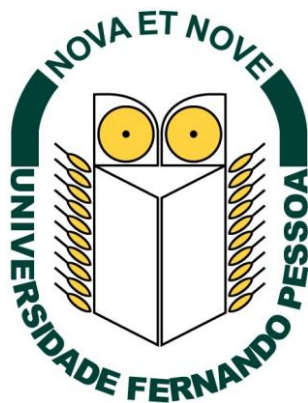


VIOLÊNCIA CONTRA PROFESSORES – CARACTERIZAÇÃO DO FENÓMENO EM ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL CONTINENTAL

Mafalda Varela Cerqueira dos Santos

**VIOLÊNCIA CONTRA PROFESSORES – CARACTERIZAÇÃO DO
FENÓMENO EM ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL
CONTINENTAL**



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

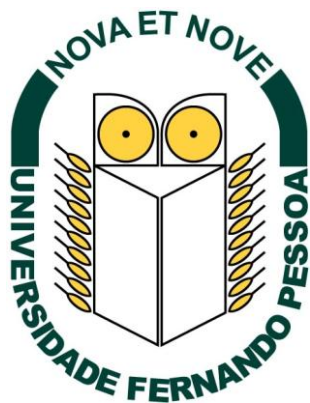
Porto, 2015

VIOLÊNCIA CONTRA PROFESSORES – CARACTERIZAÇÃO DO FENÓMENO EM ESCOLAS
PÚBLICAS EM PORTUGAL CONTINENTAL

VIOLENCIA CONTRA PROFESSORES – CARACTERIZAÇÃO DO FENÓMENO EM ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL CONTINENTAL

Mafalda Varela Cerqueira dos Santos

**VIOLENCIA CONTRA PROFESSORES – CARACTERIZAÇÃO DO
FENÓMENO EM ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL
CONTINENTAL**



Universidade Fernando Pessoa

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2015

Mafalda Varela Cerqueira dos Santos

**VIOLÊNCIA CONTRA PROFESSORES – CARACTERIZAÇÃO DO
FENÓMENO EM ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL
CONTINENTAL**

Assinatura do aluno _____

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Psicologia Jurídica, sob orientação da Prof^ª. Doutora Maria Francisca Rebocho e da Prof^ª. Doutora Ana Cristina Neves.

RESUMO

A problemática da violência contra professores tem vindo a ser constatada em diferentes países ao longo do mundo, tornando-se uma adversidade a nível mundial, ocasionando várias consequências negativas para os agentes educativos. Esta investigação pretende dar conhecer o fenómeno da violência contra professores, através do estudo das suas próprias perceções sobre a violência a que estão sujeitos em agrupamentos escolares a nível nacional, através de uma amostra de 167 professores que lecionam desde o 1º até ao 12º ano. Para tal serão abordados aspetos como os praticantes desta violência, a perceção dos professores relativamente à vitimação, os fatores que contribuem para mesma, assim como as consequências que daí advêm. Os resultados demonstram que 37.7% dos professores foram alvo de vitimação no seu estabelecimento escolar, sendo os atos de violência mais praticados a violência psicológica ou o assédio, seguido pelas ofensas físicas e por último as ofensas à propriedade, sendo os estudantes os principais perpetradores. Os resultados desta investigação podem ser relevantes para o conhecimento do fenómeno em Portugal, assim como para o desenvolvimento de estratégias de prevenção e intervenção no âmbito da violência contra professores.

Palavras-chave: Violência contra professores, vitimização, violência escolar

ABSTRACT

The problem of violence against teachers has been observed in different countries throughout the world, making it an adversity worldwide, causing several negative consequences for educators. This research aims to understand the phenomenon of violence against teachers, through the study of their own perceptions about the violence, to which they are subject in national schools, through a sample of 167 teachers who teach from the 1st to the 12th grade. For that will be addressed aspects such as the practitioners of this violence, the perception of teachers in relation to victimization, the factors that contribute to it, as well as the consequences resulting therefrom. The results show that 37.7% of teachers were targeted victimization in their school and, the most committed acts are psychological, followed by physical and property acts, and the students are the main perpetrators. The results of this research may be relevant to the knowledge of the phenomenon in Portugal, as well as for the development of prevention and intervention strategies on violence against teachers.

Key-words: Violence against teachers, victimization, school violence

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar quero agradecer à Universidade Fernando Pessoa, por me ter dado a possibilidade de realizar o meu mestrado nesta tão nobre faculdade.

