

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia

**Prevalência e Tipologia de *Bullying* em Contexto Escolar:  
Relação com o Sucesso Escolar e o Bem-Estar.**

Ana Filipa Dos Santos Mota

Dissertação submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Psicologia  
Comunitária e Proteção de Menores

Orientadora: Doutora Raquel Catarina Proença Raimundo, Professora Auxiliar Convidada,  
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

Co-orientador: Doutor Ricardo Filipe Pinto Borges Rodrigues Professor Auxiliar Convidado,  
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

setembro, 2016

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

## Dedicatória

---

*O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que acontecem.  
Por isso, existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis.*

Fernando Pessoa

Dedico toda a minha formação à minha avó **Ana Maria**, o suporte, o amor, o carinho e conselhos sábios que me irão acompanhar ao longo da vida.

Ficam as saudades e a memória do olhar com o brilho especial!

Aos meus pais, **Fernando Mota** e **Rosa Mota**, pelo amor e apoio incondicional durante toda a minha vida e a sabedoria de uma palavra amiga e encorajadora sempre que as dificuldades me toldaram o juízo.

Com o meu amor incondicional, para vocês!

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

## Agradecimentos

---

Sinto-me grata por cada raio de luz que invade o meu olhar,  
Cada gota de chuva que me percorre o rosto,  
Mas mais grata ainda por estar cercada de seres humanos maravilhosos,  
Que me oferecem sorrisos a cada troca de olhares,  
Que me fazem sentir como um ser único,  
Remetido à banalidade inerente a todos nós.

*“Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, pois cada pessoa é única e nenhuma substitui outra. Cada um que passa em nossa vida, passa sozinho, mas não vai só nem nos deixa sós. Leva um pouco de nós mesmos, deixa um pouco de si mesmo. Há os que levam muito, mas há os que não levam nada. Essa é a maior responsabilidade de nossa vida, e a prova de que duas almas não se encontram ao acaso.”*

Antoine de Saint-Exupéry

O meu gigantesco agradecimento a todos os que passaram, passam e irão continuar a passar na minha vida.

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

Obrigada aos meus orientadores, Raquel Raimundo e Ricardo Rodrigues, pelos sábios conselhos, pelo seu apoio e incentivo a me tornar uma estudante autónoma e proativa. Obrigada pela partilha do conhecimento. Obrigada pelo voto de confiança.

Obrigada à Sara Rocha, pelo apoio, conselhos académicos enrolados em dicas de cozinha e piadas vindas do deserto. Vou sentir a tua falta por aqui... Obrigada best roommate ever!

Obrigada Susana Avelino, pela amizade, o carinho, a motivação, as conversas, as risadas... e tudo ... e tudo! Obrigada minha Susu, minha amiga!

Obrigada à Mafalda Visitação, não tens ideia do quão foste o meu suporte nos momentos que pensei que não conseguiria mais. Obrigada pelas noites de trabalho, pelas ideias soltas que me enriqueceram e retiraram da pequena caixa. Enquanto escrevo estes agradecimentos ouço a tua música! Tens tanto futuro, miúda. Minha miúda, minha amiga!

Obrigada à Filipa Santos, que me incentivou com uma garrafa de vinho a cada final de semana! *Porque a vida das pessoas não pára... abança!* Obrigada minha amiga, minha Fifi!

Obrigada ao Ruben Trilho, que palmeou comigo este caminho tortuoso da glória. Não faltaram risos, abraços, celebrações e amigos neste trajecto. Garantiste a presença do ombro amigo e a piada mais desproporcionada no momento oportuno. Obrigada irmão!

Obrigada à Nádía Gonçalves, por me dizer sempre a verdade por mais dura que ela se pareça, por me relembrares que consigo sempre ver a luz num mundo, por vezes, tão repleto de escuridão... Obrigada Náná, minha irmã!

Obrigada ao Fábio Tavares, pelo amor, a delicadeza, o companheirismo, pelo suporte inabalável! Obrigada por fazeres a minha vida ainda mais feliz! Que o amor que nos une seja infinito! Obrigada meu amigo, meu amante, meu conselheiro e agora meu companheiro de vida!

Obrigada à minha irmã, Ana Rafaela Mota. Apesar da tenra idade me proporcionou os abraços mais ternos e os olhares mais doces no momento certo. Quantas vezes me encheste de força para continuar no meu caminho e não desistir.

Obrigada aos meus pais, que me deram a vida e os valores pelos quais traço o meu percurso. Por todos os seus esforços em me mostrar o caminho mais acertado mesmo quando não quis ver! Obrigada Pai, meu amigo, meu herói, meu conselheiro, meu guerreiro, meu PAI!  
Obrigada Mãe, minha amiga, minha heroína, minha conselheira, minha guerreira, minha MÃE!

Obrigada as minhas famílias de sangue e coração!

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

## Resumo

A manifestação do bullying é evidente no contexto escolar, carecendo constantemente de melhorias nas estratégias utilizadas para o seu combate e formas de o identificar.

O presente estudo é um Diagnóstico de Avaliação do Bullying que pretende compreender a sua prevalência e tipologia num agrupamento de escolas, assim como, a sua relação entre o bem-estar e o sucesso escolar, e as estratégias de prevenção e intervenção já realizadas neste agrupamento, tendo por base a perspetiva teórica correspondente ao Modelo Bioecológico de Brofenbrenner.

Desta forma, realizaram-se dois estudos no Agrupamento. No primeiro estudo participaram 216 alunos do 2º ao 6º ano de escolaridade, que responderam ao questionário de autorrelato de Dan Olweus (1989) adaptado para a população portuguesa por Pereira e Tomás (1994) e citado em Pereira (2008), juntamente com a escala de bem-estar KID SCREEN-27 parcialmente acrescentada. No segundo estudo foram entrevistadas 5 elementos chave na comunidade (docentes; técnicas superiores do GAAF), com vista a identificação das principais estratégias de prevenção e intervenção no Agrupamento.

Os resultados obtidos permitem verificar uma prevalência de 19,9% vítimas, 14,4% agressores, 17,4% vítimas-agressivas. A tipologia de bullying que mais se destaca é o verbal, sem distinção entre os ciclos de escolaridade.

Através da análise qualitativa das entrevistas, sobressaíram as estratégias dentro do Agrupamento de intervenção e prevenção como a promoção de competências pessoais e sociais; oficina de mediação de conflitos; mediadores de pátio; e protocolos em vigor com Escola Segura.

Encontrámos evidências que apontam para a necessidade de novas estratégias de intervenção e prevenção, principalmente no primeiro ciclo de escolaridade onde o Bullying apresenta maior prevalência.

**Palavras-Chave:** Modelo Bioecológico do Desenvolvimento, Avaliação Diagnóstico, Bullying, Intervenção, Prevenção.

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

### **Abstract**

The manifestation of Bullying is evident in the school context, constantly lacking improvements in the strategies used to identify and fight it.

The present study is a Bullying Evaluation Diagnosis that intends to understand its prevalence and type in a group of schools, its relation between school well-being and success and the strategies of prevention and intervention already carried out in these context. This was an investigation based on the corresponding theoretical perspective of Brofenbrenner Bioecological Model.

In this way, two studies were carried out in these Group of Schools. In the first study, 216 students from 2<sup>nd</sup> to 6<sup>th</sup> grade, participated, answering a self-report questionnaire by Dan Olweus (1989), adapted to the Portuguese population by Pereira and Tomás (1994), quoted in Pereira (2008), along with the scale of well-being KID SCREEN-27 that was partially added. In the second study, 5 interviews were made with key community elements (teachers and superior technicians of the GAAF), in order to identify the main strategies of prevention and intervention in these schools.

The results obtained showed a predominance of 19,9 % victims, 14,4 % aggressors and 17,4 % aggressive-victims. The type of bullying that stands out the most is the verbal one, with no distinction between education cycles. Through qualitative analysis of interviews, strategies of intervention and prevention in the Group of Schools like the promotion of personal and social competences; workshop of mediation of conflicts; mediators of patio; and protocols with the program Safe School, were the most referenced.

We found evidences that it's still necessary to implement new strategies of intervention and prevention, mainly in the first cycle schooling where Bullying is more prevalent.

**Keywords:** Bioecological Model of Human Development, Diagnosis Evaluation, Bullying, Intervention, Prevention.

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

## Índice

---

<b>Introdução</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I - Revisão de Literatura</b>	<b>3</b>
Definição e Caracterização do Conceito de <i>Bullying</i>	3
Prevalência do <i>Bullying</i>	7
Consequências do <i>Bullying</i>	11
Sucesso e insucesso escolar e a sua relação com o <i>Bullying</i>	12
Bem-estar e a sua relação com o <i>Bullying</i>	13
Socialização e Processos de Grupo para compreender o <i>Bullying</i>	13
O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento e Avaliação Diagnóstico	15
Estratégias relevantes para a redução do <i>Bullying</i>	18
Problema de Investigação	19
Objeto de Estudo.	19
Questões Investigação.	20
<b>Capítulo II - Método</b>	<b>21</b>
Amostra	21
Instrumentos	23
Procedimento	26
<b>Capítulo III - Resultados</b>	<b>29</b>
Caracterização Descritiva do Agrupamento	29
Relação entre o <i>Bullying</i> e o Sucesso Escolar	34
Relação entre o <i>Bullying</i> e o Bem-Estar	35
1.º e 2.º Ciclo	37
Análise Resultados Qualitativos 2.º Estudo	38
<b>Capítulo IV – Discussão</b>	<b>41</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>49</b>
<b>Anexos</b>	<b>57</b>
Anexo A Questionário Autorrelato	59

Anexo B Guião Entrevistas	70
Anexo C Consentimento Informado	71
Anexo D Transcrição de Entrevistas	73
Anexo E Outputs Bullying Físico*Sexo	83
Anexo F Outputs Bullying Relacional Direto*Sexo	84
Anexo G Outputs Bullying Relacional Indireto*Sexo	85
Anexo H Outputs Vitima*Sucesso Académico	86
Anexo I Outputs Agressor*Sucesso Académico	87
Anexo J Outputs Vitima*Bem-Estar (sentimentos gerais)	89
Anexo K Outputs Agressor*Bem-Estar (sentimentos gerais)	90
Anexo L Outputs Tipologia de Bullying*1.º e 2.º Ciclo de Escolaridade	91
Anexo M Análise Qualitativa das Entrevistas Realizadas	102

## Índice Tabelas

---

### Capítulo I - Revisão de Literatura

Não são apresentadas tabelas

### Capítulo II - Método

Não são apresentadas tabelas.

### Capítulo III – Resultados

Tabela 3.1 - Local em que ocorrem as agressões	30
Tabela 3.2 - Quem são os agressores	31
Tabela 3.3 - Suporte Percebido Escolar; Pares; Família	32
Tabela 3.4 - Como se comportam quando assistem a um colega ser agredido	33
Tabela 3.5 - Percepção de Eficácia dos alunos sobre as intervenções	33
Tabela 3.6 - Motivos para justificar a agressão	34
Tabela 3.7 - Frequência tipologia <i>Bullying</i> 1.º e 2.º ciclo	38

### Capítulo IV – Discussão

Não são apresentadas tabelas

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

## **Glossário de Siglas**

---

Mestrado Psicologia Comunitária Proteção Menores (MPCPM)

Escola Básica 1 (EB1)

Escola Básica 2,3 (EB2,3)

Jardim Infância (JI)

Gabinete Apoio ao Aluno e à Família (GAAF)

Diretora de Turma (DT)

Percurso Alternativo Curricular (PCA)

Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF)

Serviço Psicologia e Orientação (SPO)

Gabinete de Mediação Escolar (GMS)

Programas Promoção Competências Pessoais e Sociais (PPCPS)

*Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC)

*Global School-based Student Health Survey* (GSHS)

Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

## Introdução

---

O tema da violência é considerada um atrito económico e social para as comunidades de forma geral e acarreta graves consequências para a aprendizagem e bem-estar das crianças e jovens por toda a parte, quer estejamos a falar da comunidade escolar ou da sociedade em geral (Carvalhosa, Moleiro, & Sales, 2009; Nansel, et al., 2001; Pereira, 2008; Raimundo & Seixas, 2009; Rigby, 1999; Seixas, 2005).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (*World Health Organization*, 1999) para a idealização de uma escola promotora de saúde é necessária a prevenção da violência, identificando o contexto escolar como um meio eficiente e pragmático para a prevenção deste comportamento. Deste modo, sendo a violência um comportamento aprendido é plausível de ser substituído por comportamentos não violentos, como resposta às circunstâncias em que ocorrem.

Em resposta à necessidade de caracterizar uma tipologia de violência continuada entre pares, surge o conceito de *Bullying*, o qual pode ocorrer em diversos contextos tais como, o laboral, o familiar ou o escolar (Carvalhosa, 2010). É claro o predomínio do *Bullying* no contexto escolar, e constitui um problema de elevada relevância para Portugal, afeta o clima de proteção e segurança que é suposto existir nas escolas, bem como o desenvolvimento sócio emocional, relações interpessoais, aprendizagem e contribui para o abandono escolar precoce (Carvalhosa, Moleiro, & Sales, 2009a).

Para a Convenção dos Direitos da Criança (2005), o *Bullying* aparece como uma prioridade dos Estados Membros salientando-se que “aprecia esforços para erradicar o *Bullying*... [e] recomenda que os Estados nos seus esforços para prevenir e combater *Bullying*, prestem especial atenção às crianças com deficiências e de origem estrangeira...”, pois os grupos minoritários poderão ser apontados como favoráveis aos comportamentos de violência e *Bullying*.

Na literatura da psicologia educacional, comunitária e da proteção de crianças e jovens em risco é cada vez mais evidente a preocupação e destaque para a violência entre pares, denominada de *Bullying* (Matos, Negreiros, Simões & Gaspar, 2009).

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

## Capítulo I - Revisão Literatura

---

### Definição e Caracterização do Conceito de *Bullying*

É desta forma que Olweus, pioneiro na intervenção e prevenção do *Bullying* na Noruega, o define: “Uma criança ou adolescente é vítima quando ele ou ela estão expostos, repetidamente e ao longo de um período de tempo, a ações negativas da parte de um ou mais estudantes... É uma ação negativa quando é infligida de forma intencional, ou de forma tentada, que prejudica ou cria desconforto ao outro” (Olweus, 1993). O autor caracteriza o *Bullying* pela agressão prolongada no tempo, ou seja de forma sistemática, eliminando os casos de violência pontual. Pela desigualdade de poder entre os intervenientes, seja ela distinguível a olho nú, pelo tamanho físico, força física ou pela diferenciação discreta no estatuto social e pré conhecimento das fragilidades da vítima, que sofre a agressão (Matos, et., al., 2009; Pereira, Mendonça, Neto, Valente, & Smith, 2004; Olweus, 1994). E por fim, mas não menos importante, pela intenção de malefício ao outro (Carvalhosa, Lima, & Matos, 2002; Martins, 2009; Olweus, 1993; Pereira, 2008; Seixas, 2005), isto é, uma ação premeditada, realizada com o intuito de prejudicar o outro. Estas três dimensões são aceites na comunidade científica (Nansel, Overpeck, Haynie, Ruan, & Scheidt, 2003) como sendo orientadoras para a identificação de *Bullying*, distinguindo-o de um ato de violência não diferenciado.

É importante salientar que não estão contempladas nestas definições brincadeiras mais agressivas, como jogos de luta ou eventos pontuais de agressão, muito menos brincadeiras entre bons amigos (Berger, 2007).

Greene (2000) sugere que nesta definição inicial sejam incluídas mais duas características distintivas do fenómeno de *Bullying*: o comportamento de agressão não é incitado, ou seja, não existe uma provocação da vítima para que o agressor exerça estes comportamentos sobre ela; e a inclusão do comportamento de *Bullying* num contexto familiar, ou seja, ocorre num grupo social que é reconhecido.

A literatura apresenta-nos designações como: *bully/bullie* o perpetrador do comportamento abusivo sendo identificado como o agressor no seguimento do presente estudo; nomeia *bullied* à vítima desse mesmo comportamento abusivo; *bystanders* aos observadores

destes comportamentos podendo demonstrar um comportamento passivo ou ativo perante o comportamento de violência (Berger, 2007).

Agressor é alguém que ataca deliberadamente, de forma repetida, a vítima que devido à disparidade de poder não tem forma de responder assertivamente e eficazmente a este comportamento. Os agressores são habitualmente caracterizados por um sentimento de superioridade de segurança em relação ao outro (vítima). Encontra-se numa posição privilegiada em relação vítima, quer seja identificado numa fase mais precoce da infância pelo tamanho físico, ou mais tarde, na adolescência, pelo papel que desempenha entre os pares e nas relações sociais. Encontrar-se-á mais distanciado dos professores, pode desenvolver graves consequências a nível académico a longo prazo, bem como tendência à delinquência (Ando, Asakura, & Simons-Morton, 2005; Bukowski & Sippola, 2001; Cillessen & Mayeux, 2004; Doll et al., 2004; Estell, Cairns, Farmer, & Cairns, 2002; Hawley & Vaughn, 2003; Tremblay & Nagin, 2005; Schwartz et al., 2002; citados por Berger, 2007).

Já as vítimas são caracterizadas pela sua indefesa, e habitualmente sofrem atos abusivos e comportamentos prejudiciais sem conseguirem responder eficazmente. Podem ser ansiosas, hostis e sem competências adequadas para responder de forma proactiva a estes comportamentos agressivos, tornando-se assim vítimas de *Bullying* (Berger, 2007).

A literatura salienta dois tipos de vítimas, as primeiras designadas vítimas-agressivas apresentam comportamentos disruptivos e fortemente impulsivos, poucas competências sociais, são castigados pelos seus pais, e com pouca relação com pares e professores. Tentam responder aos ataques dos agressores, mas de forma ineficaz e retaliam esse comportamento em pares numa posição de poder inferior (Mahady Wilton, Craig, & Pepler, 2000; Salmivalli & Nieminen, 2002). As segundas denominadas por vítimas-passivas são especialmente diferentes pela não-agressão e internalizam a sua dor e raiva. Estas vítimas geram sentimentos de raiva e medo para com a escola e pares, e mais gravosamente para com eles mesmos, despoletando o isolamento social e depressão tornando-se suscetíveis a outras formas de abuso (Prinstein, Cheah, & Guyer, 2005).

Salmivalli (1999) defende que o *Bullying* deverá ser visto sob uma perspetiva de fenómeno de grupo. Desta forma Jeffrey (2004) remete o *Bullying* para uma série de comportamentos desenvolvidos em público, onde se encontram outros intervenientes. É desta forma que surgem os observadores que desempenham diferentes papéis tais como: assistentes ou auxiliares do agressor mesmo sem participar ativamente na agressão reforçam positivamente a

mesma, através de risos ou frases que o encorajem; defensores que tal como o nome indica intervêm em prol da vítima, incentivando-a a reagir a tais comportamentos ou mesmo a intervir junto do agressor para que cesse os mesmos; e os alunos que se afastam e não tomam partido, apenas observando ao longe, sendo identificados na literatura como *bystanders* (Greene, 2003; Jeffrey, 2004).

Ficam questões por responder como: Quais os comportamentos que caracterizam o *Bullying*? Falamos unicamente de violência física? Ou existem tantas formas de caracterizar a sua tipologia quantos os intervenientes que o compõem?

É consensual na comunidade científica (Berger, 2007; Espelage & Swearer, 2003; Griffin & Gross, 2004; Rivers & Smith, 1994) que, no que diz respeito à forma de expressão do *Bullying* poderemos defini-la como sendo direta ou indireta. Direta quando o comportamento é efetuado cara-a-cara, com existência de um confronto aberto no qual a vítima identifica o seu agressor. Sob a forma indireta quando o comportamento de *Bullying* é efetuado para esconder a identidade do agressor, e com a ausência do confronto aberto. Este comportamento é especialmente utilizado quando o objetivo do agressor é a exclusão social e o afastamento da vítima. Desta forma é eliminada a possibilidade de retaliação destes comportamentos, conferindo ao agressor um sentimento de impunidade acrescido (Committee for Children, 2002).

Consoante as características do comportamento exibido podemos ainda tipificar o *Bullying* como sendo, físico, verbal, relacional, psicológico e sexual.

*Bullying* físico sob a forma indireta inclui ações como roubar algo de um colega, recrutar um colega para agredir outro, danificar material escolar ou colar pastilha na sua roupa (Greene, 1993). Berger (2007) distingue-o também como *Bullying* comportamental. O *Bullying* físico sob a forma direta é o mais óbvio aos olhos do cidadão comum de todas as idades e culturas e inclui ações em que o agressor bate, empurra ou espanca a vítima (Smith, Cowie, Olafsson, & Liefogle, 2002).

Insultar com nomes desagradáveis, denegrir a imagem, fazer troça de uma criança ou jovem é uma das formas mais frequentes de *Bullying* verbal afirma Carvalhosa, Moleiro, & Sales (2009). Comportamentos como a difamação, dizer coisas desagradáveis da vítima a outras pessoas ou criar intrigas são comportamentos distintivos do *Bullying* verbal indireto (Seixas, 2006).

Comportamentos como por exemplo a extorsão, coação, chantagem (direta) e chamadas anónimas e ameaçadoras (indireta) são comportamentos característicos de *Bullying* psicológico.

O Committee for Children (2002) tem em consideração ainda os comportamentos de natureza sexual, tais como, a invasão do espaço pessoal, exposição a imagens e atos sexuais ou ainda a coação de natureza sexualizada. São considerados comportamentos de voyeurismo, assédio, apalpar ou agarrar alguém de forma sexual quando falamos da forma direta e indireta comportamentos como espalhar rumores acerca da orientação sexual, divulgar imagens ou comentários de caris sexual (Barrio, Martín, Montero, Fernández & Gutiérrez, 2001; Felix, 2004; Pellegrini, 2002; Pepler, Craig, Connolly & Henderson, 2002; Seixas, 2006).

O *ciberbullying* é propagado através da utilização de tecnologias de informação e comunicação, tais como as redes sociais (*facebook; twitter*), o telemóvel, ou qualquer outra via eletrónica, de forma sistemática e com a intenção de malefício ao outro (Anderson & Sturm, 2007, e Schute, 2005, citado por Seixas, 2006).

Existem discrepâncias na prevalência do *Bullying* em Portugal (Costa & Pereira, 2010) assim como por todo o mundo, clarificamos a afirmação em seguida. O que justifica a necessidade de ser desenvolvido mais trabalho nesta área de modo a clarificar e direcionar a investigação, bem como a necessidade de desenvolver um diagnóstico que permita de uma forma holística e sistemática uma análise da incidência desta problemática num contexto específico, salientando o contexto envolvente (Saarento, Garandeanu, & Salmivalli, 2015). Na nossa perspetiva deverá ser mantido como pano de fundo o modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (1986; 1995a; 1995b; 1996) de forma a dar relevância merecida ao contexto envolvente.

Dadas as repercussões negativas no desenvolvimento educativo, social, pessoal e físico das crianças e jovens é imperativo que a escola intervenha, fazendo-se valer das suas funções de formação e de educação, mas também de agente promotor de saúde e bem-estar, a fim de prevenir e de reduzir o *Bullying* escolar. As linhas condutoras para a intervenção são claras no estudo de meta-análise de Farrington e Ttofi (2009): as estratégias utilizadas pelas escolas deverão corresponder ao que a literatura indica como sendo mais eficiente no seu combate.

