

ISCTE  IUL
Instituto Universitário de Lisboa

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Faz a ~~(In)~~Diferença:

Diminuição da prevalência do *bullying* através da promoção do comportamento de defesa por parte dos *bystanders* que assistem a estas situações

Sofia Granado Nunes Pinto

Trabalho de Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Psicologia Social da Saúde

Orientadora:

Doutora Sibila Marques, Professora Auxiliar
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2017

ISCTE  **IUL**
Instituto Universitário de Lisboa

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

Faz a ~~(In)~~Diferença:

Diminuição da prevalência do *bullying* através da promoção do comportamento de defesa por parte dos *bystanders* que assistem a estas situações

Sofia Granado Nunes Pinto

Trabalho de Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Psicologia Social da Saúde

Orientadora:

Doutora Sibila Marques, Professora Auxiliar
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2017

Agradecimentos

Às Professoras Sibila Marques e Luísa Lima pelo interesse e simpatia transmitidos ao longo do mestrado.

Ao Professor Abílio Oliveira por me ter dado a conhecer o Mestrado em Psicologia Social da Saúde.

A todas as pessoas que colaboraram no presente trabalho, com um agradecimento especial aos Professores Antonieta Almeida, Helena Coutinho, João Lopes da Silva, Maria da Luz Leal, Paula Castanheira, Teresa Negrão e Psicólogo Luís Lisboa.

Aos meus pais, irmã e Gonçalo.

E por fim, à Priscilla.

Resumo

Atualmente o *bullying* continua a ser um problema que existe nas escolas e que deve ser combatido, visto que muitos dos alunos que estão envolvidos nestas situações podem acabar por ter repercussões ao nível da saúde. Até ao momento, já tem vindo a ser realizado bastante trabalho nesta área, mas só mais recentemente é que se começaram a considerar os *bystanders* – os alunos que assistem às situações de *bullying* – como um possível recurso para se combater este problema. Neste sentido, e de forma a explorar esta nova oportunidade, procedeu-se à construção de um guia para a intervenção, passível de ser utilizado pelas escolas, com várias ideias sobre como mobilizar os *bystanders*, de forma a haver uma diminuição do *bullying* nas escolas. Para tal, foi realizada uma revisão da literatura, seguida de um diagnóstico de situação, que contou com a aplicação de um questionário a 65 alunos do 5º e 8º anos de escolaridade e a realização de 5 entrevistas a atores-chave. Os resultados obtidos deste diagnóstico vieram reforçar a necessidade e pertinência da existência de mais intervenções desta natureza, visto que se confirmou que o *bullying* é um problema que continua a existir nas escolas e os *bystanders*, apesar de estarem disponíveis, não intervêm na maioria das situações.

Palavras-chave: promoção da saúde, *bullying*, *bystander*, comportamento de defesa.

Classificação nas categorias definidas pela American Psychological Association (PsycINFO Classification Categories and Codes): 3000 Social Psychology; 3020 Group & Interpersonal Processes; 3365 Promotion & Maintenance of Health & Wellness.

Abstract

Nowadays bullying continues to be a problem that exists in schools and must be tackled, since many students who are involved in these situations may end up having repercussions on their health. Until now, a lot of work has already been done in this area, but it is only recently that bystanders – students who witness bullying – have begun to be considered as a possible resource to combat this problem. This way, and in order to explore this new opportunity, a guide for intervention was developed, which can be used by schools, with various ideas on how to mobilize bystanders, in order to reduce bullying in schools. Thus, a literature review was carried out, followed by a diagnosis of the situation, which counted with the application of a questionnaire to 65 students in the 5th and 8th grades and the conduction of 5 interviews to key actors. The results obtained from this diagnosis reinforced the necessity and the pertinence of the existence of more interventions of this nature, since it was confirmed that bullying continues to exist in schools and bystanders, despite of their availability, do not intervene in most situations.

Key words: health promotion, bullying, bystander, defending behavior.

Classification in categories defined by American Psychological Association (PsycINFO Classification Categories and Codes): 3000 Social Psychology; 3020 Group & Interpersonal Processes; 3365 Promotion & Maintenance of Health & Wellness.

Índice

I - Introdução.....	1
II – Definição do Problema de Investigação	2
III - Enquadramento Teórico.....	3
2.1. Promoção da Saúde em contexto escolar	3
2.2. <i>Bullying</i>.....	7
2.3. <i>Bystanders</i>.....	10
2.4. Definição de conceitos	12
2.4.1. Variável Resultado	13
2.4.2. Variáveis Predictoras	15
2.5. Hipóteses	28
2.6. Objetivos	28
2.7. Modelo Teórico de Processo	29
IV - Diagnóstico de Situação	31
3.1 – Enquadramento.....	31
3.2 – Método.....	32
3.2.1 – Questionários.....	33
3.2.2 – Entrevistas	36
3.3 – Resultados	40
3.3.1. – Existe <i>bullying</i> na escola?	40
3.3.2. – Existem <i>bystanders</i> ? Se sim, qual o seu envolvimento nos comportamentos de defesa?.....	44
3.3.3. – Porque é que os alunos (não) defendem os colegas?	47

3.3.4. – Qual a pertinência da existência de um projeto na escola que promova o comportamento de defesa?	53
3.3.5. - Quais as condições mais favoráveis à implementação do projeto?	56
3.4 – Síntese do Diagnóstico de Situação	60
V – Guia para a Intervenção: “Faz a (In)Diferença”	63
VI - Discussão	76
Referências.....	79

Índice de Figuras

Figura 1. Assististe a situações de provocação na escola? Se sim, o que fizeste?	13
Figura 2. Modelo Teórico de Processo	29
Figura 3. Frequência da Vitimação	40
Figura 4. Frequência da Provocação	41
Figura 5. Locais onde ocorre o <i>bullying</i>	42
Figura 6. Envolvimento dos <i>bystanders</i> nos comportamentos de defesa.....	45
Figura 7. Motivos para não intervir.....	48
Figura 8. Intenção reportada em intervir.....	49
Figura 9. Blocos do projeto “Faz a (In) Diferença”	64

Índice de Quadros

Quadro 1. Comparação do bullying em Portugal entre 1998 e 2014	10
Quadro 2. Questões do diagnóstico de situação	32
Quadro 3. Caracterização da amostra das entrevistas	37
Quadro 4. Relação entre as perguntas do guião da entrevista e as questões do diagnóstico de situação.....	38
Quadro 5. Tabela Correlações.....	51
Quadro 6. Modelo Lógico	67
Quadro 7. Objetivos do projeto “Faz a (In) Diferença”	71
Quadro 8. Cronograma.....	75

Glossário de Siglas

DGS – Direção-Geral da Saúde

DP – Desvio Padrão

GTES – Grupo de Trabalho de Educação Sexual

HBSC – *Health Behaviour in School-Aged Children*

M – Média

OMS – Organização Mundial da Saúde

PES – Promoção e Educação para a Saúde

PPES – Programa de Promoção e Educação para a Saúde

REEPS – Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde

RNEPS – Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde

TEIP – Território Educativo de Intervenção Prioritária

I - Introdução

Com a mudança de paradigma do Modelo Biomédico para o Modelo Biopsicossocial, a promoção da saúde tem vindo a ganhar cada vez mais relevância. A escola, como um dos locais privilegiados para se promover a saúde, é o local onde se deve sensibilizar as pessoas para a responsabilidade que têm na gestão da sua própria condição de saúde e doença, o que pressupõe uma participação ativa por parte de cada um.

No âmbito da saúde escolar existem quatro áreas prioritárias de intervenção, sendo a “Violência em Meio Escolar/Saúde Mental” uma delas. O *bullying*, como um tipo de violência interpessoal, está enquadrado nesta área prioritária. Neste sentido, foi criado um guia para a intervenção com o objetivo de diminuir a prevalência do *bullying* através da promoção do comportamento de defesa por parte dos *bystanders* que assistem a estas situações.

Previamente à criação do guia para a intervenção, foi realizada uma revisão de literatura que, entre outros aspetos, teve como objetivo a investigação dos possíveis preditores do comportamento de defesa, e um diagnóstico de situação. Para este diagnóstico de situação foram utilizados métodos quantitativos e qualitativos através da implementação de um questionário a 65 alunos do 5º e 8º anos de escolaridade e da realização de entrevistas a 5 atores chave, respetivamente.

O trabalho está dividido em 4 capítulos principais:

- Enquadramento Teórico – onde é apresentada a revisão da literatura, as variáveis de resultado e predictoras abordadas no presente trabalho, o modelo teórico e as hipóteses;
- Diagnóstico de Situação – onde são apresentados os participantes, instrumentos, procedimentos e os resultados obtidos;
- Guia para a Intervenção – onde é feita a apresentação e descrição dos vários elementos do projeto “Faz a ~~(H)~~Diferença”;
- Discussão – onde são apresentadas as principais limitações do trabalho e as sugestões para o futuro.

II – Definição do Problema de Investigação

O *bullying* é um problema que tem vindo a ser estudado desde a década de 70. Desde então, e com o crescente interesse por esta temática, o conhecimento sobre este fenómeno tem vindo a aumentar. No entanto, e apesar de haver cada vez mais intervenções com o objetivo de combater este problema, grande parte destas tem-se limitado à díade provocador-vítima.

O presente trabalho surge com o reconhecimento dos *bystanders* como um recurso com potencial para se combater este problema visto que estão presentes na maioria dos episódios de *bullying* (Craig & Pepler, 1995, 1997; Craig, Pepler, & Atlas, 2000; Hawkins et al., 2001) e são eficazes na maioria das vezes em que intervêm nestas situações (Hawkins et al., 2001; Sandstrom & Bartini, 2010).

Neste sentido é apresentada uma proposta de um guia para a intervenção que tem como objetivo a promoção do comportamento de defesa (variável resultado) através da manipulação das variáveis predictoras: norma social, responsabilidade, conhecimento, autoeficácia e intenção.

III - Enquadramento Teórico

2.1. Promoção da Saúde em contexto escolar

Em 1948 a Organização Mundial de Saúde [OMS] definiu, no preâmbulo da sua constituição, saúde como um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não a mera ausência de doença ou enfermidade, considerando-a como um dos direitos fundamentais de todo o ser humano (OMS, 2014, p. 24).

Acompanhando os avanços científicos e tecnológicos que foram decorrendo, a área da saúde tem vindo a evoluir. Porém, e apesar dos progressos já alcançados, continua a existir um caminho a percorrer, sendo que um dos grandes desafios da atualidade está relacionado com as doenças não transmissíveis¹ uma vez que a crescente importância epidemiológica das mesmas irá ter consequências devastadoras a nível da saúde dos indivíduos, famílias e comunidades e ameaça sobrecarregar os sistemas de saúde (OMS, 2014, p. 31). Atualmente as doenças não transmissíveis são responsáveis por um aumento da morbilidade, constituem a principal causa de morte no mundo, representando 63% da totalidade das mortes (OMS, 2014, p. 14) e estima-se que o número de pessoas afetadas por estas doenças irá aumentar substancialmente nas próximas décadas (World Economic Forum & Harvard School of Public Health, 2011, p. 7). O cenário mantém-se à escala europeia, sendo responsáveis pela maioria das mortes e da carga da doença nesta região (Direção-Geral da Saúde [DGS], 2015a, p. 20). O impacto que estas doenças têm na sociedade ultrapassa a esfera da saúde, tendo sido consideradas pelo Fórum Económico Mundial como uma das principais ameaças para o crescimento económico global (World Economic Forum & Harvard School of Public Health, 2011, p. 5). Face a estes dados e reconhecendo a magnitude do problema a OMS no 12º Programa Geral de Trabalho² considerou as doenças não transmissíveis como uma das áreas prioritárias para se intervir a nível da saúde em todo o mundo (OMS, 2014, p. 24).

Para se intervir a nível das doenças não transmissíveis é necessário compreendê-las e hoje sabe-se que estas têm, como etiologia comum, um conjunto de fatores que estão fundamentalmente ligados aos estilos de vida (DGS, 2004, p. 1; DGS, 2015b, p. 8; DGS, 2015c, p. 10). Neste sentido e reconhecendo que a condição de saúde e doença não se explica

¹ Segundo a OMS as doenças não transmissíveis, também conhecidas como doenças crónicas, são todas as doenças que não sendo transmissíveis de pessoa para pessoa, são caracterizadas por serem de longa duração e geralmente têm progressão lenta (OMS, n. d.).

² O objetivo do 12º Programa Geral de Trabalho é fornecer uma visão estratégica de alto nível para o trabalho da OMS no período de seis anos, com início em janeiro de 2014 (OMS, 2014, p. 5).

unicamente por fatores biológicos, resultando sim de uma combinação de fatores biológicos, psicológicos e sociais (Ogden, 2000, p. 19), torna-se cada vez mais evidente que a atuação a nível da saúde seja realizada de acordo com a mudança de paradigma proposta por Engel (1977, 1980), defendendo a adoção do Modelo Biopsicossocial, por oposição ao que era até então o modelo dominante – Modelo Biomédico. Com esta mudança de paradigma as doenças deixam de ser encaradas como algo que surge exclusivamente a partir de mudanças biológicas que se encontram fora do controlo dos indivíduos e cuja responsabilidade pelo tratamento cabe unicamente à classe médica, passando a reconhecer-se a responsabilidade que os próprios indivíduos têm sobre a sua condição de saúde e doença (Ogden, 2000, p. 16 e 19).

A participação e responsabilização dos cidadãos pela sua própria saúde é uma ideia que já está presente em alguns dos atuais documentos que orientam a atuação a nível da saúde em Portugal, nomeadamente no Plano Nacional de Saúde - Revisão e Extensão a 2020 - que considera os cidadãos como importantes agentes de participação e de mudança, contando com o contributo dos mesmos para maximizar a obtenção de ganhos em saúde (DGS, 2015a, p. 7 e 14) e no relatório Um Futuro para a Saúde, editado pela Fundação Calouste Gulbenkian, que propõe uma nova abordagem à promoção da saúde centrada decisivamente na iniciativa dos cidadãos e da sociedade em geral e identifica a participação dos cidadãos como um dos elementos-chave, afirmando que as pessoas terão de intervir muito mais ativamente na gestão da sua própria saúde e contribuir para moldar todo o sistema (Crisp et al., 2014, p. 13 e 14). Este relatório vai ainda mais além ao propor

a transição do sistema atual, centrado no hospital e na doença, em que todas as ações têm como objetivo e alvo o doente, para um sistema centrado nas pessoas e baseado na saúde, em que os cidadãos são parceiros na promoção da saúde e nos cuidados de saúde (Crisp et al., 2014, p. 13).

Nesta perspetiva o sector da saúde deixa de ser o único responsável pela saúde dos indivíduos e das populações, passando a ser uma responsabilidade partilhada com os outros sectores da sociedade e os cidadãos (Crisp et al., 2014; DGS, 2015a). Responsabilidade esta que só poderá ser assumida se os indivíduos estiverem capacitados para tal, sendo que uma das formas para o conseguir é através da promoção da saúde.

Promoção da saúde³ trata-se do processo que visa aumentar a capacidade dos indivíduos e das comunidades para controlarem a sua saúde, no sentido de a melhorar (Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, 1986) e embora seja considerada pertinente na atualidade, não é uma ideia nova, sendo que a primeira Conferência Internacional sobre a mesma realizou-se em 1986, na cidade de Ottawa. Desde então tem-se vindo a investir cada vez mais na promoção da saúde, abordagem estratégica que, colocando a tónica em fatores salutogénicos, não limita a sua atuação à população considerada doente, abrangendo sim todos os indivíduos e trabalhando ao longo do ciclo de vida dos mesmos. Esta abordagem por ciclo de vida, defendida no Plano Nacional de Saúde, permite identificar quais as intervenções de saúde prioritárias para os diferentes grupos etários e quais os contextos mais adequados para se realizarem tais intervenções, sendo a escola um exemplo de contexto privilegiado para se promover a saúde (DGS, 2015a, p. 19; DGS, 2015c, p. 12; Sampaio, Baptista, Matos, & Silva, 2005).

De facto a escola em Portugal tem características que a tornam um local de eleição para se promover a saúde, nomeadamente a responsabilidade que tem e que transcende a visão tradicional de capacitar os alunos academicamente, sendo que segundo o Despacho n.º 737 / 2005 “(...) entre as múltiplas responsabilidades da escola atual estão a educação para a saúde⁴ (...)”; o seu carácter de obrigatoriedade que a torna num local de excelência para se promover a saúde dado ser uma instituição que tem acesso a todos os cidadãos, adquirindo assim uma abrangência universal de toda a população; o facto dos alunos permanecerem na escola, em média, 2/3 do seu dia (Kuntsche & Jordan, 2006, como citado em Sampaio, Baptista, Matos, & Silva, 2007, p. 8), tornando-a um ambiente social particularmente significativo na vida e desenvolvimento dos jovens, nomeadamente durante os anos que são provavelmente os mais críticos no desenvolvimento de comportamentos relacionados com a saúde (Carvalhosa, 2014); e, numa lógica de otimização de recursos, o facto de já ter sido realizado trabalho e alocados recursos para que a saúde escolar fosse uma realidade em

³ Na literatura nem sempre existe uma clara distinção entre os termos “promoção da saúde” e “educação para a saúde” sendo que os mesmos muitas vezes são utilizados de forma indiferenciada, pelo que no presente trabalho a terminologia será utilizada em consonância com a forma como estiver apresentada na fonte.

⁴ A educação para a saúde no contexto escolar português faz parte de um conjunto mais amplo de aprendizagens, enquadrado no currículo dos ensinos básico e secundário, tratando-se sobretudo da capacitação do cidadão para a preservação da sua saúde e da dos outros, abrindo-o à alteridade (Baptista & Matos, 2011a, p. 78).

Portugal, pelo que esse esforço não deverá ser ignorado, devendo sim existir uma continuidade do trabalho de forma a contribuir para a manutenção e melhoria da saúde da população aproveitando a estrutura já existente. Por todos estes motivos e considerando a saúde como tema transversal à vida de cada pessoa, torna-se imperativo que a escola seja um local para quebrar ciclos viciosos prejudiciais à saúde e onde os alunos, desde muito novos, sejam instigados a adotar e manter hábitos saudáveis.

Em Portugal a saúde escolar é uma área que tem vindo a evoluir sendo que as primeiras referências à mesma datam do início do século XX (Rocha et al., 2011). Desde essa altura, e de forma simplificada, a saúde escolar foi-se adaptando de acordo com as mudanças epidemiológicas que foram decorrendo, sendo que numa fase inicial o primeiro objetivo da medicina escolar era defender a população das doenças transmissíveis, em particular do sarampo (Rocha et al., 2011, p. 73) e posteriormente o foco foi-se alterando, passando a privilegiar a intervenção sobre os determinantes de saúde com maior peso nas doenças não transmissíveis (DGS, 2015c) e tendo como meta a promoção da saúde de todos os alunos inseridos na escolaridade obrigatória (Rocha et al., 2011, p. 79).

Também na Europa, com o reconhecimento da importância da promoção da saúde no contexto escolar, começaram a surgir iniciativas que contribuíram para este propósito, nomeadamente a Rede Europeia de Escolas Promotoras de Saúde [REEPS]. Esta rede surgiu em 1991 com o objetivo de criar ambientes propícios à saúde dentro das escolas e em 1994 Portugal aderiu à mesma (DGS, n. d.). Posteriormente surgiu a Rede Nacional de Escolas Promotoras de Saúde [RNEPS], também como modelo organizativo de experimentação e disseminação de boas práticas, que tendo começado como uma experiência piloto com 10 escolas e 4 Centros de Saúde, foi crescendo, sendo que no ano letivo 2001/2002 já contava com 3407 escolas e 265 Centros de Saúde (DGS, n. d.). Em 2005, e após ter havido um desinvestimento entre 2002 e 2004 nomeadamente com a interrupção das atividades da RNEPS, a então Ministra da Educação criou o Grupo de Trabalho de Educação Sexual [GTES]⁵ de forma a revitalizar estas matérias e que teve como uma das principais funções a organização de um Programa de Promoção e Educação para a Saúde [PPES] (Matos et al., 2013, p. 12). Este Grupo, constituído por um conjunto de especialistas nestas matérias, entrou

⁵ O facto de ter sido atribuída a designação de Grupo de Trabalho de Educação Sexual pode gerar alguma confusão ao leitor uma vez que pode ser sugestivo do trabalho estar limitado à temática da sexualidade, o que não corresponde à realidade. De facto, e apesar da sexualidade ter sido considerada como uma das áreas prioritárias, esta encontra-se integrada num plano mais abrangente de Promoção e Educação para a Saúde.

em funções em 2005 e até 2007 produziu três relatórios (Preliminar, de Progresso e Final) onde se pode encontrar a descrição do que tem sido realizado na área da Promoção e Educação para a Saúde em meio escolar, a síntese das atividades do Grupo de Trabalho, bem como a apresentação de recomendações. Recomendações estas que tendo sido aceites, tiveram muita influência no que é o atual enquadramento legal referente à promoção da saúde em contexto escolar em Portugal.

O trabalho do GTES foi muito importante no sentido em que reafirmou a importância da promoção e educação para a saúde nas escolas do 1º ao 12º ano, considerando-a obrigatória em todos os estabelecimentos de ensino (Baptista & Matos, 2011b, p. 118). De entre as várias propostas do GTES destacam-se a nomeação de um Professor-Coordenador responsável por dinamizar as ações de promoção e educação para a saúde; a criação de gabinetes de informação e apoio nas escolas que funcionem em articulação com as estruturas de saúde, nomeadamente com os Centros de Saúde; e a definição de quatro áreas prioritárias de intervenção, contribuindo assim para a não dispersão de projetos, sendo elas a alimentação e atividade física; o consumo de substâncias psicoativas, tabaco, álcool e drogas; a sexualidade e infeções sexualmente transmissíveis, com relevância para a prevenção da SIDA; e a violência em meio escolar/saúde mental (Matos et al., 2013, p. 12).

Com a cessação do mandato do GTES e forma a dar continuidade ao trabalho realizado foi celebrado um protocolo de colaboração entre os ministérios da saúde e da educação (Sampaio et al., 2007) e atualmente está em vigor até 2020, como instrumento orientador das políticas nacionais referentes à promoção da saúde em meio escolar, o Programa Nacional de Saúde Escolar - 2015. Este Programa foi concebido tendo como alicerces: a) o Plano Nacional de Saúde 2012-2016 e sua revisão e extensão a 2020; b) os objetivos e estratégias da OMS para a Região Europeia; c) os princípios das Escolas Promotoras de Saúde e segundo o qual “a promoção da saúde, em particular da saúde mental, constitui o núcleo central das intervenções da Saúde Escolar” (DGS, 2015c, p. 18).

2.2. Bullying

Um dos problemas que a escola enfrenta atualmente, que está intimamente relacionado com a saúde e que está enquadrado na área prioritária “Violência em Meio Escolar/Saúde Mental” definida pelo GTES, é o *bullying*, tratando-se de “um tipo de violência interpessoal

que tem a sua expressão através de ações físicas, verbais, sociais e até sexuais”⁶ (Carvalhosa, 2010, p. xi).

Este fenómeno começou a ser estudado na década de 70 por Dan Olweus que o definiu como “um/a estudante está a ser vítima de *bullying* quando ele/a está exposto/a, repetidamente e ao longo do tempo, a ações negativas por parte de um ou mais estudantes” (Olweus, 1993). Desde então, com o interesse de cada vez mais autores por este tema e à medida que o conhecimento sobre o mesmo foi aumentando, foram também surgindo várias definições para este fenómeno. Apesar da diversidade de definições, atualmente é consensual que existem três critérios necessários para que uma situação possa ser considerada como *bullying*, diferenciando assim este fenómeno de outras formas de violência, sendo eles a intencionalidade do comportamento; a repetição ao longo do tempo; e o desequilíbrio de poder entre os alunos (Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012).

O *bullying* é considerado um fenómeno grupal do qual fazem parte diversos atores com diferentes níveis de envolvimento e desempenhando diferentes papéis, designadamente os provocadores, quem provoca o *bullying*; as vítimas, quem é alvo do *bullying*; os alunos com duplo envolvimento, quem se envolve simultaneamente como provocador e vítima; e os *bystanders*, os alunos que, não sendo provocadores nem vítimas, assistem aos episódios de *bullying* (Matos, Simões, & Gaspar, 2009), sendo que a maioria dos alunos faz parte deste último grupo (Carvalhosa, 2010; Padgett & Notar, 2013). Segundo Pozzoli e Gini (2012) as últimas abordagens referentes ao *bullying* têm criticado o foco exclusivo na díade provocador-vítima, indicando que a natureza grupal deste fenómeno requer a análise do papel dos *bystanders* (p. 316).

Sendo este um fenómeno complexo não existe uma única causa para o mesmo, existindo sim vários fatores já identificados na literatura tais como o temperamento (fator pessoal), a modelação dos comportamentos parentais (fator familiar), a supervisão dos espaços escolares (fator escolar), as normas sociais (fator social), entre outros que, quando combinados, podem levar a uma maior ou menor probabilidade do *bullying* ocorrer (Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012). No que diz respeito às consequências, e partindo do princípio que estas variam de pessoa para pessoa e consoante os papéis que os alunos desempenham nos episódios de *bullying*, hoje sabe-se que os jovens que estão sistematicamente envolvidos nestas situações encontram-se em elevado risco de manifestarem

⁶ Uma outra forma do *bullying* se manifestar é através da utilização de tecnologias, também conhecido por *cyberbullying*.

índices inferiores de saúde mental e/ou física (Fernandes & Seixas, 2012, p. 41), sendo que este fenómeno já foi considerado por Gini e Pozzoli (2009) como um problema significativo de saúde pública internacional.

Existe alguma dificuldade em conhecer-se a dimensão real do *bullying* em Portugal uma vez que os dados oficiais que existem sobre este fenómeno nem sempre correspondem à extensão real do problema (Carvalhosa, Moleiro, & Sales, 2009a), devendo ser considerada a possibilidade de não haver acesso a todos os casos na medida em que podem existir situações de *bullying* que estão a decorrer mas que não estão devidamente sinalizadas⁷. Um outro fator que contribui para a dificuldade em conhecer-se os níveis reais do *bullying* está relacionado com o facto de existir alguma inconsistência na literatura relativamente a este fenómeno uma vez que, apesar de ter existido uma crescente produção científica sobre esta temática nos últimos anos, não existiu uniformidade na forma como os participantes foram questionados sobre o mesmo, tendo existido diferenças de estudo para estudo a nível da definição do conceito de *bullying* apresentada, da seleção dos participantes, das opções metodológicas tomadas, nomeadamente na escolha dos instrumentos de recolha de dados, entre outros aspetos que contribuíram para a variabilidade dos resultados obtidos (Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012). Contudo, e apesar desta variabilidade, estima-se que cerca de 1 em cada 5 estudantes do ensino básico em Portugal estiveram envolvidos em situações de *bullying* (Carvalhosa et al., 2009a, 2009b). Relativamente às diferenças em termos de sexo diversas investigações indicam que, de forma geral, os rapazes estão envolvidos nestas situações, tanto como vítimas como provocadores, mais frequentemente do que as raparigas (Carvalhosa, Lima, & Matos, 2001; Carvalhosa et al., 2009a, 2009b; Matos et al., 2009; Carvalhosa, 2010; Matos, Simões, Gaspar, Negreiros, & Baptista, 2010) e no que diz respeito às diferenças em termos de idade hoje sabe-se que os alunos mais novos são os que se

⁷ Esta ideia é apoiada no artigo referente ao *bullying* no contexto escolar português, realizado por Carvalhosa et al. (2009a). Neste artigo as autoras propuseram-se a analisar o fenómeno do *bullying* através do Modelo de Pirâmide de Lavergne e Tourigny, considerando quatro níveis de identificação de casos, sendo que o 1º nível corresponde aos dados oficiais, o 2º aos dados que são conhecidos por serviços especializados e que lidam diretamente com estas situações, o 3º aos dados conhecidos pelos membros da comunidade onde os jovens estão inseridos e o 4º às situações de *bullying* que existem mas que permanecem por identificar, sendo conhecidas unicamente pelos alunos que nelas estão envolvidos. As conclusões deste artigo demonstram que à medida que os níveis vão aumentando, também aumenta o número de casos identificados, existindo uma subavaliação deste fenómeno nos primeiros níveis e estimando-se que no 4º nível existe um elevado número de jovens envolvidos neste fenómeno (p. 141).

envolvem mais frequentemente como vítimas, sendo que a frequência de serem ameaçados diminui à medida que aumenta a idade (Carvalhosa et al., 2001; Carvalhosa, 2010; Matos et al., 2010), e que o envolvimento como provocador parece ter um pico aos 13 anos (Carvalhosa et al., 2009b; Carvalhosa, 2010; Fernandes & Seixas, 2012). Em Portugal, e tendo por base o relatório de 2014 do estudo *Health Behaviour in School-Aged Children* [HBSC]⁸, 2002 foi o ano no qual houve uma maior percentagem de provocação e vitimação várias vezes por semana (Quadro 1).

Quadro 1. Comparação do bullying em Portugal entre 1998 e 2014

	1998	2002	2006	2010	2014
Provocar - várias vezes por semana	1,6%	4,0%	3,0%	2,7%	2,6%
Ser provocado – várias vezes por semana	3,9%	7,7%	4,6%	4,6%	4,7%

Neste sentido, e reconhecendo que o *bullying* atualmente ainda é um problema que existe nas escolas portuguesas, torna-se imperativo combater este fenómeno, sendo consensual na literatura que uma das possíveis formas de o fazer é através dos *bystanders* (Henderson & Hymel, 2002; Salmivalli, 1999).

2.3. *Bystanders*

O interesse da Psicologia Social pelo estudo dos *bystanders* foi desencadeado em 1964 após ter sido publicado um artigo no *New York Times* reportando o homicídio de Kitty Genovese. Este artigo gerou muita polémica uma vez que segundo o mesmo 38 pessoas assistiram ao homicídio a partir das suas casas mas ninguém tentou intervir (Darley & Latané, 1968). Interessados sobre esta temática John Darley e Bibb Latané propuseram que uma possível explicação para a passividade das pessoas estava relacionada com o *bystander effect*, fenómeno que preconiza que a presença (real ou imaginada) de *bystanders* passivos reduz a probabilidade das pessoas intervirem e ajudarem a vítima numa situação crítica (Fischer et al., 2011). Subjacente a este fenómeno estão três ideias principais: 1) Difusão da Responsabilidade – processo psicológico que se refere à tendência de haver uma divisão da

⁸ O HBSC trata-se de um estudo patrocinado pela OMS, realizado de 4 em 4 anos e que está integrado numa rede internacional de investigação sobre estilos de vida e comportamentos dos adolescentes. Em Portugal o primeiro estudo decorreu em 1998 e atualmente o HBSC é considerado um importante contributo para a definição de políticas na área da Educação para a Saúde (Matos, Simões, Camacho, Reis, & Equipa Aventura Social, 2015).

responsabilidade que cada pessoa sente de ajudar pelo número de pessoas que estão a assistir a uma situação, ou seja, quanto maior o número de *bystanders*, menor a responsabilidade que cada pessoa sente; 2) Apreensão de avaliação – receio que as pessoas têm de ser julgadas pelos outros quando atuam publicamente; 3) Ignorância Pluralística⁹ – tendência a confiar nas reações dos outros para definir uma situação ambígua (Fischer et al., 2011).

Desde o homicídio de Kitty Genovese, e após terem sido publicados os primeiros trabalhos de John Darley e Bibb Latané, têm vindo a ser realizadas várias experiências no âmbito da Psicologia Social que corroboram a existência do *bystander effect* (Fischer et al., 2011), porém tem havido pouca investigação sobre as potenciais contribuições que os grupos e os processos de grupo podem trazer para combater a passividade (Manning, Levine, & Collins, 2007). Em 2007 Manning et al. ao questionarem a veracidade da história publicada em 1964 no *New York Times*¹⁰, contribuíram para se explorar novas possibilidades de investigação sobre o potencial que os grupos podem ter no âmbito do comportamento de ajuda. Esta mudança de perspetiva permitiu encarar os *bystanders* não só como um recurso que contribui para a passividade mas como um recurso que, eventualmente, pode promover a intervenção.

Também na área do *bullying*, e considerando este um fenómeno social complexo que não se restringe à díade provocador-vítima, desde os anos 90 tem-se vindo a reconhecer cada vez mais o papel que os *bystanders* desempenham nestas situações (Hornblower, 2014; Pöyhönen, 2013; Salmivalli, 2014). De facto os *bystanders* ao estarem presentes em 85% dos episódios de *bullying* (Craig & Pepler, 1995, 1997) estão sujeitos às consequências negativas que advêm destas situações (Carvalhosa et al., 2009a; Nishina & Juvonen, 2005; Polanin, Espelage, & Pigott, 2012; Tsang, Hui, & Law, 2011) e, embora não estejam diretamente

⁹ De uma forma não tão simplificada a ignorância pluralística refere-se ao “(...) phenomenon in which people understand that their own behavior may at times be discrepant with privately held beliefs while assuming that others’ (identical) behavior accurately reflects their inner sentiments (...)” (Sandstrom & Bartini, 2010, p. 218). No contexto do *bullying*, este fenómeno poderá traduzir-se na seguinte situação: os *bystanders*, de forma a saberem como agir quando estão perante numa situação ambígua, observam o comportamento dos outros e ao aperceberem-se que ninguém está a intervir, interpretam a situação como não necessitando de ajuda e conseqüentemente também não intervêm (“Se calhar devia ajudar mas se os outros não intervêm é porque não deve ser grave e como tal não é necessário intervir”).

¹⁰ Em 2007 Manning, Levine e Collins publicaram um artigo que, não pondo em causa o conhecimento adquirido até então sobre os *bystanders*, contesta a veracidade da notícia “37 Who Saw Murder Didn’t Call the Police”. Segundo os autores a história dos *bystanders* que assistiram ao homicídio e permaneceram passivos, publicada no *New York Times* em 1964, não é suportada pela evidência disponível.

envolvidos nestes episódios, são considerados um grupo com potencial para reforçar, manter ou inibir o *bullying* (Fernandes & Seixas, 2012; Henderson & Hymel, 2002). O simples facto de haver *bystanders* a assistirem a estas situações pode contribuir para que este problema se prolongue no sentido em que é através da audiência que os provocadores têm oportunidade para demonstrar o seu poder e ganhar estatuto (Mestry, Merwe, & Squelch, 2006; Salmivalli, 2010) e como tal, se esta audiência não existisse, as tentativas dos provocadores para ganharem domínio iriam passar despercebidas (O’Connell, Pepler, & Craig, 1999).

Dentro da categoria dos *bystanders* existem vários papéis que os mesmos podem desempenhar nas situações de *bullying*, nomeadamente os assistentes – *bystanders* que, adotando uma posição mais de seguidores do que de líderes, se juntam ao *bullying* e ajudam os provocadores; os reforçadores – *bystanders* que, tal como o nome indica, reforçam o *bullying* ao formarem uma audiência e fornecerem *feedback* positivo aos provocadores; os *outsiders* – *bystanders* que se afastam das situações de *bullying*; e os defensores – *bystanders* que dão apoio às vítimas e tentam parar o *bullying* (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 1996). É importante sensibilizar os alunos para o papel e influência que os *bystanders* podem ter nestas situações, uma vez que muitas crianças e jovens podem pensar, de forma errada, que desde que não participem no *bullying* como provocadores, não têm nada a ver com o problema (Salmivalli, 2014).

Apesar de ser consensual na literatura que os *bystanders* são um recurso com potencial para se combater o problema do *bullying* (Hawkins, Pepler, & Craig, 2001; Henderson & Hymel, 2002; Salmivalli, 1999; Suchy & Tomasino, 2014), só recentemente é que começaram a surgir investigações sobre se é possível influenciar o seu comportamento e se ao fazermos isso conseguimos com que o *bullying* diminua (Kärnä, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli, 2010; Polanin et al., 2012; Salmivalli, 2014). Neste sentido, e de forma a contribuir para o aumento de conhecimento nesta área, o presente trabalho focar-se-á especificamente nos *bystanders*, considerando-os como recurso central da intervenção.

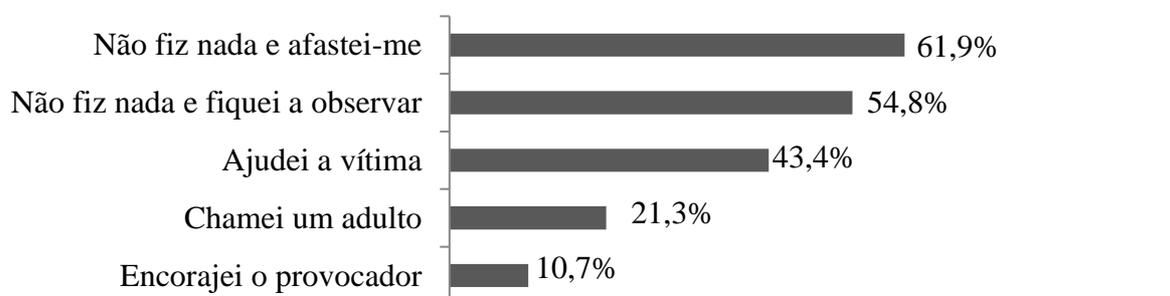
2.4. Definição de conceitos

O presente trabalho visa criar um projeto de intervenção cujo objetivo é a diminuição da prevalência do *bullying* em contexto escolar através da promoção do comportamento de defesa por parte dos *bystanders* que assistem a estas situações. Para tal foi definida como variável resultado o comportamento de defesa e como variáveis predictoras a norma social, responsabilidade, conhecimento, autoeficácia e intenção.

2.4.1. Variável Resultado

Os *bystanders* têm-se vindo a revelar um importante recurso no combate ao *bullying* dada a sua disponibilidade, no sentido em que estão presentes na maioria dos episódios de *bullying* (Craig & Pepler, 1995, 1997; Craig, Pepler, & Atlas, 2000; Hawkins et al., 2001), e visto que são bem sucedidos na maioria das vezes em que intervêm com o objetivo de cessar o *bullying* (Hawkins et al., 2001; Sandstrom & Bartini, 2010), apresentando-se assim como um recurso que está disponível e é eficaz. Porém é um recurso que não está a ser aproveitado na medida em que são poucas as vezes em que os *bystanders* intervêm em prol da(s) vítima(s) (Craig & Pepler, 1995, 1997; Hawkins et al., 2001; Kohm, Little, & Rich, 2006; O'Connell et al., 1999; Polanin et al., 2012; Pöyhönen, 2013; Pozzoli & Gini, 2012; Pronk, Goossens, Olthof, De Mey, & Willemen, 2013; Salmivalli, 2010; Salmivalli et al., 1996; Salmivalli & Voeten, 2004; Sandstrom & Bartini, 2010). A nível nacional o cenário é idêntico sendo que segundo o relatório de 2010 do estudo HBSC 59,4% dos inquiridos referiu ter assistido a situações de provocação na escola nos 2 meses precedentes ao estudo e desses, a maioria afirmou que não fez nada relativamente à situação (Figura 1). Esta falta de intervenção por parte dos *bystanders*, para além de não proporcionar ajuda à(s) vítima(s), pode até ser entendida pelos provocadores como um reforço na medida em que interpretam o comportamento dos *bystanders* como permissivo face a estes episódios (Craig et al., 2000; O'Connell et al., 1999). Neste sentido é pertinente intervir junto do maior grupo de pessoas que reconhece o que está a acontecer mas ainda não sabe o suficiente sobre o seu papel, reacções emocionais e responsabilidade para tomar acções viáveis (Hazler, 1996, p. 12).

Figura 1. Assististe a situações de provocação na escola? Se sim, o que fizeste?



Já em 1970, Latané e Darley, interessados em compreender quais os motivos que levavam as pessoas a ajudar, ou não, os outros, propuseram um modelo¹¹ que preconiza que, perante uma situação crítica, existem 5 etapas pelas quais as pessoas passam até decidirem se intervêm ou não, nomeadamente 1) detetar o incidente; 2) interpretar o incidente como uma emergência que requer ajuda; 3) assumir a responsabilidade pessoal para intervir; 4) decidir como intervir; 5) implementar a intervenção (Fischer et al., 2011; Latane & Nida, 1981; Nickerson et al., 2014; Plötner, Over, Carpenter, & Tomasello, 2015; Pozzoli & Gini, 2010; Thornberg, 2010).

No contexto do *bullying* o comportamento de defesa trata-se de um ato voluntário que partilha características com o comportamento pró-social¹² no sentido em que se refere a comportamentos que, independentemente dos motivos que lhes estão subjacentes, são realizados com o objetivo de beneficiar os outros (Fabes et al., 1999; Pöyhönen, 2013). A abrangência deste comportamento não se restringe unicamente às intervenções diretas que são realizadas quando os episódios de *bullying* estão a decorrer (exemplo: confrontar o provocador), sendo que formas mais indiretas de apoio à(s) vítima(s) (exemplo: contar o que

¹¹ Quando Latané e Darley criaram este modelo, fizeram-no tendo como foco, especificamente, situações de emergência que, de forma rigorosa, diferem de situações de *bullying* no sentido em que as primeiras dizem respeito a acontecimentos inesperados e que envolvem pessoas estranhas ao passo que o *bullying* trata-se de um fenómeno que acontece entre colegas e de forma repetitiva (Pozzoli & Gini, 2012). Não obstante, e por existir uma necessidade de providenciar um enquadramento teórico às investigações, este modelo tem vindo a ser aplicado a diversas áreas, tais como condução sob o efeito de álcool, agressão sexual, doação de órgãos (Nickerson, Aloe, Livingston, & Feeley, 2014) e em 2012 foi, pela primeira vez, aplicado à temática do *bullying*. Até ao momento, e segundo a revisão de literatura realizada, só há conhecimento de 3 publicações sobre *bullying* onde este modelo foi aplicado – 1) “Why Do Bystanders of Bullying Help or Not? A Multidimensional Model” - 2012; 2) “Don't Stand By, Stand Up: A Peer Group Anti-Bullying Intervention to Increase Pro-Defending Attitudes and Behaviour in Students that Witness Bullying” - 2014 e 3) “Measurement of the bystander intervention model for bullying and sexual harassment” – 2014.

¹² Segundo Fabes, Carlo, Kupanoff, and Laible (1999), as tendências pró-sociais tendem a aumentar à medida que a idade avança. Um outro factor que também poderá contribuir para um menor ou maior índice de comportamento pró-social e que está intimamente relacionado com o contexto escolar é o tamanho da escola no sentido em que uma escola grande poderá contribuir para que haja pouca familiaridade entre os alunos, criando assim uma sensação de desconexão que, por sua vez, poderá levar a uma diminuição a nível da empatia e da tomada de perspectiva por parte dos alunos e que, consequentemente, poderá diminuir a ocorrência de comportamentos pró-sociais (Carlo, Fabes, Laible, & Kupanoff, 1999).

aconteceu a alguém) também são consideradas pela literatura como comportamento de defesa (Pöyhönen, 2013).

Segundo a literatura existente, a adoção do comportamento de defesa por parte dos *bystanders* contribui para um clima escolar mais saudável uma vez que está associado a 1) uma diminuição da ocorrência do *bullying* (Hawkins et al., 2001; Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011); 2) uma maior percepção de segurança por parte dos alunos (Gini, Pozzoli, Borghi, & Franzoni, 2008b); 3) um melhor ajustamento da(s) vítima(s), no sentido em que as vítimas que são defendidas apresentam uma autoestima mais elevada e são menos rejeitadas pelos colegas comparativamente às vítimas que não são defendidas (Sainio, Veenstra, Huitsing, & Salmivalli, 2010) e 4) uma diminuição da probabilidade dos alunos virem a ser vítimas de *bullying* uma vez que, segundo Kärnä et al. (2010), a relação entre a vitimação e os seus factores de risco (ansiedade social e rejeição pelos pares) é moderada pelo comportamento dos *bystanders* e como tal, a probabilidade das crianças vulneráveis se tornarem vítimas de *bullying* é menor em contextos onde o nível de defesa é elevado (Anexo A). Neste sentido, e por todos estes motivos, torna-se pertinente incentivar os *bystanders* a defenderem os colegas uma vez que, mesmo que as intervenções não sejam 100% eficazes em cessar o *bullying*, o simples facto de existir uma tentativa de defesa tem benefícios tanto para as vítimas como para o ambiente escolar.

2.4.2. Variáveis Predictoras

Para promover o comportamento de defesa é necessário compreender quais os fatores que lhe estão subjacentes. Atualmente, e apesar de ainda haver pouco conhecimento sobre quais os preditores do comportamento de defesa por parte dos *bystanders* (Barchia & Bussey, 2011; Barhight, Hubbard, & Hyde, 2013; Pozzoli, Gini, & Vieno, 2012; Salmivalli & Voeten, 2004; Sentse, Veenstra, Kiuru, & Salmivalli, 2015; Thornberg et al., 2012), sabe-se que a decisão de intervir, como fenómeno complexo que é, resulta da combinação de vários fatores (Chen, Chang, & Cheng, 2016; Hawkins et al., 2001; Pozzoli & Gini, 2012; Pozzoli et al., 2012; Thornberg et al., 2012).

A seleção das variáveis predictoras resultou da combinação do modelo da tomada de decisão proposto por Latané e Darley, cuja descrição foi apresentada anteriormente, e da revisão da literatura realizada com o intuito de aferir quais os constructos que estão significativamente relacionados com a variável resultado (Anexo B).

Norma Social

Allport (1954) definiu o campo da psicologia social como

a tentativa de compreender e explicar como os pensamentos, sentimentos e comportamentos dos indivíduos são influenciados pela presença real, imaginada ou implícita de outros seres humanos (p. 5).

De facto os humanos, como seres sociais que são, estão sujeitos à influência exercida pelas outras pessoas, sendo que esta ideia tem vindo a ser corroborada através do trabalho de alguns autores, nomeadamente Muzafer Sherif e Solomon Asch. Ambos os autores, interessados em perceber o poder da influência social, concluíram que as pessoas têm tendência para se conformar com o que é a norma (Perkins, Craig, & Perkins, 2011), mesmo que isso signifique ir contra as suas próprias convicções (Collin et al., 2014).

Segundo Cialdini e Trost (1998) as normas sociais¹³ são

regras e padrões, compreendidos por membros de um grupo, que guiam e/ou restringem o comportamento social sem a força de leis. Estas normas emergem da interação com os outros; podem, ou não, ser declaradas explicitamente e quaisquer sanções aplicadas a quem se desvia das normas surgem das redes sociais, não do sistema legal (p. 152).

As normas sociais podem ser encaradas como um poderoso fator na mudança de comportamentos uma vez que as pessoas agem, não só de acordo com as suas próprias crenças, mas também de forma a corresponder à norma, ou seja, conformando-se com a mesma (Siu, Shek, & Law, 2012). Esta tendência para a conformidade, que se traduz na correção do que são considerados os comportamentos desviantes, tem um pico por volta dos 12-13 anos de idade (Costanzo, 1970, como citado em Dehart, Sroufe, & Cooper, 2004),

¹³ Existem 2 tipos de normas: descritivas (normas relacionadas com o que os outros fazem) e prescritivas (normas relacionadas com o que os outros (des)aprovam) (Cialdini, Reno, & Kallgren, 1990). Apesar de, no âmbito do *bullying*, não existir consenso sobre qual o tipo de norma que tem maior impacto na predição do comportamento (Sentse et al., 2015), o presente trabalho focar-se-á nas normas descritivas visto que estas já se mostraram como um significativo preditor de comportamentos (Goldstein, Cialdini, & Griskevicius, 2008).

acontece pela necessidade que as pessoas têm de pertencer a um grupo e serem aceites pelos outros (Garandeanu & Cillessen, 2006; Pozzoli et al., 2012) e, consoante o contexto e os objetivos que se pretendem alcançar, pode ser encarada como algo positivo, no sentido em que pode influenciar as pessoas a adotarem comportamentos considerados desejados, ou como algo negativo, no sentido em que pode contribuir para a adoção de comportamentos considerados não desejados.

Sendo o *bullying* um fenómeno social do qual fazem parte diversos atores, torna-se imprescindível que a sua análise não se limite ao estudo de fatores a nível individual, havendo outros fatores, tais como o meio social e as normas sociais, que não podem ser descurados (Perkins et al., 2011; Pöyhönen, 2013). No entanto, e apesar de ser consensual que as normas sociais influenciam o comportamento dos indivíduos (Hewstone, Stroebe, & Jonas, 2015; Perkins et al., 2011; Pozzoli et al., 2012; Salmivalli & Voeten, 2004; Sandstrom & Bartini, 2010; Sentse et al., 2015), alguns autores referem que existem relativamente poucos estudos sobre a influência das normas sociais no âmbito do *bullying* (Pozzoli et al., 2012; Salmivalli & Voeten, 2004; Sandstrom & Bartini, 2010). Não obstante, e segundo alguns dos estudos que já foram realizados nesta área, hoje sabe-se que o comportamento dos jovens nas situações de *bullying* é mais influenciado pelo que os seus colegas tendem a fazer em situações semelhantes, ou seja, pelo que é a norma, do que pelo seu próprio comportamento anterior (Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetz, 1998), sendo que uma das razões que leva a que os alunos se conformem com a norma é o medo de serem rejeitados pelos colegas (Sentse et al., 2015). Mais especificamente, sobre o comportamento de defesa, há evidências que suportam que existe uma relação significativa entre as normas sociais e o comportamento de defesa¹⁴ (Nickerson & Mele-Taylor, 2014; Pozzoli & Gini, 2010; Pozzoli et al., 2012; Salmivalli & Voeten, 2004).

Apesar das normas sociais poderem ser benéficas, principalmente em situações ambíguas, no sentido em que nos dão informação sobre qual o comportamento que devemos

¹⁴ 1) “In Grade six, anti-bullying norms were associated with defending the victim, but only for girls (...)” (Salmivalli & Voeten, 2004, p. 254); 2) “(...) defending behavior was positively predicted by the perceived peer pressure for intervention (...)” (Pozzoli & Gini, 2010, p. 825); 3) “(...) perceived pressure for intervention from peers and teachers were positively related to defending behavior (...) Overall our findings confirmed that different class norms uniquely contribute to explain variability among classes of bystanders’ behavior. (...) as far as the role of descriptive norms is concerned, the perceived incidence of the behavior in the class positively predicted consistent conduct.” (Pozzoli et al., 2012, p. 1923 e 1927); 4) “For males, group norms (...) were significant unique predictors of the defender role (...)” (Nickerson & Mele-Taylor, 2014, p. 104).

adotar, o facto de orientarmos o nosso comportamento pela percepção que temos delas também tem os seus riscos. Um processo que está relacionado com as normas sociais e que eventualmente pode contribuir para explicar o porquê dos *bystanders* não defenderem os colegas é o facto de poder haver uma percepção errada da norma. De facto, e segundo literatura sobre outras temáticas que não a do *bullying* (exemplo: consumo de álcool), os jovens têm tendência para agir de acordo com o que percebem que é a norma mas que, na verdade, nem sempre corresponde à realidade, acreditando que os comportamentos e atitudes considerados não desejados são mais comuns do que o que acontece na realidade (Perkins et al., 2011). Transpondo esta ideia ao *bullying*, Perkins et al. (2011) demonstrou que, também nesta área, existe uma tendência para haver uma percepção errada da norma, sendo que segundo este autor os jovens sobrestimam a prevalência do *bullying*.

Com o reconhecimento que a maioria das pessoas tende a perceber a norma social de forma errada (sobrevalorizando os comportamentos considerados não desejados) e que as pessoas usam a percepção que têm das normas de forma a adequar o seu comportamento, começaram a surgir intervenções em várias áreas que apropriaram-se deste conhecimento e utilizaram-no para promover a adoção de comportamentos considerados desejados (Perkins et al., 2011; Schultz, Nolan, Cialdini, Goldstein, & Griskevicius, 2007). Estas intervenções consistem em fornecer informações corretas sobre normas sociais de forma a corrigir as percepções erradas que as pessoas têm e esperando assim que haja uma adequação do comportamento, traduzindo-se portanto numa redução dos comportamentos considerados não desejados (Perkins et al., 2011; Sandstrom & Bartini, 2010). Esta abordagem ao nível da manipulação das normas sociais já foi aplicada, com sucesso, na área do *bullying* e atualmente é considerada uma estratégia promissora na redução deste problema no contexto escolar (Perkins et al., 2011).

Responsabilidade

Segundo Bear, Manning e Izard (2003) a responsabilidade social diz respeito à

capacidade de tomar decisões relacionadas com questões de justiça, direitos e do bem-estar dos outros e agir de acordo com tais decisões (p. 140)¹⁵.

¹⁵ O que está implícito ao comportamento responsável é a auto-motivação e auto-orientação e não a obediência e cumprimento das regras meramente em resposta a supervisão externa, recompensas e punições (Bear et al., 2003, p. 140).

No contexto escolar a adoção do comportamento responsável contribui para a existência de relações positivas entre os alunos e um clima escolar positivo (Bear et al., 2003).

Tal como já foi referido anteriormente, e de acordo com a terceira etapa do modelo da tomada de decisão proposto por Latané e Darley, as pessoas que estão perante uma situação de emergência só intervêm caso assumam responsabilidade pessoal para o fazer. Porém existem alguns processos que dificultam que esta etapa seja transposta, nomeadamente a difusão e a transferência da responsabilidade¹⁶. A difusão da responsabilidade, já referida anteriormente, para além de estar relacionada com o número de *bystanders* que estão a assistir a uma situação crítica, está também relacionada com a perceção que os *bystanders* têm sobre a capacidade que os outros *bystanders* têm, ou não, para intervir, sendo que o tempo que um *bystander* demora a intervir é igual caso esteja sozinho ou caso considere que o outro *bystander* que também está a assistir não tem capacidade para intervir (Bickman, 1971, como citado em Bickman, 1972). Segundo Thornberg e Jungert (2014) a difusão da responsabilidade está significativa e negativamente relacionada com o comportamento de defesa. É importante compreender de forma aprofundada os processos que estão subjacentes à passividade dos *bystanders*, nomeadamente os processos relacionados com a responsabilidade visto que nem tudo se resume à difusão da mesma. Thornberg (2010) alertou que o que pode parecer, à primeira vista, como difusão da responsabilidade, pode ser, não difusão, mas sim transferência da responsabilidade, sendo que estes dois conceitos, apesar de conduzirem ao mesmo resultado (perda ou redução da responsabilidade sentida), apresentam mecanismos diferentes. A transferência da responsabilidade difere da difusão da mesma no sentido em que na primeira há uma atribuição da responsabilidade a outras pessoas¹⁷, ao passo que a difusão, tal como o nome indica, diz respeito à partilha e difusão da responsabilidade pelas pessoas que estão a assistir a uma situação crítica (Van Cleemput et al., 2014). Recentemente, vários autores têm apontado a transferência da responsabilidade como um dos factores responsáveis

¹⁶ Tanto a difusão como a transferência da responsabilidade são processos sócio-cognitivos que estão abrangidos pelo conceito mais amplo denominado por descomprometimento moral (tradução de “*moral disengagement*”), sendo este último referente aos processos sócio-cognitivos através dos quais as pessoas racionalizam e justificam atos prejudiciais que realizam contra outras pessoas (Van Cleemput, Vandebosch, & Pabian, 2014, p. 4).

¹⁷ Na literatura há referências a várias pessoas a quem é transferida a responsabilidade, nomeadamente aos professores, aos amigos das vítimas, aos transgressores e aos estudantes de elevado estatuto social (Thornberg, 2007, 2010).

pela passividade dos *bystanders* (Thornberg, 2007, 2010), nomeadamente no âmbito do *bullying* (Van Cleemput et al., 2014).

Relativamente ao comportamento de defesa há evidências na literatura que suportam que existe uma relação positiva entre a responsabilidade que os alunos sentem para intervir e o comportamento de defesa¹⁸ (Ennis, 2014; Pozzoli & Gini, 2010, 2012; Thornberg et al., 2012).

Face a estes dados, e visto que vários autores acreditam que uma das formas para se combater o problema do *bullying* poderá ser através da responsabilização dos *bystanders* para enfrentarem e travarem este fenómeno (Chen et al., 2016), torna-se pertinente intervir ao nível da responsabilidade. Existem algumas estratégias, descritas na literatura, que, quando aplicadas, contribuem para que haja um aumento da responsabilidade sentida pelos alunos¹⁹:

- 1) Enfatização da responsabilidade que os *bystanders* têm em intervir nas situações de *bullying* – em primeira instância é importante sensibilizar os alunos sobre os vários papéis que os *bystanders* podem desempenhar quando estão perante situações de *bullying* bem como a influência que o seu comportamento pode ter nestas situações (Hornblower, 2014), sendo igualmente importante transmitir uma mensagem explícita e clara sobre quais as responsabilidades que os alunos têm de forma a que saibam que também eles, mesmo não estando diretamente envolvidos, são responsáveis por estas situações (Burns, Maycock, Cross, & Brown, 2008; O’Connell et al., 1999; Salmivalli, 1999);
- 2) Educação pelos pares – uma outra estratégia que se tem vindo a demonstrar ser eficaz no aumento da responsabilização é a utilização da educação pelos pares (The Mannerheim League For Child Welfare, 2011), sendo que segundo Salmivalli (2001) uma das formas para ajudarmos os

¹⁸ 1) “(...) self-reported defending behavior was positively associated with personal responsibility for intervention, but only under conditions of low perceived peer pressure.” (Pozzoli & Gini, 2010, p. 815); 2) “(...)both (...) and responsibility were positively associated with students’ choice to adopt approach coping strategies and negatively with the adoption of distancing strategies.” (Pozzoli & Gini, 2012, p. 331 e 332); 3) “(...) bystander did not intervene because the bystander did not believe it was his or her moral responsibility to take action (...)” (Thornberg et al., 2012, p. 250); 4) “It transpired during interviews that some children who were peer nominated for defending described feeling a sense of personal responsibility when witnessing unkind acts perpetrated against others, and it seemed to be this sense of responsibility that spurred the child to defend.” (Ennis, 2014, p. 113).

¹⁹A responsabilidade é um constructo que, dada a sua natureza, não faz sentido ser imposto, mas sim trabalhado numa lógica de autonomia para a responsabilidade. Partindo deste pressuposto, o projecto “Faz a (In)Diferença” pretende incentivar os alunos a reflectirem de forma aprofundada sobre o que acham que é, ou não, da sua responsabilidade e agirem de acordo com as suas próprias conclusões, por oposição a terem alguém que os “obrigue” a comportarem-se de determinada forma.

alunos a aprenderem a assumir a responsabilidade é dando-lhes oportunidade para terem um papel ativo e influenciarem as situações, por oposição a considerá-los meramente como agentes passivos das intervenções. Para além das estratégias acima referidas também é pertinente intervir ao nível dos processos que dificultam que o comportamento responsável seja realizado, ou seja, intervir com o intuito de minimizar a ocorrência da difusão e transferência da responsabilidade (Burns et al., 2008; Plötner et al., 2015; Thornberg & Jungert, 2014).

Conhecimento

Segundo Abhary et al. (2009) o conhecimento é definido como um constructo que é formado através de ligações entre componentes intelectuais.

Tal como já foi referido anteriormente, e segundo a quarta etapa do modelo da tomada de decisão proposto por Latané e Darley, previamente à implementação da intervenção os *bystanders* têm de decidir como vão intervir (Pozzoli & Gini, 2012), sendo que tal só é possível caso saibam como agir, ou seja, caso tenham conhecimento sobre que estratégias podem utilizar quando estão perante situações críticas.

Uma questão pertinente que tem vindo a ser levantada por alguns autores que estão interessados em compreender o comportamento dos *bystanders* nas situações de *bullying* é: Será que os *bystanders* sabem o que fazer quando estão perante situações de *bullying*? (Henderson & Hymel, 2002; Rock & Baird, 2012). Inerente a esta questão está a sugestão que um dos motivos que eventualmente pode contribuir para a passividade dos *bystanders* é o facto destes não terem conhecimento suficiente sobre que estratégias de defesa podem usar.

Atualmente sabe-se que o facto dos *bystanders* não estarem seguros sobre o que devem fazer quando estão perante situações críticas pode favorecer a ocorrência da apreensão de avaliação²⁰, processo já referido anteriormente que contribui para a redução da probabilidade das pessoas intervirem (Hewstone et al., 2015).

²⁰ A “apreensão de avaliação” foi referida anteriormente no presente trabalho como um dos processos piscossociais que está subjacente ao *bystander effect*, estando relacionada com o receio e a ansiedade que as pessoas sentem quando estão a ser observadas por outras pessoas.

No âmbito do *bullying*, apesar de vários autores já terem colocado como hipótese que a passividade dos *bystanders* poderá estar relacionada com a falta de conhecimento sobre as estratégias de defesa que podem adotar²¹ (Aboud & Miller, 2007; Craig et al., 2000; Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2008a; Hazler, 1996; O’Connell et al., 1999; Pozzoli & Gini, 2012; Rock & Baird, 2012), até ao momento ainda há poucas publicações que tenham explorado esta ideia de forma rigorosa. No entanto há já alguns artigos que contribuem para que esta lacuna seja colmatada, nomeadamente os artigos de Kanetsuna, Smith e Morita (2006) e Rock e Baird (2012).

Em 2012, Rock e Baird, reconhecendo a incapacidade dos jovens para produzirem estratégias de defesa como um possível fator explicativo da passividade que ainda não tinha sido muito explorado pela literatura, publicaram um artigo onde se propuseram a investigar a quantidade e o tipo de estratégias de defesa que os *bystanders* eram capazes de produzir em situações de *bullying* hipotéticas. Os resultados desta investigação revelaram que, ao contrário do que era esperado, os *bystanders* são capazes de gerar estratégias de defesa adequadas²², não permitindo assim a confirmação da hipótese da passividade estar relacionada com a falta de estratégias por parte dos *bystanders*. Para além desta conclusão, este artigo revelou ainda que os alunos não só são capazes de gerar estratégias de defesa, como o fazem de forma

²¹ 1) “It is hard (...) to see someone get hurt and know that you have done nothing to stop it. Bystanders generally remain on the sidelines for one of several basic reasons: 1. They don’t know what it is they should do (...)” (Hazler, 1996, p. 14 e 15); 2) “ A final possibility is that children lack (...) a set of effective strategies to counteract bullying.” (O’Connell et al., 1999, p. 439); 3) “The low rate of peer intervention may reflect a lack of strategies (...). Children may not intervene to stop bullying because they are unsure what to do in order to help.” (Craig et al., 2000, p. 31 e 32); 4) “(...) witnesses appeared to (...) not knowing what to say to be effective (...) Less frequently mentioned reasons were (...) not knowing what to say or do.” (Aboud & Miller, 2007, p. 805 e 807); 5) “A possible explanation for their passive reactions to bullying might be that they do not know what to do to help the victim (...)” (Gini et al., 2008a, p. 96); 6) “One possibility [for children’s reticence to intervene] is that they are incapable of generating appropriate response strategies in these situations. (...) One possibility that has not been explored, however, is that children do not know how best to confront a bully.” (Rock & Baird, 2012, p. 414); 7) “If people do not know what to do (...) they will not intervene (...)” (Pozzoli & Gini, 2012, p. 320).

²² “The current research has clarified that children do not fail to intervene for lack of strategies (...)” (Rock & Baird, 2012, p. 423). Esta conclusão também é apoiada pelo artigo de Kanetsuna et al. (2006): “Pupils did not show any lack of suggested strategies (...)” (p. 578).

seletiva consoante o tipo de *bullying* em questão, ou seja, selecionam estratégias de defesa diferentes para cada tipo de *bullying*²³ e que os alunos mais velhos são capazes de produzir um maior número de estratégias em comparação com os mais novos. De forma geral, ou seja, não havendo uma diferenciação por tipo de *bullying*, as estratégias de defesa mais referidas pelos alunos foram “confrontar o provocador diretamente”, seguida de “pedir ajuda” e, em terceiro lugar, “apoiar a vítima” (Kanetsuna et al., 2006; Rock & Baird, 2012). Chen et al. (2016) acrescentam que a escolha da estratégia de defesa a adotar por parte dos *bystanders* também depende da gravidade da situação de *bullying* a que estão a assistir e da relação que têm com os provocadores, no sentido em que quando não são amigos dos provocadores ou quando consideram que a situação de *bullying* é séria tendem a escolher estratégias como consolar a vítima ou informar os professores sobre o sucedido, respetivamente, mas quando consideram que o incidente não é sério, tentam ser eles próprios a lidar com a situação (p. 7 e 8).

Apesar de ainda haver necessidade de se compreender melhor de que forma é que o conhecimento dos *bystanders* pode, ou não, influenciar o seu comportamento, atualmente é consensual entre vários autores que os projetos anti-*bullying* devem providenciar estratégias adequadas para que os alunos possam intervir de forma segura e eficaz (Craig et al., 2000; Hawkins et al., 2001; Henderson & Hymel, 2002; O’Connell et al., 1999; Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2010; Pozzoli & Gini, 2012; Salmivalli, 2010, 2014), sendo que segundo Henderson e Hymel (2002) providenciar os alunos com um repertório de respostas possíveis e eficazes pode ser um primeiro passo importante no sentido de facilitar a participação dos mesmos nos esforços anti-*bullying* (p. 5).

Autoeficácia

Ter conhecimento, sentir responsabilidade, entre outros aspetos, nem sempre é o suficiente para as pessoas agirem. Um outro fator importante e que deve ser considerado é o facto dos *bystanders* acreditarem que são capazes de intervir quando estão perante situações de *bullying* (Peets, Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2015).

²³ Exemplo: Perante situações de *bullying* físico os alunos têm tendência para pedir ajuda a professores, enquanto que quando estão perante situações de *bullying* social têm tendência para apoiar a vítima (Rock & Baird, 2012). Esta ideia da selecção das estratégias de defesa consoante o tipo de *bullying* a que se está a assistir também é descrita no artigo de Kanetsuna et al. (2006).

Bandura (1998) definiu autoeficácia²⁴ como a crença que cada pessoa tem sobre as suas próprias capacidades para organizar e executar as ações necessárias para atingir um determinado resultado (p. 3). Tal como está referido na definição anteriormente apresentada, o conceito de autoeficácia está relacionado, não com a real capacidade que cada pessoa tem para realizar determinada tarefa, mas sim com a perceção que cada pessoa tem sobre a sua capacidade, sendo que segundo Alves (2011) o nível de autoeficácia constitui um indicador mais forte de um futuro desempenho do que o nível de competência real (p. 17).

Com o reconhecimento da autoeficácia como uma variável com potencial para influenciar o comportamento das pessoas, alguns psicólogos apropriaram-se deste conceito e integraram-no em teorias de previsão de comportamentos, nomeadamente na Teoria Socio-Cognitiva e na Teoria do Comportamento Planeado (Hewstone et al., 2015).

No âmbito do *bullying*, e mais especificamente no que diz respeito ao comportamento de defesa, atualmente já há evidências na literatura que suportam que existe uma relação positiva entre a autoeficácia e o comportamento de defesa²⁵ (Gini et al., 2008a; Peets et al., 2015; Pöyhönen et al., 2010; Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2012; Pronk et al., 2013; Thornberg et al., 2012; Thornberg & Jungert, 2013), havendo alguns autores que sugerem que a passividade dos *bystanders* poderá estar relacionada com uma reduzida perceção de

²⁴ De forma mais simplificada, o conceito de autoeficácia poder-se-á traduzir na expressão “Eu consigo ...”.

²⁵ 1) “(...) high levels of social self-efficacy were associated with helping behavior, whereas low levels of social self-efficacy were associated with passive bystanding behavior.” (Gini et al., 2008a, p. 93); 2) “Defending behavior was positively correlated with (...) self-efficacy for defending.” (Pöyhönen et al., 2010, p. 151); 3) “As expected, the more efficacious students felt about defending the victim of bullying, the more likely they were to do so.” (Pöyhönen et al., 2012, p. 734); 4) “(...) some respondents indicated that intervention self-efficacy might provide motivation to intervene (...)” (Thornberg et al., 2012, p. 251); 5) “What differed in the relations between outsider and defender behaviors was defender self-efficacy. A strong negative relationship between defender self-efficacy and outsider behavior and a strong positive relationship between defender self-efficacy and defender behavior (...) whereas high level of defender self-efficacy seem to motivate and engage adolescents to help victims, low level of defender self-efficacy inhibit them from intervening as bystanders (...)” (Thornberg & Jungert, 2013); 6) “Thus, in accordance with previous findings, defenders perceived themselves to be more competent and efficacious than outsiders.” (Pronk et al., 2013, p. 679); 7) “Consistent with prior research, students who had higher efficacy beliefs for defending (...) were more likely to engage in defending behavior.” (Peets et al., 2015, p. 916).

autoeficácia, ou seja, sugerem que os *bystanders* não intervêm porque não acreditam que são capazes de o fazer (Gini et al., 2008a)²⁶.