Consequentemente, quero também agradecer e dar um grande obrigado às minhas orientadoras, a professora Francisca Rebocho, e a professora Cristina Neves, por todo o apoio, orientação e disponibilidade, no sentido de tornarmos, em conjunto, esta dissertação exequível.

Em segundo lugar, à minha mãe que, apesar de todas as adversidades que surgiram, conseguiu sempre lutar e apoiar-me nesta fase tão complicada. A ela um GRANDE OBRIGADO!

Ao Pipo, um grande beijinho, por todo o apoio que me deu, e por toda a compreensão que teve.

Não poderia deixar de agradecer à Sílvia, que apesar de ter passado por muito neste último ano, não deixou de me dar palavras de apoio, e ouvir todos os meus desabafos.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Introdução | 1 |
| PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO | 3 |
| Capítulo I – Violência | 3 |
| Capítulo II – Violência Escolar | 6 |
| Capítulo III – Violência contra Professores | 11 |
| 3.1 Definição da problemática..... | 11 |
| 3.2 Perceção dos professores sobre a violência..... | 13 |
| 3.3 Perceção dos professores sobre os perpetradores da violência..... | 16 |
| 3.4 Fatores que contribuem para a vitimação de professores | 19 |
| 3.5 Consequências da vitimação dos professores | 21 |
| PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO | 25 |
| Capítulo IV – Objetivos | 25 |
| Capítulo V – Método | 26 |
| 5.1 Desenho do estudo..... | 26 |
| 5.2 Amostra | 26 |
| 5.3 Questionário de Violência contra Professores..... | 28 |
| 5.4 Procedimento | 31 |
| Capítulo VI – Resultados | 33 |
| Capítulo VII – Discussão | 46 |
| Capítulo VIII – Conclusão | 57 |
| Referências | 61 |
| Anexos | 75 |

ÍNDICE DE TABELAS

| | |
|--|-----------|
| Tabela 1 – Caracterização da amostra e dos respetivos agrupamentos escolares..... | 28 |
| Tabela 2 – Frequência de professores alvo de vitimação..... | 33 |
| Tabela 3 – Frequência dos tipos de ofensa e perpetradores identificados na amostra de professores vitimizados | 35 |
| Tabela 4 – Frequência do tipo de ofensa em função do género dos professores..... | 37 |
| Tabela 5 – Frequência dos fatores contributivos para a vitimação dos professores..... | 39 |
| Tabela 6 – Frequência das consequências sentidas pelos professores..... | 41 |
| Tabela 7 – Distribuição das consequências sentidas pelos professores de acordo com o tipo de suporte social..... | 44 |
| Tabela 8 – Relação entre lecionar o 9º ano de escolaridade e ter sido alvo de agressões...45 | |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|--|-----------|
| Anexo 1 – Pedido de autorização para tradução, adaptação e aplicação do questionário em Portugal..... | 76 |
| Anexo 2 – Versão final do questionário Violência contra Professores..... | 77 |
| Anexo 3 – Pedido de autorização para aplicação dos questionários nos estabelecimentos escolares..... | 90 |

Introdução

A presente dissertação surge no âmbito do Mestrado em Psicologia Jurídica, constituindo-se com parte integrante dos requisitos necessários para obtenção do grau de mestre em Psicologia Jurídica pela Universidade Fernando Pessoa.

A investigação doravante exposta teve como principal objetivo caracterizar o fenómeno da violência contra professores em escolas de Portugal continental, uma temática que tem sido objeto de pouca investigação a nível nacional, existindo até à data um estudo publicado, mas que apenas abrangeu uma parte do fenómeno, uma vez que somente analisou o *cyberbullying* contra professores (Matos & Gomes, 2012).

A violência contra professores é um dos problemas mais sérios que podemos encontrar nas escolas, sendo que estudos internacionais realizados neste âmbito documentam taxas de vitimização, entre os 30% e os 70% (e.g., Akiba, LeTendre, Baker & Goesling 2002; Daniels, Bradley, & Hays, 2007; Dzuka & Dalbert, 2007; Espelage et al., 2011; Gottfredson, Gottfredson, Payne, & Gottfredson, 2005; Jaureguizar, Ibabe & Straus, 2013; Khoury-Kassabri, Astor, & Benbenishty, 2009; McMahon et al., 2014; Payne, Gottfredson, & Gottfredson, 2003; Robers, Zhang, & Truman, 2010; Steffgen & Ewen, 2007; Wilson, Douglas, & Lyon, 2011).