É claro o predomínio do *Bullying* no contexto escolar, como evidenciado anteriormente, e constitui um problema de elevada relevância para Portugal, afetando o clima de proteção e segurança que é suposto existir nas escolas, bem como o desenvolvimento sócio emocional,

relações interpessoais, aprendizagem, contribuindo ainda para o abandono escolar precoce (Carvalhosa, et al., 2009a). É claro na literatura que o *Bullying* e qualquer comportamento desviante se associa ao insucesso académico, apesar de não se ter encontrado uma relação direta (Costa & Pereira, 2010).

### **Prevalência do *Bullying***

É possível observarmos a ocorrência do fenómeno de *bullying* por todo o globo, contudo existe alguma disparidade nos dados relativos à prevalência do fenómeno consoante os estudos. Assim o evidenciam Due & Holstein (2008, p. 212) com um estudo da prevalência do *Bullying* em 66 países, com amostras entre os 11, 13 e 15 anos de idade. Neste estudo foi possível concluir que existe uma percentagem de vítimas de *Bullying* considerável e dispar entre os mais diversos países. Os autores utilizam dois estudos, *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) que indica se foram agredidos pelo menos uma vez nos últimos dois meses e *Global School-based Student Health Survey* (GSHS) indicadora de agressão pelo menos uma vez no último mês. Os resultados encontrados no que diz respeito à prevalência apontam para percentagens que se situam entre os 20% e os 30% em países como Hungria, Republica Checa, Suécia, Bélgica ou a Noruega e entre os 30 e os 50% em países como Alemanha, Bélgica, França, Portugal, Suíça. Com uma prevalência superior a 50%, chegando a alcançar os 70% de vítimas de agressão temos o Zimbabué e Egito. É notória a disparidade de prevalência do *Bullying* entre os países indicados, quer estejamos perante diferenças metodológicas ou culturais. Contudo, o facto mais saliente é que estamos perante um fenómeno que ultrapassa as barreiras geográficas, afetando todos os países.

Em 1999, num estudo conduzido por Due e colaboradores na Dinamarca com uma amostra de 5205 jovens dos 11 aos 15 anos foram encontrados dados que apontam para cerca de 32% de agressores e 25% de vítimas. Estes dados apresentam uma diferença significativa dos apresentados nove anos depois.

Com dados representativos do papel de agressor, vítima e vítima-agressiva, encontramos outros estudos relevantes para a prevalência do *Bullying*. A Finlândia em 1999, apresentava dados de prevalência de 11% de agressores e vítimas e 3% de vítimas-agressivas, numa amostra composta por 2112 jovens que frequentavam desde o 3.º ano até ao fim do ensino secundário

(Kaltiala-Heino, Rimpelä, Marttunen & Rantanen, 1999). Num estudo de Nansel e colaboradores (2001), com uma amostra de 15 686 alunos do 6º ao 10º ano de escolaridade os Estados Unidos apresentam cerca de 13% de agressores, 10.6% de vítimas e 6.3% de vítimas-agressivas. Em 2004, Janssen, Craig, Boyce e Pickett com uma amostra de 5746 jovens dos 11 anos aos 16, encontraram dados que corroboram a existência de 8.8% de agressores e 14.7% de vítimas (11.6% vítimas e 3.1% de vítimas-agressivas).

Em dados recolhidos na Austrália encontramos algumas discrepâncias em relação às conclusões retiradas pelos seus autores. Em 1999, Forero, McLellan, Rissel e Bauman, uma amostra composta por alunos do 6º, 8º e 10º ano encontraram 23.7 % de agressores, 12.7% de vítimas, e 21.5% de vítimas-agressivas (n=3918). Enquanto Bond, Carlin, Thomas, Rubin e Patton, (2001) relatam que 51% da sua amostra seria vítima de *Bullying*, sendo esta amostra composta por 2680 alunos de 13 anos de idade. Mesmo aliando a estas diferenças a tipificação das vítimas efetuada por Forero e colaboradores (1999) teríamos um total de 34.2% de vítimas, muito inferior aos dados de Bond, Carlin, Thomas, Rubin e Patton (2001). Estas diferenças na literatura são replicadas também em Portugal como veremos a seguir.

Em Portugal, entre 2001 a 2006 dados da HBSC (Carvalhosa, et al., 2009a) remetem para o envolvimento de 5 % a 32%, da população escolar em situações de *Bullying*. No 2.º ciclo a prevalência dos alunos vítimas de *Bullying* varia entre os 32% e os 46%, sendo que os alunos envolvidos como agressores ronda os 23%. Junto da população do 3.º ciclo o cenário sofre algumas alterações, são registados 19 % a 23% de alunos envolvidos em situações de *Bullying* como vítimas, e 17% a 21% como agressores. As autoras Carvalhosa, Lima e Matos (2001b) indicam que em 1998 a percentagem de vítimas de *Bullying* estaria nos 16% e a dos agressores nos 11%, entre o 2.º e 3.º ciclo sem diferenças significativas, o que foi contraposto nas investigações futuras referidas anteriormente.

Já em 2010, Costa & Pereira concluíram numa amostra de 3726 alunos do 1.º ao 6.º ano de escolaridade, que 18.8% eram agressores, 11.1% vítimas e 17.8% vítimas-agressivas. Estes dados corroboram os encontrados pelas autoras Pereira (2008) e Raimundo e Seixas, (2009) quanto aos agressores. Contudo os dados encontrados para as vítimas e vítimas-agressivas são muito díspares dos referidos no estudo de Raimundo e Seixas (2009), que referema uma prevalência de 30.42% de vítimas e 9.58% de vítimas-agressivas.

Da mesma forma que Carvalhosa, Lima e Matos (2002) também Carvalhosa e Matos (2005) num outro estudo encontraram uma prevalência de vítimas de 21.4% a 22.1% e 25.9% a 27.2% de vítimas-agressivas, respetivamente. Desta forma podemos concluir que não é unânime na comunidade científica portuguesa a prevalência deste fenómeno nas nossas escolas.

As perspetivas de Benbenishty & Astor, (2005) e Underwood, (2003) já anteriormente referidos, chamam-nos a atenção para a diferença de idade consoante a tipologia de *Bullying*. Em seguida clarificamos de que forma se distinguem e as principais diferenças qua a literatura indica.

O *Bullying* físico atenua claramente com o avanço da idade. Com o desenvolvimento das competências cognitivas e sociais existe uma diminuição dos comportamentos de *Bullying* (Brame, Nagin & Tremblay, 2001; Espelage, Meban, & Swearer 2004). Sendo as crianças mais jovens pouco dotadas ainda de desenvolvimento linguístico, assertividade, comportamentos pró sociais adequados e a evitar comportamentos de agressão, recorrem mais ao *Bullying* físico e direto.

Conforme são desenvolvidas estas competências existem comportamentos agressivos mais elaborados (Bjorkqvist, Osterman, & Lagerspetz 1994; Matos, Simões & Gaspar, 2009; Pereira, 2008; Pereira, Almeida, Valente e Mendonça 1996 ). No pré-escolar já se verificam comportamentos de *Bullying* relacional, sendo estes menos evidentes em relação ao *Bullying* físico (Crick, Casas, e Ku 1999). O mesmo se verifica no primeiro ciclo de escolaridade onde se observam mais comportamentos de *Bullying* físico direto (Pereira, 2008). Desta forma podemos concluir que não são apresentadas diferenças significativas entre o pré-escolar e o 1.º ciclo quanto à tipologia de *Bullying* que prevalece, sendo este facto atribuído à escassez de estruturas cognitivas que proporcionem o comportamento socialmente adequado.

É evidenciada na literatura um incremento dos comportamentos de *Bullying*, em especial de natureza mais indirecta, na faixa etária dos 11 aos 15 anos. Facto atribuído a alterações fisiológicas na criança, nomeadamente a puberdade, assim como às alterações no seu contexto social envolvente, especificamente a escola (Archer & Cote, 2005; Espelage, at., al., 2004; Pellegrini & Long, 2002).

A violência de forma geral foi observada como sendo um evento masculino, principalmente quando nos referimos a violência física, sendo esta mais visível e

consequentemente mais facilmente observável (Bjorkqvist, 1994). Aos olhos da primeira definição de *Bullying* feita por Olweus (1978) esta era direcionada exclusivamente para o sexo masculino em detrimento do feminino (Leckie, 1997). Existiram alguns estudos científicos que direcionaram toda a sua investigação para o sexo masculino, tendo em conta apenas o *Bullying* físico direto, como exemplo temos um estudo levado a cabo por Coie, Dodge, Terry e Wright, (1991). Em 1996 os estudos demonstravam que os agressores eram superiores em dobro no sexo masculino em detrimento do feminino (Pereira et., al., 1996; Salmivalli, Karhunen & Lagerspetz, 1996). Leckie (1997) sugere que não existe diferença nos comportamentos de *Bullying* entre os sexos, sugerindo que o sexo feminino exhibe comportamento de violência de forma mais subtil e dissimulada. Demonstração de comportamentos entre o sexo feminino e masculino é salientada na literatura, nas mais diferentes temáticas (Crick & Grotpeter 1995). Nas investigações de Pereira e colaboradores (1996) e Salmivalli e colaboradores (1996) não são efetuadas diferenciações na tipologia de *Bullying*, ou seja, não são efetuadas diferenciações entre *Bullying* físico, verbal, direto, indireto e relacional de acordo com os diferentes sexos. A verdade é que quando foi introduzido nos estudos este cruzamento de dados verificou-se que no sexo masculino se encontram com mais frequência comportamentos de agressão e vitimização do tipo físico e direto, enquanto que no sexo feminino são exibidos igualmente comportamentos de *Bullying*, mas do tipo indireto e relacional (Artcher & Cole, 2005; Baldry & Farrington, 1999; Barrio, et. al., 2001; Bjorkqvist, Lagerspetz & Kaukianinen 1992; Craig 1998; Crick & Grotpeter 1995; Olweus, 1997; Österman et al., 1998; Pereira, 2008; Rivers & Smith 1994).

Rivers e Smith (1994) afirmam mesmo uma convergência na literatura quanto a estes resultados, que poderão ser justificados pela forma como os diferentes sexos gerem e estão predispostos para as relações sociais. De certa forma o sexo masculino estabelece relações sociais mais amplas e difusas, já no sexo feminino as relações são mais próximas e intimamente ligadas. Desta forma os autores Rivers e Smith (1994) defendem que o *Bullying* indireto e relacional tem mais impacto no sexo feminino, sendo a forma mais eficaz e eficiente de atingir o propósito de causar mal ao outro. Leckie (1997) afirma ainda que é dispensada a utilização da força física devido a esta proximidade das relações sociais, sendo mais simples danificar as relações. Numa perspetiva do fenómeno de *Bullying* em grupo também são registadas diferenças entre sexos. Salmivalli e colaboradores (1996) conclui no seu estudo que os papéis de agressor, reforço do agressor (37,3% masculino, 1,7% feminino) são frequentemente mais executados pelo sexo

masculino enquanto os papéis de defensor da vítima (4,5 % masculino, 30,1 % feminino) e observador externo (7,3 % masculino, 40,2 % feminino) são de frequência superior para o sexo feminino.

Espelage e colaboradores (2004) afirmam que o cerne do problema se coloca nas crianças e jovens que se transformam em vítimas e agressores crônicos. Estes imprimem nas suas interações sociais os padrões de agressão e vitimização independente da idade ou do sexo como veremos em seguida.

### **Consequências do *Bullying***

Em 1993, Olweus constata que o papel de vítima e agressor pode ser perpetuado no tempo, quer seja por um período de vários anos ou apenas alguns momentos na vida. Desta forma a literatura debruça-se sobre as consequências deste fenómeno e relata-as tanto a nível físico, como psicológico e social.

Bosworth, Espelage e Simon (1999) salientam evidências empíricas em como os agressores apresentam elevadas taxas de incidência em problemas de conduta, ou seja, propensão para delinquência e a longo prazo o eventual encarceramento. O reduzido auto conceito e elevados sentimentos de raiva são relatados na literatura bem como a elevada propensão para a depressão (Bosworth, et.al., 1999; Swearer, Siebecker, Jonhnsen-Frerichs & Wang 2010). Contudo existem autores que não corroboram esta linha de pensamento, é o caso de Juvonen, Graham & Schuster (2003) que no seu estudo cujo intuito foi o de traçar o perfil dos intervenientes no *Bullying*, concluíram que os agressores se encontram em papéis sociais privilegiados e são psicologicamente robustos.

É exibida uma consistência elevada na taxa de comportamentos e sintomas de depressão e ansiedade nas vítimas de *Bullying*, sendo esta mais acentuada que nos agressores (Craig, 1998; Olweus, 1994; Rigby, 2003; Swearer, et.,al., 2010), assim como problemas cognitivos, sociais (em especial a relação entre pares) e comportamentos de oposição (Houbre et.,al., 1996 citado por Swearer et.,al., 2010).

Swearer e Cary (2003) relatam ainda que as vítimas-agressivas evidenciam mais sintomas de depressão que agressores e vítimas, mantém-se contudo a mesma taxa de ansiedade,

problemas de conduta, comportamentais e uma propensão para sintomas psicossomáticos (Houbre et.,al., 1996, citado por Swearer et.,al., 2010).

É de referir que, quer agressores, vítimas ou vítimas-agressores apresentam mais probabilidade de sofrerem de doença física e mental segundo Nishina, Juvonen & Witkow (2005).

Parece pertinente concluir que o fenómeno de *Bullying* pode apresentar consequências devastadoras para todos os seus participantes, incluindo observadores. Nestes são identificadas tendências mais significativas para a ansiedade, sentimento de raiva (inferiores a vítimas e agressores, mas superiores à população normativa) e inclusivamente a eventual alteração da sua autopercepção, segundo Nishina e Juvonen (2005).

### **Sucesso e insucesso escolar e a sua relação com o *Bullying*.**

Para além das consequências referidas anteriormente em seguida queremos chamar a atenção para a associação do baixo rendimento escolar e motivação para a escola nas vítimas e agressores (Costa & Pereira, 2010; Nansel et., al., 2001).

Em 2010, Costa e Pereira desenvolveram um estudo no distrito de Bragança com cerca de 3891 alunos, dos 5 aos 16 anos. Foi possível apurar que os alunos que foram retidos ao longo do percurso escolar estão mais envolvidos em práticas de agressão (54,5%), do que os que nunca reprovaram (46,3%). Verifica-se também que 18,9% dos alunos que foram retidos se envolveram em comportamentos de vitimação e agressão, enquanto que apenas 17,5% dos que transitaram se envolveram em comportamentos de *Bullying*.

Foi possível concluir ainda que 16% das vítimas têm insucesso escolar e 10% sucesso escolar, assim como 17,5% das vitimas-agressivas obteve sucesso escolar em contraste com 18,9% que não obteve sucesso escolar. A diferença nos alunos que praticam ações agressivas não é tão enfatizada, sendo que 19,7 % que reprovou ao longo do percurso escolar e 18,8% não foi reprovado. Não sendo possível estabelecer uma relação direta entre o *Bullying* e o insucesso escolar é possível salientar que os alunos com insucesso escolar estão mais envolvidos em comportamentos inadequados (Costa & Pereira, 2010).

### **Bem-estar e a sua relação com *Bullying*.**

A Organização Mundial de Saúde (OMS) define saúde como um estado de completo bem-estar físico, psicológico e social, e não apenas uma condição de ausência de doença. A Convenção dos direitos Humanos vincula-nos a conceber condições para estes estados se manterem.

Quando ponderamos a população de crianças e jovens que se encontra envolvida em situações de *Bullying* coloca-se a questão de qual o efeito no seu bem-estar psicológico, social e físico?

Segundo Rigby (2003), a infelicidade, baixa auto-estima e auto-conceito, sentimentos de tristeza e solidão convertem-se numa perceção de reduzido bem-estar psicológico, em crianças envolvidas em comportamentos de *Bullying*. Due, Holstein e Jorgensen (1999) corroboram esta afirmação referindo que as vítimas de *Bullying* apresentam baixos níveis de bem-estar, assim como os jovens com tendência para comportamentos de vitimização. Matos e Carvalhosa (2001b) exibem resultados semelhantes, mas tendo em conta a felicidade e tristeza do aluno, concluem que alunos vitimizados apresentam maiores níveis de infelicidade. Concluem o mesmo relativamente aos níveis de auto-estima e auto-conceito, observados como indicadores de bem-estar psicológico (Salmivalli et., al., 1999).

Socialmente as crianças e jovens envolvidos em comportamentos de *Bullying* também exibem algumas fragilidades. Nansel e colaboradores (2001) referem que são demonstrados comportamentos de fraco ajustamento social e emocional, bem como fracas ligações sociais com os seus pares, nas vítimas de *Bullying*. Porém existem evidências que os alunos com poucas competências sociais são igualmente alvos mais evidentes de comportamentos de *Bullying* (Terasahjo & Salmivalli, 2003). Rigby (2000) demonstrou uma associação entre baixo suporte social, fraca perceção de bem-estar e debilitada saúde mental, relacionada com vitimização. Em Portugal, foram também encontradas evidências que associam sentimentos de evitamento para com a escola com comportamentos de vitimização (Matos & Carvalhosa, 2001b).

Contudo o mesmo não se replica com os agressores, que se evidenciam pelas elevadas capacidades de socializar e de fazer novos amigos, anulando o sentimento de isolamento (Nansel et., al., 2001). Há também referências na literatura que são controversas a este dado, (Seixas, 2006 cita Boulton & Smith, 1994; Coie, Dodge & Coppotelli, 1982; Dodge, 1983; Dodge et al., 1990; French, 1988; Milich & Landau, 1984; Pakaslahti & Keltikangas-Jaervinen, 1998; Pope,

Bierman & Mumma, 1991; Schantz, 1986) encontrando evidências de uma rejeição da parte dos pares para com os agressores. Os autores referidos defendem que os agressores são populares no seu grupo de pertença, que usualmente também pratica comportamentos de agressão (Espelage e Holt, 2001 citados por Seixas, 2006), mas a popularidade e facilidade de socialização não se estende aos restantes pares.

Já as vítimas-agressivas demonstram débeis níveis de desajustamento social, frágeis capacidades socio-emocionais, sendo consideradas um grupo com um risco acrescido (Nansel et., al., 2001).

De acordo com os dados anteriores não nos espanta que exista uma acentuação dos sintomas físicos e psicossomáticos nas vítimas de *Bullying*. Encontrou-se mesmo uma relação de associação entres estes e os comportamentos de vitimização, sendo que o mesmo não se repete com crianças e jovens que exibem comportamentos de agressividade (Baldry 2004; Matos & Carvalhosa, 2001b; Rigby, 1998).

Claramente os comportamentos de *Bullying* também afetam agressores e vítimas-agressivas, a probabilidade de incorrerem em comportamentos de risco está documentada na literatura, onde se exhibi uma forte associação entre estes comportamentos e o consumo de substâncias, nomeadamente bebidas alcoólicas, tabaco e drogas recreativas (Matos & Carvalhosa, 2001a; Nansel et., al., 2001).

### **Socialização e Processos de Grupo para compreender o *Bullying***

De forma a melhorar a compreensão sobre o *Bullying* numa perspetiva de fenómeno de grupo, parece-nos pertinente salientar como o mesmo se desenvolve através dos processos de socialização inerentes a formação de grupos.

Harris (1995) elucida-nos para os processos que os indivíduos, de qualquer idade, passam quando colocados em grupo, denominada por Teoria da Socialização, que defende que são evidenciados processos, distintos da formação de grupo, ocorrendo no interior e exterior do mesmo. Aquando da formação de grupo são verificados mecanismos que visam o favoritismo para o *ingroup*, por outras palavras é desenvolvido um conjunto de comportamentos que leva a favorecer o seu grupo em detrimento dos outros. Desta forma é acentuado o efeito de contraste no grupo, uma ênfatização das diferenças entre grupos e uma cegueira para as semelhanças, que

rapidamente se pode observar a uma elevada hostilidade e discriminação para com o *outgroup*, ou seja, quem está fora do seu grupo de pertença. Este efeito de contraste serve o simples propósito de aumentar a auto-estima e reforçar o sentimento de pertença a esse mesmo grupo.

Hymel (2014) sugere que este processo de adaptação só por si já irá favorecer a violência entre pares, pois já são observados como pertencentes a outro grupo.

Contudo estes não são os únicos processos inerentes à formação do grupo dentro do próprio grupo. São também desenvolvidos processos que visam manter a conformidade e a consistência do grupo. A assimilação dentro do grupo ocorre quando, eventualmente, os membros de um grupo vão ficando cada vez mais semelhantes. Podemos observar os grupos e compreender que partilham os mesmos interesses, sistema de valores, linguagem e até comportamentos semelhantes entre si. A este processo se denomina de *within group assimilation* (Harris, 1995). Assim como se vão assemelhando cada vez mais, alguns membros também se vão diferenciando, ou seja, destacam-se os indivíduos do grupo que mais se afastam em termos sociais e hierárquicos, *whithin group differentiation*. É nesta fase que Pellegrini e colaboradores (2010) encontram dados que corroboram que o *Bullying* também é favorecido neste processo, quer seja para manter a posição hierárquica no grupo ou reforçar as normas sociais do mesmo.

### **O Modelo Bioecológico do Desenvolvimento e Avaliação Diagnóstico**

De forma a compreender o comportamento da criança, é necessário olhar para o desenvolvimento, contextos em que se insere, relações que mantém, nível socio-económico, traços de personalidade e experiências de vida. Só desta forma podemos diagnosticar, prevenir e direcionar a intervenção para estratégias objetivas e eficientes. Para tal necessitamos de uma teoria que nos proporcione uma visão holística do desenvolvimento da criança, o modelo Bioecológico do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1986; 1995a; 1995b; 1996).

Bronfenbrenner (1996) afirma que a experiência de vida da criança se dá em clusters, encaixados dentro de si, e que interagem entre si e na criança. Salienta ainda que o crescimento psicológico é incitado pelos contextos mais significantes em determinado momento. O autor coloca a tónica na interação entre o contexto, o processo, o indivíduo e o tempo.

### **O contexto.**

O contexto é desmembrado em quatro sistemas e denomina-os: microssistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. O microssistema, sendo o sistema mais próximo da criança, é onde se desenvolvem as relações com a família e escola. É também aqui que se destacam os processos proximais que sustentam e produzem a evolução da criança, sendo estes dependentes da sua estrutura e consistência (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

A relação entre dois microssistemas, interdependentes e que se influenciam mutuamente, nos quais a criança participa de forma ativa, escola-família é referido como o mesossistema. Este aumenta a cada novo ambiente que a criança frequenta e.g. a entrada no atelier de tempos livres e a sua relação com a escola (Bronfenbrenner, 1986).

Exossistema é constituído pelas estruturas sociais, onde mesmo que não exista uma interação direta com a criança influencia e delimita os ambientes mais próximos, envolvendo os micro e mesossistemas (Bronfenbrenner, 1996), e.g. ambiente laboral parental e a influência que exerce sobre o contexto familiar sem ter um contacto direto com a criança.

Exterior aos sistemas anteriores encontra-se o macrosistema, onde se considera que reside o sistemas de valores, crenças religiosas e culturais e políticas da sociedade que envolve a criança (Bronfenbrenner 1996; 2004).

