em vários contextos escolares (sala de aula, prolongamento, recreio e almoço);
- Categorizar os diversos tipos de comportamento (agressivo, verbal e não verbal), utilizado pelos alunos;
- Conhecer a atitude dos alunos quando confrontados com a vitimização de outrem;
- Conhecer o ponto de vista dos alunos sobre a participação dos professores na diminuição da violência;
- Obter dados que permitissem conhecer a frequência dos vários tipos de condutas de agressão e de vitimização que poderiam ocorrer entre alunos do primeiro ciclo, numa escola de Lisboa;
- Reconhecer o local da escola onde as agressões são mais frequentes;
- Reconhecer o género originador de violência;
- Analisar a auto-consciência dos alunos sobre a intimidação a colegas;
- Analisar a opinião dos alunos face ao recreio.

3.3. Descrição geral da investigação

Esta investigação pretendeu estudar em que medida os jovens têm comportamentos agressivos na escola, em particular na escola de 1.º ciclo do Ensino Básico, quer estes se manifestem de forma verbal ou física. O estudo exigia, por parte da investigadora, uma atenta e cuidada reflexão sobre o processo metodológico a que deveria recorrer para o desenvolvimento da sua investigação.

A intenção deliberada de levar a cabo um estudo credível e consistente implicou um prolongado processo introspectivo, apoiado em diversas leituras sobre questões epistemológicas e metodológicas susceptíveis de ajudar a tomar as decisões mais adequadas ao desenvolvimento da investigação. Assim, para este estudo utilizou-se uma metodologia quantitativa. Segundo Bardin (1977), “as abordagens quantitativa e a qualitativa não têm o mesmo campo de acção. A primeira obtém dados descritivos através de um método estatístico... A segunda corresponde a um procedimento mais intuitivo ” (p.115).

Neste tipo de perspectiva, se, em parte, há contradições, também pode haver consensos, dado que os dois quadros paradigmáticos se completam e beneficiam a investigação. Os métodos quantitativos são fortes em termos de validade externa, pois os resultados adquiridos são generalizáveis para o conjunto da comunidade. No entanto, os métodos qualitativos demonstram uma validade interna focalizando as particularidades e as especificações dos grupos sociais estudados, permitindo assim um razoável grau de validade externa e interna. Ao adoptar-se esta postura, em que a complementaridade suplanta, de algum modo, uma rivalidade com que, por vezes, são apresentadas as vertentes quantitativas e qualitativa, conseguir-se-á, como considera Flich (2005), “compensar as fraquezas e os pontos cegos de uma ou outra via” (p.270).

A abordagem quantitativa é, em geral, realizada com o objectivo de testar hipóteses, sendo antes privilegiada a compreensão dos comportamentos a partir das perspectivas dos sujeitos da investigação.

Uma abordagem de teor mais quantitativo pareceu-nos a mais pertinente e ajustada para proceder à percepção do tipo de violência existente numa escola do ensino básico.

Nas profissões dos encarregados de educação predominavam os operários, empregados de restauração e de comércio, embora também houvesse técnicos bancários, técnicos de desenho e outros cuja escolaridade ia além do nível básico, o que retrata a população activa dos bairros onde a instituição de ensino está inserida.

Existia um grupo de alunos a viver em famílias não estruturadas, de baixos recursos económicos, com problemas sociais graves, o que constitui mais um indicador do perfil de uma das franjas da nossa população escolar, para a qual se tenta encontrar soluções para que não reproduzam as desigualdades evidentes, mas que promovam a equidade.

Este estabelecimento de ensino, inaugurado em meados do século passado, estava caracterizado como escola de 1.º ciclo, com jardim-de-infância, o qual funcionava nas instalações da escola, autonomamente. Possuía dezasseis turmas distribuídas pelos quatro anos de escolaridade, e vinte e um professores auxiliados por seis funcionários não docentes.

Os questionários foram distribuídos a todas as turmas de terceiro e quarto anos, totalizando um total de duzentos alunos. Neste estudo, os alunos que frequentavam o primeiro e o segundo anos não foram abrangidos pelo inquérito por questionário. Na verdade, aquando da distribuição dos questionários na escola, os alunos que frequentavam o primeiro ano de escolaridade não só não sabiam ler como também se encontravam há relativamente pouco tempo no estabelecimento de ensino. Assim, mesmo que pudessem expressar a sua opinião, esta poderia não reflectir o que se passava neste estabelecimento em concreto, uma vez que esses alunos poderiam vir de outro estabelecimento Pré-Escolar, ou mesmo não terem convivido com outras crianças em situação escolar, uma vez que poderiam estar em casa com familiares.

No que diz respeito aos alunos que frequentavam o segundo ano, a sua capacidade de leitura ainda não permitia, na maioria dos casos, a compreensão autónoma dos questionários, pelo que os resultados poderiam ser enviesados, quer devido à fraca compreensão do que lhes era pedido, quer à influência, involuntária, de um entrevistador, no caso de as perguntas serem feitas de forma oral.

Como é possível observar no gráfico da Figura 3, a maioria dos alunos que participou neste estudo era do sexo masculino, retratando o perfil da população escolar deste estabelecimento de ensino.

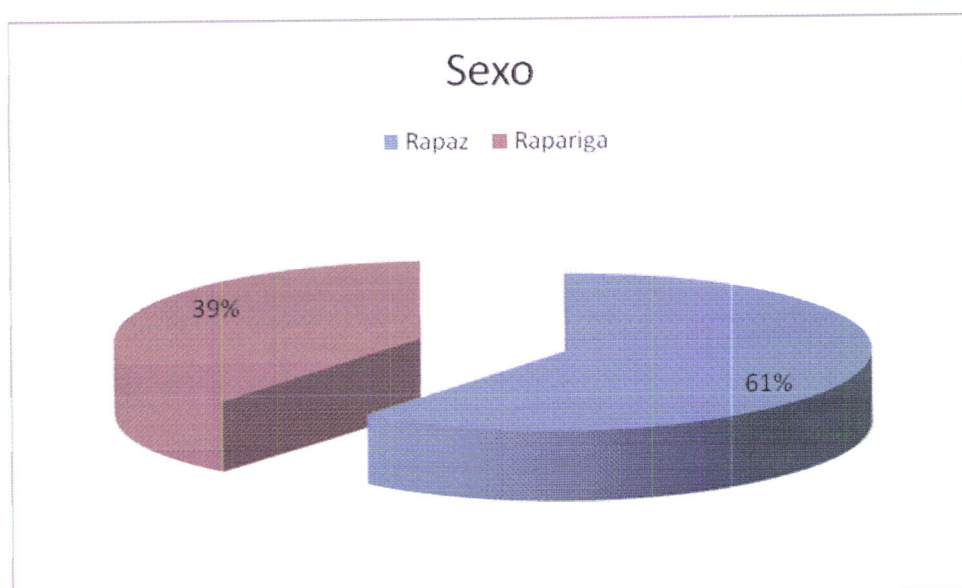


Figura 3 - Distribuição por sexo dos questionários

Como já foi referido, o questionário foi dirigido, essencialmente, aos alunos dos terceiro e quarto anos (Figura 4) da escola em estudo, por parecer à investigadora que esses alunos já possuíam um nível de compreensão da Língua Portuguesa e um desenvolvimento cognitivo que lhes permitia não só compreender o que lhes era pedido como também responder sem a influência de terceiros.

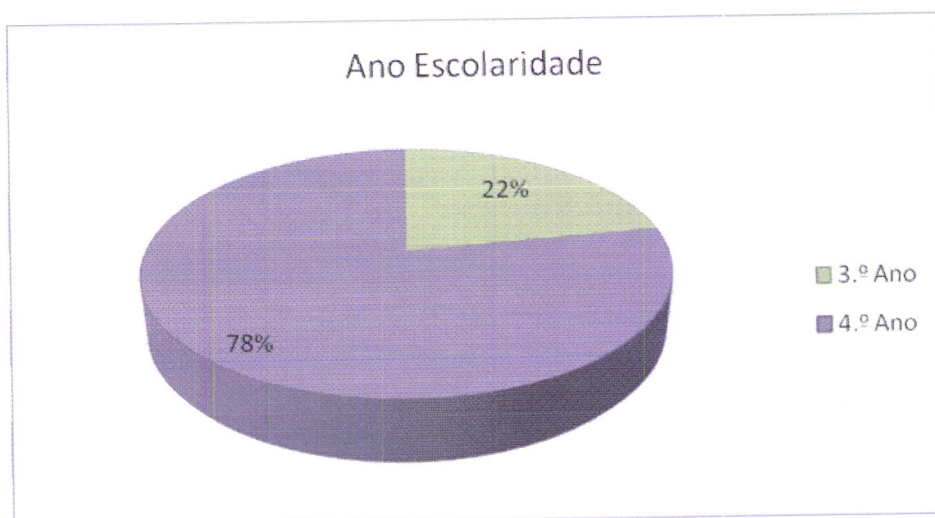


Figura 4 – Distribuição dos alunos por ano de escolaridade

Como é possível observar na Figura 5, a maioria dos alunos inquiridos apresentava as idades esperadas para os anos analisados (9 – 10 anos) ainda que existissem alguns alunos mais velhos. Esta situação não se ficava a dever apenas a retenções que haviam ocorrido ao longo do percurso escolar desses alunos, mas também ao facto de existirem alunos originários de países estrangeiros que integraram o sistema de ensino português numa idade mais avançada do que é a norma. A amostra de alunos inquiridos incluía, assim, crianças de 8 (20%), 9 (59%), 10 (19%), 11 (1%) e 12 (1%) anos. A maioria dos alunos inquiridos para este estudo encontrava-se, desse modo, e como já foi referido, a frequentar o nível de escolaridade esperado para a sua faixa etária.