Ser sujeito a qualquer manifestação de violência afeta inequivocamente os níveis de bem-estar e a saúde biopsicossocial dos professores, bem como o potencial de ensinamentos transmitidos às crianças e jovens, dada a experiência de insegurança e medo no exercício da profissão (e.g., Dzuka & Dalbert, 2007; Lyon & Douglas, 1999). Neste sentido, justifica-se um olhar mais atento e refletido sobre esta problemática a nível nacional, não só de modo a possibilitar a compreensão do fenómeno, mas também de modo a localizar quais os focos interventivos passíveis de serem trabalhados junto dos professores vitimizados.

A presente dissertação encontra-se organizada em duas partes. Pensar e refletir sobre a violência contra professores passa por enquadrar esta temática a nível teórico, pela que na Parte I é feita uma breve concetualização sobre qual a origem deste fenómeno, abordando para tal o conceito de violência (capítulo I), de violência escolar (capítulo II) e de violência contra professores (capítulo III). Dentro deste último tópico, são revistos estudos sobre a perceção dos docentes acerca do fenómeno, sobre quem são os possíveis perpetradores, quais os fatores que contribuem para a existência de violência, assim como as respetivas consequências.

A Parte II, que respeita ao estudo empírico, começa por enunciar os seus objetivos específicos (capítulo IV), sendo depois apresentado o método (capítulo V), onde se inclui a apresentação do desenho do estudo, a caracterização da amostra, apresentação do questionário utilizado e posteriormente o procedimento. Em seguida são apresentados os resultados (capítulo VI), a respetiva discussão (capítulo VII), e, por fim, as conclusões do estudo (capítulo VIII), onde se salientam algumas limitações e recomendações finais deste trabalho.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I – Violência

A palavra violência deriva do latim *violentia*, cujo significado é violência, força. Por sua vez, o verbo *violare*, tem como definição violentar, transgredir, sendo que ambos derivam de *vis*, que tem como significação o sentido de potência, vigor, força física, como também de quantidade, abundância, essência e emprego da força (Ruiz & Mattioli, 2004).

É um conceito vulnerável a diferentes interpretações, que elucidam os aspectos comuns e dessemelhantes em que é aplicado. Qualquer definição do conceito de violência surge interligada a uma determinada dimensão social, na qual se encontram presentes os condicionantes culturais, históricos, políticos e sociais em vigor no contexto onde tal conceito é desenvolvido. A corroborar está o facto da definição do que é, ou não, uma prática violenta estar profundamente relacionada com os momentos históricos em que é concebida e de ser sujeita a alterações, ao longo do tempo.

Neste sentido, Pais (1998) apresenta um conjunto de considerações sobre os aspetos ontológicos do conceito de violência, salientando as alterações do seu significado ao longo de várias épocas históricas e concluindo que a violência, tal como o crime, devem ser entendidos no quadro das referências em que são produzidos.

A título de exemplo, destaca-se a revisão de literatura sobre a relação da violência com a biologia de Minayo e Souza (1998), onde os autores aludiram ao enquadramento biológico e genético da violência, estabelecendo para isso, dois grupos de definições sobre o conceito. O primeiro, que demonstra a violência como um fenómeno entre classes e histórico, de cariz universal, concetualizado como inato e inerente à natureza humana. O segundo assinala também a violência como um processo natural, não obstante, coloca um realce específico nas questões biológicas, médicas e genéticas, reforçando o papel dos instintos e do determinismo genético na predisposição para a prática de atos violentos. Ainda relativamente à consideração

da violência como um comportamento inato, destacam-se os autores Dias (2000), Winnicott (2005) e Alexandre (2006), como defensores de que a violência é considerada um ato de destrutividade, sendo uma exteriorização da agressividade inata, através da agressão física e psicológica, acrescentando que tal sucede porque existe uma falha ao nível do contexto ambiental.

Com uma visão contrária aos autores anteriormente referidos, surge Santos (2004), que afirma que, é o próprio contexto que determina o que é ou não violência, depreciando assim a vertente inata, ao referir que a violência é aprendida. Concomitantemente encontra-se relacionada com a falta de controlo das pulsões e com uma carência de vínculos psicossociais. Autores como Costa (2003) e Strecht (2004) defendem também o ponto de vista supramencionado, considerando a violência como uma expressão de agressividade deliberada, relacionada com o contexto de onde o indivíduo provém, com a finalidade de destruir, humilhar, fazer sofrer, existindo sempre uma intencionalidade no ato violento.