### **O processo.**

Este é destacado como o mecanismo responsável pelo desenvolvimento. Consiste nas interações recíprocas e gradualmente mais complexas da criança com os outros, símbolos e objetos que se encontrem no ambiente que experiencia. Estes podem mesmo determinar trajetórias de vida, pois são as locomotivas do desenvolvimento psicológico e a formação das interações e estimulam as relações afetivas e os papéis desempenhados ao longo da vida (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

### **A criança.**

É um ser biopsicologicamente em desenvolvimento e como tal desempenha um papel ativo no seu desenvolvimento. É vista pelas suas características quer sejam competências, habilidades, experiências de vida, bem como pelo produto das sua interações com o contexto,

sendo desta forma encarada como um produto da relação entre o processo, a criança, contexto e o tempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998; Bronfenbrenner, 1999).

### **O tempo.**

O tempo contém as mudanças, estabilidades e tendências que decorrem do ciclo de vida. São evidenciadas as mudanças que ocorrem ao longo do tempo nos sistemas do modelo Bioecológico e conhecidas como sendo o resultado, mas também promotor de mudança no desenvolvimento (Bronfenbrenner & Morris, 1998).

Assim, os programas deverão ir ao encontro da proposta inicial de Olweus (1993), envolvendo toda a comunidade educativa (alunos, professores, funcionários, pais e demais integrantes da rede social/comunitária de inserção escolar). Esta perspectiva sistémica ou global, na explicação do fenómeno no processo de intervenção, indica o anacronismo de um enfoque individualista ou reducionista (Olweus, 1993; Pereira, 2008).

Pretendeu-se efetuar um diagnóstico no Agrupamento, com o propósito de avaliar a prevalência, tipologia, e políticas de prevenção e intervenção face ao *Bullying*, sendo utilizada uma metodologia de avaliação participativa. O principal objetivo foi o de identificar as principais lacunas neste contexto e deixar sugestões corroboradas pela literatura, de forma a diminuir a prevalência do mesmo.

O diagnóstico serve o propósito de adquirir conhecimento da realidade, para oferecer uma garantia de eficácia na resolução do problema, dispõem de metas bem definidas, identificação com detalhe da problemática existente, sistematização dos dados para uma compreensão holística. Consequentemente Idáñe e Ander-Egg (2007) reforçam a necessidade de uma abordagem sistemática na realização do diagnóstico, justificando de forma clara e consisa que nenhuma questão social é fruto de um acontecimento causa efeito directo, mas sim da interação e interdependência de diversos meios. Como tal foi utilizada como teoria em pano de fundo o modelo Bioecológico de desenvolvimento de Bronfenbrenner (1986; 1995a; 1995b; 1996) e a Teoria da Socialização de forma a compreender os processos de grupo.

### **Estratégias relevantes para a redução do *Bullying***

Farrigton e Ttofi (2009) realizaram um estudo de meta-análise onde foram avaliados os efeitos do *Bullying* e vitimização em 44 programas *anti-bullying*, tais como, o Programa *Kiva* (Finlândia), *Olweus Bullying Prevention Program - OBPP* (Noruega), *Ecological Anti-bullying Program* (Canadá), *Bully-Proofing Your School* (Estados Unidos América), *Granada Anti-Bullying Program* (Espanha).

São em seguida apresentadas algumas das estratégias utilizadas nestes 44 programas em questão. Farrigton e Ttofi descrevem-nos como sendo: Política *anti-bullying* decretada em toda a escola, um conjunto de estratégias explícitas e formais de gerir a escola com vista a erradicar qualquer comportamento de *Bullying*. Regras em sala de aula, um regulamento explícito e exposto em sala de aula que pretende manter a conduta dentro da mesma de forma a evitar o *Bullying* entre os pares. Estas regras são muitas vezes criadas pelo próprio grupo turma, visando uma metodologia ativa de participação e uma envolvimento superior na tarefa. Conferências e seminários abertos a toda a escola, sendo estes realizados na sua generalidade após a recolha de um pré teste, onde são fornecidos os dados iniciais aos alunos para os sensibilizar para o tema e compreender que é um fenómeno que também se desenvolve na sua escola. Incorporação de material *anti-bullying* no conteúdo curricular do ano letivo, para ser parte envolvente do percurso escolar. Gestão da sala de aula e conseguir dominar um conjunto de técnicas que permite detetar e mediar situações de *Bullying* neste contexto. Grupos de trabalho com vítimas e agressores, mediados por professores e outros técnicos qualificados. Trabalho individualizado com vítimas e agressores, fora do contexto de sala de aula, poderá ser realizado por psicólogos ou professores qualificados. Trabalho com os pares, dar ferramentas e formação a alunos para mediar situações de *Bullying*, bem como formar mentores para alunos que necessitem de um suporte. Esta estratégia é altamente focada nos observadores e visa incentivá-los a agir em conformidade sempre que observam uma situação de *Bullying*. Informação aos encarregados de educação, esclarecer de que forma podem identificar e ajudar o seu educando numa situação de *Bullying*. Esta temática pode chegar por boletins informativos, regulamento de consulta dirigido aos pais. Reforço na supervisão do recreio, identificação do local mais frequente na prática de *Bullying* e aumento da supervisão do mesmo. Medidas disciplinares, alguns programas defendem a utilização de medidas punitivas para situações de *Bullying*, considerando a aplicação de uma

sanção para prática de *Bullying*, enquanto outros apostam em medidas não punitivas (utilização em conjunto), e.g. a justiça restaurativa que visa a reparação das relações entre pares. Tribunais escolares, não muito praticado, mas é uma opção que pode ser contemplada como estratégia *anti-bullying*. Formação a professores e encarregados de educação de como mediar e reduzir situações de *Bullying* bem como identificá-las. Alguns programas utilizam também vídeos e vídeo-jogos para a sensibilização para o *Bullying* (Farrigton & Ttofi, 2009).

Farrigton e Ttofi (2009) encontraram evidências que em geral os programas *anti-bullying* conseguiam um decréscimo de 20% a 23 % do efeito do *Bullying* e 17% a 20% de vitimização. Contudo avaliam como mais eficazes os que dispõem de métodos disciplinares e medidas não punitivas, em simultâneo. Será mais eficaz quanto mais duradouro for o programa, ou seja, a duração mais extensa e com um número de horas superior nos programas é mais eficaz. É ainda de salientar que este estudo aponta que estratégias como o trabalho com os pares aumenta a vitimização, contrariamente ao efeito desejado (Farrigton & Ttofi, 2009).

### **Problema de Investigação**

A investigação sobre o *Bullying* tem evidenciado graves consequências que o mesmo poderá ter no desenvolvimento pessoal e social dos agressores, vítimas e observadores (Berger, 2007). A prevalência do *Bullying* em contexto escolar é um problema de elevada relevância nas escolas portuguesas, afetando o clima de proteção e segurança que é suposto existir neste contexto, bem como o desenvolvimento sócioemocional, relações interpessoais, aprendizagem, contribuindo para o abandono escolar precoce (Carvalhosa, Moleiro & Sales, 2009). Quer seja na forma física, verbal, relacional, sexual ou através das novas tecnologias nomeado de *ciberbullying*, a violência sob a forma de *Bullying* persiste nas nossas escolas. Como tal o foco da nossa atenção será o *Bullying* neste contexto. Mais concretamente Agrupamento escolas localizado na zona urbana de Lisboa.

### **Objeto de estudo**

Pretende-se adquirir conhecimento sobre a prevalência e tipologia de *Bullying* em crianças e jovens do Agrupamento. Iremos focar a nossa atenção na frequência de

comportamentos agressivos e de vitimologia; tipologia de *Bullying* mais frequente, bem como as diferenças de sexo entre os diferentes tipos; local em que se proporciona este fenómeno; percepção de suporte entre pares, familiares e comunidade escolar; percepção de eficácia do suporte recebido; a relação entre o *Bullying* e bem-estar; relação entre *Bullying* e sucesso escolar; bem como as estratégias de intervenção e prevenção utilizadas no Agrupamento.

### **Questões de investigação**

Propomo-nos a responder ás seguintes questões: Qual a prevalência das vítimas de *Bullying* no Agrupamento? Qual a prevalência dos agressores de *Bullying* no Agrupamento? Que tipo de *Bullying* é praticado? E quais os sexos que o praticam? Em que local se verificam as situações de *Bullying*? Os agressores fazem parte do grupo turma ou fora da turma? Qual o género dos agressores? Qual o suporte na comunidade escolar? Qual o suporte entre pares? Qual o suporte familiar? De que forma é percecionado o suporte recebido? Quem são os intervenientes no momento da agressão? De que forma é percecionada a ajuda a uma vítima de *Bullying*? Quais os motivos para a agressão? Que estratégias de intervenção e prevenção do *Bullying* foram implementadas no Agrupamento no ano letivo 2015/2016?

## Capítulo II - Método

---

O presente estudo é descritivo e exploratório. Utiliza-se uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa, de forma a enriquecer o diagnóstico de avaliação, sendo esta a técnica selecionada para efetuar a caracterização da população alvo. Desta forma ficou definido o diagnóstico em dois estudos distintos. O primeiro estudo foi dirigido aos alunos do Agrupamento que frequentam o 1.º e 2.º ciclos. Num segundo estudo foram caracterizadas as estratégias de intervenção e prevenção do Agrupamento. A informação foi adquirida através de entrevistas presenciais com vários elementos da comunidade escolar com o intuito de reforçar o carácter holístico necessário à realização de um bom diagnóstico.

### Amostra

Considerando o primeiro estudo conta com uma amostra por conveniência, na escolha do Agrupamento de escolas e aleatorizada por extrato relativamente a seleção das turmas que participarem. Foram selecionadas 50% das turmas de 3.º, 4.º, 5.º e 6.º anos de todo o Agrupamento de escolas e foram aleatorizadas as turmas por extrato, ou seja ano de escolaridade correspondente a cada escola do Agrupamento. Na EB1 com JI (1) foi selecionada uma turma de terceiro e quarto ano, EB1 com JI (2) uma turma de terceiro e quarto ano, da EB1 com JI (3) duas turmas de terceiro ano e uma de quarto ano, na EB2,3 (4) foram selecionadas três turmas de quinto ano e três turmas de sexto ano. Alguns participantes são alunos de segundo ano de escolaridade que se encontravam inseridos em turmas de terceiro ano, pois as mesmas não possuíam número de alunos suficientes para a abertura de nova turma, e não podiam ser inseridos nas turmas existentes pelo já elevado número de alunos. Contudo consideramos os resultados obtidos nos questionários destes alunos e serão incluídos na amostra.

No segundo estudo estamos perante uma amostra por conveniência e não aleatorizada, sendo esta dirigida à comunidade escolar adulta, técnicos superiores, docentes, não docentes, direção.

No primeiro estudo recolhemos dados de 216 alunos do Agrupamento de escolas, com idades compreendidas entres os sete e 14 anos de idade ( $M=9.99$   $SD=1.39$ ). Nesta amostra 52,3 % dos participantes são do sexo masculino ( $n=113$ ) e 45,8% do sexo feminino ( $n=99$ ), sendo que quatro alunos não responderam a este campo. Os participantes frequentam o 1.º ciclo ( $n=101$ ) e 2.º ciclo de ensino ( $n= 115$ ), sendo que oito se encontram no segundo ano de escolaridade, 67 no terceiro ano de escolaridade, 26 no quarto ano de escolaridade, 59 no quinto ano de escolaridade e 56 no sexto ano de escolaridade.

O Agrupamento de Escolas está localizado na zona denominada de Lisboa Oriental. Pode concluir-se que a diversidade cultural, económica, e estratificação social é elevada e em constante mutação, segundo o Projeto Educativo 2012/2015 do Agrupamento.

No ano letivo de 2015/2016 o Agrupamento de Escolas apresentava um total de 1148 alunos distribuídos pelas escolas da seguinte forma: EB2,3 (4) apresentava um total de 790 alunos, sendo que 388 eram do segundo ciclo, onde existiam seis turmas de 5.º ano e sete de 6.º ano de escolaridade. No 3.º ciclo existiam cinco turmas de 7.º ano, quatro de 8.º ano sendo que uma delas corresponde ao percurso curricular alternativo (PCA), e quatro turmas de 9.º ano, no seu total 358 alunos. Salienta-se ainda um total de 44 alunos em Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). A EB 1 com JI (1) apresentava um total de 233 alunos, sendo que 62 fazem parte do JI e estão distribuídos por três salas, A,B,C. Encontram-se a frequentar o 1.º ciclo 171 alunos, em uma turma de 1.º ano, uma turma do 2.º ano, duas turmas 3.º ano e duas turmas de 4.º ano. A EB1 com JI (2) tinha um total de 95 alunos disseminados por três turmas. Já no 1.º ciclo existia um total de 177 alunos, uma turma de 1.º ano, uma turma de 2.º ano, duas turmas 3.º ano e duas turmas de 4.º ano. A EB 1 com JI (3) apresentava um total de 300 alunos, sendo 98 correspondentes ao JI distribuídos por quatro salas, 210 alunos no 1.º ciclo, com duas turmas de 1.º ano, três turmas de 2.º ano, três turmas de 3.º ano e por fim duas de 4.º ano.

## **Instrumentos**

Foi utilizado o questionário de autorrelato, *Bullying – A agressividade entre crianças no espaço escolar* de Dan Olweus (1989) adaptado por Pereira e Tomás (1994) e citado em Pereira (2008) (Anexo A).

O questionário de autorrelato permite ter uma estrutura dividida em três; Bloco I - comportamentos de vitimização; Bloco II - comportamentos de agressão; Bloco III - enquadramento socioeconómico do participante.

Bloco I permite-nos identificarr comportamentos de vitimização e enfatiza o suporte social percebido por parte da vítima, relativamente à comunidade escolar, pares e família. Os primeiros 12 itens, que correspondem ao primeiro bloco do instrumento permitiram-nos identificar: a prevalência de vítimas (e.g. Desde que o período começou quantas vezes te fizeram mal?); a tipologia de *Bullying* mais frequente (e.g. Como te têm feito maal ?); os locais no contexto escolar onde é mais praticado o *Bullying* (e.g. Em que sítios te têm feito mal); se os agressores se encontram no grupo turma fora do grupo turma (e.g. De que turma são os rapazes ou raparigas que te têm feito mal); qual a faixa etária dos mesmos (e.g. De que idade são os rapazes ou raparigas que te têm feito mal); identificação do género do agressor bem como se é efetuada em grupo ou individualmente (e.g. Quem te fez mal?); suporte social percebido por parte da comunidade escolar, suporte social percebido por parte dos pares, suporte familiar percebido das vítimas (e.g. Quantas vezes os professores, funcionários, psicólogos ou técnicos GAAF tentaram parar os rapazes ou as raparigas que fizeram mal a outros?); a quem é efetuada a denúncia da agressão (e.g. Disseste a alguém que te fizeram mal na escola?) ; identificação do género dos pares que interferiram no momento da agressão bem como se, se apresentavam em grupo ou de forma individual (e.g. Há rapazes ou raparigas que te defenderam quando outros te tentaram fazer mal?).

Bloco II refere-se a comportamentos de agressão possibilitou obter informação sobre: a prevalência de agressores (e.g. Quantas vezes fizeste mal a outro (s) colega (s) na escola, este período?); o motivo da agressão (e.g. Se fizeste mal a algum colega na escola este período, diz porque o fizeste?); se agressão foi efetuada individualmente ou em grupo (e.g. Quantas vezes te juntaste a outros colegas para fazer mal a algum rapaz ou a alguma rapariga na escola, este período?); se a agressão ocorreu a caminho da escola (e.g. Quantas vezes tomaste parte em

agressões a outros jovens no caminho da escola, este período? ); se a agressão pode ser motivada pela incompatibilidade com o colega (não gostar do colega, e.g. Ajudavas a agredir um colega que não gostasses?), através de cinco itens.

Bloco III foi realizada uma caracterização socioeconómica do aluno: identificando o ano de escolaridade, género, idade, data de nascimento, fratria e idade dos irmãos, profissão e habilitação parental, frequência do jardim infantil, sucesso académico (reprovação e número de reprovações) e relação intra-grupo turma identificando o número de amigos.

A este questionário foram acrescentadas definições sobre o *Bullying* e *Cyberbullying* de forma a uniformizar o conhecimento sobre a temática de estudo entre os participantes. Surgiu a necessidade de incluir seis itens, iguais entre si, que permitiram reconhecer a perceção de eficácia das intervenções e suporte social da comunidade envolvente apresentados numa escala tipo *likert* com 4 pontos (muito, assim-assim, pouco, nada). No Bloco III do questionário, foram incluídos doze itens da escala de bem-estar KID SCREEN-27 traduzido e adaptado para Portugal por Gaspar & Matos (2008), que permitiram analisar sentimentos do aluno sobre a sua vida em geral (e.g. A tua vida tem sido agradável?), sobre ele mesmo (e.g. Sentiste-te feliz com a tua maneira de ser?), amigos (e.g. Divertiste-te com os teus amigos?) e ambiente na escola e aprendizagem (e.g. Sentiste-te feliz na escola?). Esta inclusão serviu o propósito de analisar o bem-estar psicológico dos participantes a quem foi aplicado o questionário. A escala é descrita de forma mais pormenorizada de seguida.

#### *KID SCREEN-27.*

O instrumento utilizado no presente estudo é parte integrante de uma versão sintetizada da escala originalmente descrita, isto é, o questionário *Kid Screen 27* (Gaspar & Matos, 2008), uma versão mais abreviada que mantém qualidades psicométricas semelhantes.

*Kid Screen 52* (Gaspar & Matos, 2008) é um instrumento *standardizado* de medida generalista da qualidade de vida em crianças e adolescentes. Esta escala de avaliação de qualidade de vida apresenta qualidades psicométricas e está validado em quatorze países da Europa. São destacadas dez dimensões da qualidade de vida: 1 - bem-estar físico constituído por cinco itens; 2 - bem-estar psicológico com seis itens; 3 - humor e emoções definido por sete itens; 4 - autopercepção com cinco itens; 5 - autonomia com cinco itens; 6 - relações parentais e contexto familiar com seis itens; 7 - suporte social e pares definido por seis itens; 8 - ambiente

escolar com seis itens; 9 - aceitação social com três itens; e 10 - recursos financeiros apresentado em três itens.

O *Kid Screen 27* permite-nos avaliar cinco dimensões da qualidade de vida em crianças e adolescentes: 1) bem-estar físico em cinco itens (atividade física, energia e resistência) e.g. Sentiste-te bem e em forma? ; 2) bem-estar psicológico em sete itens (analisa as emoções positivas, a satisfação com a vida) e.g. Sentiste-te bem por estar vivo(a)? ; 3) autonomia e relação com os pais em sete itens (interação com os seus pais ou cuidadores, a forma como esta se sente amada e apoiada pela família, autonomia e qualidade dos recursos económicos) e.g. Os teus pais compreendem-te? ; 4) suporte social e grupo de pares em quatro itens (relações sociais e os amigos, grupo de pares e o apoio percebido) e.g. Fizeste actividades com outras rapazes e raparigas? ; 5) ambiente escolar em quatro itens (capacidades cognitivas, aprendizagem, concentração, assim como os seus sentimentos em relação à escola e percepção da relação com os professores) e.g. Gostaste de ir à escola?.

Para a realização deste estudo foram retirados três itens da dimensão do bem-estar psicológico com foco nos sentimentos sobre si mesmo e a sua vida. Na dimensão da autonomia e relação com pais e cuidadores foram utilizados três itens com ênfase nas informações sobre si mesmo. Na dimensão do ambiente escolar e aprendizagem foram selecionados seis itens, direcionados para a relação com os docentes, sentimentos em relação a escola, capacidade de concentração e aprendizagem, e os últimos três itens direcionados para a relação com os pares.

Estas dimensões foram selecionadas tendo em conta os objetivos do presente estudo, sendo apenas selecionadas as mais significativas. A escolha de mais itens considerando o ambiente escolar e aprendizagem remete para a necessidade de avaliar o bem-estar na escola, sendo este o contexto que iremos atuar é essencial tê-lo em especial atenção. Sem nunca ser possível ignorar que o Bem-estar, assim como o instrumento indica, não é constituído por apenas uma área envolvente, sintetizámos os itens mais pertinentes e passíveis de compreensão pela população alvo, na dimensão do bem-estar psicológico e autonomia e relação com pais.

Entrevistas semiestruturadas.

No segundo estudo foram conduzidas entrevistas semiestruturadas, como recurso ao Modelo Bioecológico do Desenvolvimento de modo a sistematizar e o diagnóstico apresentar um carácter holístico.

As questões colocadas foram formuladas de forma aberta para possibilitar uma resposta mais elaborada e aprofundada. (Anexo B) O conteúdo das entrevistas debruçou-se sobre as estratégias de intervenção e prevenção do Agrupamento de escolas, bem como a percepção de eficácia de cada profissional a quem foram dirigidas as mesmas, dando espaço a um cunho pessoal e considerações importantes para futuras estratégias a serem desenvolvidas. Para isso foi incluído no final uma questão direcionada a sugestões de trabalhos a serem desenvolvidos nesta área, de acordo com a perspectiva de cada participante.

## **Procedimento**

No segundo período do ano letivo 2015/2016 foi submetido o projeto dissertação de Mestrado Psicologia Comunitária Proteção Menores (MPCPM) *Prevalência e Tipologia de Bullying em contexto escolar: Relação como o Sucesso Escolar e Bem-Estar* em reunião de Conselho Pedagógico do Agrupamento, tendo ficado aprovada a recolha de dados junto dos alunos do primeiro e segundo ciclo do Agrupamento, necessária para a realização do 1.º estudo.

De seguida foram notificados os encarregados de educação com o respetivo consentimento informado, solicitando o educando a participar neste estudo, tendo sido informados detalhadamente do seu conteúdo e objetivo, responsáveis pelo mesmo, tempo despendido na sua realização e em que disciplina seria executado, consequências e riscos para participação, cumprimento das normas de sigilo, anonimato e privacidade de acordo com a comissão de Proteção de Dados, bem como o carácter voluntário de participação no estudo. Este consentimento foi criado em duplicado, devidamente identificado de forma a ser rubricada a autorização de participação e permitindo que o encarregado de educação mantivesse uma cópia do consentimento (Anexo C).

Posteriormente foram notificados os Coordenadores de cada escola pertencente ao Agrupamento, correspondente a três Escolas Básicas 1 (EB1) com Jardim Infância (JI), e a Escola Básica 2, 3 (EB2,3) tendo sido dado conhecimento do questionário e conteúdo do mesmo, objetivo da aplicação e a forma de aplicação. De seguida foram efetuados os contactos com os diretores de turma, entregues os consentimentos e agendadas as datas convenientes para as recolhas de forma a não interromper nem prejudicar as atividades escolares.

É de salientar que foi necessário efetuar um pré-preenchimento de cada um dos questionários recolhidos, com o objectivo de preencher as habilitações académicas e profissão dos educandos. Para tal foram consultadas as bases de dados do Agrupamento. Após este preenchimento foi colocado em cada questionário um *post-it* com o nome do aluno. Aquando da entrega do mesmo o aluno que o recebeu, foi informado que deveria retirar o *post-it* que continha o seu nome do questionário. Desta forma o investigador ao recolher os questionários deixou de conseguir identificar os alunos.