Face a estes dados, e reconhecendo a importância da autoeficácia, vários autores consideram que é pertinente intervir ao nível desta variável (Chen et al., 2016; Pöyhönen et al., 2012; Pozzoli & Gini, 2012; Salmivalli, 2014; Thornberg & Jungert, 2013; Tsang et al., 2011) de forma a que os *bystanders* acreditem que são capazes de intervir quando estão perante situações de *bullying* e esperando assim que este aumento da percepção de autoeficácia se traduza num aumento do comportamento de defesa. Existem várias formas, descritas na literatura, que podem contribuir para que haja um aumento da percepção de autoeficácia, nomeadamente através de experiências de êxito²⁷, experiências vicárias e persuasão verbal (Bandura, 1997)²⁸. Segundo Bandura (1997) as experiências de êxito são consideradas como um indicador de capacidade e são as que têm maior influência na percepção de autoeficácia uma vez que fornecem a evidência mais autêntica de que as pessoas têm o que é preciso para terem sucesso, acrescentando ainda que o sucesso contribui para que as pessoas criem uma percepção de autoeficácia robusta, ao passo que o fracasso contribui para o enfraquecimento desta mesma percepção, especialmente quando o fracasso ocorre antes da percepção de autoeficácia estar firmemente estabelecida (p. 79 e 80). As experiências vicárias, por sua vez, estão relacionadas com a observação do desempenho de outras pessoas. Se virmos outras pessoas, idênticas a nós, serem bem sucedidas, temos tendência para acreditar que, tal como elas, nós também somos capazes de realizar tarefas semelhantes (Bandura, 1997). Existem alguns factores que contribuem para que as experiências vicárias exerçam maior ou menor influência na percepção de autoeficácia, nomeadamente o grau de semelhança que temos com as pessoas que estamos a observar, no sentido em que as experiências vicárias têm tanto mais influência quanto mais semelhantes forem as pessoas que estamos a observar e a falta de conhecimento sobre a nossa própria capacidade, sendo que as experiências vicárias são particularmente relevantes quando as pessoas ainda não têm muita

²⁶ Esta ideia é consistente com o trabalho de Bandura, visto que este autor considera que as pessoas não vão tentar fazer com que as coisas aconteçam se acreditarem que não têm poder para produzir resultados (Bandura, 1997, p. 3).

²⁷ Tradução para português de “*enactive mastery experiences*”.

²⁸ Na literatura está descrita uma outra forma denominada como “estados fisiológicos e afetivos” (tradução para português de “*physiological and affective states*”) que pode influenciar a percepção de autoeficácia. Porém esta não foi abordada no presente trabalho visto que não é tão fácil de ser trabalhada com os alunos como as outras que foram referidas.

experiência a realizar determinada tarefa, ou seja, pessoas que nunca tenham realizado determinada tarefa, e como tal ainda não sabem se são, ou não, capazes de a executar, estão mais sujeitas às influências das experiências vicárias, na medida em que confiam mais nas observações que fazem dos outros, comparativamente às pessoas que já realizaram a mesma tarefa e como tal não sentem tanta necessidade de recorrer à observação dos outros porque já têm a referência do desempenho que tiveram no passado (Bandura, 1997). Por último, a persuasão verbal é uma outra forma de fortalecer a percepção de autoeficácia²⁹, sendo que segundo Bandura (1997) é mais fácil manter a percepção de autoeficácia quando pessoas significativas expressarem que acreditam na capacidade de alguém por oposição a manifestarem dúvidas sobre se a pessoa é, ou não, capaz de realizar determinada tarefa (p. 101).

Neste sentido considera-se pertinente capacitar, numa primeira fase, e posteriormente promover a autoeficácia de forma a que haja um aumento da percepção de autoeficácia por parte dos *bystanders* e conseqüentemente um aumento do comportamento de defesa quando estes estiverem perante situações de *bullying*.

Intenção de comportamento

Para além das variáveis já descritas anteriormente, também a intenção deve ser tida em consideração dado que várias teorias de previsão de comportamentos, nomeadamente a Teoria do Comportamento Planeado, a teoria da Motivação para a Proteção, entre outras, consideram a intenção como o preditor mais imediato e importante do comportamento (Sheeran, 2002, p. 1).

Segundo Triandis (1980, como citado em Sheeran, Milne, Webb, & Gollwitzer, 2005, p. 276) as intenções podem ser definidas como as instruções que as pessoas dão a si próprias de forma a realizarem comportamentos específicos ou alcançarem determinados objectivos.

Tal como já foi referido anteriormente, o modelo de tomada de decisão proposto por Latané e Darley só se completa quando a 5ª etapa se concretiza, ou seja, quando a intervenção é implementada. Porém, e apesar da intenção ser uma preditora relevante do comportamento, há que ter em consideração que por vezes pode existir uma discrepância entre a intenção e o

²⁹ É importante referir que a persuasão verbal realizada com o intuito de fortalecer a percepção de autoeficácia nem sempre é adequada, nomeadamente nas situações em que se expressam crenças irrealistas sobre a capacidade de outras pessoas visto que estas situações poderão conduzir a um efeito indesejado de descredibilização das pessoas que realizaram a persuasão verbal e a uma diminuição da percepção de autoeficácia das pessoas que foram o alvo da persuasão verbal (Bandura, 1997, p. 101).

comportamento, ou seja, a intenção das pessoas nem sempre se traduz necessariamente em comportamento (Wieber, Thürmer, & Gollwitzer, 2015).

Na área do *bullying*, e segundo a revisão de literatura realizada, hoje sabe-se que apesar dos *bystanders* expressarem intenção de intervir³⁰ (Boulton, Trueman, & Flemington, 2002, como citado em Johnson, Waasdorp, Debnam, & Bradshaw, 2013; Lean, 1998, como citado em Rigby & Johnson, 2005; Pronk et al., 2013; Rigby & Johnson, 2006; Rigby & Slee, 1991, como citado em Johnson et al., 2013; Whitney & Smith, 1993, como citado em Johnson et al., 2013), nem sempre o fazem³¹ (Pozzoli & Gini, 2012) o que vem corroborar a ideia que existe, de facto, uma discrepância entre a intenção expressada e o comportamento de defesa³².

Face a estes dados, e reconhecendo a discrepância entre a intenção expressada pelos *bystanders* e o comportamento de defesa, torna-se pertinente implementar estratégias que permitam reduzir esta mesma discrepância e consequentemente aumentar o comportamento de defesa. Tal poderá ser feito através da Implementação de Intenções. Segundo Gollwitzer a Implementação de Intenções implica não só o desenvolvimento de planos específicos, respondendo a perguntas como “o quê?”, “quando?”, etc., como a apropriação do próprio contexto, transformando as situações com as quais a pessoa se depara em pistas situacionais (Ogden, 2000, p. 58). Neste sentido, e segundo Wieber et al. (2015), os objetivos devem ser definidos através do formato “Se... Então...”, ou seja, “Se (me deparar com a situação X) Então (vou realizar a ação Y)” (p. 2).

³⁰ 1) “Lean (1998) conducted a study with 90 children (...) What is clear from this exploratory study is that most of the children around 11 years of age felt that they would support the person being victimized. Evident too was the stronger tendency for girls to express their intentions to help the victim (...). We are led to conclude that primary school children, at least in this sample of Australian students, have on the whole very positive intentions. They feel that bullying should be stopped and think that they would take some kind of action to stop it.” (Rigby & Johnson, 2005, p. 11) ; 2) “Some 43% of the students indicated that they were likely to help the victim.” (Rigby & Johnson, 2006, p. 425); 3) “Yet, while many youth report intentions to defend a peer in a bullying situation [30–33] (...)” (Johnson et al., 2013, p. 2); 4) “More generally, the results suggest that not only defenders but also outsiders have the intention to help children who are being bullied.” (Pronk et al., 2013, p. 669).

³¹ 1) “Despite the fact that most children (...) report intentions to help victims in hypothetical situations (...) actual defending behavior is less common.” (Pozzoli & Gini, 2012, p. 316).

³² Há que ter em consideração que a intenção expressada, ou seja, a intenção que os *bystanders* reportam ter, pode nem sempre corresponder à intenção real dos *bystanders*. A expressão da intenção poderá ser influenciada por múltiplos factores, nomeadamente pela desejabilidade social.

2.5. Hipóteses

Segundo a revisão de literatura realizada espera-se que:

H1: Haja uma relação significativa entre a percepção errada das normas sociais e o comportamento de defesa;

H2: Haja uma relação significativa e positiva entre a responsabilidade para intervir sentida pelos alunos e o comportamento de defesa;

H3: Haja uma relação significativa e positiva entre o conhecimento sobre estratégias de defesa e o comportamento de defesa;

H4: Haja uma relação significativa e positiva entre a autoeficácia percebida pelos alunos e o comportamento de defesa;

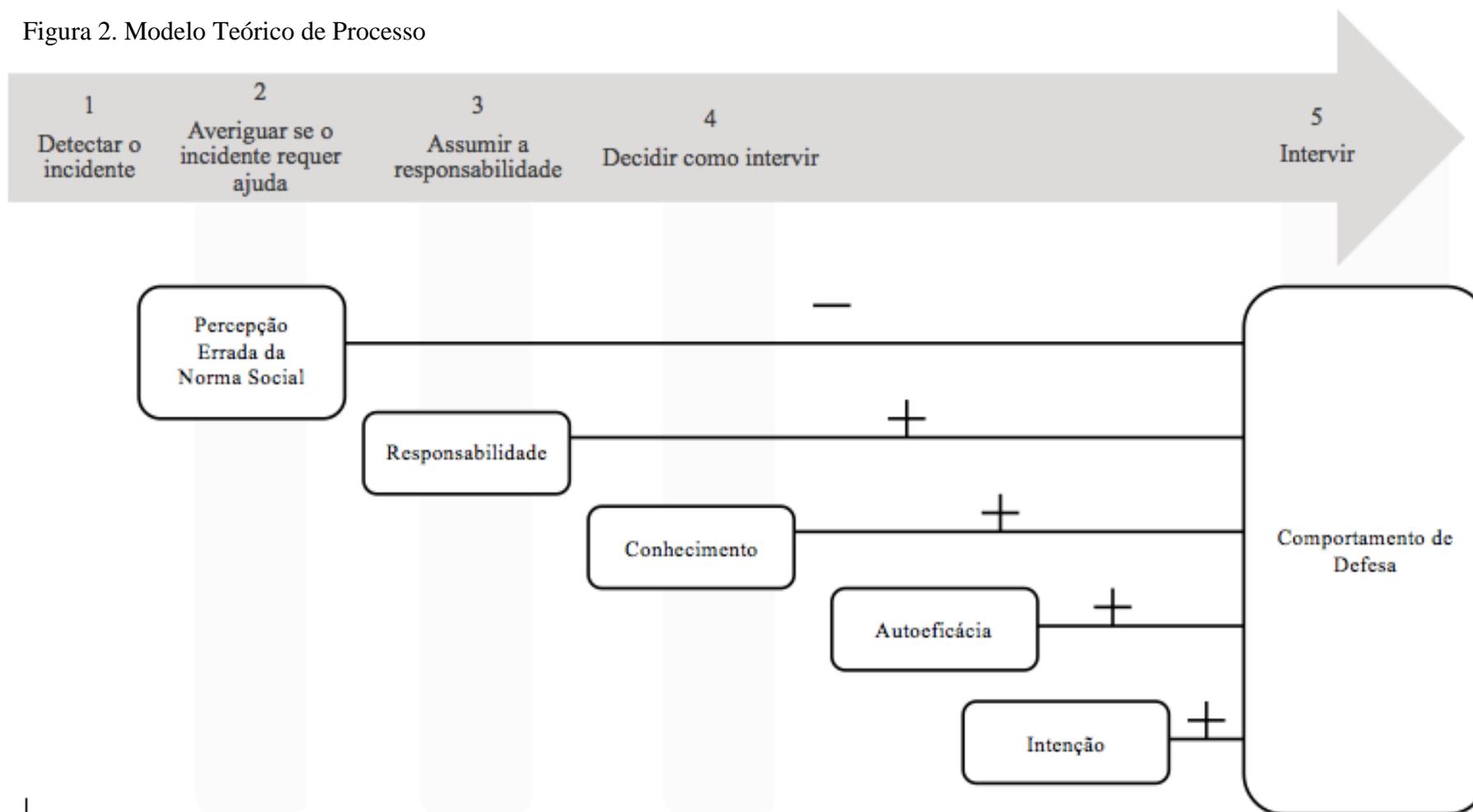
H5: Haja uma relação significativa e positiva entre a intenção em intervir e o comportamento de defesa.

2.6. Objetivos

O projeto “Faz a (In)Diferença” tem como objetivo a diminuição da prevalência do *bullying* em contexto escolar através da promoção do comportamento de defesa por parte dos *bystanders* que assistem a estas situações.

2.7. Modelo Teórico de Processo

Figura 2. Modelo Teórico de Processo



IV - Diagnóstico de Situação

3.1 – Enquadramento

Partindo do enquadramento teórico apresentado acima, foi realizado um diagnóstico de situação na Escola Básica de 2º e 3º Ciclos das Olaias. Diagnóstico de situação este que pretende fazer a articulação da teoria com o que é a realidade vivida nas escolas, permitindo assim a construção de um projeto de intervenção sustentado na teoria e adaptado às características e condições do contexto escolar.

As informações utilizadas para realizar a contextualização da escola apresentada de seguida provêm do “Projeto Educativo” referente aos anos 2013-2016 do Agrupamento de Escolas das Olaias.

A Escola Básica de 2º e 3º Ciclos das Olaias está integrada e é a escola sede do Agrupamento de Escolas das Olaias. Agrupamento este que acolhe 1259 alunos das freguesias do Beato, Areeiro, Marvila e Penha de França em Lisboa. Atualmente é uma escola de referência para alunos cegos e de baixa visão e é considerada, desde 2009, TEIP [Território Educativo de Intervenção Prioritária], existindo problemas de indisciplina, falta de interesse e envolvimento nas aprendizagens, elevadas taxas de absentismo e abandono escolar e retenções frequentes. O agrupamento acolhe alunos, na sua maioria, de estatuto socioeconómico baixo, alunos de várias nacionalidades e etnias, nomeadamente refugiados e população de etnia cigana, alunos integrados em instituições de acolhimento, alunos com transferências compulsivas de outras escolas, alunos referenciados no Tribunal de Menores, entre outros, traduzindo-se numa população com uma grande diversidade social e cultural.

O diagnóstico de situação que será apresentado de seguida resulta do trabalho colaborativo entre a aluna e a escola, tendo sido obtida a autorização formal do Diretor da escola para a recolha e utilização dos dados no presente trabalho.

De forma a haver um encadeamento lógico ao longo de todo o diagnóstico de situação, foram definidas 5 questões de partida (Quadro 2). As três primeiras questões procuram aferir aspetos relacionados com o enquadramento teórico acima descrito, nomeadamente averiguar se o problema existe (Questão 1), se existem recursos para combater o problema (Questão 2) e tentar perceber quais os aspetos que estão por detrás da solução, de forma a poder potenciá-la (Questão 3). Ao passo que as duas últimas questões procuram aferir aspetos relacionados com a implementação do projeto, nomeadamente averiguar se faz sentido existir um projeto com estas características na escola (Questão 4) e perceber como é que este deve ser implementado de forma a ser exequível face à realidade do contexto escolar (Questão 5).

Quadro 2. Questões do diagnóstico de situação

1. Existe <i>bullying</i> na escola?
2. Existem <i>bystanders</i> ? Se sim, qual o seu envolvimento nos comportamentos de defesa?
3. Porque é que os alunos (não) defendem os colegas?
4. Qual a pertinência da existência de um projeto na escola que promova o comportamento de defesa?
5. Quais as condições mais favoráveis à implementação do projeto?

3.2 – Método

Para que o diagnóstico de situação fosse o mais completo possível, recorreu-se à triangulação metodológica, tratando-se de um tipo de triangulação que usa múltiplos métodos de forma a obter os dados mais completos e detalhados possíveis sobre um fenómeno (Azevedo, Oliveira, Gonzales, & Abdalla, 2013).

No presente estudo foram aplicados questionários a alunos do 5º e 8º anos de escolaridade e realizadas entrevistas a atores-chave sendo que de seguida será apresentada uma descrição mais detalhada sobre os métodos quantitativos e qualitativos que foram utilizados, visto que para cada um deles foram usados participantes, instrumentos de recolha de dados e procedimentos diferentes. À exceção da última questão³³, todas as respostas resultaram da combinação dos dois métodos.

Todas as pessoas maiores de idade que contribuíram para a realização do diagnóstico de situação (as pessoas que possibilitaram a realização do pré-teste e a recolha de dados na escola das Olaias) receberam uma brochura com informações sobre o projeto (Anexo C). E todos os diretores de turma do 5º e 8º anos de escolaridade, para além da brochura, também receberam uma carta solicitando a sua colaboração (Anexo D).

Imediatamente antes da recolha de dados foi dito a todos os participantes que colaboraram no estudo qual o significado do termo *bullying*, tendo sido feita referência aos três critérios necessários (intencionalidade, repetição ao longo do tempo e desequilíbrio de poder) para que uma situação possa ser considerada como tal.

³³ Devido ao propósito da última questão – identificar as condições de exequibilidade do projeto – a mesma só foi explorada através das entrevistas visto serem os entrevistados (e não os alunos) as pessoas mais aptas para responder e a quem cabe fornecer informações desta natureza.

3.2.1 – Questionários

3.2.1.1 – Participantes

Foram convidados a participar no estudo todos os alunos do 5º e 8º anos de escolaridade da Escola Básica de 2º e 3º Ciclos das Olaias, perfazendo um total de 249 alunos a quem foi entregue o consentimento informado. No entanto, desses 249 só 65 alunos é que participaram, uma vez que foram excluídos do estudo todos os alunos que não apresentaram o consentimento informado assinado pelos encarregados de educação.

A amostra final foi constituída por 65 alunos, 50,8% do sexo masculino e 49,2% do sexo feminino. No que diz respeito à escolaridade 55,4% dos participantes frequentavam o 5º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos ($M = 10,91$; $DP = 1,04$) e os restantes 44,6% frequentavam o 8º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos ($M = 14,00$; $DP = 1,26$).

3.2.1.2 – Instrumento

Os dados para o presente trabalho foram recolhidos através de um questionário de auto-relato (Anexo E) que resultou da compilação e adaptação de vários instrumentos de recolha de dados utilizados na área do *bullying*, nomeadamente: “*Bully Survey*”, “*Survey of Bullying at Your School*”, “*Participant Role Questionnaire*” (no Anexo F está informação mais detalhada sobre a utilização destes instrumentos de recolha de dados no presente trabalho, bem como as respetivas adaptações que foram realizadas). Previamente à implementação do questionário, e visto que os instrumentos de recolha de dados utilizados estavam escritos em inglês, procedeu-se à tradução dos materiais. Tradução esta que resultou da combinação de duas traduções distintas (uma delas realizada pela autora do presente trabalho e a outra por uma pessoa que não é da área da psicologia), de forma a que a tradução final fosse o mais precisa possível.

(*Perceção da Norma social descritiva*: A frequência das normas sociais descritivas referentes ao comportamento dos *bystanders*, bem como a perceção da mesma, foi avaliada através da compilação e adaptação de dois instrumentos distintos: “*Survey of Bullying at Your School*”, instrumento de recolha de dados que foi utilizado no artigo de Perkins et al. (2011), e “*Participant Role Questionnaire*”, instrumento de recolha de dados frequentemente utilizado na área do *bullying* (alfa de Cronbach: provocador (.93); assistente (.95); reforçador (.90); *outsider* (.88); defensor (.89) (Hamburger, Basile, & Vivolo, 2011)). Ao contrário do que

acontece no “*Survey of Bullying at Your School*” (onde as normas e a percepção das mesmas são avaliadas na mesma pergunta), no presente questionário optou-se por separar a avaliação das normas e a avaliação da percepção das mesmas em duas perguntas distintas, de forma a minimizar a influência que uma resposta podia ter na outra, sendo que na pergunta 6 é solicitado aos alunos que reportem com que frequência é que realizaram determinadas ações e na pergunta 7 é-lhes solicitado que reportem com que frequência é que acham que os seus colegas realizaram as mesmas ações. Cada uma destas perguntas é constituída por 9 itens³⁴ (referentes aos vários comportamentos que os *bystanders* podem adotar consoante o seu papel nos episódios de *bullying*: defensores, *outsiders*, reforçadores e assistentes) e 5 opções de resposta (referentes à frequência com que os comportamentos são realizados: “nunca”, “poucas vezes”, “algumas vezes”, “muitas vezes” e “sempre”). No presente estudo quanto maior for o valor referente à (percepção da) norma social descritiva, mais frequente é a realização de determinado comportamento.

Sentido de Responsabilidade: A responsabilidade em intervir foi avaliada através de uma escala de 5 pontos (opções de resposta desde “Não é da minha responsabilidade” até “É da minha responsabilidade.”) em que pontuações mais elevadas indicam um maior sentido de responsabilidade. Esta foi uma escala criada por nós para o presente estudo.

Conhecimento: O conhecimento dos *bystanders* sobre que estratégias de defesa podem utilizar quando estão perante situações de *bullying* foi avaliado através de uma pergunta aberta de forma a avaliar o número de estratégias que os alunos são capazes de enumerar. No presente estudo considerou-se que quanto maior for o número de estratégias enumeradas, maior o conhecimento. Esta foi uma questão criada por nós para o presente estudo³⁵.

Percepção de Autoeficácia: A percepção de autoeficácia foi avaliada através de uma pergunta constituída por 3 itens (exemplo de item “Incentivar a vítima a contar ao professor o que aconteceu”) e 5 opções de resposta (desde “Nada confiante” até “Muito confiante”).

Pontuações mais elevadas indicam uma maior percepção de autoeficácia. O valor do alfa de Cronbach foi de .73. O enunciado desta questão foi redigido de acordo com o guia de construção de escalas de autoeficácia, sendo que, segundo este documento, o enunciado deve

³⁴ A única diferença entre os itens das perguntas 6 e 7 é a conjugação do verbo (exemplo: “aproxime-me” no caso da avaliação das normas descritivas e “aproximaram-se” no caso da avaliação da percepção das normas descritivas).

³⁵ No anexo F encontram-se informações mais detalhadas sobre a construção desta questão.

ser redigido em termos do que a pessoa sente que é capaz de fazer, por oposição ao que a pessoa tenciona fazer³⁶ (Bandura, 2006, p. 308 e 309).

Intenção: A intenção foi avaliada através de uma escala de 5, em que pontuações mais elevadas indicam uma maior intenção de realizar o comportamento de defesa (opções de resposta: “Tenho a certeza que não vou ajudar a vítima”, “Acho que não vou ajudar a vítima”, “Não sei se vou, ou não, ajudar a vítima”, “Acho que vou ajudar a vítima” e “Tenho a certeza que vou ajudar a vítima”). Esta foi uma escala criada por nós para o presente estudo.

3.2.1.3 – Procedimento

Posteriormente à tradução e construção do questionário foi realizado um pré-teste a 6 alunos (3 do 5º ano de escolaridade e 3 do 8º ano de escolaridade) de forma a verificar se o instrumento de recolha de dados era adequado. No início do pré-teste foi feito um breve enquadramento do trabalho onde foi explicado qual o contributo que os alunos estavam a dar e foi lido em voz alta o enunciado do questionário e alguns exemplos de perguntas e respostas. O preenchimento do questionário foi cronometrado pela aluna de forma a ter uma estimativa do tempo necessário para o mesmo. Para além do tempo, também o tamanho, o grau de dificuldade e aspetos relacionados com a compreensão do questionário foram avaliados. Após o preenchimento do questionário cada um dos alunos teve oportunidade de, individualmente, dar o seu feedback. Feedback esse que foi registado num documento previamente criado para tal (Anexo G). Posteriormente ao pré-teste, e de acordo com o feedback obtido, foram realizadas algumas alterações ao questionário de forma a melhorá-lo.

Previamente à recolha dos dados na Escola Básica de 2º e 3º Ciclos das Olaias foi entregue a cada diretor de turma do 5º e 8º anos de escolaridade uma brochura (Anexo C) e uma carta (Anexo D) de forma a ficarem a conhecer o projeto e solicitando a sua colaboração para o mesmo. Também os documentos referentes ao consentimento informado para os encarregados de educação autorizarem, ou não, a participação do seu educando no estudo (Anexo H) foram entregues a cada diretor de turma que ficou responsável por entregar os documentos aos alunos e posteriormente recolher os mesmos assinados.

A aplicação dos questionários decorreu em sala de aula, nas datas e horários previamente combinados com cada diretor de turma e com a presença da aluna. Em todas as

³⁶ “The items should be phrased in terms of can do rather than will do. Can is a judgment of capability; will is a statement of intention. Perceived self-efficacy is a major determinant of intention, but the two constructs are conceptually and empirically separable.” (Bandura, 2006, p. 308 e 309).

turmas a aluna fez um breve enquadramento do trabalho, leu o enunciado do questionário e algumas perguntas de exemplo em voz alta e esteve disponível para esclarecer dúvidas. Durante a leitura do enunciado foi definido o conceito de *bullying* e foi dito de forma explícita, que a participação no estudo era voluntária e que seria garantido o anonimato dos participantes. Por questões éticas e visto que os alunos eram menores de idade, só participaram no estudo os alunos que entregaram o consentimento informado assinado pelo encarregado de educação. O preenchimento do questionário decorreu conforme o previsto, salvo a exceção de um aluno que necessitou da ajuda da aluna para traduzir o questionário de português para inglês uma vez que era um aluno com alguma dificuldade no português, visto não ser a sua língua materna. No final foi feito um agradecimento a todas as pessoas que colaboraram.

A análise dos dados foi realizada através do software SPSS versões 20 e 24.

3.2.2 – Entrevistas

3.2.2.1 – Participantes

A seleção dos atores-chave convidados para participarem nas entrevistas foi realizada em conjunto com a Coordenadora do Programa de Educação para a Saúde da escola, tendo em conta os objetivos do trabalho e de forma a que todos os entrevistados fossem pessoas com cargos distintos uns dos outros, com vista a obter uma maior representatividade das fontes. Todas as pessoas que foram convidadas aceitaram participar nas entrevistas.

Quadro 3. Caracterização da amostra das entrevistas

Entrevista	A	B	C	D	E
Cargo que atualmente desempenha na escola [e respetivo tempo que o desempenha]³⁷	Subdiretora [2 anos]	Coordenadora dos Diretores de Turma do 2º Ciclo [8 anos]	Coordenadora dos Diretores de Turma do 3º Ciclo [2 anos]	Mediador de Conflitos [2 anos]	Professor de Educação Visual (estando frequentemente envolvido nos processos disciplinares) [7 anos]
Sexo	Feminino			Masculino	
Nacionalidade	Portuguesa				
Duração da entrevista	24 minutos	1 hora e 9 minutos	39 minutos	41 minutos	1 hora e 2 minutos

Assim, foram entrevistados: um elemento da Direção, as coordenadoras dos diretores de turma do 2º e 3º ciclos, o mediador de conflitos e um professor que está frequentemente envolvido nos processos disciplinares (Quadro 3).

3.2.2.2 – Instrumento

Para o diagnóstico de situação foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, sendo que nestas situações o entrevistador segue um conjunto de perguntas previamente definidas, mas tem a possibilidade de fazer perguntas adicionais à medida que a entrevista progride. Segundo Boni e Quaresma (2005) este tipo de entrevistas possibilita a obtenção de respostas espontâneas por parte dos entrevistados, respostas essas que poderão conter informações de grande utilidade para a pesquisa e permite que o entrevistador direcione a discussão para os assuntos que considera serem mais revelantes e esclareça informações que não ficaram claras.

³⁷ Neste campo só foi colocado o cargo que os entrevistados desempenham atualmente e os anos a que o desempenham, sendo que alguns entrevistados já desempenharam outras funções na escola que não estão contempladas neste quadro.

O guião para as entrevistas (Anexo I) foi construído tendo em conta a revisão da literatura e de forma a dar resposta às questões do diagnóstico de situação (Quadro 4), sendo constituído por 10 perguntas principais³⁸.

Quadro 4. Relação entre as perguntas do guião da entrevista e as questões do diagnóstico de situação

Questões do diagnóstico de situação	Perguntas do guião da entrevista
1. Existe <i>bullying</i> na escola?	Pergunta 2
2. Existem <i>bystanders</i> ? Se sim, qual o seu envolvimento nos comportamentos de defesa?	Pergunta 4
3. Porque é que os alunos (não) defendem os colegas?	Pergunta 5
4. Qual a pertinência da existência de um projeto na escola que promova o comportamento de defesa?	Perguntas 3, 6 e 9
5. Quais as condições mais favoráveis à implementação do projeto?	Perguntas 7 e 8

3.2.2.3 – Procedimento

Previamente à realização das entrevistas foi construído o guião para as mesmas e todas as pessoas escolhidas para as entrevistas foram contactadas, tendo-lhes sido entregue uma brochura (Anexo C) de forma a ficarem a conhecer o projeto e tendo sido solicitada a sua colaboração.

Todas as entrevistas foram realizadas pela aluna, tendo por base o mesmo guião e foram gravadas via áudio. As entrevistas decorreram na escola, em salas adequadas para o propósito onde só esteve presente a aluna e o entrevistado, nas datas e horas previamente combinadas. No início de cada entrevista foi feita uma introdução onde foi realizado um enquadramento do trabalho e definido o conceito de *bullying*, foi realizada a recolha de dados para posteriormente ser feita a caracterização dos participantes e foi obtido o consentimento informado oralmente, tendo sido dito explicitamente que a participação era voluntária e que as informações recolhidas na entrevista seriam usadas unicamente para a tese de mestrado.

³⁸ A primeira e última pergunta do guião funcionam, respetivamente, como “quebra-gelo” para se dar início à entrevista e como oportunidade que é dada aos entrevistados para completarem as entrevistas com informações que considerem ser relevantes e que não tiveram oportunidade de dizer durante as mesmas.

Posteriormente todo o material das entrevistas foi transcrito (Anexo K) e a técnica utilizada para analisar os dados foi a análise de conteúdo que, segundo Vala (1986), trata-se de uma técnica de tratamento de informação que pressupõe o seguinte tipo de operações: 1) definição dos objetivos e do quadro de referência teórico; 2) constituição do *corpus*; 3) definição das categorias; 4) definição das unidades de análise. Os itens 1 e 2 foram descritos anteriormente no capítulo “II Enquadramento Teórico” e no ponto “3.2.2.1 – Participantes”, respetivamente. Os itens 3 e 4 serão apresentados mais detalhadamente de seguida:

3) Definição das categorias: No que diz respeito ao procedimento de definição de categorias, inicialmente foi adotada uma abordagem dedutiva (categorias definidas à priori) com a criação de um esboço provisório do sistema de categorias tendo em conta as principais áreas temáticas presentes no guião e as sucessivas leituras que foram feitas previamente à análise de conteúdo, nomeadamente aquando da transcrição dos documentos. No entanto e como no decurso da codificação foram criadas mais categorias e subcategorias, a abordagem passou a ser considerada mista, uma vez que combina as duas abordagens: dedutiva (categorias definidas à priori) e indutiva (categorias definidas à posteriori). Para além do sistema de categorias, também foi criado um dicionário de categorias onde cada categoria tem a sua própria designação, definição e os respetivos critérios de inclusão e/ou exclusão que funcionaram como uma orientação para saber quais as unidades de registo que podem, ou não, ser integradas em cada categoria (Anexo J)³⁹.

4) Definição das unidades de análise: Segundo Vala (1986) uma unidade de registo é o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria. No presente trabalho foi utilizada a unidade de registo semântica visto que desta forma a segmentação do material foi realizada por temas, possibilitando assim a realização da análise de conteúdo de uma forma mais flexível. A unidade de contexto é o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo (Vala, 1986). Neste trabalho a unidade de contexto utilizada foi o parágrafo.

O software de apoio que foi utilizado foi o Atlas. Ti versão 6.2.

Posteriormente à transcrição e análise das entrevistas foi realizada a revisão pelos participantes, ou seja, as entrevistas transcritas e em formato áudio, bem como as conclusões que resultaram da análise das entrevistas, foram entregues a cada entrevistado, dando-lhes assim oportunidade para darem o seu feedback. Segundo Coutinho (2008) revisão pelos

³⁹ No Anexo J poder-se-á encontrar, não só o dicionário de categorias que foi criado, como também uma descrição de algumas das etapas do processo de análise de dados qualitativos.

participantes é o processo que consiste em devolver aos participantes do estudo os resultados da análise feita pelo investigador de forma a que estes possam confirmar se as conclusões do investigador refletem de facto as suas experiências/ideias/sentimentos (p. 9), conferindo assim uma maior credibilidade às conclusões apresentadas.

3.3 – Resultados

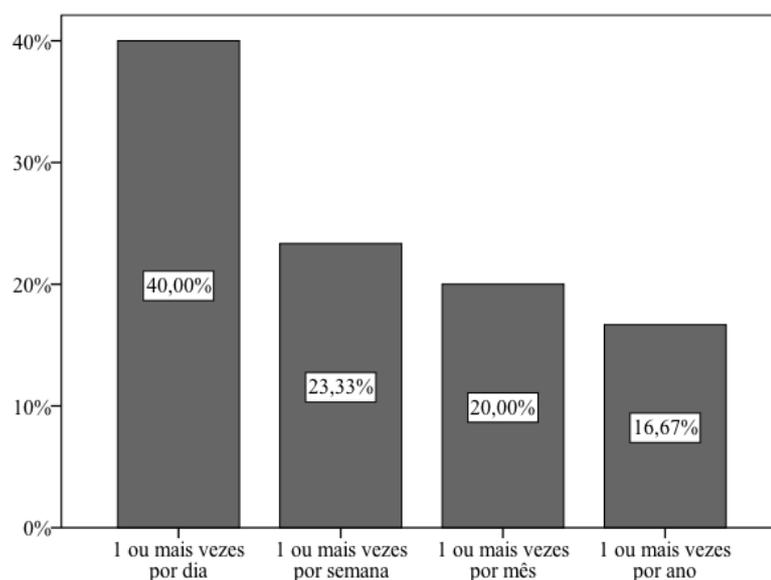
3.3.1. – Existe *bullying* na escola?

3.3.1.1. – Questionários

Para responder à pergunta “Existe *bullying* na escola?” foram analisados os seguintes dados: percentagem de vítimas, frequência da vitimação, percentagem de provocadores, frequência da provocação e locais onde o *bullying* ocorre.

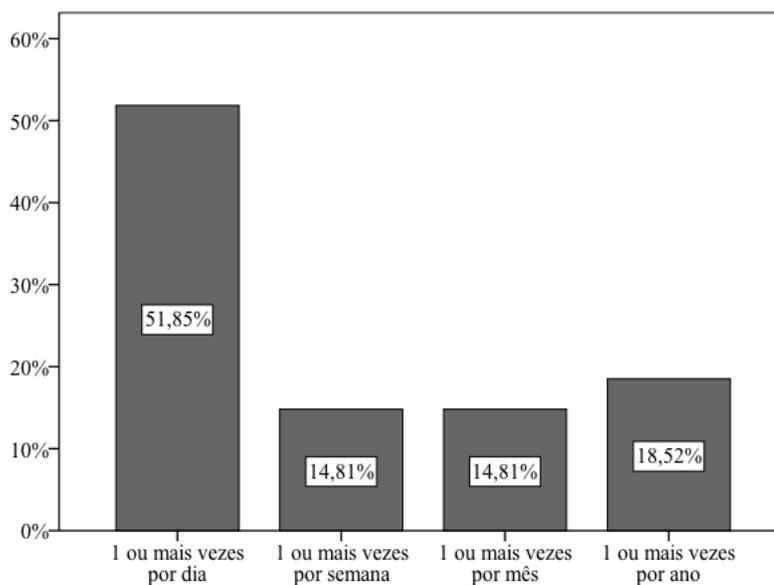
Os resultados do questionário revelam que 46,15% dos alunos afirmou que, durante o ano escolar, foi vítima de *bullying*, sendo que desses, 40% declarou ter sido provocado 1 ou mais vezes por dia (Figura 2). Ainda sobre a vitimação verificaram-se diferenças significativas ao nível do sexo e escolaridade: havendo mais vítimas do sexo feminino (29,20%) do que do sexo masculino (16,90%) ($X^2(1) = 4,43, p = .035$) e mais vítimas do 5º ano (32,50%) do que do 8º ano (13,80%) ($X^2(1) = 4,82, p = .028$).

Figura 3. Frequência da Vitimação



No que diz respeito à provocação os resultados revelam que 41,54% dos alunos admitiu ter provocado alguém durante o ano escolar, sendo que desses, a maioria (51,85%) declarou ter provocado 1 ou mais vezes por dia (Figura 3). A nível da provocação não se verificaram diferenças significativas ao nível do sexo e da escolaridade.

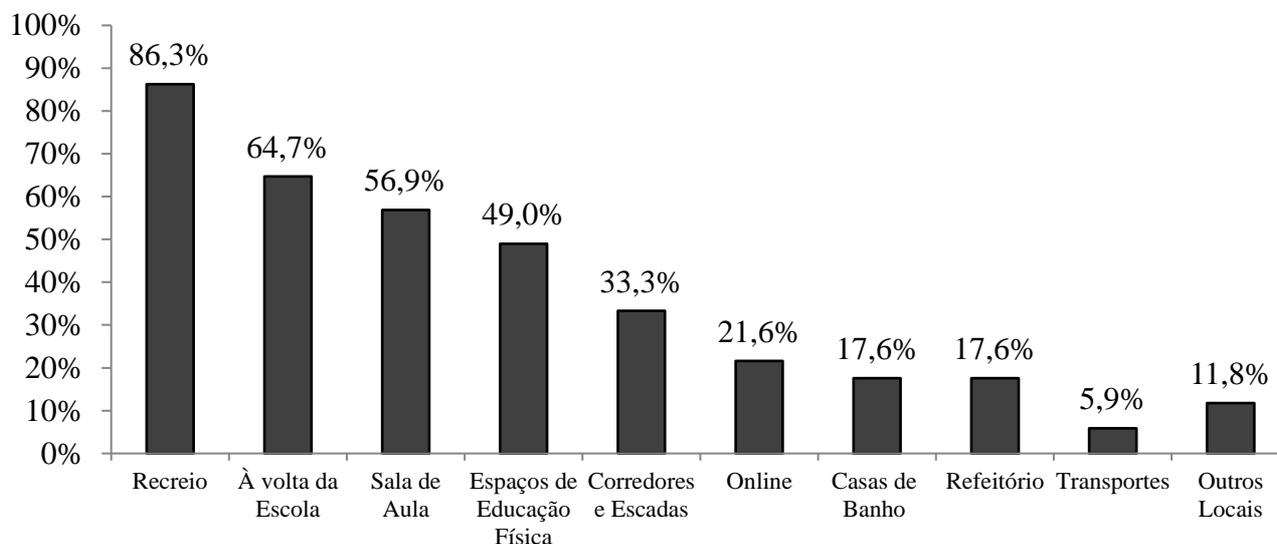
Figura 4. Frequência da Provocação



Relativamente aos principais locais onde o *bullying* ocorreu 86,3% dos *bystanders* referiu ter assistido a situações de provocação no recreio, 64,7% à volta da escola e 56,9% na sala de aula (Figura 4⁴⁰).

⁴⁰ Os dados desta figura só são referentes aos alunos que referiram ser *bystanders*, ou seja, só 78,46% da totalidade da amostra.

Figura 5. Locais onde ocorre o *bullying*



3.3.1.2. – Entrevistas

Relativamente à primeira questão todos os entrevistados afirmaram que existe *bullying* na escola (*“Não é por acaso que se interessou por esse tema, não é? É porque efetivamente é um dos problemas que nós temos nas escolas e não só, na sociedade.”* [Coordenadora dos diretores de turma do 3º Ciclo]; *“Existe, existe claro. Nesta escola e em todas as escolas por onde tenho andado.”* [Professor]). No que diz respeito à dimensão do problema a maioria dos entrevistados afirmou que não é um fenómeno muito frequente (*“Existe, com essas três componentes não existe muito, só uma coisa esporádica. Mas existe, mas muito esporádica.”* [Subdiretora]; *“Eu nunca tive, que eu me apercebesse, situações de bullying declaradas em turmas em que eu fosse diretora de turma (...) a não ser este ano.”* [Coordenadora dos diretores de turma do 3º Ciclo]) e quando questionados sobre a evolução do mesmo, houve respostas divergentes: a Coordenadora do 3º Ciclo reportou que o *bullying* tem vindo a aumentar (*“Eu acho que tem vindo a aumentar até porque acho que a cobertura que é dada nos meios de comunicação desperta-os para algumas coisas que eles até nem sonhariam fazer (...). E portanto eu acho que tem vindo a aumentar muito.”*) e o Mediador de Conflitos e o Professor afirmaram o contrário (*“Agora não acho que temos tido muita violência, pelo menos visível aqui, e bullying (...) temos um ou outro, que eu acho que sim, mas não temos coisas muito muito graves que nos dê problemas. No início havia... lá está, havia raças que discriminavam etnias, que discriminavam outras pronto claramente e então bastava um começar que aquilo dava. Há 4 anos atrás eu via isso claramente a acontecer.”* [Mediador de

Conflitos]; *“Quer dizer os meus colegas dizem que esta escola já foi muito pior, portanto possivelmente tem vindo a reduzir.”* [Professor]).

No que diz respeito ao sexo, as raparigas foram apontadas por alguns entrevistados como estando mais envolvidas no *bullying* (*“É, é, acho que é geralmente raparigas. Porque eu acho que as raparigas, nas suas relações sociais, são mais cruéis do que os rapazes. Os rapazes desde que apareça uma bola no meio deles serve para os unir. As raparigas não, eu acho que as raparigas são mais requintadas na forma como estabelecem as relações e mais maldosas.”*) [Coordenadora dos diretores de turma do 3º Ciclo]. E à exceção da Coordenadora dos diretores de turma do 3º Ciclo que apontou o 8º ano como o ano onde existe mais *bullying* (*“Acho que é aí no 8º ano, 9º ano. (...) Porque acho que até aí eles são mais inocentes, são mais de brincar, pelo menos nunca dei assim por nenhum caso de... (...) Sobretudo no 8º que é aquela transição.”*), todos os entrevistados reportaram que os alunos que estão mais envolvidos nestes problemas são os mais novos (*“É assim há muita coisa nos 6º anos, há muita complicação nos 6º, nos mais pequenos, no 2º Ciclo. Também há nos outros, mas menos”*) [Subdiretora]; *“Nos pequeninos também... claro que os pequeninos sofrem mais, são mais frágeis, é mais fácil.”* [Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]; *“Nos mais pequenos, eu acho que o nosso 2º Ciclo (...) no 5º e no 6º. (...) então é aí que eu acho que é a grande franja destas questões. Nos mais velhos, lá está, já há muita ligação entre eles, já saem muito juntos, já estão muitas horas juntos, consigo ver maior facilidade em controlar essas questões.”* [Mediador de Conflitos]).

Os locais onde o *bullying* ocorre que foram referenciados pelos entrevistados são: a internet e dentro da escola o pátio, salas de aula e casas de banho (*“Essas situações assim dentro da escola acontecem, mas são mais controladas e apanhamo-los rapidamente. Sinalizamos e podemos atuar. O perigo que eu vejo atualmente muitas vezes está na internet porque (...) eles vão sofrendo e não contam porque não foi aqui, foi em casa...”*) [Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]; *“Sim, eu acho que é mais no pátio, quando é.”* [Mediador de Conflitos]). Tendo sido referenciados vários tipos de *bullying*: o físico como estando mais associado ao sexo masculino (*“Em termos de agressão física acho que é mais praticada por rapazes”*) [Coordenadora dos diretores de turma do 3º Ciclo], o social mais associado ao sexo feminino (*“(...) eu vejo muito as meninas a fazerem. Não permitirem as outras colegas entrarem nas brincadeiras constantemente, a deixarem-se de fora (...) que é muito numa de fazer sentir a outra colega mal.”*) [Mediador de Conflitos]), o verbal e *cyberbullying* (*“Acabam por fazer. E o que é mais grave nesta situação são as... quando vão para as redes sociais. Isso aí é muito complicado.”*) [Subdiretora]).

Por fim, e apesar de não ter sido questionado diretamente, ao longo do discurso foram apontados vários aspetos sobre as causas do *bullying*, nomeadamente questões étnicas, problemas do bairro, influência dos meios de comunicação, autoestima dos provocadores, entre outras (“*Outras vezes o bullying aqui também surge por questões étnicas*”;“(…) *Estas situações de tensão social podem gerar bullying não é? E depois, vem do bairro para cá. Isto são circunstâncias que geram de tensão social e muitas vezes resultam em agressividade na escola.*”; “*Existe uma situação complicada que resulta da influência dos meios de comunicação (…)* *A maior parte das mensagens a que as crianças e jovens acedem não são filtradas e isso leva a que os alunos vejam na violência, na agressão, uma forma possível de se estar em sociedade, porque é isso que lhes é transmitido*”;“(…) *É muito difícil explicarmos-lhes que não devem usar a força. É difícil porque é a única situação em que eles são bons, são reconhecidos e respeitados (…)* *eles não evitam repetir porque é assim que eles se sentem grandes, ainda que possam compreender que este tipo de ações está errado. Isto também tem muito a ver com a autoestima da pessoa e com os seus afetos e compensações.*” [Professor]) e sobre alguns fatores de risco das vítimas (“*Aqueles novos, os estrangeiros que não dominam a língua e que não percebem*” [Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]).

3.3.2. – Existem bystanders? Se sim, qual o seu envolvimento nos comportamentos de defesa?

3.3.2.1. – Questionários

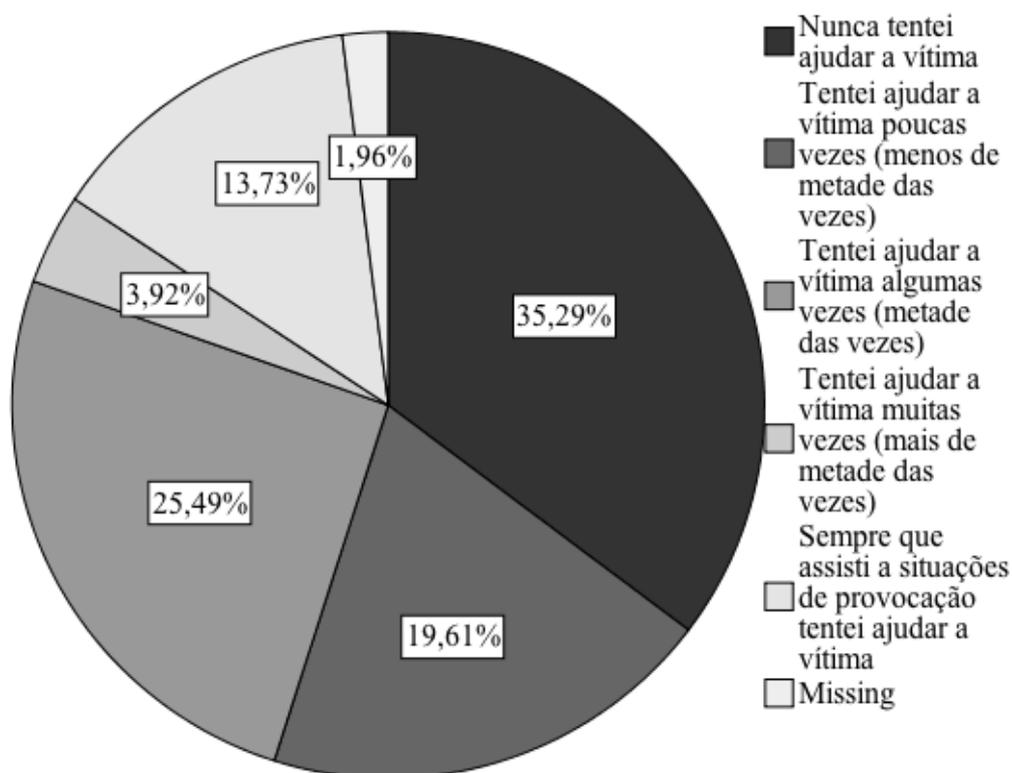
Para responder à segunda questão foram analisados os seguintes dados: percentagem de *bystanders*, frequência com que os *bystanders* assistiram a situações de *bullying*, frequência com que os *bystanders* se envolveram nos comportamentos de defesa e estratégias de defesa que foram utilizadas.

Os resultados do questionário revelam que a maioria dos alunos (78,46%) declarou ter assistido a situações de provocação durante o ano escolar, sendo que desses: 23,5% declarou ter assistido a situações de provocação 1 ou mais vezes por dia; 29,4% 1 ou mais vezes por semana; 37,3% 1 ou mais vezes por mês e 9,8% 1 ou mais vezes por ano. Não se verificam diferenças significativas ao nível do sexo e da escolaridade.

Relativamente ao envolvimento dos *bystanders* nos comportamentos de defesa, e segundo os resultados obtidos através do questionário, podemos concluir que, durante o ano escolar, mais de metade dos *bystanders* (54,9%) ou nunca tentou ajudar as vítimas (35,29%),

ou, se o fez, foram poucas as vezes (19,61%) (Figura 5⁴¹), sendo que não se verificaram diferenças significativas ao nível do sexo e da escolaridade.

Figura 6. Envolvimento dos *bystanders* nos comportamentos de defesa



Dos *bystanders* que defenderam só houve um aluno que reportou ter utilizado uma estratégia de defesa violenta (“*Na altura dei um murro no outro que estava a bater na vítima*”). Todos os outros referiram ter utilizado estratégias não violentas.

Segundo os resultados do questionário, as estratégias de defesa mais utilizadas pelos *bystanders* foram: dizer ao(s) provocador(es) para parar(em) (“*Quando eu vi a provocarem o meu amigo eu fui lá e disse a eles para pararem*”; “*Nessa altura eu tentei pedir às pessoas que estavam a fazer mal para pararem de fazer aquilo porque não é correto*”; “*Eu ajudei várias vezes as minhas amigas a não baterem nas outras pessoas e eu dizia para pararem de provocar e elas paravam*”; etc.), separar o(s) provocador(es) e a(s) vítima(s) (“*Meti-me no meio mas só o faço aos amigos*”; “*(...) separei as pessoas envolvidas*”, etc.) e pedir ajuda

⁴¹ Os dados desta figura só são referentes aos alunos que referiram ser *bystanders*, ou seja, só 78,46% da totalidade da amostra.

(“Disse à Direção que estavam a bater no miúdo”; “na altura chamei a contínua (...) e disse às pessoas para me ajudarem”, etc.). Para além destas, também foram reportadas, embora não tão frequentemente, as seguintes estratégias: apoiar a(s) vítima(s) (“Na altura em que houve atos de provocação eu ajudei a vítima dizendo-lhe para tentar esquecer o que se havia passado”, etc.) e denunciar a(s) situação(ões) (“(...) e fiz participação”).

3.3.2.2. – Entrevistas

Relativamente à segunda questão colocada, ao longo das entrevistas foram apontados os vários papéis que os *bystanders* adotam na escola: *outsiders* (“(...) há outros que, os mais pequeninos, “Ai aquilo não é nada bom vou é sair daqui.”, “Eles que se entendam.”” [Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]; “Os maiorzinhos se há confusão tendem a não se meter muito” [Mediador de Conflitos]), reforçadores (“A maior parte das vezes ficam a ver, a bater palmas e... portanto a compactuar com aquilo e a piorar ainda.”; “E ajudam a provocar “Ai não te fiques, não te fiques.”” [Mediador de Conflitos]) e defensores (“Já tivemos aí casos de alunos que se insurgiram contra o bullying observado, que acabaram por sofrer as consequências, embora mantivessem a sua posição de coragem em dizer “Não está certo o que eles estão a fazer”” [Professor]). Nenhum dos entrevistados fez referência aos *bystanders* assistentes.

No que diz respeito ao envolvimento dos *bystanders* nos comportamentos de defesa, houve uma grande divergência de opiniões, sendo que as respostas variaram entre quem tenha considerado que os *bystanders* não tentam intervir (“Não, acho que não tentam.”; “Não me pareceu nunca que eles tivessem qualquer tipo de intervenção (...) e é engraçado, também eram estrangeiros. E um deles era inclusivamente do mesmo país do que os outros pequenotes, os agredidos. E mesmo assim eu acho que eles nunca tiveram qualquer tipo de intervenção.” [Coordenadora dos diretores de turma do 3º Ciclo]) e quem tenha considerado que os *bystanders* intervêm (“Ah tentam intervir e ajudar sim, sim. Tentam, tentam, tentam. (...) Querem logo...” [Subdiretora]). Todos os outros entrevistados deram respostas mais moderadas, reportando que apesar de não ser algo frequente, há alguns alunos que tentam intervir (“(...) mas são poucos aqueles que se envolvem para resolver (...) Não são muitos” [Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]; “Mas eu vejo alguns já a (...) “Não faz sentido, para quieto!” e não sei quê (...) Vejo-os muito com essa preocupação alguns” [Mediador de Conflitos]; “Mas a maioria não fala, tem medo.” [Professor]).

Um outro tópico que também não gerou consenso foi referente à faixa etária onde existe mais comportamento de defesa (“*Aí, já os que vêm são um bocadinho mais conhecedores. Muitos do 7º ano que estão naquela fase ali entre... saíram do 2º Ciclo e já acham que são maiores então procuram ajudar, sim.*” [Subdiretora]; “[*Os mais pequenos*] *Ajudam-se uns aos outros mais sim, sim. Porque é onde há mais também. Os maiorzinhos se há confusão tendem a não se meter muito*” [Mediador de Conflitos]) e em relação às diferenças em termos de sexo, só a Subdiretora é que referiu que os rapazes intervêm mais (“*Os rapazes são mais proativos por acaso nisso. Os rapazes vêm mais. Também há raparigas mas (...)*”), todos os outros entrevistados ou não se pronunciaram sobre o assunto ou não souberam responder (“*Portanto eu não sei se mais as meninas se os rapazes, não consigo ser objetiva porque eu acho que isso varia. Varia muito da situação*” [Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]).

A estratégia de defesa utilizada pelos *bystanders* mais reportada pelos entrevistados foi: denunciar a(s) situação(ões) (“*(...) aparecem aí e nós nem precisamos de chamar: “Venho aqui porque isto é assim assim*” [Subdiretora]; “*alguns vêm dizer “Professora eu tive conhecimento mas não diga que fui eu.”, já aconteceu e acontece.*” [Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]; “*Dizem, sim. E dizem aos colegas e dizem aos professores, portanto falam.*”; “*Por vezes acontece que os alunos não dizem na escola mas dizem em casa (...)* “*O meu filho viu, não gostou e contou-me(...)*”, *isto também acontece.*” [Professor]). Para além desta estratégia, também foram reportadas as estratégias: separar o(s) provocador(es) e a(s) vítima(s) (“*(...) as questões é porem-se logo no meio para parar, a ferramenta que eles mais veem é essa (...)*” [Mediador de Conflitos]), dizer ao(s) provocador(es) para parar(em) (“*Mas eu vejo alguns já a (...)* “*Não faz sentido, para quieto!*”” [Mediador de Conflitos]), pedir ajuda (“*(...) e vêm pedir ajuda quando a coisa é grave.*” [Professor]) e reagir com violência física (“*(...) metem-se e empurram (...)*” [Mediador de Conflitos]).

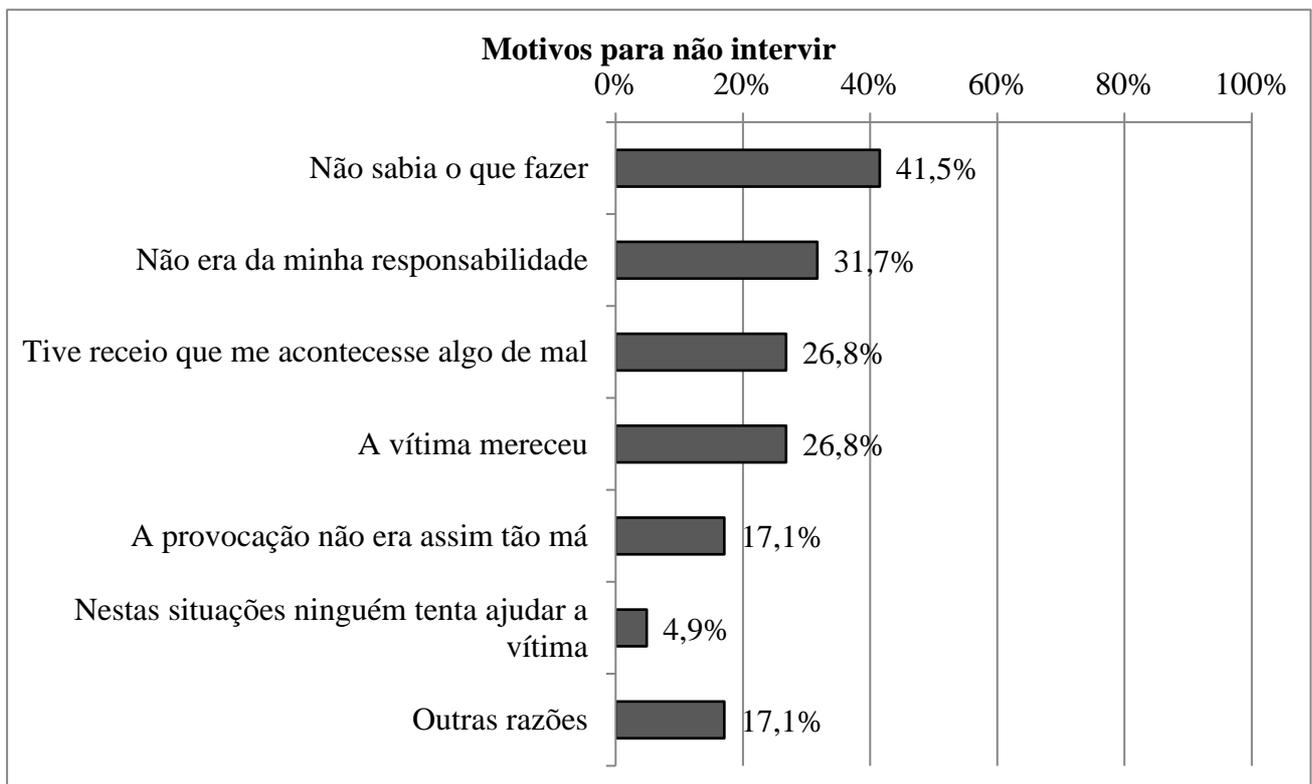
3.3.3. – Porque é que os alunos (não) defendem os colegas?

3.3.3.1. – Questionários

Relativamente às razões que explicam o facto dos alunos não defenderem os colegas que estão a ser vítimas de *bullying*, podemos concluir que o principal motivo relatado pelos alunos foi a falta de conhecimento sobre as estratégias que podem utilizar (“*Não sabia o que fazer*”). Para além da falta de conhecimento, outros motivos que explicam a ausência de

intervenção estão relacionados com o descomprometimento moral (“Não era da minha responsabilidade”, “A vítima mereceu” e “A provocação não era assim tão má”), a percepção de risco (“Tive receio que me acontecesse algo de mal”) e a conformidade com as normas do grupo (“Nestas situações ninguém tenta ajudar a vítima”) (Figura 6).

Figura 7. Motivos para não intervir



(Os dados deste gráfico só são referentes aos alunos que referiram ser *bystanders* e que admitiram nem sempre ter ajudado a vítima, ou seja, 63,1% da totalidade da amostra.)

Em relação às variáveis preditoras⁴², os resultados do questionário revelam que a percepção da autoeficácia ($M = 3,46$; $DP = 0,98$), o sentido de responsabilidade ($M = 3,27$; $DP = 1,04$) e a intenção reportada em intervir ($M = 3,56$; $DP = 1,13$) situam-se ligeiramente acima do ponto médio da escala (sendo que as escalas são de 5 pontos). Mais especificamente, e ainda sobre a intenção reportada em intervir, podemos concluir que cerca de metade dos alunos (50,8%) ou afirmou que na próxima vez que assistir a uma situação *bullying* acha que vai ajudar a vítima (26,2%), ou tem mesmo a certeza que o vai fazer

⁴² No anexo L poder-se-á encontrar informações mais detalhadas (discriminando por sexo e ano de escolaridade) sobre os resultados obtidos referentes às variáveis preditoras.

(24,6%) (Figura 7). Em relação ao conhecimento, das 19 estratégias de defesa possíveis⁴³, os resultados do questionário revelaram que, de forma geral, os alunos foram capazes de enumerar, em média, 1,37 estratégias de defesa ($M = 1,37$; $DP = 0,99$), sendo que as estratégias referidas por um maior número de alunos foram (por ordem decrescente)⁴⁴: dizer ao(s) provocador(es) para parar(em) (“Dizia para o provocador parar (...)”; “Dizer às pessoas para não o fazerem (...)”; etc.), pedir ajuda (“Posso chamar algum professor ou funcionário da escola para ajudar.”; “Pedir ajuda a pessoas mais velhas.”; etc.) e apoiar a(s) vítima(s) (“Acalmar a vítima e ajudá-la.”; “Reconfortar as pessoas com música.”; etc.).⁴⁵

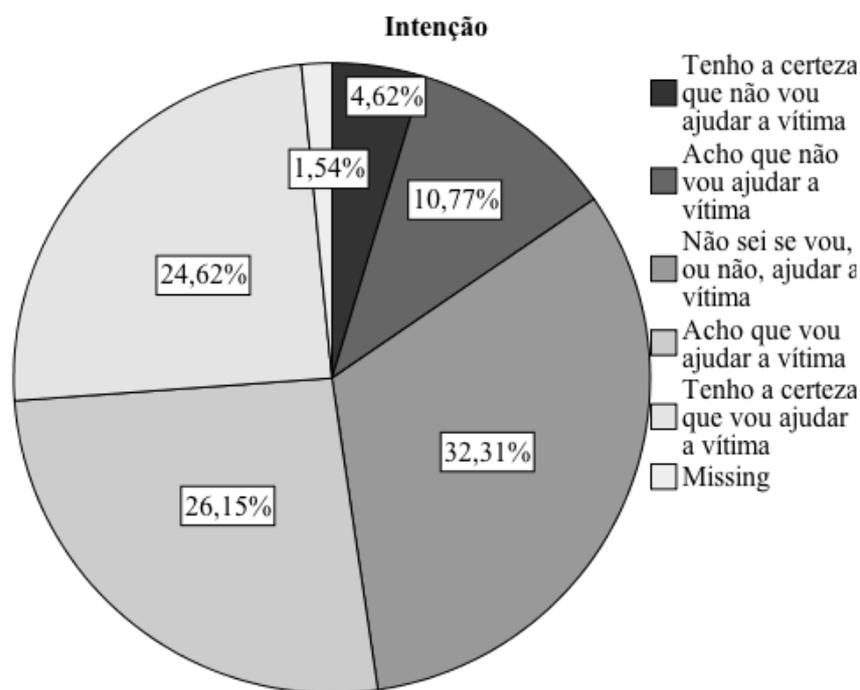


Figura 8. Intenção reportada em intervir

⁴³ Considerou-se como máximo o número “19” visto que foi criada uma lista, através da revisão de literatura e do *brainstorming* realizados, que contém precisamente 19 estratégias (Anexo M).

⁴⁴ No anexo N poder-se-á encontrar informações mais detalhadas (discriminando por ano de escolaridade) sobre as estratégias de defesa que os alunos conhecem.

⁴⁵ Quando questionados sobre o conhecimento, apenas 2 alunos reportaram estratégias violentas (“Se a vítima for minha amiga dou porrada no provocador.”;“(…) ou bater nos outros.”).

No que diz respeito à norma social descritiva referente à frequência do comportamento de defesa⁴⁶ podemos concluir que existe uma percepção errada da mesma, ou seja, existe uma diferença significativa entre a [média da] percepção que os alunos têm relativamente à frequência do comportamento de defesa e [a média d]o que acontece na realidade ($t(46) = 2,04, p = 0,047, r = 0,29$). Os alunos têm a percepção que o comportamento de defesa ocorre menos frequentemente ($M = 2,38, SE = 0,13$) do que o que acontece na realidade ($M = 2,74, SE = 0,17$).

Os resultados revelam que de forma geral existem relações significativas entre a frequência do comportamento de defesa e: a percepção da autoeficácia ($r_s = 0,410, p = 0,003$); o sentido de responsabilidade ($r_s = 0,504, p = 0,000$); a intenção reportada em intervir ($r_s = 0,619, p = 0,000$); e a percepção da norma social descritiva referente à frequência do comportamento de defesa ($r_s = 0,414, p = 0,004$). No entanto, o panorama é diferente quando se pesquisam relações significativas discriminando por anos de escolaridade. A nível do 5º ano existem relações significativas entre a frequência do comportamento de defesa e: a percepção da autoeficácia ($r_s = 0,540, p = 0,002$); o sentido de responsabilidade ($r_s = 0,516, p = 0,004$); a intenção reportada em intervir ($r_s = 0,608, p = 0,000$); o conhecimento sobre as estratégias de defesa ($r_s = 0,373, p = 0,043$); e a percepção da norma social descritiva referente à frequência do comportamento de defesa ($r_s = 0,607, p = 0,001$). A nível do 8º existem relações significativas entre a frequência do comportamento de defesa e: o sentido de responsabilidade ($r_s = 0,533, p = 0,015$); e a intenção reportada em intervir ($r_s = 0,685, p = 0,001$). (Quadro 5).

⁴⁶ A análise relativamente à norma social partiu do pressuposto que os auto-relatos dos alunos são verdadeiros e como tal refletem o que é a realidade. No entanto é importante ter consciência que os auto-relatos podem, por qualquer motivo (exemplo: deseabilidade social), estar enviesados, comprometendo assim as conclusões uma vez que foi através deles que se realizou a comparação entre a norma social descritiva (obtida através dos auto-relatos) e a percepção da mesma.

Quadro 5. Tabela Correlações

			Comportamento de Defesa	Autoeficácia	Responsabilidade	Intenção	Conhecimento ⁴⁷	Perceção da Norma Social Descritiva referente ao Comportamento de Defesa	
Spearman's rho	Comportamento de Defesa	Geral	Correlation Coefficient	1,000	,410**	,504**	,619**	,229	,414**
			Sig. (2-tailed)	.	,003	,000	,000	,110	,004
			N	50	49	49	49	50	47
		5º Ano	Correlation Coefficient	1,000	,540**	,516**	,608**	,373*	,607**
			Sig. (2-tailed)	.	,002	,004	,000	,043	,001
			N	30	29	29	29	30	28
		8º Ano	Correlation Coefficient	1,000	,129	,533*	,685**	,135	-,009
			Sig. (2-tailed)	.	,586	,015	,001	,571	,972
			N	20	20	20	20	20	19

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (bilateral). / **. A correlação é significativa no nível 0,01 (bilateral).

⁴⁷ Conhecer muitas estratégias de defesa pode não significar que exista uma maior ou menor probabilidade de intervir visto que um *bystander* pode ter conhecimento de uma única estratégia e implementá-la sempre que estiver perante uma situação de *bullying* como pode ter conhecimento de todas as estratégias de defesa possíveis mas nunca as implementar. Por outro lado, e adotando uma perspetiva diferente, o facto de um *bystander* ter conhecimento do maior número de estratégias possível que poderá utilizar quando estiver perante uma situação de *bullying* poderá, eventualmente, influenciar o seu comportamento na medida em que ao ter um conhecimento alargado de alternativas que pode usar caso a implementação de alguma estratégia de defesa não seja adequada à situação de *bullying* a que está a assistir (exemplo: não quer interagir diretamente com o provocador porque tem medo dele), em vez de ficar passivo, poderá utilizar alternativas à(s) estratégia(s) que costuma usar habitualmente.

3.3.3.2. – Entrevistas

Para responder à terceira questão foram identificados os vários motivos, apontados pelos entrevistados, que poderão estar relacionados com a proatividade ou passividade dos *bystanders* e posteriormente os mesmos foram agrupados em 2 categorias principais: motivos para intervir e motivos para não intervir.

No total foram apontados 12 motivos que poderão estar relacionados com a proatividade dos *bystanders* (Anexo O), sendo que os que foram referenciados por 2 ou mais entrevistados foram: a formação a que os alunos estão sujeitos (*“Podem ter uma formação (...) que lhes mostra (...) a ideia de que eles devem ter uma ação interventiva (...)”* [Professor]), o gosto que os alunos têm em ajudar (*“(...) é porque gostam de ajudar (...)”* [Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]) e o protagonismo que os alunos recebem ao intervir (*“E é a tal questão de gostarem de estar no centro das atenções. Tem um grupo de meninos e de meninas que é mesmo isso, protagonismo (...) Gostam muito de ficar vistos como foram eles que disseram (...)”* [Mediador de Conflitos]).

No polo oposto foram identificados 15 motivos que poderão estar relacionados com a passividade dos *bystanders* (Anexo P), sendo que desses 15 o motivo que foi referido por mais entrevistados (todos os entrevistados à exceção da Subdiretora) foi a perceção de risco que os alunos têm (*“Alguns têm medo, têm medo, ficam calados porque podem ter represálias (...)”* [Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]; *“(...) se não intervêm é porque têm receio de alguma coisa.”* [Mediador de Conflitos]). Os outros motivos que poderão estar relacionados com a passividade dos *bystanders* e que foram referenciados por 2 ou mais entrevistados foram: a falta de sentido de responsabilidade (*“(...) eles ainda não têm bem desenvolvido esse sentido da responsabilidade social.”* [Coordenadora dos diretores de turma do 3º Ciclo]), o individualismo dos alunos (*“(...) eles não se envolvem porque (...) há o individualismo “Eu estou bem.” (...) ficam ali no seu individualismo (...)”* [Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]), a conformidade com as normas do grupo associada à necessidade de pertença ao mesmo (*“Só que nestas idades, que apanha aqui o 3º Ciclo, eles têm uma consciência tribal muito grande, não é? E acho que o querer fazer parte do grupo (...) E portanto entre ver os outros serem batidos e perderem um bocadinho a convivência com aquele elemento, eu acho que eles optavam por calar-se. Acho que isso é próprio da idade, da idade em que eles estão (...) pertencer ao grupo é mais importante do que tudo. E – Mesmo mais importante que as próprias convicções? C3 – Exato.”* [Coordenadora dos diretores de turma do 3º Ciclo]) e motivos relacionados com a intenção, quer pela falta dela

(“(...) mas são poucos aqueles (...) que têm intenção.” [Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]), quer por existir uma fraca relação entre intenção e ação (“Podem ter a intenção mas isto aqui fica... não passa à prática muitas vezes.” [Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]).