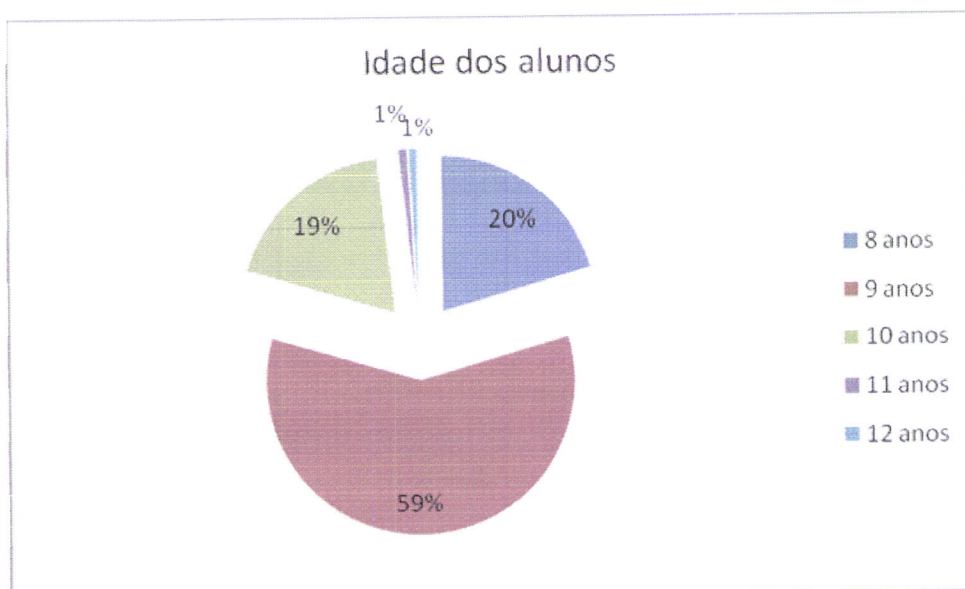


Figura 5 - Distribuição etária dos alunos

3.5. Recolha de dados

Dada a considerável dimensão e dispersão da amostra, assim como o tempo limitado disponível para a recolha de dados, e depois de ponderadas e analisadas as vantagens e as limitações relativas das diferentes técnicas de recolha de dados (Ghiglione e Malaton, 1997) bem como os objectivos do trabalho de investigação, optou-se pela técnica de inquérito por questionário de comportamentos referidos pelo próprio (*self-report*). Trata-se de uma técnica frequentemente utilizada na investigação, sobretudo quando se pretende efectuar uma análise quantitativa dos dados, visto que possui uma estrutura bem definida, altamente padronizada e estandardizada, no que respeita ao texto das questões, bem como à ordem pela qual estas surgem ao longo do questionário (Borg e Gall, 2003).

Neste tipo de procedimento, convém garantir que as questões colocadas aos participantes no estudo tenham significados similares para todos os inquiridos, para possibilitar a posterior comparação, quantificação e exploração estatísticas das suas respostas, o que só é possível se as questões forem formuladas de forma perfeitamente clara, sem ambiguidades, e se o investigador tiver bem definido o tipo de informação que pretende obter com uma determinada questão (Foddy, 1996). No que tem a ver com a ordem pela qual são apresentadas as questões do questionário, deve-se ter em conta que, quando chega a determinado ponto do questionário, o respondente já está familiarizado com o âmbito/tema do mesmo, o que o pode fazer reflectir sobre factos em que antes não tinha pensado (Ghiglione e Matalon, 1997), mas que podem, em muito, influenciar a sua resposta às outras questões.

O inquérito por questionário facilita a transformação em dados quantitativos da informação directamente comunicada para uma pessoa e possibilita a recolha de dados acerca do que as pessoas pensam, gostam, fazem, etc. Apesar disso, o acesso à informação oriunda de acções realmente efectuadas e aos factos tal e qual são só seria possível caso se optasse pela observação como técnica de recolha de dados (Boutin e Lessard-Hébert, 2005), que, no caso particular desta investigação, se tornaria parte complementar.

Uma vez feita a opção pela técnica de inquérito por questionário, como via exclusiva para a recolha de dados, procurou-se aceder a estudos com objectivos semelhantes ao nosso a fim de tentar encontrar instrumentos de recolha que pudessem servir de ponto de partida para o nosso questionário. Foi, em concreto, encontrado o estudo de Pereira (2002), relativo à violência na escola. Assim, procedemos à adaptação do questionário que serviu de base a esse estudo, sobretudo em questões que achámos pertinentes para a problemática em questão. Posteriormente, sujeitámos o questionário a

uma primeira validação, processo que envolveu dois doutorados em Ciências da Educação.

Relativamente ao tipo de questões do questionário, este incluía quatro blocos de questões fechadas que apresentavam diversas opções de resposta, *a priori*. Todavia, como recomenda Foddy (1996), era dada a possibilidade de os inquiridos emitirem opiniões particulares ou diferentes das previstas, através do acréscimo da opção “outra”, com o pedido de especificação.

O questionário foi distribuído a todos os alunos de terceiro e quarto anos de uma escola básica do primeiro ciclo da cidade de Lisboa. Como já foi antes salientado, optou-se, neste estudo, por abranger apenas os alunos das de terceiro e quarto anos, por razões já explicitadas e também por, previsivelmente, ser a faixa etária da escola em que a violência mais se fazia sentir. O questionário era constituído por quatro blocos, cuja construção teve por base os temas e critérios a seguir explicitados:

- Bloco I, factores sociodemográficos, com três questões;
- Bloco II, identificação de vitimização, com dezasseis questões. Visava identificar, relativamente às situações de vitimização, o tipo, o local, a frequência, as atitudes, as consequências, a perspectiva de uns em relação a outros, o papel do professor e se existia abertura dos filhos para dizerem aos pais que estavam a ser vítimas de violência;
- Bloco III, com sete questões. Com ele pretendia-se dar a oportunidade ao agressor de realizar uma auto-reflexão sobre o tema, permitindo assim obter informação dos sentimentos, atribuições, estratégias para lidar com a situação e, ainda, uma auto e hetero-avaliação;
- Bloco IV, com duas questões. Este bloco tinha por objectivo proporcionar informação sobre os locais que a escola colocava à disposição dos alunos para que

pudessem brincar nos momentos que lhes eram concedidos para o fazer, permitindo então saber se o recreio para a vítima era um local de brincadeira ou de medo.

A todos os alunos que participaram no estudo foi garantido o anonimato. Em seguida, foi explicado o preenchimento do questionário por parte da investigadora que se colocou imediatamente à disposição dos alunos para qualquer outro tipo de esclarecimento.

3.6. Procedimento geral de análise de dados

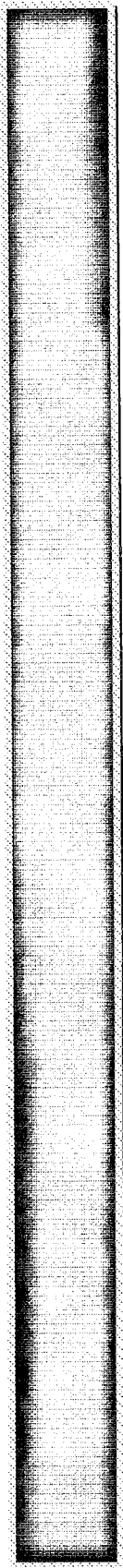
Considerando o tipo de pesquisa do presente estudo, vinculado ao contexto de trabalho da pesquisadora e a um tema que afecta directamente os participantes da pesquisa, entendemos que a análise de resultados deve envolver uma avaliação sobre a forma através da qual a recolha de dados foi realizada.

O aspecto mais básico e vital de um tratamento estatístico passa pela necessidade de se observar que tipo de dados e qual o objecto de estudo. Vale a pena lembrar que um bom planeamento para a recolha de dados e a análise das possibilidades do objecto de conhecimento poupa muitas horas de trabalho para se saber como se poderá tratar a informação.

De acordo com Ghiglione e Matalon (1993), “actualmente, a análise de dados dos inquéritos faz-se por computador, o que permite um tratamento mais rápido, e sem risco de erro, em questionários mais complexos, em que são interrogados um grande número de indivíduos” (p. 255). A mesma ideia é defendida por Bryman e Cramer (2003), ao considerarem que a maior vantagem da utilização de um programa

informático é o poder registar e analisar dados quantitativos de várias formas e com grande rapidez.

Para a análise quantitativa e, simultaneamente, descritiva dos dados recolhidos recorreremos a alguns procedimentos estatísticos simples, utilizando o programa informático de gestão e análise de dados, Folha de Cálculo do Microsoft Excel de 2007, no sentido de atingir os objectivos inicialmente formulados.



4. Apresentação dos resultados

A violência faz-se passar sempre por uma contra-
violência, quer dizer, por uma resposta à violência alheia.

Jean-Paul Sartre

4.1. Introdução

À luz dos objectivos definidos para a investigação, apresentados no ponto 3.2., e após o tratamento dos dados recolhidos com base na aplicação de um questionário aos alunos de uma escola do Ensino Básico do primeiro ciclo da cidade de Lisboa, aferiram-se as seguintes informações que serão analisadas tendo em conta, como se referia, os objectivos propostos para este estudo.

Tendo em consideração o estabelecimento de ensino onde se realizou este estudo, achámos pertinente fazer uma abordagem da opinião dos alunos sobre os seguintes pontos: noção de agressividade, comportamentos mais frequentes na agressão; local onde as agressões, na escola, são mais frequentes; género originador de violência; papel do professor na prevenção da violência, na perspectiva do aluno; atitudes dos alunos face à vitimização dos colegas e grau de consciência de que fizeram mal a colegas; perspectiva dos alunos sobre a qualidade que o recreio possui para poderem brincar, em dia de chuva e sol.

Numa tentativa de passar de um patamar meramente descritivo para um nível potencialmente exploratório, fomos introduzindo no relato os resultados obtidos através das análises efectuadas; por outro lado, procurámos também confrontar, quando oportuno, esta confluência de resultados, recorrendo principalmente à bibliografia, teórica e empírica. Foi esta a estratégia que considerámos mais relevante para uma discussão mais fundamentada e para que, de algum modo, se conseguisse “*distill experience into prose*” (p.234), como recomenda Grossman (1992).

Trata-se, portanto, de uma abordagem que visa, utilizando agora uma imagem cinematográfica, reconstituir o filme dos acontecimentos.

O presente capítulo abarca, assim, a apresentação dos resultados que foram obtidos no nosso estudo com recurso ao instrumento descrito no ponto 3.5.

Os resultados serão apresentados na forma de gráficos, mas analisados e interpretados posteriormente.

4.2. Vitimização

4.2.1. Amizade / Solidão

Ao se questionar os intervenientes sobre quem eram os seus melhores amigos, a investigadora obteve respostas variadas, mas consistentes em relação ao género. As raparigas e os rapazes pareciam, de facto, privilegiar as amizades com pessoas do mesmo sexo, pois aproximadamente 90% dos questionados referiram que os seus melhores amigos eram alunos do mesmo sexo.