O questionário foi aplicado em horário escolar, na unidade curricular de formação cívica em todas as turmas. O tempo de aplicação variou entre os 20 a 45 minutos. A aplicação foi efetuada em grupo turma, com as recomendações de ser realizado de forma individual, com sinceridade e garantindo as questões de anonimato, sigilo e privacidade. A leitura da definição de *Bullying* e *ciberbullying* bem como as instruções de preenchimento foram efetuadas em voz alta em todas as turmas. Acrescenta-se ainda que no 1.º ciclo, junto das turmas de 3.º ano, foi necessária a leitura em conjunto do questionário (investigador e grupo turma), dando tempo para as respostas, de forma a eliminar enviesamentos derivados de diferentes níveis de leitura ou estádios de desenvolvimentos por parte dos alunos.

No término da aplicação reservou-se algum tempo para os participantes colocarem dúvidas e deixarem as suas considerações em relação ao questionário e o seu preenchimento.

No 2.º estudo, com vista a identificar, compreender e analisar as estratégias de intervenção e prevenção já efetuadas para o combate ao *Bullying* no contexto escolar foram realizadas entrevistas com a comunidade escolar. Contactamos pessoalmente alguns elementos de forma a deixar o seu testemunho. Foi possível recolher testemunhos da Mediadora do Gabinete Apoio ao Aluno e á Família (GAAF), da Animadora Social do GAAF, de uma Professora da EB 2,3 e da Diretora de Turma (DT) da turma de Percurso Alternativo Curricular (PCA). As entrevistas foram realizadas em ambiente isolado, com privacidade, estando apenas presente a entrevistadora. As entrevistas foram gravadas em formato áudio. Tiveram uma duração entre cinco a 10 minutos.

No início da gravação foi solicitada a autorização para a gravação da entrevista, sendo garantido que após a sua transcrição seriam destruídos os ficheiros áudio e a transcrição da

entrevista serviria apenas para propósitos académicos, mantendo o carácter confidencial e anónimo necessário a realização das mesmas (Anexo D).

## Capítulo III - Resultados

---

### Caracterização Descritiva do Agrupamento de escolas

Procedemos à análise dos dados, referentes ao questionário passado aos alunos do Agrupamento de escolas, através do programa de análise estatística SPSS, efetuamos análises exploratórias e testes de independência Qui-quadrado.

#### Vítimas

Conseguimos apurar através da amostra recolhida a frequência de comportamentos de vitimização ( $M=1,85$ ;  $SD=1,34$ ), 48.6% respondeu que nenhuma vez, 31.5% teriam sido agredidos uma ou duas vezes, foram agredidos três ou quatro vezes 6.5% e 13.4% foram agredidos cinco ou mais vezes no ultimo período escolar. Existem estudos que realizam a frequência de vitimização com um ponto de corte anterior, ou seja consideram vítimas/agressores os alunos que sofreram ou infligiram estes comportamentos, respetivamente, uma ou duas vezes durante o ultimo período como Costa e Pereira, (2010). No nosso caso pretendemos salientar os casos mais gravosos, sem retirar a importância aos anteriores, para o efeito iremos considerar como vítimas de *Bullying* quem foi agredido 3 ou mais vezes, com o objectivo de maior precisão. Pois literatura anteriormente referida sustem que a sistematização e repetição é característica inerente ao *Bullying*. Sendo apurado um resultado de 19.9% de vítimas de em toda a amostra recolhida. Concluimos ainda que 17,4% das vítimas eram vítimas-agressivas, ou seja, vítimas que também agrediram mais de três vezes no último período.

#### Tipologia de *Bullying*.

No que diz respeito à tipologia de *Bullying* apuramos que a mais usual é o *Bullying* verbal direto, tendo os alunos assinalado a opção *chamaram-me nomes feios* em 39,4% dos casos. Os resultados apontam uma percentagem de 21,3 % que relataram situações em que foram vítimas de violência física direta *bateram-me* e registamos também situações de roubo e furto (*roubaram-me* 4.6%), *pediram-me dinheiro e não devolveram* (2,8 %), *ameaçaram-me, meteram-me medo* (13,4%). Trinta e sete por cento revelaram que não foram vítimas de qualquer tipo de agressão tendo em consideração o último período letivo.

### Tipologia *Bullying* e a sua relação com o sexo.

Pretendemos observar se a tipologia de *Bullying* sofrida se relacionaria com o sexo do aluno, para tal recorreremos ao teste de independência do Qui-quadrado. Sendo que para cada tipologia de *Bullying* foi delineada a hipótese, a tipologia de *Bullying* e sexo, não são independentes, estão relacionados ( $\text{Sig} < \alpha = 0.05$ ).

Foram encontradas relações estatisticamente significativas entre o *Bullying* físico direto ( $\alpha = 0.01 < \alpha = 0.05$ ;  $X^2 = 6.243$ ;  $p\text{-value} = 0,019$ ), o *Bullying* relacional indireto corresponde às respostas proporcionadas por *andaram a falar de mim, dizem segredos sobre mim* ( $\alpha = 0.01 < \alpha = 0.05$ ;  $X^2 = 11,796$ ;  $p\text{-value} = 0,001$ ) *Bullying* relacional direto, *ignoram-me e não falam comigo* ( $\alpha = 0.01 < \alpha = 0.05$ ;  $X^2 = 6.582$ ;  $p\text{-value} = 0,012$ ). (Anexos E, F e G). Nas restantes tipologias não foi corroborada a hipótese proposta por nós.

Os resultados direcionam-nos para uma percentagem superior de rapazes (28,3 % *within* sexo) que são vítimas de *Bullying* físico direto, em comparação com as raparigas (14,1 % *within* sexo), assim sendo é possível afirmar que o físico direto é mais frequente entre as crianças e jovens do sexo masculino em detrimento do feminino.

Concluimos ainda que o *Bullying* relacional indireto e direto é mais frequente entre as raparigas. Deparamo-nos com dados que corroboram a afirmação, entre os alunos do sexo feminino 29.3 % (*within* sexo) afirma ser vítima de *Bullying* relacional direto e 13,1 % (*within* sexo) *Bullying* relacional indireto, por outro lado apenas 10,6 % e 3.5% (*within* sexo), respetivamente afirma o mesmo.

### Local da agressão.

Na Tabela 3.1 é possível observar que mais de metade dos alunos relata que as agressões são realizadas no recreio, bem como os outros locais onde ocorrem as mesmas.

*Tabela 3.1 - Local em que ocorrem as agressões.*

Local	Resposta	<i>n</i>	Frequência
Recreio	Sim	112	52%
Corredores / Escadas	Sim	11	5%
Sala	Sim	23	11%
Cantina	Sim	7	3%

Balneários	Sim	3	1%
WC	Sim	4	2%
Caminho da Escola	Sim	3	1%
PC / Telemóvel	Sim	3	1%

### Quem agride.

Verifica-se que os comportamentos de agressão partem maioritariamente do grupo turma com 41,2 % dos alunos a assinalarem esta opção (29,2% ameaça fora do grupo turma) e 36,1 % tem a mesma idade da vítima (32,9 % são mais velhos; 9,7% são mais novos).

Quando questionados sobre quem eram os agressores 20,4% afirmam ser importunados por um único rapaz, contudo 32,9 % afirmam ter sido agredidos por vários rapazes, várias raparigas e rapazes e raparigas como se pode verificar na Tabela 3.2.

*Tabela 3.2 - Quem são os agressores.*

Quem são os agressores?	<i>n</i>	Frequência	Missing
<b>Rapaz</b>	44	20,4%	
<b>Rapariga</b>	11	5,1%	
<b>Vários rapazes</b>	36	16,7%	
<b>Várias raparigas</b>	3	1,4%	
<b>Rapazes e Raparigas</b>	32	14,8%	
<b>Ninguém</b>	87	40,3%	
<b>Total</b>	<b>213</b>	<b>100,0%</b>	<b>3</b>

### Suporte percebido.

No que diz respeito ao suporte percebido foram analisadas três dimensões distintas: suporte escolar, familiar e por parte dos pares. Dos resultados presentes na Tabela 3.3 podemos salientar que 35,6% dos alunos não sabe em que medida o suporte familiar existe ou se alguma vez aconteceu, à semelhança do suporte escolar por parte dos professores 33,8%. Vinte e sete vígula oito por cento afirma que os professores tentaram parar as agressões muitas vezes e 31,5% considera que às vezes os pares tentaram parar as agressões.

**Tabela 3.3 - Suporte Percebido Escolar; Pares; Família.**

		<i>n</i>	<i>n %</i>	Total <i>n %</i>	Missing
Quantas vezes professores tentaram parar as agressões?	Não sei	73	36,3%	33,8%	
	Às vezes	38	18,9%	17,6%	
	Muitas vezes	60	29,9%	27,8%	
	Nunca ou quase nunca	30	14,9%	13,9%	
	Total		100,0%	100,0%	15
Quantas vezes colegas tentaram parar as agressões?	Não sei	50	24,9%	23,1%	
	Às vezes	68	33,8%	31,5%	
	Muitas vezes	46	22,9%	21,3%	
	Nunca ou quase nunca	37	18,4%	17,1%	
	Total		100,0%	100,0%	15
Quantas vezes a família tentou parar as agressões?	Não sei	77	38,7%	35,6%	
	Às vezes	26	13,1%	12,0%	
	Muitas vezes	34	17,1%	15,7%	
	Nunca ou quase nunca	62	31,2%	28,7%	
	<b>Total</b>		<b>100,0%</b>	<b>100,0%</b>	

Quando questionados sobre quem eram as pessoas a quem confidenciavam os eventos de violência, os alunos apontaram os encarregados de educação (33,6%), pares (25,9%), e o diretor de turma (24,2%). É pertinente salientar que 10,7% dos alunos não confidenciaram a ninguém estas ocorrências.

No que diz respeito a intervenientes nas situações de violência entre os pares 10,2 % afirma que ninguém interveio em seu benefício, mas 12,5 % grupos de rapazes e 13% grupos de raparigas referiram ter sido protegidos quando se encontraram envolvidos em situações de *Bullying*.

É pertinente identificar de que forma procedem os alunos do Agrupamento de escolas quando presenciam estas mesmas agressões, podemos verificá-lo na Tabela 3.4. Na sua grande maioria os alunos do Agrupamento de escolas chamaria alguém que pudesse ajudar numa situação de agressão (67.6%).

**Tabela 3.4 - Como se comportam quando assistem a um colega ser agredido.**

<b>Como te comportas quando assistes a um colega ser agredido.</b>	<b>Sim Frequência</b>	<b>Não Frequência</b>
Nada, não é nada comigo.	4,1%	95,9%
Chamo alguém para ajudar.	67,6%	32,4%
Nada, mas acho que deveria ajudar.	18,3%	81,7%
Ajudo só se for meu amigo.	20,5%	79,5%
Nada, porque podem vingar-se em mim.	5,9%	94,1%
Ajudo mesmo que não conheça.	37,9%	62,1%
Tento ajuda-lo como posso.	48,9%	51,1%

**Percepção de eficácia.**

Os alunos foram submetidos a questões que remetem para a percepção de eficácia das intervenções existentes, quer relativamente à escola, quer à família, ou pares. Na Tabela 3.5 podemos observar esses resultados, nos quais 45,9% dos alunos afirma que a intervenção da família não produziu qualquer efeito. Contudo a intervenção dos pares e professores produziu algum efeito (Assim-assim), com 33,2% e 32,3%, respetivamente.

**Tabela 3.5 - Percepção de Eficácia dos alunos sobre as intervenções.**

<b>Resultou</b>	<b>Muito n %</b>	<b>Assim- Assim n%</b>	<b>Pouco n%</b>	<b>Nada n%</b>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Missing</i>
Intervenção Professores	21,5	32,3	21,0	25,3	2,50	1,09	35
Intervenção Pares	18,7	33,2	23,0	25,1	2,55	1,06	34
Intervenção Família	22,9	17,8	13,4	45,9	2,82	1,24	64
Confidenciado o evento.	30,7	21,1	18,1	30,1	2,48	1,21	55

**Agressor.**

Como agressores apuramos que 85,2 % nunca agrediu nenhum colega no último período letivo, 11,6 % agrediu uma ou duas vezes, 0,9 % agrediu três ou quatro vezes e 1,9 % cinco ou mais vezes. À semelhança das vítimas de agressão, foram considerados agressores os alunos que responderam ter cometido agressões três vezes ou mais 2,8 % ( $M= 3,61$ ;  $SD=.979$ ). Foram também apuradas as causas da agressão representadas na Tabela 3.6.

**Tabela 3.6 - Motivos para justificar a agressão.**

		<i>n</i>	Frequência
Não fiz mal a nenhum colega.	Sim	120	54,8%
Para evitar que me façam mal.	Sim	38	17,4%
Porque tive que me defender.	Sim	66	30,1%
Para ser admirado e popular.	Sim	0	0,0%
Porque me irritaram, provocaram ou gozaram.	Sim	55	25,1%
Porque faz-me sentir bem.	Sim	3	1,4%
Para mostrar como sou forte.	Sim	5	2,3%
Para me vingar.	Sim	9	4,1%
Faz-me sentir que sou melhor do que os outros.	Sim	1	0,5%

Quando questionados sobre quantas vezes se juntavam a outros colegas para agredir nos percursos que levariam até a escola, 5,6% afirma que o fez uma ou duas vezes, 0,5% que o faz uma vez por semana, 2,8% duas ou mais vezes por semana sendo que mais de 90% afirma não fazê-lo. Na maioria dos casos, os alunos do Agrupamento de escolas (64,4%) assinala que não se juntaria a outra pessoa para agredir um colega que não gostasse, 18,5% admite fazê-lo se esse colega o aborrecer muito, 6,5% coloca a hipótese de o fazer (talvez), 1,4% afirma que o faria e 8,3 % pensa que não se juntaria para agredir um colega com quem não simpatizasse.

### **Relação entre o *Bullying* e o Sucesso Escolar**

No total da amostra observamos que 16,7% dos alunos são repetentes de ano. Estimamos a possível existência de uma relação entre ser vítima ou agressor de *Bullying* e o sucesso académico. Tendo sido definida a variável do sucesso académico através da reprovação de ano no percurso escolar, através do teste não-paramétrico de independência do Qui-quadrado, *Outputs* correspondentes disponíveis nos Anexos H e I. Para tal estipulamos as seguintes hipóteses para cada variável: H<sub>1</sub>: Ser vítima de *Bullying* e reprovar no percurso escolar não são independentes, estão relacionados (Sig <  $\alpha$  =0.05). H<sub>1</sub>: Ser agressor e reprovar no percurso escolar não são independentes, estão relacionados (Sig <  $\alpha$  =0.05).

Tendo em vista a verificação da relação entre ser vítima de *Bullying* e reprovar de ano o teste de independência demonstrou que existe independência ( $\alpha=0.45 > \alpha = 0.05$ ;  $X^2 = 0.181$ ;  $p\text{-value} = 0,99$ ) entre as duas variáveis, o mesmo sucedendo com a relação entre ser agressor e reprovar de ano ( $\alpha=0.18 > \alpha = 0.05$ ;  $X^2 = 2,655$ ;  $p\text{-value} = 0,445$ ), deste modo não são corroboradas as hipóteses esperadas, não é corroborada uma relação estatisticamente suportada entre ser vítima ou agressor e o sucesso escolar.

### **Relação entre o *Bullying* e o Bem-Estar**

Tendo em conta os resultados da escala de bem-estar constatámos que, no que diz respeito a sentimentos sobre as suas vidas em geral ( $M=1.45$ ;  $SD=0,53$ ), a maioria dos alunos se encontra muito agradado e satisfeito (61,5%). No que remete para os sentimentos de bem-estar sobre si mesmo ( $M=1.33$ ;  $SD=0.57$ ) verificamos uma forte tendência para se sentir bem com o seu corpo, roupa e maneira de ser (59,2%), enquanto que (20,7%) apenas sente um bem-estar moderado em relação a si mesmo. Concluimos dos dados recolhidos em relação ao ambiente na escola e aprendizagem ( $M=1.51$ ;  $SD=0,51$ ) que 55,4% da amostra se encontra muito adaptada ao seu contexto escolar. No relacionamento com pares ( $M=1,28$ ;  $SD=0,51$ ) 61% afirma confiar e manter relações prósperas com os seus colegas.

Procurou-se verificar uma possível relação entre ser vítima de *Bullying* ou agressor e o bem-estar. Recorreu-se para isso ao teste não-paramétrico de independência do Qui-quadrado, e delineamos as seguintes hipóteses e respetivos resultados:

H<sub>1</sub> sentimentos: Ser vítima de *Bullying* e bem-estar (sentimentos sobre a sua vida em geral) não são independentes, estão relacionados (Sig <  $\alpha = 0.05$ ).

H<sub>1</sub> sentimentos: Ser agressor de *Bullying* e bem-estar (tendo em conta os sentimentos sobre a sua vida em geral) não são independentes, estão relacionados (Sig <  $\alpha = 0.05$ ).

H<sub>1</sub> sentimentos sobre si mesmo: Ser vítima de *bullying* e bem-estar (sentimentos sobre a si mesmo) não são independentes, estão relacionados (Sig <  $\alpha = 0.05$ ).

H<sub>1</sub> sentimentos sobre si mesmo: Ser agressor e bem-estar (sentimentos sobre a si mesmo) não são independentes, estão relacionados (Sig <  $\alpha = 0.05$ ).

H1 Ambiente Escolar; Aprendizagem: Ser vítima de *bullying* e bem-estar (bem-estar no ambiente escolar, professores e capacidade de aprendizagem) não são independentes, estão relacionados (Sig <  $\alpha=0.05$ ).

H1 Ambiente Escolar; Aprendizagem: Ser agressor e bem-estar (bem-estar no ambiente escolar, professores e capacidade de aprendizagem) não são independentes, estão relacionados (Sig <  $\alpha=0.05$ ).

H1 Amigos: Ser vítima de *bullying* e bem-estar (tendo em conta satisfação e agradabilidade das relações com os pares) não são independentes, estão relacionados (Sig <  $\alpha=0.05$ ).

H1 Amigos: Ser agressor e bem-estar (bem-estar no ambiente escolar, professores e capacidade de aprendizagem) não são independentes, estão relacionados (Sig <  $\alpha=0.05$ ).

Tendo em vista testar as hipóteses de independência da relação entre ser vítima de *bullying* e o bem-estar, relativamente à escala de sentimentos em geral sobre a vida o teste de independência demonstrou que existe não independência ( $\alpha=0.05 < \alpha = 0.05$ ;  $X^2 =19,001$ ;  $p\text{-value} = 0,00$ ) o mesmo sucedeu com a relação entre ser agressor e sentimentos em geral sobre a vida ( $\alpha=0.025 < \alpha = 0.05$ ;  $X^2 =19,039$ ;  $p\text{-value} = 0,59$ ), desta forma aceitamos as duas hipóteses H1. Desta forma existem evidências estatísticas que corroboram a afirmação de que ser vítima de *bullying* ou agressor está relacionado com a forma como o aluno percebe o seu bem-estar sobre os sentimentos da sua vida em geral. Mais de 50% dos alunos que não estiveram envolvidos em comportamentos de *bullying*, relatam somente ser agredidos ou ter agredido uma vez no último período escolar e consideram que o seu nível de bem-estar, tendo em conta os sentimentos sobre a vida em geral, como muito ou assim-assim agradável e satisfatório, contrariamente aos alunos envolvidos em comportamentos de *bullying*, quer como vítimas quer como agressores, que na sua maioria caracterizam os sentimentos para com vida em geral como pouco ou nada agradável e satisfatório. *Outputs* correspondentes disponíveis no Anexo J e K

O mesmo não se verificou para as hipóteses que se seguiram, ou seja as variáveis consideradas são independentes, quer para vítimas de *bullying* ( $\alpha=0.46 > \alpha = 0.05$ ;  $X^2 =5,628$ ;  $p\text{-value} = 0,469$ ), quer para os agressores ( $\alpha=0.55 > \alpha = 0.05$ ;  $X^2 =4,883$ ;  $p\text{-value} = 0,54$ ) tendo em conta bem-estar e sentimentos por si mesmo.

Desta forma não é estatisticamente corroborada uma relação de dependência entre as mesmas. Assim como é aceite a independência de ser vítima de *bullying* ( $\alpha=0.68 > \alpha = 0.05$ ;  $X^2 =6,590$ ;  $p\text{-value} = 0,00$ ), agressor ( $\alpha=0.40 > \alpha = 0.05$ ;  $X^2 =7,132$ ;  $p\text{-value} = 0,40$ ) e bem-estar,

considerando o bem-estar no ambiente escolar, professores e capacidade de aprendizagem. O mesmo sucede com relação de ser vítima de *bullying* ( $\alpha=0.70 > \alpha = 0.05$ ;  $X^2 =6,334$ ;  $p\text{-value} = 0,70$ ) e agressor ( $\alpha=0.97 > \alpha = 0.05$ ;  $X^2 =2,588$ ;  $p\text{-value} = 0,87$ ) e o bem-estar com os seus pares.

### 1.º ciclo e 2.º ciclo

Pretendemos replicar a análise descritiva tendo em conta apenas a amostra parcial do 1.º ciclo, alunos que frequentam 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade da nossa amostra. Desta forma obtivemos um N=101 com idades compreendidas entre 7 e os 13 ( $M=8,85$ ;  $SD=0,932$ ) nos quais 51,5% são do sexo masculino e 46,5 sexo feminino. No 1.º ciclo encontramos 33,7 % de vítimas ( $M=2,20$ ;  $SD=1.13$ ), 5 % agressores ( $M=2,86$ ;  $SD=1.36$ ) e 22% vítimas-agressivas.

Já no 2.º ciclo os alunos têm idades compreendidas entre os 10 e 14 anos ( $M=10,98$ ;  $SD=0,85$ ), frequentam o 5.º e 6.º ano de escolaridade, sendo que 53 % são do sexo masculino e 45,2 % do sexo feminino. Os resultados revelam que 7,9 % são vítimas ( $M=2,20$ ;  $SD=1.13$ ) e 0,9 % são agressores ( $M=2,86$ ;  $SD=1.36$ ), não tendo sido encontradas vítimas-agressivas nesta amostra.

Procurou-se verificar uma possível relação entre a tipologia de *Bullying* e o ciclo de escolaridade. Recorreu-se para isso ao teste não-paramétrico de independência do Qui-quadrado, e delineamos a hipótese de uma relação de não independência entre a tipologia de *Bullying* e o 1.º e 2.º ciclo de escolaridade. Corroboramos a nossa hipótese na tipologia de *Bullying* relacional direto ( $\alpha=0.02 > \alpha = 0.05$ ;  $X^2 =9,783$ ;  $p\text{-value} = 0,02$ ) apurado através do item *Não brincam comigo, deixam-me sozinho..* Existe uma frequência superior de *bullying* relacional no 1.º ciclo relativamente ao 2.º ciclo. Outputs disponíveis para consulta no Anexo L

Na Tabela 3.7 apresentam-se os dados correspondentes às tipologias de *bullying* praticadas nos diferentes ciclos. Verifica-se que em todas as tipologias se verificou que são mais praticadas no 1.º ciclo que no 2.º ciclo, excepto nas condições de extorsão, roubo e mensagens via telemóvel e internet.