A variável que gerou mais divergência de opiniões foi o conhecimento sendo que 2 dos entrevistados afirmaram que os alunos têm conhecimento sobre as estratégias que podem usar para intervir nas situações de *bullying* a que estão a assistir (“(...) lá está as questões é porem-se logo no meio para parar, a ferramenta que eles mais veem é essa, ou então vir... chegar até nós. Portanto eu acho que eles sabem que têm essas duas possibilidades (...) eu acho que eles têm conhecimento de saber como é que podem fazer.” [Mediador de Conflitos]) e por outro lado as outras 3 entrevistadas consideraram a falta de conhecimento como um dos possíveis motivos explicativos da passividade dos *bystanders* (“Porque eles às vezes dizem “Mas porque é que não disseste logo?” e eles “Não sabia o que é que havia de fazer.”” [Subdiretora]).

3.3.4. – Qual a pertinência da existência de um projeto na escola que promova o comportamento de defesa?

3.3.4.1. – Questionários

Junto dos alunos a pertinência foi avaliada ao averiguar-se qual a vontade que os alunos reportam ter em participar no projeto.

Os resultados do questionário revelam que a vontade expressa pelos alunos em participar no projeto de intervenção situa-se ligeiramente acima do ponto médio da escala ($M = 3,78$; $DP = 1,28$), sendo a escala de 5 pontos.

3.3.4.2. – Entrevistas

A pertinência do projeto foi avaliada, através do discurso dos entrevistados, tendo em conta vários fatores, nomeadamente saber qual o trabalho que a escola tem vindo a realizar na área da *bullying* com o intuito de se perceber o que é que já foi feito e quais as possibilidades de atuação que ainda não foram exploradas, quais os recursos que a escola tem e perceber se os mesmos estão a ser bem aproveitados ou se podem ser ainda mais otimizados e qual a receptividade da escola a novos projetos.

Em relação ao trabalho que a escola tem vindo a realizar na área do *bullying* os entrevistados foram questionados sobre as intervenções que já foram realizadas para combater

este problema e as regras que existem referentes ao mesmo. No que diz respeito às intervenções foi reportado pela maioria dos entrevistados que apesar de já ter existido algum trabalho direcionado para a problemática do *bullying* (“*Também já tivemos aqui na escola sessões sobre bullying. Inclusive um professor que escreveu um livro e que publicou um livro (...) ele veio à escola apresentar o livro e falou para algumas turmas, não falou para todas as turmas, mas foi um professor que se dedicou de facto ao bullying e tem um livro. E foi muito interessante.*” [Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]; “*(...) temos tido algumas intervenções na escola sobretudo por parte da PSP. Portanto nós temos o projeto da Escola Segura que vem muitas vezes a esta escola e eles têm um protocolo de colaboração conosco e fazem este tipo de ações.*” [Coordenadora dos diretores de turma do 3º Ciclo]; “*Alunos mais velhos, com problemas de abandono escolar, com a justiça e etc. Fizeram um trabalho sobre bullying (...)*” [Professor]), ainda não houve na escola uma intervenção estruturada com o objetivo específico de promover o comportamento de defesa quando os alunos estão perante uma situação de *bullying* (“*Não, isso não. Nunca. Que eu saiba não. É só mesmo na identificação do problema. Agora não, para os formar para ajudar não.*” [Subdiretora]; “*Não, não (...) não na interajuda, não de criar esta cultura de interajuda e cortar este individualismo de cada um está no seu cantinho (...)*” [Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]; “*Isso é que eu não tenho a certeza. Mas acho que não é muito focada essa parte*” [Coordenadora dos diretores de turma do 3º Ciclo]) e como tal poder-se-á concluir que é uma forma de se intervir nesta problemática que ainda não foi devidamente explorada. E relativamente às regras que existem na escola, quando questionados, a maioria dos entrevistados reportou que formalmente não existem regras especificamente sobre *bullying* (“*Não, regra não tem.*” [Subdiretora]; “*Especificamente em relação ao bullying não tem.*” [Professor]), existindo sim regras mais gerais que estão presentes em documentos oficiais, nomeadamente no Regulamento Interno, e que são transmitidas aos alunos principalmente através do discurso dos diretores de turma (“*Claro que o regulamento interno tem lá um ponto que refere que é penalizado ou... se tiver esse tipo de atuação. Depois os diretores de turma... nas suas regras que transmite à turma, fala nestes assuntos.*” [Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]).

Quanto aos recursos vários entrevistados afirmaram que já aconteceu serem os próprios alunos a tomar a iniciativa e organizar sessões sobre temas que consideram ser um problema (“*Este ano tivemos uma aluna do PIEF (...) muito, muito, muito, lá está aquele chavão que se usa agora, proativa, quer fazer muita coisa (...)* Ela queria até abranger a escola toda, nós é que depois, exatamente porque foi há pouco tempo e que os professores já

*precisaram das aulas para outras coisas, não deixámos avançar*⁴⁸. *Mas ela queria fazer para a escola toda (...)* [Subdiretora]), o que poderá ser considerado como um indicador que existe vontade por parte dos alunos para terem uma participação ativa nos projetos da escola, nomeadamente nos projetos de educação para a saúde. Foi também acrescentado pelo Mediador de Conflitos que alguns alunos gostam de se sentir responsáveis por algo (*“Trabalhar essas questões, eu acho que eles gostam dessa responsabilidade (...)”*). Havendo portanto indícios de existirem recursos humanos na escola, nomeadamente os alunos, que eventualmente poderão ser ainda mais aproveitados (*“Mas eu acho que eles querendo podiam abafar muito mais [o bullying](...)”*) [Mediador de Conflitos]). Ao longo das entrevistas também foram feitas referências a algumas estruturas que já existem na escola, especificamente o Programa de Educação para a Saúde e a disciplina de “Educação para a Cidadania” onde podem ser integrados projetos que contribuam para o enriquecimento da oferta formativa (*“Estão previstas [ações preventivas de bullying] até através do PPES [Programa de Promoção e Educação para a Saúde]”*) [Subdiretora]; *“Cidadania (...) não há um programa definido pelo Ministério que por um lado é bom, depois por outro também tem um mau porque depois cada um é que decide o que é que trabalha e assim, portanto eu acho que devia ser uma coisa mais estruturada.”* [Mediador de Conflitos]), possibilitando assim a otimização dos recursos já existentes.

E por fim todos os entrevistados mostraram-se recetivos ao projeto (*“Sim, claro (...) porque há um grande capital humano que às vezes nós desperdiçamos.”*⁴⁹) [Subdiretora]; *“Sim, sim. Acho que sim e principalmente nestas escolas TEIP (...) Porque são escolas problemáticas a nível dos comportamentos (...) Temos que ajudar mesmo e criar assim precocemente outros hábitos (...) Acho que é um projeto interessante e essa vertente da interajuda eu acho que é fundamental na sociedade.”* [Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]; *“E efetivamente, agora que está a falar nisso, eu acho que é uma área muito importante a ser trabalhada, essa questão do, não é “não faças”, é o “denuncia”, o “ajuda” (...) Acho que é uma área a trabalhar (...) Tudo o que vier é bom para enriquecer a escola.”* [Coordenadora dos diretores de turma do 3º Ciclo]; *“(...) eu acho que a escola adere*

⁴⁸ Após a revisão pelos participantes, a Subdiretora pediu para reforçar que não foi possível abranger toda a escola pela ocupação do tempo que ia significar uma vez que não havia só esta atividade, havia também outras ações que estavam em curso.

⁴⁹ Após a revisão pelos participantes, a Subdiretora reforçou a ideia que os alunos deviam ser trazidos mais frequentemente para a tomada de iniciativas uma vez que constituem um grande capital humano que devia ser mais aproveitado.

muito bem a projetos, adere bem aos projetos porque todas as ajudas são poucas para trabalhar com estes jovens.” [Mediador de Conflitos]; *“Ah sim, claro. Todos. Venha tudo isso. Quanto mais projetos e mais pessoas a apoiar-nos (...) Por isso, quanto mais projetos melhor (...) Obrigado por ter vindo a esta escola. Nós precisamos de toda a ajuda possível.”* [Professor]).

3.3.5. - Quais as condições mais favoráveis à implementação do projeto?⁵⁰

3.3.5.1. – Entrevistas

A quinta e última questão diz respeito às condições mais favoráveis à implementação do projeto de forma a que este seja exequível e adaptado à realidade escolar, nomeadamente saber qual o ano de escolaridade que mais pode beneficiar do projeto, o tempo letivo mais apropriado para a implementação, quantas sessões devem ser realizadas e ao longo de quanto tempo, quem deve ser responsável por implementar e que abordagens devem ser utilizadas.

Os itens que geraram mais consenso entre todos os entrevistados foram: o tempo letivo mais adequado para se integrar o projeto e sobre quem deve incidir a responsabilidade da implementação. Em relação ao tempo letivo todos os entrevistados reportaram a “Educação para a Cidadania” (uma disciplina curricular de 45 minutos por semana) como sendo adequada para a implementação do projeto (*“(...) em Cidadania. Todas as turmas têm e os professores têm muitas horas (...)*” [Mediador de Conflitos]; *“(...) todos estes projetos encaixam muito bem na Educação para a Cidadania.”* [Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]). Para além desta disciplina dois dos entrevistados também sugeriram o tempo de “Tutoria” como alternativa (*“No pior dos cenários seria em Tutoria. Tem menos alunos mas também eles também vêm.”* [Subdiretora]) e apenas um dos entrevistados considerou que, apesar de haver algumas limitações de horário, também poderá ser interessante utilizar tempo extracurricular (*“A parte não letiva eu acho que é interessante se as aulas (...) as horas letivas tinham que acabar mais cedo (...) A não ser que seja como nós temos também os grupos de interesse (...) e aí eles estão disponíveis para os projetos se tiverem interesse. (...) Mesmo que não sejam muitos eu acho que um grupinho coeso ali de miúdos deve ser giro.”* [Mediador de Conflitos]), existindo pelo menos um entrevistado que considera que esta opção não é viável (*“Não, tinha de ser curricular. Extracurricular não vale a pena porque eles não*

⁵⁰ Devido ao propósito da última questão – identificar as condições de exequibilidade do projeto – a mesma só foi explorada através das entrevistas visto serem os entrevistados (e não os alunos) as pessoas mais aptas para responder e a quem cabe fornecer informações desta natureza.

vêm. Não vêm e os pais também às vezes não deixam porque têm lá as coisas muito organizadas (...) Não são muito flexíveis a iniciativas extra horário.” [Subdiretora]).

Relativamente à pessoa responsável pela implementação foi consensual que deve ser alguém de fora da escola devidamente acompanhada por um professor ou técnico (“*Eu já há bocadinho disse que era sempre bom uma cara diferente. Mas com a presença do professor dentro da sala de aula (...) Mas fazem sentido porque o diretor de turma não tem a experiência de quem está focado a fazer um trabalho naquela área(...)*” [Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]; “*Eu acho que devem ser pessoas de fora da escola. (...) Claro com a presença do professor sempre. Porque eles quando é o professor têm tendência a confundir a matéria. Por exemplo: eles têm tendência a confundir a Educação para a Cidadania com a Geografia, porque eu sou professora de Geografia. (...) Gosto muito de ter outras pessoas na aula porque os miúdos expõem-se de outra maneira (...) eles mostram-se de outra maneira (...) E portanto isso é um enriquecimento enorme (...) nós conseguimos inclusivamente tirar aprendizagens dessas pessoas que não são professoras, porque a pessoa (...) tem uma forma diferente de estar com os miúdos. E ensinam-nos muito porque nós temos vícios, não é?” [Coordenadora dos diretores de turma do 3º Ciclo]; “(...) quando nós fazemos formação aqui, se for eu ou os meus colegas a fazer, é totalmente diferente do que se vier de fora. Se alguém vier de fora parece um mundo, enquanto se formos nós é uma coisa mais pronto.” [Mediador de Conflitos]; “*Em primeiro lugar, o diretor de turma. Depois, entidades externas que queiram colaborar com a escola. É sempre importante nós sentirmos, e os alunos também, que a escola não está sozinha aqui, num buraco onde ninguém quer estar, ou onde ninguém liga nenhuma.*” [Professor]).*

No que diz respeito ao ano de escolaridade que mais pode beneficiar com este projeto não houve respostas muito divergentes, uma vez que, à exceção da Coordenadora dos diretores de turma do 3º Ciclo que recomendou a aplicação do projeto no 8º ano (“*Talvez o 8º ano. (...) Porque é aquela idade em que eles começam a desabrochar para o mundo. E começam a ter mais atitudes que envolvem o grupo, mas que podem envolver de uma forma negativa.*”), todos os entrevistados concordaram que a intervenção deve ser realizada logo no 2º Ciclo de forma a que a atuação seja direcionada aos alunos que os entrevistados percecionam como estando mais envolvidos no *bullying* e com vista a atuar preventivamente (“*2º Ciclo, 5º e 6º. (...) Porque é onde há mais, daquilo que eu me apercebo(...)*” [Subdiretora]; “*Temos de começar a prevenir precocemente (...) estamos a tentar ver como é que podemos começar logo precocemente a intervir para depois os casos não serem assim*

tão graves já e eles já terem uma cultura diferente.” [Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]).

Em relação à duração do projeto houve uma grande divergência de opiniões. As opiniões referentes ao número de sessões adequado variaram entre quem tenha considerado que 1 sessão por ano é suficiente (“(...) isto é uma sessão, 90 minutos, é suficiente. Uma vez por ano.” [Professor]) e quem tenha considerado que devem ser realizadas 10 sessões (“Eu acho que tem de ser algum tempo (...) 10 sessões por exemplo. Porque terá que haver um tempo para eles interiorizarem o que é o projeto, desenvolvê-lo e depois discuti-lo.” [Coordenadora dos diretores de turma do 3º Ciclo]), sendo que, de todas as opiniões, a média é de 5 sessões. Relativamente à data de início da intervenção houve quem considerasse pertinente começar logo no 1º Período (“Quanto mais cedo melhor (...) No 1º Período é ótimo porque ainda estamos fresquinhos, pronto não estamos preocupados ainda com os exames.” [Subdiretora]) e quem considerasse que deve ser no 2º Período (“Talvez no 2º, talvez no início do 2º. Porque o 1º é sempre aquele Período em que nós, quem está a começar turmas, leva mais tempo a recolher dados, a... pronto a conhecer a turma. No início do 2º acho que seria o ideal” [Coordenadora dos diretores de turma do 3º Ciclo]). Não houve consenso relativamente à distribuição das sessões pelo ano escolar (“Não, eu acho que tem sentido começar e acabar. Porque senão, no Período a seguir eles já não se lembram muito bem daquilo que disseram.” [Coordenadora dos diretores de turma do 3º Ciclo]; “Começar no início (...) depois se der para continuar, mesmo que seja menos vezes, mesmo gradualmente, eu acho que sim (...) para irem abordando as questões, ver como é que têm resolvido, como é que têm ajudado, as estratégias que têm usado.” [Mediador de Conflitos]).

E quando questionados sobre quais as melhores abordagens para mobilizar os alunos, deixando-os motivados e empenhados, os entrevistados sugeriram uma série de estratégias que podem ser utilizadas, tais como combinar uma parte teórica com algo mais prático que envolva os alunos (“Mais prático que é para nós percebermos porque é que reagimos às vezes com violência (...) Acho que é o que resulta mais. Se calhar um bocadinho uma parte teórica para a pessoa (...) Um enquadramento e depois a ação(...)” [Subdiretora]; “Acho que tinha de ser uma coisa que os envolvesse mesmo (...) Acho que terá que passar sempre por trabalho colaborativo e terá sempre que passar por desafios, que eles tenham que responder, que criar, que inventar (...)” [Coordenadora dos diretores de turma do 3º Ciclo]), através de apresentações (“Eu acho que eles gostam muito de apresentações.” [Mediador de Conflitos]), *brainstorming*, debates (“(...) e depois fazemos *brainstorming*, isto é, um debate a seguir.” [Professor]), discussão de casos (“(...) casos concretos, colocar situações concretas (...) com

casos concretos para apresentar soluções lidam muito bem.” [Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]), *role-playing* (“(...) acho que o que resulta são (...) role-play, exatamente. Em que são postas às vezes na situação e como é que reagem.” [Subdiretora]), jogos (“(...) a parte lúdica e o jogo (...) o lúdico nestas idades, no 2º Ciclo, funciona muito bem.”

[Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]), recorrendo a multimédia (“*Muito pela imagem, mesmo por (...) eles estão muito habituados agora ao power point, a estes esquemas (...) Porque visualmente entra muito mais (...) e eles estão na era da imagem.*” [Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]; “*Nós recorremos a diversos tipos de materiais. Por vezes utilizamos filmes. Filmes onde o problema é abordado (...) Eles estão habituados aos media e quando a gente usa media, media de boa qualidade, ou seja, uma boa imagem e um bom som eles são sensíveis a isso.*” [Professor]) e através da atribuição de prémios (“(...) dando-lhes aqueles premiozitos de responsabilidade “*Tu és responsável.*”.” [Mediador de Conflitos]).

Uma outra metodologia que foi abordada nas entrevistas e que todos os entrevistados consideraram ser adequada foi a educação pelos pares, tendo sido referido pela Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo que a escola já tem vindo a ponderar a utilização desta metodologia na área do sucesso escolar (“*Isso nós estamos a tentar agora (...) virado para o sucesso escolar, mas de ter monitores (...) no ano passado e nos outros anos já houve essa ideia (...) e depois há um certo receio de como acompanhar. Se eles vão acompanhar. Se conseguem. Era preciso um trabalho (...) com esses alunos mais velhos para depois (...) pô-los no terreno junto dos mais novos a receberem os meninos do 5º ano que não conhecem a escola, que precisam de acompanhamento (...) porque às vezes utilizam uma linguagem mais próxima das colegas e cria-se o tal espírito de interajuda. Isto no escolar, mas nos comportamentos e nos valores é fundamental.*”) e também foi reportado por alguns entrevistados que no ano em que as entrevistas foram realizadas houve uma aluna que, por iniciativa própria, organizou apresentações para os alunos da escola sobre várias temáticas, nomeadamente sobre prevenção da gravidez e *bullying* (“*Este ano tivemos (...) E - Funcionou bem? S - MUITÍSSIMO bem. Muito bem (...) Aquilo foi uma ação para os alunos, mas foi de um grupo de alunos. Há bocado não lhe disse essa e foi muito importante. Ela assumiu melhor até do que qualquer um de nós, professores (...) não sabíamos muito bem se os outros miúdos iam reagir bem, mas correu tudo otimamente. Foi muito bom, foi.*” [Subdiretora]).

Considerando-se portanto a educação pelos pares uma metodologia pertinente para ser utilizada aquando da implementação do projeto (“*Sim, eu acho que sim. Nós temos que começar a incutir isto na escola (...) Eu partilho a opinião que temos é que envolver os miúdos neste processo (...) porque todos nós (...) temos a ideia, a tendência é de dar a receita*

(...) *E não os ouvimos. Então isso, na minha maneira e na minha perspectiva eu estou sempre a pensar “Não podes impor, tens que propor aos alunos.”. Propor porque eles aí vão entender, eles vão entender que são peças deste processo (...) Exatamente, eu acho que temos que partir daí para poder criar de facto esse espírito de interajuda e de colaboração com a escola, com os miúdos.”* [Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]; *“Sim, educação pelos pares, eles identificarem-se, sim. Acho que sim, se houver uma turma interessante, um grupinho interessante, que tem aí turmas interessantes e com força perante a escola, ou que são respeitadas.”* [Mediador de Conflitos].

3.4 – Síntese do Diagnóstico de Situação

Existe *bullying* na escola?

Sim, foi consensual que existe *bullying* na escola. Porém existe alguma divergência entre as respostas dadas pelos alunos e pelos entrevistados no que diz respeito à dimensão do fenómeno. A partir dos autorrelatos dos alunos podemos considerar que é um problema frequente e que envolve quase metade dos alunos da escola, ao passo que a maioria dos entrevistados considera-o pouco frequente.

Existem *bystanders*? Se sim, qual o seu envolvimento nos comportamentos de defesa?

Sim, a maioria dos alunos da escola reportou ter assistido a situações de *bullying* durante o ano escolar. Porém, e apesar de existir alguma divergência de opiniões entre os entrevistados sobre o envolvimento dos *bystanders* nos comportamentos de defesa, poder-se-á concluir que os *bystanders* podem ter um papel ainda mais relevante no combate ao *bullying* uma vez que o comportamento de defesa só é praticado, pontualmente, por alguns dos alunos que assistem às situações de *bullying*.

Porque é que os alunos (não) defendem os colegas?

Uma das principais razões pelas quais os *bystanders* não defendem os colegas é a falta de conhecimento sobre que estratégias de defesa devem usar quando estão perante situações de *bullying*. Esta conclusão, apesar de não ter sido consensual entre todos os entrevistados, foi suportada pela maioria dos entrevistados e pelas respostas dos alunos aos questionários. Das cinco principais variáveis preditoras consideradas (norma social, responsabilidade, conhecimento, autoeficácia e intenção), e com base nas respostas dos questionários, a intenção reportada foi a que mostrou ter uma relação significativa mais relevante com o

comportamento de defesa. De forma geral, as cinco principais variáveis preditoras consideradas neste trabalho ainda não estão potenciadas ao máximo, existindo uma margem significativa para serem trabalhadas.

Qual a pertinência da existência de um projeto na escola que promova o comportamento de defesa?

Considera-se que a existência de um projeto que promova o comportamento de defesa é pertinente uma vez que: ainda não foram realizadas intervenções nem existem regras com foco especificamente no comportamento de defesa por parte dos alunos que assistem a situações de *bullying*, existindo portanto uma possibilidade inovadora de se intervir nesta problemática que ainda não foi explorada pela escola; a nível de recursos a escola dispõe de estruturas (Programa de Educação para a Saúde por exemplo) onde o projeto pode ser integrado, contribuindo assim para a otimização dos recursos já existentes na escola; e, de forma geral, a comunidade escolar mostrou-se recetiva ao projeto, apesar de aparentemente, e tendo em conta as respostas obtidas, existir maior recetividade por parte dos entrevistados do que por parte dos alunos.

Quais as condições mais favoráveis à implementação do projeto?

Os resultados indicam que o projeto deverá ser implementado logo a partir do 2º Ciclo, por uma pessoa de fora da escola e na disciplina de “Educação para a Cidadania”. Em relação à duração, e apesar de não ter existido consenso entre os entrevistados, poder-se-á considerar que o projeto deverá ter cerca de 5 sessões, com início no 1º ou 2º Período. E das várias metodologias sugeridas pelos entrevistados, destaca-se a educação pelos pares uma vez que todos os entrevistados concordaram que a sua utilização era adequada.

V – Guia para a Intervenção: “Faz a ~~(H)~~Diferença”

O *bullying*, tal como foi descrito anteriormente no enquadramento teórico e diagnóstico de situação, trata-se de um problema que (ainda) existe nas escolas e que está enquadrado na área prioritária, definida pelo GTES, “Violência em Meio Escolar/Saúde Mental”. Como resposta a esta problemática têm surgido vários projetos com o objetivo de a combater e que, segundo Ttofi e Farrington (2011), têm sido eficazes.

Com a mudança de perspetiva de se deixar de encarar o *bullying* somente através da díade provocador-vítima, começaram a surgir alguns projetos dando ênfase ao papel e influência dos *bystanders* nestas situações. No entanto, e tal como sugerido por Polanin et al. (2012), só recentemente é que está a começar a surgir literatura especificamente sobre os *bystanders* como um possível recurso para se diminuir o *bullying*. Neste sentido, e considerando o recurso aos *bystanders* como uma forma inovadora e ainda pouco explorada para se combater o *bullying*, surge o projeto “Faz a ~~(H)~~Diferença”. Um projeto de intervenção na área da educação para a saúde em contexto escolar, que tem como objetivo a diminuição da prevalência do *bullying*⁵¹ através da promoção do comportamento de defesa por parte dos *bystanders* que assistem a estas situações.

Todo o projeto foi pensado e construído tendo por base as recomendações do GTES, propondo a autonomia, responsabilização e participação ativa dos jovens como elementos fundamentais para se realizar a promoção da saúde (Sampaio et al., 2005, p. 11) e os três pré-requisitos necessários para que as intervenções anti-*bullying* sejam bem sucedidas, sendo eles: 1) Identificação – o reconhecimento que o problema possa existir; 2) Clareza – clima onde o *bullying* possa ser discutido; 3) Domínio – a envolvimento de diferentes atores (alunos, professores, encarregados de educação) na política anti-*bullying* (Carvalhosa, 2010, p. 29).

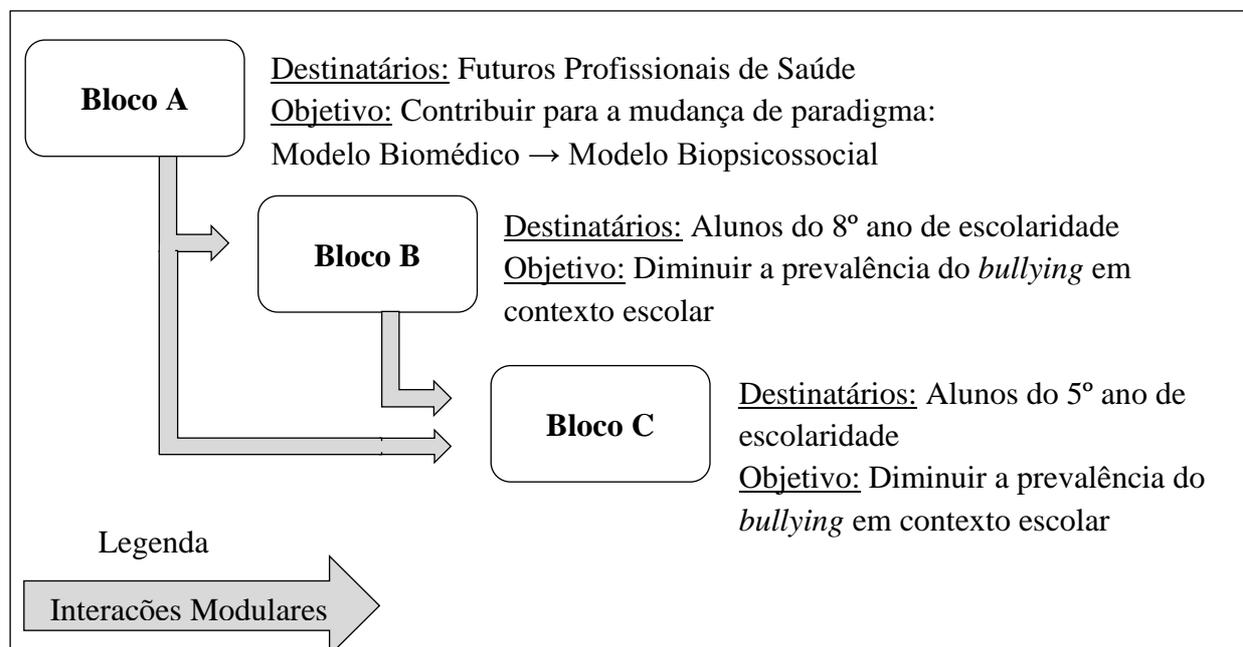
Para além destes pilares, uma das principais premissas deste projeto é acreditar realmente nos alunos e envolvê-los ao longo de todo o processo, esperando desta forma que se tornem atores chave na construção e implementação das políticas e intervenções anti-*bullying* e pró-defesa da escola, por oposição a serem meros destinatários passivos da intervenção. Neste sentido, e de forma a instigar o envolvimento ativo dos alunos ao longo de todo o

⁵¹ O projeto “Faz a ~~(H)~~Diferença” foi desenhado de forma a diminuir a prevalência do *bullying* independentemente dos motivos pelos quais este fenómeno acontece (homofobia, racismo, etc.) e independentemente das suas manifestações (físico, *cyberbullying*, etc.).

processo, o projeto “Faz a (H)Diferença” propõe a utilização da educação pelos pares⁵² como uma componente significativa deste projeto. Segundo Turner e Shepherd (1999) a educação pelos pares tem vindo a ser cada vez mais utilizada no âmbito da promoção da saúde, nomeadamente no contexto escolar, sendo que a sua utilização está associada a vários benefícios, tais como o facto de ser uma estratégia mais rentável quando em comparação com outras, os pares serem considerados como fontes credíveis de informação, as aprendizagens poderem ser reforçadas através do contacto contínuo, ser uma alternativa de aprendizagem viável aos métodos convencionais nas situações em que estes últimos não estão a ser eficazes, e existirem benefícios para todos os alunos envolvidos – não só os que “recebem” a educação pelos pares, como também os que a realizam.

Posto isto, o projeto “Faz a (H)Diferença” surge como uma proposta de intervenção para ser utilizada nas e pelas escolas. Proposta de intervenção esta devidamente sustentada na teoria, estruturada e flexível, sendo que este projeto foi propositadamente desenhado em vários módulos, de forma a que cada escola tenha a possibilidade de decidir qual(/ais) o(s) módulo(s) que quer implementar e ainda escolher se e quais as interações modulares⁵³ que quer utilizar (Figura 9).

Figura 9. Blocos do projeto “Faz a (H)Diferença”



⁵² A educação pelos pares é uma proposta que pode, ou não, ser utilizada aquando da implementação do projeto “Faz a (H)Diferença” consoante o interesse das escolas e respetivos alunos.

⁵³ Consideram-se como interações modulares todas as possibilidades de educação pelos pares passíveis de serem realizadas.

Os blocos B e C têm como objetivo a diminuição da prevalência do *bullying* em contexto escolar e embora tenham abordagens ligeiramente diferentes na forma como os conteúdos serão apresentados e trabalhados com os alunos, de maneira a ser adequado às idades dos destinatários, partilham um tronco comum: alguns objetivos a que se propõem e as hipóteses que se esperam vir a concretizar após a implementação do projeto, sendo elas:

H1: Os alunos percecionem a norma social de forma mais precisa, ou seja, a discrepância entre a perceção da norma social e a realidade seja mais acentuada antes da intervenção do que após a mesma;

H2: Haja um aumento da responsabilidade pessoal que cada aluno sente em defender os colegas vítimas de *bullying*;

H3: Haja um aumento do conhecimento sobre as estratégias de defesa que os alunos podem utilizar para defender os colegas vítimas de *bullying*;

H4: Haja um aumento da perceção de autoeficácia por parte dos alunos em defender os colegas vítimas de *bullying*;

H5: Haja um aumento da intenção reportada em defender os colegas vítimas de *bullying*;

H6: Haja uma diminuição da discrepância entre a intenção reportada e o comportamento de defesa.

É altamente recomendável que as sessões sejam implementadas pela ordem proposta uma vez que todo o projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença” está desenhado tendo por base o modelo de tomada de decisão proposto por Latané e Darley (modelo este que é sequencial) e como tal não fará sentido trabalhar algumas variáveis sem que outras estejam apreendidas anteriormente (como por exemplo: não fará tanto sentido trabalhar a variável autoeficácia sem antes se ter trabalhado a variável conhecimento).

Uma outra recomendação a ser tida em consideração é o facto de, sempre que possível, um elemento da escola onde o projeto está a ser implementado estar presente nas sessões dos blocos B e C de forma a que: 1) sirva como elemento de articulação entre os alunos e a pessoa de fora da escola que estiver a implementar o projeto, podendo até sugerir algumas adaptações, visto que tem um maior conhecimento sobre o que poderá funcionar melhor e pior na escola e com os alunos da mesma, possibilitando assim uma adaptação ao que é a realidade particular de cada escola; 2) fique a saber o que foi trabalhado durante as sessões para poder dar continuidade ao projeto durante o resto do ano, uma vez que, e segundo o cronograma (Quadro 8), o projeto só estará a ser implementado ativamente

durante, aproximadamente, dois meses; 3) possa ajudar a pessoa de fora da escola que estiver a implementar o projeto, nomeadamente nas sessões que forem opcionais, permitindo assim a divisão dos elementos da turma em dois grupos: o grupo que demonstrar interesse em participar nas sessões opcionais poderá ficar a trabalhar com a pessoa responsável pelo projeto, enquanto que o outro grupo poderá ficar com o elemento da escola a realizar outras tarefas; e 4) caso a escola decida voltar a implementar o projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença” nos anos seguintes, a presença dos elementos da escola nas sessões poderá funcionar quase como uma formação prévia e que permite que estes elementos se sintam mais preparados para implementarem o projeto de forma autónoma nos anos seguintes, visto já terem passado pela experiência uma vez.

Relativamente à escolha dos destinatários dos blocos B e C, optou-se por seleccionar alunos do 8º e 5º anos de escolaridade, respetivamente. Optou-se por alunos do 5º ano de escolaridade visto existirem recomendações para que os programas de intervenção e prevenção sejam realizados o mais precocemente possível (Matos et al., 2009, p. 113) e pelo facto do *bullying* ser considerado como um importante fator de risco na adaptação pessoal e escolar dos alunos que transitam do ensino primário para o 2º ciclo (Smith et al., 1999, como citado em Gini et al., 2008a). Quanto ao bloco B, optou-se por seleccionar alunos do 8º ano de escolaridade uma vez que, segundo Pöyhönen et al. (2010), embora estes alunos tenham as competências sociais e cognitivas mais desenvolvidas comparativamente aos alunos mais novos, a adoção do comportamento de defesa pode ser mais desafiante nesta idade no sentido em que é por volta do 8º ano de escolaridade que há uma maior tendência para os alunos adaptarem o seu comportamento com o que percebem que são as normas sociais.

O bloco A surge como um possível acrescento a este projeto não tendo como seu principal objetivo a diminuição da prevalência do *bullying*, mas sim com o intuito de contribuir para a mudança de paradigma do Modelo Biomédico para o Modelo Biopsicossocial através da promoção da promoção da saúde e da capacitação dos futuros profissionais de saúde para realizarem sessões de educação para a saúde.

Para uma melhor compreensão do projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença”, nos quadros 6 e 7 e Anexo Q, encontram-se informações mais detalhadas sobre cada uma das sessões do mesmo, nomeadamente quais os objetivos, quem serão os formadores e os destinatários, quais os recursos que serão utilizados, qual o tema geral e conceitos-chave que serão abordados, qual a duração das sessões, se há, ou não, algum pré-requisito e, se sim, qual é e possíveis constrangimentos e oportunidades que, eventualmente, poderão surgir .

Quadro 6. Modelo Lógico

Atividade	Recursos	Produtos	Destinatários	Objetivos		
				Curto Prazo	Médio Prazo	Longo Prazo
A1	Sala de Aula Formador(a) Quadro + Giz Computador Projeter		Futuros Profissionais de Saúde	Sensibilizar os futuros profissionais de saúde para a importância da promoção da saúde	Promover a promoção de saúde	Contribuir para a mudança de paradigma: Modelo Biomédico – Modelo Biopsicossocial
A2	Sala de Aula Formador(a) Quadro + Giz Computador Projeter	Plano de Sessão B3 e/ou C3	Futuros Profissionais de Saúde com interesse em participar no projeto “Faz a (In) Diferença”	Capacitar os futuros profissionais de saúde para planearem sessões de educação para a saúde	Capacitar os futuros profissionais de saúde para realizarem sessões de educação para a saúde	
A3	Sala de Aula Formador(a) Quadro + Giz Computador Projeter Outros materiais que os Futuros Profissionais de Saúde necessitem		Futuros Profissionais de Saúde com interesse em participar no projeto “Faz a (In) Diferença” e cujo plano de sessão tenha sido aprovado	Capacitar os futuros profissionais de saúde para implementarem sessões de educação para a saúde		

A4	Sala de Aula Formador(a) Quadro + Giz Computador Projetor		Futuros Profissionais de Saúde	Refletir sobre a pertinência da promoção da saúde na atualidade	Promover a promoção de saúde	Contribuir para a mudança de paradigma: Modelo Biomédico – Modelo Biopsicossocial
B1 C1	Sala de Aula Formador(a) Quadro + Giz Computador Projetor Vídeo “E se fosse consigo...” (SIC)		Alunos do 8º (B1) e 5º (C1) anos de escolaridade	Adquirir conhecimento sobre o <i>bullying</i>	Promover o comportamento de defesa por parte dos <i>bystanders</i>	Diminuir a prevalência do <i>bullying</i> em contexto escolar
B2 C2	Sala de Aula Formador(a) Quadro + Giz Computador Projetor Plasticina Vídeo “Social Conformity – Brain Games”		Alunos do 8º (B2) e 5º (C2) anos de escolaridade	Adquirir conhecimento sobre os <i>bystanders</i>		

B3 C3	Sala de Aula Formador(a) Quadro + Giz Computador Projetor Outros materiais que os formadores necessitem Cartolina + Canetas (caso haja oportunidade para construir os posters)	Lista de Estratégias de Defesa Posters ⁵⁴	Alunos do 8º (B3) e 5º (C3) anos de escolaridade	Adquirir conhecimento sobre as estratégias de defesa que os <i>bystanders</i> podem utilizar	Promover o comportamento de defesa por parte dos <i>bystanders</i>	Diminuir a prevalência do <i>bullying</i> em contexto escolar
B4	Sala de Aula Formador(a) Quadro + Giz Computador Projetor Cartolina + Canetas (caso haja alunos que prefiram construir os posters)	Plano de Sessão C3 Posters	Alunos do 8º ano de escolaridade	Capacitar os alunos do 8º ano de escolaridade para planearem sessões de educação pelos pares na área do <i>bullying</i>	Capacitar os alunos do 8º ano de escolaridade para realizarem sessões de educação pelos pares na área do <i>bullying</i>	

⁵⁴ Uma das formas de se trabalhar a variável “Norma Social” será através dos posters, sendo que no Anexo R estão informações mais detalhadas sobre estes.

B5	Sala de Aula Formador(a) Quadro + Giz Computador Projektor Outros materiais que os alunos do 8º ano de escolaridade necessitem Cartolina + Canetas (caso haja alunos que fiquem a construir os posters)	Posters	Alunos do 8º ano de escolaridade	Capacitar os alunos do 8º ano de escolaridade para implementarem sessões de educação pelos pares na área do <i>bullying</i>	Capacitar os alunos do 8º ano de escolaridade para realizarem sessões de educação pelos pares na área do <i>bullying</i>	Diminuir a prevalência do <i>bullying</i> em contexto escolar
C4	Sala de Aula Formador(a) Quadro + Giz Computador Projektor		Alunos do 5º ano de escolaridade	Desenvolver a perceção de autoeficácia dos <i>bystanders</i> relativamente ao comportamento de defesa	Promover o comportamento de defesa por parte dos <i>bystanders</i>	

B6	Sala de Aula Formador(a) Quadro + Giz Computador Projektor		Alunos do 8º ano de escolaridade	Refletir sobre a pertinência do comportamento de defesa por parte dos <i>bystanders</i> quando assistem a situações de <i>bullying</i>	Promover o comportamento de defesa por parte dos <i>bystanders</i>	Diminuir a prevalência do <i>bullying</i> em contexto escolar
C5	Sala de Aula Formador(a) Quadro + Giz Computador Projektor		Alunos do 5º ano de escolaridade			

Quadro 7. Objetivos do projeto “Faz a (In)Diferença”

Atividade	Objetivos	
	Geral	Específico
A1	Sensibilizar os futuros profissionais de saúde para a importância da promoção da saúde	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar os diferentes contextos e populações com os quais os profissionais de saúde podem vir a trabalhar; 2. Definir o conceito “Promoção da Saúde” e justificar a sua pertinência; 3. Descrever teorias de previsão dos comportamentos de saúde.
A2	Capacitar os futuros profissionais de saúde para planearem sessões de educação para a saúde	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descrever o ciclo de vida de um projeto; 2. Selecionar o(s) método(s) adequados para se desenvolver cada variável; 3. Construir um plano de sessão.

A3	Capacitar os futuros profissionais de saúde para implementarem sessões de educação para a saúde	1. Implementar a sessão de educação para a saúde planeada.
A4	Refletir sobre a pertinência da promoção da saúde na atualidade	1. Partilhar as experiências vividas no decurso do projeto “Faz a (In) Diferença”; 2. Discutir a pertinência, ou não, da promoção da saúde na atualidade.
B1 C1	Adquirir conhecimento sobre o <i>bullying</i>	1. Identificar os três critérios para que uma situação possa ser considerada como <i>bullying</i> ; 2. Identificar as diferentes formas pelas quais o <i>bullying</i> se pode manifestar; 3. Identificar os atores que participam no <i>bullying</i> .
B2 C2	Adquirir conhecimento sobre os <i>bystanders</i>	1. Identificar os diferentes papéis que os <i>bystanders</i> podem desempenhar nos episódios de <i>bullying</i> bem como a sua influência nestes episódios; 2. Descrever o <i>bystander effect</i> , aplicando-o ao contexto do <i>bullying</i> .
B3 C3	Adquirir conhecimento sobre as estratégias de defesa que os <i>bystanders</i> podem utilizar	1. Identificar estratégias de defesa não violentas, seguras e eficazes para os vários tipos de <i>bullying</i> ; 2. Selecionar a(s) estratégia(s) de defesa mais adequada(s) consoante a situação de <i>bullying</i> a que estiver a assistir

B4	Capacitar os alunos do 8º ano de escolaridade para planearem sessões de educação pelos pares na área do <i>bullying</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Selecionar o(s) método(s) adequados para se desenvolver cada variável; 2. Construir um plano de sessão.
B5	Capacitar os alunos do 8º ano de escolaridade para implementarem sessões de educação pelos pares na área do <i>bullying</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Implementar a sessão de educação pelos pares planeada.
C4	Desenvolver a perceção de autoeficácia dos <i>bystanders</i> relativamente ao comportamento de defesa	<ol style="list-style-type: none"> 1. Partilhar experiências de sucesso como <i>bystanders</i> defensores⁵⁵; 2. Praticar, em cenários fictícios, a implementação das estratégias de defesa.
B6	Refletir sobre a pertinência do comportamento de defesa por parte dos <i>bystanders</i> quando assistem a situações de <i>bullying</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Partilhar as experiências vividas no decurso do projeto “Faz a (m)Diferença”; 2. Partilhar experiências de sucesso como <i>bystanders</i> defensores que tenham ocorrido no passado; 3. Definir planos “Se... Então...”; 4. Discutir a pertinência do comportamento de defesa por parte dos <i>bystanders</i> quando assistem a situações de <i>bullying</i>.
C5		<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir planos “Se...Então...”; 2. Discutir a pertinência do comportamento de defesa por parte dos <i>bystanders</i> quando assistem a situações de <i>bullying</i>.

⁵⁵ Experiências de sucesso que tenham ocorrido na realidade e/ou de forma fictícia, como por exemplo através de *role-playing*.

A avaliação do bloco A será realizada de acordo com o que for combinado previamente com a entidade formadora dos futuros profissionais de saúde. Desta forma é possível adequar a avaliação e a forma como esta se processará de acordo com os objetivos do projeto “Faz a ~~(H)~~Diferença” e com os objetivos das entidades formadores que aceitarem participar no mesmo. A avaliação dos blocos B e C será realizada a partir de um design quasi-experimental, com grupos experimental e de controlo e pré e pós teste⁵⁶. O grupo de controlo, apesar de não ser submetido ao projeto “Faz a ~~(H)~~Diferença”, deverá participar num projeto alternativo, preferencialmente sobre outra temática que não a do *bullying*. Se possível, os dois projetos (“Faz a ~~(H)~~Diferença” e o alternativo) devem ser implementados nas condições o mais parecidas possível, nomeadamente terem o mesmo número de sessões, serem implementados pela mesma pessoa, entre outros aspetos de forma a minimizar a potencial influência de variáveis não relacionadas com o projeto. No que diz respeito aos testes, foram definidos três momentos distintos de avaliação (Quadro 8): um momento antes da intervenção (pré-teste) de forma a realizar um diagnóstico de situação que servirá de referência para, posteriormente, os dados serem analisados de forma a verificar se existiram, ou não, diferenças entre o momento antes e depois da implementação e os grupos experimental e de controlo e dois momentos após a intervenção ter sido implementada (pós teste), sendo que desta forma será possível verificar se ocorreu alguma mudança e se isso se confirmar, verificar se a mudança se manteve, ou não, ao longo do tempo.

⁵⁶ Ver cronograma (Quadro 8).

Quadro 8. Cronograma

			1º Período																2º Período			3º Período		
			setembro				outubro				novembro				dezembro				janeiro	fevereiro	março	abril	maio	junho
			1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4						
Bloco	A	A1					Alt 1	Alt 2	Alt 3															
		A2						Alt 1	Alt 2	Alt 3														
		A3							Alt 1	Alt 2	Alt 3													
		A4								Alt 1	Alt 2	Alt 3												
	B	B1					Alt 1	Alt 2	Alt 3															
		B2						Alt 1	Alt 2	Alt 3														
		B3							Alt 1	Alt 2	Alt 3													
		B4								Alt 1	Alt 2	Alt 3												
		B5									Alt 1	Alt 2	Alt 3											
		B6										Alt 1	Alt 2	Alt 3										
	C	C1							Alt 1	Alt 2	Alt 3													
		C2								Alt 1	Alt 2	Alt 3												
		C3									Alt 1	Alt 2	Alt 3											
		C4										Alt 1	Alt 2	Alt 3										
		C5											Alt 1	Alt 2	Alt 3									
Avaliação	Pré Teste (T0)					Alt 1	Alt 2	Alt 3																
	Pós Teste (T1)																			Alt 2				
	Pós Teste (T2)																						Alt 3	

Alternativa 1	
Alternativa 2	
Alternativa 3	

VI - Discussão

O presente trabalho, estando integrado no Mestrado em Psicologia Social da Saúde, surgiu com a ambição de, utilizando os conhecimentos aprendidos ao longo de todo o mestrado, contribuir para a resolução ou minimização de algum problema com possíveis repercussões ao nível da saúde e cuja origem estivesse relacionada com fatores psicossociais. Neste sentido, e por cumprir estes critérios, optou-se pela temática do *bullying* e, mais especificamente, tendo como foco os *bystanders* que, apesar de não serem os atores centrais, podem ser considerados como um valioso recurso para fazer frente a esta problemática.

Para a realização deste trabalho foi realizada uma revisão da literatura e um diagnóstico de situação de forma a investigar se o problema do *bullying*, de facto, continuava a existir, se os *bystanders* seriam um recurso viável para se combater esta problemática e quais os factores que reduziam ou potenciavam a intervenção dos *bystanders* nas situações de *bullying*.

Tal como era esperado, as conclusões revelaram que o *bullying* continua a ser um problema que está presente nas escolas e os *bystanders*, apesar de serem um recurso que está disponível, não estão a ser devidamente aproveitados visto (ainda) não possuem todas as competências necessárias para porem fim a estas situações. Reforçando assim a necessidade e pertinência de se intervir nesta área, nomeadamente através da criação de intervenções devidamente estruturadas e que estejam disponíveis para serem utilizadas pelas escolas.

É importante ressaltar que, apesar de ter sido utilizada a expressão “variável preditora”, a forma como o presente trabalho foi desenvolvido, não permite aferir relações de causalidade entre as variáveis.

Relativamente às principais limitações deste trabalho destacam-se: 1) o facto de vários alunos não terem obtido autorização dos respetivos encarregados de educação para participarem no estudo, traduzindo-se numa amostra reduzida; 2) o facto da recolha de dados realizada aos alunos do 5º e 8º anos de escolaridade ter sido efetuada através de auto-relato e que, embora possa ter algumas vantagens, também pode estar sujeita a algum enviesamento, uma vez que pode haver variáveis, tal como a deseabilidade social, que podem ter tido influência aquando os alunos estavam a responder ao questionário; 3) o facto de, por não existirem recursos ilimitados, não ter sido possível abranger mais elementos da comunidade escolar no presente trabalho, nomeadamente os encarregados de educação.

Neste sentido, e como sugestão para o futuro, será interessante envolver ainda mais os vários elementos da comunidade escolar, por exemplo através da avaliação de necessidades e formação sobre as estratégias mais eficazes e que podem e devem ser utilizadas pelos docentes e auxiliares que trabalham nas escolas, de forma a capacitá-los para darem as respostas mais adequadas às situações que forem sinalizadas. Este trabalho é especialmente importante nos casos em que o *bullying* é percebido pelos alunos como um episódio mais grave e/ou quando estes episódios acontecem com os alunos mais novos visto que, nestas situações, há uma tendência maior dos alunos recorrerem a terceiros, acreditando que estes conseguem resolver as situações. Uma outra linha de investigação muito interessante, e que poderá ser realizada no futuro, é o estudo da influência da minoria discrepante no contexto do *bullying*. Seria interessante realizar experiências sociais (semelhantes às já realizadas por Solomon Asch) na área do comportamento de defesa em situações de *bullying*, com o objetivo de verificar se a intervenção de um único *bystander* tem a capacidade de despoletar a adoção do comportamento de defesa por parte dos outros alunos que estiverem a assistir à situação de forma passiva.

Para finalizar, e como plano para o futuro, será interessante implementar as ideias desenvolvidas ao longo deste projeto, através de um piloto, de forma a verificar se funcionam e se são bem recebidas pela comunidade escolar. Se tal acontecer, o passo seguinte será a extensão deste projeto a mais escolas que estejam interessadas em participar no mesmo.

Referências

- Abhary, K., Adriansen, H. K., Begovac, F., Djukic, D., Qin, B., Spuzic, S., ... Xing, K. (2009). Some basic aspects of knowledge. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1753–1758. doi:10.1016/j.sbspro.2009.01.310
- About, F., & Miller, L. (2007). Promoting peer intervention in name-calling. *South African Journal of Psychology*, 37(4), 803-819.
- Allport, G. W. (1954). The historical background of modern social psychology. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology* (2nd ed., Vol. 1, pp. 3-56). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Alves, A. M. R. (2011). *A auto-eficácia dos alunos no ensino básico e o fenómeno bullying* (dissertação de mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.
- Amado, J. (2000, Novembro). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Referência*, 5, 53-63.
- Azevedo, C. E. F., Oliveira, L. G. L., Gonzales, R. K., & Abdalla, M. M. (2013). A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. *Encontro de Ensino E Pesquisa Em Administração E Contabilidade*, 1–16.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychol Health*, 13(4), 623–49. doi:10.1080/08870449808407422
- Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales.
- Baptista, M. I. M., Matos, M. G., Simões, C., Gaspar, T., & Negreiros, J. (2010). *Violência em Contexto Escolar* (1ª edição).
- Baptista, M. I. M., & Matos, M. G. (2011a). Educação Sexual Em Meio Escolar em Portugal: Avaliação da acção entre 2000 e 2005. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 3, 77–95.
- Baptista, M. I. M., & Matos, M. G. (2011b). Educação Sexual Em Meio Escolar: Avaliação

- entre 2005 e 2010. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, 4, 109–124.
- Barchia, K., & Bussey, K. (2011). Predictors of student defenders of peer aggression victims: Empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 289–297. doi:10.1177/0165025410396746
- Barhight, L. R., Hubbard, J. A., & Hyde, C. T. (2013). Children's Physiological and Emotional Reactions to Witnessing Bullying Predict Bystander Intervention. *Child Development*, 84(1), 375–390. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01839.x
- Bear, G. G., Manning, M. A., & Izard, C. E. (2003). Responsible Behavior: The Importance of Social Cognition and Emotion. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 140-157.
- Bickman, L. (1972). Social Influence and Diffusion of Responsibility in an Emergency. *Journal of Experimental Social Psychology*, 8(5), 438–445. doi:10.1016/0022-1031(72)90069-8
- Boni, V., & Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, 2(3), 68-80.
- Burns, S., Maycock, B., Cross, D., & Brown, G. (2008). The Power of Peers: Why Some Students Bully Others to Conform. *Qualitative Health Research*, 18(12), 1704–1716. doi:10.1177/1049732308325865
- Carlo, G., Fabes, R. A., Laible, D., & Kupanoff, K. (1999). Early Adolescence and Prosocial/Moral Behavior II: The Role of Social and Contextual Influences. *The Journal of Early Adolescence*, 19(2), 133–147.
- Carvalhosa, S. F., Lima, L., & Matos, M. G. (2001). Bullying - A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4, 571-585.
- Carvalhosa, S. F. (2010). *Prevenção da Violência e do Bullying em Contexto Escolar*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Carvalhosa, S. F., Moleiro, C., & Sales, C. (2009a). A Situação do *Bullying* nas Escolas Portuguesas. *Interações*, 5(13), 125-146.

- Carvalhosa, S. F., Moleiro, C., & Sales, C. (2009b). Violence in Portuguese Schools - national Report. *International Journal of Violence and School*, 9, 57-78.
- Carvalhosa, S. F. (2014). Aula: Saúde em Contexto Educacional - 21/02/2014 [PowerPoint: slide 29].
- Chen, L., Chang, L., & Cheng, Y. (2016). Choosing to be a defender or an outsider in a school bullying incident: Determining factors and the defending process. *School Psychology International*, 37(3), 289–302. doi:10.1177/0143034316632282
- Cialdini, R. B., Reno, R. R., & Kallgren, C. A. (1990). A Focus Theory of Normative Conduct: Recycling the Concept of Norms to Reduce Littering in Public Places. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(6), 1015–1026. doi:10.1037/0022-3514.58.6.1015
- Cialdini, R. B., & Trost, M. R. (1998). Social influence: Social norms, conformity, and compliance. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (4th ed., Vol. 2, pp. 151-192). Boston, MA: McGraw-Hill.
- Collin, C., Grand, V., Benson, N., Lazyan, M., Ginsburg, J., & Weeks, M. (2014). *O Livro da Psicologia*. Barcarena: Marcador Editora.
- Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde (1986). *Carta de Ottawa*. Retrieved from <http://www.ptacs.pt/Document/Carta%20de%20Ottawa.pdf>
- Coutinho, C. P. (2008). A qualidade da investigação educativa de natureza qualitativa: questões relativas à fidelidade e validade. *Educação Unisinos*, 12(1), 5–15.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1995). Peer processes in bullying and victimization: an observational study. *Exceptionality Education Canada*, 5 (3 & 4), 81-95.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of Bullying and Victimization in the School Yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13 (2), 41-59.
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of Bullying in the Playground and in the Classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22–36.
- Crisp, L. N., Berwick, D., Kickbusch, I., Bos, W., Antunes, J. L., Barros, P. P., & Soares, J.

- (2014). Um Futuro para a Saúde - todos temos um papel a desempenhar. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Darley, J. M., & Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: diffusion of responsibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, 8, 377-383.
doi:10.1037/h0025589
- Dehart, G. B., Sroufe, L. A., & Cooper, R. G. (2004). *Child Development – Its Nature and Course* (5th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Direção-Geral da Saúde (n. d.). *Escolas Promotoras de Saúde*. Retrieved from <http://www.dgs.pt/promocao-da-saude/saude-escolar/programas-e-projectos/escolas-promotoras-de-saude.aspx>
- Direção-Geral da Saúde (2004). *Programa Nacional de Intervenção Integrada sobre Determinantes da Saúde Relacionados com os Estilos de Vida*. Retrieved from <https://www.dgs.pt/documentos-e-publicacoes/estilos-de-vida-saudaveis.aspx>
- Direção-Geral da Saúde (2015a). *Plano Nacional de Saúde - Revisão e Extensão a 2020*. Retrieved from <http://pns.dgs.pt/files/2015/06/Plano-Nacional-de-Saude-Revisao-e-Extensao-a-2020.pdf>
- Direção-Geral da Saúde (2015b). *A Saúde dos Portugueses - Perspetiva 2015*. Retrieved from <https://www.dgs.pt/estatisticas-de-saude/estatisticas-de-saude/publicacoes/a-saude-dos-portugueses-perspetiva-2015.aspx>
- Direção-Geral da Saúde (2015c). *Programa Nacional de Saúde Escolar 2015*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde. Retrieved from http://www.spp.pt/UserFiles/file/EVIDENCIAS%20EM%20PEDIATRIA/015_2015_AGO.2015.pdf
- Engel, G. L. (1977). The Need for a New Medical Model: A Challenge for Biomedicine. *Science*, 196, 129-136.
- Engel, G. L. (1980). The Clinical Application of the Biopsychosocial Model. *The American Journal of Psychiatry*, 137, 535-544.
- Ennis, S. (2014). *Factors Associated with Children's Defending against Unkind Behaviour - A*

- Mixed Methods Study*. (Doctoral dissertation). University of London, England.
- Fabes, R. A., Carlo, G., Kupanoff, K., & Laible, D. (1999). Early Adolescence and Prosocial/Moral Behavior I: The Role of Individual Processes. *The Journal of Early Adolescence*, *19*(1), 5–16. doi:10.1177/0272431699019001001
- Fernandes, L., & Seixas, S. (2012). *Plano Bullying: Como apagar o bullying da escola*. Lisboa: Plátano Editora, S.A..
- Fischer, P., Krueger, J. I., Greitemeyer, T., Vogrincic, C., Kastenmüller, A., Frey, D., ... Kainbacher, M. (2011). The bystander-effect: A meta-analytic review on bystander intervention in dangerous and non-dangerous emergencies. *Psychological Bulletin*, *137*(4), 517–537. doi:10.1037/a0023304
- Garandeau, C. F., & Cillessen, A. H. N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, *11*(6), 612–625. doi:10.1016/j.avb.2005.08.005
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008a). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, *31*(1), 93–105. doi:10.1016/j.adolescence.2007.05.002
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, *123*(3), 1059–1065. doi:10.1542/peds.2008-1215
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008b). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, *46*(6), 617–638. doi:10.1016/j.jsp.2008.02.001
- Goldstein, N. J., Cialdini, R. B., & Griskevicius, V. (2008). A Room with a Viewpoint: Using Social Norms to Motivate Environmental Conservation in Hotels. *Journal of Consumer Research*, *35*(3), 472–482. doi:10.1086/586910
- Hamburger, M. E., Basile, K. C., & Vivolo, A. M. (2011). *Measuring Bullying Victimization, Perpetration, and Bystander Experiences: A Compendium of Assessment Tools*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention – National Center for Injury Prevention and Control.

- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Social Development, 10*(4), 512–527.
- Hazler, R. J. (1996). Bystanders: An Overlooked Factor in Peer on Peer Abuse. *The Journal for the Professional Counselor, 11*(2), 11-21.
- Henderson, N. R., & Hymel, S. (2002, February). *Peer Contributions to Bullying in Schools: Examining Students Response Strategies*. Poster presented at the 2002 National Association of School Psychologists (NASP) Annual Convention, Chicago, IL.
- Hewstone, M., Stroebe, W, & Jonas, K. (2015). *An Introduction to Social Psychology* (6th ed.). United Kingdom: Wiley.
- Hornblower, K. (2014). *Don't Stand By, Stand Up: A Peer Group Anti-Bullying Intervention to Increase Pro-Defending Attitudes and Behaviour in Students that Witness Bullying* (Doctoral dissertation). University of Exeter, England.
- Johnson, S. L., Waasdorp, T. E., Debnam, K., & Bradshaw, C. P. (2013). The role of bystander perceptions and school climate in influencing victims' responses to bullying : To retaliate or seek support ? *Journal of Criminology, 2013*, 1-10.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2001). *Peer Harassment in School: The Plight of the Vulnerable and Victimized*. New York: Guilford Publications.
- Kanetsuna, T., Smith, P. K., & Morita, Y. (2006). Coping With Bullying at School: Children's Recommended Strategies and Attitudes to School-Based Interventions in England and Japan. *Aggressive Behavior, 32*, 570–580. doi: 10.1002/ab.20156
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable Children in Varying Classroom Contexts - Bystanders' Behaviors Moderate the Effects of Risk Factors on Victimization. *Merrill-Palmer Quarterly, 56*(3), 261–282.
doi:10.1353/mpq.0.0052
- Kohm, A., Little, M., & Rich, L. (2006). *What do bystanders do when children are being bullied... And why do they do it?* (Issue Brief No. 108). Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Lauren_Rich4/publication/266036184_What_Do_Bystanders_Do_When_Children_Are_Being_Bullied_And_Why_Do_They_Do_It/links/5

79a96d208ae425e49184407/What-Do-Bystanders-Do-When-Children-Are-Being-Bullied-And-Why-Do-They-Do-It.pdf

- Latané, B., & Nida, S. (1981). Ten Years of Research on Group Size and Helping. *Psychological Bulletin*, 89(2), 308–324.
- Loureiro, I., & Miranda, N. (2010). *Promover a saúde: dos fundamentos à acção*. Coimbra: Edições Almedina, SA. ISBN 978-972-40-4399-9.
- Matos, M. G., Simões, C., & Gaspar, T. (2009). Violência entre pares no contexto escolar em Portugal, nos últimos 10 anos. *Interacções*, 5(13), 98–125.
- Matos, M. G., Simões, C., Gaspar, T., Negreiros, J., & Baptista, M. I. M. (2010). *Violência em Contexto Escolar* (1ª Edição). Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Matos, M. G., Reis, M., Ramiro, L., Ribeiro, J. L. P., Leal, I., & Equipa Aventura Social (2013). *Relatório Final - Avaliação do Impacto da Lei nº 60/2009, de 6 de agosto, regulamentada pela Portaria nº 196-A/2010, de 9 de abril*.
- Matos, M. G., Simões, C., Camacho, I., Reis, M., & Equipa Aventura Social (2015). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses em tempos de recessão - Dados nacionais do estudo HBSC de 2014* (1º Edição). Lisboa: Centro de Malária e Outras Doenças Tropicais/IHMT/UNL e FMH/Universidade de Lisboa.
- Matos, M. G., Simões, C., Tomé, G., Camacho, I., Ferreira, M., Ramiro, L., ... Equipa Aventura Social (2012). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses - Relatório do estudo HBSC 2010* (1º Edição). Lisboa: Centro de Malária e Outras Doenças Tropicais/IHMT/UNL e FMH/Universidade de Lisboa.
- Manning, R., Levine, M., & Collins, A. (2007). The Kitty Genovese murder and the social psychology of helping: the parable of the 38 witnesses. *The American Psychologist*, 62(6), 555–562. doi:10.1037/0003-066X.62.6.555
- Mestry, R., Merwe, M., & Squelch, J. (2006). Bystanders behaviour of school children observing bullying. *SA-eDUC Journal*, 3(2), 46-59.
- Nickerson, A. B., Aloe, A. M., Livingston, J. A., & Feeley, T. H. (2014). Measurement of the

- bystander intervention model for bullying and sexual harassment. *Journal of Adolescence*, 37(4), 391–400. doi: 10.1016/j.adolescence.2014.03.003
- Nickerson, A. B., & Mele-Taylor, D. (2014). Empathetic Responsiveness, Group Norms, and Prosocial Affiliations in Bullying Roles. *School Psychology Quarterly*, 29(1), 99–109. doi:10.1037/spq0000052
- Nishina, A., & Juvonen, J. (2005). Daily Reports of Witnessing and Experiencing Peer Harassment in Middle School. *Child Development*, 76 (2), 435-450.
- O’Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437–452. doi:10.1006/jado.1999.0238
- Ogden, J. (2000). *Psicologia da Saúde* (2ª edição). Lisboa: Climepsi.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Oxford e Cambridge: Blackwell.
- Organização Mundial de Saúde (n. d.). *Noncommunicable diseases*. Retrieved from http://www.who.int/topics/noncommunicable_diseases/en/
- Organização Mundial da Saúde (2014). *Twelfth General Programme of Work 2014-2019 - Not merely the absence of disease*. Retrieved from http://www.who.int/about/resources_planning/twelfth-gpw/en/
- Padgett, S., & Notar, C. E. (2013). Bystanders are the Key to Stopping Bullying, *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 33–41. doi:10.13189/ujer.2013.010201
- Peets, K., Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2015). Classroom Norms of Bullying Alter the Degree to Which Children Defend in Response to Their Affective Empathy and Power. *Developmental Psychology*, 51(7), 913–920. doi:10.1037/a0039287
- Perkins, H. W., Craig, D. W., & Perkins, J. M. (2011). Using social norms to reduce bullying: A research intervention among adolescents in five middle schools. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14(5), 1–20. doi:10.1177/1368430210398004
- Plötner, M., Over, H., Carpenter, M., & Tomasello, M. (2015). Young Children Show the

- Bystander Effect in Helping Situations. *Psychological Science*, 26(4), 499–506.
doi:10.1177/0956797615569579
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., & Pigott, T. D. (2012). A Meta-Analysis of School-Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior. *School Psychology Review*, 41 (1), 47-65.
- Pöyhönen, V. (2013). *Defending behavior in bullying situations*. (Doctoral dissertation). University of Turku, Finland.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56 (2), 143-163.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2012). Standing Up for the Victim, Siding with the Bully or Standing by? Bystander Responses in Bullying Situations. *Social Development*, 21(4), 722–741. doi:10.1111/j.1467-9507.2012.00662.x
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: The Role of Personal Characteristics and Perceived Peer Pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 815–827. doi: 10.1007/s10802-010-9399-9
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2012). Why Do Bystanders of Bullying Help or Not? A Multidimensional Model. *The Journal of Early Adolescence*, 33 (3), 315-340.
doi:10.1177/0272431612440172
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). The Role of Individual Correlates and Class Norms in Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: A Multilevel Analysis. *Child Development*, 83(6), 1917–1931. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01831.x
- Pronk, J., Goossens, F. A., Olthof, T., De Mey, L., & Willems, A. M. (2013). Children's intervention strategies in situations of victimization by bullying: Social cognitions of outsiders versus defenders. *Journal of School Psychology*, 51(6), 669–682.
doi:10.1016/j.jsp.2013.09.002
- Rigby, K., & Johnson, B. (2005). Student Bystanders in Australian Schools. *Pastoral Care*, 10-16.

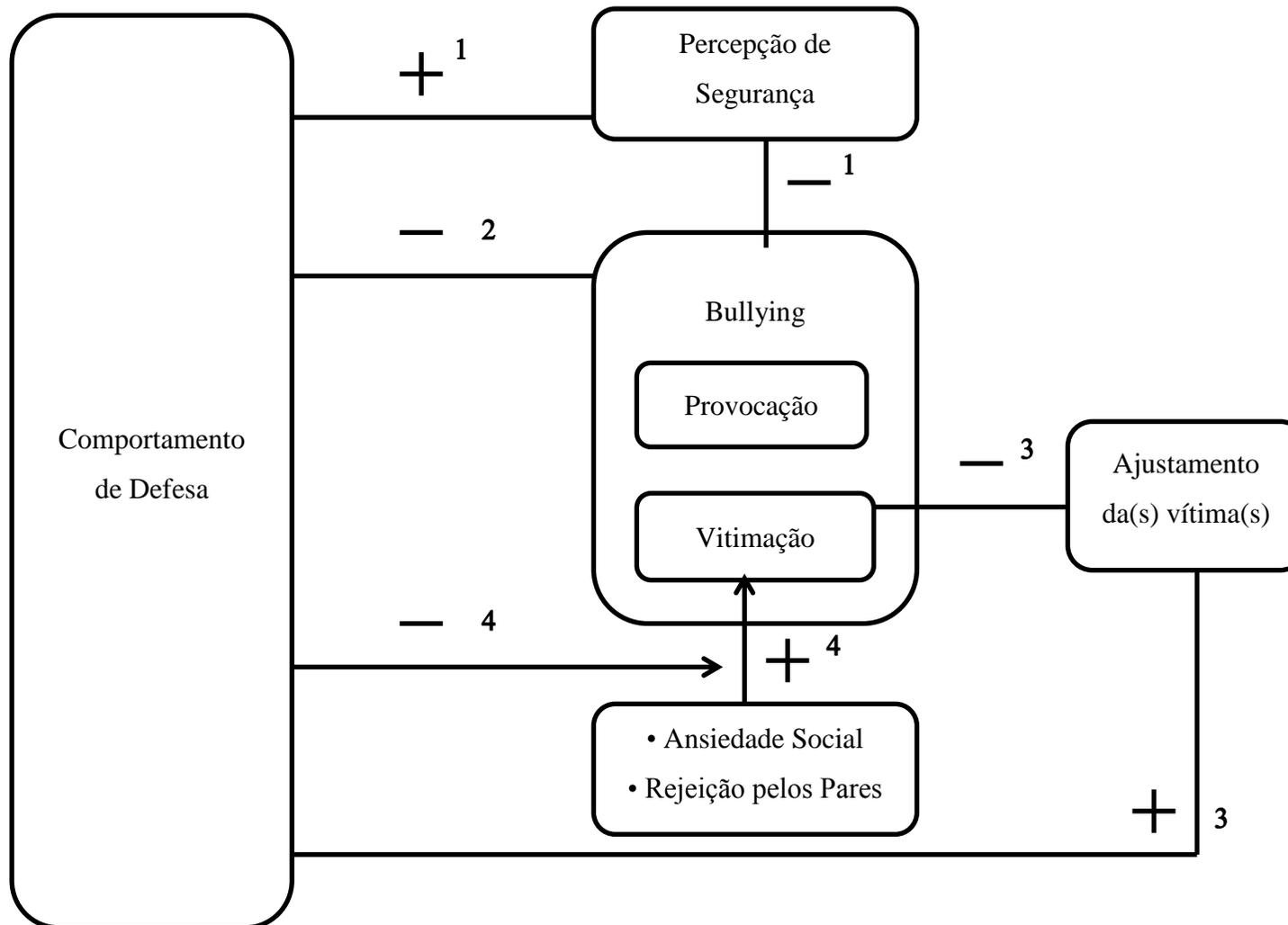
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed Readiness of Australian Schoolchildren to Act as Bystanders in Support of Children who are Being Bullied. *Educational Psychology*, 26(3), 425–440. doi:10.1080/01443410500342047
- Rocha, A. P., Marques, A. L. O., Figueiredo, C., Almeida, C. I. S., Batista, I. M. A., & Almeida, M. J. H. (2011). Evolução da Saúde Escolar em Portugal: Revisão Legislativa no Âmbito da Educação. *Millenium*, 41, 69-87.
- Rock, P. F., & Baird, J. A. (2012). Tell the Teacher or Tell the Bully off: Children's Strategy Production for Bystanders to Bullying. *Social Development*, 21(2), 414–424. doi:10.1111/j.1467-9507.2011.00627.x
- Rose, L. C., & Gallup, A. M. (2000). The 32nd Annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll Of the Public's Attitudes Toward the Public Schools. *Phi Delta Kappan*, 82(1), 41-58. doi: 10.1177/003172170008200113
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., & Salmivalli, C. (2010). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35(2), 144–151. doi:10.1177/0165025410378068
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453–459. doi:10.1006/jado.1999.0239
- Salmivalli, C. (2001). Peer-led intervention campaign against school bullying: who considered it useful, who benefited? *Educational Research*, 43(3), 263–278. doi:10.1080/00131880110081035
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. doi:10.1016/j.avb.2009.08.007
- Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286–292. doi:10.1080/00405841.2014.947222
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.

- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and Change of Behavior in Connection With Bullying in Schools: A Two-Year Follow-Up. *Aggressive Behavior*, 24(3), 205–218. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(1998)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246-258. doi: 10.1080/01650250344000488
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40(5), 668–676. doi:10.1080/15374416.2011.597090
- Sampaio, D., Baptista, M. I., Matos, M. G., & Silva, M. O. (2005). *Relatório Preliminar*.
- Sampaio, D., Baptista, M. I., Matos, M. G., & Silva, M. O. (2007). *Relatório Final*.
- Sandstrom, M. J., & Bartini, M. (2010). Do Perceptions of Discrepancy Between Self and Group Norms Contribute to Peer Harassment at School? *Basic and Applied Social Psychology*, 32(3), 217–225. doi:10.1080/01973533.2010.495645
- Schultz, P. W., Nolan, J. M., Cialdini, R. B., Goldstein, N. J., & Griskevicius, V. (2007). Research Article: The Constructive, Destructive, and Reconstructive Power of Social Norms. *Psychological Science*, 18(5), 429-434. doi:10.1111/j.1467-9280.2007.01917.x
- Sentse, M., Veenstra, R., Kiuru, N., & Salmivalli, C. (2015). A Longitudinal Multilevel Study of Individual Characteristics and Classroom Norms in Explaining Bullying Behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(5), 943–955. doi:10.1007/s10802-014-9949-7
- Sheeran, P. (2002). Intention-Behavior Relations: A Conceptual and Empirical Review. *European Review of Social Psychology*, (12), 1-36. doi:10.1080/14792772143000003
- Sheeran, P., Milne, S., Webb, T. L., & Gollwitzer, P. M. (2005). Implementation Intentions and Health Behaviour. In M. Connor & P. Norman (Eds.), *Predicting Health Behaviour:*

- Research and practice with social cognition models* (pp. 276-323). UK: Open University Press.
- Siu, A. M. H., Shek, D. T. L., & Law, B. (2012). Prosocial Norms as a Positive Youth Development Construct: A Conceptual Review. *The Scientific World Journal*, 2012, 1–7. doi:10.1100/2012/832026
- Suchy, C. M., & Tomasino, E. K. (2014, April). *Types of Defending Behaviors among Late Elementary and Middle School Students*. Proceedings of the National Conference On Undergraduate Research, Lexington, KY.
- The Mannerheim League For Child Welfare (2011). *Setting up Peer Support Programmes in Schools – a step-by-step Guide*. Helsinki, Finland: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Thornberg, R. (2007). A classmate in distress: Schoolchildren as bystanders and their reasons for how they act. *Social Psychology of Education*, 10(1), 5–28. doi:10.1007/s11218-006-9009-4
- Thornberg, R. (2010). A Student in Distress: Moral Frames and Bystander Behavior in School. *The Elementary School Journal*, 110(4), 585–608. doi:10.1086/651197
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36(3), 475–483.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2014). School Bullying and the Mechanisms of Moral Disengagement. *Aggressive Behavior*, 40(2), 99–108. doi:10.1002/ab.21509
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander Motivation in Bullying Incidents: To Intervene or Not to Intervene? *Western Journal of Emergency Medicine*, 13(3), 247-252. doi:10.5811/westjem.2012.3.11792
- Tsang, S. K. M., Hui, E. K. P., & Law, B. C. M. (2011). Bystander Position Taking in School Bullying: The Role of Positive Identity, Self-Efficacy, and Self-Determination. *The Scientific World JOURNAL*, 11, 2278–2286. doi:10.1100/2011/531474

- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56. doi:10.1007/s11292-010-9109-1
- Turner, G., & Shepherd, J. (1999). A method in search of a theory: peer education and health promotion. *Health Education Research*, 14(2), 235–247.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.
- Van Cleemput, K., Vandebosch, H., & Pabian, S. (2014). Personal Characteristics and Contextual Factors That Determine “Helping,” “Joining in,” and “Doing Nothing” When Witnessing Cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 9999, 1–14. doi:10.1002/ab.21534
- Wieber, F., Thürmer, J. L., & Gollwitzer, P. M. (2015). Promoting the translation of intentions into action by implementation intentions: behavioral effects and physiological correlates. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 1–18. doi:10.3389/fnhum.2015.00395
- World Economic Forum, & Harvard School of Public Health (2011). *The Global Economic Burden of Non-communicable Diseases*. Geneva: World Economic Forum. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_Harvard_HE_GlobalEconomicBurdenNonCommunicableDiseases_2011.pdf

Anexo A



1 – Gini et al., 2008b; 2 – Hawkins et al., 2001; Salmivalli et al., 2011; 3 – Sainio et al., 2010; 4 – Kärnä et al., 2010

Anexo B

Variáveis	Relação com a Variável Resultado	Tamanho do Efeito	Alterabilidade	Modelo de Latané e Darley
<p>Relacionamento do(s) <i>bystander(s)</i> com a(s) vítima(s)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “However, if the students were affected by negative emotions, they tended not to intervene, such as seven students (29%) who mentioned disliking a victim (...) Students consider interpersonal relationships as they determine whether an intervention is needed. Twelve students (50%) mentioned that they would help if the victim was a friend of theirs. Nine students (38%) stated they would help even if they were only classmates with the victim. However, two students (8%) stated their unwillingness to intervene if the victim was not a friend.” (Chen, Chang, & Cheng, 2016, p. 6) / “If a victim was not a friend, some students were still likely to help the victim because of a classmate relationship.” (Chen et al., 2016, p. 11) • “Findings from this study showed that participants were more likely to defend someone they had a close relationship (...)” (Hornblower, 2014, p. 34) • “(...) defenders claimed to be more likely to intervene when a friend was being victimized than when a neutral classmate was 	<p>++</p>	<p>+</p>	

	<p>being victimized.” (Pronk, Goossens, Olthof, De Mey, & Willemen, 2013, p. 669)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “(...) a close relationship with the victim was associated as a motive to help (...)” (Thornberg et al., 2012, p. 249) / “In addition, disliking the victim was identified as a reason not to intervene. One student said, “It kinda depends on the person [the victim]. Like, if they don’t like the person, they might laugh. But if they’re friends with them, then they try to, like, help them out or whatever.” (Thornberg et al 2012 p. 250) / “Consistent with Oh and Hazler’s study¹⁴, being a (...) non-friend with the victim was linked to motivation not to intervene and being a friend with the victim was related to motivation to intervene.” (Thornberg et al., 2012, p. 251) 			
<p>Relacionamento do(s) <i>bystander(s)</i> com o(s) provocador(es)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “(...) students intervene when they are friends with the bullies (...)” (Chen et al., 2016, p. 7 e 8) • “(...) a close relationship with the bully and (...) were discussed as motives for not helping the victim.” (Thornberg et al., 2012, p. 249 e 250) / “(...) being a friend with the bully (...) was linked to motivation not to intervene (...)” (Thornberg et al., 2012, p. 251) 	+	+	
<p>Características da(s) vítima(s)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Similar findings can be observed in Sokol, Bussey, and Rapee’s (2015) study; they found that passive victims evoked more 	+	+	

	sadness and empathy of bystanders, and that bystanders were more likely to report bullying incidents or express intentions to assist sad victims compared to confident victims.” (Sokol, Bussey, & Rapee’s, 2015, como citado em Chen et al., 2016, p. 10)			
Ambiente Escolar	<ul style="list-style-type: none"> “(…) some students would defend a victim to maintain a good class climate. Five students (21%) mentioned they would want to defend the victim to maintain a good classroom climate or class cohesion. P16D said: ‘I don’t like to have a negative classroom climate in our class (…)’ (Chen et al., 2016, p. 7) 	+	+	
Autoeficácia	<ul style="list-style-type: none"> “(…) if (…) the bystander has low self-efficacy regarding the incident, then the bystander may not intervene in bullying.” (Chen et al., 2016, p. 10) “In their answers to the question why they remained passive when witnessing cyberbullying, it is clear that adolescents have very different reasons for not intervening in cyberbullying (…) The respondents also mentioned other reasons such as (…) lack of social skills or efficacy to intervene.” (Van Cleemput, Vandebosch, & Pabian, 2014, p. 10) 	++	++	X

	<ul style="list-style-type: none"> • “Outsiders and defenders did not differ in their self-efficacy for indirect intervention, but only defenders claimed a high self-efficacy for direct intervention.” (Pronk et al., 2013, p. 669) • “Low level or lack of intervention self-efficacy was mentioned infrequently and referred to times when a bystander was unable to intervene because he or she did not feel capable of doing so.” (Thornberg et al., 2012, p. 250) / “(...) some respondents indicated that intervention self-efficacy might provide motivation to intervene and this supports prior research.¹³” (Thornberg et al., 2012, p. 251) • “Consistent with our hypotheses, we found that defending behavior was positively associated with self-efficacy for defending (...)” (Pöyhönen, Juvonen, & Salmivalli, 2010, p.154) • “(...) high levels of social self-efficacy were associated with helping behavior, whereas low levels of social self-efficacy were associated with passive bystanding behavior.” (Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2008a, p. 93)” / “Consistently with previous findings with adult participants (Caprara & Steca, 2005), self-efficacy beliefs in the domain of social relationships positively predicted active involvement in defending behavior. In contrast, students with low levels of self-efficacy were less likely to 			
--	---	--	--	--

	<p>intervene to help a victimized schoolmate (...)” (Gini et al., 2008a, p. 101)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “(...) none of the cognition measures predicted defender or outsider behaviour.” (Andreou & Metallidou, 2004, p. 27) / “For girls, but not for boys, higher scores on the self-efficacy for assertion scale were associated with lower scores on the victimisation, bullying and assistant scale and with higher scores on defender scales.” (Andreou & Metallidou, 2004, p. 33 e 34) / “Since defender girls were found to have confidence in their ability to assert themselves, they could be useful when providing assertiveness training to (...) bully and assistant girls whose behaviour is also associated with low self-efficacy for assertion.” (Andreou & Metallidou, 2004, p. 37) <p><u>Eficácia Coletiva:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • “High levels of collective efficacy beliefs in the ability of students and teachers to work together to stop peer aggression were associated with higher frequency of defending behavior over time.” (Barchia & Bussey, 2011, p. 289) 			
Indiferença	<ul style="list-style-type: none"> • “(...) when students concluded that an incident was none of their business (...) they did not want to intervene. As P14O said: ‘I don’t 	+	+	

	<p>want to be involved if it's not my business'." (Chen et al., 2016, p. 6)</p> <ul style="list-style-type: none"> • "When asked about witnessing bullying, 1 student stated, "I've seen it, but it's not my business." Another student described her feelings when she observed bullying, saying, "I just don't mind. I just turn the other way, walk right by, don't listen." (Thornberg et al., 2012, p. 250) • "Among children who reported not intervening, the strongest motivation appeared to be the feeling that it was not their place to intervene because the bullying situation did not directly involve them (...)." (Cappadocia, Pepler, Cummings, & Craig, 2012, p. 201) 			
Perceção de Risco	<ul style="list-style-type: none"> • "(...) when students (...) did not want to get into trouble, they did not want to intervene. (...) However, if the students were affected by negative emotions, they tended not to intervene, such as (...) nine students (38%) who perceived threats to their personal safety, and 12 students (50%) who mentioned fear of peer ostracism. "If someone hits her and I come forward to intervene, he (the bully) might come at me, and I am afraid of that". (P19O) "You could be disliked by peers because those boys teasing her might treat you as an informer". (P17O)" (Chen et al., 2016, p. 6) / "(...) students 	++	++	

	<p>intervene when they (...) are not afraid of being ostracized. However, when students (...) are afraid of being ostracized by their peers, they choose to comfort the victim privately. (...) “I would comfort the victim privately. In my class, you would be challenged and even disliked by bullies if you speak out against them in public”. (P21D)” (Chen et al., 2016, p. 7 e 8) / “ According to our data, the defender continues the help notwithstanding fear of intimidation or interrogation. “I am afraid of being intimidated, but as I could not tolerate this act (bullying), I overcame my fear and helped him”. (P21D). “I would continue to help even if I am threatened by the bullies. Everyone would make up eventually, and I don’t need to be afraid of them. My friendship with them would be restored in the end”. (P20D). “This (intimidation) happens all the time, so I don’t think it should matter. Even if I am intimidated by bullies, I would abide by my obligation as a friend to defend a victim”. (P23D). Of course, there are still cases where the defenders worry about their own safety and fear peer exclusion. Therefore, they may step back, deciding not to intervene again or to assist the victim in private. “Peers B and C (defenders) are afraid of being intimidated and do not dare to help in public. They might be afraid of being excluded from peer</p>			
--	---	--	--	--

	<p>groups”. (P21D) “Sometimes they (the defenders) are afraid of being beaten up or intimidated, so they are unwilling to help again”. (P9D)” (Chen et al., 2016, p. 8 e 9)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “In their answers to the question why they remained passive when witnessing cyberbullying, it is clear that adolescents have very different reasons for not intervening in cyberbullying (...) The respondents also mentioned other reasons such as fear of retaliation (...)” (Van Cleemput et al., 2014, p. 10) • “Adolescents may engage in less defending during this time because they do not want to (...) take other social risks that may negatively impact their social relationships during this time.” (Suchy & Tomasino, 2014, p. 1068) • “Fear of being victimized was defined as not intervening due to fear of being a future target of the bully. One student stated that his peers “.. usually don’t tell anybody because they think the other person might beat them up or something or start picking on them.” (Thornberg et al., 2012, p. 249) / “The current study revealed additional emotional reactions that were associated with the motivation to not intervene: fear of being victimized (...)” (Thornberg et al., 2012, p. 251) 			
--	---	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • “Another explanation for peer passivity in the face of bullying may involve fear of retaliation. Children may surmise that actively intervening on behalf of the victim could lead the bully to target them next.” (Sandstrom & Bartini, 2010, p. 218) • “Yet youth are reluctant to report bullying, given legitimate fears of negative repercussions (...) (see Oliver & Candappa, 2007).” (Oliver & Candappa, 2007, como citado em Hymel & Swearer, 2015, p. 295) • “Evidence from studies on social hierarchies among children suggests that a unilateral challenge to a bully can have high costs because it leaves the challenger vulnerable to victimization.” (Kohm, Little, & Rich, 2006, p. 2) • “Fear of consequences. Some felt that they would be harmed in some way if they objected to what was happening. ‘The people may turn on me’. ‘If I stepped in they may pay me out’. ‘If I got involved I would probably get bashed’. ‘I would be scared it would happen to me’. Sometimes a student felt his reputation would suffer: ‘I don’t want to be a ‘sissy’ by telling a teacher’.” (Rigby & Johnson, 2005, p. 14) • “The power differential that bullies enjoy, coupled with peers’ concerns for self-preservation, may also limit pro-social 			
--	--	--	--	--

	<p>interventions. When children intervene they risk becoming the next victims. Thus, members of the peer group might acquiesce to bullying out of concerns for their own safety.” (O’Connell, Pepler, & Craig, 1999, p. 439)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Bystanders generally remain on the sidelines for one of several basic reasons: (...) 2. They are fearful of becoming the brunt of the bullies’ attacks (...)” (Hazler, 1996, p. 14-15) 			
Entusiasmo da Audiência ⁵⁷	<ul style="list-style-type: none"> • “Audience excitement referred to the joy, excitement, and desire to watch the bullying and included times when bystanders did not intervene and encouraged the bullying due to an interest in watching the bullying incident.” (Thornberg et al., 2012, p. 249) / “The current study revealed additional emotional reactions that were associated with the motivation to not intervene: (...) audience excitement.” (Thornberg et al., 2012, p. 251) 	+	0	
(Conformidade com a) Norma Social	<ul style="list-style-type: none"> • “Adolescents may engage in less defending during this time because they do not want to be perceived as “different” (...)” (Suchy & Tomasino, 2014, p. 1068) • “Also as expected, as anti-bullying norms increased within student homes, pro-bullying behavior decreased and defending behavior increased.” (Kohm et al., 2006, p. 3) 	+	+	X

⁵⁷ Tradução de “*Audience Excitement*”

	<p><u>Percepção errada da norma social:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • “As hypothesized, passive bystander behavior (...) was associated with a perceived discrepancy between personal and group norms (...) teens who mistakenly view their classmates as more tolerant of bullies or less supportive of potential defenders than they actually are may attempt to conform to the illusory norm by refraining from helping behavior.” (Sandstrom & Bartini, 2010, p. 223) 			
Género	<ul style="list-style-type: none"> • “It is interesting to note that boys were more likely than girls to report defending peers from bullying. This finding is contradictory to previous research, which has consistently linked higher rates of defending behavior to girls (...)” (Nickerson & Mele-Taylor, 2014, p. 105) • “The correlation matrix revealed that girls were (...) more likely to defend a victim.” (Thornberg & Jungert, 2014, p. 103) • “The results confirm the expectation that girls would express a higher preparedness to intervene in victimization situations than boys. (...) based on peer reports, girls were also more often defenders in the present study (...)” (Pronk et al., 2013, p. 680) • “Results showed that girls scored higher than boys in defending behavior (...)” (Pozzoli & Gini, 2012, pág. 327) 	++	0	

	<ul style="list-style-type: none"> • “Some of the girls argued that girls stand up for other girls in bystander behavior. (...) One female student shared, “The girls are nice and they tell the boys to stop (...)” (...) Another student discussed how girls were more likely to come to her aid when she was being victimized, while boys more frequently joined in on the bullying, “A lot of the girls will come around and help me, but most of the boys will just make fun of me (...).”” (Thornberg et al., 2012, p. 250) • “(...) boys had relatively higher chances of being ringleader bullies, assistants, reinforcers, or uninvolved children and that they had relatively lower chances of being defenders or outsiders, whereas the reverse was true for girls.” (Olthof, Goossens, Vermande, Aleva, & Meulen, 2011, p. 351) • “(...) in this study girls were more likely than boys to report telling others about the bullying that they observed and to attempt to deal with the problem by addressing the students involved. Specifically, girls were more likely to report that they directly confronted the bully, helped the victim, or sought help from their friends. Thus across studies and methodologies, female students are more likely to engage in prosocial responses aimed at 			
--	---	--	--	--

	<p>supporting the victim or reducing bullying behaviour than male students.” (Trach, Hymel, Waterhouse, & Neale, 2010, p. 126)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Our NPRS distribution of roles was characterized by gender differences. We found boys to be more often bullies and followers, while girls were more often outsiders and defenders.” (Goossens, Olthof, & Dekker, 2006, p. 354) • “Girls were generally more inclined to help, especially indirectly by getting a teacher.” (Rigby & Johnson, 2005, p. 14) • “Both younger and older girls were more likely to intervene on behalf of victims than were older boys.” (O’Connell et al., 1999, p. 437) • “There was a statistically higher significant sex difference [$\chi^2(5) = 239.5, p < .001$] in the distribution of the Participant Roles. There were more Defenders among the girls (30.1% of the girls, 4.5% of the boys) (...)” (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 1996, p. 5) 			
Idade	<ul style="list-style-type: none"> • “With age, children were somewhat less prone to defend a victim (...)” (Thornberg & Jungert, 2014, p. 103) • “Generally, younger students were more willing to take direct, positive action against bullying than older students (...). Interestingly, elementary students (i.e., Grades 4-5) were more 	+	0	

	likely to report directly intervening in ways that would be recommended by adults, including telling the bully to stop, helping the victim, or talking to an adult at home or school. Older, secondary students were less likely to endorse these strategies and were more likely to report walking away or doing nothing.” (Trach et al., 2010, p. 124)			
Conhecimento (sobre que estratégias de defesa usar)	<ul style="list-style-type: none"> • “ A possible explanation for their passive reactions to bullying might be that they do not know what to do to help the victim (...)” (Gini et al., 2008a, p. 96) • “A final possibility is that children lack (...) a set of effective strategies to counteract bullying.” (O’Connell et al., 1999, p. 439) • “Bystanders generally remain on the sidelines for one of several basic reasons: 1. They don’t know what it is they should do (...)” (Hazler, 1996, p. 14 e 15) / “They often feel they have (...) insufficient knowledge about how, when, or where to speak up or take action.” (Hazler, 1996, p. 19) 	++	+	X
Descomprometimento Moral	<ul style="list-style-type: none"> • “(...) defending was significantly and negatively associated with five of the seven variables of moral disengagement.” (Thornberg & Jungert, 2014, p. 103) / “Finally, the global measure of moral disengagement was (...) significantly and negatively associated with defending.” (Thornberg & Jungert, 2014, p. 104) 	+	+	

	<ul style="list-style-type: none"> • “Obermann (2011) found lower levels of moral disengagement amongst defenders compared to bystanders who were unconcerned about victims. However, there was no significant difference in levels of moral disengagement between defenders and bystanders that felt guilty about not helping victims; this suggests that other factors set defenders apart from those that recognise it is their responsibility to act but do not.” (Obermann, 2011, como citado em Hornblower, 2014, p. 88) • “The current findings show that moral disengagement for the whole sample was (...) negatively associated with outsider and defender behavior, which confirm our hypothesis and support previous findings (...)” (Thornberg & Jungert, 2013, p. 9) • “(...) a negative correlation between moral disengagement and the role score in the Defender scale ($r(204) = -.22, P < .001$) (...) emerged (...)” (Gini, 2006, p. 535) <p><u>Aspetos relacionados com a(s) vítima(s)⁵⁸ (exemplo: culpabilização da(s) vítima(s)):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • “Seven students (29%) mentioned that they would want to help if a victim is innocent and had not made a mistake. As P15D said: ‘She did not do anything wrong and she was innocent. Then she 			
--	---	--	--	--

⁵⁸ Tradução e adaptação de “*Victim Attribution*”.

	<p>got bullied, and Peer C would come forward to save her'. On the other hand, ten students (42%) mentioned that if victims made a mistake by agitating others and brought a bullying situation on themselves, they would blame victims and have no intention to help: 'No one would want to get involved if she [the victim] made a mistake herself.' (P50)." (Chen et al., 2016, p. 6) / "If the victim is innocent, the defender may want to help, but if the victim is blamed for a situation, a defender is less likely to come forward to help." (Chen et al., 2016, p. 10)</p> <ul style="list-style-type: none"> • "Among the moral disengagement mechanisms, (...) victim attribution were significantly and negatively related to defending (...)" (Thornberg & Jungert, 2014, p. 104) / "(...) victim attribution was negatively associated with defending behavior in the present study. Thus, if children are less prone to attribute the cause of bullying to the victim, they seem to be more likely to help the victim." (Thornberg & Jungert, 2014, p. 106) • "Blaming the victim referred to times when the bystander did not intervene because he or she believed that the bullying was in some way the victim's fault." (Thornberg et al., 2012, p. 250) • "The responsibility is (or could be) with the victim. In some cases the victim was viewed with contempt: (...) 'Most people can take 			
--	--	--	--	--

	<p>care of themselves and sometimes they deserve it'. Some suspected that the victim may have started it: 'It is more than likely that he has done something to the other person'." (Rigby & Johnson, 2005, p. 14)</p> <p><u>Difusão da responsabilidade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • "Among the moral disengagement mechanisms, diffusion of responsibility (...) were significantly and negatively related to defending (...)" (Thornberg & Jungert, 2014, p. 104) / "Furthermore, the negative relationship between diffusion of responsibility and defending behavior in the present study indicates that children who are more prone to dilute responsibility among the peer group are also less likely to help victims, which confirms the link between diffusion of responsibility and passive bystander behavior found in previous research (e.g., Darley & Latané, 1968; Latané & Darley, 1970; 1975)." (Thornberg & Jungert, 2014, p. 106) 			
Responsabilidade ⁵⁹	<ul style="list-style-type: none"> • "If bystanders take the following factors into consideration, they may choose to intervene as defenders: (...) feeling a personal 	++	++	X

⁵⁹ Apesar da variável "Responsabilidade" estar, de certa forma, integrada na variável "Descomprometimento Moral", foi criada uma secção à parte visto haver muita literatura especificamente sobre a influência da responsabilidade (ou ausência dela) no comportamento de defesa.

	<p>responsibility to defend the victim (...)” (Chen et al., 2016, p. 9 e 10)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “(...) students showing higher responsibility exhibited a lower probability of being a defender group as compared to the non-involvers (...)” (Choi & Cho, 2013, p. 67) • “Another sub-construct was bystander irresponsibility, referring to situations in which the bystander did not intervene because the bystander did not believe it was his or her moral responsibility to take action (...)” (Thornberg et al., 2012, p. 250) • “(...) and responsibility were positively associated with students’ choice to adopt approach coping strategies and negatively with the adoption of distancing strategies. Using approach strategies in front of others being bullied makes defending behavior more likely to occur, whereas it decreases the chance that children will behave as passive bystanders.” (Pozzoli & Gini, 2012, p. 331 e 332) • “Third, consistent with our hypothesis, active help was significantly associated with personal responsibility for intervention. Conversely, low levels of such responsibility were associated with passivity.” (Pozzoli & Gini, 2010, p. 825) <p><u>Responsabilidade associada a papéis desempenhados pelos alunos:</u></p>			
--	--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • “ Students determined whether they should intervene based on their personal responsibility. This personal responsibility might come from (...) It might also come from the students’ responsibility as a class leader: ‘Class leaders in charge of classroom order should take care of these bullying incidents since they have the responsibility’. (P1O).” (Chen et al., 2016, p. 6) <p><u>Transferência da Responsabilidade:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • “The responsibility is (or could be) with the victim. In some cases the victim was viewed with contempt: ‘He [the victim] should stick up for himself’.”(Rigby & Johnson, 2005, p. 14) 			
<p>Percepção da gravidade do <i>bullying</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Seventeen students (71%) mentioned that they are willing to intervene when the bullying incident was serious, and nine (38%) stated their unwillingness to intervene when the bullying incident was not serious. As P19O said, ‘I did not come forward to help her because it was not that serious’.” (Chen et al., 2016, p. 5) / “If bystanders take the following factors into consideration, they may choose to intervene as defenders: whether the incident is assessed as serious (...) If an incident is assessed as not serious (...) then the bystander may not intervene in bullying.” (Chen et al., 2016, p. 9 e 10) 	<p>+</p>	<p>+</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • “Situations in which bullying was seen as causing significant harm to the victim required intervention. For example, one student stated, “I mean, like, if it’s out of hand, somebody might go and tell the teacher, but if it’s something like really nothing, then nobody will tell on nobody. (...)” In parallel, some students described times when bystanders chose not to intervene because the bullying was believed to cause limited harm and did not require action. One student explained, “So, if it’s not something that’s dangerous or just really mean, probably I would just leave it alone. A sub-construct of interpretation of harm in bullying situations was habituation to bullying, which is defined as a bystander’s failure to intervene because bullying takes place often and students view it as a routine phenomenon. One student stated “The kid just did something embarrassing and the whole class just laughs at him. It’s nothing big because you know it’s not like they’re being spiteful or anything, they’re just kind of laughing. That could be something that everyone just thinks is normal . . . because everyone does it.” (Thornberg et al., 2012, p. 249) / “One important component of the framework is bystanders’ interpretation of harm in the bullying situation. If there is no 			
--	--	--	--	--

	<p>perceived harm, there may be little motivation to help the victim.” (Thornberg et al., 2012, p. 251)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Among children who reported not intervening, the strongest motivation appeared to be the feeling that it was not their place to intervene because the bullying situation (...) was not extremely severe.” (Cappadocia et al., 2012, p. 201) 			
<p>Percepção da(s) pressão/expectativas de pessoas significativas relativamente ao comportamento de defesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Moreover, the model was further improved by the inclusion of the role of perceived pressure from significant others. In this respect, it is worth noting that the expectations of peers and parents significantly predicted both behavior and (...) In short, these results substantially expand previous findings (e.g., Rigby & Johnson, 2006), suggesting that the influence of perceived peer and parent pressure is not limited to students’ intention to intervene but that it may have an impact on students’ actual behavior in bullying situations (...)” (Pozzoli & Gini, 2012, p. 332) • “The belief that (...) teachers/adults want bystanders to intervene were reported as moral reasons that may motivate bystander intervention.” (Thornberg et al., 2012, p. 251) • “High levels of perceived peer pressure were positively associated with defending behavior (...) That is, (...) students’ (...) tend to defend the bullied peer when they believe that other classmates 	<p>+</p>	<p>++</p>	

	<p>expect such prosocial behavior from them.” (Pozzoli & Gini, 2010, p. 826)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Multiple regression analysis identified as significant predictors of expressed intention to intervene⁶⁰: (...) and believing that parents and friends (but not teachers) expected them to act to support victims.” (Rigby & Johnson, 2006, p. 425) <p><u>Pedido do(s) adulto(s):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • “A sub-construct of this concept is adult request where a child’s motivation for intervening was due to an adult’s request that they take action when they see bullying. One participant discussed this motivation, stating, “I know because I’m on the basketball team, our coaches like, ask us to like, try and help people and stop stuff like that because some people look up to us.’” (Thornberg et al., 2012, p. 250) 			
Expectativas de resultados	<ul style="list-style-type: none"> • “Seven students (29%) mentioned their unwillingness to help due to their belief that their actions would not help in any way (P14O): ‘I don’t want to help because I don’t think it works. It could work this time but not the next time’.” (Chen et al., 2016, p. 7) 	+	+	

⁶⁰ Neste artigo a variável – percepção das expectativas de pessoas significativas - não foi relacionada com o comportamento de defesa em si, mas com a intenção em realizar este comportamento. Não obstante, e apesar de serem variáveis distintas (comportamento e intenção), optou-se por considerar este estudo uma vez que sugere que a variável – percepção das expectativas de pessoas significativas – possa estar relacionada com o comportamento de defesa.

	<ul style="list-style-type: none"> • “Perhaps such children feel that the selfless act of defending a victim (for the good of the victim and the good of the group) would be fruitless unless a sufficient number of other group members joined their efforts.” (Kohm et al., 2006, p. 2) • “Bystanders generally remain on the sidelines for one of several basic reasons: (...) 3. They might do the wrong thing that could cause even more problems (Hazler, 1996).” (Hazler, 1996, como citado em Hazler, 1996, p. 14-15) 			
Classificação Social	<ul style="list-style-type: none"> • “Considering and evaluating social rank described times when the bystander’s motivation to help was influenced by a bully’s position in the social hierarchy among peers. If the bully was a person whom others respected, then bystanders might be less motivated to intervene. (...) However, if a bystander considered the bully as a person with a lower social rank, the social hierarchy would not inhibit intervention.” (Thornberg et al., 2012, p. 250) / “(...) having a higher social rank than the bully appeared to motivate intervening, having a lower social rank appeared to demotivate intervening.” (Thornberg et al., 2012, p. 251) • “(...) a positive association between perceived popularity and defending behavior emerged in mid-childhood. (...) The present results actually support the view of the ‘defenders’ as children who 	+	0	

	<p>have the highest status among peers, being both well-liked and perceived as popular.” (Caravita, Di Blasio, & Salmivalli, 2009, p. 156)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Defenders were more often popular.” (Goossens et al., 2006, p. 345) / “Defenders (...) were predominantly high on popularity (...)” (Goossens et al., 2006, p. 354) • “Prosocial children were significantly more popular than the other role groups (...)” (Warden & MacKinnon, 2003, p. 367) • “Defenders of the victim had the highest status. (...) Two interpretations are conceivable: 1) Defenders have a high status just because they react to bullying in that particular way: defending the victim is appreciated by the peers: 2) a high-status child does not have to be afraid of being victimized himself, even if he takes sides with the victim. High status enables the defending of the victim.” (Salmivalli et al., 1996, p. 12) 			
Relação entre professor(es) e aluno(s)	<ul style="list-style-type: none"> • “Positive relationships between teachers and students may enhance the likelihood of student reporting (e.g., Oliver & Candappa, 2007)” (Oliver & Candappa, 2007 como citado em Hymel & Swearer, 2015, p. 295) 	+	+	
Expectativa relativamente à	<ul style="list-style-type: none"> • “Also consistent with the hypotheses, more active forms of teacher responses (TRBSs of separating students and involving parents) 	+	+	

<p>atuação do(s) adulto(s)</p>	<p>were positively predictive of reporting bullying. However, contrary to expectations, but not entirely surprising, believing that teachers would punish aggressors was negatively predictive of telling the teacher.” (Cortes & Kochenderfer, 2014, p. 17)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Yet youth are reluctant to report bullying, given (...) ineffective adult responses (see Oliver & Candappa, 2007).” (Oliver & Candappa, 2007 como citado em Hymel & Swearer, 2015, p. 295) 			
<p>Sentido de justiça</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “P9D said: ‘Owing to a sense of justice, that’s why I want to help the victim’. Seven students (29%) mentioned a sense of justice and felt like helping the victim.” (Chen et al., 2016, p. 6) • “Among children who reported intervening, the strongest motivation appeared to be a sense of social justice.” (Cappadocia et al., 2012, p. 201) 	<p>+</p>	<p>+</p>	
<p>Empatia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • “Twelve students (50%) mentioned that empathy or sympathy for a victim in a situation would cause them to offer help: ‘The reason why I helped her is because I felt sympathy for her’. (P4D).” (Chen et al., 2016, p. 6) • “(...) those showing higher empathy demonstrated a greater probability of being in the defender group over non-involvers.” (Choi & Cho, 2013, p. 67) 	<p>+</p>	<p>+</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> • “These findings suggested that an empathic reaction may motivate bystanders to intervene, which is congruent with previous researchers who found positive associations for empathy with helping the victim in bullying situations.^{6,7}” (Thornberg et al., 2012, p. 251) • “Empathy was also important in predicting girls’ defending behavior.” (Barchia & Bussey, 2011, p. 295) • “Based on our findings, affective empathy was also positively associated with defending behavior, although when controlling for the effect of cognitive empathy this association reached only marginal significance. However, cognitive empathy was not related to defending behavior at all. It seems that it is likely to be the vicarious sharing of other persons’ feelings, rather than cognitive understanding of those feelings, that drives the defending behavior. (...) Furthermore, it might be that an even more specific kind of empathy (e.g., affective empathy toward victims of bullying) is more strongly associated with taking an action on behalf of the victim than are global levels of affective empathy that are measured irrespective of target type.” (Pöyhönen et al., 2010, p. 156 e 157) 			
--	--	--	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> • “Surprisingly, affective empathy was related to social behaviors only among boys. It (...) had a positive influence on defending among boys in both age groups.” (Caravita et al., 2009, p. 157) • “(...) Empathy - that was positively associated with both defending and passive bystanding behavior (...) This result supported the hypothesis that differences in defender and outsider behavior cannot be explained in terms of differences in empathic responsiveness. (...) Consistently with our predictions and previous findings (Gini et al., in press), independently of gender of participants, empathy was positively associated with both active defending and passive bystanding behavior. (...) This result demonstrates that, even though empathic responsiveness is an important correlate of prosocial behavior (Eisenberg & Fabes, 1998; Hoffman, 2001), it cannot be considered per se a sufficient condition, and that other variables may be important in favoring or limiting children’s helping behavior towards victimized peers. (...) Nonetheless, present data add some knowledge to the literature about students not directly involved in bully/victim roles, in that they demonstrate that active defending behavior cannot be sufficiently explained in terms of higher levels of 			
--	--	--	--	--

	<p>empathic responsiveness of pupils who intervene.” (Gini et al., 2008a, p. 100 e 101)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Empathy was found to predict children's roles as defenders or outsiders. More specifically, children who reported experiencing more empathic concern in relation to victimization were more likely to intervene to stop it from occurring.” (Nickerson, Mele, & Princiotta, 2008, p. 697) • “(...) empathy was positively associated with actively helping victimized schoolmates.” (Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2007, p. 467) • “Prosocial children also showed greater empathic awareness than either bullies or victims, but gender was the significant source of variance.” (Warden & MacKinnon, 2003, p. 367) 			
Dilemas sociais	<ul style="list-style-type: none"> • “ Contrary to expectations, the research team found that students’ individual perceptions of social dilemma conditions generally did not predict their behavior in bullying situations. However, interestingly, student homes’ mean social dilemma scores did tend to predict individuals’ behavior. In other words, regardless of whether an individual student perceived social dilemma conditions, if he/she lived in a home with others who perceived such conditions, then he/she was more likely to promote bullying 	+	+	

	or withdraw from bullying situations and less likely to defend victims.” (Kohm et al., 2006, p. 3)			
Atitude	<ul style="list-style-type: none"> “(…) both attitudes (…) were positively associated with students’ choice to adopt approach coping strategies and negatively with the adoption of distancing strategies. Using approach strategies in front of others being bullied makes defending behavior more likely to occur, whereas it decreases the chance that children will behave as passive bystanders.” (Pozzoli & Gini, 2012, p. 331 e 332) “As expected, as students’ anti-bullying attitudes increased, their pro-bullying behavior decreased, and their defending behavior increased.” (Kohm et al., 2006, p. 3) 	+	+	
Culpa Vergonha	<ul style="list-style-type: none"> “Finally, Menesini and Camodeca reported that passive bystanders feel less guilty or ashamed compared to defenders in hypothetical bullying scenarios.” (Menesini & Camodeca, 2008, como citado em Pozzoli & Gini, 2012, p. 317) 	+	+	
Capacidades socio e/ou cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> “Finally, in another recent study conducted by Camodeca and Goossens (2005), defenders and outsiders were similar in every step of social information processing and in emotional regulation as well.” (Camodeca & Goossens, 2005, como citado em Gini et al., 2008a, p. 95) 	+	+	

	<ul style="list-style-type: none"> “Finally, the results obtained in the social cognition task by the defender group should be noted. These children, in fact, showed high levels of performance in all the stories, and especially in the cognitive stories. Moreover, the score in the defender scale of the PRQ correlated positively with all the scores in the social cognition task, thus suggesting that the adoption of this kind of prosocial and helpful behavior requires a high level of social ability and a well-developed understanding of both cognitive and emotional states of others.” (Gini, 2006, p. 536) 			
Agressividade	<ul style="list-style-type: none"> “To date, we know that defenders and passive bystanders both share some characteristics and differ on other dimensions. On the one hand, past studies showed that both defenders and passive bystanders are low in aggression and are able to avoid harassment for themselves (Camodeca & Goossens, 2005).” (Camodeca & Goossens, 2005, como citado em Pozzoli & Gini, 2012, pág. 316) 	+	+	
Competência moral	<ul style="list-style-type: none"> “(…) situations in which the bystander expressed a moral belief that bullying is wrong and should not occur. One bystander shared, “. . . the kid was looking all scared and everything because he thought he was going to get in trouble about what he said, and so I went and told the teacher because, I mean, it just really messed me up because he is a really smart kid, and he really didn’t deserve 	+	+	

	<p>getting picked on like that because he was helping most of the kids that were making fun of him.’” (Thornberg et al., 2012, p. 250)</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Another aspect pertaining to possible differences between defenders and outsiders could be moral reasoning, though we have not found conclusive findings in the literature. Some authors do argue for defenders’ high moral sensibility in order to explain their prosocial behavior (Hoffman, 2001; Menesini et al., 2003). However, although moral reasoning is very important in enhancing prosocial behavior towards victimized peers, outsiders usually show levels of moral ability and moral disengagement similar to defenders (Gini, 2006a) and do not show specific deficits in moral reasoning (e.g., Menesini et al., 2003).” (Gini et al., 2008a, p. 95) 			
--	---	--	--	--

Andreou, E., & Metallidou, P. (2004). The Relationship of Academic and Social Cognition to Behaviour in Bullying Situations Among Greek Primary School Children. *Educational Psychology*, 24 (1), 27-41. doi:10/1080.0144341032000146421

Barchia, K., & Bussey, K. (2011). Predictors of student defenders of peer aggression victims: Empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 289–297. doi:10.1177/0165025410396746

Cappadocia, M. C., Pepler, D., Cummings, J. G., & Craig, W. (2012). Individual motivations and characteristics associated with bystander

intervention during bullying episodes among children and youth. *Canadian Journal of School Psychology*, 27(3), 201–216.
doi:10.1177/0829573512450567

Caravita, S. C. S., Di Blasio, P., & Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18(1), 140–163. doi: 10.1111/j.1467-9507.2008.00465.x

Chen, L., Chang, L., & Cheng, Y. (2016). Choosing to be a defender or an outsider in a school bullying incident: Determining factors and the defending process. *School Psychology International*, 37(3), 289–302. doi:10.1177/0143034316632282

Choi, S., & Cho, Y. (2013). Influence of psychological and social factors on bystanders' roles in school bullying among Korean-American students in the United States. *School Psychology International*, 34(1), 67–81. doi:10.1177/0143034311430406

Cortes, K. I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2014). To tell or not to tell: What influences children's decisions to report bullying to their teachers? *School Psychology Quarterly*, 29(3), 336–348. doi: 10.1037/spq0000078

Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32, 528–539. doi: 10.1002/ab.20153

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467–476. doi:10.1002/ab.20204

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008a). Determinants of adolescents' active defending and passive bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31(1), 93–105. doi:10.1016/j.adolescence.2007.05.002

Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New Participant Role Scales : Comparison Between Various Criteria for Assigning Roles and Indications for Their Validity. *Aggressive Behavior*, 32(4), 343–357. doi:10.1002/ab.20133

- Hazler, R. J. (1996). Bystanders: An Overlooked Factor in Peer on Peer Abuse. *The Journal for the Professional Counselor*, 11(2), 11-21.
- Hornblower, K. (2014). *Don't Stand By, Stand Up: A Peer Group Anti-Bullying Intervention to Increase Pro-Defending Attitudes and Behaviour in Students that Witness Bullying* (Doctoral dissertation). University of Exeter, England.
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four Decades of Research on School Bullying. *American Psychologist*, 70(4), 293–299.
- Kohm, A., Little, M., & Rich, L. (2006). *What do bystanders do when children are being bullied... And why do they do it?* (Issue Brief No. 108). Retrieved from https://www.researchgate.net/profile/Lauren_Rich4/publication/266036184_What_Do_Bystanders_Do_When_Children_Are_Being_Bullied_And_Why_Do_They_Do_It/links/579a96d208ae425e49184407/What-Do-Bystanders-Do-When-Children-Are-Being-Bullied-And-Why-Do-They-Do-It.pdf
- Nickerson, A. B., Mele, D., & Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46(6), 687–703. doi:10.1016/j.jsp.2008.06.002
- Nickerson, A. B., & Mele-Taylor, D. (2014). Empathetic Responsiveness, Group Norms, and Prosocial Affiliations in Bullying Roles. *School Psychology Quarterly*, 29(1), 99–109. doi:10.1037/spq0000052
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437–452. doi:10.1006/jado.1999.0238
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A., & Meulen, M. V. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49, 339-359. doi:10.1016/j.jsp.2011.03.003

- Pöyhönen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2010). What does it take to stand up for the victim of bullying? The interplay between personal and social factors. *Merril-Palmer Quarterly*, *56* (2), 143-163.
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: The Role of Personal Characteristics and Perceived Peer Pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *38*(6), 815–827. doi: 10.1007/s10802-010-9399-9
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2012). Why Do Bystanders of Bullying Help or Not? A Multidimensional Model. *The Journal of Early Adolescence*, *33* (3), 315-340. doi:10.1177/0272431612440172
- Pronk, J., Goossens, F. A., Olthof, T., De Mey, L., & Willemen, A. M. (2013). Children's intervention strategies in situations of victimization by bullying: Social cognitions of outsiders versus defenders. *Journal of School Psychology*, *51*(6), 669–682. doi:10.1016/j.jsp.2013.09.002
- Rigby, K., & Johnson, B. (2005). Student bystanders in Australian schools. *Pastoral Care in Education*, *23*(2), 10–16. doi:10.1111/j.0264-3944.2005.00326.x
- Rigby, K., & Johnson, B. (2006). Expressed Readiness of Australian Schoolchildren to Act as Bystanders in Support of Children who are Being Bullied. *Educational Psychology*, *26*(3), 425–440. doi:10.1080/01443410500342047
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, *22*, 1–15.
- Sandstrom, M. J., & Bartini, M. (2010). Do Perceptions of Discrepancy Between Self and Group Norms Contribute to Peer Harassment at School? *Basic and Applied Social Psychology*, *32*(3), 217–225. doi:10.1080/01973533.2010.495645
- Suchy, C. M., & Tomasino, E. K. (2014, April). *Types of Defending Behaviors among Late Elementary and Middle School Students*. Proceedings

of the National Conference On Undergraduate Research, Lexington, KY.

Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, *36*(3), 475–483.

Thornberg, R., & Jungert, T. (2014). School Bullying and the Mechanisms of Moral Disengagement. *Aggressive Behavior*, *40*(2), 99–108. doi:10.1002/ab.21509

Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander Motivation in Bullying Incidents: To Intervene or Not to Intervene? *Western Journal of Emergency Medicine*, *13*(3), 247-252. doi:10.5811/westjem.2012.3.11792

Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T., & Neale, K. (2010). Bystander Responses to School Bullying: A Cross-Sectional Investigation of Grade and Sex Differences. *Canadian Journal of School Psychology*, *25*(1), 114-130. doi:10.1177/0829573509357553

Van Cleemput, K., Vandebosch, H., & Pabian, S. (2014). Personal Characteristics and Contextual Factors That Determine “Helping,” “Joining in,” and “Doing Nothing” When Witnessing Cyberbullying. *Aggressive Behavior*, *9999*, 1–14. doi:10.1002/ab.21534

Warden, D., & MacKinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, *21*, 367-385. doi:10.1348/026151 003322277757

Anexo C

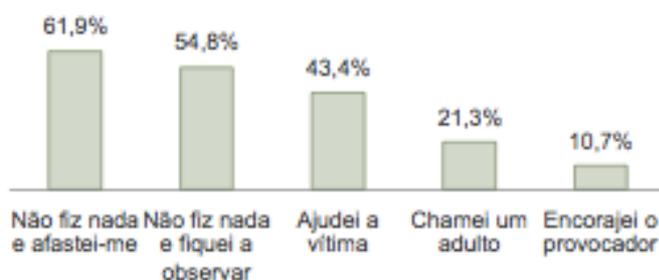
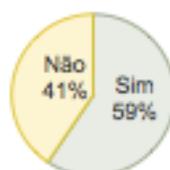
Faz a (In)Diferença

ISCTE IUL
Instituto Universitário de Lisboa

Caros/as Professores(as) da Escola Básica das Olaias,

O Projeto "Faz a (In)Diferença" pretende vir a ser um contributo para o trabalho desenvolvido, em contexto escolar, no âmbito da Educação para a Saúde e, mais especificamente, na área da Saúde Mental/Violência em Meio Escolar.

Assististe a situações de provocação na escola? Se sim, o que fizeste? *



Este Projeto surgiu e está a ser desenvolvido no âmbito de uma tese do Mestrado de Psicologia Social da Saúde, do ISCTE-IUL, sobre o papel que os alunos que assistem a situações de bullying podem desempenhar de forma a cessar estes episódios. E culminará com a construção de um Projeto – "Faz a (In)Diferença" – que tem como objetivo a diminuição da prevalência do bullying nas escolas através da capacitação dos alunos que assistem a estes episódios para, sempre que for adequado, intervirem com o intuito de combater este fenómeno e respetivas consequências.

Previamente à construção do Projeto, e de forma a ficar a conhecer a realidade das escolas e dos seus alunos, para que o planeamento da intervenção seja o mais adequado possível, será necessário realizar um diagnóstico de situação, sendo de extrema importância a colaboração da comunidade escolar.

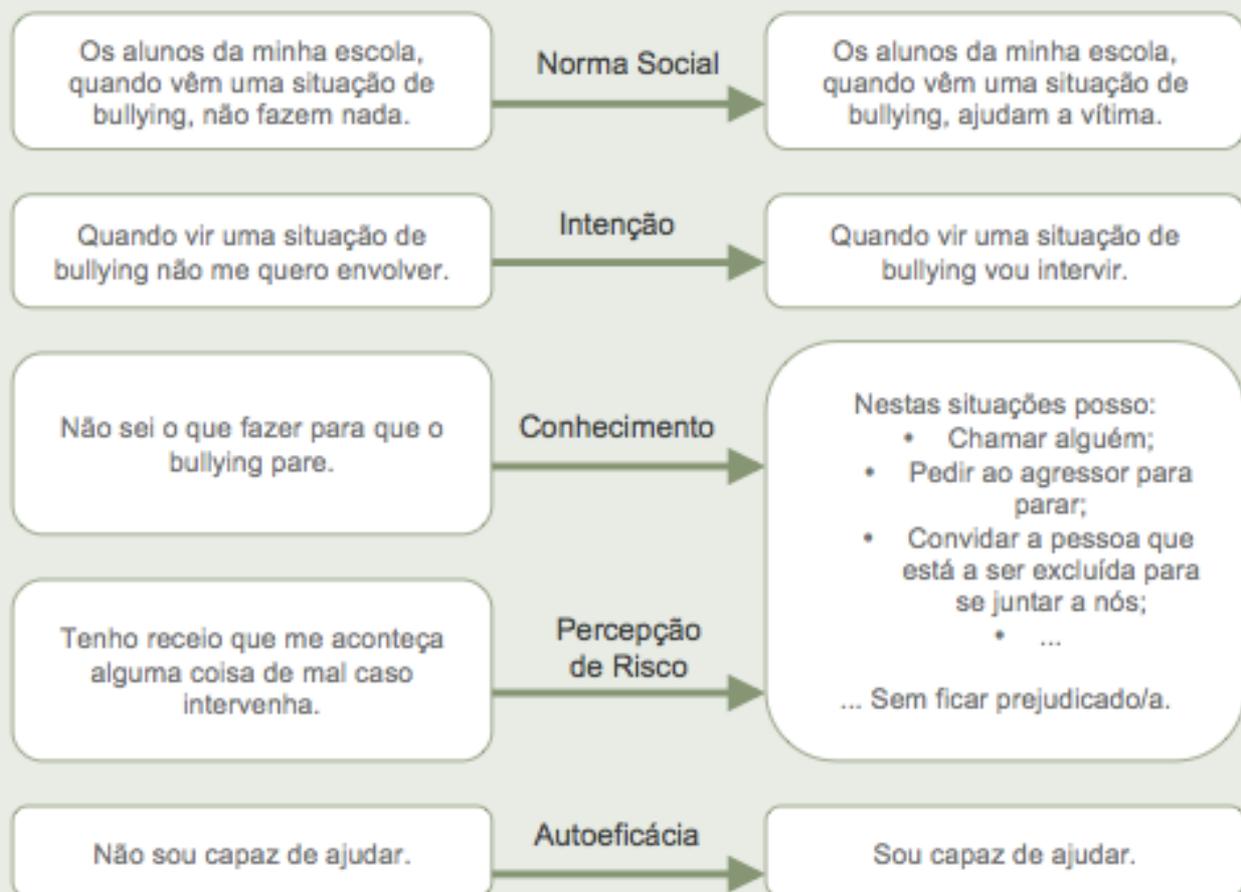
Questionários

Alunos do 5º e 8º anos de escolaridade
(sendo assegurado o anonimato dos alunos)

Entrevistas

Informantes-Chave

Faz a (In)Diferença – A mudança pretendida:



Esta colaboração permitirá que o Projeto "Faz a (In)Diferença" se torne numa ferramenta de intervenção fundamentada, para ser utilizada pela comunidade escolar de forma a promover uma cultura de interajuda entre os alunos e conseqüentemente combater o fenómeno do bullying.

Caso seja necessário, haverá sempre disponibilidade para dar mais informações e esclarecer quaisquer dúvidas que surjam.

Agradecendo desde já a disponibilidade para colaborar e contribuir para este Projeto,

Sofia Pinto

Orientadora: Professora Sibila Marques

E-Mail: sofiagnpinto@gmail.com

Telemóvel: 96 53 55 769 / 91 58 59 589

* Aventura Social (2010). *A Saúde dos Adolescentes Portugueses - Relatório do Estudo HBSC 2010*.

(Nota: Estudo e Projeto sujeitos a alterações no decorrer da tese.)

Anexo D

Dirigido aos(às) Professores(as) da Escola Básica das Olaias:

ISCTE IUL
Instituto Universitário de Lisboa

Bom dia,

O meu nome é Sofia Pinto, atualmente frequento o Mestrado de Psicologia Social da Saúde do ISCTE e estou a realizar a tese sobre o papel que os alunos que assistem a situações de bullying podem desempenhar de forma a cessar estes episódios. Tese esta que culminará com a construção de um projeto de intervenção que terá como objetivo a promoção da interajuda entre os alunos e consequentemente o combate do fenómeno do bullying. Para tal, e previamente à construção do projeto, será realizado um diagnóstico de situação. Neste sentido, e tendo sido autorizado pelo Conselho Diretivo, o diagnóstico de situação será realizado através da aplicação de um questionário aos alunos do 5º e 8º anos de escolaridade da Escola Básica das Olaias.

A colaboração dos professores será de extrema importância, sendo solicitado aos mesmos para entregarem o “Consentimento Informado” aos alunos e recolherem o mesmo documento quando este estiver assinado pelos Encarregados de Educação. (Nota: Só participarão no estudo os alunos que tiverem autorização, por escrito, dos Encarregados de Educação).

A aplicação do questionário deverá decorrer na sala de aula, com a presença do(a) Professor(a) e acompanhamento da Aluna de Mestrado que fará uma breve apresentação do estudo e estará disponível para esclarecer dúvidas. Está programada para ser realizada no 3º Período, mais especificamente entre os dias 25 de Maio e 12 de Junho de 2015, sendo que a data deverá ser sugerida pelo Professor(a) responsável, de acordo com o que for mais benéfico para os alunos. Estima-se que a aplicação do questionário não ultrapasse os 30 minutos.

(Nota: A construção e impressão dos materiais necessários (exemplo: consentimento informado e questionário) será da responsabilidade da Aluna de Mestrado).

Atenciosamente e desde já agradecendo a disponibilidade,

Sofia Pinto

Email: sofiagnpinto@gmail.com

Orientadora: Professora Doutora Sibila Marques

Telemóvel: 96 53 55 769 / 91 58 59 589

Anexo E

Questionário

Estamos interessados em saber como é que os alunos lidam com situações de provocação.

A provocação (também conhecida por bullying) acontece quando um aluno (mais velho ou mais forte) ou um grupo de alunos, dizem ou fazem coisas desagradáveis a outro ou gozam com ele de uma forma que ele não gosta nada. É intencional e acontece várias vezes ao longo do tempo.

Pode manifestar-se de várias formas, como por exemplo:

- Física (bater, danificar objetos, etc.)
- Verbal (chamar nomes, gozar, etc.)
- Social (deixar alguém fora de atividades de propósito, etc.)

Este estudo é anónimo o que quer dizer que ninguém vai ficar a saber as respostas que tu deste. Por isso pedimos-te que não escrevas o teu nome no questionário.

A tua participação neste estudo é voluntária o que significa que só responde às perguntas quem quiser, ninguém é obrigado.

Não há respostas certas ou erradas, só te pedimos que sejas sincero/a.

Lê com atenção as perguntas.

Se não perceberes alguma pergunta ou se tiveres dúvidas podes chamar e ajudar no que for preciso.

Sexo:		Data de Nascimento:
Feminino	Masculino	_____
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ano de Escolaridade: _____

Exemplos de Perguntas:
Imagina que te perguntavam o seguinte:

1. Durante este ano escolar praticaste exercício físico?

Sim

Não

Se a tua resposta foi "Sim" responde à pergunta 1a.

Se a tua resposta foi "Não" passa para a pergunta 2.

1. Com que frequência praticas exercício físico? (Escolhe só uma opção)

1 ou mais vezes
por dia

1 ou mais vezes
por semana

1 ou mais vezes
por mês

1 ou mais vezes
por ano

2. Assinala todos os locais onde já praticaste exercício físico: (Podes escolher mais do que uma opção)

Ginásio

Ar Livre

Casa

Outros locais

Quais?

Na escola.

3. Que exercícios fizeste? (Exemplo: " Fiz 30 abdominais")

Corri durante 20 minutos sem parar e saltei à corda.

4. Com que frequência fizeste os exercícios descritos abaixo? (Esta pergunta é sobre o que tu fizeste)

	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Flexões	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abdominais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Com que frequência é que achas que a maioria dos teus amigos fizeram os exercícios descritos abaixo? (Esta pergunta é sobre o que achas que os outros fizeram)

	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Flexões	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Abdominais	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Indica a tua vontade em praticar exercício físico todos os dias?

<u>Nenhuma</u> vontade	1	2	3	<input checked="" type="checkbox"/> 4	5	<u>Muita</u> vontade
------------------------	---	---	---	---------------------------------------	---	----------------------

1. Durante este ano escolar alguém te provocou?

Sim

Não

Se a tua resposta foi "Sim" responde à pergunta 1a.
Se a tua resposta foi "Não" passa para a pergunta 2.

1a. Com que frequência foste provocado/a? (Escolhe só uma opção)

1 ou mais vezes
por dia

1 ou mais vezes
por semana

1 ou mais vezes
por mês

1 ou mais vezes
por ano

2. Durante este ano escolar provocaste alguém?

Sim

Não

Se a tua resposta foi "Sim" responde à pergunta 2a.
Se a tua resposta foi "Não" passa para a pergunta 3.

2a. Com que frequência provocaste? (Escolhe só uma opção)

1 ou mais vezes
por dia

1 ou mais vezes
por semana

1 ou mais vezes
por mês

1 ou mais vezes
por ano

3. Durante este ano escolar assististe a situações de provocação?

Sim

Não

Se a tua resposta foi "Sim" responde às perguntas 3a, 3b, 3c, 3d e 3e.
Se a tua resposta foi "Não" passa para a pergunta 4.

3a. Com que frequência assististe a situações de provocação? (Escolhe só uma opção)

1 ou mais vezes
por dia

1 ou mais vezes
por semana

1 ou mais vezes
por mês

1 ou mais vezes
por ano

3b. Assinala todos os locais onde assististe a situações de provocação:

(Podes escolher mais do que uma opção)

Sala de Aula

Refeitório

Transportes

À volta da
Escola

Casas de Banho

Outros locais
Quais?

Recreio

Online

Corredores e
Escadas

Espaços de
Educação Física

3c. Durante este ano escolar, de todas as vezes a que assististe a situações de provocação, quantas vezes tentaste ajudar a vítima? (Escolhe só uma opção)

Nunca tentei ajudar a vítima

Tentei ajudar a vítima poucas vezes
(menos de metade das vezes)

Tentei ajudar a vítima algumas vezes
(metade das vezes)

Tentei ajudar a vítima muitas vezes
(mais de metade das vezes)

Sempre que assisti a situações de
provocação tentei ajudar a vítima

3d. Lembra-te das vezes em que tentaste ajudar a vítima. Na altura o que fizeste para tentar ajudar a vítima? (Exemplo: " Na altura pedi às pessoas que estavam a provocar para a parar de o fazer ")
(Se durante este ano escolar nunca tentaste ajudar a vítima passa para a pergunta 3e.)

3e. Lembra-te das vezes em que assististe a situações de provocação mas não tentaste ajudar a vítima. Na altura porque não tentaste ajudar a vítima?

(Podes escolher mais do que uma opção)

(Se durante este ano escolar sempre que assististe a situações de provocação tentaste ajudar a vítima passa para a pergunta 4.)

- | | | | |
|--------------------------|--|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Não sabia o que fazer | <input type="checkbox"/> | Nestas situações ninguém tenta ajudar a vítima |
| <input type="checkbox"/> | Tive receio que me acontecesse algo de mal | <input type="checkbox"/> | A vítima mereceu |
| <input type="checkbox"/> | A provocação não era assim tão má | <input type="checkbox"/> | Não era da minha responsabilidade ajudar a vítima |
| <input type="checkbox"/> | Outras razões
Quais? | | |

4. Da próxima vez que assistires a uma situação de provocação em que grau é que achas que vais ajudar a vítima? (Escolhe só uma opção)

Tenho a certeza
que não vou
ajudar a vítima

Acho que não
vou ajudar a
vítima

Não sei se vou,
ou não, ajudar a
vítima

Acho que vou
ajudar a vítima

Tenho a certeza
que vou ajudar a
vítima

5. O que podes fazer para ajudar as vítimas? Diz todas as formas que conheces para ajudar as vítimas de provocação. (Exemplo: " Para ajudar a vítima de provocação posso pedir às pessoas que estão a provocar para parar de o fazer ")

6. Durante este ano escolar, quando assististe a situações de provocação, com que frequência fizeste as ações descritas abaixo? (Esta pergunta é sobre o que tu fizeste)

(Se durante este ano escolar nunca assististe a situações de provocação passa para a pergunta 7.)

	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Aproximei-me para ver a provocação	<input type="checkbox"/>				
Reconfortei a vítima	<input type="checkbox"/>				
Ajudei o provocador	<input type="checkbox"/>				
Fiquei de fora da situação	<input type="checkbox"/>				
Ri-me	<input type="checkbox"/>				
Não fiquei do lado de ninguém	<input type="checkbox"/>				
Participei na provocação quando outra pessoa a iniciou	<input type="checkbox"/>				
Tentei com que os outros parassem com a provocação	<input type="checkbox"/>				
Incentivei a vítima a contar ao professor o que tinha acontecido	<input type="checkbox"/>				

7. Durante este ano escolar com que frequência é que achas que a maioria dos alunos da tua escola fizeram as ações descritas abaixo? (Esta pergunta é sobre o que achas que os outros fizeram)

	Nunca	Poucas Vezes	Algumas Vezes	Muitas Vezes	Sempre
Aproximaram-se para ver a provocação	<input type="text"/>				
Reconfortaram a vítima	<input type="text"/>				
Ajudaram o provocador	<input type="text"/>				
Ficaram de fora da situação	<input type="text"/>				
Riram-se	<input type="text"/>				
Não ficaram do lado de ninguém	<input type="text"/>				
Participaram na provocação quando outra pessoa a iniciou	<input type="text"/>				
Tentaram com que os outros parassem com a provocação	<input type="text"/>				
Incentivaram a vítima a contar ao professor o que tinha acontecido	<input type="text"/>				

8. Em que medida é que achas que é da tua responsabilidade ajudar alguém que está a ser ou foi vítima de provocação?

<u>N</u> ão é da minha responsabilidade	1	2	3	4	5	<u>É</u> da minha responsabilidade
---	---	---	---	---	---	------------------------------------

9. As afirmações abaixo descrevem estratégias que podem ser usadas em situações de provocação de forma a ajudar a vítima. Para cada estratégia classifica o teu grau de confiança. Se te pedir em para intervires numa situação de provocação neste momento, quão confiante estás que consegues fazer o que está descrito abaixo?

Incentivar a vítima a contar ao professor o que aconteceu

Nada confiante

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Muito confiante

Tentar com que os outros parem com a provocação

Nada confiante

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Muito confiante

Reconfortar a vítima

Nada confiante

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Muito confiante

10. Gostavas de participar em atividades onde tivesses oportunidade de aprender como atuar quando estás perante situações de provocação (por exemplo ficando a saber o que podes fazer para ajudar a vítima)?

Não gostava nada de participar

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Gostava muito de participar

Obrigada pela colaboração!

Anexo F

Questões do Diagnóstico de Situação	O que avalia	Itens correspondentes ao instrumento criado	Fonte	Notas
1. Existe <i>bullying</i> na escola?	Prevalência das vítimas	1.	Enunciado e opções de resposta: <i>Bully Survey</i> (Parte A – Primeira pergunta)	x
	Frequência da vitimação	1a.	Enunciado e opções de resposta: <i>Bully Survey</i> (Parte A – Segunda pergunta)	Acrescentada opção de resposta: “1 ou mais vezes por ano”
	Prevalência dos provocadores	2.	Enunciado e opções de resposta: <i>Bully Survey</i> (Parte C – Primeira pergunta)	x
	Frequência da provocação	2a.	Enunciado e opções de resposta: <i>Bully Survey</i> (Parte C – Segunda pergunta)	Acrescentada opção de resposta: “1 ou mais vezes por ano”
	Locais onde ocorre a provocação	3b.	Enunciado: <i>Bully Survey</i> (Parte B – Pergunta 1a.) Opções de resposta: HBSC – 2010 (Página 85)	Acrescentadas opções de respostas: “Online” (<i>Bully Survey</i>) “Transportes” (acrescentado após realização do pré-teste)
2. Existem <i>bystanders</i> ? Se sim, qual o seu envolvimento nos comportamentos de defesa?	Prevalência dos <i>bystanders</i>	3.	Enunciado e opções de resposta: <i>Bully Survey</i> (Parte B – Primeira pergunta)	x
	Frequência da assistência a situações de provocação	3a.	Enunciado e opções de resposta: <i>Bully Survey</i> (Parte B – Segunda pergunta)	Acrescentada opção de resposta: “1 ou mais vezes por ano”
	Frequência do comportamento de defesa	3c.	x	Acrescentada pergunta
	Descrição do comportamento de defesa	3d.	Enunciado: <i>Bully Survey</i> (Parte B – Pergunta 8.)	Adaptação da pergunta de forma a ser mais específica para o comportamento de defesa

3. Porque é que os alunos (não) defendem os colegas?	Motivos explicativos da passividade dos <i>bystanders</i>	3e.	Opções de resposta: Aboud e Miller (2007) (Página 808)	Acrescentada pergunta Acrescentada opção de resposta: “Não era da minha responsabilidade ajudar a vítima”
	Intenção em intervir	4.	x	Acrescentada pergunta
	Conhecimento sobre as estratégias para defender	5.	x	Acrescentada pergunta ⁶¹

⁶¹ O presente estudo, aquando da criação do questionário, teve em consideração as críticas realizadas por Rock e Baird (2012) sobre a forma como alguns estudos têm vindo a investigar se os jovens têm, ou não, conhecimento sobre que estratégias de defesa podem usar quando estão perante situações de *bullying*. Uma das críticas realizada por estes autores está relacionada com o facto de serem usadas metodologias observacionais visto que a observação só permite que os investigadores tenham acesso às estratégias que foram implementadas, não havendo assim forma de saber se os jovens tinham, ou não, conhecimento sobre outras estratégias para além da(s) que foi(/ram) implementada(s). (“(...) observational research (...) this method only allows researchers to examine what strategies are used (...) This obscures what strategies other children may be able to generate but aren’t employing (...) it fails to account for what other strategies the bystander could generate.” (Rock & Baird, 2012, p. 415)). Uma outra crítica realizada pelos autores está relacionada com o facto dos instrumentos de recolha de dados apresentarem, à partida, as opções de resposta por oposição a serem perguntas abertas visto que desta forma estamos a oferecer a informação que queremos avaliar e como tal ficamos sem saber se os jovens já tinham conhecimento ou se ficaram a conhecer as estratégias de defesa após lerem as opções de resposta. (“(...) the methodology used in prior studies has obscured the possibility that children aren’t all capable of producing strategies as bystanders (...) For example, Rigby and Johnson (2005) presented adolescents with preset response options to choose from; they did not assess the teens’ ability to generate strategies independently.” (Rock & Baird, 2012, p. 415)). Para além destas críticas também há que ter em atenção a forma como as perguntas são formuladas visto que há determinadas maneiras de formular as perguntas que, eventualmente, poderão direcionar as respostas não para o que é o conhecimento dos alunos, mas para outros constructos. Perguntas como “Quando assististe a situações de *bullying* o que fizeste para ajudar a(s) vítima(s)?” e “Se no futuro assistires a uma situação de *bullying* o que vais fazer para ajudar a(s) vítima(s)?” estão relacionadas, não com o conhecimento, mas sim com o comportamento (quando questionada sobre o passado) e com a intenção (quando questionada sobre o futuro). Um outro exemplo de pergunta formulada de forma incorrecta é “O que achas que se deve fazer para ajudar a(s) vítima(s) quando se está perante uma situação de *bullying*?” visto que esta formulação pode incitar a que a resposta seja influenciada pelo que é a desejabilidade social. Todos estes exemplos de perguntas podem levar a conclusões pouco rigorosas porque o que os *bystanders* fizeram, tencionam fazer ou acham que deve ser feito pode não corresponder ao conhecimento que têm sobre as estratégias de defesa que podem utilizar quando estão perante episódios de *bullying*.