Com o exposto, o termo intencionalidade surge associado ao conceito de violência. Este termo é utilizado também por autores como Taylor (1991), Chesnais (1992), Keane (2004), Van der Dennen (2005) e também pela Organização Mundial de Saúde (2002), entre outros. A valência da intencionalidade remete para um comportamento voluntário, direto ou indireto, emergindo de um contexto interativo ou de uma relação de duas ou mais pessoas com desigualdade de poderes (Organização Mundial de Saúde, 2002). Como exemplos deste tipo de violência intencional enquadram-se a violência interpessoal, a violência juvenil, a violência contra os professores, entre outros. Esta definição associa a intencionalidade com a prática do ato propriamente dito, independentemente do resultado produzido, excluindo-se, por isso, os incidentes não intencionais.

Taylor (1991) foi um dos primeiros autores a associar à valência da intencionalidade à violência, englobando no conceito atos contra a integridade física de um indivíduo, assim como atos de violência psicológica, ameaça, atos de discriminação e de difamação.

Concomitantemente, na compreensão de Chesnais (1992), existem três perspectivas para a violência: a primeira refere-se à violência física, que resulta em danos irreparáveis à vida dos sujeitos; a segunda é relativa à violência económica, restringindo-se aos danos causados ao património e à propriedade; e a terceira alusiva à violência simbólica, que remete para as relações de poder e de dominação. Do mesmo modo, Keane (2004) define o conceito como qualquer forma, intencional, de violação física do corpo humano, especificando também que para ser considerado violência, terá de ser um ato não merecido e de origem provocatória. Também o autor Van der Dennen (2005), destaca o conceito de violência como um ato intencional de violação física do corpo humano, acrescentando qualquer forma de força física à sua definição.

Por último, a Organização Mundial de Saúde (2002) define a violência pelo uso intencional da força física ou do poder, real ou em ameaça, contra si próprio, outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade, que resulte ou possua uma alta probabilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, mau desenvolvimento ou privação. A abrangência da palavra “poder” expande o cariz de uma ação violenta e alarga o juízo consagrado de violência, de modo a analisar ainda os atos que derivam de uma relação de poder, englobando atos de ameaça, intimidação, negligência, omissão e todos os tipos de abuso físico, sexual e psicológico.

Em suma, a noção de violência é assim por princípio, ambígua, não existindo uma única definição do que seja a violência, mas sim a confirmação de uma multiplicidade de atos violentos, cujas significações devem ser consideradas a partir dos princípios, das condições e dos contextos sociais, variando de um período histórico a outro.

Capítulo II – Violência Escolar

Tal como o conceito de violência, a definição de violência escolar é igualmente relativa, ou seja, referente a um certo período histórico, a um meio social, e a circunstâncias específicas. Deste modo, depende de indicadores sociais, jurídicos e políticos das épocas e lugares onde ganha significado (Debarbieux, 2006).

Ao analisar historicamente o conhecimento de estudos da violência em meio escolar, Debarbieux (2002a) salienta proeminentes modificações na temática, identificando uma etapa na qual as investigações incidem sobre a violência do sistema escolar, principalmente por parte dos professores contra os alunos, através de punições e castigos corporais. Do mesmo modo Abramovay e Rua (2002) acrescentaram que as crianças e os jovens eram disciplinados através do recurso da força, desde a antiguidade até épocas mais recentes.

Ao realizar-se uma revisão dos principais estudos internacionais e nacionais realizados mais recentemente sobre questões de desordem escolar, é possível constatar que não existe um consenso na comunidade científica relativamente ao que deve ser considerado como violência escolar.

Primeiramente, para a clarificação do conceito é importante compreender que a temática é um fenómeno multidimensional que abrange várias enunciações de comportamentos. Neste sentido, o conceito procura descrever comportamentos tão variados como os antissociais, o *bullying*, a delinquência escolar, o vandalismo, as incivildades, agressões, perseguições psicológicas, agressões físicas, os furtos e roubos, a indisciplina, entre outros, mas sempre inerentes ao meio escolar (Abramovay & Rua, 2002; Charlot, 2002; Debarbieux, 2006; Dupaquier, 1999; Sebastião, Alves & Campos, 2003; Vale & Costa, 1998). Estes exemplos de manifestações enumerados anteriormente demonstram e caracterizam o modo como têm sido qualificadas as situações que vão contra a ordem escolar.