**Tabela 3.7 - Frequência tipologia bullying por ciclo.**

<b>Tipologia bullying</b>		<b>n % 1.ºCiclo</b>	<b>n% 2.ºCiclo</b>
Bateram-me.	Sim	12	9,3
Roubaram-me.	Sim	1,9	2,8
Pediram-me dinheiro, e não devolveram.	Sim	0,5	2,3
Ameaçaram-me, meteram-me medo.	Sim	7,9	5,6
Chamaram-me nomes feios.	Sim	20,8	18,5
Falaram de mim, dizem segredos.	Sim	10,2	8,8
Não falam comigo.	Sim	4,6	3,2
Mensagens via telemóvel e internet.	Sim	0,5	0,5
Insultaram-me pela cor ou etnia.	Sim	3,7	1,4
Não brincam comigo e deixam-me sozinho.	Sim	7,4	1,9

### **Análise Resultados Qualitativos Segundo Estudo**

Através da análise qualitativa realizada com recurso às entrevistas, que se encontra representada no Anexo M, verificámos como estratégias de intervenção no Agrupamento de escolas, o envolvimento do GAAF, do Serviço Psicologia e Orientação (SPO), do Gabinete de Mediação Escolar (GMS), a proximidade dos diretores de turmas com os seus alunos e as temáticas abordadas na Formação Cívica, o papel ativo da Direção da escola, os Programas Promoção Competências Pessoais e Sociais (PPCPS), a Oficina de Mediação Conflitos que promove a formação de alunos mediadores de pátio ou recreio, o reencaminhamento de alunos para serviços de Psicologia que possam oferecer respostas adequadas as necessidades emocionais dos alunos, os Protocolos com a Escola Segura, PSP, sendo este resguardado como um último recurso. Na sua maioria os profissionais escolares concluem que estas estratégias são eficientes, e atribuem o facto de serem relatados poucos casos de *bullying* como resultado das mesmas.

Observamos um aspecto interessante relativamente às estratégias de prevenção, as quais são replicadas de forma semelhante às estratégias de intervenção. Deste modo, as estratégias utilizadas para intervir servem sempre o propósito de formar, informar e prevenir as situações de violência.

Pareceu-nos pertinente que cada interveniente salientasse possíveis formas de intervir e prevenir a violência no contexto escolar, como forma de deixar o seu contributo para futuras propostas de estratégias. Salientam-se algumas delas: Conselho de Delegados, ou seja haver algum elemento da Direção que fomentasse uma ligação mais próxima com os alunos, envolver

os alunos em projetos escolares de forma a potenciar a relação com a escola como positiva e satisfatória, aumento do número de efetivos de assistentes operacionais, eliminar a carga burocrática e disponibilizar horário para o docente lidar com situações deste carácter com os alunos, formar a comunidade educativa neste âmbito e fornecer ferramentas para lidar com o *bullying*, envolvimento em programas nacionais de prevenção do *bullying*, recursos informáticos que pudessem esclarecer e conceder suporte a alunos, aumentar a participação da comunidade docente pela sua proximidade com alunos, criar equipas multidisciplinares para sensibilizar a comunidade para a violência escolar e criação de uma Assembleia de Escola para intervir nestes casos. Desta forma foi-nos possível observar as estratégias de intervenção, prevenção e futuras sugestões para continuar a intervenção na temática do *bullying*, bem como uma clara perceção de que forma são avaliadas as estratégias já implementadas.

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]

## Capítulo IV – Discussão

---

Em Portugal, Matos, Simões & Gaspar (2009) encontram dados que corroboram uma vitimização muito inferior (13,6 %; 12,8 %; 9,4 %) aos encontrados no Agrupamento de escolas, contudo equitativos quando nos focamos na prevalência de agressores (5,5 %; 4 %; 3 %), correspondente aos encontrados no estudo HBSC (1998; 2002; 2006), é também importante salientar que os dados dos autores se encontram centrados no 2.º e 3.º ciclo de escolaridade.

Já em estudos citados por Carvalhosa, Moleiro & Sales (2009) nomeadamente realizados por Almeida, (1999); Almeida, Pereira e Valente, (1995); Pereira, Almeida, Valente e Mendonça, (1996) encontramos equivalência nas percentagens de alunos que são identificados como vítimas de comportamentos de *bullying* (22%), contudo no que diz respeito à prevalência de agressores (20%) esta é muito superior aos resultados obtidos por nós, principalmente tendo em conta que a população alvo se encontra no mesmo ciclo de escolaridade. Quando isolados os ciclos de escolaridade, tendo em conta apenas os comportamentos de violência, a diferença é ainda mais evidenciada uma vez que as autoras encontram valores de 15% de agressores no 1.º ciclo e 20% no 2.º ciclo e na nossa amostra encontramos 5% agressores no 1.º ciclo e 0,9% no 2.º ciclo de escolaridade. Chegamos a mesma conclusão quando observamos os dados relativos a Pereira, Mendonça, Neto, Valente e Smith (2004), que no 2.º ciclo encontraram 20% dos alunos vítimas e 16% agressores.

Carvalhosa (2008) encontra dados que corroboram que 6% dos jovens dos 11 aos 16 anos eram vítimas-agressivas, os nossos dados indicam-nos 17,4 no total da amostra, 22% no 1.º ciclo e 0% no 2.º ciclo. Em comparação com os dados obtidos por Raimundo e Seixas (2009) encontramos semelhanças nos alunos vítimas de *bullying* apesar de os mesmos se encontrarem mais elevados na amostra das autoras, mantem-se a discrepância nos agressores sendo que a nossa amostra apresenta dados muito inferiores aos relatados pelas mesma, já considerando vítimas-agressivas. Raimundo e Seixas (2009) apenas indicam valores na ordem dos 10% enquanto no presente estudo foram encontradas 17,4% de vítimas-agressivas. Comparativamente com o estudo de Carvalhosa, Lima e Matos (2001) encontramos mais semelhanças nos dados correspondentes às vítimas (21%) e agressores (10%), contudo mantêm-se as diferenças nas vítimas-agressivas (26%) embora neste caso os valores sejam superiores aos encontrados no presente estudo.

Consideramos que as diferenças salientadas relativamente à prevalência de vitimização possa ser devida às diferentes metodologias utilizadas na recolha dos dados, como no caso do estudo conduzido por Matos et., al., (2009). Salientamos ainda a diferença na população alvo que provém deste estudo, com uma média de idades superior ao presente estudo, sugerimos que este fator contribua para a prevalência inferior de vítimas de *bullying* em relação ao Agrupamento de escolas, pois tal como corroborado na literatura, o *bullying* irá perdendo a sua expressão com a idade (Archer & Cote, 2005; Brame, Nagin & Tremblay, 2001; Espelage, et., al., 2004; Pellegrini & Long, 2002).

Contudo mesmo quando os estudos se assemelham na sua metodologia de recolha de dados bem como na população alvo encontramos diferenças significativas quanto aos alunos com comportamentos agressivos (Almeida, 1999; Almeida, Pereira & Valente, 1995; Pereira, Almeida, Valente & Mendonça, 1996 citados por Carvalhosa, Moleiro & Sales 2009; Pereira, et., al., 2004; Raimundo & Seixas 2009). Uma possibilidade também para essa diferença poderá ser o contexto onde são recolhidos os dados, o qual poderá potenciar a sua desejabilidade social. Queremos com esta afirmação salientar que os alunos do Agrupamento de escolas já sabiam de antemão que um elemento do GAAF se deslocaria à sua sala para conversar com a turma sobre a temática do *bullying*. Assistimos por diversas vezes os alunos serem alertados para a importância da não agressão no contexto escolar. Apesar dos esforços efetuados por nós de forma a manter a recolha de dados o mais fiel e aproximada da realidade possível, poderá ter existido um enviesamento dos dados recolhidos. Conseguimos reforçar esta sugestão ao analisarmos separadamente os dados correspondentes a diferentes ciclos; no segundo ciclo encontramos uma percentagem nula de agressores enfatizando a desejabilidade social que se torna mais saliente com a idade.

Se considerarmos que qualquer aluno que tenha admita ter cometido uma agressão, mesmo que fosse apenas uma vez ou duas durante o último período escolar, como sugerido no estudo desenvolvido por Costa & Pereira (2010), encontramos valores consideravelmente diferentes, 14,4% na amostra total e 37,5 % no segundo ciclo. Reconhecemos que os nossos resultados estão muito aproximados de Costa & Pereira (2010), com a exceção dos autores encontrarem uma prevalência superior de agressores que vítimas o que não se replica na nossa amostra. Com a exceção de Costa & Pereira (2010) todos os estudos anteriormente citados encontram uma prevalência superior de vítimas em relação aos agressores, e uma prevalência inferior de vítimas em relação a vítimas-agressivas.

Contrariamente a Almeida, (1999); Almeida, Pereira e Valente, (1995); Pereira, Almeida, Valente e Mendonça, (1996) citados por Carvalhosa, Moleiro e Sales (2009) não encontramos diferenças na tipologia de *bullying* mais praticada entre os alunos do 1.º e 2.º ciclo, sendo que a mais frequente é o *bullying* verbal. No entanto denotamos uma diminuição considerável de 10 pontos percentuais no *bullying* físico entre o 1.º e 2.º ciclo, corroborando as autoras e toda a literatura revista por nós até aqui neste sentido.

Encontramos discrepâncias relativamente ao *bullying* relacional, mais diretamente interligado com o item do questionário que assinala os alunos que foram ignorados pelos colegas ou que se recusam a brincar com os mesmos. Os autores Archer e Cote (2005); Brame, Nagin e Tremblay (2001); Crick, Casas, e Ku (1999); Espelage, Meban e Swearer (2004) remetem para um aumento do *bullying* relacional. Contudo existe uma prevalência muito superior no 1.º ciclo (15,8%) relativamente ao 2.º ciclo (3,5%). Questionamo-nos se as estratégias de prevenção implementadas no pré-escolar e 1.º ciclo estão a alterar a forma como os alunos exercem os comportamentos de *bullying* e se desenvolvem precocemente competências sociais para excluir um colega com a intenção de o prejudicar, e remetemos este pensamento para uma reflexão crítica em futuras investigações.

De acordo com Rivers e Smith (1994) os nossos dados suportam a teoria que o *bullying* físico direto é mais praticado pelo sexo masculino, enquanto o *bullying* relacional, quer direto, quer indireto, é exercido maioritariamente pelo sexo feminino. Assim, tal como identificado por Carvalhosa, Moleiro e Sales (2009) também no nosso estudo o local onde mais frequentemente acontecem episódios de *bullying* é nos recreios (52%), reforçando a necessidade já previamente salientada por Farrington e Ttofi (2009) de implementação de estratégias que comportem uma supervisão mais próxima destes espaços de lazer dos alunos.

Nas entrevistas realizadas conseguimos compreender que a falta de supervisão neste espaço é claramente uma dificuldade reconhecida por docentes e técnicos do Agrupamento de escolas, e dada a impossibilidade de contratação de recursos humanos, deveria debruçar-se sobre estratégias inovadoras para conseguir isolar a propagação dos comportamentos de violência. Não sendo relatado nas entrevistas, foi possível aos investigadores observarem dinâmicas realizadas em recreio que permitiam um foco dos alunos em jogos e atividades de grupo, sendo desta forma

mais simples manter a atenção sobre um maior número de alunos e fomentar relações construtivas e baseadas na não agressão.

Parece-nos pertinente salientar que a ameaça maioritariamente parte do *ingroup*, e de pares da mesma faixa etária, o que nos leva a corroborar a proposta de Pellegrini e colaboradores (2010) que apontam para processos *whithin group differentiation*, sendo este facto claramente reforçado pela presença de 32% dos alunos questionados indiciarem sempre o comportamento de *bullying* como vindo de grupos (vários rapazes; várias raparigas; rapazes e raparigas). Não ignorarmos que uma percentagem não muito diferente identificou o *bullying* como sendo realizado por pessoas fora do seu grupo turma, pares mais velhos e como sendo um comportamento levado a cabo a nível individual, mas é claramente menos expressivo, do ponto de vista estatístico.

Quando delineado o diagnóstico esteve sempre muito presente a questão, de que forma a intervenção é vista por parte dos alunos envolvidos em situações de *bullying*. Para esse efeito foram utilizadas questões para compreender como é percebido o suporte já existente e em que medida o mesmo é avaliado como eficaz, pelos alunos. No que remete para o corpo docente escolar é possível verificar que a maioria dos alunos não consegue identificar a existência de uma intervenção ativa nas situações de *bullying*, contudo quase metade dos alunos inquiridos constata que os professores intervieram às vezes e muitas vezes. Infelizmente pouco mais de 20% identifica estas intervenções como produtoras de resultados muito eficazes. Desta forma sugerimos a utilização de estratégias identificadas por Farrigton e Ttofi (2009), como a realização de conferências e seminários para a formação e difusão de informação em relação ao *bullying*, bem como estruturas claras de procedimentos para utilizar quando confrontados com esta realidade, gestão de sala de aula com um conjunto de técnicas de diagnóstico, identificação e mediação de situações de *bullying* e violência no geral.

Quando falamos da intervenção por pares em situações de *bullying* verificamos que mais de um terço dos alunos considera que estes intervêm às vezes e mais de 20% muitas vezes. A intervenção é considerada com um sucesso mediano por um terço da amostra, reforçando a análise qualitativa de estratégias de intervenção a realizar no futuro sugerida pela técnica AT e corroborada na literatura com sendo de sucesso por Farrigton e Ttofi (2009), que remete para a formação de alunos como mediadores de conflito no contexto escolar e formação de mentores para os alunos identificados previamente como potenciais agressores ou vítimas.

Na descrição da intervenção que remete para o contexto familiar consideramos que existe uma necessidade especial de ler estes dados com precaução, uma vez que mais de 60% da amostra relata que não existiu intervenção, ou que desconhece a mesma. Podemos sugerir que estes resultados sejam representativos da desvinculação existente entre o contexto familiar e o contexto escolar, sendo que os alunos observam os seus pais ou cuidadores principais como exteriores às suas relações escolares e com pares. Todavia, 40% perceciona a intervenção realizada como eficaz. Posto isto, deveríamos trabalhar na formação e informação dos encarregados de educação, de modo a melhorar o suporte aos seus educandos (Farrigton & Ttofí, 2009), cabendo à escola difundir os laços que a envolvem com a família de forma a criar um ambiente harmonioso e de confiança, para que as famílias se envolvam e tomem consciência da importância do contexto escolar (Pereira, 2008).

Apesar de não encontrarmos evidências estatísticas que corroborem uma relação entre ser vítima ou agressor de *bullying* com o sucesso escolar, não podemos ignorar que quando focamos os alunos agressores que reprovaram de ano durante o seu percurso escolar encontramos sempre uma frequência superior, sustentando a noção de que estamos perante um fator de risco quer seja para o insucesso escolar, quer para o perpetuar dos comportamentos de agressão (Carvalhosa, et., al., 2009a; Costa & Pereira, 2010; Nansel, et., al., 2001; Pereira, 2008). Não encontramos evidências tão claras para manter este argumento com vítimas de *bullying*, contudo ainda encontramos prevalência de sucesso escolar superior nos alunos que nunca foram agredidos, indicando que a vitimização poderá contribuir para um desempenho escolar mais pobre. (Carvalhosa, et., al., 2009a; Costa & Pereira, 2010; Matos et., al., 2009; Nansel, et., al., 2001)

A corroboração estatística entre o envolvimento em situações de *bullying* (vítima/agressor) e o bem-estar tendo em conta sentimentos gerais com a sua vida vai de encontro às hipóteses formuladas ao longo deste estudo e empiricamente suportado pelos autores Due, Holstein e Jorgensen (1999); Matos e Carvalhosa (2001b); Rigby (2003); Salmivalli e colaboradores (1999), no sentido em que os comportamentos de *bullying* se associam a baixos níveis de bem-estar no jovem ou nas crianças, aumento de sentimentos como tristeza, infelicidade, solidão desencadeando um suprimido estado de bem-estar psicológico.

Denotamos durante a recolha dos dados para o presente estudo que o Agrupamento de escolas se encontra ativamente envolvido no processo de prevenção e intervenção necessário para atenuar a violência com todas as ferramentas que dispõe. Concordamos que todas as estratégias

utilizadas à data do estudo efetuado estão em linha com as indicações da literatura existente. Infelizmente não produzem o efeito desejado para as necessidades correspondentes ao Agrupamento de escolas. Pretendemos com isto sugerir que políticas mais amplas de intervenção devam ser implementadas e difundidas pela comunidade escolar, de forma a incorporar nos percursos curriculares dos alunos temáticas que os envolvam e sensibilizem para esta questão, salientando novamente a justiça restaurativa como meio de estruturar as relações deterioradas pela violência e ambiente de terror que envolve os alunos vítimas de *bullying*. Salientamos ainda que as sugestões deixadas pelos técnicos e docentes envolvidos são pertinentes e estão de acordo com as estratégias de sucesso no combate ao *bullying* referidas no estudo de meta-análise de Farrigton e Ttofi (2009).

A recolha de dados com menores de idade é sempre envolta de grande sensibilidade para manter o anonimato dos participantes. No método foi descrita a necessidade de criar estratégias alternativas, detalhadas em pormenor, de forma a efetuar uma recolha totalmente confidencial e anónima e mesmo assim conseguirmos recolher de forma adequada os dados relativos aos estatuto social e económico dos alunos do Agrupamento de escolas.

É necessária a atenção a questões legais do consentimento informado, pois são os pais ou cuidadores principais que detém o poder de autorizar a sua realização e não a criança ou jovem. Este motivo limitou o número de alunos que participaram, sendo o número de participantes inferior ao previsto por nós, não só pelo motivo da não existência de consentimento da parte dos pais ou cuidadores principais, situação que se verificou em famílias menos permeáveis à intervenção do contexto escolar mas sobretudo por constrangimentos da entrega do consentimento, tendo este que ser feito pelo aluno e sujeito a extravio nos percursos da escola para casa e vice-versa. Justifica-se assim o número inferior de alunos participantes no 4º ano, em relação a outros anos de escolaridade.

Infelizmente a impossibilidade de efetuar entrevistas com todos os membros da comunidade escolar inicialmente propostos para o diagnóstico, contudo incompatibilidades de agenda e escassez do tempo fizeram com que não fosse possível realizá-las em tempo útil. Não foi possível passar por todos os microssistemas propostos pelo modelo Bioecológico de Brofenbrenner (1986; 1995a; 1995b; 1996) e sentimos que de certa forma este diagnóstico terá ficado incompleto sem compreender a perspetiva da família, não docentes da escola e a direção da mesma.

A desejabilidade social exibida neste estudo, principalmente quando nos referimos à recolha de dados através de questionários, poderá ter sido considerável. Foram efetuadas questões de muita sensibilidade e que colocam em causa um eventual receio de punições ou julgamentos de terceiros quando relatada a realidade, tal como solicitado ao longo do questionário e pelos investigadores. O facto da recolha de dados ter sido efetuada em grupo turma com a diretora de turma presente na sala de aula poderá ter exacerbado este efeito. Apesar de todos os esforços realizados para a diminuição da desejabilidade social pensamos que existirá um impacto significativo deste fator na recolha de dados deste estudo.

Recomendamos que sejam utilizadas diferentes formas de recolher estes dados, fornecendo mais privacidade e anonimato para com o grupo turma e os docentes, poderá ser considerada uma recolha de dados em formato digital num contexto fora da sala de aula.

Mesmo sendo uma amostra considerável para o contexto em que se insere e passível de ser generalizada a todo o Agrupamento, pois contém amostras parciais de todas as escolas pertencentes ao mesmo, não é possível a sua total generalização à população portuguesa. Não é representativa de meios rurais, apenas urbano e é um agrupamento de escolas de Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP) sendo que apresenta características diferenciadoras das que não são agrupamentos de escolas TEIP.

Propomos que os dados adquiridos para este estudo sejam futuramente utilizados para delinear uma estratégia de prevenção e intervenção mais eficaz no Agrupamento de escolas, bem como nos agrupamentos de escolas TEIP. A maior prevalência do *bullying* no 1.º ciclo direcionamos mais rapidamente para a urgência da criação de estratégias ativas de intervenção junto dos mais jovens. Construir novas ferramentas que fomentem a assertividade e gestão de situações de frustração ainda rudimentares nestas idades.

Sugere-se que existam mais estudos que possam desmistificar os dados referentes à tipologia de *bullying* relacional indireto e o panorama com que nos deparamos, a expressão de *bullying* relacional superior no 1.º ciclo, contrariamente ao que é defendido e encontrado na literatura nacional e internacional.

Num futuro diagnóstico aconselha-se a que sejam controladas de forma mais eficaz as tendências para a desejabilidade social, quer por novas metodologias de recolha de dados, ou o isolamento para realizar as mesmas.

Recomenda-se, num futuro diagnóstico, que seja entrevistada a direção escolar do agrupamento, de forma a tentar compreender as estratégias de intervenção, prevenção e futuros investimentos na área do *bullying*.

Perante os dados apresentados não é possível fechar os olhos à existência real do *bullying* no Agrupamento de escolas e a urgente necessidade de reestruturar a forma como o enfrentamos.

Encontramos evidências que sustentam a necessidade de novas estratégias de prevenção e intervenção, bem como a necessidade de formar e informar a comunidade de docentes e famílias, de forma a prestarem um suporte social adequado e percecionado pelos alunos como eficaz na sua atuação.

Este trabalho é o abrir de um novo olhar, que permitirá desenvolver feitos dentro da comunidade escolar de forma a originar uma metamorfose que embeleze o ambiente escolar das novas gerações de crianças e jovens portugueses.

## Referências Bibliográficas

---

- Anderson, T., & Sturm, B. (2007). *Cyberbullying from playground to computer*. *Young Adult Library Services*, 24-27.
- Archer, J., & Cote, S. (2005). Sex differences in aggressive behavior. In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression* (pp. 425–443). New York: Guilford Press.
- Baldry, A. C., (2004). The impact of direct and indirect bullying on the mental and physical health of Italian youngsters. *Aggressive Behavior*, 30, 343-355.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (1999). Types of bullying among Italian School children. *Journal of Adolescence*, 22 (3), pp. 423-426.
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 10, 17–31.
- Barrio, C., Martín, H., Montero, I., Fernández, I. & Gutiérrez, H. (2001). Bullying in Spanish secondary schools: A study on a national scale for the *Ombudsman's Report on School Violence*. *The International Journal of Children's Rights*, 9, 241-257.
- Berger, S., K., (2007). Update on bullying at school: Science forgotten?, *Developmental Review*, 27(1), 90–126. Acedido em 15 Novembro 2015 em <http://doi.org/10.1016/j.dr.2006.08.002>
- Benbenishty, R., & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: culture, neighborhood, family, school and gender*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Bjorkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30 (314), 177-188.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117–127.
- Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Lagerspetz, K. M. J. (1994). Sex differences in covert aggression among adults. *Aggressive Behavior*, 20, 27–33.
- Bond, L., Carlin, J., Thomas, L., Rubin, K. & Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, 323, 480-484.

- Bosworth, K., Espelage, D. L., & Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19(3), 341–362.
- Brame, B., Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2001). Developmental trajectories of physical aggression from school entry to late adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 503–512.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Bronfenbrenner, U. (1995a). Bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer. In P. M. Moen, G. H. Elder & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development* (pp.599-618). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1995b). Developmental ecology through space and time: a future perspective. In P. Moen, G. H. Elder & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: theoretical and operational models. In B. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environments across the lifespan: emerging methods and concepts* (pp.3-27). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. London: Sage.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: theoretical models of human development* (Vol.1, pp.993-1027). New York: John Wiley & Sons.
- Carvalhosa, S. F. (2008). *Prevention of bullying in schools: An ecological model*. Bergen: University of Bergen, Norway.
- Carvalhosa, S. (2010). *Prevenção da Violência e do Bullying em Contexto Escolar*. Climepsi Editores.