3. Porque é que os alunos (não) defendem os colegas? (Continuação)	Frequência da norma descritiva relativamente ao comportamento dos <i>bystanders</i>	6.	Enunciado: <i>Survey of Bullying at Your School</i> Opções de resposta: <i>Participant Role Questionnaire</i>	Diminuição do número de itens do “ <i>Participant Role Questionnaire</i> ” de forma a que o questionário construído não fosse muito extenso: no questionário construído não foram incluídos os itens referentes ao comportamento do provocador (por exemplo)
	Perceção da frequência da norma descritiva relativamente ao comportamento dos <i>bystanders</i>	7.	Enunciado: <i>Survey of Bullying at Your School</i> Opções de resposta: <i>Participant Role Questionnaire</i>	
	Sentido de responsabilidade	8.	x	Acrescentada pergunta
	Perceção de autoeficácia	9.	Enunciado: <i>Guide for Constructing Self-Efficacy Scales</i> (Bandura, 2006) Opções de resposta: <i>Participant Role Questionnaire</i>	x
4. Qual a pertinência da existência de um projeto na escola que promova o comportamento de defesa?	Vontade de participação no projeto de intervenção	10.	x	Acrescentada pergunta

Anexo G

Ano de Escolaridade

Sexo

Data de Nascimento

Duração

Hora de início:

Hora de fim:

Dificuldade:

Responder a este questionário foi:

- Muito difícil
- Nem fácil nem difícil
- Muito fácil

Tamanho do Questionário

Achas que o questionário é:

- Muito grande
- Nem grande nem pequeno (tem um tamanho bom)
- Muito pequeno

Compreensão

Percebeste bem todas as perguntas do questionário ou tiveste dúvidas?

Se tiveste dúvidas:

1. Em que pergunta?
2. O que não percebeste?
3. Como achas que a pergunta deveria ser feita? (Sugestão de mudança)

Os alunos que realizaram o pré-teste demoraram, em média, 12 minutos a preencher o questionário. Todos os alunos que realizaram o pré-teste selecionaram a opção “Nem fácil nem difícil” quando questionados sobre a dificuldade de responder ao questionário. No que diz respeito ao tamanho do questionário 4 alunos selecionaram a opção “Nem grande nem pequeno (tem um tamanho bom)” e os outros 2 selecionaram a opção “Muito pequeno” justificando a sua escolha ao referir que em relação a este assunto há muito mais aspetos a perguntar. Relativamente à compreensão foram anotadas e tidas em consideração todas as dúvidas que surgiram durante o preenchimento do questionário, bem como algumas sugestões de alteração propostas pelos próprios alunos.

Anexo H

Consentimento Informado



Caro(a) Encarregado(a) de Educação,

O Projeto de Intervenção intitulado “Faz a ~~(In)~~Diferença” insere-se num estudo realizado no âmbito do Mestrado de Psicologia Social da Saúde, realizado pela aluna Sofia Pinto, sob orientação da Professora Doutora Sibila Marques e tem como objetivo a diminuição do bullying nas Escolas. Com este trabalho espera-se compreender melhor como é que os alunos reagem quando assistem a situações de bullying.

Para se poder realizar este estudo, será necessário a colaboração dos alunos. Os dados necessários para o estudo serão recolhidos através de um questionário e será garantido o anonimato dos alunos, o que significa que não irá ser possível identificar a pessoa que respondeu ao questionário.

A participação neste estudo é voluntária, sendo que o aluno tem o direito de recusar participar e não será prejudicado por isso.



Após ter sido devidamente informado(a) autorizo a participação do meu(minha) educando(a) neste estudo.

Nome do(a) aluno(a): _____

Ano de Escolaridade: _____ Turma: _____ Nº de Aluno: _____

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação:

Data: ____ / ____ / ____

Anexo I

Introdução:

Bom dia/ Boa tarde,

Sou estudante do Mestrado de Psicologia Social de Saúde do ISCTE e no âmbito da tese estou a realizar um projeto chamado “Faz a (H)Diferença”. Um projeto sobre o papel que os alunos que assistem a situações de *bullying* (não os agressores nem as vítimas) podem desempenhar de forma a cessar estes episódios.

A tese está dividida em 2 fases principais: na primeira fase pretendo realizar um diagnóstico de situação para perceber a realidade escolar; e na segunda fase tenho o objetivo de construir um projeto de intervenção que terá como objetivo a promoção da interajuda entre os alunos e conseqüentemente o combate do fenómeno do *bullying*.

Neste sentido, e tendo sido autorizado pelo Conselho Diretivo, o diagnóstico de situação será realizado através da aplicação de um questionário aos alunos do 5º e 8º anos de escolaridade. Como complemento, e de forma a ter diferentes perspetivas, também serão realizadas entrevistas a atores chave da Escola Básica das Olaias.

Caso aceite participar e contribuir, será realizado uma entrevista que estará a ser gravada via áudio mas caso haja alguma informação que não queira referir ou que não queira que seja exposta, peço que me diga. As informações recolhidas serão usadas para a tese de mestrado. A sua participação é voluntária sendo que pode não responder às questões e retirar-se a qualquer momento, se assim o desejar.

Face ao exposto, aceita participar na entrevista?

Caracterização dos participantes:

Nº da Entrevista: _____ Data: _____ / _____ / _____

Sexo: _____ Nacionalidade: _____

Cargo que desempenha:

Experiência:



Pode manifestar-se de várias formas, como por exemplo:

- Física (bater, danificar objetos, etc.)
- Verbal (chamar nomes, gozar, etc.)
- Social (deixar alguém fora de atividades de propósito, etc.)

Perguntas:

1. Como descreve a Escola das Olaias?
2. Existe *bullying* na escola?
3. A escola tem alguma regra relativamente ao *bullying*?
4. Os alunos que assistem ao *bullying* tentam, ou não, intervir de forma a parar com o mesmo e ajudar a vítima?
5. Na sua opinião porque é que uns alunos tentam intervir (tentam ajudar as vítimas e fazer com que o *bullying* acabe) e os outros não o fazem?
6. Já foi realizada alguma intervenção relacionada com *bullying* na escola?
7. Assumindo que existia um projeto de intervenção para ser implementado na escola e que tivesse como objetivo a diminuição do *bullying* através da promoção da interajuda entre os alunos:
 - 7.1. Qual o ano de escolaridade que considera que beneficiaria mais deste projeto? Porquê?
 - 7.2. Em que tempo lectivo é que faria sentido implementar o projeto?
 - 7.3. Relativamente à duração do projeto. Quanto tempo acha que seria adequado para um projeto deste género (quantas sessões de quanto tempo cada; quantas vezes por semana/mês; durante quantos períodos e quais)?
 - 7.4. Quem considera que deveria ser responsável pela implementação do projeto? Porquê?
8. Pela experiência que tem que tipo de abordagem e de atividades é que acha que mobilizam mais os alunos?
9. Na sua opinião acha que seria importante e faria sentido existir um projeto, passível de ser aplicado no contexto escolar e que promovesse a interajuda entre os alunos de forma a diminuir o *bullying*? Porquê?
10. Tem mais alguma sugestão ou comentário final que queira fazer?

Anexo J

Atlas ti - Memorandos:

21-09-2015 19:51:09

No dia 21 de Setembro de 2015, e no âmbito do Trabalho de Projeto realizado no Mestrado em Psicologia Social da Saúde, iniciei a análise das entrevistas que realizei aos profissionais que trabalham na Escola Básica de 2º e 3º Ciclos das Olaias.

A partir de hoje, e através dos memorandos, irei documentar todas as etapas do trabalho que for realizando de forma a ter um registo com a descrição detalhada e crítica do processo de análise de dados.

O software de apoio à análise de dados que irei utilizar é o ATLAS.ti visto que aprendi a trabalhar com o mesmo durante o mestrado e como tal é o software com o qual me sinto mais à vontade.

Previamente à análise de conteúdo propriamente dita construí o guião das entrevistas com base na revisão da literatura e nos objetivos que tinha; realizei as entrevistas, sendo que no início de cada entrevista fiz um breve enquadramento onde apresentei o trabalho que estava a desenvolver e obtive o consentimento informado de forma oral (todas as entrevistas foram gravadas via áudio); transcrevi as entrevistas tendo em conta o acordo ortográfico em vigor; e revi alguns aspetos relacionados com a análise qualitativa, nomeadamente li o capítulo "A análise de conteúdo" de Jorge Vala (1986) e o artigo "A Técnica de Análise de Conteúdo" de João da Silva Amado (2000), de forma a poder realizar um trabalho com qualidade.

Referências:

- Amado, J. (2000, Novembro). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Referência*, 5, 53-63.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.

22-09-2015 17:58:43

Segundo Vala (1986) existem operações mínimas aquando se realiza a análise de conteúdo, nomeadamente a definição dos objetivos e do quadro de referência teórico, a constituição do corpus, a definição das categorias e a definição das unidades de análise.

1) Definição dos objetivos e do quadro de referência teórico:

O presente trabalho insere-se no âmbito do Trabalho de Projeto desenvolvido no Mestrado em Psicologia Social da Saúde, sendo que o principal objetivo é o de desenvolver um projeto de intervenção, chamado "Faz a ~~(H)~~Diferença", passível de ser aplicado em contexto escolar e que pretende contribuir para a diminuição da prevalência do *bullying* através da promoção da interajuda entre os alunos. Para tal o Trabalho de Projeto será dividido em 2 partes principais: a primeira será a realização de um diagnóstico de situação de forma a perceber a realidade da escola e posteriormente, e tendo em conta as conclusões da primeira parte, será construído um projeto de intervenção. O enquadramento teórico subjacente a este projeto de intervenção, de forma simplificada, relaciona 3 áreas distintas: o *bullying* (problema), os *bystanders* (recurso) e o comportamento de defesa (solução).

2) Constituição do corpus:

O material utilizado na análise de conteúdo é resultado de 5 entrevistas que foram realizadas especificamente para este trabalho, para complementar o diagnóstico de situação. Foram entrevistados: um elemento da Direção, a coordenadora dos diretores de turma do 2º ciclo, a coordenadora dos diretores de turma do 3º ciclo, o mediador de conflitos e um professor que está frequentemente envolvido nos processos disciplinares (todas as pessoas que foram contactadas aceitaram colaborar). A seleção da amostra foi realizada de forma a que todos os entrevistados fossem pessoas que trabalham na escola mas com cargos distintos uns dos outros de forma a obter uma maior representatividade das fontes. Todas as entrevistas foram realizadas pela aluna de Mestrado, tiveram por base o mesmo guião e foram gravadas via áudio. As entrevistas decorreram em salas adequadas para o propósito onde só esteve presente a aluna e o entrevistado e previamente a cada entrevista foi feito um enquadramento onde foi apresentado o trabalho que está a ser desenvolvido e obtido o consentimento informado oralmente.

3) Definição das categorias:

No que diz respeito ao procedimento de definição de categorias inicialmente será adotada uma abordagem dedutiva, onde as categorias são definidas à priori, com a criação de um esboço provisório do sistema de categorias tendo em conta as principais áreas temáticas presentes no guião e as sucessivas leituras que foram feitas previamente à análise de conteúdo, nomeadamente aquando da transcrição dos documentos. No entanto se no decurso da segmentação e codificação forem criadas mais categorias ou subcategorias, a abordagem

passará a ser considerada mista, uma vez que combina as duas abordagens: dedutiva, onde as categorias são definidas à priori, e indutiva, onde as categorias são definidas à posteriori. Será criado um género de um dicionário de categorias onde cada categoria terá a sua própria designação e definição. Definição esta que funcionará como uma orientação para se saber quais as unidades de registo que poderão, ou não, ser integradas em cada categoria.

4) Definição das unidades de análise:

Uma unidade de registo é o segmento determinado de conteúdo que se caracteriza colocando-o numa dada categoria (Vala, 1986). Será utilizada a unidade de registo semântica visto que desta forma a segmentação do material será realizada por temas, possibilitando assim a realização da análise de conteúdo de uma forma mais flexível. A unidade de contexto é o segmento mais largo de conteúdo que o analista examina quando caracteriza uma unidade de registo (Vala, 1986). A unidade de contexto utilizada será o parágrafo.

Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), Metodologia das Ciências Sociais (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.

25-09-2015 16:51:44

Do dia 23 ao dia 25 de Setembro foi criado o sistemas de categorias provisório, bem como o dicionário de categorias (onde cada categoria tem a sua própria designação, definição e os respetivos critérios de inclusão e/ou exclusão).

Eis o sistema de categorias provisório:

Bullying: (In)Existência

Bullying: Causas

Bullying: Consequências

Bullying: Locais

Bystander: (In)Existência

Bystander: Assistente

Bystander: Defensor

Bystander: Outsider

Bystander: Reforçador

Escola: Caracterização

Escola: Intervenções realizadas

Escola: Procedimentos

Escola: Recetividade ao projeto "Faz a (In)Diferença"

Escola: Regras Anti-Bullying

Escola: Regras Pró-Defesa

Estratégias:

Implementação: Abordagem

Implementação: Duração

Implementação: Escolaridade

Implementação: Responsável

Implementação: Tempo Letivo

Informação não relevante

Motivos para intervir: Autoeficácia

Motivos para intervir: Conhecimento

Motivos para intervir: Intenção

Motivos para intervir: Responsabilidade

Motivos para não intervir: Conformidade com as normas do grupo

Motivos para não intervir: Falta de conhecimento

Motivos para não intervir: Moral disengagement

Motivos para não intervir: Perceção de Risco

Perguntas/Comentários da entrevistadora

Eis o dicionário de categorias:

- ***Bullying*: (In)Existência**

Categoria que reporta se existe, ou não, *bullying* na Escola Básica de 2º e 3º Ciclos das Orlais. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre se existe *bullying* ou não, nomeadamente como tem sido a evolução do fenómeno (tem diminuído, aumentado, mantém-se igual) e porquê, que tipo de *bullying* acontece (verbal, físico, social), a faixa etária e sexo onde há mais e menos *bullying*, etc..

- ***Bullying*: Causas**

Categoria que reporta aspetos que poderão causar *bullying*. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre quais os fatores que potencialmente podem dar início ao *bullying*, nomeadamente fatores de risco das vítimas que as tornam mais vulneráveis e conseqüentemente alvos mais fáceis,

características dos provocadores que estão associadas ao envolvimento em comportamentos de *bullying*, etc..

- ***Bullying: Consequências***

Categoria que reporta quais as consequências do *bullying*. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre quais as consequências que os provocadores, as vítimas e os *bystanders* podem enfrentar a curto, médio e/ou longo prazo.

- ***Bullying: Locais***

Categoria que reporta quais os locais onde o *bullying* ocorre. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre os locais onde o *bullying* ocorre, nomeadamente no recreio, casas de banho, salas de aula, internet, etc..

- ***Bystander: (In)Existência***

Categoria que reporta se existem, ou não, *bystanders* nos episódios de *bullying*, ou seja, se para além dos provocadores e das vítimas, existem, ou não, mais pessoas envolvidas nos episódios de *bullying*, ainda que indiretamente (exemplo: a assistir). Nesta categoria só podem ser integradas unidades de registo que contenham informação sobre se existem, ou não, *bystanders* quando estes forem referidos de uma forma geral, como por exemplo "observadores", "pessoas que estavam a assistir", "*bystanders*". No caso da unidade de registo conter informações relativamente ao papel que o *bystander* estava a desempenhar (defensor, assistente, reforçador, outsider) então a mesma não deve ser integrada nesta categoria uma vez que há categorias mais específicas e como tal mais apropriadas para integrar essas unidades de registo, nomeadamente nas categorias "*Bystander: Defensor*", "*Bystander: Assistente*", "*Bystander: Reforçador*" e "*Bystander: Outsider*".

- ***Bystander: Assistente***

Categoria que reporta um dos papéis que os *bystanders* podem adotar - Assistente. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre os *bystanders* que, adotando uma posição mais de seguidores do que de líderes, participam ativamente no *bullying*, nomeadamente os *bystanders* que se juntam ao

bullying quando outra pessoa o inicia, os que ajudam o provocador (exemplo: apanham e/ou seguram a vítima), etc..

- ***Bystander: Defensor***

Categoria que reporta um dos papéis que os *bystanders* podem adotar - Defensor. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre se existem, ou não, *bystanders* que ajudam as vítimas e/ou tentam fazer com que a provocação termine, nomeadamente se existem, ou não, defensores, se se tem assistido a um aumento de número de defensores, uma diminuição ou o número tem-se mantido igual ao longo do tempo e porquê, a faixa etária e sexo onde há mais e menos defensores, etc.. No caso da unidade de registo conter informações relativamente às estratégias utilizadas pelos defensores, ou aos motivos que levam os defensores a intervir ou a não intervir, então a mesma não deve ser integrada nesta categoria uma vez que há categorias mais específicas e como tal mais apropriadas para integrar essas unidades de registo, nomeadamente nas categorias "Estratégias: (...)", "Motivos para intervir: (...)" e "Motivos para não intervir: (...)".

- ***Bystander: Outsider***

Categoria que reporta um dos papéis que os *bystanders* podem adotar - Outsider. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre os *bystanders* que não se querem envolver, nomeadamente os *bystanders* que ficam de fora da situação, os que não ficam do lado de ninguém, os que ignoram a situação, etc..

- ***Bystander: Reforçador***

Categoria que reporta um dos papéis que os *bystanders* podem adotar - Reforçador. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre os *bystanders* que de alguma forma reforçam a provocação, contribuindo assim para que o *bullying* continue, nomeadamente os *bystanders* que se aproximam da provocação para assistir, os que se riem, os que incentivam o comportamento do provocador, etc..

- **Escola: Caracterização**

Categoria que reporta quais as características da escola. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informações gerais sobre a escola e que permitam fazer a sua caracterização, nomeadamente informações sobre os alunos, os docentes, o funcionamento, o ambiente, etc..

- **Escola: Intervenções realizadas**

Categoria que reporta o trabalho de prevenção de *bullying* que já foi realizado na escola. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre se já foram, ou não, planeadas e realizadas intervenções sobre *bullying* na escola com o intuito de prevenir este fenómeno e se sim, saber mais informações sobre as mesmas, nomeadamente quem foi responsável pela preparação e implementação, quando aconteceram, que conteúdos foram abordados e trabalhados com os alunos (exemplo: saber se foi feita, ou não, referência ao papel que os *bystanders* podem desempenhar nas situações de *bullying* de forma a contribuir para a diminuição deste fenómeno), como foi realizada a avaliação das intervenções, quais os resultados obtidos, etc.. Nesta categoria só podem ser integradas unidades de registo que contenham informação sobre as intervenções de prevenção que foram realizadas, ou seja, as intervenções que foram previamente planeadas e cujo objetivo foi o de prevenir que o comportamento de *bullying* voltasse a acontecer. No caso da unidade de registo conter informações sobre os procedimentos que foram acionados após acontecer uma situação de *bullying*, ou seja os procedimentos que foram realizados para lidar com o fenómeno após este ter acontecido, então a mesma não deve ser integrada nesta categoria uma vez que há uma categoria mais apropriadas para integrar essas unidades de registo, a categoria "Escola: Procedimentos".

- **Escola: Procedimentos**

Categoria que reporta quais os procedimentos acionados quando acontece uma situação de *bullying*. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre os procedimentos que são realizados para lidar com as situações de *bullying* quando estas acontecem, nomeadamente saber o que acontece aos alunos envolvidos, se os encarregados de educação tomam conhecimento do(s) incidente(s), os resultados obtidos, ou seja, se a situação fica, ou não, resolvida, etc.. Nesta categoria só podem ser integradas unidades de registo que contenham informação

sobre como é que se atua após acontecer uma situação de *bullying*. No caso da unidade de registo conter informações sobre as intervenções de prevenção que já foram realizadas na escola, ou seja, as intervenções que foram previamente planeadas e cujo objetivo foi o de prevenir que o comportamento de *bullying* voltasse a acontecer, então a mesma não deve ser integrada nesta categoria uma vez que há uma categoria mais apropriadas para integrar essas unidades de registo, a categoria "Escola: Intervenções realizadas".

- **Escola: Recetividade ao projeto "Faz a ~~(In)~~Diferença"**

Categoria que reporta qual a recetividade que a escola demonstra em relação ao projeto "Faz a ~~(In)~~Diferença". Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre se a escola está, ou não, disponível e interessada em participar no projeto "Faz a ~~(In)~~Diferença" e o porquê, nomeadamente saber se a escola considera o projeto pertinente e porquê, se está disposta a implementá-lo, etc..

- **Escola: Regras Anti-Bullying**

Categoria que reporta se existem, ou não, regras relativamente ao *bullying*, especificamente regras anti-*bullying* (regras que proíbem/desaprovem o *bullying*). Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre as regras anti-*bullying* que existem na escola, nomeadamente saber se existem, ou não, se não saber o porquê de não existirem, se sim saber quais são as regras, como é que são transmitidas aos alunos, etc.. No caso da unidade de registo conter informações relativamente às regras pró-defesa (regras que incentivem o comportamento de defesa por parte dos *bystanders*), então a mesma não deve ser integrada nesta categoria uma vez que há uma categoria mais apropriada para integrar essas unidades de registo, a categoria "Escola: Regras Pró-Defesa".

- **Escola: Regras Pró-Defesa**

Categoria que reporta se existem, ou não, regras relativamente ao *bullying*, especificamente regras pró-defesa (regras que incentivem o comportamento de defesa por parte dos *bystanders*). Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre as regras pró-defesa que existem na escola, nomeadamente saber se existem, ou não, se não saber o porquê de não existirem, se sim saber quais são as regras, como é que são transmitidas aos alunos, etc.. No caso da unidade de registo conter informações relativamente às regras anti-*bullying* (regras que

proibem/desaprovem o *bullying*), então a mesma não deve ser integrada nesta categoria uma vez que há uma categoria mais apropriada para integrar essas unidades de registo, a categoria "Escola: Regras Anti-*Bullying*".

- **Implementação: Abordagem**

Categoria que reporta quais as condições de implementação mais adequadas ao contexto escolar, especificamente qual a abordagem que deve ser adotada e o porquê. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre a forma como o projeto deve ser exposto aos alunos, nomeadamente que tipo de atividades é que mobilizam mais os alunos, que os deixam mais motivados e empenhados de forma a que o projeto consiga ser o mais eficaz possível, aspetos relacionados com a exequibilidade e pertinência da educação por pares, etc..

- **Implementação: Duração**

Categoria que reporta quais as condições de implementação mais adequadas ao contexto escolar, especificamente quanto tempo de contacto com os alunos seria adequado para o projeto "Faz a ~~(In)~~Diferença" e o porquê. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre a duração do projeto "Faz a ~~(In)~~Diferença", nomeadamente quanto tempo deve ter uma sessão, quantas sessões devem ser realizadas, com que frequência, em que Período(s), etc..

- **Implementação: Escolaridade**

Categoria que reporta quais as condições de implementação mais adequadas ao contexto escolar, especificamente qual o ano de escolaridade que beneficiaria mais do projeto "Faz a ~~(In)~~Diferença" e o porquê. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre quais os anos de escolaridade que devem participar no projeto "Faz a ~~(In)~~Diferença", nomeadamente quais os anos de escolaridade que têm maior disponibilidade de horário para participar em projetos de intervenção desta natureza, quais os anos de escolaridade que beneficiariam mais, etc..

- **Implementação: Responsável**

Categoria que reporta quais as condições de implementação mais adequadas ao contexto escolar, especificamente quem é que deve ser responsável pela implementação do projeto

"Faz a ~~(In)~~Diferença" e o porquê. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre qual o grupo (professores, diretores de turma, psicólogos, pessoas de fora da escola) que deve ficar responsável pela implementação do projeto "Faz a ~~(In)~~Diferença", nomeadamente quais as vantagens, desvantagens, disponibilidade e motivação de cada grupo específico, etc..

- **Implementação: Tempo Letivo**

Categoria que reporta quais as condições de implementação mais adequadas ao contexto escolar, especificamente em que tempo letivo é que deve ser implementado o projeto "Faz a ~~(In)~~Diferença" e o porquê. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre o tempo letivo mais adequado para se realizarem projetos de intervenção desta natureza, nomeadamente se deve ser implementado em tempo curricular ou extracurricular, se for curricular em que disciplina, etc..

- **Informação não relevante**

Categoria que, tal como o nome indica, integra todas as unidades de registo que contêm informações que não são relevantes para os objetivos do presente trabalho. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que não se enquadraram em mais nenhuma outra categoria.

- **Motivos para intervir: Autoeficácia**

Categoria que reporta um dos possíveis motivos que faz com que os defensores intervenham - Autoeficácia. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre a perceção que cada pessoa tem sobre as suas próprias capacidades para fazer algo, neste caso intervir numa situação de *bullying*, e que efetivamente estejam associadas à intervenção por parte dos *bystanders*.

- **Motivos para intervir: Conhecimento**

Categoria que reporta um dos possíveis motivos que faz com que os defensores intervenham - Conhecimento. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre se os *bystanders* têm suficiente conhecimento sobre as estratégias que podem utilizar nas situações de *bullying* e que efetivamente estejam associadas à intervenção por parte dos *bystanders*. Nesta categoria só podem ser

integradas unidades de registo que contenham informação sobre se os *bystanders* conhecem estratégias suficientes que lhes permita intervir nas situações de *bullying*. No caso da unidade de registo conter informações relativamente às estratégias propriamente ditas, ou seja, conter informação que descreva que estratégias é que são utilizadas, então a mesma não deve ser integrada nesta categoria uma vez que há categorias mais específicas e como tal mais apropriadas para integrar essas unidades de registo, nomeadamente nas categorias "Estratégias: (...)".

- **Motivos para intervir: Intenção**

Categoria que reporta um dos possíveis motivos que faz com que os defensores intervenham - Intenção. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre a intenção que os *bystanders* têm em intervir nas situações de *bullying* e que efetivamente estejam associadas à intervenção por parte dos *bystanders*.

- **Motivos para intervir: Responsabilidade**

Categoria que reporta um dos possíveis motivos que faz com que os defensores intervenham - Responsabilidade. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre a responsabilidade que os *bystanders* sentem que têm quando têm conhecimento ou estão perante uma situação de *bullying* e que efetivamente estejam associadas à intervenção por parte dos *bystanders*.

- **Motivos para não intervir: Conformidade com as normas do grupo**

Categoria que reporta um dos possíveis motivos que faz com que os defensores não intervenham - Conformidade com as normas do grupo. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre a incapacidade que os *bystanders* têm em ir contra a norma do grupo (quando o comportamento normativo é o de não intervir) e que efetivamente estejam associadas à ausência de intervenção por parte dos *bystanders*.

- **Motivos para não intervir: Falta de conhecimento**

Categoria que reporta um dos possíveis motivos que faz com que os defensores não intervenham - Falta de conhecimento. Podem ser integradas nesta categoria todas as

unidades de registo que contenham informação sobre o insuficiente conhecimento que os *bystanders* têm sobre as estratégias que podem utilizar nas situações de *bullying* e que efetivamente estejam associadas à ausência de intervenção por parte dos *bystanders*. Nesta categoria só podem ser integradas unidades de registo que contenham informação sobre se os *bystanders* têm conhecimento insuficiente, resultando numa ausência de intervenção nas situações de *bullying* exatamente por não saberem como devem agir. No caso da unidade de registo conter informações relativamente às estratégias propriamente ditas, ou seja, conter informação que descreva que estratégias é que são utilizadas, então a mesma não deve ser integrada nesta categoria uma vez que há categorias mais específicas e como tal mais apropriadas para integrar essas unidades de registo, nomeadamente nas categorias "Estratégias: (...)".

- **Motivos para não intervir: *Moral disengagement***

Categoria que reporta um dos possíveis motivos que faz com que os defensores não intervenham - *Moral disengagement*. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre mecanismos que permitem que os *bystanders* não se sintam (tão) culpados quando não intervêm nas situações de *bullying* (exemplos: não assumir a responsabilidade; culpar a vítima pelo que lhe está a acontecer; avaliar a situação de forma a que a mesma pareça menos negativa do que é) e que efetivamente estejam associadas à ausência de intervenção por parte dos *bystanders*.

- **Motivos para não intervir: Perceção de Risco**

Categoria que reporta um dos possíveis motivos que faz com que os defensores não intervenham - Perceção de Risco. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre a perceção que os *bystanders* têm sobre as consequências negativas que podem vir a sofrer e a gravidade das mesmas caso intervenham numa situação de *bullying* (exemplo: "se tentar intervir posso ser eu a próxima vítima") e que efetivamente estejam associadas à ausência de intervenção por parte dos *bystanders*.

- **Perguntas/Comentários da entrevistadora**

Categoria que, tal como o nome indica, integra todas as intervenções (perguntas e comentários) realizados pela entrevistadora.

26-09-2015 16:18:14

No dia 26 de Setembro foi iniciada a segmentação e codificação dos materiais. Durante a análise de conteúdo e ao aperceber-me que a categoria "*Bullying: (In)Existência*" abrangia muitos conceitos diferentes (o tipo de *bullying*, a prevalência por sexo e faixa etária, etc.), decidi criar outras categorias de forma a que as unidades de registo estivessem inseridas em categorias numa categoria tão abrangente, mas sim em categorias mais específicas. As categorias criadas foram: "*Bullying: Verbal*", "*Bullying: Físico*", "*Bullying: Social*", "*Bullying: Cyberbullying*", "*Bullying: Sexo*" e "*Bullying: Faixa Etária*". E posteriormente às alterações, o dicionário de categorias foi atualizado.

Dicionário de categorias atualizado:

- ***Bullying: (In)Existência***

Categoria que reporta se existe, ou não, *bullying* na Escola Básica de 2º e 3º Ciclos das Orlas. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre a existência, ou não, de *bullying* quando o mesmo é referido de uma forma geral (não fazendo referência a nenhum tipo específico de *bullying*), nomeadamente como tem sido a evolução do fenómeno (tem diminuído, aumentado, mantém-se igual) e porquê. No caso da unidade de registo conter informações sobre o tipo de *bullying* que acontece (verbal, físico, social, *cyberbullying*), a faixa etária onde há mais e menos *bullying*, o sexo onde há mais e menos *bullying*, então a mesma não deve ser integrada nesta categoria uma vez que há categorias mais específicas e como tal mais apropriadas para integrar essas unidades de registo, nomeadamente nas categorias "*Bullying: Verbal*", "*Bullying: Físico*", "*Bullying: Social*", "*Bullying: Cyberbullying*", "*Bullying: Faixa Etária*" e "*Bullying: Sexo*".

- ***Bullying: Cyberbullying***

Categoria que reporta um tipo específico de *bullying* - *Cyberbullying*. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre a existência, ou não, de *cyberbullying* (exemplo: *bullying* através da internet, etc.), nomeadamente a faixa etária onde este tipo específico de *bullying* acontece mais e menos vezes, o sexo onde este tipo específico de *bullying* acontece mais e menos vezes, etc..

- **Bullying: Faixa Etária**

Categoria que reporta qual a faixa etária onde existe *bullying*. Nesta categoria só podem ser integradas unidades de registo que contenham informação sobre a faixa etária onde existe *bullying* quando a mesma estiver associada ao *bullying* quando este for referido de uma forma geral (não fazendo referência a nenhum tipo específico de *bullying*), nomeadamente qual a idade/faixa etária/ano de escolaridade onde há mais e menos *bullying*. No caso da unidade de registo estar associada a um tipo específico de *bullying* (verbal, *cyberbullying*, social, etc.), então a mesma não deve ser integrada nesta categoria uma vez que há categorias mais específicas e como tal mais apropriadas para integrar essas unidades de registo, nomeadamente nas categorias "*Bullying: Verbal*", "*Bullying: Físico*", "*Bullying: Social*" e "*Bullying: Cyberbullying*".

- **Bullying: Físico**

Categoria que reporta um tipo específico de *bullying* - Físico. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre a existência, ou não, de *bullying* físico (exemplos: bater, danificar objetos, etc.), nomeadamente a faixa etária onde este tipo específico de *bullying* acontece mais e menos vezes, o sexo onde este tipo específico de *bullying* acontece mais e menos vezes, etc..

- **Bullying: Sexo**

Categoria que reporta qual o sexo onde existe *bullying*. Nesta categoria só podem ser integradas unidades de registo que contenham informação sobre o sexo onde existe *bullying* quando a mesma estiver associada ao *bullying* quando este for referido de uma forma geral (não fazendo referência a nenhum tipo específico de *bullying*), nomeadamente qual o sexo onde há mais e menos *bullying*. No caso da unidade de registo estar associada a um tipo específico de *bullying* (verbal, *cyberbullying*, social, etc.), então a mesma não deve ser integrada nesta categoria uma vez que há categorias mais específicas e como tal mais apropriadas para integrar essas unidades de registo, nomeadamente nas categorias "*Bullying: Verbal*", "*Bullying: Físico*", "*Bullying: Social*" e "*Bullying: Cyberbullying*".

- **Bullying: Social**

Categoria que reporta um tipo específico de *bullying* - Social. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre a existência, ou

não, de *bullying* social (exemplo: deixar propositalmente alguém fora de atividades, etc.), nomeadamente a faixa etária onde este tipo específico de *bullying* acontece mais e menos vezes, o sexo onde este tipo específico de *bullying* acontece mais e menos vezes, etc..

- **Bullying: Verbal**

Categoria que reporta um tipo específico de *bullying* - Verbal. Podem ser integradas nesta categoria todas as unidades de registo que contenham informação sobre a existência, ou não, de *bullying* verbal (exemplos: chamar nomes, gozar, etc.), nomeadamente a faixa etária onde este tipo específico de *bullying* acontece mais e menos vezes, o sexo onde este tipo específico de *bullying* acontece mais e menos vezes, etc..

Foi acrescentada uma outra categoria - "Escola: Regras" - uma vez que não existia, até agora, uma categoria onde inserir as unidades de registo sobre regras em geral, só existiam as categorias "Escola: Regras Anti-Bullying" e "Escola: Regras Pró-Defesa". Posteriormente às alterações, o dicionário de categorias foi atualizado.

Dicionário de categorias atualizado:

- **Escola: Regras**

Categoria que reporta se existem, ou não, regras relativamente ao *bullying*. Nesta categoria só podem ser integradas unidades de registo que contenham informação sobre as regras quando estas forem referidas de uma forma geral (não fazendo referência a nenhum tipo específico de regras, como por exemplo regras anti-*bullying* ou pró-defesa), nomeadamente saber se existem, ou não, se não saber o porquê de não existirem, se sim saber como é que são transmitidas aos alunos, etc.. No caso da unidade de registo conter informações relativamente a regras anti-*bullying* (regras que proibem/desaprovem o *bullying*) ou a regras pró-defesa (regras que incentivem o comportamento de defesa por parte dos *bystanders*), então a mesma não deve ser integrada nesta categoria uma vez que há categorias mais específicas e como tal mais apropriadas para integrar essas unidades de registo, nomeadamente nas categorias "Escola: Regras Anti-Bullying" e "Escola: Regras Pró-Defesa".

18-10-2017 13:00:51

No dia 18 de Outubro foram atualizados os memorandos, de forma a atualizar o sistema de categorias.

Eis o sistema de categorias atualizado:

Bullying: (In)Existência

Bullying: Causas

Bullying: Consequências

Bullying: Cyberbullying

Bullying: Faixa Etária

Bullying: Físico

Bullying: Locais

Bullying: Sexo

Bullying: Social

Bullying: Verbal

Bystander: Assistente

Bystander Defensor: (In)Existência

Bystander Defensor: Faixa Etária

Bystander Defensor: Sexo

Bystander: Outsider

Bystander: Reforçador

Bystander: (In)Existência

Escola: Caracterização

Escola: Intervenções

Escola: Intervenções - Conteúdo

Escola: Intervenções - Resultados

Escola: Procedimentos

Escola: Recetividade ao projeto "Faz a ~~(In)~~Diferença"

Escola: Recursos

Escola: Regras

Escola: Regras Anti-*Bullying*

Escola: Regras Pró-Defesa

Estratégia: Contar a alguém

Estratégia: Dizer ao(s) provocador(es) para parar(em)

Estratégia: Pedir Ajuda

Estratégia: Reagir com violência física

Estratégia: Separar fisicamente o(s) provocador(es) e a(s) vítima(s)

Estratégias

Implementação: Abordagem

Implementação: Abordagem - Apresentações

Implementação: Abordagem - *Brainstorming*

Implementação: Abordagem - Debate

Implementação: Abordagem - Discussão/Estudo de Casos Concretos

Implementação: Abordagem - Educação por Pares

Implementação: Abordagem - Jogos/Lúdico

Implementação: Abordagem - Multimédia

Implementação: Abordagem - *Role Play*

Implementação: Duração

Implementação: Duração - Número de Sessões

Implementação: Duração - Período(s)

Implementação: Escolaridade

Implementação: Responsável

Implementação: Tempo Letivo

Informação não relevante

Motivos para intervir: Amizade

Motivos para intervir: Autoeficácia

Motivos para intervir: Autoestima

Motivos para intervir: Bondade

Motivos para intervir: Conhecimento

Motivos para intervir: Expectativa de Resultado

Motivos para intervir: Formação

Motivos para intervir: Gosto em ajudar

Motivos para intervir: Intenção

Motivos para intervir: Modelagem

Motivos para intervir: Norma Prescritiva

Motivos para intervir: Protagonismo

Motivos para intervir: Relação entre professores e alunos

Motivos para intervir: Responsabilidade

Motivos para intervir: Sentido de Justiça

Motivos para intervir: Sentido de responsabilidade

Motivos para não intervir: "A violência é normal"

Motivos para não intervir: Conformidade com as normas por querer pertencer ao grupo

Motivos para não intervir: Entusiasmo da audiência

Motivos para não intervir: Expectativa de Resultado

Motivos para não intervir: Falta de intenção

Motivos para não intervir: Falta de autonomia

Motivos para não intervir: Falta de conhecimento

Motivos para não intervir: Falta de coragem

Motivos para não intervir: Falta de empatia

Motivos para não intervir: Falta de sentido de responsabilidade

Motivos para não intervir: Fraca relação entre intenção e ação

Motivos para não intervir: Individualismo

Motivos para não intervir: *Moral disengagement*

Motivos para não intervir: Norma Prescritiva

Motivos para não intervir: Percepção de Risco

Motivos para não intervir: Respeito pelo(s) provocador(es)

Perguntas/Comentários da entrevistadora

Anexo K

Entrevista A

Entrevistadora (E) - Como é que descreve a escola? Em primeiro lugar. O ambiente da escola, os alunos? Para perceber um bocadinho o contexto.

Subdiretora (S) – Então isto é uma escola TEIP, portanto é um Território Educativo de Intervenção Prioritária. É TEIP porquê? Porque se constatou que há aqui várias situações e uma delas é de conflito entre alunos, de alunos entre eles. Não há historial... pouco, de alunos com professores, há muito pouca coisa desse género aqui. E portanto nós temos um contexto familiar complicado. Economicamente as coisas não funcionam bem e isso muitas vezes é simplesmente a base de tudo. Como não há meios para fazer face... porque há falta de tempo, há falta de dinheiro, há falta de uma série de coisas, há certos valores que não há tempo para consolidar. E então os miúdos andam muitas vezes... Fazem a sua própria autoeducação, ninguém lhes diz “Isto não está bem.” Ou nunca pensaram no assunto. E portanto é isso. Há aqui muitos problemas sociais derivados desta realidade. Mas não são nem melhores nem piores do que os outros. É só o contexto social que não ajuda.

E - Ok. E em relação ao *bullying*. Isto que lhe disse tem que ter intenção, ...

S - Sim, tem que ter essas três juntas, essas três componentes.

E - Existe *bullying* cá na escola?

S - Existe, com estas três componentes, não existe muito, só uma coisa esporádica. Mas existe, mas muito esporádica.

E - Ok. E quando existe sabe-me dizer se é mais nas raparigas? Nos rapazes? Em que idade é que acha que há mais?

S - Há muito entre raparigas, há. Rapazes e raparigas... *bullying* acho que não. As raparigas há de facto, há alguma incidência, mas isto não lhe posso dizer uma coisa muito... Para eu lhe dizer isto com certeza eu tinha que ir ver... e dados e números para lhe dizer uma coisa. Aquilo que eu tenho aqui, que tenho presenciado, há de raparigas, há. Relacionado com rapazes mas é entre elas, ou seja, é de namoro, é o A gosta do B, depois acham que também

afinal não gosta porque gosta de outro... Portanto é aquele género de ciúmes e coisas. E depois há...

E - Acabam por fazer.

S - Acabam por fazer. E o que é mais grave nesta situação são as... quando vão para as redes sociais. Isso aí é muito complicado.

E - E vocês conseguem lidar com...

S - Às vezes temos de conseguir. Temos, temos.

E - O que é que fazem?

S - Chamamos os miúdos, muitas vezes, quando vamos a tempo, eles acabam por retirar algumas coisas que puseram. Mas muitas vezes já... isto já... Quando nos chega já está, já começou, isto não tem nada a ver com a escola, são coisas entre eles. E depois aqui a escola, como estão cá, é aqui que acontecem, para além das redes sociais. Sim, sim.

E - E em termos de idade? Disse-me das raparigas mas e idade?

S - É assim há muita coisa nos 6º anos, há muita complicação nos 6º, nos mais pequenos, no 2º Ciclo. Também há nos outros, mas menos. Pelo menos aqui em termos de escola eles como são mais pequenos libertam tudo. Depois os outros já têm outro grau de... [Interrupção da entrevista].

E - Ok. Então mais no 6º ano.

S - Mais no 6º ano aqui, sim.

E - E acha que o *bullying* tem vindo a aumentar, diminuir, ou tem-se mantido igual ao longo dos anos?

S - É assim eu isso eu não lhe posso dizer. Desta experiência do ano passado e deste não é significativa a diferença. É uma coisa recorrente sim.

E - Eu também vou perguntando a várias pessoas.

S - Sim a várias pessoas e depois concluí. Claro a diferentes. Claro.

E - E a escola tem alguma regra relativamente ao *bullying*?

S - Não, regra não tem. Nós vamos, cada caso é um caso, vamos tentando resolver o melhor possível. A nossa regra, aqui em termos de Direção, é chegar a um consenso. Só quando não conseguimos é que temos que recorrer muitas vezes à Escola Segura, para fazer uma intervenção connosco. Mas normalmente tentamos sempre que eles se entendam, falamos com as partes todas envolvidas, quando é pais, vêm os pais, tudo isso. Mas é uma coisa que demora tempo, nem sempre corre bem e às vezes temos que recorrer aos agentes da Escola Segura que são uma ajuda insubstituível. São muito, muito bons. Muito bons.

E - O que é que eles fazem?

S - Fazem... Conversam com eles. Têm muito tempo. Fazem-nos ver muitas vezes que as coisas têm consequências a longo prazo que eles nunca imaginaram: que ficam... já há uma... o nome deles com alguma associação menos boa. [Impercetível] muitos dos nossos alunos às vezes chegam, têm escolaridade obrigatória e vão à vida deles, vão trabalhar. E nunca pensam que um dia isso pode ser... alguém fazer... pode impedir que eles tenham um emprego bom, eles nunca pensaram no assunto.

E - Dá-lhes uma perspetiva a longo prazo.

S - A longo prazo. E como eles têm muita experiência de casos.

E - E acha que isso resulta?

S - Resulta, resulta. Resulta porque eles pensam “Espera aí... Então vou... Se calhar é melhor resolver o assunto já porque isto tem consequências.”. Coisas que eles estão de tal maneira emocionados com o que andam a fazer que não pensam, o racional não existe.

E - Ok. E agora uma pergunta que é não relacionada com as vítimas nem com quem está a provocar. Os alunos que assistem, que estão à volta, na sua opinião acha que tentam ou não tentam intervir no sentido de parar com o *bullying*, de...

S - Ah tentam intervir e ajudar sim, sim. Tentam, tentam, tentam. A maioria dos miúdos tem bom fundo, não é? Querem logo... Pronto alguns já conhecem mais coisas que nós não conhecemos e aparecem aí e nós nem precisamos de chamar: “Venho aqui porque isto é assim assim” e eles tentam.

E - Que estratégias é que eles utilizam para parar com o *bullying*?

S - Ah é falar. Às vezes, conforme ... pronto umas vezes também entram para ajudar e para salvar e às vezes acabam por apanhar e depois agridem também. Pronto isso já quando é uma coisa já muito à frente. Depois... mas eles, de um modo geral, eles tentam resolver entre eles. E quando veem que isto já está aqui na Direção, então vêm aqui tentar esclarecer e ajudar, disponibilizarem-se. Muitas vezes acontece isso. Entre eles e depois vêm, podem falar e não sei quê... Pronto, é por aí.

E - Ok. E qual é a faixa etária e o sexo que acha que ajuda mais e os que ajudam menos?

S - Os rapazes são mais proativos por acaso nisso. Os rapazes vêm mais. Também há raparigas mas mesmo essas raparigas são aquelas que muitas vezes são aqui as mais “populares”, são aquelas mais ativas, conhecem muito bem aqui a... pronto os amigos, no fundo. São mais esse género. E os rapazes também.

E - E que idade é que acha que intervém mais, ou menos?

S - Aí, já os que vêm são um bocadinho mais conhecedores. Muitos do 7º ano que estão naquela fase ali entre... saíram do 2º Ciclo e já acham que são maiores então procuram ajudar, sim.

E - E acha que essa ajuda tem sido mais, menos, ao longo do tempo, ao longo dos anos? Ou tem-se mantido igual?

S - Eu a isso, como lhe digo, não posso falar. Que é tão pouco e eu não noto diferença. Se calhar se chegar a estar aqui mais tempo pode ser que tenha uma evolução ou que tenha uma ideia de evolução. Mas agora não sei.

E - Está bem. E porque é que acha que uns alunos tentam intervir e outros não tentam? Que motivos é que estão por detrás ou que características é que eles têm que faz com que...

S - Eles de um modo geral têm um sentido de justiça muito apurado, mais do que o nosso. Às vezes porque temos muita coisa em que pensar e temos a cabeça cheia de outras coisas e eles não, só têm aquilo. E então aquilo para eles é muito importante, que se faça justiça. Eles não lidam nada bem com alguém que é culpabilizado por uma coisa que não fez. E às vezes tudo aponta para uma determinada pessoa e não é essa pessoa. Já aconteceu comigo. Eu ter uma ideia estabelecida, que eu tenho uma ideia daquele aluno que já fez algumas coisas menos boas, mas naquela vez não foi ele. E então isso eles ajudam muito porque já sabem que nós à partida já temos uma (é como acontece com os adultos) temos uma imagem formada daquela pessoa e depois o que ele faz acaba por também apanhar e às vezes não é. E já tem acontecido ajudar...

E – É esse sentido.

S – É esse sentido. Por exemplo vou-lhe dar um caso do ano passado: um telemóvel aqui que tinha desaparecido e nós pensámos, tínhamos 3 ou 4 pessoas suspeitas e portanto “Só pode ser este”. E não foi, foi outro. E portanto, como é que nós soubemos? Porque houve uma pessoa que veio cá e disse “Não. Não foi e nós vimos”, enterraram o telemóvel para brincar com outro miúdo, percebe o género?

E - Sim, sim.

S - E o miúdo como era muito... eles achavam “protegido pelos pais” então queriam ver o que é que dava. E pronto, para dizer que os miúdos têm este sentido de justiça.

E - Isso é bom porque é um recurso.

S - É bom, é bom. É muito bom.

E - Eu própria estive a fazer, a ter algumas ideias do que é que poderia levar a que eles interviessem ou não interviessem. Vou dizer as várias ideias e depois diz-me o que é que acha cá na escola. Acha que eles intervêm porque têm conhecimento? Ou os que não intervêm é porque não sabem como é que hão de agir, não sabem que estratégias é que podem utilizar para intervir? A autoeficácia está relacionada com eles sentirem que são capazes de fazer alguma coisa eficazmente. Por exemplo eles até podem ter estratégias e conhecer...

S – Sim mas acham que não resulta.

E - Mas acham que eles não vão conseguir fazer isso. Ou acha que eles não sentem que é responsabilidade deles mediar esses conflitos? Ou eles até podem ter estas ferramentas todas mas não têm intenção para fazer...

S - Eu poria mais aqui na falta de estratégias, “Como é que eu posso fazer.” E também o resultado com... “Não sei se vale a pena porque se calhar eu vou-me meter e não vai resultar”. Acho que é capaz de ser este tipo de raciocínio.

E - O conhecimento e a autoeficácia?

S - É como nós, não é? Vemos uma briga qualquer e “O que é que eu vou fazer?”. Tenho a estratégia, “Será que isto é adequado e vai resultar ou ainda vai ser pior?”. Imaginemos que eu estou a ver alguém na rua, com uma discussão, qualquer coisa, se calhar eu penso que não vai resultar e então acabo por, não me sinto responsável porque não tem nada a ver comigo, entre aspas porque tem mas eu acho que não tem. E a intenção “Eu até quero mas...”.

E – Alguma coisa não... Cá na escola acha que...

S - Acho que é isto, é, é, talvez isto. Porque eles às vezes dizem “Mas porque é que não disseste logo?” e eles “Não sabia o que é que havia de fazer.”.

E - É para perceber onde é que podemos intervir.

S - Ajudar mais. Sim, sim.

E - Ok. E já foi realizada alguma intervenção relacionada com *bullying* cá na escola?

S - Já, já, já houve. Por acaso não é enquanto eu estou aqui... ainda não, penso que não... *bullying*... olhe tenho de perguntar à minha colega, já não sei se houve. Mas eu sei que já houve várias. Com os agentes da Escola Segura, eles têm um programa também de ação nas escolas.

E - Sabe como é que se chama o programa?

S – *Bullying*... Não sei. Manuela tu sabes se já houve alguma ação de *bullying* aqui na escola, para prevenir? Eu sei que houve, mas não é do nosso tempo. Já houve antes. Já houve para aí há uns 3 ou 4 anos. Eu lembro-me que depois de haver a ação de *bullying* houve uma data de queixas a seguir, que umas não eram *bullying* como disse, mas houve. Mas do nosso tempo ainda não.

E - Mas houve uma maior sinalização?

S - Houve, houve, houve. Eles ficaram mais despertos.

Manuela (M) – Estão previstas.

S – Sim, estão, até com a Escola Segura.

M – Estão previstas até através do PPES [Programa de Promoção e Educação para a Saúde].

S – Que é o plano de...

E – Educação para a Saúde.

S – É, é. Pois a Sofia sabe.

M - Estão previstas sim. Mas este ano não, não houve nada formal.

S - No ano passado também não. Formal não.

E – E nos anos anteriores?

S – Houve, houve, houve que eu lembro-me perfeitamente.

M - Já houve. Agora não posso precisar o ano...

S - Para aí há uns 4 anos. Sim.

E - E não se lembram bem que conteúdos é que abordavam?

S - Era despertar, eu lembro-me que... já não me lembro bem. Sei que houve um surto enorme de queixas a seguir.

M – Pois, em que é que consistia...

S - Em que é que consistia, o que é que podiam fazer.

M – Exatamente.

E – Mais para saber identificar.

S - É, é.

E - E alguma coisa relativamente a ajudar? Fazer com que os alunos ajudem mais?

S - Não, isso não. Nunca. Que eu saiba não. É só mesmo na identificação do problema. Agora não, para os formar para ajudar não.

E - Ok. Mas esse da identificação resultou?

S - Sim, resultou, resultou, eu lembro-me perfeitamente disso. Até resultou demais, porque depois qualquer coisa...

M - Era por tudo e por nada.

E - Porque eu estava aqui a dizer...

S - É, das três componentes.

E - Muitas vezes fala-se de *bullying*, mas o *bullying* tem características muito específicas.

S - Pois. E nem sempre é isso.

E - Uma agressão não é considerado *bullying*.

S - Claro.

M - Exatamente.

S - E eles, para eles é tudo *bullying*.

E - Na televisão, nos *media* falam assim.

S - É, eu sei, eu sei. Pronto é isso então há 4 anos, é melhor pôr assim.

E - Há 4 anos?

S - Sim, houve, houve.

E - Ok. E agora as perguntas que vou fazer são mais práticas. Para se eu fizer uma intervenção para ser exequível. Para não ser assim muito grande...

S - Uma coisa enorme só que depois não dá para nada. Claro.

E - Então assumindo que existe um projeto de intervenção que tem o objetivo de diminuir o *bullying* através da interação entre os alunos em que ano de escolaridade é que acha que beneficiaria mais? E porquê?

S - 2º Ciclo, 5º e 6º.

E - Porque é onde...

S - Porque é onde há mais, daquilo que eu me apercebo, mas como lhe digo isto é tudo muito [imperceptível]. Seria aí nesse nível.

E - Ok. E em que tempo letivo? Extracurricular? Curricular?

S - Não, tinha de ser curricular. Extracurricular não vale a pena porque eles não vêm. Não vêm e os pais também às vezes não deixam porque têm lá as coisas muito organizadas, ou não, mas pronto. Não são muito flexíveis a iniciativas extra horário.

E - Mesmo se for voluntário acha que não?

S - Acho que é melhor integrar. Por exemplo nós temos Educação para a Cidadania é uma disciplina, é ótimo. Fizemos montes de coisas este ano na Educação para a Cidadania.

E - Ok.

S - No pior dos cenários seria em Tutoria. Tem menos alunos mas também eles também vêm.

E - Ok. Educação para a Cidadania é de 45 [minutos] por semana?

S - É 45 por semana e toda a gente tem. Todas as turmas têm.

E - Ok. E em relação à duração? Quantas sessões é que acha que poderia ter?

S - Quantas sessões de 45? Para aí, se pudesse ser, se pudesse ser... não muito... 2 ou 3.

E - 2 ou 3 sessões?

S - Sim, sim porque depois sabe o que é, eu vou-lhe dizer porquê. É porque depois em Educação para a Cidadania há imensa coisa: há o “*Junior Achievement*”, há montes de projetos para pôr e então as pessoas depois torcem um bocado o nariz “Não, isso não dá. É muito tempo.”. É, 2 ou 3 no máximo.

E - Estou a tentar perceber qual é que é...

S - Sim, 2 ou 3. Se não os professores ficam logo a dizer que não dá.

E – 2 ou 3 horas?

S - 2 ou 3 vezes. Portanto 45 minutos 3 vezes, 3 sessões.

E - Ok. E em que Período é que acha que faria mais sentido?

S - Quanto mais cedo melhor porque depois começa a trapalhada dos exames e toda a gente quer usar... a Educação para a Cidadania serve para tudo e mais alguma coisa e não dá. No 1º Período é ótimo porque ainda estamos fresquinhos, pronto não estamos preocupados ainda com os exames.

E - Entre isso é melhor o 5º ano do que o 6º.

S - Sim, quanto mais cedo a intervenção, acho que é como tudo na vida, quanto mais cedo melhor.

E - E quem é que acha que deveria ser responsável pela implementação? Professores da escola, psicólogos, pessoas de fora da escola?

S - Pessoas de fora costumam resultar bem.

E - Porque é que é diferente?

S - Porque eles quando vem um professor de fora estão mais calminhos, não se esticam tanto. Senão connosco já é outra vez mais do mesmo. Não, quando vem uma pessoa de fora então eles ...

E - Ficam mais atentos.

S - Mais atentos, mais despertos. E depois se for muito tempo também já “Ah, é outra vez” pronto.

E – Esse efeito...

S - Se for 2 então é ótimo, se for uma se calhar mais de *bullying* e depois ajudar a ajudar, não é? No fundo é isso.

E - É isso, exatamente.

S - Ajudar a ajudar.

E - Ok, então pessoas de fora. Agora esta pergunta é mais pela experiência, nem tanto pela Direção mas pela professora ao longo dos anos. Que tipo de abordagens e que tipo de atividades é que acha que faz mais sentido? Que os mobiliza mais, que os deixa mais empenhados, motivados, que capta a atenção? Não é tanto o conteúdo da formação, mas é a forma.

S - Talvez... Não é uma coisa que eu me sinta pessoalmente muito à vontade mas acho que o que resulta são aquelas... aquelas... como é que se diz... ação tipo workshop, em que as pessoas são postas...

E – *Role-playing*?

S - Exatamente, não é workshop, *role-play*, exatamente. Em que são postas às vezes na situação e como é que reagem. Para nós percebermos como é que os outros...

E - Isso para todas as idades?

S - Sim, acho que sim, para todas as idades.

E - Assim mais prático.

S - Mais prático que é para nós percebermos porque é que reagimos às vezes com violência, que achamos que não, em teoria, mas depois na prática fazemos igual ou pior. É isso. Acho que é o que resulta mais. Se calhar um bocadinho uma parte teórica para a pessoa...

E – Claro. Para ter um enquadramento.

S - Um enquadramento e depois a ação: como é que nós reagimos perante... Ou discussão de casos também.

E - Deixa-os mais motivados.

S - Acho que sim. Uma coisinha simples porque nunca se pode pensar em grandes coisas. Ou um estudo de caso “Como é que tu achas?”, “O que é que aconteceu?”. Ou tipo um problema, o estudo de um problema. É capaz de resultar desde que seja uma coisa ao nível deles, não uma coisa muito sofisticada.

E – Ok. E acha que era exequível os alunos mais velhos darem formação aos mais novos?

S - Já tem acontecido. Este ano tivemos.

E – Funcionou bem?

S - MUITÍSSIMO bem. Muito bem. Este ano tivemos uma aluna do PIEF, que é uma aluna que teve um percurso no regular muito, muito acidentado e que depois foi... mudou-se de turma e pôs-se num PIEF, que é um programa de...

E – Falou de gravidez?

S – Foi, exatamente, já ouviu falar?

E – Sim.

S - De gravidez e também *bullying*, ela também fez, a aluna. Com a ajuda dos professores, mas foi ela.

E – O tal para sinalizar?

S – Com vários casos, ela mandou-me o *power point* que fez. Aquilo foi uma ação para os alunos, mas foi de um grupo de alunos. Há bocado não lhe disse essa e foi muito importante. Ela assumiu melhor até do que qualquer um de nós, professores. Ela queria até abranger a escola toda, nós é que depois, exatamente porque foi há pouco tempo e que os professores já precisaram das aulas para outras coisas, não deixámos avançar. Mas ela queria fazer para a escola toda, toda.

E - E nesse sentido acha que os alunos que tiverem vontade...

S - Ai os alunos que tiverem vontade ótimo.

E - E teria de ser extracurricular ou...?

S - Não, isto foi integrado também na Educação para a Cidadania. Eu organizei o calendário, não sei se já o tenho ali, mas tenho de certeza em digital, e então nós tínhamos os grupinhos organizados e ela falava. Ela própria, mas de facto teve os professores a ajudar, mas ela muito autónoma. Uma rapariga também muito, muito, muito, lá está aquele chavão que se usa agora, proativa, quer fazer muita coisa e queria mostrar que ...

E – Era do 2º Ciclo?

S - Ela era do PIEF do 3º Ciclo mas ela integrou o grupo mais tarde porque não se deu bem com o tal regular. E depois era um trabalho e ela tem muito à vontade, é uma miúda que

também tem uma experiência de vida muito grande, muito, muito grande e foi ela que se disponibilizou. Sim, até lhe mostro já como é que foi, se depois tiver interesse em ver.

E - Sim, o do *bullying* então.

S - Sim, o do *bullying* até posso-lhe mandar sim.

E - Mas são recursos que estão cá na escola.

S - Sim mas isso foi espontâneo, foi deles, não foi uma coisa organizada por nós.

E – Mas significa que pode haver essa vontade.

S – Ah não, pode e houve, houve. Houve mais até deles do que nossa porque não sabíamos muito bem se os outros miúdos iam reagir bem, mas correu tudo otimamente. Foi muito bom, foi.

E - Ok. E agora assim mais para terminar. Na sua opinião acha que faria sentido e era importante haver uma intervenção que, como disse, ajudasse a ajudar?

S - Sim, claro acho que aí é sempre melhor porque há um grande capital humano que às vezes nós desperdiçamos.

E - E acha que a escola estava disposta?

S - Ah, completamente. Isso é tudo ótimo, sim.

E - Mais algum comentário?

S - Nada, mais nada.

Entrevista B

Entrevistadora (E) - Em primeiro gostava que descrevesse a escola das Olaias. O ambiente, os alunos. De uma forma geral para ficar a conhecer o contexto.

Coordenadora dos Diretores de Turma do 2º Ciclo (C2) - Atualmente a escola tem alunos das famílias aqui dos bairros da zona. Portanto famílias de... vamos dizer assim, não é muito correto, depois adaptará a melhor forma de... de etnia cigana e os não ciganos, digamos assim.

E - Chamam mesmo ciganos.

C2 - Pronto os ciganos e os não ciganos. E depois todas as outras culturas que estão a chegar a Portugal, os chineses, os africanos, os nepaleses, estão curiosamente a chegar muitas pessoas do Nepal, eu este ano tinha 5 alunos do Nepal e chegaram 2 ainda só agora, neste primeiro ano. E temos depois de Leste, russos, ucranianos, romenos, pronto. Agora nos últimos anos vão variando um pouco, está a vir mais... Ah e indianos, temos também já um grande grupo de indianos que residem aqui há muito tempo.

E - Então não são novos.

C2 - Não, não são novos. E os brasileiros, menos agora. Houve uma altura em que os brasileiros tinham aqui assim... predominava assim um grande grupo. Eu agora tenho reparado que há brasileiros, ou então os filhos já não têm o sotaque brasileiro porque os pais já estão há muitos anos em Portugal, ainda existe aqui assim um grupo. Portanto isto é uma escola multicultural e vai ser sempre, até pelas características do meio. Depois a nível... isto de raças, caracterizando pelas raças. A nível socioeconómico é baixo, portanto não há grandes recursos económicos, nas turmas há um ou outro pai que sobressai, principalmente agora com a crise porque saíram de um ou outro colégio e integraram aqui, porque moram aqui nas Olaias os meninos, mas são poucos, são poucos. A camada é muito mediada. E culturalmente também mais para o baixo. Portanto são pais que não valorizam muito a escola, não investem muito na formação dos filhos, delegam muito na escola e quando vêm à escola é só para pedir contas. Não percebem que eles têm que articular com a escola. Que têm que criar o hábito de estar também na escola com os professores e que fazem parte da educação. Eles acham que não pronto, “A escola está lá e nós estamos em casa”. Se a escola por acaso, os alunos, se

qualquer coisa corre mal então vamos à escola pedir contas, não é verificar porque é que as coisas estão a correr mal, ou porque é que o filho não está a ter sucesso, o que é que está a acontecer. Não, é sempre a responsabilidade da escola, nunca é a dos pais, portanto é difícil, nesse aspeto é um desafio porque ou nós, de facto, apostamos também de certa forma na educação destes pais e vamos ajudar a criar uma cultura diferente.

E - Mais de colaboração.

C2 - De colaboração. Isto tem de partir da base do Pré-escolar e depois 1º Ciclo para chegarem aqui já com esse hábito. E muitas vezes esses hábitos ainda não estão enraizados nestes encarregados de educação. Depois também são as famílias monoparentais, também temos muitos casos, ou então a ausência de pais e é a família, ou instituições. Também temos meninos das instituições aqui na escola que foram retirados à família por negligência, temos alguns casos também. Portanto isto é assim, é um mundo complexo aqui dentro. Muita variedade e as turmas claro acabam por ter sempre 1 ou 2 casos, porque na formação nós também temos é que os espalhar, diluir e depois vamos tendo estruturas, vamos criando agora, muitas vezes não conseguimos dar é a resposta ideal porque não é fácil. Se a resposta só está aqui na escola e depois em casa não há a continuidade as coisas ficam... É difícil. E isto é assim, não sei se respondi. Mas é mesmo tudo muito heterogéneo. Eu quando faço a caracterização da minha direção de turma, agora focando-me no meu trabalho de direção de turma, eu raramente tenho uma turma homogénea, é sempre heterogénea, os casos são sempre...

E - De onde vêm é heterogéneo.

C2 - Sim, sim. É difícil, não temos assim turma... pronto ali está um grupo. E depois as culturas às vezes também fechadas. A cultura indiana também faz ali um grupo, a cultura cigana outro. Depois é gerir todas estas coisas, como é que isto se liga. Mas pronto, é um desafio sempre e é, de facto, fascinante. Eu acho que sim.

E - É importante que se ache um desafio.

C2 - É, é um desafio.

E - A perspectiva com que se olha para a escola.

C2 - Sim. Eu acho que se não for assim e se eu não encarar isto como um desafio, como algo que eu posso contribuir um bocadinho para melhorar então não estou aqui a fazer nada, não é? E eu quero fazer alguma coisa. Pode ser só 1, posso só ajudar 1, 2 ou 3 mas 1, 2 ou 3...

E – Já vale a pena.

C2 - Já vale a pena. E isso é que é importante.

E - Então e do que eu disse aqui do *bullying*, com estas três características mesmo específicas, considera que existe *bullying* na escola?

C2 - Sim, eu tive conhecimento diretamente, portanto como disse logo no início isto generalizou-se “*Bullying, é bullying*” e às vezes são coisas pontuais. Por exemplo eu este ano não sei se realmente, na minha turma, existiu com um aluno nepalês esta situação de *bullying*, se é que foi mesmo *bullying*. Porque às vezes era um menino diferente, que não falava o português e houve aí uma situação de outro menino que se metia com ele.

E - Mas foi só uma vez ou era ...?

C2 - Aquilo aconteceu umas 2 ou 3 vezes. Mas houve alguém, aqui é que às vezes falha porque não há articulação, eu só tomei conhecimento da situação, porque o aluno nunca me disse nada e contou a alguém, não sei se foi o outro menino nepalês que já falava um bocadinho a língua, o português, e vieram diretamente à Direção. Foi ótimo porque resolveram, perceberam quem era e atuaram. Depois eu falei com o menino e expliquei-lhe que se estas situações fossem repetidas, que ele tinha que comunicar à diretora de turma, que era eu, mas também o menino era estrangeiro. Mas na escola há situações mesmo de *bullying*. Mas muitas vezes são confundidas com a tal agressão pontual que passa. O problema muitas vezes deste *bullying* é que está camuflado e nós não temos conhecimento porque ele passa muito...

E - Nós professores?

C2 - Nós professores. No *facebook* dos alunos. E eles agridem-se muito verbalmente. E isso não nasce aqui na escola, nasce logo no 1º Ciclo. Eu tive conhecimento de uma situação e que foi muito controlada porque avisaram-me no ano passado quando recebi a turma. Aquilo até... acho que foi situação, eu não conheço a história completa, também não interessa mas de *bullying* entre meninas, verbalmente.

E - Mas fora da internet?

C2 - Na internet. Eu acho que esse é o grande perigo porque estes aqui, muitas vezes aqui na escola, ou o dinheiro, os funcionários também já estão muito atentos. Por exemplo no bar os funcionários da escola também já estão muito atentos para isso. Se é... como eles pagam com o cartão, é uma coisa que dá para ver e estão já alertados. Também a agressão, se há sempre agressões, como também temos o mediador de conflitos, também vai passando pelo pátio, também vai conhecendo, já está há uns anos na escola, temos o GAAF [Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família] também. Essas situações assim dentro da escola acontecem, mas são mais controladas e apanhamo-los rapidamente. Sinalizamos e podemos atuar. O perigo que eu vejo atualmente muitas vezes está na internet porque eles vêm com o receio porque verbalizou lá não sei o quê, disse que era isto ou que era aquilo e eles vão sofrendo e não contam porque não foi aqui, foi em casa...

E - Não há essa ponte.

C2 - Não há essa ponte. Porque este *bullying* é aquele que se vê. Vê que não vê.

E – Também há um que se chama *cyberbullying*, que é uma das ramificações.

C2 - Sim, sim, exatamente. Exato.

E – Que é *bullying* através da internet. E mesmo que só se ponha... aqui a repetição ao longo do tempo... mesmo que só se ponha um comentário na internet, como já não se apaga... Foi só uma vez mas há repetição porque estão sempre a ver. Isso é que é considerado *bullying*.

C2 - Exato. É um novo *bullying*, das novas tecnologias.

E - É mais difícil.

C2 - É mais difícil de atuar. Aqui na escola eu de facto este ano apercebi-me daquela situação porque o miúdo depois veio à Direção e transmitiram-me depois.

E - Mas aí não era *cyberbullying*?

C2 - Não, não. Era *bullying*... batia no miúdo no trajeto escola-casa, também pediu dinheiro mais do que uma vez, houve assim umas coisas. Só que depois enquadrámos aquilo, a Direção, o miúdo já não ia sozinho, já ia sempre... deixou de acompanhar com aqueles meninos mais velhos, porque eram mais velhos. Pronto e a situação foi resolvida. E depois há outros casos aqui.

E - Ok. E acha que há alguma faixa etária ou raparigas ou rapazes onde haja mais *bullying*?

C2 - Eu acho que isso é transversal, isso não noto. Nos pequeninos também... claro que os pequeninos sofrem mais, são mais frágeis, é mais fácil. Aqueles novos, os estrangeiros que não dominam a língua e que não percebem.

E - Por ser multicultural os que vêm de... os novos na escola são mais...

C2 - Sim, são mais vulneráveis.

E - E acha que o *bullying* tem vindo a aumentar, diminuir ou tem-se mantido ao longo dos anos?

C2 - Eu acho que... agora isso... assim ter uma ideia de como é que tem oscilado não sei porque eu não faço essa estatística. Mas por acaso era interessante porque nós tratamos a indisciplina. E com certeza era interessante, eu vou ter uma reunião e posso levantar essa questão de começarmos a ter noção porque como esses casos são encaminhados para os vários recursos, darem aos diretores de turma um *feedback* do *bullying* que existe na escola, se é significativo ou se são coisas pontuais e como é que nós depois, por exemplo com esse trabalho, podemos implementar aqui no terreno, na escola.

E - O meu objetivo é mesmo ajudar a escola. Não significa que as escolas tenham que utilizar o programa, mas as escolas que quiserem... O meu objetivo é produzir um projeto que...

C2 - Um projeto claro.

E - E aí faz todo o sentido depois haver uma avaliação.

C2 - Uma avaliação claro, claro. Pois isso não tenho noção... se aumentou, se diminuiu, se mantém... não sei.