Em resposta à pergunta “Desde que o ano lectivo começou, quantas vezes aconteceu ficares só, porque os outros meninos não queriam brincar contigo?”, os inquiridos responderam (Figura 4): “nunca fiquei só” (70%), “2 ou mais vezes esta semana” (5%), “1 vez por semana” e “1 ou 2 vezes este ano lectivo” (22%). Como se pode verificar, a grande maioria da amostra parecia evidenciar uma boa integração no estabelecimento de ensino, ao tender a informar que nunca haviam estado sós.

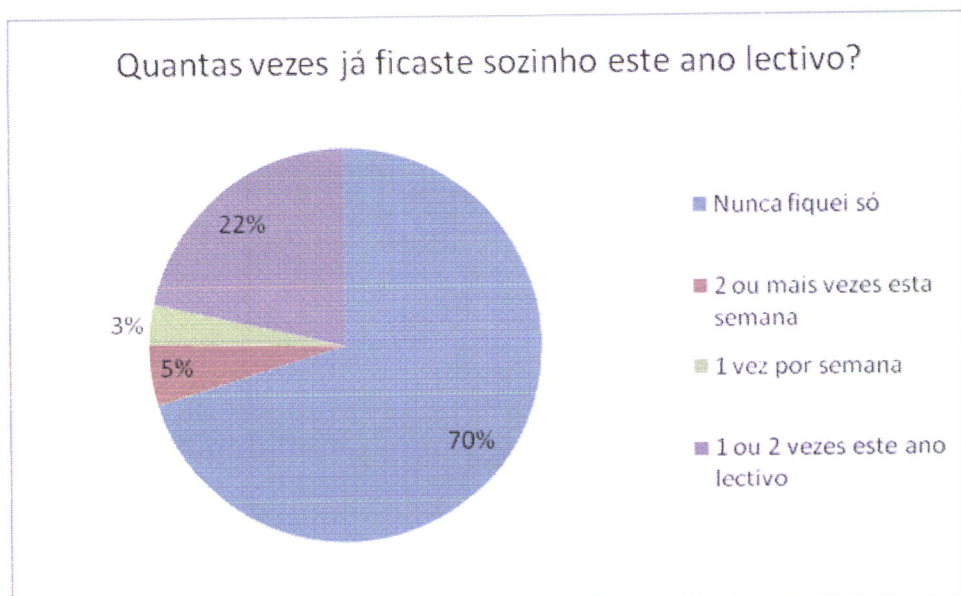


Figura 6 – Número de vezes em que os alunos ficaram sós

4.2.2. Agressividade dos alunos entre si

Em relação à agressividade dos alunos entre si, a grande maioria dos respondentes (79%) indicou que já lhe haviam feito mal na escola, desde que o ano lectivo se tinha iniciado. Apenas uma pequena percentagem deles indicavam, com efeito, que, pelo menos até à data da aplicação de questionário, não haviam sofrido qualquer tipo de agressão, como está indicado na Figura 7.



Figura 7 – Alunos agredidos na escola

4.2.3. Formas de violência

No que a ver com a resposta à pergunta “Como é que te têm feito mal?” foram obtidas as categorias de resposta ilustrada na figura 8: “bateram-me, deram-me murros ou pontapés” (24%), “tiram-me coisas” (10%) “meteram-me medo” (10%), “chamaram-me nomes feios”, “disseram coisas de mim ou do meu corpo” (24%), “andaram a falar de mim, dizem segredos sobre mim” (17%), “ não me falaram” (8%) e “fizeram-me outras coisas” (7%). As formas de violência mais praticadas neste estabelecimento de ensino até então, no que tem a ver com os anos de escolaridade desta investigação (3.º e 4.º anos) não eram tanto as formas de violência física, embora esta já parecesse começar a ter alguma expressão, mas sim a psicológica.

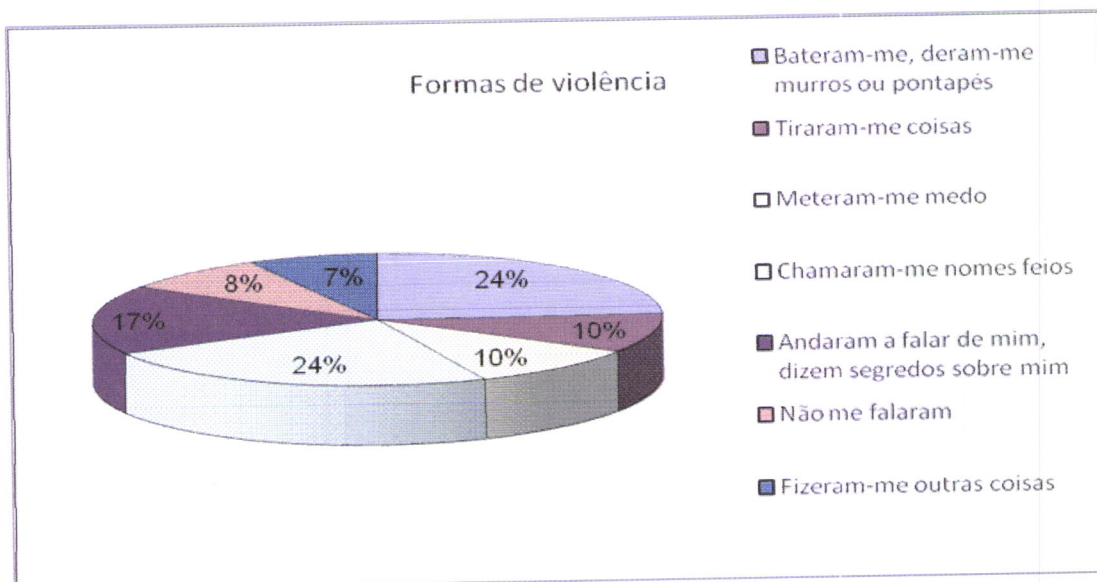


Figura 8 – Formas de violência

4.2.4. Atitude dos alunos face à agressão

Um outro aspecto importante é que os alunos, quando questionados sobre qual a atitude que costumavam tomar quando viam alguém a fazer mal a outro, afirmaram, na sua maioria, que tentavam ajudá-los como podiam (77%), (Figura 9), isso apesar de as outras opções em causa - “nada, não é nada comigo” e “nada, mas acho que devia ajudar” (13% e 10% , respectivamente) - terem recebido, ainda assim, adesão expressiva.

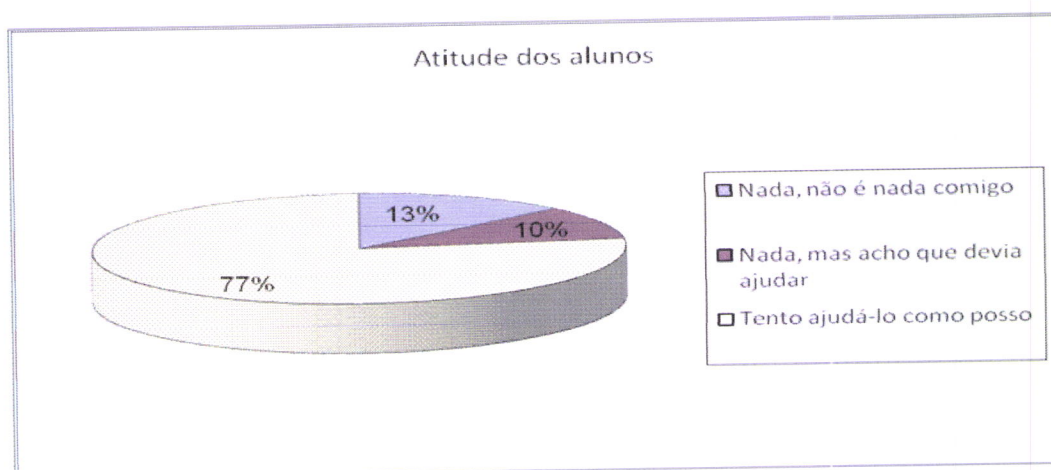


Figura 9- Atitude dos alunos face à agressão para com um colega

4.2.5. Locais das agressões

No que tem se prende com o local onde as agressões eram mais frequentes, foram considerados cinco itens, indicados no gráfico da Figura 10, correspondendo-lhes os seguintes indicadores: “Em que sítio é que te têm feito mal?”: “nos corredores e nas escadas” (5%), “no recreio da escola” (68%), “na sala de aula” (10%), “no refeitório” (6%) e “noutro sítio” (11%). Relativamente a esta última categoria, esse “outro sítio” de agressão era sobretudo a casa de banho, seja masculina, seja feminina. Um dos principais cenários de violência aparentava ser, por outro lado, o recreio. Apesar de este ser um local vigiado por funcionários e professores, tal facto parecia não impedir que fosse um local onde a violência tinha mais expressão.

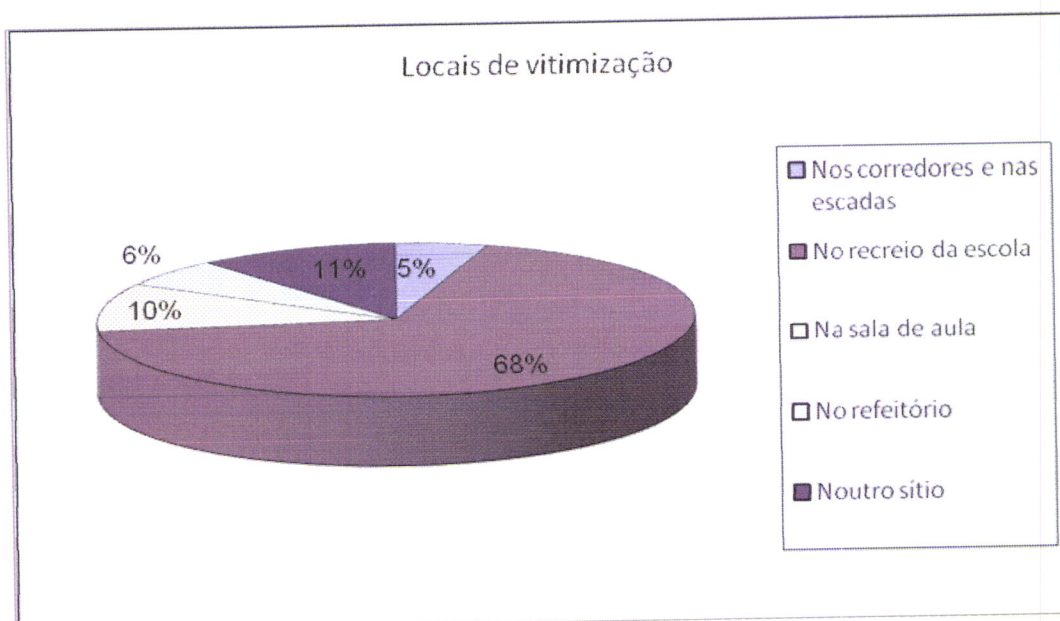


Figura 10 – Locais de vitimização dos alunos, na escola

4.3. Agressor

4.3.1. Género originador de violência

No que diz respeito ao género originador de violência (Figura 11), apresentamos agora os resultados referentes à pergunta “Quem te fez na verdade mal?” com cinco itens esses resultados foram os seguintes: “um rapaz” (55%), “uma rapariga” (9%), “muitos meninos” (28%), “muitas meninas” (1%) e “muitos meninos e meninas” (7%).