- Carvalhosa, S., Lima, L., & Matos, M. (2002). *Bullying: a provocação/vitimação entre pares em contexto escolar português*. *Análise Psicológica*, 20(4), 517-585.
- Carvalhosa, S., & Matos, M. (2005) Provocação entre pares em idade escolar. In M. Matos (ed.). *Comunicação, gestão de conflitos e saúde na escola* (3ª ed.). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Carvalhosa, S., Moleiro, C., & Sales, C. (2009a). A situação do bullying nas escolas portuguesas. *Interacções*, 13, 125-146.
- Coie, J., Dodge, K., Terry, R. & Wright, V. (1991). The role of aggression in peer relations: An analysis of aggression episodes in boys' play groups. *Child Development*, 62 (4), 812-826. Coimbra.
- Committee for Children (2002). *Steps to respect*. Consultado em 15 de Novembro 2015 através de: [http://www.cfchildren.org/Portals/1/STR/STR\\_DOC/Research\\_Review\\_STR.pdf](http://www.cfchildren.org/Portals/1/STR/STR_DOC/Research_Review_STR.pdf)
- Convenção dos Direitos da Criança (2005), A Convenção sobre os Direitos da Criança. Consultado a 1 Outubro 2015 através de: [http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Costa, P., J., & Pereira,.(2010) O bullying na escola: a prevalência e o sucesso escolar. In: I Seminário Internacional "Contributos da Psicologia em contextos Educativo". 2010, Braga: Universidade do Minho, 2010. consultado a 1 setembro 2016 em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/13613/1/Bullying%20na%20escola%20A%20prevalencia%20e%20o%20sucesso%20escolar.pdf>
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123–130.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710–722
- Crick, N., Casas, J. & Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35 (2), 376-385
- Due, P., & Holstein, B. (2008). Bullying victimization among 13 to 15 year old school children: Results from two comparative studies in 66 countries and regions. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20 (2), 209-221.
- Due, E., Holstein, B. & Jorgensen, P. (1999). Bullying as health hazard among school children. *Ugeskr Laeger*, 161 (15), 2201-2206.

- Espelage, D. & Swearer, S. (2003). Research on school bullying and victimization: what have we learned and where do we go from here?. *School Psychology Review*, 32, 365-383.
- Espelage, D. L., Mehan, S. E., & Swearer, S. M. (2004). Gender differences in bullying: Moving beyond mean level differences. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 15–35). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews No. 6*. Oslo, Norway: Campbell Corporation.
- Felix, E. (2004). Cross-sex peer victimization : An examination of process and its relationship to psychosocial adjustment. *Dissertation Abstracts International Section B: The Sciences and Engineering* (Vol. 64, 8-B), 4034.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C. & Bauman, A. (1999). Bullying behavior and psychosocial health among school students in New South Wales, Australia: cross sectional survey. *British Medical Journal*, 319, 344-348.
- Gaspar, T., & Matos, M. G. (2008). *Versão portuguesa dos instrumentos KIDSCREEN-52: Instrumentos de Qualidade de Vida para Crianças e Adolescentes* (ed. 1). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana/FCT.
- Greene, M. (2000). Bullying and harassment in schools. In R. S. Moser & C. E. Franz (Eds.), *Shocking violence: youth perpetrators and victims – A multidisciplinary perspective* (pp. 72-101). Springfield: Charles C. Thomas.
- Greene, M. (2003). Counseling and climate change as treatment modalities for bullying in school. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 25 (4), 293-302.
- Griffin, R. & Gross, A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological Review*, 102, 458-489.
- Hymel, S., et al., (2014), Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology* <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.008>
- Idáñez, M., J., A., & Ander-Egg, E., (2007) Diagnóstico Social: Conceitos e Metodologias; 3ª edição; REAN

- Janssen, I., Craig, W., Boyce, W. & Pickett, W. (2004). Associations between overweight and obesity with bullying behaviors on school-aged children. *Pediatrics*, 113 (5), 1187-1194.
- Jeffrey, L. (2004). Bullying bystanders. *Prevention Researcher*, 11 (3), 7-8.
- Juvonen, J., Graham, S., & Schuster, M. (2003), Bullying Among Young Adolescents: The Strong, the Weak, and the Troubled, *Official Journal of the American Academy of Pediatrics*, 1231-1237
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelã, M., Marttunen, M. & Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *British Medical Journal*, 319, 348-351.
- Mahady Wilton, M. M., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2000). *Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: characteristic expressions of affect, coping styles, and relevant contextual factors*. *Social Development*, 9, 226–245.
- Leckie, B. (1997). *Girls, bullying behaviours and peer relationships: the double edged sword of exclusion and rejection*. University of South Australia/ Flinders University. Consultado em 15 de Novembro de 2015 através de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED460450.pdf>
- Martins, M. (2009). *Maus tratos entre adolescentes na escola* (1.ª Edição ed.): Editorial Novembro.
- Matos, M. & Carvalhosa, S. (2001 a). *A saúde dos adolescentes de Lisboa*. Estudo Regional – Lisboa – da Rede Europeia HBSC/OMS (1998) Faculdade de Motricidade Humana /PEPT – Saúde /GPT da CMLisboa
- Matos, M. & Carvalhosa, S. (2001 b). *Violência na escola: vítimas, provocadores e outros*, 2, 1. Faculdade de Motricidade Humana /PEPT –Saúde /GPT da CMLisboa.
- Matos, M., Negreiros, J., Simões, C., & Gaspar, T. (Eds.). (2009). *Violência, Bullying e Delinquência* (1.ª ed.). Lisboa: Gráfica Manuel Barbosa & Filhos, Lda.
- Nansel, T. R., & Overpeck, M. D. (2003). Operationally defining “bullying” (Reply). *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 157, 1135–1136.
- Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Haynie, D. L., Ruan, W. J., & Scheidt, P. C. (2003). *Relationships between bullying and violence among U.S. youth*. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 157, 348-353.
- Nansel, T., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, W., Simons-Morton, B., & Scheldt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.
- Nishina, A., & Juvonen, J. (2005). Daily reports of witnessing and experiencing peer harassment in middle school. *Child Development*, 76, 435–450

- Nishina, A., Juvonen, J., & Witkow, M. R. (2005). Sticks and stones may break my bones, but names will make me sick: The psychosocial, somatic, and scholastic consequences of peer harassment. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 37–48.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Hemisphere
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do*. Oxford 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). Tackling peer victimization with a school-based intervention program. In D. P. Fry & K. Bjorkqvist(Eds.), *Cultural variation in conflict resolution: Alternatives to Violence* (pp. 215–231). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Österman, K., Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A., Landau, S., Fraczek, A. & Caprara, G. (1998). Cross-cultural evidence of female indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 24, 1-8.
- Pellegrini, A. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37 (3), 151-163.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary to secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 259–280.
- Pellegrini, A. D., Long, J. D., Solberg, D., Roseth, C., Dupuis, D., Bohn, C., et al. (2010). Bullying and social status during school transitions. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (299-210). New York, NY: Routledge
- Pepler, D., Craig, W., Connolly, J. & Henderson, K. (2002). Bullying, sexual harassment, dating violence and substance use among adolescents. In A. Wall & C. Wekerle, (Eds.), *The violence and addiction equation: Theoretical and clinical issues in substance abuse and relationship violence* (pp. 153-168). New York: Routledge
- Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Ministério da Ciência e Tecnologia.
- Pereira, B. O., Almeida, A., Valente, L. & Mendonça, D. (1996). O “bullying” nas escolas portuguesas: análise de variáveis fundamentais para a identificação do problema. In L. Almeida

(Org.), *Actas II Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 71-81). Braga: Universidade do Minho

- Pereira, B., Mendonça, D., Neto, C., Valente, L., & Smith, P. K. (2004). *Bullying in Portuguese Schools*. *School Psychology Internacional*, 25(2), 241-254.
- Prinstein, M. J., Cheah, C. S. L., & Guyer, A. E. (2005). Peer victimization, cue interpretation and internalizing symptoms: preliminary concurrent and longitudinal findings for children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 11–24.
- Raimundo, R., & Seixas, S. R. (2009). *Comportamentos de bullying no 1º ciclo: Estudo de caso numa escola de Lisboa*. *INTERAÇÕES*, 13, 164-186.
- Rigby, K. (1998). The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary school children. *Journal of Health Psychology*, 3 (4), 465-476.
- Rigby, K. (1999). *Does bullying really do children any harm? Paper presented at the Children and Crime: Victims and Offenders*. Conference convened by the Australian Institute of Criminology and held in Brisbane. Retirado a 10 Fevereiro 2015 em: [http://www.aic.gov.au/media\\_library/conferences/children/rigby.pdf](http://www.aic.gov.au/media_library/conferences/children/rigby.pdf)
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23 (1), 57-68.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 583–590.
- Rivers, I. & Smith, P. (1994). Types of bullying behaviour and their correlates. *Aggressive Behavior*, 20 (5), 359-368.
- Saarento, S., Garandau, C. F., & Salmivalli, C. (2015). Classroom- and school-level contributions to bullying and victimization: A review. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 25, 204-218.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 453–459.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30–44.
- Salmivalli, C., Karhunen, J. & Lagerspetz, K. (1996). How do the victims respond to bullying?. *Aggressive Behavior*, 22 (2), 99-109.

- Seixas, S. (2005). Metodologias de identificação dos alunos agressores e/ou vítimas. *Análise Psicológica*, 2 (XXIII), 97-110.
- Seixas, S. (2006). *Comportamentos de bullying entre pares. Bem-estar e ajustamento escolar*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefogle, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences in a fourteen-country international comparison. *Child Development*, 73, 1119–1133.
- support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23 (1), 57-68.
- Swearer, S. M., & Cary, P. T. (2003). Perceptions and attitudes toward bullying in middle school youth: A developmental examination across the bully/victim continuum. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 63–79
- Swearer, S., Siebecker, A. B., Johnsen-Frerichs, L. A., & Wang, C. (2010). Assessment of bullying/victimization: The problem of comparability across studies and methodologies. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 305–327). New York, NY: Routledge
- Teräsahjo, T. & Salmivalli, C. (2003). “She is not actually bullied”. The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior*, 29, 134-154.
- Underwood, M. (2003). Gender and peer relations: Separate worlds? In M. Underwood (Eds.), *Social aggression among girls* (pp. 35–53). New York: Guilford.
- World Health Organization, (1999) Part One Making a Difference in People's Lives: Achievements and Challenges. World Health Organization. Consultado a 1 Outubro 2015 através de: [http://www.who.int/whr/1999/en/whr99\\_ch1\\_en.pdf?ua=1](http://www.who.int/whr/1999/en/whr99_ch1_en.pdf?ua=1)

## **Anexos**

---

[Esta pagina foi deliberadamente deixada em branco]



## Anexo A

### QUESTIONÁRIO

#### BLOCO I

1

No questionário que se segue iremos pedir-te que respondas a algumas perguntas relacionadas com comportamentos de bullying, para conseguires responder é preciso saber o que significam estas palavras:

**“Bullying”** - agressão entre jovens intencional e frequente capaz de causar danos ou magoar, tais como: ameaçar, chantagear, chamar nomes, gozar, levantar falsos testemunhos, contar segredos de uma forma direta e praxes violentas, pôr de parte um(a) colega, ignorá-lo(a), bater, empurrar e tirar objetos de valor.

**“Ciberbullying”** – todas as práticas anteriores mas através do uso de telemóveis e da Internet, tais como sms, mms, e-mail, ou chats de conversação.

Agora que sabes o que significam, pedimos-te que respondas **com verdade** as perguntas que se seguem, e lembra-te:

**Ninguém saberá o que disseste.**

ASSINALA COM UMA CRUZ A ESTRELA A QUE TE DIZ RESPEITO  
OU ESCRIVE NOS ESPAÇOS



1. Desde que este período começou quantas vezes te fizeram mal?



Nenhuma



1 ou 2 vezes



3 ou 4 vezes



5 ou + vezes

2. Como é que te têm feito mal? Coloca **a cruz nas estrelas** daquilo que já te aconteceu **este período. Podes marcar mais do que uma estrela.**

Bateram-me, deram-me murros ou pontapés. ....





2

Roubaram-me. ----- 

Pediram-me dinheiro emprestado e não o devolveram. ----- 

Ameaçaram-me, meteram-me medo. ----- 

Chamaram-me nomes feios----- 

Andaram a falar de mim, dizem segredos sobre mim. ----- 

Não falam comigo. ----- 

Espalharam mensagens via telemóvel ou internet para me fazerem mal. ----- 

Insultaram-me pela minha cor ou etnia. ----- 

Não brincam comigo e deixam-me sozinho. ----- 

Fizeram-me outras coisas.  
Diz o quê: ----- 

Ninguém me fez mal. ----- 



3. Em que sítios é que te têm feito mal? Podes marcar mais do que uma estrela.



Recreio

Corredores e nas escadas

Sala

Cantina



Balneários

Casas de banho

Caminho da escola

PC, telemóvel



Noutro sítio (indica o lugar) \_\_\_\_\_

4. De que turma são os rapazes ou raparigas que te têm feito mal? Podes marcar mais do que uma estrela.



São de outra turma

São da minha turma

Ninguém se meteu comigo

5. De que idade são os rapazes ou raparigas que te têm feito mal? Podes marcar mais do que uma estrela.



São mais velhos

São da minha idade

São mais novos

Ninguém se meteu comigo.



6. Quem te fez mal? Volta a marcar só uma estrela.



4

Um rapaz

Uma rapariga

Vários rapazes

Várias raparigas



Rapazes e raparigas

Ninguém se meteu comigo

7. Quantas vezes os professores, funcionários, psicólogos ou técnicos GAAF tentaram parar os rapazes ou as raparigas que fizeram mal a outros?



Não Sei

Às vezes

Muitas vezes

Nunca ou quase nunca

Achas que resultou?



8. Quantas vezes os teus amigos, ou colegas de turma tentaram parar os rapazes ou as raparigas que fizeram mal a outros?



Não Sei

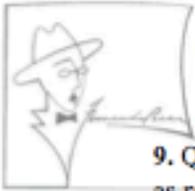
Às vezes

Muitas vezes

Nunca ou quase nunca

Achas que resultou?





9. Quantas vezes o teu pai, mãe, irmão, ou outro familiar tentaram parar os rapazes ou as raparigas que fizeram mal a outros?



Não Sei



Às vezes



Muitas vezes



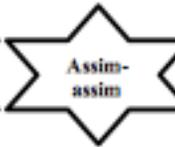
Nunca ou quase nunca

5

Achas que resultou?



Muito



Assim-  
assim



Pouco



Nada

10. Disseste a alguém que te fizeram mal na escola? Podes marcar mais do que uma estrela.

Ninguém me fez mal. ....



Não disse a ninguém. ....



Sim, disse a 1 ou 2 amigos. ....



Sim, disse aos meus amigos. ....



Sim, disse ao meu Professor ou Director de Turma. ....



Sim, disse ao meu encarregado de educação.....



Sim, disse a um irmão ou irmã. ....





Sim, disse a um funcionário. -----

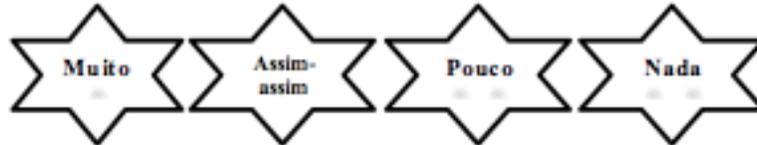


Sim, disse ao psicólogo da escola. -----



6

Achas que resultou?



11. Há rapazes ou raparigas que te defenderam quando outros te tentaram fazer mal?



1 rapaz.  
raparigas.



1 rapariga.



2 ou mais rapazes.



2 ou mais



1 rapaz e 1 rapariga.



Rapazes e raparigas.



Ninguém me fez mal.



Ninguém me ajudou.

Achas que resultou?



12. O que fazes quando vês um colega da tua idade a ser agredido na escola? Podes marcar mais do que uma estrela.



Nada, não é nada comigo.



Chamo alguém para ajudar.



Nada, mas acho que deveria ajudar.



Ajudo só se for meu amigo ou amiga.



Nada porque podem vingar-se em mim.



Ajudo mesmo que não conheça.

7



Tento ajudá-lo/a como posso.

Achas que resultou?



## BLOCO II

Quantas vezes foste tu a ameaçar, chantagear, chamar nomes, levantar falsos testemunhos, contar segredos, a pôr de parte um (a) colega, ignorá-lo (a), bater, empurrar, tirar dinheiro, fazer praxes violentas, enviar mensagens via telemóvel e/ ou e-mail ameaçadoras e/ ou insultuosas, colocar imagens na Internet com o intuito de prejudicar alguém?

**Ninguém saberá o que disseste.**

1. Quantas vezes fizeste mal a outro (s) colega (s) na escola, **este período?**



1 ou 2 vezes.



3 ou 4 vezes.



5 ou mais vezes.



Nenhuma.

2. Se fizeste mal a algum colega na escola este período, diz porque o fizeste? **Podes marcar mais do que uma estrela.**



Não fiz mal a nenhum colega.



Para evitar que me façam mal.



Porque tive de me defender.



Para ser admirado e popular.



Porque me irritaram, provocaram ou gozaram.



Porque faz-me sentir bem.



Para mostrar como sou forte.



Para me vingar.



Faz-me sentir que sou melhor do que os outros.



Por outro motivo ( indica qual )

---

---

3. Quantas vezes te juntaste a outros colegas para fazer mal a algum rapaz ou a alguma rapariga na escola, este período?



1 ou 2 vezes.



3 ou 4 vezes.



5 ou mais vezes.



Nenhuma.

4. Quantas vezes tomaste parte em agressões a outros jovens no caminho da escola, este período?



Só 1 ou 2 vezes



Cerca de 1 vez  
por semana.



2 ou mais vezes  
por semana.



Nunca.



5. Ajudavas a agredir um colega que não gostasses?

9



Sim



Talvez.



Acho que não.



Não.



Só se ele me irritar muito.

### BLOCO III

1. Ano de escolaridade      

2. Sou um rapaz  Sou uma rapariga 

3. Que idade tens? \_\_\_\_\_ anos.

Data de nascimento \_\_\_\_\_ (Dia) \_\_\_\_\_ (mês) \_\_\_\_\_ (Ano)

4. Quantos irmãos tens? \_\_\_\_\_

Idade do irmão: \_\_\_\_ Idade do irmão: \_\_\_\_ Idade do irmão: \_\_\_\_ Idade do irmão: \_\_\_\_

5. PAI MÃE

Profissão \_\_\_\_\_

Habilitações \_\_\_\_\_

6. Frequentaste o Jardim de Infância (Infantário ou Creche)?  

7. Desde que entraste para o 1o ano reprovaste alguma vez?  



10

Em que anos? 1 2 3 4 5 6

Quantas vezes? 1 2 3

8. Quantos bons amigos tens na tua turma?

1 bom amigo.      2 ou 3 bons amigos.      4 ou 5 bons amigos.      6 ou mais bons amigos.      Nenhum.

9. Como te sentes?

Pensa na última semana...

A tua vida tem sido agradável?	Muito	Assim- assim	Pouco	Nada
Sentiste-te satisfeito com a tua vida?	Muito	Assim- assim	Pouco	Nada
Sentiste-te feliz com a tua maneira de ser?	Muito	Assim- assim	Pouco	Nada
Sentiste-te contente com as tuas roupas?	Muito	Assim- assim	Pouco	Nada
Gostarias de mudar alguma coisa no teu corpo?	Muito	Assim- assim	Pouco	Nada
Sentiste-te feliz com a tua maneira de ser?	Muito	Assim- assim	Pouco	Nada



11

Sentiste-te feliz na escola?

Muito

Assim-  
assim

Pouco

Nada

Sentiste-te satisfeito(a)  
com os teus professores?

Muito

Assim-  
assim

Pouco

Nada

Sentiste-te capaz de  
prestar atenção?

Muito

Assim-  
assim

Pouco

Nada

Passaste tempo com  
os teus amigos(as)?

Muito

Assim-  
assim

Pouco

Nada

Divertiste-te com  
os teus amigos?

Muito

Assim-  
assim

Pouco

Nada

Sentiste que podes confiar  
nos teus/tuas amigos(as)?

Muito

Assim-  
assim

Pouco

Nada

OBRIGADA E BOA SEMANA!!!



## **Anexo B**

### **Guião Entrevista**

- 1) Quais são as estratégias de Intervenção implementadas, aqui no Agrupamento?
- 2) São eficazes?
- 3) Quais são as estratégias de prevenção implementadas, aqui no Agrupamento?
- 4) Quer deixar algumas sugestões, de estratégias de combate ao Bullying?



**Consentimento Informado aos Encarregados Educação**

[devolver ao Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa]

No âmbito da Dissertação Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores do ISCTE –IUL, solicitamos a Vossa Excelência autorização para a participação do seu educando no estudo "Um pequeno passo para o homem um grande passo para a escola: Prevalência e Tipologia de *Bullying* em Contexto Escolar". O estudo terá por base questões relacionadas com potenciais situações de *bullying* em contexto escolar. Será desenvolvido pela Dra. Ana Filipa Mota, sob a orientação científica do Professora Doutora Raquel Raimundo ([raquelcpraimundo@gmail.com](mailto:raquelcpraimundo@gmail.com)) e coorientação Professor Doutor Ricardo Rodrigues ([ricardo.rodrigues@iscte.pt](mailto:ricardo.rodrigues@iscte.pt)). Pretendemos adquirir conhecimento sobre a prevalência e tipologia do *bullying* bem como a identificação e eficácia das estratégias já implementadas no Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa.

Este questionário foi aprovado pela direção do Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa e a sua aplicação decorrerá na disciplina de Formação Cívica, com o tempo previsto de aplicação de 30 minutos. A participação do seu educando é voluntária. Mais se informa que não se antecipa qualquer desconforto para os participantes do preenchimento do questionário e que a sua aplicação será realizada sob a supervisão da investigadora responsável, a Dra. Ana Filipa Mota.

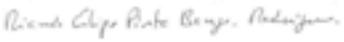
Em cumprimento das normas da Comissão de Proteção de Dados, os dados recolhidos não serão analisados individualmente, e a sua eventual publicação só terá lugar em contexto académico e em revistas da especialidade.

No caso de necessitar de alguma informação não hesite em contactar a equipa de investigação através do endereço de e-mail [afsma@iscte.pt](mailto:afsma@iscte.pt).

A participação do seu educando é muito importante para o presente estudo, e para um melhor conhecimento da realidade do Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa.

Agradecemos a sua atenção,

Com os melhores cumprimentos,

	Dra. Ana Filipa Mota
	Professora Doutora Raquel Raimundo
	Professor Doutor Ricardo Rodrigues

Eu, \_\_\_\_\_ encarregado de educação do/a aluno/a \_\_\_\_\_, tendo tomado conhecimento do presente estudo, autorizo a sua participação.

\_\_\_\_/\_\_\_\_/2016

Assinatura: \_\_\_\_\_

### Consentimento Informado aos Encarregados Educação

[para ficar em posse do Encarregado de Educação]

No âmbito da Dissertação Mestrado em Psicologia Comunitária e Proteção de Menores do ISCTE – IUL, solicitamos a Vossa Excelência autorização para a participação do seu educando no estudo "Um pequeno passo para o homem um grande passo para a escola: Prevalência e Tipologia de *Bullying* em Contexto Escolar". O estudo terá por base questões relacionadas com potenciais situações de *bullying* em contexto escolar. Será desenvolvido pela Dra. Ana Filipa Mota, sob a orientação científica do Professora Doutora Raquel Raimundo (raquelcpraimundo@gmail.com) e coorientação Professor Doutor Ricardo Rodrigues (ricardo.rodrigues@iscte.pt). Pretendemos adquirir conhecimento sobre a prevalência e tipologia do *bullying* bem como a identificação e eficácia das estratégias já implementadas no Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa.