E - E em relação a regras. Há alguma regra cá na escola relativamente a *bullying*?

C2 – Ah... bom. Claro que o regulamento interno tem lá um ponto que refere que é penalizado ou... se tiver esse tipo de atuação. Depois os diretores de turma... nas suas regras que transmite à turma, fala nestes assuntos. Também já tivemos aqui na escola sessões sobre *bullying*. Inclusive um professor que escreveu um livro e que publicou um livro.

E - Sabe-me dizer o nome? Ou já não?

C2 - Não.

E - E há quanto tempo foi?

C2 - Não foi há muito tempo. 1 ou 2 anos, mas podemos perguntar à bibliotecária porque foi promovido pela... acho que foi a bibliotecária que o convidou e ele veio à escola apresentar o livro e falou para algumas turmas, não falou para todas as turmas, mas foi um professor que se dedicou de facto ao *bullying* e tem um livro. E foi muito interessante. Eu assisti à apresentação, ele dialogou muito com os alunos e então foi ali a apresentação de casos e discussão dos casos e como trabalhar aquilo. Pronto foi um trabalho prático. Ele era um bom comunicador e de facto prendeu a atenção dos miúdos.

E - Foi uma sessão ou foram mais?

C2 - Eu não sei se ele fez 1 ou 2 sessões, mas não fez muito mais. Foi assim, eu acho que só veio uma vez à escola, portanto numa tarde ou numa manhã. E foram convidadas para aí 2 turmas ou 3 turmas. Não me recordo se foi para abranger algum ano em especial de escolaridade, se foi... penso que foi do 3º Ciclo, os mais velhos, mas não foi para todo o 3º Ciclo.

E - Então as regras são através do discurso dos professores, principalmente dos diretores de turma.

C2 - Sim, sim.

E - E de formações pontuais.

C2 - Sim e de formações pontuais. Também a PSP com a Escola Segura mas... também já várias vezes vem à escola falar.

E - Sobre *bullying*?

C2 - Sim, também sobre *bullying*. Eles falam... têm várias temáticas, mas também falam sobre *bullying*. Na minha ótica não é assim tão... não gostei muito porque eles tentam aproximar-se muito da linguagem dos miúdos e eu acho que nós temos que marcar um bocadinho a diferença.

E - É mais a forma?

C2 - A forma, não o conteúdo, mas a forma. Pronto os miúdos gostam com certeza... mas também depende dos agentes que vêm, porque eu também já apanhei agentes com algum interesse na comunicação e outros menos. Mas não sei se foi tudo... não foi sempre *bullying*, foi drogas e coisas assim.

E - Mas de *bullying* também já vieram?

C2 - Também, também. Só que eles depois ligam um bocadinho depois sempre à parte profissional deles, isso acho que...

E - Acha que não é a melhor abordagem?

C2 - Não. Na minha maneira de... na minha perspectiva, na minha perspectiva. Mas também é bom quando não há nada. Também é bom.

E - E vêm todos os anos?

C2 - Por acaso este ano foi o ano em que vieram menos. Vieram poucas... não sei, não tive conhecimento porque muitas vezes os diretores de turma contactam na Educação para a Cidadania e este ano acabámos por envolver as turmas noutros projetos. Neste da prevenção não, foi mais o álcool para o 7º ano porque foi uma indicação mesmo... não sei se da Direção Geral da Saúde, mas houve assim um momento, uma orientação para os 7º anos. Mas mais virado para o álcool porque também estão a consumir muito e então era na área da prevenção.

E - Há vários temas. Eu acho que se deve falar de todos os temas, tem é de se escolher.

C2 - Exato, tem é de se escolher e agora temos que ver por faixas etárias. Nos miúdos também muitas vezes, como eu estava a dizer, as turmas são heterogéneas também na idade. Estamos a tentar nivelar mais ou menos e que não haja assim meninos muito velhos com meninos muito novos, mas acontece e depois a linguagem ou a maneira de estar é diferente. Às vezes não é, os mais velhos ainda são mais imaturos do que alguns, isso é sempre relativo, nunca podemos ter ali o ótimo.

E - E ainda relativamente às regras nos discursos dos diretores de turma e nessas formações pontuais...

C2 - Sim, isso sim e com os pais. Também alertamos os pais para estas situações de *bullying*. Mas isso não é muito controlado, nós, como coordenadoras, damos tópicos para a reunião de encarregados de educação que cada diretor de turma promove com os pais da sua turma. Depois há professores que são mais sensíveis, outros menos, e aí depende ...

E - As regras é sempre anti-*bullying*?

C2 - Sim, sim.

E - E fazem alguma regra pró-defesa? Que é para incentivar os alunos a defenderem, a intervirem para cessar o *bullying*, ou é mais na parte...

C2 - É mais na parte de informação, informativa, não na concretização. Muitas vezes a concretização vem quando estamos com o problema.

E - Ok. E agora em relação aos alunos, não os que provocam nem as vítimas, mas os que assistem, os que estão à volta. Acha que aqui na escola eles tentam intervir e tentam ajudar as vítimas ou acha que não?

C2 - Pontualmente sim. Eu acho que alguns são eles que... Alguns têm medo, têm medo, ficam calados porque podem ter represálias, sofrer as represálias dos colegas. Mas também acontece o contrário, alguns vêm dizer “Professora eu tive conhecimento mas não diga que fui eu.”, já aconteceu e acontece. Agora não tenho *feedback* de todos os diretores de turma mas isso acontece, já aconteceu não sei se de *bullying* mas de situações, de coisas que correm menos bem ou que há divergências entre eles.

E - Sim, no caso que falou do...

C2 - Sim, do outro menino. Ele ajudou o colega claro.

E - Foi a partir daí...

C2 - Foi a partir daí, sim, sim.

E - Ok. E que estratégias? Além de dizer aos professores usam mais estratégias para tentar impedir que o *bullying* continue?

C2 - Não, depois é a atuação normal, os procedimentos normais se aquilo é mesmo grave, instaurar um processo disciplinar, conduzir o aluno, ...

E - Aí já é da parte dos professores.

C2 - Sim. O diretor de turma se pode faz um relatório, um relato da ocorrência ou qualquer professor do Conselho de Turma, não tem que ser o diretor de turma. O professor que toma conhecimento faz o relato da ocorrência, pode e deve entregar ao diretor de turma para avançar com o processo. Entrega na Direção e a Direção analisa com o diretor de turma, tenta averiguar e depois vai para processo disciplinar. Se o diretor... o diretor depois nomeia um instrutor do processo, um professor que ouve o encarregado de educação, o aluno, o agressor, ...

E - Todas as partes. Ok.

C2 - E isso é o procedimento de lei, digamos assim.

E - E desses alunos que ajudam, que intervêm para parar e vão dizer aos professores, acha que há alguma idade onde isso acontece mais ou sexo? Ou também...

C2 - Não, não. Para mim isso é muito difícil.

E - Não há problema porque está-me a dar perspetivas diferentes de outras entrevistas que já fiz.

C2 - Eu não tenho essa noção. Eu acho que é indiferente. Este ano por exemplo eu tinha uma menina, não de caso de *bullying*, mas de meninos que fizeram para aí disparates e ela veio ao Conselho Diretivo, diretamente à Direção, dizer que viu, quem fez e falou comigo e disse-me e pronto. Às vezes aquelas meninas que estão na idade da adolescência gostam de ser assim o centro e... mas algumas também têm receio. Portanto eu não sei se mais as meninas se os rapazes, não consigo ser objetiva porque eu acho que isso varia. Varia muito da situação, há outros que, os mais pequeninos, “Ai aquilo não é nada bom vou é sair daqui.”, “Eles que se entendam.”, ...

E - “Não é nada comigo.”

C2 - “Não é nada comigo.”. Mas não posso, não consigo porque, como não costumo acompanhar, por exemplo o meu colega que costuma estar nos processos disciplinares ele

com certeza vai dar uma visão muito diferente da minha porque, esse sim, conhece realmente os casos porque ele acompanha diretamente os processos. E sabe, com certeza, quantos casos de *bullying*, quantos casos de roubo, quantos casos de não sei quê... sabe... ou de agressão física, ou só de agressão verbal. Com certeza ele consegue. Eu aí, como diretora de turma, não é propriamente o nosso papel, nem como coordenadores porque depois temos outras tarefas e outros... por exemplo comportamento sim dentro de sala de aula mas enquanto para o sucesso escolar. E a ponte com os pais, envolver os pais no processo de ensino-aprendizagem, é aqui mais. E depois resolver os problemas da turma comportamentais. Quando eles saltam da turma para os outros meninos que podem parecer *bullying* ou outras formas de violência isso aí, claro temos que atuar, mas vai pela via, como eu lhe disse, dos processos disciplinares, das medidas disciplinares sancionatórias. Relatório da ocorrência e a Direção depois com o outro professor.

E - Então eu passo aqui algumas perguntas, se calhar o Professor João Silva vai responder.

C2 - Ah sim, eu penso que sim, que vai ter uma entrevista diferente, é bom.

E - Mas eu quero é isto, quero perspectivas diferentes, se fosse só para uns que conhecem tudo depois não tinha esta diversidade. Então ainda relativamente aos alunos que intervêm e que não intervêm, quais é que acha que são as razões que levam a intervir? Os motivos ou que características é que eles têm que os leva a intervir ou que não os leva a intervir?

C2 - Para denunciar o *bullying*?

E - Para denunciar sim. Já falou que alguns podem ter medo de sofrer represálias...

C2 - Sim. Outros porque gostam de ajudar, porque também têm... esta menina por exemplo era uma menina que gostava de ajudar quando se apercebia aí de situações ela gostava de contar, depois também podia fazer os seus disparates, como uma menina normal, adolescente, já praticamente adolescente, com aquelas características todas da adolescência. Mas geralmente... Eu agora perdi-me um bocadinho, peço desculpa.

E - Os motivos que levam a...

C2 - Sim, é porque gostam de ajudar e quando também na turma, o diretor de turma cultiva com a turma esta maneira de estar, da interajuda, eles vão entendendo que não é a queixinha, que é uma coisa que eu faço sempre com eles, não são as queixinhas, estamos aqui é para ajudar a crescer bem. E então aí eu, não é vir fazer a queixa porque sabe disto ou daquilo, mas analisar a situação sem fazer logo juízos de valor. Não quero juízos de valor, quero é analisar a situação e depois resolver. Isto também depende, o nosso papel depende muito da pessoa que está com a turma.

E - Eu também antes de vir cá para a entrevista, fiz assim um trabalho de casa e pus algumas hipóteses dos motivos de eles poderem ajudar ou não. Uma das hipóteses é: os que ajudam têm conhecimento sobre que estratégias é que podem utilizar, sabem como agir, têm um leque de conhecimento... de estratégias. A autoeficácia diz respeito ao próprio aluno sentir-se capaz de fazer estas estratégias e ser eficaz.

C2 - Sozinho portanto?

E - Sozinho.

C2 - Isto quando o aluno quer resolver sozinho, sem a participação do adulto.

E - Nem que seja ir dizer ao adulto. Pode ser eu quero dizer ao outro aluno “Para com isso.”, ou ir dizer ao professor. Isso são várias estratégias. É ele sentir que é capaz de fazer essas estratégias. Os alunos sentirem realmente que é responsabilidade sua. Ou não é responsabilidade sua intervirem e por isso não vão intervir. E podem ter estas ferramentas todas mas eles não têm intenção, ou mesmo tendo estas ferramentas não têm intenção de intervir. Acha que alguma destas vertentes pode explicar aqui na escola, do que conhece dos alunos, o facto de intervirem ou não? Para tentar parar com o *bullying* e ajudar as vítimas.

C2 - Sim, vamos lá ver, uma das coisas que eu... mas lá está eu estou sempre a falar como diretora de turma, na minha relação direta com a minha turma e depois com as outras turmas com quem trabalho claro, mas a minha direção de turma é mais. Uma coisa que eu faço sempre com eles é perceberem que nós somos responsáveis por tudo aquilo que fazemos, portanto a responsabilidade é uma palavra que eu utilizo muito. E não sei, isso não se consegue avaliar, não consigo medir, não sei qual é a... aquilo que fica lá naquelas cabeças.

Mas depois numa ou noutra situação eu sei que me procuram, querem conversar comigo, vêm dizer “Aquele faz assim porque ele fez assim, porque ele não...” pronto falam porque têm conhecimento daquele grupo, têm conhecimento sim, isso eles têm.

E - E sentirem que são capazes?

C2 - E há alguns sim... mas a autoeficácia eu acho que eles têm pouca noção. Eles não são eficazes, eles podem ter o conhecimento muitas vezes mas são poucos aqueles que se envolvem para resolver, ou que têm intenção. Não são muitos.

E - E acha que não são muitos porquê?

C2 - Porque eu acho que eles não se envolvem porque eles não... não sei... não há aquele espírito de interajuda, há o individualismo. “Eu estou bem.”, “Eu até conheço aqueles meninos que são responsáveis e alguns eu percebo que estão... pronto a professora fala no sentido de responsabilidade e de respeito uns pelos outros e tal.” mas ficam ali no seu individualismo porque não sabem. Depois lá salta uma que quer resolver e quer ajudar todos, às vezes não é da melhor forma mas pronto, mas tem essa característica. Agora o que eu vejo nos nossos alunos é que eles... a autonomia não está desenvolvida em vários aspetos, não só nesta das relações porque se fecham muito e depois não sabem como resolver. Podem ter a intenção mas isto aqui fica... não passa à prática muitas vezes.

E - Podem até ter estas intenções e conhecimento mas falha alguma coisa...

C2 - Não acontece. Porque vivemos, atualmente, num mundo muito individualista. E passar esta mensagem da interajuda, podem ajudar os outros, é difícil. Até porque agora as crianças também com as novas tecnologias muito mais viradas para ali o ecrã, para aquele trabalho e não de colaboração. Isso nós estamos a tentar agora até com, vamos ver no próximo ano, virado para o sucesso escolar, mas de ter monitores. Também já pensámos a nível de ter “padrinhos”, os mais velhos para receberem os mais novos, os do 9º ano. Mas no ano passado essa intenção, no ano passado e nos outros anos já houve essa ideia, de vez em quando vem assim ao de cima. Depois vamos analisar as turmas e são poucos os alunos, são muito poucos os alunos, que podem avançar para o terreno e depois há um certo receio de como acompanhar. Se eles vão acompanhar. Se conseguem. Era preciso um trabalho...

E - É preciso primeiro um trabalho com esses alunos mais velhos para depois...

C2 - Mais velhos para depois pô-los no terreno junto dos mais novos a receberem os meninos do 5º ano que não conhecem a escola, que precisam de acompanhamento, mas essa cultura é muito difícil.

E - Da interajuda?

C2 - Da interajuda.

E - É esse o meu foco do trabalho, é isso que eu quero contribuir para ver se vos ajudo a promover essa interajuda.

C2 - Porque aqui nós, já agora vou só acrescentar esta do sucesso, estamos a pensar, eu na minha turma, era uma turma multicultural, tinha metade nacionais e metade estrangeiros e de facto o sucesso escolar, é que foi notório, foi para os estrangeiros. Mesmo a nível nacional dos exames, os cinco a matemática, os quatro a matemática...

E - São dos estrangeiros?

C2 - São dos estrangeiros. Eles vêm focados para trabalhar e não para brincar como os nossos. Eles estão habituados a estudar. O aluno nepalês que chegou em setembro a Portugal passou, transitou para o 6º ano, sem uma negativa. Ele frequentou o português como língua não materna. Até no português como língua não materna ele fez uma evolução. Claro que estes alunos não fizeram exame a nível nacional porque está na lei, e eles no primeiro ano em que ingressam no sistema educativo português não fazem as provas nacionais, depois terão de prestar provas para continuar os estudos, mas agora não. E a professora de matemática deu-lhe 4 e ela disse “Este miúdo se fosse a exame nacional ele ia ter esta nota porque é de facto um miúdo focado naquilo que quer.”. A Português teve 3 e nas outras, curiosamente até na disciplina de História...

E - De Portugal?

C2 - De Portugal ele conseguiu um 3 porque era um miúdo... ele tem um objetivo, quer ser cientista e não sei quê. Porque quem olha para aquela criança franzina, ninguém dá nada por ela, não é? E como é que em tão pouco tempo... E os nossos com negativas, com imensos apoios e não conseguiram, portanto há aqui qualquer coisa. E uma família humilde porque os pais vieram para cá, são cozinheiros, aquilo não deve haver tempo lá em casa para... o pai também falava português, inglês tudo à mistura, assim como o miúdo. Não sei... alguma coisa. Mas nota-se, mas nota-se de facto essa concentração e atenção que os nossos alunos não têm. E nós, como eu estava a dizer, para o monitor dos alunos... tinha alunas que gostavam... temos uma coisa que é o Apoio ao Estudo, que é de lei, do 5º e 6º ano. E algumas alunas boas, geralmente raparigas, isso é que eu acho que são mais as meninas, elas são mais... gostam mais de ajudar nesse aspeto, os rapazes é mais a bola... serem monitoras dos alunos, ensinarem a por exemplo os trabalhos de casa. Porque elas querem ir ao Apoio ao Estudo, mas não podem, os professores não podem ter lá todos os alunos, aquilo tem que ser um grupo reduzido para aqueles que estão fracos conseguirem algum sucesso e então estamos a pensar, este ano vamos fazer isso, mas a nível do estudo...

E - Os mais velhos?

C2 - As mais velhas e da turma, alunas boas da turma que querem frequentar o Apoio, porque o Apoio é por turma. Querem frequentar o Apoio, porque pediam “Nós podemos ir também ao Apoio?”, gostam de ir porque é uma maneira de elas fazerem os trabalhos de casa, de elas aprenderem mais, tirarem alguma dúvida, ... ficarem como monitoras, porque às vezes utilizam uma linguagem mais próxima das colegas e criar-se o tal espírito de interajuda. Isto no escolar, mas nos comportamentos e nos valores é fundamental.

E - Eu vou fazer mais perguntas mas muitas destas perguntas já me respondeu.

C2 - Peço desculpa...

E - Não, não, não. É ótimo porque uma das perguntas que eu tinha era: na sua opinião acha que era exequível e interessante serem os mais velhos a dar formação aos mais novos?

C2 - Sim, eu acho que sim. Nós temos que começar a incutir isto na escola. Uma coisa que começou e depois morreu também eram os delegados de turma e os subdelegados. Tinham

reuniões com a Direção, com os diretores de turma e a partir daí... eles não terem aquele papel aborrecido de verificar se deixaram a sala limpa, ir buscar testes, ... Eles têm de facto, até lá na... até no seu... diz a lei, nos documentos oficiais, um papel ativo, eles devem ter um papel ativo. E com certeza pode ser a partir daí, do delegado e do subdelegado, criar a nível de turma e depois alargar, ir alargando e alargando. Eu partilho a opinião que temos é que envolver os miúdos neste processo, não pode ser nós... eu costumo dizer “Nós não impomos, propomos.”. E temos enquanto não... de mudarmos um bocadinho porque todos nós, eu acho que todos nós temos a ideia, a tendência é de dar a receita, de propor, “Faz assim.”, “Deves fazer assim.”, “Deves...”, “Deves...”, “Deves...”, “Deves...”. E não os ouvimos. Então isso, na minha maneira e na minha perspetiva eu estou sempre a pensar “Não podes impor, tens que propor aos alunos.”. Propor porque eles aí vão entender, eles vão entender que são peças deste processo. E que eles é que estão em formação, e os professores estão sempre em formação, todos nós estamos sempre em formação, que é outra coisa que eu gosto de frisar sempre, não podemos estagnar, temos de estar sempre porque eu comecei de uma maneira com uns alunos que era tudo muito bonito, tudo muito bom e agora que tenho este desafio pela frente, com uma sociedade totalmente diferente daquela a que foi o meu ponto de partida. Por isso eu não posso ter a mesma postura. E isto de propor aos alunos, de falar com eles, de envolver... às vezes estamos aí a pensar de projetos para ali e não sei quê. Ter alguns como pontes. Fazer as pontes para os alunos, o delegado, não pode ser com todos claro, e com o subdelegado e depois passar para a turma e depois ir envolvendo, ir conhecendo outros e...

E - Ir recrutando os próprios alunos.

C2 - Exatamente, eu acho que temos que partir daí para poder criar de facto esse espírito de interajuda e de colaboração com a escola, com os miúdos.

E - E já me disse que não é impor, é propor... Porque vai-me respondendo às perguntas, isto é ótimo. Isto é mais pela experiência que tem, de ser professora há muito tempo. Que abordagens e que atividades é que acha que mobilizam mais os alunos? Que lhes captam mais a atenção? Que os deixam mais empenhados?

C2 - Atividades não de aula? Atividades de...

E - Por exemplo se eu fizer este projeto de intervenção, mesmo dentro de aula, como é que acha que eles lidam melhor? Com *role-playing*? Com uma apresentação oral? Com exercícios mais práticos? O que é que...

C2 - Depende. Os exercícios práticos resultam sempre com casos concretos, colocar situações concretas porque eles... eu agora estou a falar de 2º Ciclo.

E - Sim, sim. Vamos focar no 2ª Ciclo.

C2 - Eu acho que eles com jogos, com casos concretos para apresentar soluções lidam muito bem. Porque eu tenho a experiência de projetos totalmente diferentes, totalmente diferentes não, um deles não foi diferente. Eu tive este ano foi no “Aprender a Empreender” do *Junior Achievement* que eles gostaram porque tinham algo... apesar daqueles conceitos e daquelas coisas um bocadinho mais... que eu não sei... eles fizeram... mas tinham noção alguns, alguns tinham noção mas depois a parte lúdica e o jogo e não sei quê. Mas depois este ano participei num projeto em Educação para a Cidadania “Educar com Valores” do Banco Alimentar. Que tem um projeto interessante, este “Educar com Valores” do Banco Alimentar. Vinha uma voluntária às minhas aulas, veio durante 6 sessões, na Educação para a Cidadania, e então aí falámos de várias coisas. Eles gostaram, ainda esta semana olhei para as avaliações com outra colega, depois até fiquei assim um bocadinho porque a outra colega não gostou muito e fiz a avaliação com ela e eu acho que a pessoa que veio dar... eu devia ter valorizado ainda mais porque ela era voluntária e a outra colega achava que aquilo era... Os alunos são difíceis e de facto houve momentos em que ela quase que teve tendência a desistir mas eu estava lá e por isso...

E - E acha que esse acompanhamento do professor em sala de aula é importante?

C2 - Com uma pessoa estranha?

E - Sim.

C2 - Eu acho que sim porque o problema é quando o professor convida alguém para as suas aulas e depois o professor desaparece. Não, o professor tem de estar, tem de estar para depois dar continuidade. Porque eu por exemplo com ela, com a voluntária, eu depois fui apanhando

as pontas e de vez em quando “Então o jogo que fizemos sobre isto...”, “Verdade? Mentira?”, “Companheirismo, talentos...” portanto e eles... e foi muito curioso porque eu depois tirei a fotocópia das avaliações e todos gostaram imenso e conseguiram dizer coisas interessantes, por acaso mais também os estrangeiros.

E - A forma. Como é que foi dada?

C2 - Foi dada através de jogos. Por exemplo tipo o jogo das cadeiras ou então tinham de escrever o talento daquele colega. Fizemos jogos de pátio até, na rua. Uns dentro da sala de aula, outros na rua. Mas a minha turma era muito grande, eu tinha 28 alunos e assim com estas características e alguns ainda a dominar mal a língua portuguesa, mas eram aqueles que estavam mais envolvidos. E isto, essas coisas eu acho que são fundamentais. Muitas vezes as pessoas dizem “Ah é muito bom convidar...”, “Ah um projeto...”, “Ah sim, sim, são mais 6 aulas.”. Eu acho que são 6 aulas de facto, que vêm do exterior, mas o professor está lá para depois dar a continuidade e é bom para o aluno porque é uma cara diferente. Então eles vão ouvir qualquer coisa que não é sempre o mesmo mas eu gostei muito apesar de pontualmente, houve momentos em que as coisas... parecia que vinham todas abaixo. E depois pronto, a voluntária também era muito novinha, não sei... Mas eu gostei dos jogos, agora... aliás posso aplicar aquilo porque tenho, fiquei com os documentos. Mas gostei muito, ela deu muito, deu muito, deu muito e os miúdos, e é engraçado, fiquei com a sensação que eles... aparentemente aquilo não entrava mas entrou porque eu vi aquilo que eles escreveram na avaliação. Portanto não foi tempo perdido, só foi tempo ganho e isso foi bom, foi muito bom.

E - Pronto isto em relação à forma. Estas perguntas já respondeu porque ia perguntar se já foi realizada alguma intervenção relativamente a *bullying* e já me disse da biblioteca, da PSP...

C2 - Sim, podemos confirmar depois o nome.

E - Para além destas lembra-se de mais alguma?

C2 - Não, não sei.. com certeza até já aconteceram mais coisas... Não aconteceram mais porque este ano foi de hiperatividade, défice de atenção porque estamos com imensos casos também, fizemos 2 sessões.

E - Mas em relação ao *bullying* era sempre focado no *bullying*, não na interajuda.

C2 - Sim, não na interajuda. Não, não. Era sempre só dizer assim “Tens conhecimento, denuncia para atuar.”. Era assim este triângulo: Conhece, denuncia para arranjar a solução. E não na interajuda, não de criar esta cultura de interajuda e cortar este individualismo de cada um está no seu cantinho e estou muito bem.

E - Estas perguntas que eu vou fazer agora são mais práticas e mais diretas. E acho que me pode ajudar, sendo Coordenadora. Se eu fizer um projeto de intervenção para promover a tal interajuda e depois consequentemente espero reduzir o *bullying* em que ano de escolaridade... que ano é que acha que beneficiaria mais?

C2 - Eu acho que temos que atuar no 5º ano que são os que vêm para a escola pela primeira vez apesar de no 1º Ciclo isso estar a acontecer. Eu não sei... nós aqui... a escola é TEIP, pronto é uma escola com estas características e queremos atuar na prevenção, o nosso lema é atuar na prevenção e estamos a tentar, porque os casos quando chegam aqui ao 5º ano muitas vezes... este por exemplo da história de um grupinho que veio e que eu não conheci totalmente e que meteu polícia, famílias... complicado. E de certa forma... e foi *bullying*, não sei se foi só o *cyberbullying* se...

E - Foi para além disso.

C2 - Foi para além disso, não sei. Porque a história era complexa e como as coisas estavam resolvidas e estava tudo sinalizado já no 1º Ciclo. Temos de começar a prevenir precocemente e o nosso lema é começar no Pré-Escolar e depois 1º Ciclo e aqui no 5º ano porque são os anos... há coisas estranhas a nível de 1º Ciclo. Coisas estranhas de famílias e vêm do 1ª Ciclo já. E até do Pré-Escolar. Aquilo que eu oiço nos Conselhos Pedagógicos, as educadoras que também têm... estão representadas no Conselho Pedagógico, de famílias já... as famílias são conflituosas, portanto isto... a criança absorve. E depois se não é logo encaminhado ou tratado ou não sei quê vai para o 1º Ciclo e há conflitos entre as famílias, entre os pais. Muitas vezes estas coisas acontecem porque no bairro os pais... e depois passa para os filhos e dos filhos para a escola. E isto, a intervenção até no 1º Ciclo é precoce. Nós temos de começar, e aqui na escola no aspeto social, no aspeto escolar, estamos a tentar ver como é que podemos começar

logo precocemente a intervir para depois os casos não serem assim tão graves já e eles já terem uma cultura diferente.

E - Os hábitos.

C2 - Os hábitos diferentes.

E - Então o quanto antes.

C2 - O quanto antes, o mais cedo possível. Claro com linguagem adaptada mas depois aqui na mesma, no 5º ano. Porque nós também as matérias também vamos repetindo, não é? Com certeza num 1º Ciclo, num 5º ano, depois num 7º ano em que eles já estão na adolescência e estão em crescimento. Portanto sempre nos anos iniciais de Ciclo.

E - E em relação ao tempo letivo. Extracurricular? Curricular?

C2 - Isso pode ser abordado... nós temos Educação para a Cidadania, isto depende das escolas. Como é a nossa oferta complementar todos estes projetos encaixam muito bem na Educação para a Cidadania. Nós é que construímos o programa da Educação para a Cidadania.

E - E dentro de Educação para a Cidadania que é 45 minutos por semana quanta... a duração deste projeto quanto é que acha que devia ser? Deveria ser todos os Períodos? Só um Período? Quantas sessões de Educação para a Cidadania?

C2 - Depende. Não sei... Por exemplo estes 2 que eu este ano trouxe para a turma, os dois 6 sessões. 6 sessões cada um.

E - E acha que é um tempo adequado?

C2 - Sim, sim. Agora eu não sei se... em contínuo não sei. Talvez 2 sessões num Período, 2 sessões noutra. Este não, foi tudo seguido. Houve... por acaso um apanhou as férias da Páscoa. Não sei se...

E - Acha que faria mais sentido separado? Por exemplo 2 sessões em cada Período?

C2 - Depende. Agora só vendo as sessões, como é que estão organizadas.

E - Ok. Mas assim umas 6 sessões?

C2 - Sim. Tudo o que é muita teoria, 10 minutos de teoria, nós falamos, falamos, falamos e já está, ao fim de 10 minutos... pronto, não é? Muita teoria. Muito pela imagem, mesmo por exemplo este do Banco Alimentar uma das coisas que talvez tivesse entrado mais, apesar de ser todo lúdico, e o outro também o *Junior*, eles estão muito habituados agora ao *power point*, a estes esquemas “Vamos lá ver.”. Porque visualmente entra muito mais. A imagem vale mais do que mil palavras, não é? E então a imagem... e eles estão na era da imagem. E quando temos um esquema, temos uma imagem e falamos e relacionamos eles... eu acho que...

E - Captam.

C2 - Captam. Captam e interiorizam. Portanto não muito a exposição, mais a... e utilizar um bocadinho... e depois o lúdico, o lúdico nestas idades, no 2º Ciclo, funciona muito bem.

E - Ok. Também já falou disto mas quem é que acha que devia ser responsável por implementar este projeto? Uma pessoa de fora da escola? Uma pessoa de dentro da escola?

C2 - Eu já há bocadinho disse que era sempre bom uma cara diferente. Mas com a presença do professor dentro da sala de aula, o professor nunca se pode demitir porque há essa tendência “Ah está lá eu posso sair porque vou fazer umas coisas da minha direção de turma.” Não. Tem que acompanhar. Isso para mim...

E - E os professores estão disponíveis para acompanhar?

C2 - Sim, sim. Estão, estão, estão porque só assim é que estes projetos depois podem dar algum fruto. Senão não fazem sentido, não é agora dizer que têm ali umas sessões. Mas fazem sentido porque o diretor de turma não tem a experiência de quem está focado a fazer um trabalho naquela área e por isso é bom que seja alguém que o diretor de turma contacta, ou a escola contacta e a escola, como tem o seu plano anual de atividades, decide “É bom ter este

projeto.” e generaliza a todos. Pode ser para... para todos é muito difícil porque a pessoa não tem tempo de vir à escola, todo o tempo. Este do Banco Alimentar vinha só a 2 turmas. Também elas têm outra vertente, já agora para ficar a conhecer, no Banco Alimentar eles funcionam desta forma ou têm voluntário que vem à escola, ou vêm dar formação com... trazem tudo escrito, as sessões todas, dizem como é que aquilo se processa e o diretor de turma aplica, se não quiser o voluntário.

E - Ok. E acha que os professores estão disponíveis e motivados para...

C2 - Pois, aí o que eu notei... Claro só apareceu uma voluntária, veio para a minha turma e para outra turma. Houve uma professora que disse que aplicava mas depois não aplicou.

E - Porquê?

C2 - Porque implica estar a preparar aquilo de outra forma...

E - Tempo?

C2 - Tempo e... É assim aquelas pessoas já estão preparadas, aqueles voluntários foram preparados para motivar aqueles alunos, para os captar, mesmo que aquilo numa ou noutra sessão tenha sido mais turbulento porque era ao ar livre ou era não sei quê e eles aí ficam... Mas correu bem. Por acaso em sala de aula é mais difícil, às vezes coisas ao ar livre... para esta... Porque tínhamos ali um cantinho, não havia ninguém no recreio, para correrem e para... diferente... também a atividade adaptava-se, podia ser feita em sala de aula mas muito estática. Portanto isso foi bom. Eu gosto de estar sempre a participar com os voluntários mas prefiro o voluntário. E já percebi que na escola os professores...

E - É melhor os professores estarem a acompanhar...

C2 - A acompanhar e não assumir a responsabilidade. Porque depois vão fazendo as pontes nas outras sessões em que estão ou sozinhos ou com os pais. E depois também há a hipótese de fazer sessões para pais.

E - Sim. E acha que faria sentido?

C2 - É assim faz sentido e eu não sei também se já existiu na escola, eu acho que sim. É que já são tantas coisas e eu não consigo reter. Mas eu penso que sobre esta temática também os pais já foram sensibilizados. Mas com certeza aí... precocemente, faz sentido num Pré-Escolar e num 1º Ciclo estas sessões para pais. Porque os pais no 1º Ciclo, no Pré-Escolar e no 1º Ciclo ainda vão à escola. Aqui quando promovemos sessões para pais é sempre um número tão reduzido, tão reduzido...

E - Eles estão mais motivados para escola no início.

C2 - No início. Porque são pequeninos, porque é para os pequeninos... alguns vão. Mas isso até noutros níveis culturais mais elevados, nota-se que à medida que as crianças vão crescendo os pais vão... Quando são pequeninos tudo... Por isso temos de começar precocemente a trabalhar estas coisas para motivar e criar também esse hábito dos pais virem à escola.

E - Essa proximidade.

C2 - E essa proximidade. Isso é muito importante.

E - Ok. Estamos mesmo, mesmo a acabar porque já me foi dizendo tudo o que eu precisava.

C2 - Obrigada.

E - E assim para concluir acha que faz sentido e era importante haver um projeto que tentasse combater o *bullying* promovendo a interajuda cá na escola?

C2 - Sim, sim. Acho que sim e principalmente nestas escolas TEIP, nestes...

E - Porquê?

C2 - Porque são escolas problemáticas a nível dos comportamentos, das famílias, são crianças que vivem muito sozinhas, os pais... temos muitos pais que saem de manhã, às 5 da manhã, entram à noite, o filho está todo o dia fora, depois é o problema “Ah eu tenho de comunicar

pelo telemóvel.”, é outro problema que depois temos aí dos telemóveis, porque os pais “Ah mas eu não tenho outra forma porque eu só vejo o meu filho... Ele chega atrasado e faltou mas eu chamei-o, deixei o despertador.”. Portanto são famílias complicadas. Muitas vezes também já são os avós que estão a cuidar dos netos, “Coitadinho está constipado.” e não vem à escola, fica, não sei quê. Temos que ajudar mesmo e criar assim precocemente outros hábitos.

E - Tem mais alguma sugestão ou comentário final?

C2 - Não. Acho que é um projeto interessante e essa vertente da interajuda eu acho que é fundamental na sociedade.

E - Eu não me queria focar no *bullying* em si, queria focar na ajuda. O *bullying* é como um veículo. E utilizei o *bullying* como veículo. Mas o meu objetivo, e até fora de gravações, era mais para promover a interajuda de tudo. Tenho agora com o *bullying* mas...

C2 - Claro o *bullying* é assim um...

E - Uma matéria para podermos falar sobre isso.

C2 - Sobre isso. Porque depois a interajuda vai em várias sentidos, vários temas.

E - Na minha visão, se calhar utópica, mas é promover a interajuda. Em que quer que seja.

C2 - Eu costumo pensar às vezes também... ao início “Ah ajudar, ajudar, ajudar.” e muitas vezes “Ah não vale a pena. Já não vale a pena, estes miúdos...”. Eu acho que vale sempre a pena. Mesmo que seja só naquela turma durante um ano eu consegui chegar àquela criança e àquela família. E eu deixei qualquer coisa ali dentro que depois mais tarde eu não vou ter conhecimento porque não vou encontrar, ou vou encontrar. Mas isso é que é importante. Pronto os frutos ficam para mais tarde e quem... não me interessa. Interessa-me é que eu estou focada em deixar alguma coisa nestas crianças para que a nossa sociedade seja mais equilibrada. E que haja bom senso, que é uma coisa que eu acho que falta muito, muito, o bom senso. E quando falta o bom senso... pronto. E por isso é que eu...

E - Mas se falta o bom senso e se for preciso regras mais explícitas então que seja por aí.

C2 - Por aí, claro e nós temos que dar regras porque muitas vezes também dizem assim “Ah coitadinhos.”. Eu não sou nada do “Coitadinho”, não pode ser pelo “Coitadinho”, “Ah coitadinho porque lá em casa... não sei quê”. Vamos ver o que é que se pode fazer para ajudar. E se há, e se a escola ou se eu tenho meios, porque muitas vezes não tenho, e se não tenho também olha paciência, eu não consigo porque não tenho outros recursos. Tenho os meus, aquilo que eu puder fazer e que está ao meu alcance que é falar, que é comunicar com as pessoas envolvidas no caso eu estou ali para o fazer, para telefonar, para ir lá se for preciso, para fazer isso tudo. Agora eu acho que não nos podemos demitir e dizer “Ah isto está tudo mal.”, “Isto é uma sociedade sem conserto.”, “Isto já está...”, “Isto é uma escola TEIP e nós agora...”, é verdade a escola TEIP tem um problema: é a monitorização de todos os recursos, de todas as coisas que nós fazemos. Porque temos muita coisa boa. Temos um projeto de Tutoria, que é um recurso ótimo, que é o diretor de turma que pode estar com um aluno, semanalmente, só com um, ou pode estar com um grupinho. Muitos professores ainda não entenderam bem o projeto. Acho que este ano, agora já fizemos a reunião de balanço e de melhoria... só que depois isso tem de ser monitorizado, é papéis, é estatística, porque temos critérios de sucesso... E isso dá um peso ao professor. Mas temos de começar a dizer isso aos professores com mais graça, com menos peso, para eles acreditarem que vale a pena, apesar da burocracia, que eu também detesto e que muitas vezes leva o nosso tempo, queremos é estar focados mais no aluno, na sala de aula e estamos a preencher papéis. Mas estamos a tentar de facto reduzir e ver a melhor maneira. Só que também não estávamos, não há... coisas a... é a nível de escola que tudo é construído, isso não vem do Ministério, cada escola constrói os seus instrumentos, constrói as suas grelhas, melhora, vê os procedimentos que deve adotar pronto.

E - Essa parte é fundamental, apesar de ser assim mais...

C2 - Sim, nós não tínhamos esta cultura. Os professores estavam habituados a debitar matéria e não estavam...

E - É preciso saber se correu bem, se...

C2 - Sim. Exato, exatamente. Por exemplo eu não tenho noção da estatística do *bullying* na escola. Não tenho porque não é... nunca... apesar de termos aí um Gabinete de Disciplina,

vamos ter uma reunião para a semana, vamos ver como é que as coisas também têm de melhorar. Tudo isto... depois as pessoas têm de perceber que cada um de nós professores, técnicos, funcionários,... não podemos estar cada um no seu cantinho. Isto tem de estar tudo interligado e é outra visão que as pessoas não têm muitas vezes. Foi o tipo de ensino que nos transmitiram, não há este entrelaçar, este articular que agora... “Temos que articular. Temos que articular.” mas depois articular [impercetível] é ver isto no conjunto, que estamos a formar seres a ajudar e que eles não podem ficar esquizofrénicos, cada um para seu lado, um diz uma coisa, outro outra, outra, outra e depois aquilo é um puzzle que não tem conserto. Não, temos que juntar as peças todas.

E - Acho que é um final perfeito.

Entrevista C

Entrevistadora (E) - Em primeiro lugar gostava que começasse por descrever a escola das Olaias de uma forma geral. Os alunos, o funcionamento, o ambiente.

Coordenadora dos Diretores de Turma do 3º Ciclo (C3) - Eu estou nesta escola daqui a pouco há 30 anos. Portanto vim quase no início da sua fundação e tenho permanecido por aqui. A escola já foi Básica, até ao 9º ano, depois tivemos Secundário e depois perdemos o Secundário porque havia várias Escolas Secundárias nesta área pedagógica e o número de alunos foi diminuindo, não é? E portanto perdemos o Secundário e depois voltámos a ter Básico apenas e tivemos uma junção com a Escola Cesário Verde, no ano 2000. Portanto juntaram-se duas realidades um bocadinho diferentes, houve alguma dificuldade de integração ao início mesmo entre corpo docente, porque eram duas escolas, não é? Mas neste momento estamos todos completamente na mesma. E a escola tem variado muito ao longo dos anos e eu sinto muito que a escola em termos de população discente tem vindo a piorar. A piorar no sentido em que temos cada vez mais alunos com dificuldades, cujos pais têm dificuldades económicas, cujos pais não valorizam a escola, cujos pais não contactam com a escola, muitas crianças que estando dentro dos muros da escola, quase que se pode considerar que estão em abandono, estão um pouco por elas próprias. E portanto eu sinto que o ambiente da escola tem vindo a degradar-se em termos de população escolar. A noção que nós temos é que é uma escola com, em termos de sucesso muito abaixo da média.

E - Sucesso académico?

C3 - Sim, muito abaixo da média. Temos alguns problemas de formação dos auxiliares. Porque depois isto acaba por ser um bocadinho... faz parte de um bolo, não é? Se temos alunos que gritam, a dada altura temos funcionários que gritam, depois começamos a ter professores que gritam. E isto começa a ser muito... um ambiente um bocadinho pesado. Não é uma escola... Entre professores o ambiente é muito bom, com a Direção o ambiente é muito bom, mas não é uma escola em que os professores venham trabalhar e se sintam recompensados pelo seu trabalho porque os alunos não correspondem.

E - Ok. E em relação... Tendo em conta esta definição do *bullying*, considera que existe *bullying* na escola?

C3 - Eu nunca tive, que eu me apercebesse, situações de *bullying* declaradas em turmas em que eu fosse diretora de turma, que é quando estamos mais atentos, mais próximos, a não ser este ano. Mas nem foi uma situação de *bullying* entre alunos da turma, foi uma situação de um aluno que praticava *bullying* em relação a uns meninos mais novos e estrangeiros. E inclusivamente ele teve um castigo que foi mudança de escola, portanto foi exemplar o castigo, porque achámos que era uma crueldade muito grande.

E - E que tipo de *bullying* era?

C3 - Batia-lhes. Mas não era um bater para magoar, era mais um bater para afirmar...

E - Superioridade?

C3 - Nem era superioridade porque ele era um aluno de 9º ano que tinha alguns problemas, no ano passado já tinha chumbado por faltas, era um aluno inteligente mas com muitas dificuldades de relacionamento com os outros. Uma colega nossa, que até já nem está na escola, achava que ele era asperger, porque, aquilo que ela costumava dizer é que, para aquele aluno o mundo era ótimo mas sem pessoas, as pessoas estragavam tudo. E portanto, eu por aquilo que pude perceber, como foi um processo que foi fora da aula eu só soube porque a pessoa que estava a instaurar o processo disciplinar, ouviu-me e portanto relatou-me os factos. E a situação não decorreu durante muito tempo, pelo menos que nós... Os miúdos disseram que era desde o Natal. Isto aconteceu já quase no final do 2º Período mas acho que não era assim muito frequente, mas de qualquer forma não quisemos deixar de atuar dessa forma. E eu acho que não seria tanto para magoar mas era um bocadinho ... Sei lá... A ideia de que eram os mais pequenos os mais frágeis e ainda por cima que entendiam mal a Língua Portuguesa e portanto...

E - Acha que isso é uma fragilidade?

C3 - É uma fragilidade.

E - Não dominar a Língua Portuguesa.

C3 - Mas também pode ser visto ao contrário, como era na minha turma. A minha turma era uma turma de Língua Portuguesa não materna portanto eu tinha metade dos alunos eram estrangeiros, dos quais 5 eram refugiados, portanto não tinham cá ninguém, viviam no CPR [Conselho Português para os Refugiados], portanto no Centro de Acolhimento. Vieram do Congo, vieram da Guiné Conacri, vieram da Serra Leoa. E em termos de turma serviu para eles se unirem imenso, portanto pode funcionar assim.

E - Entre eles ou entre todos?

C3 - Todos, todos. Foram protegidos pelos outros. Este aluno, porque tinha outros problemas psicológicos, efetivamente não se integrava na turma e, lá está, fazia isso fora da turma porque os outros eram todos maiores do que ele, portanto ele fazia isso fora da turma. Noutras turmas que eu tenha tido nunca me tinha apercebido de nada disto. O que é que eu observo às vezes: essa situação de exclusão de alguns alunos. Ou porque são alunas mais gordinhas, ou porque são alunas mais caladas, ou porque são alunas que se vestem de uma maneira mais tradicional. São geralmente raparigas.

E - Era isso que ia perguntar. Acha que há diferença entre rapazes e raparigas?

C3 - É, é, acho que é geralmente raparigas. Porque eu acho que as raparigas, nas suas relações sociais, são mais cruéis do que os rapazes. Os rapazes desde que apareça uma bola no meio deles serve para os unir. As raparigas não, eu acho que as raparigas são mais requintadas na forma como estabelecem as relações e mais maldosas.

E - Neste social são mais as raparigas?

C3 - Acho, acho.

E - E em relação aos outros [outras manifestações do *bullying*] acha que há diferença de género?

C3 - Em termos de agressão física acho que é mais praticada por rapazes. Mas isto são coisas que eu tenho de observação e nada que eu tenha dados. Não é nada que eu tenha dados, é apenas desta minha vivência numa escola há 35 anos.

E - E em relação às idades. Acha que há alguma idade onde há mais *bullying* do que nas outras?

C3 - Acho que é aí no 8º ano, 9º ano. Começa a aparecer mais essa segregação, sobretudo essa de não querer para o trabalho de grupo, não querer brincar no recreio, acho que é sobretudo no 8º e no 9º. Porque acho que até aí eles são mais inocentes, são mais de brincar, pelo menos nunca dei assim por nenhum caso de... mesmo quando é para escolher para fazer trabalhos de grupo geralmente no 7º, eu só tenho do 7º ao 9º, no 7º ano não noto tanto. Sobretudo no 8º que é aquela transição.

E - Ok. Acho que a esta já me respondeu que é: acha que o *bullying* tem vindo a aumentar, diminuir, ou tem-se mantido ao longo dos anos?

C3 - Eu acho que tem vindo a aumentar até porque acho que a cobertura que é dada nos meios de comunicação desperta-os para algumas coisas que eles até nem sonhariam fazer e quando as imagens passam repetidamente, ou quando as várias modalidades, por exemplo na internet, nas mensagens de telemóvel, se calhar muitos deles nem pensariam nisso e começam a perceber que até pode ser giro fazer isso. E portanto eu acho que tem vindo a aumentar muito.

E - E a escola tem alguma regra relativamente ao *bullying*?

C3 - Não, eu penso que não tem. Geralmente aquilo que acontece é quando os diretores de turma definem regras, no início do ano, para além daquelas que estão no regulamento interno, quase todas as turmas, quase sempre aparece essa: “Não faças *bullying*.”, ou “Diz não ao *bullying*.”, coisas desse estilo.

E - Aparecem regras anti-*bullying* e regras pró-defesa que é: “Defende”, ou “Intervém”?

C3 - Não, é raro. Acho que é raro.

E - Ok. E agora em relação aos alunos que assistem ao *bullying*, não são os agressores nem são as vítimas, acha que eles tentam ou não tentam intervir de forma a cessar ou ajudar a vítima?

C3 - Não, acho que não tentam.

E - Acha que não tentam?

C3 - Neste caso concreto, que foi o mais grave que eu tive, os alunos da turma que andavam mais com esse aluno.

E - O aluno vítima ou o...?

C3 - Não, o agressor. Não me pareceu nunca que eles tivessem qualquer tipo de intervenção, ou “não faça isso”, ou “eles são mais pequenos” e é engraçado, também eram estrangeiros. E um deles era inclusivamente do mesmo país do que os outros pequenotes, os agredidos. E mesmo assim eu acho que eles nunca tiveram qualquer tipo de intervenção. Eu acho que há ali qualquer coisa nessas crianças, nos agressores, há qualquer coisa que intimida muito os outros, mesmo os que estão de fora.

E - Os que estão de fora acha que não fazem nada?

C3 - Acho que não.

E - Ok. Eu ia perguntar se a interajuda tinha vindo a aumentar, diminuir ou tinha-se mantido ao longo do tempo mas acha que sempre foi assim?

C3 - Aí é um bocadinho difícil, não tenho... Neste caso concreto acho que não ajudou, não aumentou, não funcionou. Em termos de evolução não sei.

E - Esta pergunta não a faço a todas as pessoas mas já que está a falar desse caso específico: caso a maioria dos alunos não tente intervir, sendo essa a norma do grupo, acha que os alunos concordam com essa norma e por isso seguem-na ou não concordam com a norma mas não fazem nada porque não querem sair da norma do grupo?

C3 - Pois eu acho que eles, se tivermos na base da teoria, eles são capazes de elaborar e dizer que “Deves ajudar o teu colega” mas depois ...

E - Acha que eles concordam?

C3 - Acho que sim.

E - Concordam que se deve ajudar?

C3 - Sim, acho que sim.

E - E acha que eles não têm a capacidade de ir contra a pressão do grupo?

C3 - De resistir.

E - Ok. Eu quero perceber porque é que os alunos intervêm ou não intervêm.

C3 - Só que nestas idades, que apanha aqui o 3º Ciclo, eles têm uma consciência tribal muito grande, não é? E acho que o querer fazer parte do grupo, e eu acho que aqueles dois miúdos que andavam muito na órbita desse agressor queriam muito porque também eram alunos estrangeiros e portanto apesar de serem aceites pelo resto da turma, que a turma funcionava toda muito bem, exceto aquele aluno que veio para a turma já no 9º ano, portanto ele chumbou e foi integrado naquela turma, não pertencia à turma nos outros anos. Mas ele era um rapaz estranho, fazia coisas estranhas, do estilo de andar com um crucifixo, a perseguir as colegas. Acho que aquilo não passaria de uma brincadeira mas os outros, de alguma forma, sentiam-se intimidados e acho que havia ali uma espécie de um respeito por aquele líder. E portanto entre ver os outros serem batidos e perderem um bocadinho a convivência com aquele elemento, eu acho que eles optavam por calar-se. Acho que isso é próprio da idade, da idade em que eles estão. E efetivamente, agora que está a falar nisso, eu acho que é uma área muito importante a ser trabalhada, essa questão do, não é “não faças”, é o “denuncia”, o “ajuda”, o ...

E - É um recurso que existe.

C3 - Exatamente.

E - Há muita gente à volta e às vezes os professores ou os funcionários não estão próximos e acho que é um dos caminhos que pode...

C3 - Exatamente. Acho que é uma área a trabalhar.

E - E o que é que acha que, porque é que os alunos tentam intervir? Isto dá para os que tentam intervir e os que não fazem nada. Quais é que são os motivos ou que características é que os alunos têm que faça com que intervenham ou que faça com que não intervenham?

C3 - Eu acho que nessas situações só intervêm os alunos que têm uma autoestima muito grande. Miúdos que sabem que serão sempre aceites no grupo, independentemente da atitude que tomarem. Esses sim. Os outros acho que sentem-se inibidos e é como eu disse: pertencer ao grupo é mais importante do que tudo.

E - Mesmo mais importante que as próprias convicções?

C3 - Exato.

E - Ok. Eu pus aqui algumas hipóteses, são hipóteses do porquê de eles intervirem ou não intervirem. Uma das hipóteses é eles podem não ter conhecimento de estratégias para usar, “Não sei o que fazer” e por isso não intervêm, ou sabem o que fazer e por isso intervêm. Outra das hipóteses é a autoeficácia que é a pessoa sentir que é capaz de fazer uma coisa com eficácia. Por exemplo: uma pessoa se tem uma estratégia que é “Ah eu posso dizer a um professor”, a autoeficácia é: sou capaz ou sinto que não sou capaz? A hipótese é: será que a autoeficácia dos próprios alunos faz com que intervenham mais e menos? Outra é a responsabilidade: eles sentem que eles próprios são responsáveis ou não são responsáveis pelo que está a acontecer? E a última é a intenção: acha que eles têm estas, mesmo se eles tiverem estas ferramentas todas, acha que eles têm intenção, não têm intenção? Destas hipóteses acha que alguma faz sentido cá na escola?

C3 - Eu acho que a autoeficácia é talvez a mais importante. Se nós conseguirmos trabalhar os alunos no sentido de eles terem... não é os alunos, é a escola, é a comunidade, que o facto de conseguirmos criar com eles a ideia que se um deles vier falar comigo e as coisas podem ter um caminho positivo, se eles sentirem isso, que aquilo que eles fazem pode realmente

resultar, eu acho que talvez ajude. A responsabilidade eu acho que é muito vago. Acho que nestas idades eles ainda não têm bem desenvolvido esse sentido da responsabilidade social. Acho que não. Acho que a autoeficácia nestas idades acho que é o mais importante.

E - Ok. E acha que eles têm conhecimento suficiente sobre as estratégias que podem usar?

C3 - Talvez não, talvez não. Eu tenho uma teoria sobre esta geração mais nova. Eu tenho 2 sobrinhos: um com dez anos e o outro com quatro e meio, a caminho de cinco. Tenho sobrinhos mais velhos, tenho uma neta mais nova, tenho filhos já velhotes e portanto tenho acompanhado mais ou menos as gerações todas. E eu vejo a forma como os meus sobrinhos vão vivendo, os dias deles, é muito na base dos jogos, das consolas, disto e daquilo. Muito isolados da realidade e a maior parte desses jogos, pelo que eu posso observar, são violentos. Pronto. E depois vejo que os adultos, pais dessas crianças, ou estão muito embrenhados na sua vida profissional e estão muito cansados e muito saturados e chegam muito cansados e portanto quanto mais sossegadinhos os meninos estiverem, melhor, menos chateiam. E isto eu vejo pelas relações próximas mas vejo na sociedade. Por exemplo uma coisa que me chocou imenso no verão passado foi eu estar numa praia, ir jantar e o casal que estava sentado na mesa do lado tinha dois filhos, pequenotes, de 4 ou 5 anos e um com 6 ou 7. E os quatro sentam-se e imediatamente, aquilo parecia uma cena de filme, imediatamente a mãe abre a mala, tira uma cons... eu nem sei o nome daquelas coisas, tira lá uma maquina daquelas para cada uma das crianças, ela tira o telemóvel dela e o marido idem. E portanto aquelas quatro pessoas estiveram um serão, tirando a parte em que estiveram a comer, estiveram, cada um deles, agarrado às suas máquinas. Cada um no seu mundo. E portanto nós não podemos esperar que crianças que vão crescer assim, que depois olhem à volta a vejam que um colega está a ser agredido, ou que tenha de fazer uma intervenção para o ajudar. Porque a violência é normal, é normal. Eu acho espantoso como é que no século XXI se vendem jogos com carros a matar pessoas, a passar por cima de pessoas e quanto mais bocadinhos sobrem melhor. Acho impressionante como é que isto é possível. Como é que isto é possível? Portanto eu sou muito cética em relação à evolução das gerações futuras porque, ainda hoje uma amiga me dizia que há imensa gente gorda (eu também sou, estou a fazer dieta) mas nós olhamos para a nossa população (eu não sou obesa, sou gorda) e há imensa gente obesa, imensa gente. E vinha um artigo no jornal do metro sobre as crianças que passam cada vez mais horas sentadas e não é a ver televisão porque eles a isso já não acham piada, já é às outras coisas em que são eles... na televisão está lá aquilo, nos jogos eles decidem, não é? E portanto sou muito

cética em relação ao futuro saudável destas sociedades. Porque eu tento por tudo, e felizmente a minha filha não faz isso com a minha neta, sai muito, passeia muito, tem muitas atividades e ainda não teve o seu contacto com as máquinas, a não ser com as dos primos e gosta. E é engraçado porque ela que nunca mexe numa coisas daquelas, nem sequer tem, quando está com os primos ela fica completamente vidrada naqueles jogos. Vidrada, a miúda parece que tem vício de não sei quantos anos. Portanto é muito fácil eles serem apanhados por aquilo. E portanto eles vivem noutra mundo, noutra realidade. Depois como é que nós queremos que eles se sentem à frente de um livro e estudem, ou leiam? É impossível. Porque eles não estão programados para aquilo. Eles querem movimento, tem que ter qualquer coisa a passar, muito depressa, tudo muito rápido. E portanto, depois quando nós vemos... eu lembro-me quando vejo aquelas cenas de *bullying* na televisão, aquelas raparigas que bateram nos rapazes, tudo aquilo é muito rápido, muito rápido. Porque eu acho que eles estão... são todos hiperativos.

E - É um ritmo diferente.

C3 - É um ritmo de vida alucinante. E portanto eu acho que eles não param para pensar no próximo. É uma pessoa que pode ser passada por um carro e partida e triturada e...

E - Também há de ser estudado, já foi estudado de certeza.

C3 - Mas está a levar muito tempo a acabarem com essa indústria.

E - Mas tem também que surgir outro movimento, do outro lado. Se uns puxam para um lado, os outros puxam para o outro.

C3 - Mas eu não me parece que haja, tirando o facto de poder desenvolver raciocínios e rapidez de atuação e etc., não me parece que esses jogos tenham muitas outras virtudes.

E - E agora voltando. Já me falou da PSP e da Escola Segura. Para além dessa intervenção, foi feita mais alguma intervenção sobre o *bullying* aqui na escola?

⁶²[C3 – Não é por acaso que se interessou por esse tema, não é? É porque efetivamente é um dos problemas que nós temos nas escolas e não só, na sociedade. Porque isso acontece também a nível das pessoas mais velhas e sem ser na relação aluno-aluno, não é? Isso acontece muito. E portanto ao longo do tempo nós temos também tido alguma... não digo formação, mas temos tido algumas intervenções na escola sobretudo por parte da PSP. Portanto nós temos o projeto da Escola Segura que vem muitas vezes a esta escola e eles têm um protocolo de colaboração connosco e fazem este tipo de ações. Agora não tão claramente essa definição... ainda não tinha sido... ainda não a tinha visto.]

C3 - Eu agora não tenho a certeza se a psicóloga não fez também umas.... Geralmente o PPES[Programa de Promoção e Educação para a Saúde], nós temos o Gabinete de...

E - De Educação para a Saúde.

C3 - De Educação para a Saúde. Quase todos os anos, ou através da PSP, ou através de outras organizações, praticamente todos os anos são feitas sessões.

E - Ok. Sobre *bullying*?

C3 - Sim.

E - E que conteúdos é que aborda?

C3 - Geralmente passam: O que é e como é que podem ser detetados, como é que as pessoas próximas podem detetar que alguém está a ser vítima de *bullying* e depois o que é que devem fazer. Os contactos, nomeadamente os institucionais, aquelas linhas de apoio.

E - Isso para os alunos ou para os professores?

⁶² No início de cada entrevista, antes de terem sido colocadas as questões, foi realizada uma introdução que apesar de ter sido gravada via áudio não foi transcrita. Excepcionalmente, nesta entrevista, foi transcrito um excerto da introdução visto conter informações relevantes para o trabalho. O excerto está entre parêntesis retos.

C3 - Geralmente são para alunos, as sessões.

E - E é falado sobre como é que os alunos que estão à volta podem intervir para ajudar?

C3 - Isso é que eu não tenho a certeza. Mas acho que não é muito focada essa parte.

E - E acha que essas intervenções que são feitas são eficazes na redução do *bullying*?

C3 - Não.

E - Porquê?

C3 - Porque eles ouvem aquilo mal, como ouvem as aulas, no geral e depois saem a porta e...

E - E de que maneira é que podia ser que os prendesse mais? Que tivesse mais eficácia.

C3 - Acho que tinha de ser uma coisa que os envolvesse mesmo. Porque essas sessões geralmente são expositivas. Nós tivemos, já temos há vários anos, mas este ano na minha turma, de 9º ano, o projeto “*Junior Achievement*” e eles fizeram atividades que os envolveram completamente na elaboração do projeto. E alguns relacionados com solidariedade, por exemplo. E eu acho que aí eles... aí, quando eles são envolvidos no processo...

E - Era uma das perguntas que lhe ia fazer. Que atividades ou que abordagens é que acha que mobilizam mais, que captam mais a atenção, que os deixa mais empenhados?

C3 - Acho que terá que passar sempre por trabalho colaborativo e terá sempre que passar por desafios, que eles tenham que responder, que criar, que inventar, ...

E - Eles terem [impercetível].

C3 - Exatamente, exatamente.

E - E acha que seria interessante e exequível serem os próprios alunos mais velhos a darem formação aos mais novos?

C3 - Sim, acho que sim. Embora aqui no 9º ano, que é o último ano, eles ainda são relativamente jovens. Em escolas com Secundário isso é mais fácil.

E - Mas acha que no 9º ou no 8º?

C3 - Sim, acho que sim, ainda é possível, acho que sim.

E - E agora são perguntas mais práticas sobre a implementação. Fazendo mesmo um projeto de intervenção para promover a interajuda entre os alunos para diminuir o *bullying*, qual o ano de escolaridade que considera que beneficiaria mais do projeto deste género?

C3 - Talvez o 8º ano.

E - Porquê?

C3 - Porque é aquela idade em que eles começam a desabrochar para o mundo. E começam a ter mais atitudes que envolvem o grupo, mas que podem envolver de uma forma negativa. Acho que talvez o 8º ano. Se bem que seja importante para todos os anos, mas ...

E - Se tivesse de dizer uma era o 8º.

C3 - Sim.

E - Ok. E em que tempo letivo é que faria sentido?

C3 - Na Educação para a Cidadania. Nós temos uma hora.

E - 45 minutos por semana, não é?

C3 - É, é.

E - E quantas sessões, ao longo de quantos Períodos é que acha que faria sentido?

C3 - Eu acho que tem de ser algum tempo. Sei lá... 10 sessões por exemplo. Porque terá que haver um tempo para eles interiorizarem o que é o projeto, desenvolvê-lo e depois discuti-lo. Porque senão...

E - Ok. E é exequível no programa de Educação para a Cidadania?

C3 - É, é. No 9º mais difícil, porque no 9º ano nós usamos essas horas para a orientação vocacional, portanto a psicóloga aplica o projeto de orientação vocacional. Mas mesmo assim há sempre... 10 aulas é um Período praticamente.

E - E acha que deve ser ao longo dos vários Períodos ou só num Período? E qual?

C3 - Não, eu acho que tem sentido começar e acabar. Porque se não, no Período a seguir eles já não se lembram muito bem daquilo que disseram.

E - E em que Período é que faria mais sentido?

C3 - Talvez no 2º, talvez no início do 2º. Porque o 1º é sempre aquele Período em que nós, quem está a começar turmas, leva mais tempo a recolher dados, a... pronto a conhecer a turma. No início do 2º acho que seria o ideal.

E - Ok. Durante o 2º, 10 sessões. E quem é que acha que deve ser responsável por implementar o projeto em sala de aula? Pessoas de fora da escola, professores, psicólogos, ...?

C3 - Eu acho que devem ser pessoas de fora da escola.

E - E porquê?

C3 - Claro com a presença do professor sempre. Porque eles quando é o professor têm tendência a confundir a matéria. Por exemplo: eles têm tendência a confundir a Educação para a Cidadania com a Geografia, porque eu sou professora de Geografia. E portanto há sempre... aquela coisa que fica pouco definida e acho que é importante serem pessoas de fora.

E - Ok. Estamos mesmo mesmo a acabar. Já agora acha que os professores, ou os psicólogos gostavam de receber alguma formação sobre o *bullying*?

C3 - Acho que sim, acho que era importante. Haver um trabalho no sentido de como é que nós, sobretudo os diretores de turma, devem trabalhar a turma no sentido a desenvolver essas competências nos alunos, não é? Da interajuda. Aplica-se não só ao *bullying*, mas como a tudo o resto.

E - O *bullying* é um meio.

C3 - Exatamente.

E - Ok. E agora, quase para finalizar, na sua opinião acha que era importante e faria sentido existir assim um projeto que promovesse a interajuda para diminuir o *bullying*?

C3 - Acho que sim, claro. Tudo o que vier é bom para enriquecer a escola. Para sairmos daquilo que habitualmente nós fazemos, que é dar aulas de disciplinas, não é? E portanto tudo o que venha de fora, projetos novos... Claro que sempre com a colaboração dos professores. Eu sou sempre adepta desses projetos que aparecem, gosto sempre. Gosto muito de ter outras pessoas na aula porque os miúdos expõem-se de outra maneira. Por exemplo quando estão com pessoas que não são o professor, eles mostram-se de outra maneira e eu consigo, muitas vezes, perceber coisas neles que não vejo na minha aula normal. E portanto isso é um enriquecimento enorme.

E - Ok. Tem mais alguma ...

C3 - Os meus alunos eram 25. Uma turma, como lhe disse, metade estrangeiros, metade portugueses. E nestas sessões do “*Junior Achievement*” o formador em todas as aulas, no final da sessão, dava sempre um reforço positivo. Sempre. Que eles tinham, bem ou mal (mas foi sempre bem), mas bem ou mal eles tinham terminado sempre a tarefa que lhes tinha sido dada. E miúdos que habitualmente até não faziam as coisas, arrastavam, naquele projeto eu vi os grupos sempre todos, sempre a trabalhar, sempre a fazer coisas. E portanto nós conseguimos inclusivamente tirar aprendizagens dessas pessoas que não são professoras, porque a pessoa que estava a fazer o projeto na minha turma trabalha num banco, portanto é

bancário, nunca tinha estado à frente de uma turma e portanto tem uma forma diferente de estar com os miúdos. E ensinam-nos muito porque nós temos vícios, não é? Nós já estamos com alguns vícios. E portanto eu gosto de ter outras pessoas na sala.

E - Então isto vai para a frente.

C3 - Ótimo.

E - Tem mais alguma ideia, sugestão, comentário?

C3 - Não. Desejo-lhe boa sorte.

Entrevista D

Entrevistadora (E) - Primeiro gostava que me falasse um bocadinho da escola: o ambiente da escola, os alunos, assim de uma forma geral para conhecer o contexto.

Mediador de Conflitos (MC) - É uma escola com miúdos, com jovens de várias culturas e de várias etnias. Temos uma grande população cigana, temos população africana, temos alunos chineses, brasileiros, tanto que temos disciplinas como Português de Língua não materna adaptada a alguns deles. Depois é uma população que vive maioritariamente em 3 bairros aqui à volta da escola. E eu acho que são jovens com pouco interesse pelas motivações escolares, pouco motivados, pouco interessados. Acho que o pouco que a maioria deles faz é pelo respeito que tem a nós, que ganham a alguns de nós, acho que não é por acharem que têm um futuro, que a escola lhes pode dar algum futuro, não conseguem valorizar isso, principalmente nos primeiros anos.

E - Nos primeiros?

MC - Nos primeiros anos. Não conseguem valorizar, só querem é brincar, querem é estar uns com os outros e conviver e transpor o bairro para aqui, acho que é muito a ideia deles. Depois eu acho que eles começam, por intermédio, por afeição a nós, aos professores neste caso principalmente eles começam a ganhar alguma capacidade de conseguir evoluir um pouco. Eu acho que trabalhamos muito competências pessoais e sociais, gastamos muito do nosso tempo nisso e se calhar às vezes... pronto menos do que os conteúdos programáticos mas pronto lá está as competências pessoais e sociais são sempre transversais a todas as disciplinas e pronto. Temos vários cursos sempre todos os anos, ofertas formativas diferentes adaptadas aos interesses dos alunos, como temos as turmas PIEF, temos uma em cada Ciclo.

E - PIEF?

MC - PIEF é Programa Integrado de Educação e Formação. É para alunos que estão acima dos 15 anos, que estão associados ao Tribunal, equipas do Tribunal, às CPCJ [Comissão de Proteção de Crianças e Jovens] e que estão em abandono ou absentismo escolar e então trabalhamos, aí sim, competências pessoais e sociais, acho que é 80% do currículo. Mas depois têm as disciplinas todas normais, a maioria delas são as que os outros do regular têm.

Depois temos cursos vocacionais que são 3 áreas diferentes, cada curso tem 3 áreas diferentes: neste caso temos desporto, informática e eletricidade, há outros que temos desporto, informática e artes, pronto adaptados aos interesses deles, que é uma das medidas novas do Ministério de Educação, há 3 anos que está a ser implementado, nos estamos há 2. Este ano tivemos só no 3º Ciclo, para o ano voltamos a ter no 2º e no 3º Ciclo. Ir aos interesses deles, para tentar perceber...

E - Tentar cativar.

MC - Sim, sim. Eu acho que é muito por aí, porque pronto é os gostos deles.

E - Ok. E na escola considera que há *bullying*? Tendo em conta esta definição.

MC - Eu acho que há, há, sim. Principalmente... uma coisa que eu tenho visto e de acordo com o que eu me lembro de trabalhar, na altura de fazer a minha tese de mestrado sobre *bullying*, eu vejo muito as meninas a fazerem. Não permitirem as outras colegas entrarem nas brincadeiras constantemente, a deixarem-se de fora, a tratarem mal, o “diz que disse”, que é muito numa de fazer sentir a outra colega mal.

E - É mais social então.