Uma vez mais se comprova a predominância do género masculino como originador da violência. No que respeita ao género feminino, ainda que seja notória alguma violência, a mesma parecia ser significativamente inferior à evidenciada pelo género oposto. Ao analisar a resposta “muitas meninas”, fica-se com a noção de que, neste estabelecimento de ensino, as meninas, em conjunto, não tenderiam a ser violentas para os seus pares.

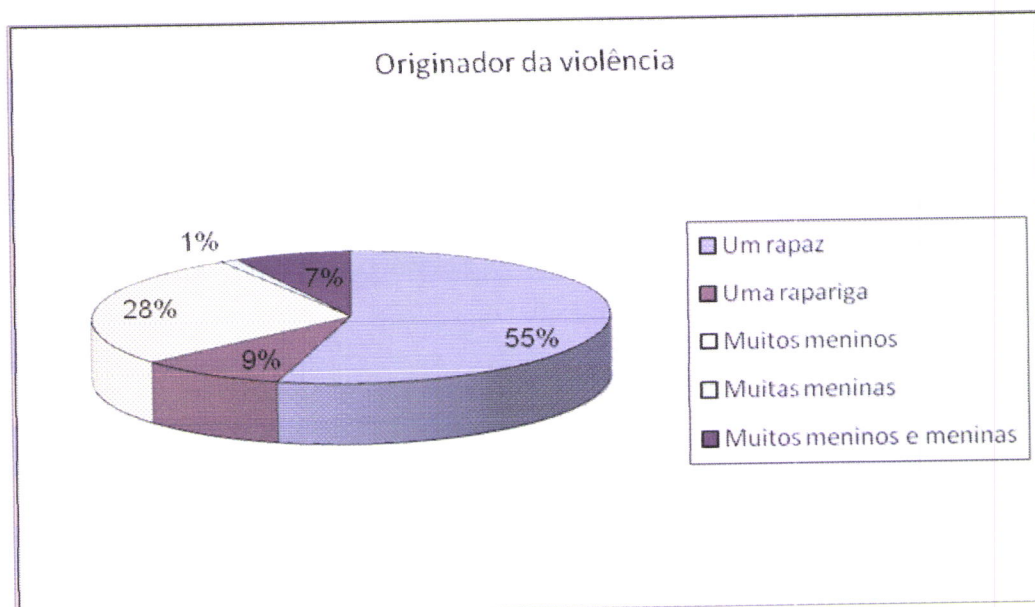


Figura 11 – Género originador da violência

4.3.2. Violência para com os colegas

Ao questionarmos a consciência dos alunos sobre a sua percepção de terem feito mal a colegas, ficámos com a noção de que neste estabelecimento de ensino os alunos pareciam ter consciência de que “fazem mal a outros meninos”, pois uma esmagadora maioria (74%), como se pode observar na Figura, declarou que cometia algum tipo de violência contra os seus pares. Esta situação de assumir que se maltratava alguém, talvez tenha sido qualificada pelo facto de o instrumento de recolha utilizado (o questionário) ter sido anónimo e os alunos saberem, desse facto que não iriam ser penalizados, podendo assim responder.

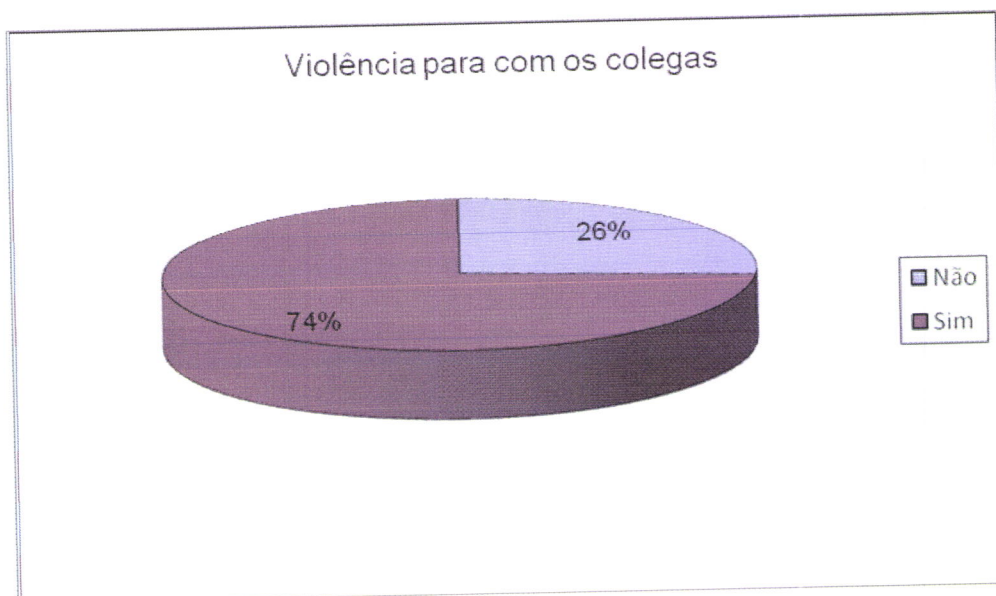


Figura 12- Violência para com os colegas

4.3.3. Intervenientes na violência

Por outro lado, apesar de 74% dos inquiridos terem respondido que já haviam feito mal a um colega, a violência aparentava ser levada a cabo de forma solitária (58%)

tal como o ilustra a figura (Figura 13), embora a tendência para os alunos se agruparem por género pareça começar a ter uma margem bastante significativa entre os alunos do 3.º e 4.º anos (42%), o que poderá começar a demonstrar um ambiente mais violento e problemático a se ter em consideração.

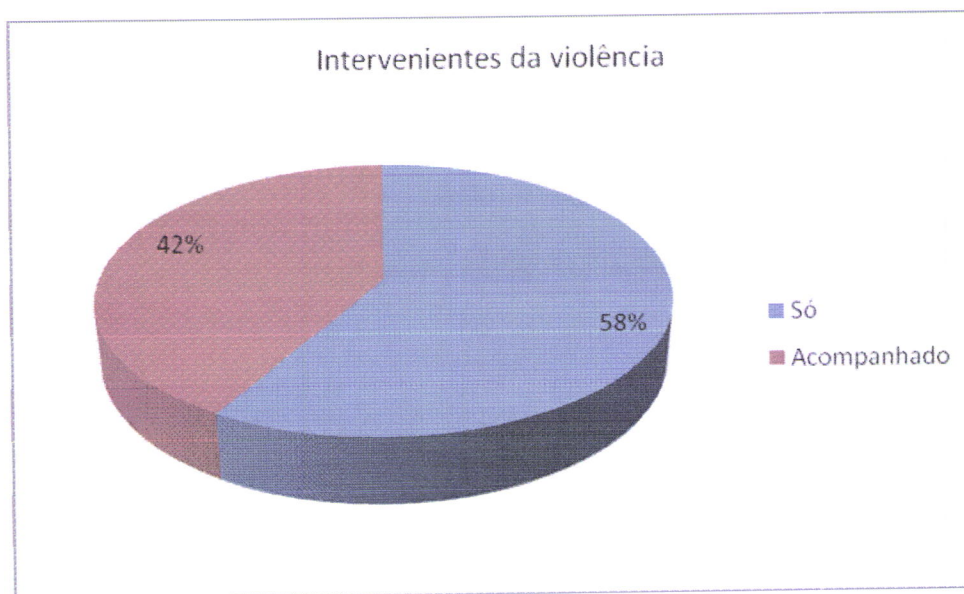


Figura 13- Intervenientes na violência

Esta situação de os alunos afirmarem que actuam só quando propagam algum tipo de violência, talvez se deva, e mais uma vez, ao tipo da amostra escolhida para este estudo e a sua faixa etária, visto que trabalhámos com alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 12 anos que habitam numa zona problemática da cidade de Lisboa.

4.4. Papel dos Professores e Encarregados de Educação, na opinião dos alunos

Pensando agora no papel que o professor pode ter na prevenção da violência, perspectivado pelos alunos, podemos observar na Figura a seguir inserida (Figura 14),

que 57% dos inquiridos não teriam por hábito informar os seus professores que haviam sido alvo de algum tipo de violência, seja esta física ou psicológica.

A percentagem de alunos que esconde o facto de ser agredido diminui, todavia, quando se pergunta se informavam, ou não, os seus progenitores se eram maltratados na escola. Estes inquiridos pareciam não terem qualquer tipo de problema em relatar estes acontecimentos com os seus progenitores, embora existisse uma pequena percentagem de alunos que pareciam indicar não terem sofrido qualquer tipo de violência (Figura 15).