Este questionário foi aprovado pela direção do Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa e a sua aplicação decorrerá na disciplina de Formação Cívica, com o tempo previsto de aplicação de 30 minutos. A participação do seu educando é voluntária. Mais se informa que não se antecipa qualquer desconforto para os participantes do preenchimento do questionário e que a sua aplicação será realizada sob a supervisão da investigadora responsável, a Dra. Ana Filipa Mota.

Em cumprimento das normas da Comissão de Proteção de Dados, os dados recolhidos não serão analisados individualmente, e a sua eventual publicação só terá lugar em contexto académico e em revistas da especialidade.

No caso de necessitar de alguma informação não hesite em contactar a equipa de investigação através do endereço de e-mail [afsma@iscte.pt](mailto:afsma@iscte.pt).

A participação do seu educando é muito importante para o presente estudo, e para um melhor conhecimento da realidade do Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa.

Agradecemos a sua atenção,

Cumprimentos,

	Dr.ª Ana Filipa Mota
	Professora Doutora Raquel Raimundo
	Professor Doutor Ricardo Rodrigues

## Anexo D

### Entrevista Professora e Coordenadora turma PIEF

AM - A primeira questão é em relação às Estratégias de Intervenção a nível do Bullying. Quais são as estratégias de Intervenção implementadas, aqui no Agrupamento?

AZ - O Gabinete de Mediação Escolar, mediação de conflitos, apoio do SPO e do GAAF e um contacto muito próximo entre os Diretores de Turma e os alunos e as famílias, na tentativa de identificação de situações dessas e a Direção também tem um papel muito importante nesta situação.

AM - E, estas estratégias parecem-lhe a seu ver eficazes?

(referente à questão anterior) Esqueci-me de referir, que os diretores de turma sempre que identificam uma situação dessas, é sempre um tema que é muito trabalhado na Formação cívica.

AZ - Eu, como estou no 3.º ciclo não tenho muita noção porque não existe tanto, eu penso, que o bullying é mais nos anos mais, 5º e 6º, não tenho tanta a noção de situações de bullying efectivo de agressão física, tenho mais a noção de um bullying psicológico. Alguns alunos que tive não aqui na Escola, mas noutras escolas e que aqui parece-me que estão resolvidas, penso que esta escola tem um ambiente familiar e de proximidade com os Diretores de Turma e alguns docentes que ajuda muito essa prevenção. Eu não tenho grandes conhecimentos de situações de bullying aqui na escola, eu penso que os que já existiram, a nível do 3.º ciclo, que é o que eu conheço a realidade melhor, os Diretores de Turma estiveram muito próximos e fizeram um trabalho junto aos alunos como aos docentes.

AM - E, agora a pergunta é muito parecida, tem só uma leve diferença que é, Estratégias de Prevenção? Já falamos em estratégias de Intervenção em tudo o que seja violência e bullying, agora, estratégias de Prevenção implementadas no Agrupamento?

AZ - Em relação ao ano passado não estou a ver assim, quais foram assim exatamente porque eu sou Diretora de Turma de Percursos Alternativos e como os conheço muito bem, eles têm uma ligação muito próxima e eles interagem muito e têm grande amizade entre eles não existiram essas situações.

AM - Considera que isso também pode ser uma estratégia de prevenção? Privilegiar as relações emocionais com os alunos?

AZ - Claro, e eles tendo o adulto como referencia e sempre que se sentirem um pouquinho mais fragilizados saberem que estamos cá, eu acho que é muito importante.

AM - Muito bem. E sugestões?

AZ - Sugestões, em relação ao ano que vem, não é?

AM - Sim.

AZ - Eu penso que é muito importante e é uma das estratégias que eu gostaria que este ano fosse implementada que seria o Conselho de Delegados portanto haver algum elemento da Direção uma ligação muito grande com os meninos, com os delegados e sub-delegados para eles nos identificarem muitas vezes as situações são eles que as identificam mas tem medos de as dizer, mas com um comprometimento numa relação de alguma postura Institucional maior, acho que vai ajudar, o discutir os problemas e os projetos da turma, acho que isso vai ajudar muito a identificar, trazer mais da parte dos próprios alunos responsabilidade de identificar situações problemáticas.

AM -Ok. Quer deixar mais alguma sugestão.

AZ - Eu neste momento só penso nesta, eu acho que não só como um bom ambiente na escola com os alunos muito mais envolvidos em projetos, sentirem mais a escola, acho que é um bom passo para eles se sentirem bem e evitarem.

AM - Obrigada, é tudo.

### **Entrevista Professora e diretora de turma 2.º ciclo**

AM – A primeira questão, consiste em perceber quais são as estratégias anti bullying que estão implementadas aqui no agrupamento?

PAV – Olhe que eu acho que quase nenhuma. A gravidade parece-me essa. Esta é uma escola geograficamente muito complicada. Para já, o ministério quer poupar dinheiro, então temos poucos funcionários. Há um funcionário por pavilhão, e isto quando não há um funcionário por dois pavilhões, o que é muito pouco. Os professores, por sua vez, estão dentro das salas e mesmo no pouco tempo que estão fora das salas, que é nos intervalos, andam a correr de uma sala para outra e já quase que chegam atrasados. Ou seja, o controlo dos miúdos cá fora, é nulo. Portanto, a estratégia anti bullying é nula. Por muito que a direcção tenha muito boa vontade, e até pode ter, e por muito que os elementos da direcção até nem sejam pessoas muito fechadas dentro do gabinete, eles não conseguem controlar e não é o papel deles. Quando existia alguma queixa, a direcção chamava os pais e os alunos e castigava... mas e depois? O castigo que há, é um castigo de mandar para casa. Porque se for castigado cá, não há ninguém, para conferir o castigo. Eu, como directora de turma, decidi uma série de castigos que funcionassem com eles, ou seja, que os incomodassem, por exemplo ficarem cá até mais tarde a trabalhar e a estudar. Mas o facto é que quando eu aplicava esses castigos, ou era eu que cá ficava com eles, ou não havia ninguém para cá ficar. E eu, àquela hora, estou farta, cansada e tenho família. Portanto, o ministério, neste momento, não dá recursos às escolas para nós dar maneira de funcionar contra o bullying.

AM – A pergunta seguinte fica então um pouco invalidada que era, se considera que estas estratégias são eficazes e claramente que não.

PAV – Não, e porque os pais neste momento não têm grande poder sobre os filhos. Porque o pai e a mãe trabalham, à partida, não é? Portanto, saem de casa cedo, chegam a casa tarde, e quando chegam a casa têm inúmeras coisas para fazer se não tiverem nenhuma empregada para lhas fazer. Portanto o tempo e a atenção que têm com os filhos são mínimos. Portanto, começa porque quando a escola chama os pais, a escola chama dia 1 e eles vêm cá dia 5, que é quando o emprego

os deixa vir. E aqui já está tudo atrasado. Depois os pais vão castigar o miúdo no fim-de-semana a seguir?

AM – Claro, já nem a criança tem a noção do que é que se passou...

PAV – Exacto, estamos a falar de crianças. Não estamos a falar de um crime em que uma pessoa faz o crime hoje e é julgado daí a dois anos. No caso de uma criança, se não for no imediato, ela já se esqueceu. Se a criança bateu em três, entretanto já bateu em mais sete, depois está a ser castigado pelo primeiro que bateu, então e os outros todos? Não funciona.

Ou seja, nós teríamos de ter mais controlo, mais eficácia no controlo e tinham de haver pessoas a tomar conta dos miúdos nos intervalos.

AM – E agora pensando aqui um bocadinho na prevenção, ao invés de solucionar o problema quando ele acontece, o que é que existe aqui no Agrupamento de estratégias de prevenção?

PAV – Olhe, eu acho que nesse aspecto esta escola funciona até bastante bem. Então é assim, os directores de turma que aqui estão, já são todos professores na escola há muitos anos e já quase que adoptaram os alunos, ou seja, isto é quase uma família. E aqui, a prevenção é um bocadinho a dos directores de turma, isto é, desde o primeiro dia em que eles fazem a apresentação, os directores de turma passam a vida a fazer prevenção, eu vejo por mim, estamos constantemente “isto não se faz”, “aquilo não se faz”, a castigar os miúdos e às vezes até nem se chega a falar com os pais, castiga-se o miúdo na hora... isto é, é o director de turma, o professor e a direcção que têm feito alguma prevenção mas dentro dos limites que há.

Mas eu também não acho que haja aqui muito bullying, atenção, há escolas com muito mais.

Aqui, para a escola que é e para a geografia que tem, eu até nem acho que haja aqui muitos casos de bullying. Pondo numa premissa o número de alunos, noutra premissa, a geografia da escola, noutra, o quadro socioeconómico envolvente, tendo em conta tudo isto, eu mesmo assim acho que esta escola até funciona.

AM – E a nível de sugestões, o que sugere de estratégias de prevenção e de intervenção?

PAV – Eu acho que isto se resolvia com, primeiro, mais funcionários. Antigamente, aqui na escola haviam sempre três ou quatro homens espalhados pelo pátio cuja função era a de guardas. E acho que isso ainda devia haver e preferencialmente homens. Depois, o director de turma, tinha que ter mais tempo. As nossas horas são as mesmas, as burocracias é que cresceram muito, portanto, antigamente era trabalho de campo que agora ocupamos com burocracia. Antes tínhamos mais trabalho de campo para podermos estar com os alunos. E acho que no fundo são essas duas coisas que podiam ajudar mais essas questões.

AM – Ok, é tudo, então. Muito obrigada.

PAV – Obrigada.

### **Entrevista Educadora Social do GAAF**

AM - Então vá, estratégias anti-bullying ou violência que estão implementadas, aqui, no Agrupamento de Escolas?

RC - quando existe alguma situação de violência aqui na escola os alunos normalmente são encaminhados para a Direção e por sua vez também podem ser encaminhados para o Gabinete de mediação de conflitos

AM - Consideras que esse gabinete de Mediação também é uma estratégia?

Sim.

AM - É uma estratégia de intervenção, certo?

RC - Entretanto durante o ano lectivo existem workshops por parte da Escola Segura, em que vêm à escola falara sobre essa temática.

AM - Nesses workshops estamos mais a pensar em estratégias de prevenção.

RC - Sim.

De Intervenção, para além do gabinete de Mediação, o que consideras que existe mais aqui na escola?

RC - Neste momento não me recordo de mais, com certeza até há mas não me recordo.

AM - E o gabinete de Mediação, na tua opinião, achas que é eficaz? Como uma estratégia de Intervenção?

RC - Se for entre pares, sim.

AM - Entre pares?!

Entre aluno-aluno.

AM - Entre aluno-aluno, ou seja, servir mesmo só por pura mediação, não é?

AM - E de estratégias de Prevenção, além dos workshops passados pela PSP, o que é que consideras que existe mais, aqui no Agrupamento.

RC - Essa é muito idêntica à primeira não é?

AM - São as de Prevenção.

RC - Então, além da PSP, o que é que poderia mas é haver, não é?!

AM - Essa é a próxima, no final podes deixar-me as tuas sugestões, para além dos workshops da PSP recordas-te de mais alguma coisa?

RC - Sei lá, as tutorias, os acompanhamentos em Psicologia e pelo SPO.

AM - Todos esses acompanhamentos também servem, eu concordo contigo.

AM - E sugestões?

RC - Os programas de Promoção de Competências pessoais e Sociais, também são estratégias de prevenção e o trabalho efectuado em Formação Cívica pelos Professores que não têm este acompanhamento mais técnico, aqui da nossa parte mas que possam vir a desenvolver individualmente com as próprias turmas.

AM - E sugestões, tuas, ideias que deixes ficar, quer de estratégias de Intervenção e de Prevenção.

RC - Sei lá, dar mais formação, mais conhecimento sobre a situação de bullying, fazer campanhas relacionadas com isso, existem alguns projetos a nível Nacional que poderiam ser implementados aqui na escola, agora não me lembro assim de nenhum de momento. Mas lembro-me de ver um site relacionado com o bullying em que os alunos podiam aceder e terem noção se estavam ou não a sofrer dessa problemática.

Obrigada por este momento, gostei muito.

### **Entrevista Mediadora Conflitos Agrupamento de Escolas**

AM- Quais as estratégias *Anti-Bullying* que estão implementadas aqui no Agrupamento?

Estratégias de intervenção?

AT – Então... bem o próprio Agrupamento já tem uma equipa que por si só é uma estratégia para intervir não só noutras áreas mas também no caso da indisciplina e na agressividade, no *bullying* e portanto tem uma equipa que é o GAAF, que é constituído por uma Mediadora, uma Técnica de Serviço Social e uma Educadora Social, assim como também a Psicóloga do Agrupamento... portanto as várias actividades desta equipa vão muito também de encontro às estratégias para prevenir tanto o *bullying* como conflitos, como a agressividade entre pares e até entre as crianças e os jovens com os adultos da escola.

Assim, identificando algumas acções, existem os programas de promoção de competências pessoais e sociais onde se aborda bastante essa questão e trabalhando a coesão entre pares, também se pretende diminuir as questões de agressividade e de *bullying*. Existe também, quer ao nível do 1.º ... esta questão.... Quer no 1.º Ciclo, no 2.º ciclo e às vezes até no 3.º Ciclo... existe também, um gabinete sempre aberto a nível de todo o Agrupamento para receber as situações que acontecem. Às vezes ate antes de acontecerem, as crianças vêm ao Gabinete dizer que se está a passar “isto” e que gostavam de resolver a situação, portanto também considero isso uma estratégia: haver essa disponibilidade do Gabinete Técnico para resolver as situações. Existe um Gabinete de Mediação de conflitos especificamente para receber situações de conflito entre os pares ou em sala de aula. Existe também uma Oficina de Mediação de Conflitos, que neste último ano não aconteceu mas que é uma estratégia do Agrupamento, que é formar alunos para serem Mediadores de Pátio e para também estarem atentos às dinâmicas entre colegas, quer... portanto mais aqui no 2.º e 3.º Ciclo. No 1.º Ciclo também já foi utilizada essa estratégia que nos últimos dois anos não aconteceu, mas que também está no nosso plano, de também formar os alunos mais pequeninos para fazerem essa mediação.

Também há pouco esqueci-me de dizer que o Programa de Promoção de Competências inicia-se logo no Pré-Escolar para tentar trabalhar estas questões da amizade, do relacionamento, da comunicação, logo antes do início da escolaridade obrigatória.

Outra estratégia é também uma comunicação muito directa e frequente com as famílias dos alunos que são identificados talvez como mais propícios a alguma agressividade; Assim estratégias... depois também há uma colaboração quer com a comunidade ao nível dos serviços

de Psicologia por exemplo, para tentar encaminhar esses alunos, para trabalhar questões do foro mais emocional que às vezes são elas que originam quer o *bullying*, quer a agressividade na escola; Protocolos com a Escola Segura, quando todos os outros patamares falharem, tem que se iniciar esta da Escola Segura que tem uma abordagem com os nossos alunos no sentido de sensibilizar para... e também fazem acções de sensibilização nas turmas tanto no 1.º Ciclo, como no 2.º e no 3.º e pronto... assim, estratégias de intervenção, são estas que me recordo...

AM – E na tua perspetiva, consideras que são eficazes estas estratégias?

AT – Hummm... Sim. De alguma forma, sim. Penso que se não existissem, as situações seriam mais recorrentes, mais graves e por exemplo numa situação que se pode ser identificada logo no início, quer através da presença constante de técnicos em sala de aula ou da procura das crianças ao nosso gabinete... se não existissem, poderiam... por exemplo, as situações poderiam avançar, poderiam depois tornar-se mais graves e até tornar-se mesmo em *bullying* e acabar por haver um abandono ou uma recusa das crianças em vir à escola. Não temos muitas situações dessas, portanto acho que são eficazes. Outras... não tanto, por exemplo, a questão da Oficina de Mediação de Conflitos que é trabalhar directamente com os alunos e serem eles próprios a identificar e resolver as situações, penso que é uma estratégia que poderia ser muito melhor aproveitada do que tem sido. E penso que essa estratégia poderá ainda ser mais potenciada e dar melhores resultados, mas de forma geral, penso que sim, penso que estas estratégias têm... se não existissem, a situação poderia ser pior...

AT– Sim...

AM– E em relação às estratégias de prevenção? O quê que existe aqui no Agrupamento?

AT – Eu acho que as de intervenção acabam por ser um pouco as de prevenção também porque... a ideia... o objectivo é serem de prevenção mas acabam por ser de intervenção também, portanto acho que diria que seriam as mesmas das de prevenção... não sei se é considerada uma estratégia de prevenção, mas tenta-se ter algum cuidado por exemplo, na formação de turmas, quando se sabe que há algum... penso que acaba por ser uma forma de prevenir possíveis situações. Sabe-se que há alunos que não são tão compatíveis, que às vezes já vêm desde o pré-escolar com alguma incompatibilidade, até pelas questões familiares muitas vezes entre famílias já não gostam delas então as crianças acabam por trazer isso para a escola também. Estão a ter algum cuidado na formação de turmas, quer no 1.º Ciclo, quer no 2.º e 3.º Ciclo. Às vezes é uma estratégia de

prevenção de situações de *bullying* ou de agressividade... de resto acho que punha as outras já ditas, todas as outras acabam por ser de prevenção também...

AM– Ok, muito bem! E em relação a sugestões? Sugestões que deixas para estratégias quer de intervenção, quer de prevenção para implementar...?

AT– Sugestões... Acho que... introduzir mais a classe docente nestas questões porque são eles que muitas vezes acabam por estar diariamente com as crianças e muitas vezes serem eles os próprios a intervir directamente e criar talvez, equipas de resolução de situações problemáticas, quer de conflitos, quer de agressividade, quer de *bullying* e os professores serem chamados a participar nestas equipas para poderem também... uma equipa multidisciplinar, para além de acções de sensibilização, criar por exemplo, a Assembleia de Escola que eu acho que já existiu mas neste momento, já desde que eu cá estou, ainda não vi acontecer Assembleias de Escola para se falarem nestas questões e para os próprios alunos poderem sugerir estratégias de resolução das situações... Acho que era uma boa forma de prevenir. Acho que sim, diria estas, portanto: a formação de turmas, assembleias de escola e formação directa ou indirecta de professores e de auxiliares também.

AM – Muito obrigada! Até uma próxima.

### Anexo E Outputs Bullying Físico\*Sexo

Proveniente SPSS

#### Crosstab

			Sexo		Total
			rapaz	rapariga	
Bateram-me	Assinalaram	Count	32	14	46
		Expected Count	24,5	21,5	46,0
		% within Sexo	28,3%	14,1%	21,7%
Não assinalaram	Assinalaram	Count	81	85	166
		Expected Count	88,5	77,5	166,0
		% within Sexo	71,7%	85,9%	78,3%
Total		Count	113	99	212
		Expected Count	113,0	99,0	212,0
		% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%

#### Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	6,243 <sup>a</sup>	1	,012	,019	,009	
Continuity Correction <sup>b</sup>	5,436	1	,020			
Likelihood Ratio	6,406	1	,011	,013	,009	
Fisher's Exact Test				,013	,009	
Linear-by-Linear Association	6,213 <sup>c</sup>	1	,013	,019	,009	,006
N of Valid Cases	212					

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,48.

b. Computed only for a 2x2 table

c. The standardized statistic is 2,493.

**Anexo F Outputs Bullying Relacional Direto\*Sexo**

Proveniente SPSS

**Crosstab**

			Sexo		Total
			rapaz	rapariga	
Não falam comigo.	Assinalaram	Count	4	13	17
		Expected Count	9,1	7,9	17,0
		% within Sexo	3,5%	13,1%	8,0%
	Não assinalaram	Count	109	86	195
		Expected Count	103,9	91,1	195,0
		% within Sexo	96,5%	86,9%	92,0%
Total	Count	113	99	212	
	Expected Count	113,0	99,0	212,0	
	% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%	

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	6,582 <sup>a</sup>	1	,010	,012	,010	
Continuity Correction <sup>b</sup>	5,346	1	,021			
Likelihood Ratio	6,811	1	,009	,020	,010	
Fisher's Exact Test				,012	,010	
Linear-by-Linear Association	6,551 <sup>c</sup>	1	,010	,012	,010	,008
N of Valid Cases	212					

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,94.

b. Computed only for a 2x2 table

c. The standardized statistic is -2,559.

**Anexo G Outputs Bullying Relacional Indireto\*Sexo**

Proveniente SPSS

**Crosstab**

		Sexo		Total
		rapaz	rapariga	
Andaram a falar de mim, dizem segredos sobre mim	Count	12	29	41
	Expected Count	21,9	19,1	41,0
	% within Sexo	10,6%	29,3%	19,3%
	Assinalaram			
Não assinalaram	Count	101	70	171
	Expected Count	91,1	79,9	171,0
	% within Sexo	89,4%	70,7%	80,7%
	Não assinalaram			
Total	Count	113	99	212
	Expected Count	113,0	99,0	212,0
	% within Sexo	100,0%	100,0%	100,0%
	Total			

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	11,796 <sup>a</sup>	1	,001	,001	,001	
Continuity Correction <sup>b</sup>	10,629	1	,001			
Likelihood Ratio	11,992	1	,001	,001	,001	
Fisher's Exact Test				,001	,001	
Linear-by-Linear Association	11,740 <sup>c</sup>	1	,001	,001	,001	,000
N of Valid Cases	212					

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,15.

b. Computed only for a 2x2 table

c. The standardized statistic is -3,426.

**Anexo H Outputs Vítima\*Sucesso Acadêmico**

Proveniente SPSS

**Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Frequência te agridem? * Reprovaste?	211	97,7%	5	2,3%	216	100,0%

**Frequência te agridem? \* Reprovaste? Crosstabulation**

			Reprovaste?		Total
			sim	não	
Frequência te agridem?	Nenhuma	Count	17	88	105
		Expected Count	17,9	87,1	105,0
		% within Reprovaste?	47,2%	50,3%	49,8%
1 ou 2 vezes		Count	12	54	66
		Expected Count	11,3	54,7	66,0
		% within Reprovaste?	33,3%	30,9%	31,3%
3 ou 4 vezes		Count	2	11	13
		Expected Count	2,2	10,8	13,0
		% within Reprovaste?	5,6%	6,3%	6,2%
5 ou mais vezes		Count	5	22	27
		Expected Count	4,6	22,4	27,0
		% within Reprovaste?	13,9%	12,6%	12,8%
Total		Count	36	175	211
		Expected Count	36,0	175,0	211,0
		% within Reprovaste?	100,0%	100,0%	100,0%

**Anexo I Outputs Agressor\*Sucesso Acadêmico**

Proveniente SPSS

**Case Processing Summary**

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Com que frequência agrides? * Reprovaste?	209	96,8%	7	3,2%	216	100,0%

**Com que frequência agrides? \* Reprovaste? Crosstabulation**

			Reprovaste?		Total
			sim	não	
Com que frequência agrides?	1 ou 2 vezes	Count	14	47	61
		Expected Count	10,5	50,5	61,0
		% within Reprovaste?	38,9%	27,2%	29,2%
	3 ou 4 vezes	Count	1	6	7
		Expected Count	1,2	5,8	7,0
		% within Reprovaste?	2,8%	3,5%	3,3%
	5 ou mais vezes	Count	3	10	13
		Expected Count	2,2	10,8	13,0
		% within Reprovaste?	8,3%	5,8%	6,2%
	Nenhuma	Count	18	110	128
		Expected Count	22,0	106,0	128,0
		% within Reprovaste?	50,0%	63,6%	61,2%
Total	Count	36	173	209	
	Expected Count	36,0	173,0	209,0	
	% within Reprovaste?	100,0%	100,0%	100,0%	

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2- sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	2,655 <sup>a</sup>	3	,448	,445		
Likelihood Ratio	2,577	3	,462	,571		
Fisher's Exact Test	2,936			,387		
Linear-by-Linear Association	2,159 <sup>b</sup>	1	,142	,154	,083	,018
N of Valid Cases	209					

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,21.

b. The standardized statistic is 1,469.