MC - Sim, muito mais, muito mais. Juntam-se em grupinhos. Eu notava muito, antigamente havia muita resistência entre eles, entre as populações, entre as etnias diferentes, agora não se tem notado tanto. Eu acho que o facto deles viverem todos juntos, no mesmo prédio, ainda no outro dia falava com um pai que me dizia “Não posso ser racista porque eu tenho um africano em cima, tenho um africano ao lado, portanto eu não posso ser racista” um pai cigano que me dizia isto. E eu achei muito giro e é mesmo isso que eu acho. É uma bombinha relógio às vezes que poderá ser... se houver problemas naqueles bairros, mas o facto de eles estarem todos juntos faz com que eles tenham uma relação muito mais... respeitam-se mais. Coisa que eu acho que há 4 anos, quando chegámos aqui, não havia tanto esse respeito. Quando cheguei aqui lembro-me de haver mais dificuldades, mais violência. Agora a violência que vai havendo, os comportamentos são em sala de aula a maioria. Pronto o desrespeito pela autoridade, ou não querer... o desinteresse total. E depois pronto, tem sempre ali um grupinho ou outro que gosta de fazer sentir os outros mal, brincar, gozar e assim coisas desse género

mas numa de provocação e às vezes cai sempre sobre os mesmos alunos e aí podemos dizer que é *bullying* sim. Não em grande escala mas poderá haver 3 ou 4 casos em que isso possa acontecer. Nos rapazes também com violência. Mas tenho achado giro, acho que me vai perguntar a seguir a questão de como é que é, ou não, o apoio dos outros à volta.

E - Isso um bocadinho mais... Mas foi muito interessante, porque na Psicologia há até uma Teoria do Contacto que é quanto mais se contactam, menos preconceito e menos discriminação.

MC - Exato. Aceitam-se melhor, não é?

E - E em termos de idades, acha que há mais *bullying* em alguma idade?

MC - Nos mais pequenos, eu acho que o nosso 2º Ciclo que supostamente é entre os 10 e os 12, 10 e 13 anos, mas que nós temos alunos em que... pronto temos população que está desinteressada pela escola e então com 14, 15 anos continuam no 2º Ciclo, no 5º e no 6º. Talvez aí... lá está, como há maior resistência à escola e às aprendizagens conseguimos trabalhar menos com eles, então é aí que eu acho que é a grande franja destas questões. Nos mais velhos, lá está, já há muita ligação entre eles, já saem muito juntos, já estão muitas horas juntos, consigo ver maior facilidade em controlar essas questões.

E - OK. E a escola aqui tem alguma regra relativamente ao *bullying*?

MC - Específica, específica não. Nós vemos caso a caso o que é que aconteceu. Eu tenho os mediadores de conflitos, trabalho sempre com alunos mediadores de conflitos, junto um grupinho de alunos que... Nós temos um projeto que trabalha com os alunos que normalmente já ultrapassaram o limite de faltas, que são normalmente alunos com mais indisciplina, e depois esses alunos ajudam a trabalhar os conflitos em pátio. Ajudam numa de prevenir, ou seja, estão atentos, eu peço-lhes sempre, trabalho com eles essas questões de não permitirem que os outros andem em confusões. Ainda não é totalmente estruturado, não andam com camisolas, não andam com braçadeiras e assim como em alguns países que sei que fazem e algumas escolas, mesmo em Portugal, eu acho que fazem estes projetos que já conheço colegas que já me falaram disso. Mas eles, informalmente, como trabalham comigo essas competências pessoais e sociais, têm horas próprias para trabalhar...

E - É todas as semanas? Que trabalham?

MC - Sim, mas é mais a partir do 2º, 3º Período porque é...

E - Quando já têm as faltas.

MC - Sim, agora no próximo Período vamos começar logo no início, vamos trabalhar mais a prevenção ainda porque pronto estruturámos melhor as coisas. E depois há sempre ali uns que eu faço deles os meus complementos de pátio, porque eu estou a tempo inteiro no pátio, nos intervalos e pronto, depois ajudo a trabalhar também o absentismo, os que estão na rua para irem para a sala, os que estão a faltar e assim, é muito o meu trabalho. E pronto eu acho que é essas questões.

E - Então não explicitamente, mas é feito um trabalho.

MC - Sim, sim, é feito um trabalho com eles.

E - Ok. E agora sim a pergunta que eu ia fazer que é: os alunos, os que assistem, não os agressores nem as vítimas, acha que eles tentam intervir no sentido de parar o *bullying* e ajudar a vítima ou acha que não?

MC - Eu tinha muito a ideia que eles, no início, tinham a questão muito de vir dizer às escondidas, com medo de represálias. Agora tenho visto mais à-vontade para dizer sempre que veem violência, sendo *bullying* ou não, vejo-os a chegarem-se à frente para dizer “Professor veja isto”, “Está a acontecer esta questão”, “Veja lá”, não tendo eles a noção se é *bullying* ou não, mas veem violência nalguns colegas e então vêm dizer. E mesmo as meninas para resolver coisas mesmo relacionadas com namoricos e tudo e que andam chateadas umas com as outras e depois fazem questão de vir dizer. E lá está, é muito informalmente, não é? Por causa destes receios de que sejam apanhados, e então temos de trabalhar muito esta questão de “Digam que depois o professor resolve”, “Os professores depois resolvem” ou assim. Mas eu vejo-os preocupados em dizer porque lá está, a escola não é muito muito grande, os alunos conhecem-se muito bem então há sempre amigos de um lado ou do outro em que eles veem. E depois há aqueles muito cuidadosos e há também aquelas que gostam

muito de uma boa trica e então vêm dizer também numa de serem os primeiros que sabem e assim. Pronto temos esse tipo de questões.

E - E para além dessa estratégia que é vir dizer aos professores, eles têm mais estratégias para parar ou para ajudar a vítima? Entre eles mesmo.

MC - Às vezes eles põem-se no meio para afastar, é uma coisa gira que se vê. A maior parte das vezes ficam a ver, a bater palmas e... portanto a compactuar com aquilo e a piorar ainda. Mas eu vejo alguns já a afastarem-se, “Não faz sentido, para quieto!” e não sei quê, a empurrarem-se uns aos outros porque são amigos ou porque sabem que pode dar problemas para o amigo deles que está a bater. Vejo-os muito com essa preocupação alguns, vejo essa questão. Lá está os mais pequeninos que têm esta questão de... que é onde eu vejo que pode haver mais estas confusões, onde há... vejo esse cuidado.

E - São os mais pequenos que ajudam mais?

MC - Ajudam-se uns aos outros mais sim, sim. Porque é onde há mais também. Os maiorzinhos se há confusão tendem a não se meter muito, ou então metem-se se forem muito amigos e aí metem-se e empurram, “Para quieto!” e não sei quê.

E - E em relação ao sexo? Mais raparigas, mais rapazes? Há diferenças ou não?

MC - As raparias é aquelas coisas que nós parecemos que são mínimas mas que afetam não é? Porque discriminam bastante. Os rapazes é logo violência mais física, muito mais e resolvem logo ali a questão, querem resolver e tal. Depois nós trazemo-los para cima, conversamos com os dois, trocamos ideias, chamamos sempre um ou outro colega para resolver, eu faço isso sempre e tenho outras colegas que também, a assistente social que também ajuda e a educadora social que também ajuda um bocadinho nisso às vezes porque pronto pode não dar sempre para... não estar a tempo inteiro aqui, temos outra escola de 1º Ciclo também. E nós temos muito esta prática de trazer sempre os alunos para cima, fechá-los, pôr frente a frente a falar. E a Direção também tem esse cuidado, de chamar sempre os dois e pôr frente a frente e trocar ideias.

E - E acha que esta ajuda deles tem vindo a aumentar, a diminuir ou tem-se mantido igual?

MC - Eu acho que tem aumentado.

E - Tem aumentado?

MC - Sim, eu vejo-os muito mais preocupados, lá está não querem tanta confusão. Eu acho que tem-se trabalhado muito isso, é o que eu acho, tem-se trabalhado bem as competências pessoais e sociais. Às vezes falha um bocadinho os conteúdos porque eles são muito resistentes. Mas eu acho que se tem trabalhado, acho que a escola tem trabalhado bem esta questão da proximidade. Eles têm proximidade com 2 professores que seja e eu acho que por aí, por identificação, tendem a diminuir a sua violência e tendem a... a pedir ajuda a essa pessoa com quem se identificam.

E - Isso é bom. Há resultados que...

MC - É muito giro. Eu vejo, eu vejo isso. A proximidade que há entre os professores e eles eu acho que tende a que eles cheguem-se perto.

E - Ok. E agora dos que não ajudam para impedir, para parar o *bullying*, acha que eles concordam com isso, acreditam que não se deve parar e ajudar as vítimas? [Interrupção] Os que não intervêm acha que eles fazem isso porque eles acreditam que não se deve fazer nada ou é mais a pressão do grupo?

MC - Não eu acho que eles acreditam que não se deve fazer, deve-se resolver homem a homem, ou mano a mano, como eles costumam dizer. E ajudam a provocar “Ai não te fiques, não te fiques.”

E - Porque eles acreditam que essa é...

MC - Porque é assim que se resolve. Eu acho que eles quando são mais velhos é assim que eles resolvem... mais de mano a mano e não sei quê. E aí não se metem tanto porque depois podem arranjar problemas com outros também. Não pode ser. Mas eu acho que a lei do bairro de mano a mano resolve. [Impercetível.]

E - E aqueles que não concordam, que não intervêm mas que não concordam, acham que se deve intervir. Acha que têm capacidade para ir contra a norma?

MC - Eu vejo-os fazer por trás. Irem-nos dizer. Não conseguem...

E - Ok. Mais seguro.

MC – Sim, sim. Mais numa de conforto. Não por medo do grupo mas por acharem que podem ficar... não sei se mal vistos também, pode acontecer. E então eles tentam não... se não intervêm é porque têm receio de alguma coisa. [Impercetível.] Então vêm dizer mas de uma forma que ninguém saiba, então vêm dizer.

E - Bem mas vão dizer.

MC - Vão, vão. Acho que sim.

E - Ok e agora perceber porque é que eles intervêm ou porque é que não intervêm. Que motivos é que acha que estão por trás ou que características é que eles têm que faz com que intervenham para parar ou que não intervenham? Quais é que são as diferenças?

MC - Eu acho claramente que é a amizade, o relacionamento entre eles, que é o primeiro fator para que eles tentem parar alguma coisa. Porque se eles não conhecerem ou assim eles não se metem, porque não sabem o que é que pode vir do outro lado. Mas a nível de relacionamento com um dos jovens eles chegam-se à frente para parar isso, ou para vir dizer, ou que aquela menina alguém lhe anda a bater ou assim pronto. E é a tal questão de gostarem de estar no centro das atenções. Tem um grupo de meninos e de meninas que é mesmo isso, protagonismo e depois vão atrás para ver o que é que eu faço, ou para ver como é que nós resolvemos e assim. Gostam muito de ficar vistos como foram eles que disseram e “O que é que ele vai fazer agora?”, “Vamos ver como é que ele faz”, ele ou os colegas. Mas é mais o relacionamento que têm entre eles, é isso que os move.

E - Ok. Eu também fiz aqui o meu trabalho de casa e também fiz aqui algumas hipóteses de possíveis coisas que possam levar a que eles intervenham ou não. Uma das coisas... vou dizer todas e depois diga o que é que acha cá da escola. O conhecimento, eles não saberem o que é

que não sabem fazer, que estratégias é que podem usar, não têm ferramentas, não sabem o que é que não sabem fazer. A autoeficácia é eles sentirem que são capazes “Eu sei muitas estratégias mas eu não sinto que sou capaz de fazer isto bem”. Ou então sentem que não é da responsabilidade deles. Ou então até têm estas ferramentas todas mas, por algum motivo, têm intenção mas não o fazem. Destas 4 acha que alguma faz sentido cá na escola?

MC - Sim, eles o conhecimento eles... lá está as questões é põem-se logo no meio para parar, a ferramenta que eles mais veem é essa, ou então vir... chegar até nós. Portanto eu acho que eles sabem que têm essas duas possibilidades e nós falamos muito, porque depois temos um grupo de alunos que se porta... tem mais estas questões e portanto a gente conversa com eles muitas vezes. E então eu acho que eles têm conhecimento de saber como é que podem fazer. A autoeficácia lá está, eu acho que poderá ter a ver com o receio deles de se vão intervir se lhes pode acontecer alguma coisa ou não, se podem ser maltratados pelos colegas, ou se vão meter no meio e vão levar por tabela, em vez de levar o outro já levam eles. Eu acho que aí se pode trabalhar mais essas questões, também do lado do conhecimento também, várias estratégias, mas pronto eles usam mais aquelas duas. A responsabilidade a questão deles... eles acham que aquilo não é deles, não se meteram naquilo não se vão meter porque aquilo pode dar... lá está os bairros, é sempre os problemas entre os bairros. Eu acho que eles medem bem quando é que se metem ou quando é que não se metem, eles sabem as leis dos bairros melhor do que cada um, do que todos nós. E então eles sabem decidir. E quando eles se metem mesmo pela amizade, ou por conhecimento de familiares ou assim uns dos outros e é aí que eu acho que eles... que os vejo a intervir. A intenção eu acho que alguns gostam de ver. Há sempre aquele grupinho, e aí eu acho que é os mais velhos, alguns mais velhos é que eu vejo fazer mais isso, é que gostam de ver aquilo pegar fogo e então deixam. E só quando veem um de nós a chegar-se perto, aí eles chegam-se à frente, param aquilo tudo facilmente. E nós tentamos... “Porque é que não fizeste isso mais cedo?” “Ah porque estava a ver como é que me podia pôr, como é que não podia”. Mas eu acho que eles querendo podiam abafar muito mais. Agora não acho que temos tido muita violência, pelo menos visível aqui, e *bullying* temos [imperceptível] grupinhos mais pequenitos, temos um ou outro, que eu acho que sim, mas não temos coisas muito muito graves que nos dê problemas. No início havia... lá está, havia raças que discriminavam etnias, que discriminavam outras pronto claramente e então bastava um começar que aquilo dava. Há 4 anos atrás eu via isso claramente a acontecer. Agora vejo uma maior interação entre eles, respeito, deixam-se estar, há comunidades que não se metem mesmo em problemas, a comunidade indiana não se mete em

nenhum problema, nenhum, não há uma única coisa com eles. Os chineses tínhamos, no início, muitos problemas porque não se ficavam nunca e porque normalmente trabalham o corpo e não sei quê e atacavam logo, se se sentissem provocados batiam. Agora não temos visto isso. Os chineses também não se metem em confusões. Temos é mais os caucasianos e a população cigana que se mete mais em confusões e os africanos também, claro que por inerência mas não em grupos formados, não se vê grupos formados de população africana. De população cigana vê-se claramente, eles têm ali um grupinho duro.

E – Mais uma coesão.

MC – Sim e chegam rapidamente, alguma confusão chegam de um bairro ao outro. [Impercetível] isso aí é logo, é certo, quando há entre população cigana, quando eles estão metidos.

E – Ok. E cá na escola já houve alguma intervenção relacionada com *bullying*?

MC – Diretamente... não, acho que não, que eu me lembre não.

E – Ok. Há essas reuniões que faz de mediação de conflitos mas...

MC – Sim, sim, faço mediação de conflitos com eles. Não trabalho diretamente o *bullying*, já abordámos... a nível às vezes... pede-se em trabalhos a cidadania ou assim, nós temos a disciplina de Cidadania e aí às vezes pede-se para fazer trabalhos sobre essas questões. E quando há algum... alguns dos trabalhos que pedimos a estes miúdos, quando achamos que eles estão a fazer *bullying*, é que façam um trabalho sobre *bullying* e depois exponham aos colegas em sala de aula: o que é que é e como é que podiam prevenir e assim. Faz-se, mas são coisas esporádicas.

E – Ok. Não há trabalhos sobre a defesa? Que incentivem mesmo a defesa?

MC - Não. Nunca houve.

E - Ok, está bem. Estas perguntas agora que eu vou fazer são mais perguntas práticas que é para perceber se eu fizer uma intervenção...

MC - Claro, em que é que se deve basear.

E - Sim. Que é para fazer sentido aqui, para ser exequível.

MC - Claro, claro, claro.

E - Então qual é que é o ano de escolaridade... A intervenção que eu diria era sempre para diminuir o *bullying* através da promoção da interajuda, sempre com foco nos *bystanders*, nos que estão a assistir, para eles próprios serem os mediadores.

MC – Os mediadores exatamente.

E - Qual é que é o ano de escolaridade que acha que beneficiaria mais?

MC - 5º e 6º.

E - É onde há mais?

MC - Sim e é onde eu acho que é mais fácil trabalhar com eles para depois prevenir as coisas mais tarde.

E - Ok, preventivamente.

MC – Sim.

E - E o tempo letivo: curricular, extracurricular, se for dentro do currículo em que disciplina?

MC - Se for dentro do currículo em Cidadania. Todas as turmas têm e os professores têm muitas horas e não há um programa definido pelo Ministério que por um lado é bom, depois por outro também tem um mau porque depois cada um é que decide o que é que trabalha e assim, portanto eu acho que devia ser uma coisa mais estruturada. Este ano, por exemplo, trabalhei com duas turmas a prevenção do tabagismo, trabalhei com duas turmas, trabalhei com outra o relacionamento entre eles mas correu bem demais, já se davam bem demais, já

tínhamos confusões por se darem bem demais. Mas pronto, trabalhámos o relacionamento entre eles no 8º ano, trabalhámos a prevenção do tabagismo no 7º e depois às vezes aparecem-nos projetos que usam essas horas: o “*Junior Achievement*” que trabalham empreendedorismo e assim, que teve tempo nessas horas. Eu acho que é a melhor hora. A parte não letiva eu acho que é interessante se as aulas... por exemplo às vezes acabamos aqui, os miúdos acabam aqui às 18:45, porque a escola tem poucas salas, e aí não dá. Eu para mim as horas letivas tinham que acabar mais cedo, por exemplo às 17:00 e a seguir fazíamos toda a componente não letiva a seguir, se fosse nesse caso. Pronto porque eles estão muito cruzados. Para arranjar... para trabalhar com um grupinho giro poderá haver horas em que uns estão em aulas e os outros não estão e então é sempre mais difícil. Portanto eu acho que em Cidadania era, só que Cidadania eles têm por turma.

E - E acha que faria mais sentido por turma ou por grupos?

MC - Eu acho que por turma era giro trabalhar numa turma, se calhar uma de cada ano ou assim. Trabalhar essas questões, eu acho que eles gostam dessa responsabilidade, mesmo que não fosse com todos, com os que quisessem.

E - Acha que devia ser voluntário? E não obrigatório?

MC - Ah... teria mais resultados. Eu acho que devia-se tentar abranger a todos, mas depois ver o interesse deles ou não, porque lá está [impercetível] desinteressada por todas as aprendizagens escolares e por tudo o que representa a escola e então eles podem resistir, mas pode haver surpresas, pode haver surpresas. Mas eu acho que sim. E depois se achar que... se tiver tempo através de uma turma de 3º Ciclo, os maiorzinhos, que eles vejam como referências, também pode ser interessante.

E - Acha que faria sentido os maiores darem formação aos mais novos?

MC - Podia ser.

E - Funcionaria bem?

MC - Sim, educação pelos pares, eles identificarem-se, sim. Acho que sim, se houver uma turma interessante, um grupinho interessante, que tem aí turmas interessantes e com força perante a escola, ou que são respeitadas. As turmas PIEF por exemplo, que são os piores dos piores, mas se trabalhados... eles são trabalhados com 2 professores, no 2º Ciclo são trabalhados com 2 professores dentro de sala de aula e têm uma técnica responsável pela turma. Está cá para as duas turmas neste caso. E eles aceitam sempre vários projetos porque lá está é as competências pessoais e sociais.

E - É do 7º ao 9º?

MC - Há um que é do 7º ao 9º e há um que é do 5º ao 6º. Essas turmas costumam ter coisas interessantes, ainda agora fizemos um projeto muito giro de *storytelling* em que eles contam a vida... através de uma parceria com a Gulbenkian em que eles estiveram a filmar... a gravar, voz, as histórias de vida deles. Eles no início não queriam mas depois falaram sobre os problemas de vida e não sei quê. Foi muito giro, ajudou a trabalhar outras coisas.

E - E em relação à duração, quanto tempo é que acha que era adequado? Todos os Períodos? Só um Período? Quantas sessões? Quanto tempo por sessão? Que é também para não fazer uma coisa muito longa e que depois não dá para...

MC - Claro, claro. As aulas de Cidadania eles têm 45 minutos.

E - Por semana?

MC - Por semana. Eu acho que mantendo o foco deles um pouco mais dava mas não sei... Nós 90 minutos nunca conseguimos manter uma turma, nenhuma turma que esteja 90 minutos atenta. Os 45 minutos se for com coisas atrativas e apelativas eles aderem bem. Mais do que isso acho difícil também por causa da parte curricular, adaptar ali. A não ser que seja como nós temos também os grupos de interesse, que nós criamos os grupos de interesse, por exemplo o núcleo... há aí um colega faz de vídeo, com entrevistas às pessoas sobre temas da sociedade, sobre as suas etnias, sobre a população,...

E - Mas isso é extracurricular?

MC - Extracurricular. E aí está restringido aos alunos que possam àquela hora...

E – Ok. E que queiram.

MC - E que queiram. E aí nós temos à Quarta é o dia em que acabamos mais cedo, às 17:00 da tarde, e aí eles estão disponíveis para os projetos se tiverem interesse. Mas é o único dia que conseguimos [impercetível]...

E - E acha que eles gostavam? Alguns deles?

MC - Alguns creio que sim, sim. Se optar por aí divulgar às turmas e depois explicar mais ou menos o que é que eles poderiam fazer e a seguir eles... àquele dia, àquela hora. Mesmo que não sejam muitos eu acho que um grupinho coeso ali de miúdos deve ser giro.

E – Sim, sim, não é preciso serem muitos ...

MC - Com as turmas de PIEF muito fácil a nível de currículo, qualquer disciplina. Podia adaptar quase em qualquer disciplina, tirando ali Português e Matemática, mais básicas, mas as outras eles têm... têm uma que é... ai como é que se chama?... Ciências Sociais e Humanas que dá claramente para trabalhar isso, é uma professora de História e Português, metade História metade Português, mas ela dá muito competências pessoais e sociais. Acho que aí dá para adaptar bem se a pessoa estiver para aí virada, se a pessoa quiser e ceder a hora eu acho que sim. Eles têm Formação Vocacional e têm estágios, também têm estágios ao longo do ano. Começam logo no 2º Período a fazer estágio também em empresas [impercetível] parcerias ou então na nossa escola e aí também têm muitas horas em que [impercetível] dá para tirar uma hora se for preciso em Formação Vocacional. Com os PIEF dá. Com os Vocacionais mais difícil, com os Vocacionais porque eles têm um número de horas que têm que cumprir.

E – Na escola?

MC – Sim. Os professores têm que sumariar. Por exemplo houve professores que acabou o ano letivo e ainda tiveram que dar mais aulas porque chegaram mais tarde, por causa das colocações. E então chegaram mais tarde [impercetível] letivo mais difícil. A não ser nas

partes das três áreas, como eles têm. Se por exemplo em Desporto achar que poderia juntar ou assim, em que depois... que eles, alguns vão estagiar no 1º Ciclo. Podia ser, se achar interessante, por aí, um dia a mediar conflitos no 1º Ciclo, ensinar os miúdos do pré-escolar que é onde começa a indisciplina.

E - Nas outras escolas então?

MC - Sim, nós temos três escolas de 1º Ciclo que é onde começa a indisciplina também. Eu tenho falado daqui mas lá começa a...

E - Lá é mais?

MC - Tem coisas muito estranhas às vezes. Temos uma escola então que é... para o ano vamos ter que intervir muito mais no 1º Ciclo. É uma escola que tem muitos conflitos, muito... a escola é à frente do bairro mas há ali uma relação estranha, estranha. De muito afastamento da escola. É o pior. Coisas que aqui não se notam com esse bairro porque depois os alunos vêm para aqui, mas com a escola [impercetível] há muita resistência, muito... Depois temos alguns alunos com mais de 10 anos no 2º ano ou no 3º, população cigana, não é? Porque lá tem meninas principalmente. Temos muitas meninas lá porque as pessoas não permitem que eles estejam e elas depois deixam de ser “nossas” quando começam a ter o período ou assim, abandonam a escola e depois claro temos que [impercetível] e ir ao bairro. Mas é uma escola que para o ano vai ter que mexer muito, os técnicos [impercetível] nas três escolas, mas naquela principalmente.

E - Ok. Mas em relação à intervenção acha que todos os Períodos? Só um? Acha que deve ser com acompanhamento assim mais ao longo do ano ou só mais focado?

MC - Começar no início, logo com [impercetível] depois se der para continuar, mesmo que seja menos vezes, mesmo gradualmente, eu acho que sim.

E – Faria sentido.

MC - Sim, sim, também para irem abordando as questões, ver como é que têm resolvido, como é que têm ajudado, as estratégias que têm usado.

E - Ok. E quem é que acha que devia ser responsável pela implementação de um projeto assim? Os professores da escola? O psicólogo? Uma pessoa de fora da escola?

MC - Eu acho que eles aderem também sendo uma pessoa de fora. Acho que veem... é diferente. Como nós... eu vejo, quando nós fazemos formação aqui, se for eu ou os meus colegas a fazer, é totalmente diferente do que se vier de fora. Se alguém vier de fora parece um mundo, enquanto se formos nós é uma coisa mais pronto. Eu acho que há muito essa questão e acho que podia ser interessante pronto, mas lá está colaborando sempre com... há professores com componente não letiva ou um dos técnicos que pode colaborar também e pode ser a ponte de ligação à pessoa.

E - Acha que os professores estão motivados?

MC - Há professores que eu acho que sim, há professores que eu vejo que [impercetível], há uns que não têm horas mesmo, não é má vontade. Agora há professores que têm muita componente não letiva, que são usadas para projetos ou para o Gabinete de Disciplina, onde eles estão a mediar os conflitos de uma forma diferente, que nós temos o Gabinete de Disciplina, como disse há bocado. Que é onde eles... eu esqueci-me de dizer há bocado, que é quando eles vão para a rua, nós... vão para a rua em sala de aula principalmente, temos o Gabinete de Disciplina.

E - É para onde eles vão?

MC - Sim, onde está lá sempre um professor, pelo menos um professor a tempo inteiro. E eles têm que fazer uma tarefa de castigo que é uma cópia normalmente mas depois têm uma folha para preencher onde dizem o que é que fizeram na parte da frente e depois na parte de trás tem “O que é que eu devia fazer para remodelar o meu comportamento, a minha atitude?”, “O que é que eu fiz mal?”, “Como é que eu podia remodelar o comportamento?” e “Que atitude vou ter com a pessoa com quem errei?” os professores, os colegas.

E - Também há para *bullying*?

MC - Temos geral, temos geral. Lá está... normalmente as coisas não são da rua para lá, são os alunos... os que estão na rua quando há conflitos vêm para mim diretamente ou para a Direção. Quando é em sala de aula vão sempre para o Gabinete de Disciplina, onde está sempre um professor a tempo inteiro e é aí que eles trabalham.

E - E acha que isso funciona? Têm resultados positivos? Da reflexão que eles são obrigados a...

MC - Eu acho que muitas vezes sim, na maioria dos alunos sim. Há outros que não, que têm sido constantes por isso é que ao longo do ano temos sempre mudado alguma coisa. No início era muito, lembro-me quando cá cheguei, era muito conversa, o professor abordava muitas questões com ele, depois começámos a fazer... o castigo seria uma matéria sobre a disciplina em que veio para a rua, para remediar e depois tinha que fazer um pedido por escrito ao professor, depois já achámos que seria numa folha em que eles tinham que juntar tudo o que é que fizeram e depois obrigar a ler e agora já estamos numa cópia porque eles normalmente detestam fazer cópias e então, sempre que vêm para a rua, é o castigo. O que é que temos de resultados ao longo do ano? Temos menos alunos...temos tido... a indisciplina tem diminuído: no 1º Período muita, no 2º menos e no 3º melhora, tanto que estamos a fazer agora os resultados, temos que fazer até ao final da semana que vem, os resultados do Gabinete e então há uma diminuição. Agora não é casos específicos de *bullying*, pode acontecer não é? Poderão ir para lá alguns que sejam em sala de aula, que seja uma coisa contínua que não permite os colegas aprenderem ou estarem à vontade, ou chamarem nomes, chamarem “Gordo”, coisas assim que eles depois... mandá-los abaixo por causa da roupa, há muitas vezes as questões da roupa rota, ou os miúdos mais pobres e assim às vezes poderá haver dessas coisas que vão para lá [impercetível]. Mas declaradamente não tem havido muito nesse aspeto também.

E - Tanto que se calhar nem é tanto em sala de aula o *bullying*, noutros sítios.

MC - Sim, eu acho que é mais no pátio, quando é.

E - E agora, a sua experiência é muito importante agora, que atividades ou que abordagem é que acha que mobiliza mais? Que lhes capte mais a atenção? Não é tanto o conteúdos das intervenções, a forma. O que é que os deixa motivados?

MC - Eu acho que eles gostam muito de apresentações.

E - Eles fazem?

MC - Não, verem. Mas depois alguns... os mais pequeninos com mais dificuldade, os mais velhos fazem mais facilmente apresentações e depois abordar. Por exemplo tivemos uma aluna do PIEF que esteve a abordar sobre a prevenção da gravidez e então ela gostou muito de fazer aquilo, andou a apresentar. E eles tiveram que fazer sobre, os outros colegas tiveram que fazer sobre questões relacionadas com o estágio deles e estiveram a apresentar, mas apresentaram só a eles e alguns professores. Mas se calhar, com os maiorzinhos se calhar uma apresentação, naquela educação pelos pares que estava a dizer, de eles irem apresentar aos mais novos. [Impercetível] através de jogos.

E - Os mais novos ou os mais velhos?

MC - Os mais novos, os mais novos. Com jogos, com *role-playing*, não é? Simulação de situações... Lá está a depois dando-lhes aqueles premiozitos de responsabilidade “Tu és responsável.”. [Impercetível.] Faz todo o sentido. E por exemplo haver grupos [impercetível] intervalos em que sejam eles os responsáveis e coisas assim, eles gostam dessas coisas, acho que eles gostam dessa responsabilidadezinha de se sentirem importantes, isso eu acho.

E – Ok. Acha que seria importante e faria sentido existir assim um projeto que promovesse a interajuda?

MC - Sim, sim, sim.

E - A escola gostava, não gostava?

MC - Eu acho que sim, é útil, é útil. Isso depois não passa por mim mas eu por mim acho que é útil.

E - Nunca comprometendo quem está a responder...

MC – Não porque também não posso tomar essas decisões mas a escola... eu acho que a escola adere muito bem a projetos, adere bem aos projetos porque todas as ajudas são poucas para trabalhar com estes jovens. As coisas estão melhores mas claro continuamos com muitas... várias coisas porque pronto não temos um número de recursos que queríamos ter e o ensino não está totalmente adaptado aos interesses deles e então é normal que eles resistam muito e depois [imperceptível] o bairro está sempre acima da escola, “O Tribunal do bairro...”, como eles dizem, “...é pior do que o vosso.”. Mas eu acho que sim.

E – Ok. E agora aproveitar o que tinha dito no início. Aqueles projetos que disse das t-shirts e disso, sabe qual é o nome do projeto? Já agora para procurar.

MC - Eu posso ver, eu posso ver isso e posso ver se lhe mando por e-mail.

E - Ok. Se não encontrar eu também tenho estado a fazer eu a própria pesquisa mas...

MC - Mas eu conheço colegas que têm por exemplo mediadores de conflitos, portanto têm alunos que são mediadores de conflitos em que estão eles no gabinete, têm um horário específico e os alunos é que estão num gabinete para mediar os conflitos.

E - Ai é?

MC - Sim, tem outros que andam no pátio... pronto, lá está, a questão é mesmo dar-lhes uma formação, dizer-lhes como é que eles podem ajudar a acabar com os conflitos e então sei que alguns utilizam as tais t-shirts ou braçadeiras ou assim, que é o responsável de pátio.

E - Para assumirem o papel.

MC - Exatamente. E sei que eles fazem isso também com horários em que pronto... em que está assim um grupinho. Eu acho que eles acham giro, essas questões. E eu acho que sim, temos que lhes dar essas responsabilidades.

E - Vou pesquisar. Só mais uma que... disse-me que uma das estratégias era eles dizerem aos professores, pedirem ajuda. Acha que os professores estão preparados? Sabem o que fazer?

MC - Eu vejo muito... eu acho que não tem passado... ou seja, quando há algum conflito não tem passado em branco. Eu vejo ou eles chegam-se à frente e resolvem eles, há pessoas muito proativas aqui.

E - Os professores?

MC - Sim, sim. Ou então pedem ajuda aos técnicos, que acontece, somos 4, com a psicóloga também, 4. E às vezes acontece com a Direção pronto aqueles que acham que têm menos capacidade para resolver.

E - Mas vão sempre para a Direção?

MC - Sim. Não acho que deixem andar. E privilegiam muito o relacionamento, olhos nos olhos e com um grupinho pequenino e falam, têm as horas para a Tutoria também por causa disso, têm Cidadania onde eles resolvem... eu acho que eles estão a usar Cidadania é muito para resolver a indisciplina e o absentismo, por exemplo neste caso. Chamam os miúdos, abordam essas questões, os problemas que estão a causar a eles próprios e assim. Estão a abordar muito essas questões, no início. Depois é que vêm os tais projetos, têm vindo mais tarde, têm vindo no 2º Período e 3º e aí é que...

E - E ocupam toda a parte da Cidadania? Só para não haver sobreposição.

MC - Não, eles não estavam a vir todas as semanas. De 15 em 15 dias ou assim. Eu acho que dá para ajustar. Definindo um número de sessões, lá está por isso é que estava a dizer que todas as semanas podia não ser tão exequível mas...

E - No início mais tempo mas depois ao longo da experiência ir diminuindo.

MC - Sim. E depois eu acho que é... mesmo que seja por exemplo trabalhando as turmas, com x horas e depois tirar de cada turma... 3 ou 4 que seja, por exemplo. E aí definir um horário em que eles possam vir, por exemplo. Eu acho que é: deixar [impercetível] a eles como é que podem resolver e os que quiserem ter uma intervenção ainda maior, que esses é que são muito ricos. Eu acho que os que estão... procuram... E eles gostam, sentem-se responsáveis por ajudar, mais que não seja por ir chamar, eu acho que já é bom, nem que seja

para a tricas. Que é o que eu digo “Epá é uma coscuvilhice mas ao menos ajudaste a resolver isso”.

E - Às vezes nem é tanto o motivo que leva a ajudar, mas desde que ajudem.

MC - Exatamente, eu farto-me de rir, estou-me a lembrar de 2 ou 3 caras que fazem isso claramente. Em que vêm e depois são logo os primeiros da fila.

E - Os mais novos?

MC - Sim os mais novos neste caso.

E - E é tudo. Se tiver mais alguma sugestão ou comentário.

MC - Não me lembro agora.

E - Tudo o que disse já foi ótimo.

MC - Acho que disse tudo. Estava-me a esquecer de dizer que tínhamos o Gabinete mas já disse.

E - O dos conflitos? Quando eles vão para a...

MC - Para a rua em sala de aula, sim. E agora vamos ter em pátio, vamos propor em pátio... No Gabinete temos duas pessoas, ou uma no mínimo, e às vezes temos duas e já chegámos a ter três e depois ou utilizamos... vamos utilizar essas pessoas, algumas, para grupos de interesse por exemplo vamos reformular a sala de alunos, vamos mexer nas horas desse professor, e há outro que vai ficar responsável pelo pátio.

E - Para supervisionar o pátio?

MC - A nível de absentismo principalmente. E de indisciplina também, se acontecer.

E - Ok.

MC - Mas por exemplo uma pessoa vai andar no pátio. Lá está, em vez de estarem num Gabinete fechado, três pessoas, não faz sentido, a pessoa andar pelo pátio e quando vê alunos a faltar levá-los para dentro da sala e assim. Porque às vezes nós não estamos cá [impercetível].

E - Só professores ou também funcionários?

MC - Os funcionários têm que ficar sempre no pátio, a Direção pediu. Este ano não havia muito... claramente não havia isso mas têm que ficar no pátio. Os funcionários têm que ficar quando os alunos entram, supostamente todos entram, eles têm que vir para a rua, têm que vir para a rua. Só que a abordagem não é tão fácil, há resistência a alguns funcionários.

E – Eles? Os funcionários?

MC - Não, não, os alunos resistem porque infelizmente não respeitam tanto como respeitam... A maioria, alguns são respeitados mais do que os outros. Mas tanto que nós estamos a trabalhar, esta semana foi... nós estamos a trabalhar com os funcionários também em ações de formação.

E - Os funcionários estão disponíveis e motivados para receber essa formação? Têm vontade?

MC - Tem sido... tem sido a Direção que... que...

E - Obrigada?

MC – Exato, entre aspas. Mas tem uma chefe de funcionários que é fantástica, que é muito proativa e temos feito, em micro rede, porque a nossa escola está associada a outras duas.

E - É o agrupamento, não é?

MC – Não, mas o nosso agrupamento está associado a outros dois agrupamentos. Em Lisboa é a primeira micro rede que houve. Eles fizeram um género de uma micro rede que é para os técnicos partilharem ideias entre eles, os professores também e os funcionários. Tanto que

vamos fazer um *peddy-paper* na Segunda e Quarta da semana que vem com os funcionários do nosso agrupamento e dos outros dois agrupamentos em que eles vão ter que trabalhar a comunicação, vão ter que trabalhar o relacionamento, o conhecimento, a informação sobre a escola. Pronto e no início foi, o primeiro que fizemos foi no ano passado e foi para trabalhar a relação entre elas e a relação com os outros. E demos muito a questão de vocês são muito mais importantes que nós, porque nós estamos normalmente dentro de sala de aula (nós, falo muito como professor) nós estamos muito em sala de aula, perde-se muita informação que vocês podem ter, que vocês podem...

E - Estão mais em contacto quando eles estão todos juntos.

MC – [Impercetível] vive no bairro com eles portanto já conhecem algumas questões.

Entrevista E

Entrevistadora (E) - Para começar eu gostava que me descrevesse a escola das Olaias: os alunos, o ambiente. Só para perceber o contexto assim de uma forma geral.

Professor (P) - Esta escola está implantada numa comunidade heterogénea, multiétnica e na sua maioria desenraizada (deslocada das suas origens). Em termos de poder económico também é muito diversificada. Há vários bairros aqui na zona que resultaram de... como é que hei de dizer... deslocação de pequenos núcleos, de uma zona para outra da cidade, porque se calhar viviam em barracas ou que não tinham condições de vida consideradas dignas e portanto acabaram por vir para núcleos que foram construídos pelo Estado, em programas de habitação social. É uma escola onde existem vários credos (religiões), várias línguas, onde muitas vezes chegam alunos que nem sequer sabem falar português. É uma escola que reflete muito a vida no bairro e a vida no bairro é uma vida um bocado complicada. Há muitas rivalidades entre etnias e muitas vezes os conflitos criados por essas rivalidades, na rua, no bairro, são transportados para a escola e vice-versa. Temos aqui muitas vezes situações de conflito que nós às vezes nem sequer conseguimos resolver porque não são resultado de interações a nível de escola. Por isso a Escola Segura vem cá ajudar-nos muitas vezes, havendo picos em que vem todos os dias. Este tipo de clima emocional também acontece em determinados períodos. Por exemplo, quando chove e os miúdos não podem andar no pátio há mais confusão. Quando há muito calor e os alunos se sentem desconfortáveis dentro da sala de aula também há a tendência para haver maior agressividade. Ocorrem muitas variáveis. No entanto, o que eu noto nesta escola é que os professores e os funcionários que passam por cá não se querem ir embora. Eu não quero ir embora, adoro esta escola e, no entanto, é uma escola muito complicada. Os meus colegas pensam da mesma forma. Não me lembro, desde há 7 anos que estou cá, de ter havido ameaças a professores, agressões, ou danificação de veículos fora da escola. Os funcionários e os professores estacionam os seus veículos do lado de fora da escola e não há pneus furados nem carros riscados. Não é uma coisa que aconteça... Às vezes até pode acontecer aparecer um carro riscado mas nós percebemos logo que é perfeitamente casual. Não tem a ver com uma intenção. Portanto, apesar de tudo, eu acho que a comunidade aceita e reconhece o papel da escola. Não como agente construtor de carreiras mas como entidade que tutela o espaço geográfico onde os miúdos estão seguros. Eu penso que os pais sentem isso. Talvez seja uma das razões: os pais sentem que aqui na escola os

seus filhos estão minimamente seguros. Não estão cá para estudar mas estão aqui seguros e portanto eles respeitam a escola. É isso.

E - É bom ter perspetivas diferentes. E tendo em conta esta definição de *bullying*....

P - Já agora deixe-me só acrescentar uma coisa em relação a isto. Eu sou daqueles que vai ao bairro. Vou ao bairro, falo com os pais dos alunos e na escola ando muito no pátio. Eu costumo dizer que sou professor de todos os alunos da escola, mesmo daqueles que não são meus alunos diretos na sala de aula, porque é assim que todos nós deveríamos ser. Tenho uma ação muito presente a nível de comportamentos. Por exemplo, apanho o lixo do chão. São muito poucos os professores que fazem isto. Apenas os funcionários, que são obrigados. Mas eu apanho intencionalmente e estou sempre aí a dar recados aos alunos, que não devem deitar o lixo no chão.

Muitas vezes os alunos pedem para vir resolver problemas deles, nos pátios, situações emocionais complicadas que surgem nas suas brincadeiras. Eu acho que eles reconhecem que, na minha ação, sou respeitador e sou justo, acho que é por isso.

E depois há outra coisa, em algumas zonas do bairro eu só entro com “batedores”, ou seja, com alunos que moram lá, porque pode ser perigoso lá entrar sozinho, e isto acontece aqui à volta. Os meus colegas, muitas vezes, nem sequer têm a perceção disso.

E – É exatamente por isso que eu quero perspetivas diferentes. E por isso é que se calhar que a Professora Antonieta [impercetível]. Tendo em conta esta definição de *bullying*, com estas características, acha que existe *bullying* na escola?

P - Existe, existe claro. Nesta e em todas as escolas por onde tenho andado. . Existe uma situação complicada que resulta da influência dos meios de comunicação na educação familiar. É um facto que os miúdos veem muita televisão, veem muita internet, estão muitas horas agarrados a objetos tecnológicos de comunicação, não é? Nós estamos a falar de sistemas de comunicação. A maior parte das mensagens a que as crianças e jovens acedem não são filtradas e isso leva a que os alunos vejam na violência, na agressão, uma forma possível de se estar em sociedade, porque é isso que lhes é transmitido. Outra coisa que muitas vezes é transmitida, e muitas vezes através das telenovelas, é o modo como os malandros são castigados. Por exemplo,, ao longo de 6 meses ou de 1 ano os malandros são por vezes ou muitas vezes premiados e apenas no final da telenovela, mesmo no último

episódio é que são punidos. O problema é que não é o fim da telenovela que fica assimilado mas sim todo o processo que leva até ao final. E os alunos veem que muitas vezes a malandrice compensada porque não é detetada ou não é punida. Depois, existe outro fator que é a consciência do poder que o grupo fornece ao indivíduo. E esta sensação nestas idades é natural acontecer. Outras vezes o *bullying* aqui também surge por questões étnicas. Por exemplo entre Negros e Ciganos ocorre uma situação muito complicada que está associada ao namoro. As raparigas Ciganas são muito bonitas e as Negras também. Estou a falar da parte feminina em primeiro lugar, talvez por ser homem. Mas, com certeza que os rapazes também são interessantes de parte a parte e, portanto, às vezes há sentimentos mútuos. Estas situações e os relacionamentos que delas resultam geram confusão a nível grupal pois os miúdos nem sempre aceitam. As comunidades a que eles pertencem também exercem uma tremenda uma pressão cultural sobre cada um dos seus elementos. Por exemplo, aqui as raparigas ciganas não podem falar de sexo porque senão são penalizadas pelos colegas ciganos. Não podem em sala de aula. Não podem fazer perguntas por exemplo, nós abordamos educação sexual nestas idades e as miúdas não podem fazer perguntas à frente dos colegas por senão são logo silenciadas.

E - É assim...

P - É, é assim e é gritante e incómodo. Nós já sabemos que quando há ciganas no grupo, para não haver esse tipo de discussão, os temas deste teor são abordados apenas com professoras e sempre à porta fechada. Os restantes elementos da turma não podem saber que isso está a acontecer porque se sabem, os rapazes Ciganos não gostam. Por outro lado, os casamentos mistos também geram muitas confusões aqui no bairro, porque os grupos tendem a excluir os filhos nascidos de casamentos mistos. Nós temos aí casos de famílias que são completamente marginalizadas.. não têm amigos, não têm relação social, e aparentam desconforto nas suas atividades diárias devido à sua miscigenação. Esse tipo de problemas ocorrem todos os dias, sabe? Todos os dias... Isto é um bairro muito complicado, claro que é.

E - O *bullying* acontece todos os dias?

P - Não, não acontece todos os dias, mas com alguma frequência. Estas situações de tensão social podem gerar *bullying* não é? E depois, vem do bairro para cá. Isto são circunstâncias que geram de tensão social e muitas vezes resultam em agressividade na escola .

E - Que vêm de fora.

P - Que vêm de fora, claro.

E - E acha que há alguma idade onde há mais *bullying* na escola?

P - Não. Quer dizer os mais pequenos são mais atreitos a isso mas quer dizer... Nos mais pequenos a violência física é mais evidente, nos mais velhos é mais do tipo psicológico. Também há, mas não é tão frequente.

E - E acha que há mais em rapazes ou raparigas ou ...

P – Ah isso tanto faz. É igual.

E - E acha que tem vindo a aumentar, diminuir o *bullying* ou tem-se mantido?

P - Não, não. Os meus colegas dizem que esta escola já foi muito pior, portanto possivelmente tem vindo a reduzir. Por outro lado, nós temos uma ação preventiva muito intensa no pátio. Os funcionários têm uma grande influência na manutenção da tranquilidade, temos equipas de apoio, por exemplo o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família, o GAAF, constituído por técnicos de ação social. Todos eles andam nos pátios, durante os intervalos, embora muito poucos professores façam isso. Temos também uma equipa de Serviço de Psicologia e Orientação (SPO). Esta equipa constituída por psicólogos, tem como função a detecção de problemas disfuncionais e desequilíbrios emocionais . Todos estes agentes contribuem para atenuar a agressividade e a violência na escola, e na verdade, não se verificam atos violentos na escola a toda a hora, mas ocorrem com alguma frequência, claro.

Ao mesmo tempo em que tudo isto acontece, estamos a passar um momento da História de Portugal muito complicado, que é o facto de haver fome no bairro. Nós temos alunos que desmaiam nas aulas dos turnos da manhã, ou que estão a desfalecer porque não comem em casa. Nós temos essa informação e organizámos um programa de fornecimento de reforço alimentar para os casos mais graves. Alguns alunos só comem aqui na escola e é uma grande percentagem. Há fome no bairro. É uma coisa que eu nunca pensei ver novamente em Portugal. Vi isto nas aldeias dos anos 60 e agora estou a voltar a ver. E no entanto repare, não

tem nada a ver com o *bullying* mas já que está aqui a aprofundar o seu conhecimento da escola, conto-lhe uma outra situação simultaneamente caricata e dramática: nós preparamos um pequeno-almoço com pão com manteiga e leite e eles não querem porque o que eles gostam é de *bollycaos* e de sumos. E como não lhes damos *bollycaos* e sumos, eles acham que nós os tratamos mal. Muitos deles não têm comida em casa. Na escola pública nós apanhamos de tudo. Isto é resultado da deseducação que existe na sociedade inteira, mercê da propaganda e da publicidade. As pessoas estão perfeitamente desinformadas em relação a tipologias de vida saudável,, modelos de alimentação, dietas e essas coisas todas. Isto também não ajuda nada.

E – Se calhar devia haver mais algum filtro em alguns meios de comunicação.

P – Bom, isso já não tem a ver com a entrevista, mas a questão é esta: quem se debruça sobre o tema, sobre este problema, facilmente conclui que os *media* são um instrumento poderoso de educação e de aculturação. Por isso, enquanto os *media* estiverem orientados pela obtenção de lucro, vai manipulando e minando a sociedade (os consumidores que somos todos) e não há forma de resolver este problema. Hoje em dia, com este novo pensamento que sugere que a democracia deve submeter-se à lei da oferta e da procura, que é a lei do mercado, em que todas as pessoas têm um preço, é muito difícil recuperarmos os valores humanistas da solidariedade e do respeito pelo outro. O que é estimulado é o espírito competitivo e individualista.

E – Mas eu acho que se uns remam para um lado os outros podem remar para o outro.

P - Nós estamos aqui a remar para o lado humanista mas temos pouca eficácia, nesse ponto de vista. Nós, enquanto escola, não temos a força de poder dizer que a televisão está errada. Não, para os nossos alunos a televisão está certa e nós é que estamos errados. É assim que funciona. Por outro lado, os alunos não são estúpidos, bebem aquela informação toda e ficam com a barriga cheia de aldrabices, de preconceitos e de estereótipos que, para eles, são a verdade absoluta. Adquirem valores que são contraditórios, são opostos à verdade da escola e à verdade do conhecimento científico que é o que suporta a atividade da docência.

E - Agora voltando. A escola tem alguma regra relativamente ao *bullying*?

P – Especificamente em relação ao *bullying* não tem. Tem em relação à violência de um modo geral. Existe um documento oficial designado por “Estatuto do Aluno”, que é, decreto lei que regulamenta toda a atividade do aluno, enquanto sujeito em aprendizagem no espaço escolar. Uma das regras explica que o aluno se deve pautar por uma boa convivência, por lealdade, pela criação de um clima de bom entendimento entre todos. Isso está lá escrito.

E - Como é que essa regra chega aos alunos?

P - De várias maneiras. Através da sugestão de leitura do documento, através da indicação por parte do diretor de turma, através de conversas informais que cada professor pode estabelecer com os seus colegas, com os seus alunos, com os funcionários. Nós estamos sempre a falar disto. [Impercetível.] E depois é também através do bom senso, não é? Isto é uma coisa que está ligada ao bom senso. Também desenvolvemos atividades pedagógicas em que exploramos esta temática. Por exemplo, os alunos podem cartazes “Diga não à violência”, que são afixados nas salas de aula ou na sala de convívio. Não há falta de informação.

E - E falam explicitamente de algumas regras pró-defesa? De “defende”, “ajuda”, “intervém”? Ou é mais regras *anti-bullying*?

P - Não, não. A construção das nossas regras não se baseia na negação do ato mas apela à prevenção. Nós não dizemos “Não sejas violento”, mas sim “Deves ser tolerante”, mais “O outro tem direito a falar”, e não tanto “Deves ouvir o outro”. É a mesma coisa embora com base na heteronomia.

E - E agora os alunos que assistem ao *bullying*, não são os agressores nem são as vítimas, acha que cá na escola eles tentam ou não tentam intervir para parar com o *bullying* e ajudar a vítima?

P - Ah... Quer dizer se formos falar apenas em relação ao *bullying*.

E - Sim, isto é mesmo focado no *bullying*.

P – Trata-se de um problema muito complicado porque geralmente quando o *bully* atua com os seus colegas próximos, (normalmente só assim é que ele atua, se ele estiver sozinho não

atua), os observadores reconhecem a situação de *bullying*, mas têm medo e, portanto, calam-se. Exatamente como aconteceu no caso dos Judeus e dos Nazis. As pessoas têm medo. Pergunta-me se há um clima de medo a esse nível? Sim, há. Pergunta-me se é significativo ou muito frequente? Nem por isso. É raro aparecerem encarregados de educação a dizer “Batem no meu filho, eu vou tirá-lo desta escola”. Às vezes aparece, mas é raro. Normalmente vem cá o encarregado de educação e diz “Olhe o fulano bateu em beltrano portanto diga-lhe que, se volta a fazer isso, amanhã lá fora tem uma espera” e resolve-se o problema à pancada mas no bairro. E é assim que se resolve. Quando nós detetamos alunos a serem alvos de *bullying*, tentamos obter as informações necessárias para podermos atuar disciplinarmente e atuamos. Acho que nesta escola conseguimos travar os *bullying*.

E - Ok, isso os professores. Mas e os alunos? Acha que eles...

P - Têm medo. E às vezes não dizem nada.

E - Acha que é o medo que os impede...

P - É o medo, claro que é o medo. Os alunos têm medo de serem apanhados sem adultos por perto. Na verdade, sempre que num determinado momento não se encontra um adulto presente (nós somos poucos), quem manda é o mais forte e não há nada a fazer em relação a isso. Só que nesta escola não é frequente. Acontece, mas não é frequente. E nós estamos muito atentos... E além disso, de cada vez que detetamos um caso destes, anunciamos a todos “Olhem foi apanhado um grupo a fazer isto, vai-lhes acontecer tal, portanto os próximos que fizerem o mesmo vão ser castigados com mais severidade” e toda a gente fica a saber da história.

E - Isso para todos os tipos de *bullying*? Físico, verbal, social... Acha que as pessoas têm medo e por isso não intervêm? Os alunos.

P - Sim, é isso. Nós estamos a trabalhar numa trincheira educacional e civilizacional aqui. Temos uma comunidade etnicamente diversa e com padrões culturais totalmente diferentes uns dos outros. Por exemplo, os Indianos nunca arranjam problemas, os Chineses são bons alunos, falam sempre chinês entre eles, apenas se relacionam entre eles. Por isso ninguém se mete com os Chineses, os Chineses não se metem com ninguém. Os Indianos são os melhores

alunos, ninguém se mete com os indianos, eles não arranjam confusões com ninguém. Os Negros e os Ciganos não ligam nada à escola, são maus alunos e são conflituoso. Em relação aos Brancos também, aos Lusos... portanto há Brancos caucasianos que são imigrantes, ainda mais brancos do que nós, já agora, postas as coisas desta maneira, e às vezes esses são o problema. Muitas vezes o grupo de *bullies* é um grupo de Lusos. Outras vezes é de Ciganos e aí toda a gente tem medo deles. E é medo, de verdade. Quando vou ao bairro, se não levar um “batedor”, não entro lá por medo porque eles são os donos do bairro. Andam armados e para eu para lá entrar, enquanto intruso, tenho que ter autorização lá da chefia. E só assim é que eu lá entro. E entro. E depois de lá estar dentro percebo porquê. Porque eles são uma comunidade muito fechada, hostil, provavelmente por se sentirem em menor número e, talvez por isso, têm a tendência para se protegerem todos lá no bairro. E depois têm uma característica, como é que hei de dizer... é complicado estar a falar sobre isto sob o ponto de vista institucional porque nós, professores, temos o dever de os educar a todos. Porém, eles rejeitam a cultura Lusa.. Eles rejeitam esta cultura, a cultura, digamos... hospedeira, não é? Nós somos os seus anfitriões. Somos o grupo étnico maior, o Luso, não é? Portanto estamos a falar dos Ciganos e de uma característica que é ancestral... esta situação é ancestral, não é de agora, em relação aos outros imigrantes é, mas em relação aos Ciganos não, pois existem no país já há centenas de anos. E eles rejeitam a nossa cultura de todas as maneiras. É uma coisa até um bocado gritante, por vezes. E de maneira que há medo, sim, porque eles são violentos, eles fazem invasão de escola por exemplo. É a única etnia que faz. Eles param aí quando há problemas aqui dentro da escola, por exemplo entre outro grupo e Ciganos... namoradas, negócios e depois coisas de miúdos, está a ver? Miúdos de 10, 11 anos “Dá cá o telemóvel” e depois o outro compra o telemóvel, depois chega a casa e o telemóvel está avariado, “Dá cá o dinheiro”, “Não dou”, e pronto, param duas carrinhas cheias de Ciganos, entram dentro escola pela grade, dão um enxerto de tareia na pessoa que está visada e depois fogem e vão-se embora. Claro que depois são todos apanhados pela polícia, não é? Porque a polícia já os conhece. Mas eles fazem isto. E portanto, isto não gera medo? Claro que gera.

E - Ok. E a maioria dos alunos que não tenta intervir, acha que, sendo essa a norma, não tentar intervir, acha que os alunos concordam com essa norma?

P - Não.

E - Ou eles acreditam que deve ser de outra maneira?

P - Acreditam que não deve haver *bullying*. Quando há conversas sobre estes temas, toda a gente acha que não devia ser assim, que as pessoas deviam intervir nessas situações e vêm pedir ajuda quando a coisa é grave.

E - Até os agressores?

P - Não, os agressores acham que não tem mal nenhum, que não estavam a fazer mal nenhum, não é? “Eu estava a brincar, é a brincar. Ele é que é muito sensível, ou ela, que são muito sensíveis, mas é a brincar.”.

E – Então os que assistem acham que deviam intervir.

P - Sim, os que assistem e que se sentem mais fracos acham que aquilo não devia acontecer e às vezes pedem ajuda aos professores e aos funcionários, pedem.

E – Ok. Usam essa estratégia para tentar cessar com o *bullying*.

P – É, é.

E - E que mais estratégias é que podem usar? Que eles usam?

P - Os próprios alunos?

E - Os que assistem, sim.

P - Já tem acontecido um aluno ser alvo de *bullying* e depois pede ajuda a outros mais velhos que, por sua vez, resolvem a coisa por suas próprias mãos. Por vezes há confusões entre grupos, por causa disso, não é? Mas não é frequente haver esse tipo de situações, principalmente do tipo físico. O *bullying* físico aqui existe mas não é nem frequente nem de grande violência. Além disso, esta escola é uma escola aberta, vê-se tudo, tirando lá a parte de trás do pavilhão, há pontos da escola onde a gente vê tudo a acontecer tudo ao mesmo tempo, aqui das janelas temos um grande campo visual, portanto nós estamos sempre muito atentos a isso. Portanto não é um fenómeno recorrente em frequência, acontece mas não é frequente

Um outro problema que também acontece é a extorsão. Há grupos de miúdos de 10 anos, 11 anos, que se organizam espontaneamente para esse fim... Por exemplo, tive um caso aí que acontecia à porta da casa de banho. Tocava para a o intervalo, um deles ia logo a correr para a casa de banho, deixava os miúdos entrarem lá para dentro e depois não os deixava sair. E já todos os alunos que estavam dentro da casa de banho percebiam que havia mais 3 ou 4 cá fora. Então um dos agressores chegava à porta, estendia a mão e os miúdos, para sair, tinham que dar 1 cêntimo, 2 cêntimos, 3 cêntimos.

E - Mas isso várias vezes?

P - Até ser apanhado. Este foi apanhado porque a funcionária desconfiou. Via-o sempre ali à porta com determinados gestos e percebeu logo que havia algo de estranho. Este tipo de atuação nota-se... nós já temos um certo traquejo nestas coisas.... E para lhes arrancar a verdade?... Foi um problema até que alguém do grupo dissesse “Ah pois, nós fazemos isso”. E foi assim que o grupo foi identificado e desmembrado. Os encarregados de educação foram chamados e postos ao corrente da situação. Muitos foram apanhados de surpresa... O assunto terminou logo ali.

E - Então mas voltando: a maioria do grupo não tenta intervir, essa é a norma. E eles, alguns alunos...

P - Estou a falar de *bullying* porque se for violência casual intervêm, defendem e seguram-nos. “E pá, segurem-nos antes que eles se matem” e deste modo evitam males maiores.

E - Não, o *bullying* com estas caraterísticas.

P – O *bullying* pois... isso aí...

E - Mas e acha que os alunos têm a capacidade de, os que acreditam que devem intervir e que devem ajudar a vítima, acha que esses têm a capacidade de não se conformar e ir contra a norma do grupo? Ou acha que eles, mesmo acreditando que se deve intervir, não têm essa capacidade e conformam-se com a norma porque não se querem destacar? O que é que os motiva aquilo em que acreditam ou é a norma do grupo?

P – A partir do momento em que é identificada uma situação de *bullying* por parte dos alunos, em que percebem que há ali um grupo de força que exerce uma ação violenta, psicológica ou fisicamente, em relação a alguém, muitos alunos ficam com medo. Normalmente os miúdos organizam-se em grupos em função da amizade e dos afetos “Nós somos amigos”. Ora, numa relação de afetos não há violência. É, portanto, complicado para as crianças que estão numa sala de aula, assistir e perceber que há ali um grupo organizado e tomar a iniciativa de impedir, um ato de *bullying* ou apresentar queixa, porque se os outros sabem depois isso pode-se virar contra eles. A pressão de um grupo organizado muito forte. Mas isso não é só nesta escola Sofia, é em todas. Eu já ando nisto há 30 anos.

E - Pronto já me respondeu a esta pergunta mas vou-lhe dizer. Era perceber porque é que, na sua opinião, porque é que alguns alunos tentam intervir? Que características é que eles têm ou que motivos é que estão por detrás com que eles intervenham ou com que eles não intervenham? Neste caso se diz que a maioria não intervém.

P - Bom, isto aqui na escola é uma micro sociedade. Uma escola é um retrato... como é que hei de dizer... é uma amostra das representações sociais e das interações sociais. O que é que acontece com os miúdos que são observadores da situação? Eles sabem, veem filmes e já assistiram antes, que quando o adulto vira costas eles estão desprotegidos. E então o que é que acontece? Acontece que se o aluno bully é mais forte, ele vai exercer a sua ação agressiva também nesse aluno. Já tivemos aí casos de alunos que se insurgiram contra o *bullying* observado, que acabaram por sofrer as consequências, embora mantivessem a sua posição de coragem em dizer “Não está certo o que eles estão a fazer”, mesmo sabendo que podem ser vítimas de agressão por esse motivo.

E - Como é que eles fizeram isso? Disseram aos professores?

P – Dizem, sim. Dizem aos colegas e dizem aos professores, portanto falam. Mas a maioria não fala, tem medo. E as pessoas com medo calam, não querem problemas. Mas isto é a regra da sociedade, não é de uma só pessoa.

E - E esses que dizem. O que é que acha que os motiva? Que características ou o que é que acha que eles têm de diferente que faz com que...

P - Podem ter exemplos em casa que façam o mesmo. Podem ter uma formação filtrada, uma educação que lhes crie alguns filtros, baseada em valores éticos, ou ainda algum tipo de compreensão em relação às mensagens que recebem e deste modo percebem. Muitas vezes são as próprias mensagens mediatizadas pela televisão ou outros média que lhes mostra o sentido do que é a justiça e a ideia de que eles devem ter uma ação interventiva com base na justiça. Muitas vezes estes são os indivíduos que mais tarde se destacam dos outros em termos sociais, Por vezes assumem papéis de liderança ou orientação. Esses miúdos começam-se logo a revelar. Contudo, estas situações não ocorrem por se tratar da escola, nem por serem alunos, mas por serem pessoas e à pessoas que têm estas características.

E - Eu também fiz o trabalho de casa e pus aqui algumas hipóteses que podem explicar o porquê dos alunos intervirem ou não intervirem, isto dá para os dois, os que intervêm e os que não intervêm. Uma das hipóteses é o conhecimento. Será que os alunos sabem como agir? Têm conhecimento de estratégias...

P - Sabem, sabem. A violência nestes bairros, nesta comunidade, é um dado adquirido. Toda a gente sabe.

E - Então acha que os alunos até sabem que estratégias é que poderiam usar.

P - Sabem.

E – Mas por algum motivo...

P – Por vezes acontece que os alunos não dizem na escola mas dizem em casa. Por sua vez, os seus pais vêm à escola e informam que “O meu filho é alvo de...”, ou então “O meu filho viu, não gostou e contou-me. Eu achei mal e acho que devem tomar medidas.”, isto também acontece.

E - Isso são as vítimas. E os *bystanders*?

P - Os *bystanders* exatamente. “O meu filho viu, a minha filha sabe o que está a acontecer a um colega e eu achei que era indecente. Vim cá para chamar a atenção porque ela tem medo de falar. Mas falou comigo em casa.”. Pais preocupados, porque nós temos pais preocupados,

às vezes excessivamente preocupados e que vêm à escola todos os dias. Por vezes ocorre uma situação complicada: muitos pais vêm cá buscar os filhos. E às vezes há confusões à porta da escola entre os pais, às vezes até dentro da escola, por causa de histórias de bairros. Muitas vezes os pais não aparecem na escola para falarem com os professores sobre a aprendizagem dos filhos, não querem saber disso para nada, mas estão sempre lá fora à espera dos filhos para que não haja problemas porque o bairro é complicado.

E - Então acha que os alunos, os *bystanders*...

P - Sabem, sim. Também temos uma disciplina designada por Educação para a Cidadania que aborda este problema de todas as perspetivas e temos debates de sala de aula. Os miúdos são muito espertos, sabem muito. E estes miúdos recebem muito mais informação do que nós na idade deles devido aos estímulos a que estão sujeitos desde que nascem... Não há pais que põem os seus bebés a brincarem com os *tablets*. Por consequência, os estímulos precoces excessivos podem gerar crianças hiperativas também. Dizem os entendidos que as situações de hiperatividade no cérebro podem resultar de uma oferta excessiva de estímulos ao longo dos dois ou três primeiros anos de vida em que os miúdos são altamente estimulados em determinadas áreas, não em todas. E esta situação pode provocar distúrbios.

E - Eu estou é a tentar perceber quais são os fatores que...

P - Sim, eles são avisados, falamos muito sobre isso.

E - Ok. E a autoeficácia é eles sentirem que são capazes de fazer, de usar as estratégias que sabem de forma eficaz. Por exemplo uma pessoa pode saber mudar um pneu de um carro, saber todas as informações técnicas mas “Eu sinto que sou capaz de fazer isto” ou outra a dizer “Eu não sinto que sou capaz” e têm as mesmas informações. Acha que os alunos aqui na escola sentem que são capazes de fazer essas estratégias que conhecem?

P - Ora bem, eles conhecem as estratégias, podem utilizá-las, mas às vezes não as utilizam por medo das consequências. Se eles estão informados sobre isso? Sim, estão.

E - Mas sentem que são capazes. O medo é que lhes...

P - É, é.

E - E acha que eles sentem que é da responsabilidade deles atuar?

P - Quer dizer, isso é o contraponto entre a covardia e a coragem. Claro que sentem, só que eles percebem que não atuando são covardes, isto são as palavras corretas. Há ali uma covardia, mas é uma covardia perfeitamente assumida e consentida pelo conjunto de observadores... E depois entre eles falam sobre isso “Nós devíamos ter falado mas tivemos medo...”. Entre eles falam sobre isso, sim.

E – Então eles também têm intenção. Estava a dizer...

P - Intenção. Estou a falar dos observadores.

E - Sim, sim, sempre dos observadores.

P - Sempre dos observadores.

E - Acha que eles têm intenção de ajudar?

P - A intenção quer dizer... Eu não posso dizer que eles a tenham... uma pessoa que tenha intenção move-se nessa direção. Eles percebem que devem mas não o fazem.

E - Ok. Podem até ter intenção mas alguma coisa faz com que eles não ajam.

P - Quer dizer a intenção, a intenção implica uma ação em direção a algo, não é? Uma atividade, uma ação.

E - A intenção é o passo antes da ação.

P - Pois, a intenção é... Quer dizer “Eu gostaria de falar mas não tenho coragem” se isso é uma intenção ok, se calhar têm. Possivelmente têm. Contudo, uma intenção é um pensamento interpretado porque se processa dentro da caixinha negra, o cérebro. Uma intenção pode ser considerada uma atitude e as atitudes não se podem observar pelo que também não se podem

avaliar. Pode-se interpretar uma intenção partir de um comportamento. Portanto, é possível que eles tenham a intenção, ou seja “Eu gostaria de, mas estou bloqueado por” ou também pode ser “Eu devia, mas não vou, mas não faço”, “Eu devia fazer mas não faço porque tenho medo.” e aqui não vejo uma intenção, vejo uma tomada de consciência mas sem ação. Mas isto é uma interpretação porque nós não estamos no cérebro deles para ver como é que isto funciona. Mas sim,, talvez haja. Depois há uma outra situação que é “Eu quero fazer e vou fazer.” mas alguém me diz “É pá, se tu fazes isto, acontece-te aquilo.”.

E - E isso acontece?

P - Acontece, acontece.

E – Pararem?

P – Exatamente. “Se tu contares alguma coisa a alguém estás tramado.”.

E - Também há ameaças aos *bystanders*?

P - Há, pois claro. Portanto aí travam a intenção, aí sim. Ninguém aqui é estúpido, aqui não há estúpidos. Toda a gente vê tudo e depois todas as crianças têm os exemplos do bairro, onde acontece exatamente a mesma coisa. Na rua, nos bares, nas casas.

E – Ok. Não sabia que havia essa ameaça aos *bystanders*.

P - Sim, sim, há.

E - Agora questões um bocadinho mais práticas. Se já foi realizada alguma intervenção relacionada com *bullying* aqui na escola?

P - Várias, todos os anos acontece isso. Intervenção... Espere lá, o que é que está a perguntar? Se nós atuamos perante o *bullying* ou se há uma ação de prevenção em termos de formação?

E - Uma ação de prevenção em termos de formação.

P - Sim, há. Há a nível da Educação para a Cidadania, que é uma cadeira curricular como já referi atrás.

E - Todos os anos falam sobre *bullying*?

P - Todos os anos... quer dizer... isso é recorrente, nós temos problemas com os alunos e, portanto, é o ponto de partida para muitas conversas claro.

E - E quais os conteúdos que abordam quando falam sobre *bullying*?

P - Olhe, ainda este ano, no 3º Período, alunos do PIEF. Sabe o que é o PIEF?

E - Já me falaram do PIEF.

P - Ok. Alunos mais velhos, com problemas de abandono escolar, com a justiça, etc. Fizeram um trabalho sobre *bullying* que divulgaram a toda a escola, exatamente aquilo que a Sofia disse no início: “Vamos lá esclarecer bem o que é o *bullying*. O *bullying* é isto, isto e isto”. E eles construíram toda a apresentação. Foram à internet buscar imagens e texto, fizeram *power point* e apresentaram perante toda a escola.