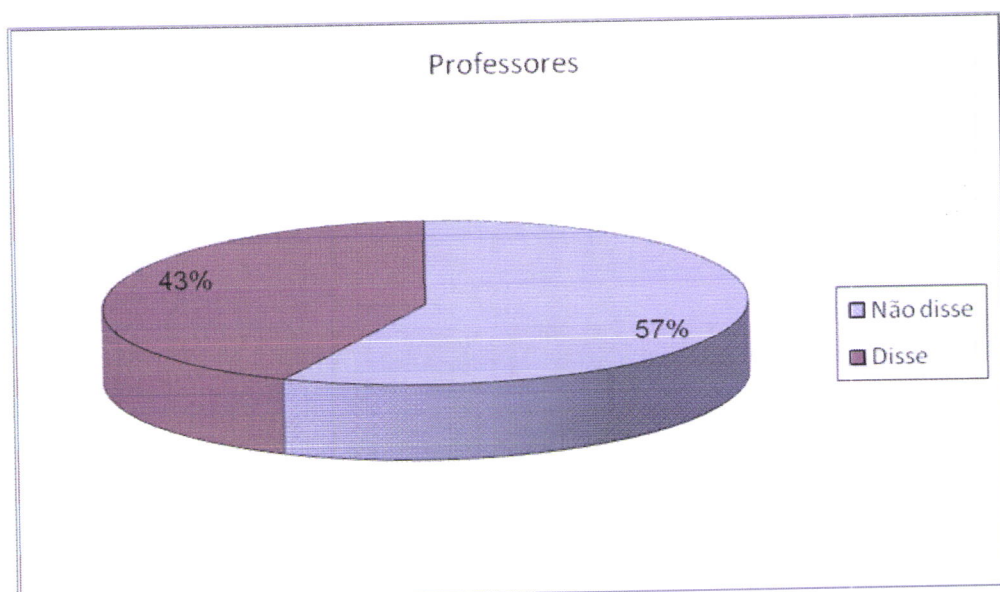


Figura 14- Informação dos alunos aos professores

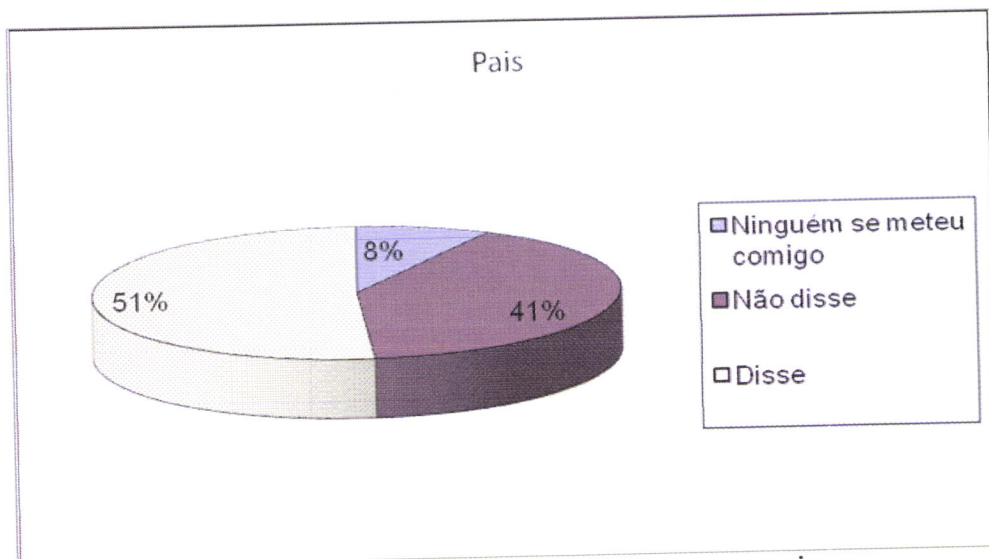


Figura 15- Informação dos alunos aos pais

Uma questão fundamental no nosso estudo, era averiguar em que medida, do ponto de vista dos alunos, os professores haviam impedido alguns meninos de fazerem mal a outros. Assim, com base em quatro opções de resposta, - “não sei”, “às vezes”, “quase nunca” e “muitas vezes” - , os alunos tenderam a considerar, embora sem uma maioria, que os professores intervêm muitas vezes, tal como o ilustra a Figura 16.

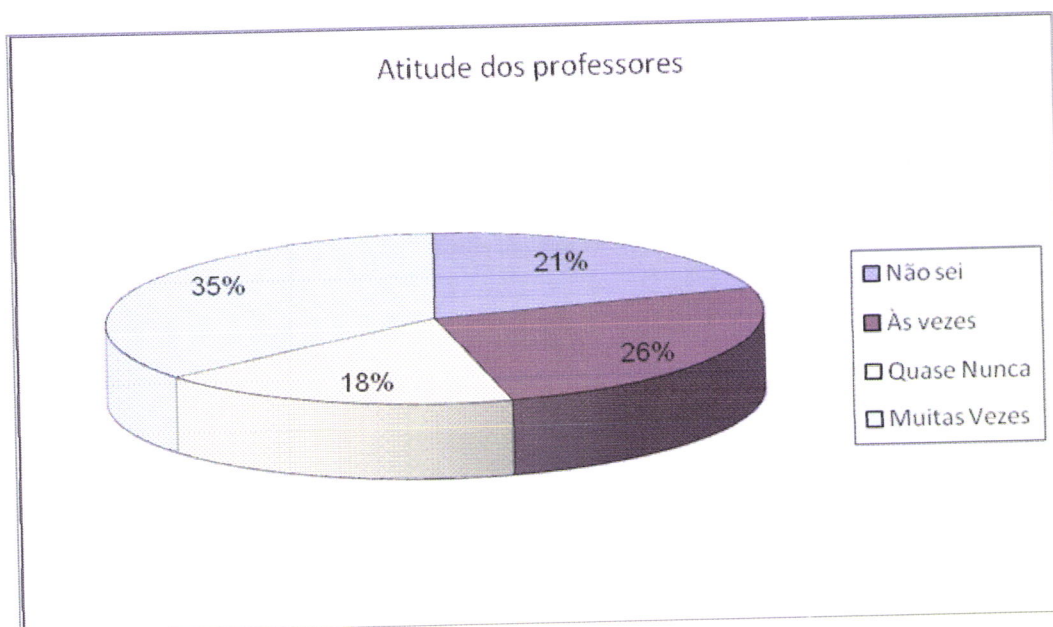


Figura 16- Opinião sobre a atitude dos professores perante as agressões

4.5. Recreio

No último bloco do questionário, os alunos eram inquiridos sobre o recreio. À questão se “gostavam do recreio”, que correspondiam as opções “não gosto nada”, “não gosto”, “gosto assim-assim”, “gosto muito” e “adoro”. Se aglutinarmos as respostas às três últimas opções podemos inferir que os alunos tendiam a gostar bastante do recreio, tal como se pode inferir a partir da Figura 17.

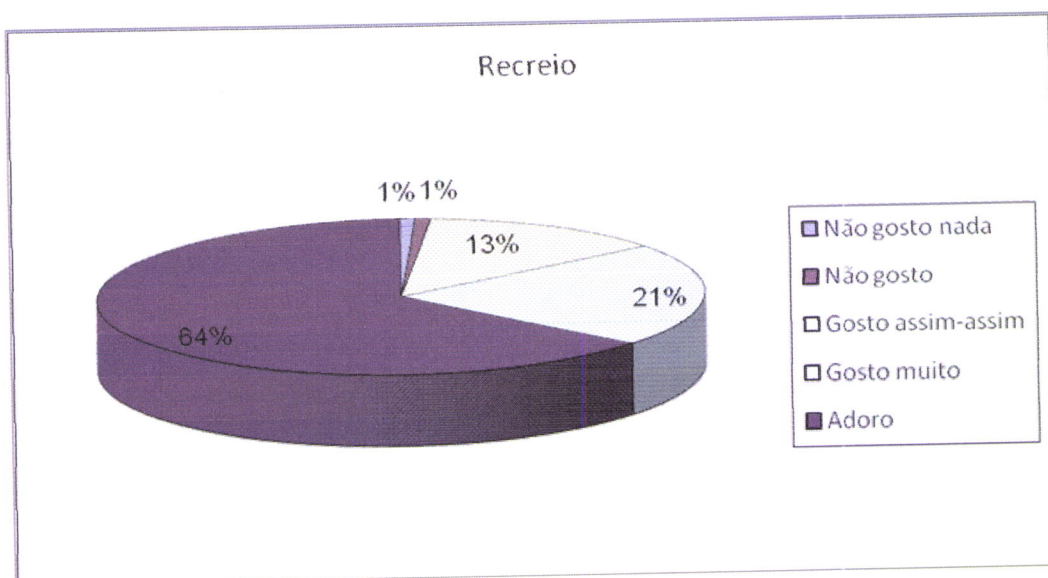


Figura 17- Opinião dos alunos sobre o recreio

A última questão, que abrangia 3 opções, era sobre se a escola, quando chovia, tinha espaço para os alunos brincarem. Essas opções eram “não”, “talvez” e “sim”. Como se podem observar na Figura 18, apenas 13% dos inquiridos pareciam estar contentes com o recreio em dias de chuva, estando uma esmagadora maioria claramente descontente com a situação, visto que, devido às condições estruturais do estabelecimento de ensino, quando chove não existem tanto espaço disponível. Como se compreende, tal situação poderá proporcionar uma maior violência e um maior aproveitamento por parte dos *bullies* para demonstrarem o seu “poder” nesta situação.

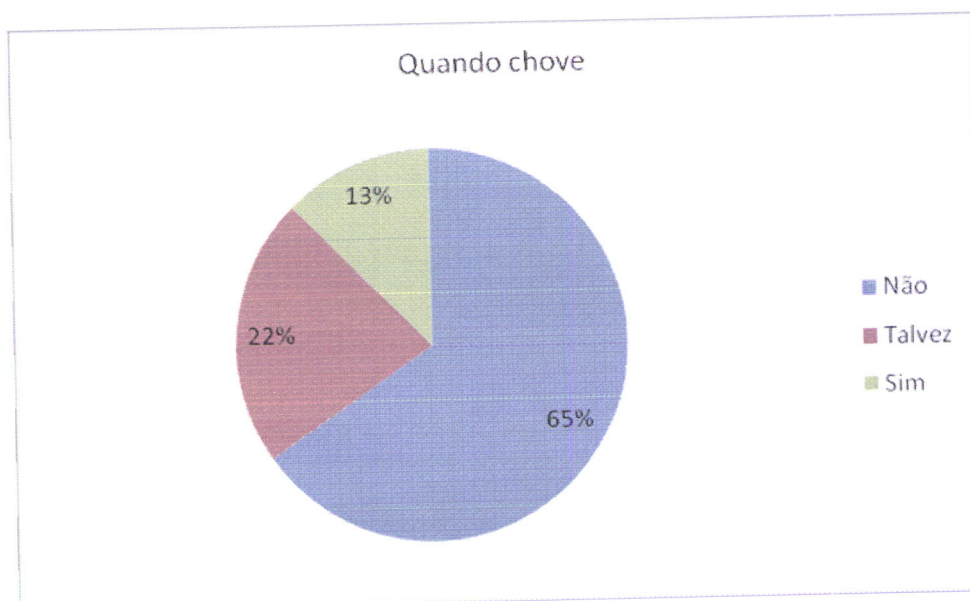


Figura 18- Quando chove os alunos têm espaço para brincar

A situação alterava-se, todavia, se a pergunta for “Quando está bom tempo?”, na medida que apenas 4% dos alunos inquiridos não se afirmavam satisfeitos com o recreio em dias de sol, pois aqui já possuíam um espaço amplo para brincarem (Figura 19).