**Anexo J Outputs Agressor\*Bem-Estar (sentimentos gerais)**

Proveniente SPSS

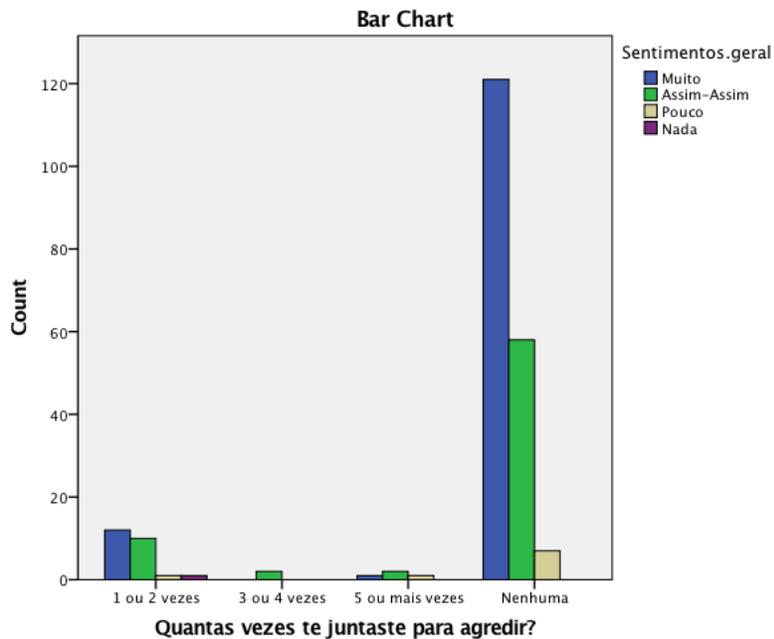
**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	19,001 <sup>a</sup>	9	,025	.	<sup>b</sup>	
Likelihood Ratio	15,435	9	,080	,053		
Fisher's Exact Test	17,015			,026		
Linear-by-Linear Association	4,555 <sup>c</sup>	1	,033	,036	,021	,005
N of Valid Cases	217					

a. 9 cells (56,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

b. Cannot be computed because there is insufficient memory.

c. The standardized statistic is 2,134.



**Anexo K Outputs Vitima\*Bem-Estar (sentimentos gerais)**

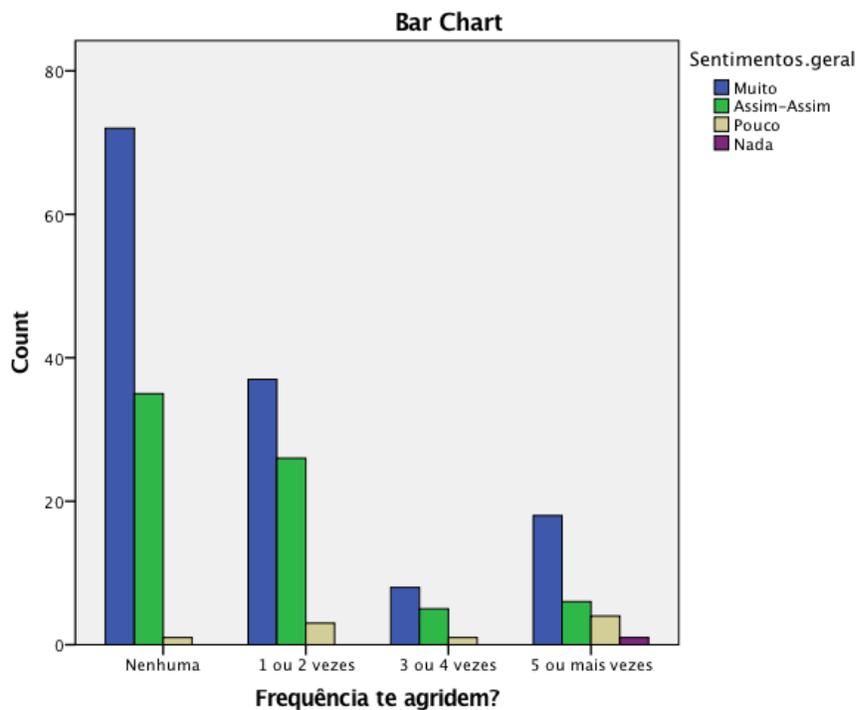
Proveniente SPSS

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)	Point Probability
Pearson Chi-Square	19,039 <sup>a</sup>	9	,025	,059		
Likelihood Ratio	13,792	9	,130	,050		
Fisher's Exact Test	20,720			,024		
Linear-by-Linear Association	4,849 <sup>b</sup>	1	,028	,028	,020	,005
N of Valid Cases	216					

a. 11 cells (68,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

b. The standardized statistic is -2,202.



**Anexo L Outputs Tipologia de Bullying\*1.º e 2.º Ciclo de Escolaridade**

Proveniente SPSS

**Bateram-me \* ciclo**

**Crosstab**

			ciclo		Total
			1º	2º	
Bateram-me	Assinalaram	Count	26 <sub>a</sub>	20 <sub>a</sub>	46
		% within Bateram-me	56,5%	43,5%	100,0%
		% of Total	12,0%	9,3%	21,3%
	Não assinalaram	Count	75 <sub>a</sub>	95 <sub>a</sub>	170
		% within Bateram-me	44,1%	55,9%	100,0%
		% of Total	34,7%	44,0%	78,7%
Total	Count		101	115	216
	% within Bateram-me		46,8%	53,2%	100,0%
	% of Total		46,8%	53,2%	100,0%

Each subscript letter denotes a subset of ciclos categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,238 <sup>a</sup>	1	,135		
Continuity Correction <sup>b</sup>	1,767	1	,184		
Likelihood Ratio	2,235	1	,135		
Fisher's Exact Test				,182	,092
Linear-by-Linear Association	2,227	1	,136		
N of Valid Cases	216				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 21,51.

b. Computed only for a 2x2 table

**Roubarram-me \* ciclo**

**Crosstab**

			ciclo		Total
			1°	2°	
Roubarram-me	Assinalaram	Count	4 <sub>a</sub>	6 <sub>a</sub>	10
		% within Roubarram-me	40,0%	60,0%	100,0%
		% of Total	1,9%	2,8%	4,6%
	Não assinalaram	Count	97 <sub>a</sub>	109 <sub>a</sub>	206
		% within Roubarram-me	47,1%	52,9%	100,0%
		% of Total	44,9%	50,5%	95,4%
Total	Count		101	115	216
	% within Roubarram-me		46,8%	53,2%	100,0%
	% of Total		46,8%	53,2%	100,0%

Each subscript letter denotes a subset of ciclos categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,192 <sup>a</sup>	1	,661		
Continuity Correction <sup>b</sup>	,013	1	,909		
Likelihood Ratio	,194	1	,660		
Fisher's Exact Test				,753	,458
Linear-by-Linear Association	,192	1	,662		
N of Valid Cases	216				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,68.

b. Computed only for a 2x2 table

**Pediram-me dinheiro, e não devolveram \* ciclo**

**Crosstab**

			ciclo		Total
			1°	2°	
Pediram-me dinheiro, e não devolveram	Assinalaram	Count	1 <sub>a</sub>	5 <sub>a</sub>	6
		% within Pediram-me dinheiro, e não devolveram	16,7%	83,3%	100,0%
		% of Total	0,5%	2,3%	2,8%
	Não assinalaram	Count	100 <sub>a</sub>	110 <sub>a</sub>	210
		% within Pediram-me dinheiro, e não devolveram	47,6%	52,4%	100,0%
		% of Total	46,3%	50,9%	97,2%
Total	Count	101	115	216	
	% within Pediram-me dinheiro, e não devolveram	46,8%	53,2%	100,0%	
	% of Total	46,8%	53,2%	100,0%	

Each subscript letter denotes a subset of ciclos categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	2,245 <sup>a</sup>	1	,134		
Continuity Correction <sup>b</sup>	1,174	1	,279		
Likelihood Ratio	2,479	1	,115		
Fisher's Exact Test				,218	,139
Linear-by-Linear Association	2,234	1	,135		
N of Valid Cases	216				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,81.

b. Computed only for a 2x2 table

**Ameaçaram-me, meteram-me medo \* ciclo**

**Crosstab**

			ciclo		Total
			1°	2°	
Ameaçaram-me, meteram-me medo	Assinalaram	Count	17 <sub>a</sub>	12 <sub>a</sub>	29
		% within Ameaçaram-me, meteram-me medo	58,6%	41,4%	100,0%
	% of Total		7,9%	5,6%	13,4%
	Não assinalaram	Count	84 <sub>a</sub>	103 <sub>a</sub>	187
% within Ameaçaram-me, meteram-me medo		44,9%	55,1%	100,0%	
% of Total		38,9%	47,7%	86,6%	
Total	Count		101	115	216
	% within Ameaçaram-me, meteram-me medo		46,8%	53,2%	100,0%
	% of Total		46,8%	53,2%	100,0%

Each subscript letter denotes a subset of ciclos categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,893 <sup>a</sup>	1	,169		
Continuity Correction <sup>b</sup>	1,383	1	,240		
Likelihood Ratio	1,892	1	,169		
Fisher's Exact Test				,230	,120
Linear-by-Linear Association	1,884	1	,170		
N of Valid Cases	216				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,56.

b. Computed only for a 2x2 table

**Chamaram-me nomes feios \* ciclo**

**Crosstab**

			ciclo		Total
			1°	2°	
Chamaram-me nomes feios	Assinalaram	Count	45 <sub>a</sub>	40 <sub>a</sub>	85
		% within Chamaram-me nomes feios	52,9%	47,1%	100,0%
		% of Total	20,8%	18,5%	39,4%
	Não assinalaram	Count	56 <sub>a</sub>	75 <sub>a</sub>	131
		% within Chamaram-me nomes feios	42,7%	57,3%	100,0%
		% of Total	25,9%	34,7%	60,6%
Total		Count	101	115	216
		% within Chamaram-me nomes feios	46,8%	53,2%	100,0%
		% of Total	46,8%	53,2%	100,0%

Each subscript letter denotes a subset of ciclos categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2- sided)	Exact Sig. (1- sided)
Pearson Chi-Square	2,151 <sup>a</sup>	1	,142		
Continuity Correction <sup>b</sup>	1,762	1	,184		
Likelihood Ratio	2,152	1	,142		
Fisher's Exact Test				,164	,092
Linear-by-Linear Association	2,142	1	,143		
N of Valid Cases	216				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 39,75.

b. Computed only for a 2x2 table

**Andaram a falar de mim, dizem segredos sobre mim \* ciclo**

**Crosstab**

			ciclo		Total
			1°	2°	
Andaram a falar de mim, dizem segredos sobre mim	Assinalaram	Count	22 <sub>a</sub>	19 <sub>a</sub>	41
		% within Andaram a falar de mim, dizem segredos sobre mim	53,7%	46,3%	100,0%
		% of Total	10,2%	8,8%	19,0%
	Não assinalaram	Count	79 <sub>a</sub>	96 <sub>a</sub>	175
		% within Andaram a falar de mim, dizem segredos sobre mim	45,1%	54,9%	100,0%
		% of Total	36,6%	44,4%	81,0%
Total	Count	101	115	216	
	% within Andaram a falar de mim, dizem segredos sobre mim	46,8%	53,2%	100,0%	
	% of Total	46,8%	53,2%	100,0%	

Each subscript letter denotes a subset of ciclos categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,968 <sup>a</sup>	1	,325		
Continuity Correction <sup>b</sup>	,656	1	,418		
Likelihood Ratio	,966	1	,326		
Fisher's Exact Test				,386	,209
Linear-by-Linear Association	,963	1	,326		
N of Valid Cases	216				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,17.

b. Computed only for a 2x2 table

**Não falam comigo. \* ciclo**

**Crosstab**

			ciclo		Total
			1°	2°	
Não falam comigo.	Assinalaram	Count	10 <sub>a</sub>	7 <sub>a</sub>	17
		% within Não falam comigo.	58,8%	41,2%	100,0%
		% of Total	4,6%	3,2%	7,9%
	Não assinalaram	Count	91 <sub>a</sub>	108 <sub>a</sub>	199
		% within Não falam comigo.	45,7%	54,3%	100,0%
		% of Total	42,1%	50,0%	92,1%
Total	Count	101	115	216	
	% within Não falam comigo.	46,8%	53,2%	100,0%	
	% of Total	46,8%	53,2%	100,0%	

Each subscript letter denotes a subset of ciclos categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,079 <sup>a</sup>	1	,299		
Continuity Correction <sup>b</sup>	,617	1	,432		
Likelihood Ratio	1,078	1	,299		
Fisher's Exact Test				,323	,216
Linear-by-Linear Association	1,074	1	,300		
N of Valid Cases	216				

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,95.

b. Computed only for a 2x2 table

**Espalhar mensagens via telemóvel e internet para me fazerem mal \* ciclo****Crosstab**

			ciclos		Total
			1°	2°	
Espalhar mensagens via telemóvel e internet para me fazerem mal	Assinalaram	Count	1 <sub>a</sub>	1 <sub>a</sub>	2
		% within Espalhar mensagens via telemóvel e internet para me fazerem mal	50,0%	50,0%	100,0%
		% of Total	0,5%	0,5%	0,9%
	Não assinalaram	Count	100 <sub>a</sub>	114 <sub>a</sub>	214
		% within Espalhar mensagens via telemóvel e internet para me fazerem mal	46,7%	53,3%	100,0%
		% of Total	46,3%	52,8%	99,1%
Total	Count	101	115	216	
	% within Espalhar mensagens via telemóvel e internet para me fazerem mal	46,8%	53,2%	100,0%	
	% of Total	46,8%	53,2%	100,0%	

Each subscript letter denotes a subset of ciclos categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,009 <sup>a</sup>	1	,926		
Continuity Correction <sup>b</sup>	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,008	1	,927		
Fisher's Exact Test				1,000	,718
Linear-by-Linear Association	,008	1	,927		
N of Valid Cases	216				

- a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,94.  
 b. Computed only for a 2x2 table

**Insultaram-me pela cor ou etnia. \* ciclo**

**Crosstab**

			ciclos		Total
			1°	2°	
Insultaram-me pela cor ou etnia.	Assinalaram	Count	8 <sub>a</sub>	3 <sub>a</sub>	11
		% within Insultaram-me pela cor ou etnia.	72,7%	27,3%	100,0%
		% of Total	3,7%	1,4%	5,1%
	Não assinalaram	Count	93 <sub>a</sub>	112 <sub>a</sub>	205
		% within Insultaram-me pela cor ou etnia.	45,4%	54,6%	100,0%
		% of Total	43,1%	51,9%	94,9%
Total	Count	101	115	216	
	% within Insultaram-me pela cor ou etnia.	46,8%	53,2%	100,0%	
	% of Total	46,8%	53,2%	100,0%	

Each subscript letter denotes a subset of ciclos categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,139 <sup>a</sup>	1	,076		
Continuity Correction <sup>b</sup>	2,137	1	,144		
Likelihood Ratio	3,214	1	,073		
Fisher's Exact Test				,119	,071
Linear-by-Linear Association	3,125	1	,077		
N of Valid Cases	216				

- a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,14.

b. Computed only for a 2x2 table

**Não brincam comigo e deixam-me sozinho. \* ciclo**

**Crosstab**

			ciclo		Total
			1°	2°	
Não brincam comigo e deixam-me sozinho.	Assinalaram	Count	16 <sub>a</sub>	4 <sub>b</sub>	20
		% within Não brincam comigo e deixam-me sozinho.	80,0%	20,0%	100,0%
		% of Total	7,4%	1,9%	9,3%
	Não assinalaram	Count	85 <sub>a</sub>	111 <sub>b</sub>	196
		% within Não brincam comigo e deixam-me sozinho.	43,4%	56,6%	100,0%
		% of Total	39,4%	51,4%	90,7%
Total	Count	101	115	216	
	% within Não brincam comigo e deixam-me sozinho.	46,8%	53,2%	100,0%	
	% of Total	46,8%	53,2%	100,0%	

Each subscript letter denotes a subset of ciclos categories whose column proportions do not differ significantly from each other at the ,05 level.

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	9,783 <sup>a</sup>	1	,002		
Continuity Correction <sup>b</sup>	8,367	1	,004		
Likelihood Ratio	10,261	1	,001		
Fisher's Exact Test				,002	,002
Linear-by-Linear Association	9,737	1	,002		
N of Valid Cases	216				

- a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,35.
- b. Computed only for a 2x2 table

## Anexo M

Tabela análise qualitativa entrevistas Agrupamento de Escolas

	Estratégias de Intervenção a nível do Bullying.	Eficácia Estratégias Intervenção.	Estratégias de Prevenção	Sugestões Melhoria
AZ	"Gabinete de Mediação Escolar, mediação de conflitos, apoio do SPO e do GAAF e um contacto muito próximo entre os Diretores de Turma e os alunos e as famílias, na tentativa de identificação de situações dessas e a Direção também tem um papel muito importante nesta situação", "... diretores de turma sempre que identificam uma situação dessas, é sempre um tema que é muito trabalhado na Formação cívica."	"Eu não tenho grandes conhecimentos de situações de bullying aqui na escola, eu penso que os que já existiram, a nível do 3º ciclo, que é o que eu conheço a realidade melhor, os Diretores de Turma estiveram muito próximos e fizeram um trabalho junto aos alunos como aos docentes."	"...ambiente familiar e de proximidade com os Diretores de Turma e alguns docentes que ajuda muito essa prevenção." "...Diretora de Turma de Percursos Alternativos e como os conheço muito bem, eles têm uma ligação muito próxima e eles interagem muito e têm grande amizade entre eles não existiram essas situações."	"... Conselho de Delegados portanto haver algum elemento da Direção uma ligação muito grande com os meninos... Discutir os problemas e os projetos da turma, acho que isso vai ajudar muito a identificar, trazer mais da parte dos próprios alunos responsabilidade de identificar situações problemáticas." "... bom ambiente na escola com os alunos muito mais envolvidos em projetos, sentirem mais a escola, acho que é um bom passo para eles se sentirem bem e evitarem."
PAV	"Quando existia alguma queixa, a direcção chamava os pais e os alunos e castigava... mas e depois? O castigo que há, é um castigo de mandar para casa. Porque se for castigado cá, não há ninguém, para conferir o castigo." "o ministério, neste	"Não, e porque os pais neste momento não têm grande poder sobre os filhos... o tempo e a atenção que têm com os filhos são mínimos... . No caso de uma criança, se não for no imediato, ela já se esqueceu... Não funciona.Ou seja, nós teríamos de ter	" E aqui, a prevenção é um bocadinho a dos directores de turma, isto é, desde o primeiro dia em que eles fazem a apresentação, os directores de turma passam a vida a fazer prevenção, eu vejo por mim, estamos constantemente "isto não se faz", "aquilo não se faz", a castigar	" Eu acho que isto se resolvia com, primeiro, mais funcionários." " Depois, o director de turma, tinha que ter mais tempo. As nossas horas são as mesmas, as burocracias é que cresceram muito, portanto, antigamente era trabalho de campo

	momento, não dá recursos às escolas para nós dar maneira de funcionar contra o bullying."	mais controlo, mais eficácia no controlo e tinham de haver pessoas a tomar conta dos miúdos nos intervalos."	os miúdos e às vezes até nem se chega a falar com os pais, castiga-se o miúdo na hora... isto é, é o director de turma, o professor e a direcção que têm feito alguma prevenção mas dentro dos limites que há."	que agora ocupamos com burocracia."
RC	"... Direcção e por sua vez também podem ser encaminhados para o Gabinete de mediação de conflitos."	" Se for entre pares, sim... Aluno-aluno..."	"...workshops por parte da Escola Segura, em que vêm à escola falara sobre essa temática." "... tutorias, os acompanhamentos em Psicologia e pelo SPO" "Programas de Promoção de Competências pessoais e Sociais, também são estratégias de prevenção e o trabalho efectuado em Formação Cívica pelos Professores que não têm este acompanhamento mais técnico, aqui da nossa parte mas que possam vir a desenvolver individualmente com as próprias turmas."	"...dar mais formação, mais conhecimento sobre a situação de bullying, fazer campanhas relacionadas com isso, existem alguns projetos a nível Nacional que poderiam ser implementados aqui na escola..." " site relacionado com o bullying em que os alunos podiam aceder e terem noção se estavam ou não a sofrer dessa problemática"
AT	"GAAF, que é constituído por uma Mediadora, uma Técnica de Serviço Social e uma Educadora Social, assim como também a Psicóloga do Agrupamento..."	"De alguma forma, sim. Penso que se não existissem, as situações seriam mais recorrentes, mais graves e por exemplo numa situação que se pode ser identificada logo no	"... o objectivo é serem de prevenção mas acabam por ser de intervenção também, portanto acho que diria que seriam as mesmas das de prevenção.", " tenta-se ter algum cuidado por exemplo,	"... introduzir mais a classe docente nestas questões... equipas de resolução de situações problemáticas, quer de conflitos, quer de agressividade, quer de <i>bullying</i> e os professores serem

---

<p>programas de promoção de competências pessoais e sociais onde se aborda bastante essa questão e trabalhando a coesão entre pares, também se pretende diminuir as questões de agressividade e de <i>bullying</i>."; "... Oficina de Mediação de Conflitos", " Mediadores de Pátio e para também estarem atentos às dinâmicas entre colegas... formar os alunos mais pequeninos para fazerem essa mediação. ", " comunicação muito directa e frequente com as famílias", "colaboração quer com a comunidade ao nível dos serviços de Psicologia... encaminhar esses alunos, para trabalhar questões do foro mais emocional...", " Protocolos com a Escola Segura"</p>	<p>início, quer através da presença constante de técnicos em sala de aula ou da procura das crianças ao nosso gabinete... ", " Oficina de Mediação de Conflitos que é trabalhar directamente com os alunos e serem eles próprios a identificar e resolver as situações... penso que sim, penso que estas estratégias se não existissem, a situação poderia ser pior..."</p>	<p>na formação de turmas... por ser uma forma de prevenir possíveis situações",</p>	<p>chamados a participar nestas equipas... equipa multidisciplinar, para além de acções de sensibilização, criar por exemplo, a Assembleia de Escola... a formação de turmas, assembleias de escola e formação directa ou indirecta de professores e de auxiliares também."</p>
--	---	---	---

---

[Esta página foi deliberadamente deixada em branco]