Assim surgem as principais dificuldades ao concretizar esta caracterização, nomeadamente o facto da noção de violência escolar envolver várias manifestações, todas elas muito díspares e com uma grande complexidade na delimitação de fronteiras do construto (Abramovay & Rua, 2002; Charlot, 2002). Verifica-se ainda que o que pode ser considerado violência varia em função do estatuto de quem sinaliza esta violência, assim como do estabelecimento escolar (Abramovay & Rua, 2002; Ministério da Educação e da Ciência, 2014; Portugal & Melo, 2013). De facto, com base na análise de informação proveniente das Fichas de Comunicação do Gabinete de Segurança do Ministério da Educação de Portugal no ano de 2006/2007, Sebastião et al. (2008) verificaram que enquanto algumas escolas comunicam todo o tipo de incidentes associados a questões de violência, outras só reportam incidentes respeitantes a situações de violência muito grave. Posto isto, fica a ideia de que o fenómeno da violência escolar variará em diversos graus, em cada um dos agrupamentos que sinaliza esta violência, afetando-os por isso de modo diferente, dificultando assim a compreensão de qual a violência de que se fala, denotando-se, mais uma vez, a dificuldade na compreensão do construto.

Por outro lado, Sousa (2005) refere que esta multiplicidade de denominações poderá dever-se, em parte, à circunstância de muitos dos conceitos serem oriundos de dialetos estrangeiros, e conseqüentemente não existir uma equivalência direta na língua portuguesa, o que poderá induzir à criação de neologismos e de uma apropriação de diversos termos estrangeiros, numa só palavra portuguesa. A título de exemplo salienta-se a palavra *harassment*, que na sua tradução literal para português, significa perseguição, mas que engloba vários atos de violência psicológica.

Ainda com a intenção de referir as dificuldades na definição do conceito, Debarbieux (2001) afirma que muitos autores se contentam com explicações latas, realçando que o importante é englobar na definição do construto agregações de microviolências repetidas que sucedem nas escolas. Destacam-se aspetos como a deterioração do clima escolar e os efeitos que a violência tem nas vítimas, nos agressores e no corpo docente. Acrescenta ainda que a

violência escolar é uma acumulação, repetição, um desgaste e uma opressão, que deve ser compreendida e combatida principalmente devido às consequências sobre as vítimas.

Pensando precisamente nos efeitos que a acumulação, dos comportamentos violentos, pode ter na degradação do ambiente escolar, Debarbieux (2006) sugeriu o conceito supramencionado de microviolências, com o intuito de designar um conjunto de atos que perturbam a ordem escolar, não porque os atos sejam violentos em si mesmo, mas sim porque os seus efeitos é que acabam por ser violentos, tanto nos jovens, como nos adultos que integram o espaço escolar.

Não obstante, há também autores que realizam uma caracterização muito específica do conceito.

Por exemplo, Epp e Watkinson (1997) compreendem a violência escolar como uma violência sistémica, que por sua vez a definem como qualquer prática ou procedimento institucional que possua um impacto negativo nos indivíduos por sobrecarregá-los psicologicamente, mentalmente, culturalmente, espiritualmente, economicamente ou fisicamente. Pode assumir a forma de políticas convencionais e práticas que promovam um clima de violência na escola ou políticas que possam aparentar ser neutras, mas que resultem em efeitos discriminatórios. A defender o exposto anteriormente, surge Adams (2000), acrescentando também que esta definição deixa de parte o foco na violência contra os alunos, abrangendo assim todo o corpo docente e funcionários. Englobando também o corpo docente, funcionários e alunos na definição de violência escolar, apresenta-se Dupâquier (1999) que considera a violência escolar como uma infração à ordem escolar e às regras da vida em sociedade, advertindo que não deve ser confundida nem com o conceito de agressividade, nem com o de indisciplina. O autor inclui manifestações como a violência contra os bens individuais (roubo e extorsão), contra a propriedade coletiva (vandalismo), as agressões verbais ou morais e as agressões físicas.