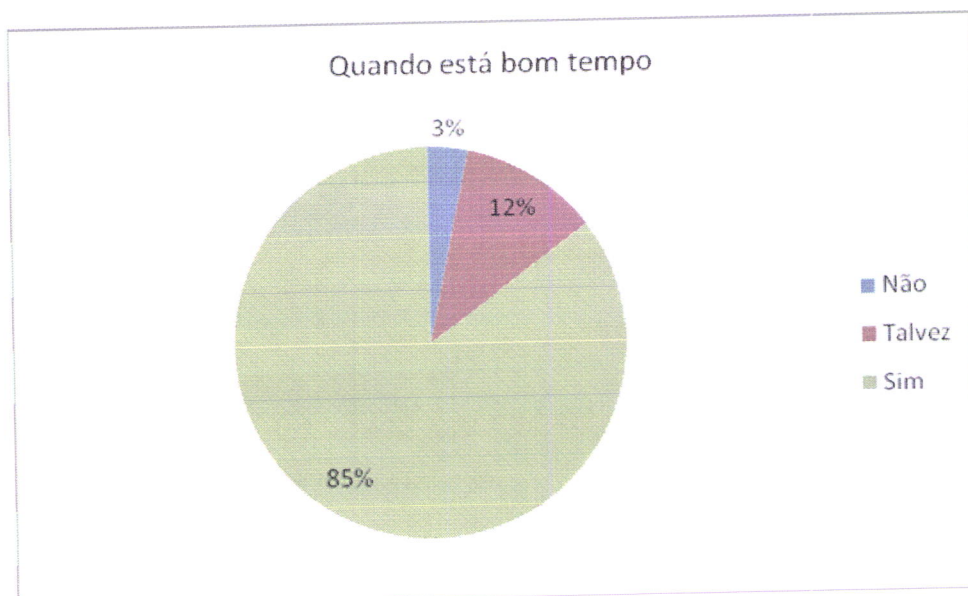


Figura 19- Quando faz bom tempo os alunos têm espaço para brincar



5. Discussão e Conclusão

Uma das coisas importantes da não violência é que não busca destruir a pessoa, mas transformá-la.

King, Martin

5.1. Introdução

Após um longo, e nem sempre fácil caminho, concluímos assim o nosso estudo, o qual contribuiu para o nosso próprio desenvolvimento profissional, oferecendo-nos um maior conhecimento e aprofundamento de um problema que se parece agravar, nas nossas escolas.

A conclusão dos resultados deste estudo apresenta-se tendo em consideração a sequência dos objectivos da investigação descritos no ponto 3.2., sendo fruto dos resultados oriundos da análise dos dados recolhidos por questionário, apresentados em blocos temáticos, e da análise de vários documentos já examinados previamente.

5.2. Conclusões da investigação

Amizade/ Solidão

Como já foi antes referido, e como seria, aliás, de esperar, as amizades dos alunos neste estabelecimento de ensino agrupavam-se por género. Os alunos do sexo masculino apresentavam mais amigos rapazes, diferentemente, ao que acontecia para o sexo feminino que apresentava mais amigos raparigas.

No que tem a ver com a pergunta que abordava o problema da solidão, a maioria dos inquiridos referiu que nunca tinham ficado sozinhos. Esta situação deve-se, talvez, ao facto de a faixa etária da amostra não ver ainda o desprezo como uma forma de violência. No entanto, ao analisar estudos como o de Martins (2005), podemos observar que a exclusão de um aluno por parte dos seus pares pode ser um “instrumento” bastante utilizado para inferiorizar alguém.

Agressividade dos alunos entre si -

No que tem a ver com esta questão, os testemunhos dos inquiridos não vão de encontro à evidência de estudos como o de Olweus (1997), realizado com alunos escandinavos, onde apenas 15% da população parecia, ter sido afectada pela violência, seja por ter sido vítima ou agressor. Também o estudo de Craig e Pepler (2000), onde, embora a percentagem referida de violência fosse muito superior não demonstrava a realidade do que se passava neste estabelecimento, onde uma esmagadora maioria respondeu afirmativamente à questão acima apresentada. Em contraposição, vale a pena referenciar o estudo realizado pela OCDE (2007), no qual Portugal é apresentado como detendo uma taxa elevada de violência, conjuntamente com países como a Suíça e a Áustria (40%), em oposição a outros países como a Suécia, onde a taxa parecia ser manifestamente mais baixa (15%).

Comportamentos mais frequentes na agressão

Loeber e Hay (1997) definem a conduta agressiva como “aquela que inflige dano físico ou psicológico ao outro e/ou perda ou dano da propriedade, podendo ou não constituir uma infracção às leis vigentes” (p. 373). Coie e Dodge (1998) salientam, por seu lado, a intenção subjacente a esse dano, como um aspecto importante a levar em consideração na definição.

O nosso estudo vem, especificamente, corroborar estudos como o de Costa (2002), onde os alunos referem que as atitudes mais frequentes são a agressão física (24%) e a agressão verbal (24%). Embora o nosso estudo não permita relacionar estas atitudes com o sexo do agressor, é recorrente na literatura a evidência de que os rapazes

tendem a optar mais pela agressão física e as raparigas pela agressão verbal e psicológica (Diaz-Agudo, 2004).

Segundo o Observatório de Segurança em Meio Escolar, no ano lectivo 2006/2007, ter-se-á verificado uma redução global do número de ocorrências, relativamente ao ano anterior, sendo estas mais significativas nas grandes cidades, como Lisboa e Porto. Segundo a mesma fonte, a segunda maior ocorrência é a agressão física. Curiosamente, no estabelecimento de ensino que estudámos, a agressão física parecia estar em primeiro lugar, logo seguida da agressão psicológica.

Assim, no que se refere à agressão verbal, as diferenças por nós encontradas não foram muito significativas, contrariamente ao que alguns estudos sugerem (Crick, 1997). Esta dissemelhança entre os resultados de outros autores e os nossos pode dever-se aos diferentes instrumentos utilizados, a uma faixa etária mais reduzida e a um tipo de contexto social diferenciado.

Local da escola onde as agressões são mais frequentes

Quando questionados sobre o local onde eram mais “incomodados”, os alunos que participaram no nosso estudo responderam, sem margem para dúvidas, que era no recreio da escola (68%). Existia ainda uma opção para que os alunos pudessem especificar outro local onde tivessem sido agredidos, tendo, nesse âmbito, sido apontada a casa de banho (11%). No que tem a ver com as salas de aula, apenas 10% dos alunos referiram terem também já aí sofrido agressão.

Tal situação de violência na casa de banho representou, de algum modo, surpresa para a investigadora, até porque a literatura não faz menção à existência de violência nesse espaço específico. Esta situação pode ocorrer devido ao

facto de aí não existir, por norma, a supervisão de um adulto, o que permite que possa ser desencadeado qualquer tipo de agressão, a qual os agressores demonstram assim que muito dificilmente virão a ser punidos. Os alunos, quando agredidos, tendem em primeiro lugar a pedir ajuda a um outro colega (Pereira, 2002).

Tomando como ponto de comparação o estudo de Pereira (2002), destaca-se no nosso estudo um número elevado de alunos que afirmaram já terem sido agredidos na sala de aula. No entanto, no estudo acima referido os locais onde a agressão é mais notória são os mesmos do nosso estudo, ou seja corredores, refeitório (ao qual a autora chama de cantina) e sala de aula.

Género originador de violência

Os alunos que entrevistamos no nosso estudo admitiram, na sua maioria, que já haviam sido incomodados por algum colega rapaz. Tal como assinala Crick (2000), a maioria dos estudos existentes aponta no sentido de a agressão ser, de facto, mais elevada nos rapazes do que nas raparigas. No entanto, também sabemos que a forma de a agressão se manifestar é diferente nos dois sexos. Assim, os rapazes parecem exibir mais agressão física e directa e as raparigas mais agressão relacional e indirecta. O nosso estudo corrobora também a evidência apresentada por Carvalhosa (s/d), ao sustentar que os rapazes envolvem-se mais em actos de violência do que as raparigas. Segundo a opinião dos alunos, mais uma vez se verifica que as meninas não actuam muito em grupo.

Ainda que existam algumas ambiguidades nos estudos da temática, a maioria deles sugere acentuadas diferenças quanto ao tipo de condutas agressivas entre sexos (Olweus (1997).

Segundo fonte da OCDE (2007), os grupos de amigos maioritariamente do sexo masculino são normalmente maiores e em maior número, embora superficiais. Entre as raparigas, é mais exigido, e mais cedo, a reciprocidade, a intimidade e as confidências. Por oposição ao género masculino, o sexo feminino aceita mais facilmente a introdução de um elemento novo no seio do grupo. Segundo a mesma fonte, podemos encontrar assim vários subgrupos, quer entre rapazes, quer entre raparigas. O nosso estudo mostra, com base nas respostas dadas pelos inquiridos à data do questionário, que “os rapazes competem e as raparigas conversam”.

As atitudes dos alunos face à vitimização dos colegas

No nosso estudo no que se refere ao comportamento do próprio aluno, quando confrontado com situações de vitimização ou agressão, uma grande maioria das crianças respondeu que tentava resolver a situação como podia. No entanto, as situações das crianças não fazerem nada pode também significar que têm medo que possam passar de espectadoras a agredidas. Esta primeira situação é similar a resultados apresentados em estudos como os de Martins (2005) e Diaz-Agudo (2004). No entanto, as outras duas opções apresentadas no nosso estudo têm uma percentagem bastante superior às apontadas quer no estudo de Martins (2005) quer no estudo de Diaz-Agudo (2004). Estes resultados parecem evidenciar os papéis de cúmplice passivo e activo que são vividos com alguma frequência em contexto escolar.

Papel do professor na prevenção da violência, na perspectiva do aluno

A maioria dos jovens inquiridos neste estabelecimento de ensino tendem a considerar que muitos dos professores se preocupam com este tipo de problema. Contudo, também foram de parecer que os professores nem sempre sabem como impedir estas situações de violência, embora *muitas vezes* façam algo para as prevenir, tal como nos é sugerido em estudos como o de Martins (2005).