E - Os do PIEF... os mais velhos?

P - Exato. Por sua própria iniciativa, por considerarem que isso era um problema. E não apenas dentro da escola, estamos a falar muitas vezes de violência doméstica, de *bullying* doméstico.

E - E foram eles que tiveram a iniciativa?

P - Exatamente.

E - Não foi obrigatório?

P - Não, não. Foram eles que quiseram falar sobre isso, principalmente as raparigas. Isto foi um grupo de raparigas que fez.

E - Ok. Então o conteúdo foi identificar o que é o *bullying*.

P - “Atenção, não deixes que o teu namorado te toque.” era lá uma das coisas “Não deixes porque isso já é *bullying*. Atenção, já está a ser uma coação e tu não te deixes levar. Podes gostar muito dele, mas se ele te toca, se ele sugere um modo de te comportares, se ele não quer que tu vás a um sítio ou a outro, já está a exercer *bullying* sobre ti.”. Eu não sei se isto é mesmo *bullying*, mas de qualquer maneira isso é uma das coisas que elas abordaram, sim. Portanto está presente.

E - E acha que foi eficaz na redução do *bullying*?

P – Bom, essa ação em particular só para o ano é que poderá ter os seus frutos. Repare, eu não sei como é que nós vamos conseguir impedir ou reduzir a ação de *bullying* porque isso implicaria que o agressor, ou o conjunto de agressores, tivesse uma tomada de consciência no sentido de “Bem, eu não devo fazer isto, pois isto é errado.” mas eles não têm essa tomada de consciência porque, possivelmente são miúdos que também já foram espancados em casa e aqui eles têm força. É muito difícil explicarmos-lhes que eles não devem usar a força. É difícil porque é a única situação em que eles são bons, são reconhecidos e respeitados. Portanto, por mais que eu ou outro colega lhes tentemos dizer que isso está errado, eles não evitam repetir porque é assim que eles se sentem grandes, ainda que possam compreender que este tipo de ações está errado. Isto também tem muito a ver com a autoestima da pessoa e com os seus afetos e compensações. Se nos adultos é um problema, quanto mais nos miúdos que não têm a mesma capacidade de discernimento entre o bem e o mal. Portanto “Que mal é que tem eu dar uma sova num miúdo se ele fica inteiro, não parte dedos, não deita sangue e me passa a respeitar?”, “Que mal é que tem eu pedir-lhe um cêntimo? Um cêntimo não é nada. Que mal é que tem?”. E depois há outra coisa também: é que há mentes que já estão de tal maneira deformadas que é muito difícil recuperá-las. Vamos lá, nós aqui habituamo-nos a que não há preto nem branco, há cinzentos, embora por vezes cinzentos muito escuros. [Impercetível.]

E – Ok. Para além dessas aulas de Educação para a Cidadania e desse trabalho que os alunos fizeram, do PIEF, foi mais alguma intervenção feita a falar sobre *bullying*?

P - Assim organizada concretamente e planificada como ação anual não.

E - E nessas que houve falaram sobre o papel que os alunos que assistem...

P – Claro.

E – Como é que eles podem...

P - Claro que sim. Isso tem a ver com a construção de cidadãos ativos para a construção de um sociedade melhor.

E - Que conteúdos é que falaram sobre isso? Sobre os *bystanders*, os que observam.

P - A questão na turma coloca-se da seguinte forma: “Se vocês querem ter um clima de bom relacionamento, devem falar comigo sempre que algo corre mal. Se não tiverem coragem para dizer à frente da turma, dizem em particular. Mas é importante eu saber das coisas” na qualidade de diretor de turma. Isto é, sempre que ocorre algum problema e, não só em relação ao *bullying* em particular... E depois é necessário encontrar testemunhas: “Quem é que viu?”, “Quem não viu?”, “Ai eu vi.”, “Ai eu não vi.”, “Ai eu não sei de nada.”, “Ah mas ele sabe, eu sei que ele sabe, porque ele disse-me que sabe, a si é que está a dizer que não”. Depois isto agora é o enredo, as histórias e tal. Sim mas nós estamos a lidar com isto.

E - Mas vocês incentivam isso? Que eles ...

P – Claro que sim. Quer dizer, nós não incentivamos que eles sejam delatores. Nós incentivamo-los a terem uma ação responsável, um comportamento responsável, bons pensamentos, definição de atitudes nas suas próprias cabeças e depois comportamentos que sejam responsáveis e que vão ao encontro de um clima de paz e harmonia. Num bairro pobre, é complicado. Não sei até que ponto é que a condição social dos professores constitua uma barreira ao contacto.

E – Ok. Estas são mesmo perguntas práticas. Assumindo que existe o projeto de intervenção cujo objetivo é promover a interajuda entre eles para tentar diminuir a prevalência do *bullying*, qual é que é o ano de escolaridade que acha que beneficiaria mais?

P - Desde o início do percurso escolar, ou seja, os níveis mais jovens. O bullying não tem a ver com níveis de ensino mas com estágios de desenvolvimento. Quando os alunos não reprovam, chegam ao segundo ciclo com pelo menos cinco anos de escolaridade, pelo que já adquiriram determinados tipos de comportamentos, sejam de acordo com as regras ou não..

E - Ok. E em que tempo letivo é que acha que faria sentido implementar? Curricular? Extracurricular? Dentro do currículo em que disciplina?

P - Estamos a falar de duas coisas distintas. Uma é o aproveitamento do incidente crítico para, a partir daí, abordar conteúdos ou temas; a outra situação é aplicação de medidas ou estratégias de intervenção ao longo do ano.

E - É nessas segundas que eu estou a perguntar.

P - As estratégias de intervenção ao longo do ano não visam exclusivamente os observadores, portanto os *bystanders*., Visam a situação no seu conjunto, ou seja, os agressores, os agredidos, as vítimas e os observadores nesse ponto de vista. As estratégias de intervenção são organizadas pelos professores e pelos próprios alunos. Nas suas atividades e nos seus trabalhos os alunos organizam grupos onde debatem esta problemática.

E - Mas em que disciplina é que isso acontece ou que faria sentido?

P - Sempre que ocorre um incidente crítico. Estas ocorrências são independentes do local e da hora. Nós aproveitamos o momento. Relativamente a estratégias programadas normalmente tomam forma nas sessões de Tutoria, ou em Educação para a Cidadania pois as disciplinas curriculares que têm programas extensos, que às vezes não têm tempo para cumprir. Assim, estas estratégias evitam estar a colidir com as estratégias das disciplinas.

E - Ok. Então nessas duas. Tutoria e Educação para a Cidadania.

P - Sim, sim.

E – Ok. E em relação à duração do projeto. Acha que devia ser todos os Períodos? Só um Período? Quantas sessões? Quanto tempo cada sessão? Só para não fazer coisas muito grandes que depois...

P – Portanto isto a nível do 2º Ciclo isto é uma sessão, 90 minutos, é suficiente. Uma vez por ano. Logo no início. No fundo para lançar algumas regras para que os alunos, principalmente aqueles que chegam à escola pela primeira vez, percebam e conheçam os seus direitos, conheçam os seus deveres e possam atuar no sentido de ajudarem a escola a ter um clima de harmonia e de paz, pois é isso que todos pretendem. Penso que uma ação global de escola no início do ano é uma boa estratégia. Depois, ao longo do ano, sempre que se justifique, sempre que ocorrer um incidente crítico.

E - Uma vez?

P – Sim. Depois disso, são os incidentes críticos que adquirem importância.

E - E havendo um projeto nesses 90 minutos quem é que acha que seria responsável pela implementação? Pessoas de fora, professores, psicólogos?

P – Em primeiro lugar, o diretor de turma. Depois, entidades externas que queiram colaborar com a escola. É sempre importante nós sentirmos, e os alunos também, que a escola não está sozinha aqui, num buraco onde ninguém quer estar, ou onde ninguém liga nenhuma. Muitos dos problemas que nós temos e que não têm diretamente a ver com o clima de escola, é que na sua maioria a comunidade despreza tudo o que é espaço ou património público. Por exemplo eu sou muito sensível à questão do lixo e da poluição. Ora, nós estamos a sentir na pele exatamente essa despreocupação por parte da comunidade inteira, por parte de todos nós. A comunidade deita o lixo todo fora dos contentores, na zona dos contentores, não respeita os contentores. Quando circulamos pela comunidade envolvente apercebemo-nos do lixo que anda espalhado pelas ruas. Assim, como é que eles podem respeitar o espaço da escola? Na sua maioria alunos e seus pais consideram que, a escola é uma porcaria, pois está toda estragada... Está, de facto, bastante danificada porque os próprios alunos deram cabo disto tudo. Mesmo com as estratégias de sensibilização e recuperação das instalações e equipamentos, eles desprezam a escola. Mas, por outro lado, querem a escola. Eles desprezam a escola enquanto representante da autoridade e de um Estado, desprezam-na,

acham que isto devia ser um palácio e que eles deviam ter direito a todas as mordomias oferecidas. Quanto mais baixo é o estrato da população mais pensa desta maneira. Por exemplo, o refeitório deveria ser um restaurante de luxo que devia proporcionar pratos variados, desde línguas de periquito a lagosta. É isso que eles acham que a escola, para ser uma boa escola, devia oferecer. Que não devia haver aulas, devia haver só brincadeira. ...

E - Mas acha que são pessoas de fora? Que também é bom virem cá?

P – Quer dizer... Sim, pelo menos para eles sentirem que não estamos aqui sozinhos.

E - E os diretores de turma também?

P - Isso são os principais veículos da transmissão da informação.

E - E acha que eles estão disponíveis e motivados?

P - Eles estão desejosos que isso aconteça.

E - Para serem responsáveis por esses projetos?

P - Não, não, os diretores de turma já são efetivamente e desde há muitos anos, responsáveis pela dinamização de projetos e estratégias de prevenção de violência e bullying. Eles desenvolvem projetos dessa natureza. Nós temos que os desenvolver. Nós lidamos com esta problemática diariamente, não apenas com *bullying* em particular, mas com violência. E a violência processa-se em diversos níveis das interações. Por exemplo, se reprendermos mais acutilentemente um aluno de 10 anos, ele grita para nós “Olhe que eu não admito que você fale assim comigo, ouviu? Nem o meu pai não fala assim comigo, por isso você também não fala!”. Ora estas reações são formas de violência que nós temos aqui e ocorrem sobre os adultos. E muitos alunos fazem isto sobre os adultos. Por exemplo, já têm ocorrido ameaças do tipo “Se você olha para mim desse modo eu digo ao meu pai, para lhe fazer uma espera...”, depois não acontece nada. Mas as pessoas ficam inibidas. Nós, os adultos, estamos aqui sujeitos a um stress psicológico muito grande e ninguém dá valor a isso. Por isso, sim, nós falamos sobre a violência e bullying. Todos os dias, várias vezes ao dia, surgem

oportunidades e incidentes críticos que justifiquem a nossa intervenção pedagógica no sentido de contribuir para atenuar o problema.

E – Então acha que os professores...

P – Aqui na escola, para quem está cá todos os dias, é uma questão de sobrevivência. Nós temos que utilizar todas as oportunidades para explicar aos alunos que não devem ter aqueles comportamentos.

E - E pela experiência que tem, isto é mais da experiência, aqui na escola. Que tipo de abordagem e que tipo de atividades é que acha que funciona melhor com os alunos? Que capte mais a atenção, que os deixe mais empenhados.

P - Relativamente ao *bullying*?

E - Imaginando esta intervenção para promover a interajuda...

P - Ah sim, no contexto de uma programação, portanto de um projeto.

E – Sim. A forma como se deve dar... Não é o conteúdo, é a forma como as coisas devem ser abordadas.

P – Nós recorremos a diversos tipos de materiais. Por vezes utilizamos filmes. Filmes onde o problema é abordado e depois fazemos *brainstorming*, isto é, um debate a seguir.

E - Isso nos mais velhos e mais novos?

P - Todos. Eles gostam. Estão habituados aos *media* e quando a gente usa *media*, *media* de boa qualidade, ou seja, uma boa imagem e um bom som eles são sensíveis a isso.

E - Acha que...

P - Sim, sim. Funciona bem.

E - E agora mesmo para acabar. Acha que seria interessante e exequível serem os próprios alunos mais velhos a darem formação aos mais novos?

P - Isso acontece, aqui na escola e noutras. Já lhe contei a atividade dos alunos do PIEF que dinamizaram sessões de sensibilização para toda a escola. Sim, isso é bom e eles ouvem mas não chega, tem que ser mais. Além disso, temos formação para professores: como lidar em situações de violência, perante situações de *bullying*.

E - Têm formação?

P - Temos para professores, sim. Por vezes vêm equipas de fora, outras vezes são os próprios professores se organizam.

E - Quem é que dá essa formação? Também relacionada com *bullying*?

P - São organizações ou instituições ligadas à proteção da vítima de violência. Por vezes do próprio Ministério da Educação. Recebemos formação sobre prevenção do *Bullying*, violência na escola, violência doméstica, para nós percebermos porque é que as coisas acontecem. Por vezes são os próprios diretores de turma que convidam as instituições a virem cá.

E - Isso acontece todos os anos?

P - Sempre que possível.

E - Não sabia. Que entidades é que vêm cá?

P - Olhe quando acabarmos a entrevista vamos ali falar aqui a uma colega da biblioteca porque [impercetível] e ela sabe isso, eu assim não sei de cor.

E - Está bem. E acha que essas formações aos professores são úteis?

P - É claro que são, porque nós assim sentimo-nos acompanhados e sentimos que não somos os únicos com estes problemas. E como atuar em caso de... O Centro de Formação também às vezes fornece modalidades de formação nessa área. A propósito do *bullying* e dos *bystanders*,

dos observadores, a Sofia está a lidar com um tema transversal à sociedade europeia. Nós temos aqui, por exemplo, projetos de Educação para a Paz. Para a paz na Europa. É verdade que nós estamos em paz por enquanto. A Europa comunitária foi construída numa fase de pós guerra, logo a seguir à segunda Guerra Mundial. Foi assim que se seguiu uma fase de expansão. Porém, neste momento estamos numa fase de retração (principalmente financeira mas não só), e em pré guerra. Há quem esteja a perceber isso mas são poucos.. Ainda hoje houve mais um atentado na Turquia, dois polícias foram mortos, ouvi no noticiário, por causa do Estado Islâmico. Ora a Turquia é aqui ao lado. Muita gente pensa que estamos muito longe mas não estamos. Isto é muito complicado. Esta crise europeia tem a ver também com disfuncionamentos da lei do mercado da oferta e da procura. Embora seja uma outra questão, a verdade é que está tudo relacionado. As coisas acontecem casuisticamente. Isto é um fenómeno global que tem consequências imprevisíveis. A gente às vezes analisa um aspeto ou outro mas tudo isto faz parte de um todo e é importante que nós todos tenhamos consciência destes problemas. Eu falo assim com os miúdos, alguns percebem outros não. Não falo bem com estas palavras, mas vou falando dos problemas. Como sou professor de Educação Visual, tento dar uma visão holística dos assuntos, Falo das artes da guerra e das artes da paz. Como diretor de turma também falo. E acho que tenho algum sucesso. O que eu não sei é se depois de voltarem para o bairro e depois de vivenciarem, situações de violência lá no bairro, se não esquecem logo tudo o que aprenderam na escola. Isto é um bairro violento, por isso eles são violentos, não é? Pois claro.

E - Sim mas eu quando tive esta ideia para a tese não era para o *bullying* especificamente. Era mais este aspeto transversal dos *bystanders*, depois é que tive de focar nalguma coisa. Para acabar, na sua opinião acha que seria importante e faria sentido existir um projeto passível de ser aplicado na escola...

P - Ah sim, claro. Todos. Venha tudo isso. Quanto mais projetos e mais pessoas a apoiar-nos, quanto mais pessoas tomarem consciência desta realidade da escola pública, mais apoio receberemos. Por isso, quanto mais projetos melhor.

E - Tem mais alguma sugestão, comentário final?

P - Obrigado por ter vindo a esta escola. Nós precisamos de toda a ajuda possível.

Anexo L

		Geral	Anos de escolaridade		Sexo	
			5°	8°	Feminino	Masculino
Norma Social (referente à frequência do comportamento de defesa)	Norma social descritiva M (DP)	2,68 (1,198)	2,81 (1,338)	2,51 (0,987)	2,83 (1,100)	2,55 (1,286)
	Percepção da norma social descritiva M (DP)	2,39 (0,857)	2,51 (1,048)	2,25 (0,526)	2,46 (0,846)	2,32 (0,877)
Responsabilidade M (DP)		3,27 (1,043)	3,37 (1,060)	3,14 (1,026)	3,25 (0,842)	3,28 (1,224)
Conhecimento M (DP)		1,37 (0,993)	1,25 (0,996)	1,52 (0,986)	1,19 (0,859)	1,55 (1,092)
Autoeficácia M (DP)		3,46 (0,979)	3,49 (1,036)	3,44 (0,922)	3,40 (1,079)	3,53 (0,879)
Intenção M (DP)		3,56 (1,125)	3,77 (1,165)	3,31 (1,039)	3,68 (1,077)	3,45 (1,175)

Anexo M

	Estratégias	
	Durante	Depois
Provocador	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dizer ao(s) provocador(es) para parar(em) 2. Retirar fisicamente o(s) provocador(es) do local onde o <i>bullying</i> está a ocorrer (exemplo: afastá-lo(s), segurá-lo(s)) 3. Questionar ou desmentir o(s) rumor(es) que o(s) provocador(es) diz(em) 4. Desaprovar e/ou desencorajar o comportamento do(s) provocador(es) 5. Ameaçar que vai chamar alguém para intervir e/ou denunciar a situação 	<ol style="list-style-type: none"> 6. Conversar com o(s) provocador(es) de forma a que o <i>bullying</i> não volte a acontecer <ul style="list-style-type: none"> - Desaprovar o comportamento do(s) provocador(es) - Conversar sobre as consequências que o(s) provocador(es) pode(m) vir a enfrentar caso continue(m) a fazer <i>bullying</i> - Conversar sobre as potenciais consequências com as quais a(s) vítima(s) se depara(m) quando é/são alvo(s) de <i>bullying</i> (incentivando a tomada de perspectiva por parte do(s) provocador(es)) - Questionar o(s) provocador(es) sobre o porquê de ter(em) realizado <i>bullying</i> e ajudá-lo(s) a não voltar(em) a repetir o comportamento 7. Bloquear ou excluir o(s) provocador(es) das redes sociais onde publicou(aram) comentários negativos
Vítima	<ol style="list-style-type: none"> 8. Fazer com que a(s) vítima(s) saia(m) do local onde o <i>bullying</i> está a ocorrer <ul style="list-style-type: none"> - Retirar fisicamente a(s) vítima(s) (exemplo: levá-la(s) para outro sítio) - Dizer à(s) vítima(s) para se ir(em) embora 9. Incluir a(s) vítima(s) (exemplo: conviver em ela(s), convidá-la(s) para brincar(em)/almoçar(em)/participar(em) em atividades) 	<ol style="list-style-type: none"> 10. Ajudar a(s) vítima(s) a denunciar(em) a(s) situação(ões) <ul style="list-style-type: none"> - Aconselhar e/ou incentivar a denunciar - Acompanhar a(s) vítima(s) quando for(em) fazer a denúncia 11. Apoiar a(s) vítima(s) <ul style="list-style-type: none"> - Verificar se a(s) vítima(s) necessita(m) de cuidados imediatos (exemplo: se estiver a sangrar) e ajudá-la(s) a obter(em) esses mesmos cuidados (exemplo: acompanhá-la(s) à enfermaria) - Providenciar suporte social e/ou emocional (exemplo: demonstrar disponibilidade para ajudar, consolar a(s) vítima(s)) - Aconselhar a(s) vítima(s)
Provocador e Vítima	<ol style="list-style-type: none"> 12. Separar fisicamente o(s) provocador(es) e a(s) vítima(s) (exemplo: separá-los, posicionar-se entre o(s) provocador(es) e a(s) vítima(s)) 	<ol style="list-style-type: none"> 13. Implementar estratégias de resolução de conflitos
Outros	<ol style="list-style-type: none"> 14. Pedir ajuda (exemplo: chamar um adulto (professor, funcionário, etc.), um colega, etc.) 15. Dizer aos colegas <i>bystanders</i> para não incentivarem o <i>bullying</i> 	<ol style="list-style-type: none"> 16. Denunciar a(s) situação(ões) (exemplo: contar a um adulto (pai, professor, funcionário, etc.), a um colega, etc.) 17. Conversar com os colegas <i>bystanders</i> para que estes, numa próxima vez que estiverem a assistir a uma situação de <i>bullying</i>, intervenham de forma a cessar este fenómeno ou, pelo menos, de forma a não o incentivarem <ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar os <i>bystanders</i> sobre os papéis que podem desempenhar e a influência que podem ter nas situações de <i>bullying</i> - Informar sobre as estratégias de defesa que podem utilizar caso assistam a uma situação de <i>bullying</i> 18. Desmentir o(s) rumor(es) que o(s) provocador(es) disse(ram) 19. Gerir as participações e os conteúdos publicados nas redes sociais/internet <ul style="list-style-type: none"> - Apagar comentários negativos - Programar as definições de forma a não permitir a publicação de conteúdos de forma automática (ou seja, o conteúdo só será publicado nas redes sociais após aprovação do administrador)

Exemplos de frases que podem ser utilizadas:

1. Dizer ao(s) provocador(es) para parar(em)

- “Não faças isso.”
- “Para com isso.”

3. Questionar ou desmentir o(s) rumor(es) que o(s) provocador(es) diz(em)

- “Eu sei que o que estás a dizer não é verdade.”
- “Tu sabes que o que estás a dizer não é verdade.”
- “Como é que tu podes saber isso?”

4. Desaprovar e/ou desencorajar o comportamento do(s) provocador(es)

- “O que estás a fazer não está certo.”
- “Porque é que estás a meter-te com ela/e?”
- “Não vês que ela/e não está a gostar do que estás a fazer?”
- “Não vês que o que estás a fazer está a fazer com que ela/e se sintam mal?”
- “Não acho bem o que estás a fazer.”
- “Gostavas que te fizessem isso?”
- “Isso não se faz.”

5. Ameaçar que vai chamar alguém para intervir e/ou denunciar a situação

- “Se não parares com isso vou chamar/dizer a um professor/funcionário/colega/etc..”

6. Conversar com o(s) provocador(es) de forma a que o *bullying* não volte a acontecer

- “O que fizeste não está certo.”
- “Não gostei do que fizeste.”
- “Já pensaste no que te pode acontecer se continuares a fazer isso aos outros?”
(exemplo: ser castigado, as pessoas começarem a afastar-se de ti, etc.) “Queres que isso aconteça?”
- “Como é que achas que ela/e se sentiu quando estavas a meter-te com ela/e?”, “Como é que achas que se está a sentir agora?”
- “Porque é que fizeste isso?”, “Disseste-me que fizeste isso porque.... mas em vez de reagires assim não achas que podes... (dar alternativas)?”
- “Não achas que deves pedir desculpa?”

10. Ajudar a(s) vítima(s) a denunciar(em) a(s) situação(ões)

- “Acho que devias contar o que aconteceu a alguém (por exemplo: pais, professor, elemento da Direção da escola, etc.) para que sejam tomadas medidas e não volte a acontecer isso contigo nem com outra(s) pessoa(s).”
- “Se sentires que é mais fácil, posso ir contigo e/ou estar presente quando contares o que aconteceu.”

11. Apoiar a(s) vítima(s)

- “Precisas de ajuda?”
- “Estou aqui contigo.”
- “Se precisares/quiseres podes vir ter comigo.”
- “Agora tenta ficar mais calma/o.”
- “O que posso fazer para te ajudar?”
- “Não vás sozinha/o para onde se costumam meter contigo, se for preciso pede a alguém para ir contigo.”
- “Não tens de lidar com isto sozinha/o, desabafa com alguém com quem sintas confiança. Não guardes tudo para ti.”
- “Não tragas tanto dinheiro para a escola.”
- “Se, no futuro, isto voltar a acontecer, conta a alguém, podes vir falar comigo por exemplo.”

14. Pedir ajuda (exemplo: chamar um adulto (professor, funcionário, etc.), um colega, etc.)

- “Preciso de ajuda porque está a acontecer (descrever situação).”
- “Vai chamar alguém enquanto eu fico aqui, para não a/o deixarmos sozinha/o.”
- “Vou intervir. Se eu precisar de ajuda posso contar contigo/com vocês?”
- “Ajudas-me a parar com isto?”
- “Alguém que os separe.”

15. Dizer aos colegas *bystanders* para não incentivarem o *bullying*

- “O que está a acontecer não tem piada, não percebo porque te estás a rir.”
- “Não te rias.”
- “Achas que isto é correto? Então porque é que estás a aplaudir?”
- “Não aplaudas.”
- “Não encorajes o(s) provocador(es).”

- “Porque é que estás a ajudar o(s) provocador(es)? Não o(s) ajudes. / Não faças tudo o que ela/e(s) te manda(m) fazer./ Se continuares a ajudá-la/o podes ser castigada/o.”

17. Conversar com os colegas *bystanders* para que estes, numa próxima vez que estiverem a assistir a uma situação de *bullying*, intervenham de forma a cessar este fenómeno ou, pelo menos, de forma a não o incentivarem

- “Numa próxima vez não ajudes/encorajes o(s) provocador(es).”
- “Se uma situação destas voltar a acontecer, em vez de encorajares/ficares a olhar podes (informar sobre as estratégias de defesa que podem ser utilizadas.”
- “Se as pessoas que estão a assistir se unirem e tentarem intervir, é provável que o(s) provocador(es) pare(m).”

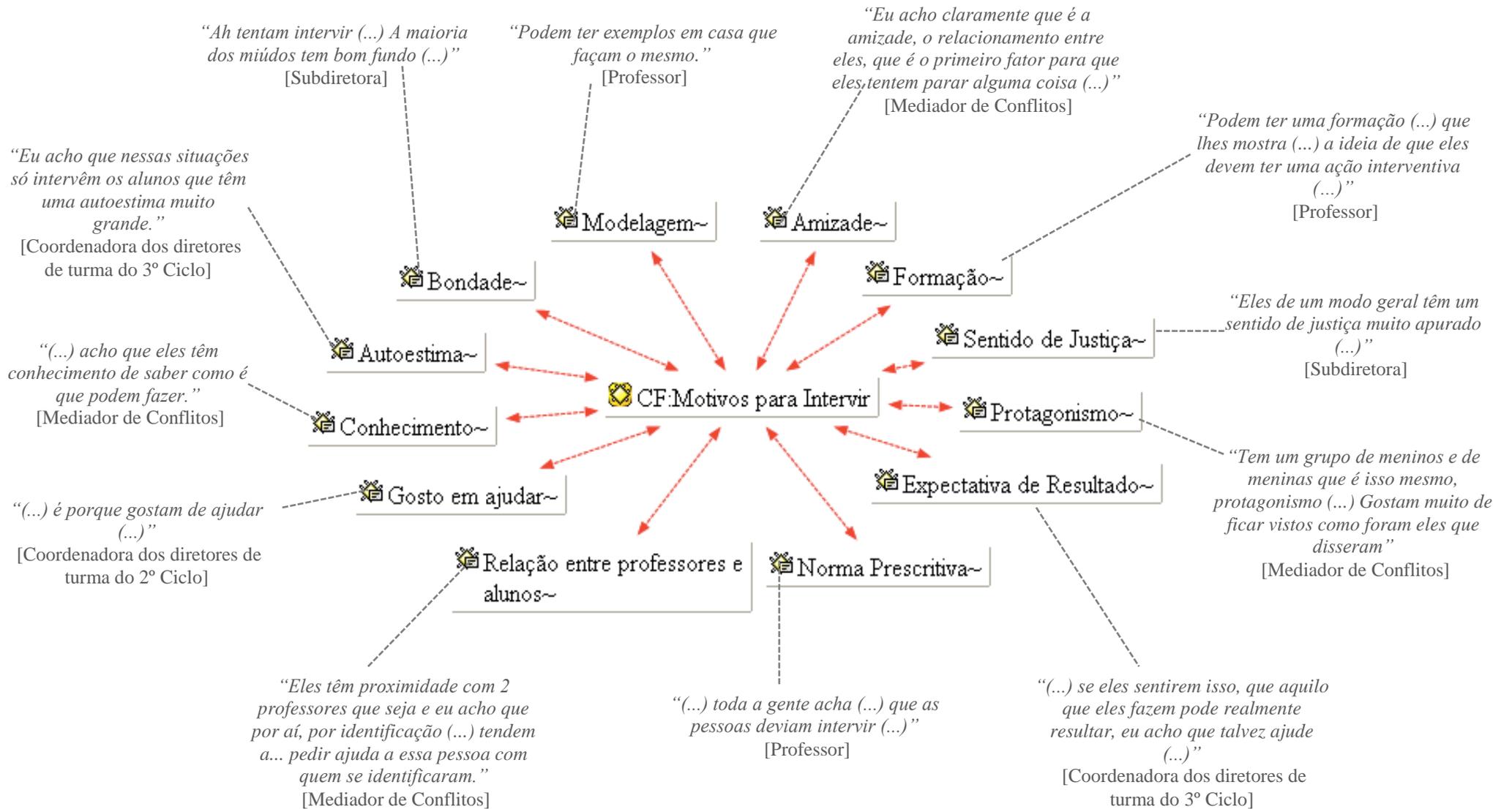
18. Desmentir o(s) rumor(es) que o(s) provocador(es) disse(ram)

- “O que disseram não é verdade.”

Anexo N

CONHECIMENTO					
5º ano		8º ano		Total	
Nº de alunos que referiram a estratégia	Estratégia descrita	Nº de alunos que referiram a estratégia	Estratégia descrita	Nº de alunos que referiram a estratégia	Estratégia descrita
14	Pedir ajuda	11	Apoiar a(s) vítima(s)	21	Dizer ao(s) provocador(es) para parar(em)
11	Dizer ao(s) provocador(es) para parar(em)	10	Dizer ao(s) provocador(es) para parar(em)	20	Pedir ajuda
6	Denunciar a(s) situação(ões)	6	Pedir ajuda	15	Apoiar a(s) vítima(s)
4	Apoiar a(s) vítima(s)	4	Separar fisicamente o(s) provocador(es) e a(s) vítima(s)	10	Denunciar a(s) situação(ões)
3	Fazer com que a(s) vítima(s) saia(m) do local onde o <i>bullying</i> está a ocorrer	4	Denunciar a(s) situação(ões)	7	Separar fisicamente o(s) provocador(es) e a(s) vítima(s)
3	Separar fisicamente o(s) provocador(es) e a(s) vítima(s)	3	Fazer com que a(s) vítima(s) saia(m) do local onde o <i>bullying</i> está a ocorrer	6	Fazer com que a(s) vítima(s) saia(m) do local onde o <i>bullying</i> está a ocorrer
1	Desaprovar e/ou desencorajar o comportamento do(s) provocador(es)	2	Desaprovar e/ou desencorajar o comportamento do(s) provocador(es)	3	Desaprovar e/ou desencorajar o comportamento do(s) provocador(es)
1	Conversar com o(s) provocador(es) de forma a que o <i>bullying</i> não volte a acontecer	2	Implementar estratégias de resolução de conflitos	2	Implementar estratégias de resolução de conflitos
1	Dizer aos colegas <i>bystanders</i> para não incentivarem o <i>bullying</i>	1	Retirar fisicamente o(s) provocador(es) do local onde o <i>bullying</i> está a ocorrer	2	(Estratégia violenta)
1	(Estratégia violenta)	1	(Estratégia violenta)	1	Retirar fisicamente o(s) provocador(es) do local onde o <i>bullying</i> está a ocorrer
				1	Conversar com o(s) provocador(es) de forma a que o <i>bullying</i> não volte a acontecer
				1	Dizer aos colegas <i>bystanders</i> para não incentivarem o <i>bullying</i>

Anexo O



Anexo P

“E portanto entre ver os outros serem batidos e perderem um bocadinho a convivência com aquele elemento, eu acho que eles optavam por calar-se (...) pertencer ao grupo é mais importante do que tudo.”
[Coordenadora dos diretores de turma do 3º Ciclo]

“(...) eles não se envolvem porque (...) não há aquele espírito de interajuda, há o individualismo. “Eu estou bem.””
[Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]

“(...) acho que havia ali uma espécie de um respeito por aquele líder.”
[Coordenadora dos diretores de turma do 3º Ciclo]

“Porque a violência é normal (...)”
[Coordenadora dos diretores de turma do 3º Ciclo]

“(...) eu acho que eles acreditam que não se deve fazer [não se deve intervir](...)”
[Mediador de Conflitos]

““Não sei se vale a pena porque se calhar eu vou-me meter e não vai resultar”. Acho que é capaz de ser este tipo de raciocínio.”
[Subdiretora]

“(...) gostam de ver aquilo pegar fogo e então deixam.”
[Mediador de Conflitos]

“Podem ter a intenção mas isto aqui fica... não passa à prática muitas vezes.”
[Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]

“(...) são poucos aqueles (...) que têm intenção (...)”
[Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]

“(...) a autonomia não está desenvolvida em vários aspetos (...)”
[Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]

““Eu gostaria de falar mas não tenho coragem””
[Professor]

“(...) acho que eles não param para pensar no próximo.”
[Coordenadora dos diretores de turma do 3º Ciclo]

“(...) eles ainda não têm bem desenvolvido esse sentido da responsabilidade social (...)”
[Coordenadora dos diretores de turma do 3º Ciclo]

“(...) e depois não sabem como resolver.”
[Coordenadora dos diretores de turma do 2º Ciclo]

“(...) e se não intervêm é porque têm receio de alguma coisa.”
[Mediador de Conflitos]

CF: Motivos para não Intervir

☞ Conformidade com as normas por querer pertencer ao grupo~

☞ Individualismo~

☞ Respeito pelo(s) provocador(es)~

☞ “A violência é normal”~

☞ Norma Prescritiva~

☞ Expectativa de Resultado~

☞ Entusiasmo da audiência~

☞ Fraca relação entre intenção e ação~

☞ Falta de intenção~

☞ Falta de autonomia~

☞ Falta de coragem~

☞ Falta de empatia~

☞ Falta de sentido de responsabilidade~

☞ Falta de conhecimento~

☞ Perceção de Risco~

Anexo Q

Sessão A1

Bloco: A

Sessão nº: 1

Tema: Promoção da Saúde

Conceitos-Chave: Promoção da Saúde; Teorias de Previsão dos Comportamentos de Saúde.

Duração: 90 minutos

Destinatários: Futuros Profissionais de Saúde

Formador: Responsável pelo projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença” (e – opcional - Professor da Faculdade)

Pré-Requisitos: Estabelecimento de parceria com estabelecimento de ensino superior na área da saúde

Objectivos

Geral: Sensibilizar os futuros profissionais de saúde para a importância da promoção da saúde

Específicos:

4. Identificar os diferentes contextos e populações com os quais os profissionais de saúde podem vir a trabalhar;
5. Definir o conceito “Promoção da Saúde” e justificar a sua pertinência;
6. Descrever teorias de previsão dos comportamentos de saúde.

Recursos:

- Sala de Aula
- Formador(a)
- Quadro + Giz
- Computador
- Projetor

Etapas da sessão:

1. Apresentação + Estabelecimento de Regras;
2. Profissionais de Saúde vs Profissionais de Doença;
3. Promoção de Saúde;
4. Teorias de Previsão dos Comportamentos de Saúde.

Terminar a sessão com proposta de desafio para intervirem na área da promoção da saúde em contexto escolar. Breve introdução ao projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença”. Os futuros profissionais de saúde que queiram participar no projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença” - a participação não será

obrigatória, mas sim voluntária – deverão distribuir-se em grupos e participar nas sessões A2, A3 e A4. Os futuros profissionais de saúde que não queiram participar no projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença” só voltarão a participar na sessão A4, sendo que nestes casos caberá ao estabelecimento de ensino superior o planeamento das atividades destes alunos enquanto os seus colegas estiverem nas sessões A2 e A3.

Sessão A2

Bloco: A

Sessão nº: 2 (Opcional)

Tema: Promoção da Saúde em contexto escolar

Conceitos-Chave: Ciclo de Vida de um Projeto; Saúde Escolar; *Bullying*; *Bystander*;
Comportamento de Defesa

Duração: 90 minutos

Destinatários: Futuros Profissionais de Saúde com interesse em continuar a participar no projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença”

Formador: Responsável pelo projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença” (e – opcional - Professor da Faculdade)

Pré-Requisitos: Haver futuros profissionais de saúde que tenham assistido à sessão A1 e tenham manifestado interesse em continuar a participar no projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença”

Objectivos

Geral: Capacitar os futuros profissionais de saúde para planearem sessões de educação para a saúde

Específicos:

4. Descrever o ciclo de vida de um projeto;
5. Selecionar o(s) método(s) adequados para se desenvolver cada variável;
6. Construir um plano de sessão.

Recursos:

- Sala de Aula
- Formador(a)
- Quadro + Giz
- Computador
- Projetor

Etapas da sessão:

Iniciar a sessão recordando a última aula: “Na última aula falei-vos do projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença” e lancei-vos um desafio para não estarmos só a falar na teoria mas de forma a que possam passar pela experiência.”

1. Apresentação do Projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença”;
2. Métodos de intervenção

3. Planeamento da sessão de educação para a saúde.

Terminar a sessão com a recolha dos planos de sessão construídos pelos futuros profissionais de saúde.

Avaliação

Indicador: Número de futuros profissionais de saúde interessados em realizar a sessão de educação para a saúde em contexto escolar.

As propostas do plano de sessão apresentadas pelos vários grupos serão avaliadas tendo em conta: a) o planeamento do tempo; b) a pertinência e diversidade de recursos utilizados na sessão; c) a adequação dos métodos escolhidos para a sessão; d) a originalidade.

Previsão de constrangimentos/oportunidades e forma de o/as ultrapassar/potenciar (respetivamente):

Caberá ao estabelecimento de ensino superior o planeamento das atividades dos futuros profissionais de saúde que não estiverem envolvidos na educação pelos pares (quer por não terem interesse e como tal recusarem esta atividade quer por não terem tido oportunidade) enquanto os seus colegas estiverem na sessão A3 .

No caso de nenhum futuro profissional de saúde decidir continuar a participar no projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença”, as sessões A2, A3 e A4 serão canceladas e caberá à Responsável pelo projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença” a implementação das sessões aos alunos do 8º e/ou 5º anos de escolaridade.

Sessão A3

Bloco: A

Sessão nº: 3 (Opcional)

Tema: Promoção da Saúde em contexto escolar

Conceitos-Chave: Ciclo de Vida de um Projeto; Saúde Escolar; *Bullying*; *Bystander*;
Comportamento de Defesa

Duração: 45 minutos

Destinatários: Futuros Profissionais de Saúde com interesse em continuar a participar no projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença” e cujo plano de sessão tenha sido previamente aprovado e esteja concluído

Formador: Responsável pelo projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença” (e – opcional - Professor da Faculdade)

Pré-Requisitos: Haver futuros profissionais de saúde que tenham assistido às sessões A1e A2 e cujo plano de sessão tenha sido previamente aprovado e esteja concluído

Objectivos

Geral: Capacitar os futuros profissionais de saúde para implementarem sessões de educação para a saúde

Específicos:

2. Implementar a sessão de educação para a saúde planeada.

Recursos:

- Sala de Aula
- Formador(a)
- Quadro + Giz
- Computador
- Projetor
- Outros materiais que os Futuros Profissionais de Saúde necessitem

Etapas da sessão:

A serem definidas pelos futuros profissionais de saúde, sendo que todas as etapas deverão estar descritas no plano de sessão.

Avaliação

Indicador: Número de futuros profissionais de saúde envolvidos na sessão de educação para a saúde em contexto escolar através da implementação do plano de sessão previamente construído.

Previsão de constrangimentos/oportunidades e forma de o/as ultrapassar/potenciar (respetivamente):

Caso haja muitos grupos com interesse em realizar a sessão de educação para a saúde com os alunos mais novos, será o resultado da avaliação aos planos de sessão que ditará quem vai implementar a sessão com os alunos do 8º ou 5º anos de escolaridade dada a possibilidade de não haver turmas de 5º ou 8º anos suficientes para que todos os grupos formados tenham oportunidade para implementar o plano de sessão que desenharam. Esta avaliação será realizada pela responsável pelo projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença” em conjunto com o professor da Faculdade.

Caso aconteça algum imprevisto que impossibilite a implementação do plano de sessão construído pelos futuros profissionais de saúde, caberá à Responsável pelo projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença” prosseguir com a sessão de educação para a saúde, sendo que para tal terá de existir um plano de sessão de recurso criado pela mesma.

Sessão A4

Bloco: A

Sessão nº: 4

Tema: Promoção da Saúde

Conceitos-Chave: Promoção da Saúde

Duração: 90 minutos

Destinatários: Futuros Profissionais de Saúde

Formador: Responsável pelo projeto “Faz a ~~(H)~~Diferença” (e – opcional - Professor da Faculdade)

Pré-Requisitos: Ter havido pelo menos um grupo de futuros profissionais de saúde que tenham assistido às sessões A1, A2 e A3 e que tenham participado no projeto “Faz a ~~(H)~~Diferença” através da realização de uma sessão de educação para a saúde a alunos do 5º ou 8º anos de escolaridade

Objectivos

Geral: Refletir sobre a pertinência da promoção da saúde na atualidade

Específicos:

3. Partilhar as experiências vividas no decurso do projeto “Faz a ~~(H)~~Diferença”;
4. Discutir a pertinência, ou não, da promoção da saúde na atualidade.

Recursos:

- Sala de Aula
- Formador(a)
- Quadro + Giz
- Computador
- Projetor

Etapas da sessão:

Iniciar a sessão recordando a última aula: “Na última aula alguns de vocês tiveram oportunidade de implementar o plano de sessão que tinham construído previamente.”

1. Partilha de experiências;
2. Reflexão final.

Terminar a sessão com agradecimento à participação dos futuros profissionais de saúde e demonstrando disponibilidade para colaboração em eventuais ideias relacionadas com a promoção da saúde que tenham sido despoletas e surjam após esta experiência.

Avaliação

Indicador: Número de ideias/projetos relacionados com a promoção da saúde que tenham sido despoletados pelo projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença” e surjam após esta experiência, sugerindo assim a existência de capital social com interesse e motivado e que (ainda) pode ser (mais) aproveitado.

Previsão de constrangimentos/oportunidades e forma de o/as ultrapassar/potenciar (respetivamente):

Caso surjam muitas ideias/projetos relacionados com a promoção da saúde poder-se-á ponderar manter a parceria com o(s) estabelecimento(s) de ensino superior de forma a criar as melhores condições possíveis para que a/os ideias/projetos avancem (exemplos de ideias que poderão ser ponderadas: criação de grupos de trabalho de promoção de saúde dentro do(s) estabelecimento(s) de ensino superior e, eventualmente, ligação destes grupos de trabalho a entidades na área de saúde, promovendo assim o acesso a uma rede de contactos mais extensa; formações sobre várias temáticas aos grupos de trabalho criados, nomeadamente sobre ciclo de vida de projetos; etc.).

Sessão B1

Bloco: B

Sessão nº: 1

Tema: *Bullying*

Conceitos-Chave: *Bullying*; Provocador; Vítima; Provocador-Vítima; *Bystander*

Variáveis a trabalhar: Responsabilidade

Duração: 45 minutos

Destinatários: Alunos do 8º ano de escolaridade

Formador: Responsável pelo projeto “Faz a (In)Diferença” e Elemento da Escola onde o projeto está a ser implementado

Objectivos

Geral: Adquirir conhecimento sobre o *bullying*

Específicos:

1. Identificar os três critérios para que uma situação possa ser considerada como *bullying*;
2. Identificar as diferentes formas pelas quais o *bullying* se pode manifestar;
3. Identificar os atores que participam no *bullying*.

Recursos:

- Sala de Aula
- Formador(a)
- Quadro + Giz
- Computador
- Projetor
- Vídeo “E se fosse consigo...” referente ao *bullying* (SIC)
(<https://www.youtube.com/watch?v=R0XmExv18vA>) (a utilizar na 4ª etapa da sessão)

Etapas da sessão:

1. Apresentação + Estabelecimento de Regras
2. Definição de *bullying* (3 critérios necessários)
3. Tipos de *bullying* (físico, verbal, ...)
4. Atores envolvidos no *bullying*

Terminar a sessão com debate sobre a responsabilidade que os vários atores têm, ou não.

Sessão B2

Bloco: B

Sessão nº: 2

Tema: *Bystander*

Conceitos-Chave: *Bystander*; *Bystander Effect*

Variáveis a trabalhar: Responsabilidade, Norma Social

Duração: 45 minutos

Destinatários: Alunos do 8º ano de escolaridade

Formador: Responsável pelo projeto “Faz a (In)Diferença” e Elemento da Escola onde o projeto está a ser implementado

Objectivos

Geral: Adquirir conhecimento sobre os *bystanders*

Específicos:

3. Identificar os diferentes papéis que os *bystanders* podem desempenhar nos episódios de *bullying* bem como a sua influência nestes episódios;
4. Descrever o *bystander effect*, aplicando-o ao contexto do *bullying*.

Recursos:

- Sala de Aula
- Formador(a)
- Quadro + Giz
- Computador
- Projetor
- Plasticina
- Vídeo “Social Conformity – Brain Games”

(<https://www.youtube.com/watch?v=o8BkzvP19v4>) (a utilizar na 4ª etapa da sessão)

Etapas da sessão:

Iniciar a sessão recordando a última aula: “Na última aula falámos sobre de quem era a responsabilidade do *bullying* ocorrer.”

1. *Kitty Genovese* (contar história)
2. Papéis que os *bystanders* podem desempenhar
3. *Bystander effect*
4. Conformidade com a norma social

Terminar a sessão com proposta de reflexão sobre o que podemos fazer quando estamos perante uma situação de *bullying*.

Sessão B3

Bloco: B

Sessão nº: 3

Tema: Comportamento de Defesa

Conceitos-Chave: Estratégias de Defesa

Variáveis a trabalhar: Conhecimento e Percepção de Risco

Duração: 45 minutos

Destinatários: Alunos do 8º ano de escolaridade

Formador: Futuros Profissionais de Saúde, Responsável pelo projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença” e Elemento da Escola onde o projeto está a ser implementado (e – opcional - Professor da Faculdade) OU Responsável pelo projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença” e Elemento da Escola onde o projeto está a ser implementado (nos casos em que o Bloco A não for incluído no projeto)

Pré-Requisitos: No caso de serem os Futuros Profissionais de Saúde os formadores da sessão B3, estes já têm de ter assistido às sessões A1 e A2 e já têm de ter proposta do plano de sessão aprovada pela Responsável pelo projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença” e pelo Professor da Faculdade.

Objectivos

Geral: Adquirir conhecimento sobre as estratégias de defesa que os *bystanders* podem utilizar

Específicos:

3. Identificar estratégias de defesa não violentas, seguras e eficazes para os vários tipos de *bullying*;
4. Selecionar a(s) estratégia(s) de defesa mais adequada(s) consoante a situação de *bullying* a que estiver a assistir

Recursos:

- Sala de Aula
- Formador(a)
- Quadro + Giz
- Computador
- Projetor
- Outros materiais que os Futuros Profissionais de Saúde necessitem

Etapas da sessão:

Iniciar a sessão recordando a última aula: “Na última aula pedi-vos para refletirem sobre o que podem fazer quando estiverem perante uma situação de *bullying*.”.

Caso sejam os Futuros Profissionais de saúde os formadores da sessão B3, deverão ser eles próprios a definirem quais as etapas da mesma.

Terminar a sessão com proposta de desafio para intervirem na área do *bullying* na escola.

Previsão de constrangimentos/oportunidades e forma de o/as ultrapassar/potenciar (respetivamente):

Nos casos em que o Bloco A não estiver incluído, então caberá à Responsável pelo projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença” o planeamento e implementação da sessão B3.

Sessão B4

Bloco: B

Sessão nº: 4 (opcional)

Tema: Comportamento de Defesa

Conceitos-Chave: Estratégias de Defesa

Variáveis a trabalhar: Responsabilidade OU Conhecimento

Duração: 45 minutos

Destinatários: Alunos do 8º ano de escolaridade

Formador: Responsável pelo projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença” e Elemento da Escola onde o projeto está a ser implementado

Pré-Requisitos: Haver alunos do 8º ano de escolaridade que tenham assistido às sessões B1, B2 e B3 e tenham manifestado interesse em realizar educação pelos pares a alunos do 5º ano de escolaridade. Caso este pré-requisito não esteja satisfeito, esta sessão poderá ser utilizada para a criação dos posters (Anexo R).

Objectivos

Geral: Capacitar os alunos do 8º ano de escolaridade para planearem sessões de educação pelos pares na área do *bullying*

Específicos:

3. Selecionar o(s) método(s) adequados para se desenvolver cada variável;
4. Construir um plano de sessão.

Recursos:

- Sala de Aula
- Formador(a)
- Quadro + Giz
- Computador
- Projetor
- Cartolina + Canetas (caso haja alunos que prefiram construir os posters)

Etapas da sessão:

Iniciar a sessão recordando a última aula: “Na última aula lancei-vos um desafio para intervirem na área do *bullying* na escola.”

1. Apresentação do Projeto “Faz a ~~(H)~~Diferença”;
2. Métodos de intervenção
3. Planeamento da sessão de educação pelos pares.

Terminar a sessão com a recolha dos planos de sessão construídos pelos alunos do 8º ano de escolaridade.

Avaliação

Indicador: Número de alunos do 8º ano de escolaridade interessados em realizar educação pelos pares com os mais novos.

As propostas do plano de sessão apresentadas pelos vários grupos serão avaliadas tendo em conta: a) o planeamento do tempo; b) a pertinência e diversidade de recursos utilizados na sessão; c) a adequação dos métodos escolhidos para a sessão; d) a originalidade.

Previsão de constrangimentos/oportunidades e forma de o/as ultrapassar/potenciar (respetivamente):

Caso haja muitos grupos com interesse em realizar educação pelos pares com os mais novos, será o resultado da avaliação aos planos de sessão que ditará quem vai implementar a sessão com os alunos do 5º ano. Esta avaliação será realizada pela responsável pelo projeto “Faz a ~~(H)~~Diferença” em conjunto com o elemento da Escola onde o projeto está a ser implementado.

Os alunos que não estiverem interessados em participar da educação pelos pares, em vez de planearem uma sessão para apresentar aos alunos do 5º ano, podem ficar responsáveis pela construção dos posters (Anexo R) (reforçando assim o conhecimento sobre as estratégias de defesa passíveis de serem utilizadas pelos *bystanders*).

Sessão B5

Bloco: B

Sessão n°: 5 (opcional)

Tema: Comportamento de Defesa

Conceitos-Chave: Estratégias de Defesa

Variáveis a trabalhar: Responsabilidade OU Conhecimento OU Autoeficácia

Duração: 45 minutos

Destinatários: Alunos do 8º ano de escolaridade

Formador: Responsável pelo projeto “Faz a (In)Diferença” e Elemento da Escola onde o projeto está a ser implementado

Pré-Requisitos: Só os alunos do 8º ano de escolaridade que já tenham assistido às sessões B1, B2, B3 e B4 e cujo plano de sessão tenha sido previamente aprovado e esteja concluído é que poderão realizar educação pelos pares a alunos do 5º ano de escolaridade.

Objectivos

Geral: Capacitar os alunos do 8º ano de escolaridade para implementarem sessões de educação pelos pares na área do *bullying*

Específicos:

2. Implementar a sessão de educação pelos pares planeada.

Recursos:

- Sala de Aula
- Formador(a)
- Quadro + Giz
- Computador
- Projetor
- Outros materiais que os alunos do 8º ano necessitem
- Cartolina + Canetas (caso haja alunos que fiquem a construir os posters)

Etapas da sessão:

A serem definidas pelos alunos do 8º ano de escolaridade, sendo que todas as etapas deverão estar descritas no plano de sessão.

Avaliação

Indicador: Número de alunos do 8º ano de escolaridade envolvidos na sessão de educação pelos pares com os mais novos através da implementação do plano de sessão previamente construído.

Previsão de constrangimentos/oportunidades e forma de o/as ultrapassar/potenciar (respetivamente):

Caso haja muitos grupos com interesse em realizar educação pelos pares com os mais novos poderá acontecer que nem todos o poderão fazer dada a possibilidade de não haver turmas de 5º ano suficientes para que todos os grupos do 8º ano tenham oportunidade para implementar o plano de sessão que desenharam. Neste sentido serão escolhidos os grupos que, no final da última sessão, apresentarem as propostas melhor classificadas. Os alunos que não estiverem envolvidos na educação pelos pares (quer por não terem interesse e como tal recusarem esta atividade quer por não terem tido oportunidade) poderão aproveitar a sessão B5 para (continuar a) trabalhar na construção dos posters (Anexo R) (reforçando assim o conhecimento sobre as estratégias de defesa passíveis de serem utilizadas pelos *bystanders*) ou desenvolver a variável autoeficácia (através de uma sessão semelhante à C4).

Caso haja sobreposição do horário de “Educação para a Cidadania” nas turmas do 8º ano de escolaridade (quem vai implementar a sessão – B5) e do 5º ano de escolaridade (quem vai assistir à sessão – C3), a Responsável pelo projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença” deverá acompanhar o grupo dos alunos do 8º ano que vão implementar a sessão à turma do 5º ano e o Elemento da Escola onde o projeto está a ser implementado, neste caso o Professor responsável pela disciplina de “Educação para a Cidadania” do 8º ano, deverá ficar com os alunos do 8º ano que não estarão envolvidos na educação pelos pares (quer por não terem interesse e como tal recusarem esta atividade quer por não terem tido oportunidade) e que ficarão a (continuar a) trabalhar na construção dos posters ou poderão desenvolver a variável autoeficácia (através de uma sessão semelhante à C4).

Caso aconteça algum imprevisto que impossibilite a implementação do plano de sessão construído pelos alunos do 8º ano de escolaridade, caberá à Responsável pelo projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença” prosseguir com a sessão de educação para a saúde, sendo que para tal terá de existir um plano de sessão de recurso criado pela mesma.

Sessão B6

Bloco: B

Sessão nº: 6

Tema: Comportamento de Defesa

Conceitos-Chave: *Bullying*; *Bystander*; Comportamento de Defesa

Variáveis a trabalhar: Autoeficácia e Intenção

Duração: 45 minutos

Destinatários: Alunos do 8º ano de escolaridade

Formador: Responsável pelo projeto “Faz a (In)Diferença” e Elemento da Escola onde o projeto está a ser implementado

Objectivos

Geral: Refletir sobre a pertinência do comportamento de defesa por parte dos *bystanders* quando assistem a situações de *bullying*

Específicos:

5. Partilhar as experiências vividas no decurso do projeto “Faz a (In)Diferença”;
6. Partilhar experiências de sucesso como *bystanders* defensores que tenham ocorrido no passado;
7. Definir planos “Se... Então...”;
8. Discutir a pertinência, ou não, do comportamento de defesa por parte dos *bystanders* quando assistem a situações de *bullying*.

Recursos:

- Sala de Aula
- Formador(a)
- Quadro + Giz
- Computador
- Projetor

Etapas da sessão:

Iniciar a sessão recordando a última aula: “Na última aula alguns de vocês tiveram oportunidade de implementar o plano de sessão que tinham construído previamente.”

1. Partilha de experiências;
2. Reflexão final.

Terminar a sessão com agradecimento à participação dos alunos do 8º ano de escolaridade e demonstrando disponibilidade para colaboração em eventuais ideias relacionadas com a promoção da saúde no contexto escolar que tenham sido despoletadas e surjam após esta experiência.

Avaliação

Indicador: Número de ideias/projetos relacionados com a promoção da saúde que tenham sido despoletados pelo projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença” e surjam após esta experiência, sugerindo assim a existência de capital social com interesse e motivado e que (ainda) pode ser (mais) aproveitado.

Previsão de constrangimentos/oportunidades e forma de o/as ultrapassar/potenciar (respetivamente):

Caso surjam muitas ideias/projetos relacionados com a promoção da saúde poder-se-á ponderar manter a parceria com a escola onde o projeto foi implementado de forma a criar as melhores condições possíveis para que a/os ideias/projetos avancem (exemplo de ideia que poderá ser ponderada: criação de grupos de trabalho de promoção de saúde, constituídos pelos alunos, dentro das escolas e em regime de voluntariado).

Sessão C1

Bloco: C

Sessão nº: 1

Tema: *Bullying*

Conceitos-Chave: *Bullying*; Provocador; Vítima; Provocador-Vítima; *Bystander*

Variáveis a trabalhar: Responsabilidade

Duração: 45 minutos

Destinatários: Alunos do 5º ano de escolaridade

Formador: Responsável pelo projeto “Faz a (In)Diferença” e Elemento da Escola onde o projeto está a ser implementado

Objectivos

Geral: Adquirir conhecimento sobre o *bullying*

Específicos:

1. Identificar os três critérios para que uma situação possa ser considerada como *bullying*;
2. Identificar as diferentes formas pelas quais o *bullying* se pode manifestar;
3. Identificar os atores que participam no *bullying*.

Recursos:

- Sala de Aula
- Formador(a)
- Quadro + Giz
- Computador
- Projetor
- Vídeo “E se fosse consigo...” referente ao *bullying* (SIC) (a utilizar na 4ª etapa da sessão)

Etapas da sessão:

1. Apresentação + Estabelecimento de Regras
2. Definição de *bullying* (3 critérios necessários)
3. Tipos de *bullying* (físico, verbal, ...)
4. Atores envolvidos no *bullying*

Terminar a sessão enfatizando a responsabilidade dos vários atores.

Sessão C2

Bloco: C

Sessão nº: 2

Tema: *Bystander*

Conceitos-Chave: *Bystander, Bystander Effect*

Variáveis a trabalhar: Responsabilidade, Norma Social

Duração: 45 minutos

Destinatários: Alunos do 5º ano de escolaridade

Formador: Responsável pelo projeto “Faz a (In)Diferença” e Elemento da Escola onde o projeto está a ser implementado

Objectivos

Geral: Adquirir conhecimento sobre os *bystanders*

Específicos:

1. Identificar os diferentes papéis que os *bystanders* podem desempenhar nos episódios de *bullying* bem como a sua influência nestes episódios;
2. Descrever o *bystander effect*, aplicando-o ao contexto do *bullying*.

Recursos:

- Sala de Aula
- Formador(a)
- Quadro + Giz
- Computador
- Projetor
- Plasticina
- Vídeo “Social Conformity – Brain Games”

(<https://www.youtube.com/watch?v=o8BkzvP19v4>) (a utilizar na 4ª etapa da sessão)

Etapas da sessão:

Iniciar a sessão recordando a última aula: “Na última aula falámos sobre de quem era a responsabilidade do *bullying* ocorrer.”

1. Papéis que os *bystanders* podem desempenhar
2. *Bystander effect*
3. Conformidade com a norma social

Terminar a sessão com proposta de reflexão sobre o que podemos fazer quando estamos perante uma situação de *bullying*.

Sessão C3

Bloco: C

Sessão nº: 3

Tema: Comportamento de Defesa

Conceitos-Chave: Estratégias de Defesa

Variáveis a trabalhar: Conhecimento e Perceção de Risco

Duração: 45 minutos

Destinatários: Alunos do 5º ano de escolaridade

Formador: Alunos do 8º ano de escolaridade, Responsável pelo projeto “Faz a ~~(H)~~Diferença” e Elemento(s) da Escola onde o projeto está a ser implementado OU Futuros Profissionais de Saúde, Responsável pelo projeto “Faz a ~~(H)~~Diferença” e Elemento da Escola onde o projeto está a ser implementado (e – opcional - Professor da Faculdade) OU Responsável pelo projeto “Faz a ~~(H)~~Diferença” e Elemento da Escola onde o projeto está a ser implementado (nos casos em que não for incluída a vertente de educação pelos pares nos Blocos A e B)

Pré-Requisitos: No caso de serem os futuros profissionais de saúde ou os alunos do 8º ano de escolaridade os formadores da sessão C3, estes já têm de ter assistido às sessões A1 e A2 e B1, B2, B3 e B4, respetivamente, e já têm de ter proposta do plano de sessão aprovada.

Objectivos

Geral: Adquirir conhecimento sobre as estratégias de defesa que os *bystanders* podem utilizar

Específicos:

1. Identificar estratégias de defesa não violentas, seguras e eficazes para os vários tipos de *bullying*;
2. Selecionar a(s) estratégia(s) de defesa mais adequada(s) consoante a situação de *bullying* a que estiver a assistir

Recursos:

- Sala de Aula
- Formador(a)
- Quadro + Giz
- Computador
- Projetor
- Outros materiais que os futuros profissionais de saúde ou os alunos do 8º ano de escolaridade necessitem

Etapas da sessão:

Iniciar a sessão recordando a última aula: “Na última aula pedi-vos para refletirem sobre o que podem fazer quando estiverem perante uma situação de *bullying*.”

Caso sejam os futuros profissionais de saúde ou os alunos do 8º ano de escolaridade os formadores da sessão C3, deverão ser eles próprios a definirem quais as etapas da mesma.

Previsão de constrangimentos/oportunidades e forma de o/as ultrapassar/potenciar

(respetivamente):

Nos casos em que não for incluída a vertente da educação pelos pares nos Blocos A e B, então caberá à Responsável pelo projeto “Faz a ~~(In)~~Diferença” o planeamento e implementação da sessão C3.

Sessão C4

Bloco: C

Sessão nº: 4

Tema: Comportamento de Defesa

Conceitos-Chave: Estratégias de Defesa

Variáveis a trabalhar: Autoeficácia

Duração: 45 minutos

Destinatários: Alunos do 5º ano de escolaridade

Formador: Responsável pelo projeto “Faz a (In)Diferença” e Elemento da Escola onde o projeto está a ser implementado

Objectivos

Geral: Desenvolver a perceção de autoeficácia dos *bystanders* relativamente ao comportamento de defesa

Específicos:

3. Partilhar experiências de sucesso como *bystanders* defensores⁶³;
4. Praticar, em cenários fictícios, a implementação das estratégias de defesa.

Recursos:

- Sala de Aula
- Formador(a)
- Quadro + Giz
- Computador
- Projetor

Etapas da sessão:

Iniciar a sessão recordando a última aula: “Na última aula estivemos a falar das várias estratégias de defesa que os *bystanders* podem utilizar quando estiverem perante situações de *bullying*.”.

1. Partilha de experiências de sucesso como *bystanders* defensores;
2. Treino de implementação das estratégias de defesa.

Terminar a sessão com pergunta para os alunos refletirem: “Da próxima vez que assistires a uma situação de *bullying* achas que vais fazer a (in)diferença?”.

⁶³ Experiências de sucesso que tenham ocorrido na realidade e/ou de forma fictícia, como por exemplo através de *role-playing*.

Sessão C5

Bloco: C

Sessão nº: 5

Tema: Comportamento de Defesa

Conceitos-Chave: *Bullying*; *Bystander*; Comportamento de Defesa

Variáveis a trabalhar: Intenção

Duração: 45 minutos

Destinatários: Alunos do 5º ano de escolaridade

Formador: Responsável pelo projeto “Faz a (In)Diferença” e Elemento da Escola onde o projeto está a ser implementado

Objectivos

Geral: Refletir sobre a pertinência do comportamento de defesa por parte dos *bystanders* quando assistem a situações de *bullying*

Específicos:

3. Definir planos “Se...Então...”;
4. Discutir a pertinência do comportamento de defesa por parte dos *bystanders* quando assistem a situações de *bullying*.

Recursos:

- Sala de Aula
- Formador(a)
- Quadro + Giz
- Computador
- Projetor

Etapas da sessão:

Iniciar a sessão recordando a última aula: “Na última aula pedi que pensassem na pergunta: “Da próxima vez que assistires a uma situação de *bullying* achas que vais fazer a (in)diferença?”.

1. Implementação de intenções;
2. Reflexão final.

Terminar a sessão com agradecimento à participação dos alunos do 5º ano de escolaridade e demonstrando disponibilidade para colaboração em eventuais ideias relacionadas com a promoção da saúde no contexto escolar.

Anexo R

Poster

Pré-Requisitos:

Só se deverá realizar os posters caso haja uma percepção errada da norma social (subvalorização do comportamento de defesa).

Funções dos posters:

1. Ativação da real norma social descritiva referente ao comportamento de defesa

Espera-se que a exposição dos jovens a mensagens com informação correcta sobre o comportamento de defesa, leve a uma diminuição da discrepância entre o que é percebido e o que é real (correção da percepção errada da norma) e que, por sua vez, leve a um aumento deste mesmo comportamento.

2. Aumento do conhecimento sobre estratégias de defesa que podem ser utilizadas

Um dos elementos que deve constar nos posters são alguns exemplos de estratégias que podem ser utilizadas.

3. Pista Situacional

Segundo a Teoria de Implementação de Intenções devem existir pistas situacionais que reforcem a associação entre a intenção e o comportamento.

Responsabilidade pela realização dos posters:

A produção e afixação⁶⁴ dos posters fica à responsabilidade dos formadores das sessões⁶⁵.

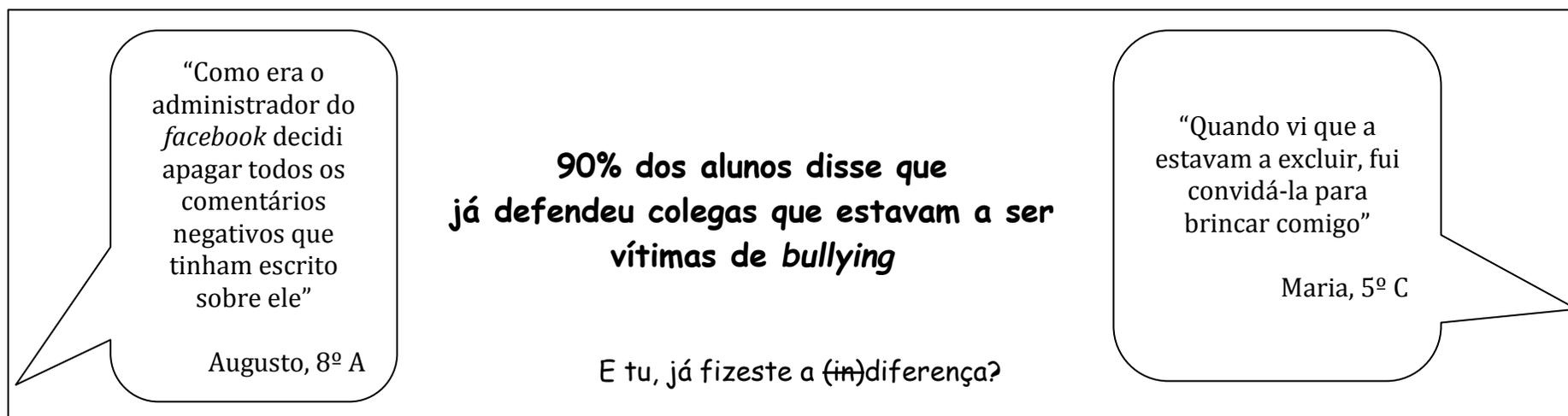
⁶⁴ Os posters deverão ficar afixados nos locais onde o *bullying* ocorre mais frequentemente e onde há uma menor supervisão dos adultos.

⁶⁵ Os responsáveis pela realização dos posters podem decidir que serão eles próprios a produzir e afixar os posters ou podem integrar estas atividades na formação, ao delegarem estas funções aos seus alunos/colegas, sendo que a decisão dependerá das condições de cada escola (exemplos: os futuros profissionais de saúde após darem formação ao alunos do 8º ano decidem ser eles próprios a produzir os posters e posteriormente vão conjuntamente com os alunos do 8º ano afixar os posters na escola; os alunos do 8º ano apercebem-se que os alunos do 5º ano a quem deram formação estão muito entusiasmados e como tal atribuem a tarefa da realização dos posters aos alunos do 5º ano, aproveitando desta forma o recurso que existe (motivação dos alunos) e envolvendo-os ainda mais na intervenção; ou pode até utilizar-se esta tarefa para ocupar os alunos que estão a distrair os restantes elementos da turma, por exemplo ao responsabilizá-los pela produção dos posters e afixação dos mesmos). Uma outra alternativa será a utilização de aulas de arte ou tecnologia para a realização dos posters.

Elementos que devem constar nos posters:

1. Informação sobre a norma social descritiva referente ao comportamento de defesa⁶⁶;
2. Estratégias de defesa que podem ser utilizadas;
3. Identificação (nome e turma) de alunos que já tenham defendido colegas (opcional)⁶⁷;
4. Logotipo do projecto “Faz a ~~(in)~~Diferença”;

Exemplo:



⁶⁶ Para além das normas sociais descritivas poderá acrescentar-se informação sobre as normas sociais prescritivas visto haver vantagens em combinar os dois tipos: “(...) Although social-norm campaigns are typically aimed at individuals whose behavior is less desirable than the norm, the widespread nature of these campaigns nearly ensures that those whose behavior is more desirable than the norm will also receive the message. Our results suggest that (...) for those individuals who already engage in the constructive behavior, a descriptive normative message can be a spur to engaging in more destructive behavior (...) but the results also show that an injunctive element of approval is reconstructive in its ability to ameliorate these unwanted effects.” (Schultz et al., 2007, p. 433).

⁶⁷ Funciona como *role model*.