Um outro aspecto interessante deste estudo é o facto de os alunos terem referido que não dizem aos professores que foram vítimas de algum tipo de violência, situação que faz com que os *bullies* não sejam repreendidos e as vítimas não sejam alvo de vinganças. Ainda assim, afirmam contar aos pais que são maltratados, uma vez que, em sua casa, não correm o risco de serem vistos, por parte dos agressores, ou de alguém que os informe, a contar a agressão/intimidação.

Auto-consciência dos alunos sobre a intimidação a colegas

Tal como mostrou Cunha (1991), a agressividade dos alunos é, muitas vezes, despoletada pela agressividade dos adultos, a qual desencadeia respostas agressivas. Em relação a este assunto, a grande maioria dos alunos por nós inquiridos admite que já fez mal a um colega (74%), apresentando consciência do facto como algo negativo. Apesar de uma percentagem significativa dos alunos se agrupar na altura de agredir os seus colegas (42%), a maioria deles (58%) assumiu que, quando efectua a violência sobre os seus pares, o faz isoladamente. Nesse sentido, pode dizer-se que os resultados do estudo são semelhantes ao de Carvalhosa (2001), mas um pouco desiguais dos de Pereira (2002), em cujo estudo é mencionado a realização da violência também, e muito acentuada, em grupo. É também oportuno referenciar aqui o estudo de Carvalhosa

(2001), no qual, embora com uma amostra de alunos de uma faixa etária mais velha, 47,4% deles afirmaram que já tinham sido vítimas de *bullying*.

Visto poder haver uma relação entre a vitimização e a agressão, podemos dizer que, com alguma probabilidade, muitos jovens experimentam simultaneamente a condição de vítima e de agressor no estabelecimento de ensino que frequentam.

Opinião dos alunos face ao recreio

Uma das questões que colocámos aos alunos foi “gostas do recreio?”. A esta questão os alunos poderiam assinalar, numa escala de Likert, as opções “não gosto nada”, “não gosto”, “gosto assim-assim”, “gosto muito” e “adoro”. Como antes mostrámos, os alunos pareceram adorar ou gostar muito do recreio, embora este fosse, de todos os locais apresentados neste estudo, aquele onde parecia existir mais violência. Também segundo os alunos, o estabelecimento de ensino tem infra-estruturas para brincar, quando o tempo o permite (Sol). Contudo, quando chove, poucos foram os alunos que afirmaram ter condições para brincar ao ar livre. A investigadora tem noção que, caso as condições estruturais fossem outras, os resultados obtidos teriam outra expressividade.

Como pretendemos mostrar com base na revisão de literatura que efectuámos, o problema da violência nas escolas não é exclusivo de Portugal, mas sim um problema que afecta directamente ou indirectamente o mundo inteiro.

As crianças devem desde pequenas adquirir comportamentos de socialização instruídos pela família, visto esta ter um papel fulcral na construção da sua personalidade. Por demissão, intencional ou não, de algumas famílias, cabe à escola, e por consequência aos professores, assumir muitas vezes, esse papel de socialização pois é aí que as crianças passam a maior parte do tempo. Os pais devem trabalhar em conjunto para que exista uma maior harmonia entre alunos, desenvolvendo-se uma maior aproximação entre todos. Assim, os professores deveriam ter preparação na sua formação inicial e ao longo da sua carreira como profissionais da educação, para a possibilidade de, um dia mais tarde, terem que lidar com casos de violência, seja esta verbal ou física, visto que, e como já ficou demonstrado, esta situação ser uma prática crescente.

Não nos podemos esquecer que qualquer tipo de acto de violência pode ser traumatizante para as crianças que poderão não ser capazes de lidar com a mesma e estarem demasiado amedrontadas para conseguirem pedir ajuda. O exemplo do *bullying*, que assume um tipo de violência específico, pode, assim, tornar-se bastante grave e em alguns casos deixar marcas para o resto da vida.

Todos temos a obrigação de combater a violência, qualquer que seja a forma como é apresentada, para que possamos viver numa comunidade educativa onde não existam receios, medos, traumas e apreensões de qualquer tipo, mas sim um ambiente agradável para que os alunos possam crescer com tranquilidade e felicidade.

No estabelecimento de ensino em que o nosso estudo se realizou, embora existam alguns sinais de diversos tipos de violência, não nos pareceu, todavia, que esta constitua já um ponto de forte preocupação. No entanto, será sempre uma chamada de atenção para que todos os membros que constituem a comunidade educativa possam estar atentos a possíveis situações com maior gravidade. Estes resultados devem-se talvez ao facto de a amostra abranger apenas uma escola do primeiro ciclo e como tal os alunos ainda não terem tido tempo de “aperfeiçoar” a sua forma de fazer mal aos colegas.

5.3. Limitações do estudo

Analisando, de uma forma retrospectiva e reflexiva, o modo como este estudo foi desenvolvido e implementado, consideramos essencial destacar algumas limitações a ele inerentes. A opção metodológica tomada poderá ser, à partida, uma delas. A metodologia quantitativa por nós escolhida apresenta limitações, uma vez que, inerente a este tipo de metodologia, reflecte-se a componente limitativa temporal do estudo, visto não ter havido um acompanhamento dos alunos ao longo do ano para perceber que esses índices de violência se iam alterando.

Devido à nova política do Ministério da Educação, em que, para realizar qualquer tipo de inquérito, é exigida autorização da Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), a investigadora optou por realizar o seu inquérito por questionário apenas no estabelecimento de ensino no qual já tinha obtido autorização prévia à referida política.

A população alvo deste estudo foi, desse modo, restringida a alunos do primeiro ciclo e não a todos os alunos abrangidos pela escolaridade obrigatória. As razões de apenas se abrangerem os alunos do 3.º e 4.º anos já foram anteriormente explicadas.

Devido à limitação temporal, não existiu, por outro lado, a possibilidade de efectuar um estudo consistente no que tem a ver com o reflexo do *bullying* nos resultados escolares dos alunos que aparentavam sofrer intimidações e/ou agressões, pelo que a investigadora optou por não incluir este tema no presente estudo.

Pela mesma razão, a investigadora optou por não incluir os efeitos que o *bullying* tem na estrutura de funcionamento da própria Escola e/ou na dinâmica de Sala de Aula.

5.4. Implicações e Linhas para Futuras Investigações

No decorrer do período de realização deste estudo, o envolvimento nas diferentes tarefas que sustentavam a investigação fez emergir algumas propostas para futuras investigações.

A primeira proposta esteve presente desde o início do trabalho. A consciência dos diferentes olhares envolvidos neste estudo rapidamente permitiu detectar a ausência de um outro olhar, indissociável dos processos de ensino – o do Professor. Assim, sugere-se o desenvolvimento de uma investigação centrada na percepção dos professores na problemática, elaborando linhas orientadoras de como actuar face a situações de *bullying* em contexto de sala de aula.

Indissociáveis desta problemática estão, por outro lado, os Encarregados de Educação e a forma como encaram a violência sobre o seu educando, ou aquela que este exerce sobre os seus pares.

Outro aspecto que nos parece pertinente focalizar em próximas investigações neste domínio, é o estudo comparativo entre as perspectivas do professor e do aluno a este respeito.

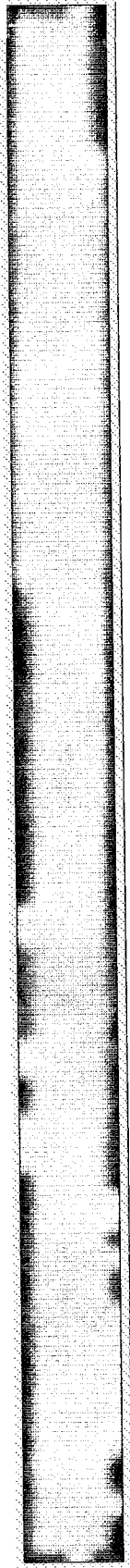
5.5. Implicações para o desenvolvimento pessoal e profissional

O presente estudo contribuiu, de forma inequívoca, para uma reflexão da investigadora na e sobre a sua experiência profissional, bem como para uma maior tomada de consciência das suas reacções passadas face à temática em estudo.

Após este estudo, a investigadora fica com a ideia de que a abertura às contribuições dos seus alunos é algo que só poderá beneficiar o processo de ensino e aprendizagem.

Ao apresentar os questionários aos alunos, a investigadora salientou a questão que ao dialogar com os seus colegas e/ou professores sobre a violência permitiu ‘retirar’ da escuridão e secretismo muitas situações prejudiciais aos alunos.

Tal como refere, Brookfield (1995, p. 30), “ao convidarmos colegas para verem o que fazemos, ou para encetar diálogos críticos com eles, nós acedemos a aspectos da nossa prática que normalmente nos são omissos”.



6- Bibliografia

A violência não é força, mas fraqueza, nem
nunca poderá ser criadora de coisa alguma,
apenas destruidora

Benedetto Croce

- Alarcão, I. (1996). Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (org.), *Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão* (pp. 11-37). Porto: Porto Editora.
- Almeida, A. (2006). Para além das tendências normativas: o que aprendemos com o estudo dos maus tratos entre pares, *Psychologica*, 43, 79-104.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Asa.
- Beane, A. (2006). *A sala de aula sem bullying*. Porto: Porto Editora.
- Berbaum, J. (1982). *Étude systémique des actions de formation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Borg, W. e Gall, M. (1989). *Educational research: An introduction*. New York: Longman.
- Borg, M. e Falzon, J. (1990). Teachers' perceptions of primary schoolchildren's undesirable behaviors: The effects of teaching experience, pupil's age, sex and ability stream. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 220-226.
- Bowers, L., Smith, P., e Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 215-232.
- Boutin, G. (1990). *Investigação qualitativa: fundamento e práticas*. Lisboa: Instituto
- Boyle, J. (2003). *Colmatar a lacuna: utilização de conferência mediada por computador*. Clearinghouse em educação escolar e infancia champaign IL. *Psicologia Educacional na Prática*, 19 (3), 189-197.
- Brookfield, S. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Brophy, J. e Rohkemper, M. (1981). The influence or problem ownership on teacher's perceptions of and strategies for coping with problem students. *Journal of Educational Psychology*, 73 (3), 231- 295.
- Caldeira, S. (2007). *(Des)ordem na escola: mitos e realidades*. Coimbra: Quarteto.
- Carita, A. (1997). *Indisciplina na sala de aula como prevenir? Como remediar?*. Lisboa: Editorial Presença.
- Charlon- Dubar, E. e Vermelho, E. (1990). Identités salariales et rapports aux savoir. *Education Permanente*, 104, 109-121.
- Correia, J. (1997). *Formação de professores - estudo temático*. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Costa, M. e Vale, D. (1998). *A violência nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Debardieux, É. (2007). *Violência na escola um desafio mundial?*. Lisboa: Stória Editores.
- Delquadri, J, e Guil, J. (1974). Group Contingencies for Group Consequences in Classroom Management: Further Analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*. 7,413 - 426.
- Desforges, C. e McNamara, D. (1979). Theory and practice: Methodological procedures for the objectification of craft Knowledge. *British Journal of Teacher Educatio*., 5 (2), 145-152.
- Diprete, T.; Peng, S. (1981). *Discipline and Order in American High Schools*. Washington,DC: National Center For Education Statistics.
- Docking, J. (1987). *Control and Discipline in Schools: Perspectives and Approaches*. London: Harper and Row.
- Domingues, I. (1995). *Controlo disciplinar na escola: processos práticos*. Lisboa: Texto Editora.

- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd edition, 392 - 431). New York: Macmillan.
- Edmunson, P. (1990): A normative look at the curriculum in teacher education. Phi Delta Kappan. *Journal of Teacher Education*, 71 (9) 17-22.
- Earls, N. (1981). Distinctive teachers' personal qualities, perceptions of teacher education and the realities of teaching. *Journal of Teaching Physical Education*, 1 (1) 59 – 71.
- Estrela, M. (1986). *Une Étude sur l'indiscipline en Classe*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M. (1994). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Fontana, R. (1996). *A mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados.
- Freire, I. (2001). *Percursos disciplinares e contextos escolares. Dois estudos de caso*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (Tese de doutoramento, texto policopiado).
- Fernandez-Balboa, J. (1990). Helping novice teachers handle discipline behaviors. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62 (7), 50 - 54.
- Gallaway, D. (1982). A Study of Persistent Absentees and Their Families. *British Journal of Educational Psychology*, 52,317 -330.
- García, C. (1995). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Grahan, K., French., Woods, A. (1993). Observing and interpreting teaching-learning processes: novice PETE students, experienced PETE students, and Expert Teacher Educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 46-61.
- Hergreaves, J. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in age of insecurity*. Amazon: Teacher College Press.

- Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris: PUF.
- Liston, D. e Zeichener, K. (1993). *Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarización*. Madrid: Morata.
- Lorenz, K. (1992). *A agressão. Uma história natural do mal*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Magalhães, O. (1989). A causa das coisas. Indisciplina e escola. *Aprender*, 9, 39-43.
- Mckean, R. (1965). *Principio e métodos en la educación secundaria*. Buenos Aires: Troquel.
- Menze, R. (2003). In defense of horder on cultural diversity and interaction. Cambridge University Press.
- Mooij, T. (1996). Characteristics and causes of student bullying and violence. *European Conference on Education Research (ECER)*, Sevilha.
- Muñiz, B. (1993). *A família e o sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.
- Neto, L. (2005). Bullying comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*, 81 (5), 164-172.
- Nizet ,J. (1984). *Violence et enmui: malaise au quotidien dans les relations professeurs-élèves*. Paris. PUF.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliver, D. e Slaby, R. (s/d). In L.Eron (Ed.). Reason to hope: a psychosocial perspective on violence and youth, Washington D. C., APA Publications.
- Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of anti-social behaviour: Definitions and measurement. In M. Klein (Ed.), *Cross-national in self-reported crime and delinquency*, Dordrecht: The Netherlands, Kluwer.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school*. Oxford Cambridge: Blackwell.

- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 43 (7), 1171-1190.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school- based intervention program. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (4), 495-510.
- Ortega, R. and Del Rey, R. (2003): *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Pain, S. (1992). *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pepler, D. e Slaby, R. (1994). Theoretical and development perspectives on youth and violence. In L.D. Eron, J.H. Gentry, e P. Schlegel (Eds.), *Reason to Hope: A psychosocial perspective on youth and violence*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Pereira, B. (2002). *Para uma escola sem violência: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pérez-Gomes, A. (1992). *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. Porto: Porto Editora.
- Piel, J. (1990). Unmasking sex and social class differences in childhood aggression: The case for language maturity. *Journal of Educational Reserach* 84 (2), 100 - 106.
- Ponte, J. (1998). Da formação ao desenvolvimento profissional. In *Actas do ProfMat 98*, 27-44, Lisboa: APM.
- Rodríguez, N. (2007). *Bullying, guerra na escola*. Lisboa: Artes Gráficas.
- Ruiz, R. (2002). The spanish-dutch war and the policy of Spanish Crown toward the town of São Paulo. *Itinerario*, 26 (1), 107-125.
- Sampaio, D. (1996). *Indisciplina: um signo geracional?*. Lisboa: Editorial Caminho.

Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. New York: Jossey-Bass.

Siedentrop, D. (1983). *Developing teaching skills in physical education*. Montrain: Mayfield Publishing Company

Thompson, J. e Smith, H. (1991). Social responsibility and small business. Suggestions for research. *Jornal of Small Business Management*, 31 (1), 30-44.

Wayson, W. W. (1985). *Opening windows to teaching: empowering educators to teach self-discipline*. *Theory Into Practice*, 24 (4), 227-232.

Wubbles, S., Créton, H., e Holvast, A. (1988). Undesirable classroom situations: A systems communication perspective. *Interchange*, 19 (2), 25 – 40.

ANEXOS

Questionário

Olá e desde já obrigada por responderes a este questionário. O questionário é anónimo por isso não escrevas o teu nome em lado nenhum e, como tal, podes ser completamente verdadeiro. Mais uma vez obrigada e sê sincero.

Bloco I

1- Ano de escolaridade _____

2- Sou um rapaz sou uma rapariga

3- Idade _____

Bloco II

4- Quem são os melhores amigos na tua sala de aula? Escreve o nome deles.

5- Desde que o ano lectivo começou, quantas vezes aconteceu ficares só, porque os outros meninos não queriam brincar contigo?

a Nunca fiquei só

h 2 ou mais vezes esta semana

c 1 vez por semana

d 1 ou 2 vezes este ano lectivo

Bloco III

6- Desde que este ano lectivo começou, alguma vez aconteceu terem-te feito mal na escola?

a Não (passa directamente à pergunta 7)

.h Sim (continua a responder à pergunta seguinte)

6.1.- Como é que te têm feito mal?

Para responderes, pinta os quadrados correspondentes àquilo que já te aconteceu. Podes pintar mais do que um quadrado.

- a Bateram-me, deram-me murros ou pontapés
- b Tiraram-me coisas
- c Meteram-me medo.
- d Chamaram-me nomes feios. Disseram coisas de mim ou do meu corpo.
- e Andaram a falar de mim, dizem segredos sobre mim
- f Não me falaram
- g Fizeram-me outras coisas. Diz o quê _____

6.2- Em que sítio é que te têm feito mal?

- a Nos corredores e nas escadas
- b No recreio da escola
- c Na sala de aula
- d No refeitório
- e Noutro sítio (diz qual) _____

6.3- De que sala são os meninos que te têm feito mal? Podes pintar mais do que um quadrado.

- a São da minha sala
- b São do meu ano, mas não da minha sala.
- c São mais velhos
- e São mais novos

6.4.- Quem te fez na verdade mal? Pinta apenas um quadrado.

a Um rapaz

h Uma rapariga

c Muitos meninos

d Muitas meninas

e Muitos meninos e meninas

6.5- Quantas vezes te fizeram mal na última semana?

a Uma

b Duas

c 3 ou mais

6.6- Disseste ao professor que os outros meninos te fizeram mal na escola?

a Não disse

h Disse

6.7- Disseste ao teu pai ou à tua mãe que te fizeram mal na escola?

a Ninguém se meteu comigo

b Não disse

c Sim

6.8.- Há meninos que te defendem quando os outros tentam fazer-te mal?

a 1 ou 2 meninos

b Ninguém me ajuda

c 3 ou mais meninos

6.9- Quantas vezes te fizeram mal, a caminho da escola, este ano lectivo?

a uma vez por semana

b 2 ou mais vezes esta semana

c 1 ou 2 vezes este ano

7- Quantas vezes é que, de acordo com o que te foi possível observar, os professores tentaram impedir alguns meninos de fazerem mal a outros?

a Não sei

b Às vezes

c Quase nunca

d Muitas vezes

8- O que fazes quando vês que estão a fazer mal a um menino da tua idade?

a Nada, não é nada comigo

b Nada, mas acho que devia ajudar

c Tento ajudá-lo como posso

9- A quantos meninos fizeram mal, na tua sala?

a Nenhum

b 1 menino

c 2 ou 3 meninos

d 4 ou mais meninos

10- Com quem vens para a escola?

a Venho só

b Venho com os meus pais, tios ou vizinhos

c Venho com irmãos ou com colegas

d Venho com outras pessoas. Quais? _____

Bloco IV

11- Desde que ano lectivo começou, alguma vez aconteceu teres feito mal na escola a outros meninos?

- a Não(passa directamente à pergunta 12)
- h Sim (continua a responder à pergunta seguinte)

11.1- Quantas vezes fizeste mal a outros meninos, na escola, desde que o ano lectivo começou?

- a 1 ou 2 vezes
- b 3 ou 4 vezes
- c 5 ou mais vezes

11.2- E durante a última semana?

- a 1 ou 2 vezes
- b 3 ou 4 vezes
- c 5 ou mais vezes

11.3- E quantas vezes fizeste mal a outros meninos a caminho da escola?

- a 1 vez por semana
- b 2 ou mais vezes por semana
- c 1 ou 2 vezes este ano

11.4- O professor falou contigo por teres feito mal a outros meninos?

- a Não
- h Sim



11.5- Em tua casa falaram contigo por teres feito mal a outros meninos?

Não

Sim

11.6- E quando fizeste mal, foi só ou acompanhado por outros colegas?

Só

Acompanhado

Bloco V

12- Gostas do recreio? E do tempo que estás na sala, quando o professor não está?

	Recreio	Sala sem o professor
Não gosto nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Não gosto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosto assim – assim	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gosto muito	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Adoro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13- Achas que o pátio do recreio tem espaço suficiente para brincares quando está bom tempo e quando chove?

Quando está bom tempo

Quando chove

Não

Não

Talvez

Talvez

Sim

Sim