Por outro lado, Charlot (2002) ao definir o conceito da violência escolar, amplia-o, classificando-o em três níveis, um primeiro que remete à violência, um segundo que destaca

vários tipos de incivildades e um terceiro que faz referência à violência simbólica ou institucional. Passando à explicação de cada um destes níveis, o autor engloba, no primeiro, atos como ferimentos, violência sexual, roubos e o vandalismo, no segundo atos como humilhações, palavras obscenas e a falta de respeito, sendo que no último engloba não só a falta de responsabilidade, por parte do jovem, para permanecer na escola, como também a violência nas relações de poder entre professores e alunos. De todos os níveis apresentados, Charlot (2002) destaca o segundo nível, o das incivildades, que representa a maior ameaça para o sistema escolar.

Já Portugal e Melo (2013) subscrevem que é preferível falar em violências na escola, em vez de violência no singular. Ao definirem o conceito, realizam este apontamento com o intuito de caracterizarem a disparidade de ocorrências e condutas que perturbam o quotidiano escolar, uma vez que os atos se distinguem entre si de acordo com a sua natureza, intensidade e gravidade, permitindo assim o reconhecimento da existência de diversos níveis e tipos de violência. Neste sentido destacam, por exemplo, o conceito de *bullying* (Fernandes & Seixas, 2012; Olweus, 1996), surgindo justamente como resposta à necessidade de se diferenciar um tipo específico de violência ou de agressão na escola.

Para justificar a existência de violência em meio escolar, diversos autores propõem tanto fatores externos à escola como fatores internos. Destacam-se como fatores externos à escola o aumento das dificuldades quotidianas, como é o caso da exclusão social e institucional (Sales, 2009), a crise e o desemprego (Charlot 2002; Debarbieux 2002b; Funk, 2002; Schilling, 2010), fatores familiares (Debarbieux 2002b; Funk, 2002) e os traços da personalidade do jovem (Funk, 2002). Por outro lado, salientam-se aspetos inerentes ao estabelecimento escolar, como é o caso do ambiente escolar degradado e uma má gestão do espaço escolar (Debarbieux, 2002b; Funk, 2002).

Após uma revisão da literatura internacional e nacional ficou perceptível que a identidade escolar passou por profundas mudanças, denotando-se os deslocamentos sobre o lugar da

escola nas representações sociais. Neste sentido, a violência escolar torna-se um fenómeno preocupante, não só pelas sequelas que confere aos participantes, sejam alunos ou docentes, (Abramovay & Rua, 2002), mas também pela ruptura da representação social da escola (Charlot, 2002), que é vista como um lugar de conhecimento, formação do jovem e da sua educação, e, portanto, uma antítese da violência.

De acordo com o mencionado anteriormente, é de extrema importância olhar para a violência escolar como um fenómeno com várias facetas. Uma vez que a maior parte das investigações se foca notoriamente na vitimação dos alunos (McMahon et al. 2014), dando pouca atenção à violência perpetrada contra os professores, denota-se a pertinência de estudar e compreender este fenómeno.

Ainda que com um conceito divergente para vários investigadores e sem estudos publicados a nível nacional sobre a temática, a violência contra professores é também um dos contribuidores para a existência de violência escolar, uma vez que afeta tanto o ambiente que é sentido no estabelecimento de ensino, como os alunos e todo o sistema escolar.

Capítulo III – Violência contra Professores

3.1 Definição da problemática

A vitimização de professores tornou-se objeto de estudo crescente por parte de investigadores em muitos países, tais como, a Finlândia (Kauppi & Pörhölä, 2012a; Kauppi & Pörhölä, 2012b), Irlanda (James et al., 2008), Israel (Khoury-Kassabri et al., 2009), Eslováquia (Dzuka & Dalbert, 2007), África do Sul (De Wet, 2010), Tailândia (Chen & Astor, 2009), Holanda (Mooij, 2011), Turquia (Türküm, 2011), Inglaterra (Terry, 1998), Estados Unidos (Dinkes, Cataldi, Kena & Baum, 2006; McMahon et al., 2014), Canadá (Wilson et al., 2011), Austrália (Potts, 2006), Luxemburgo (Steffgen & Ewen, 2007) e França (Blaya, 2006). Em Portugal identificou-se um estudo sobre o fenómeno (Matos & Gomes, 2012), mas este remete para uma forma específica de violência contra professores, o *cyberbullying*, e não sobre a temática no seu todo.

Após análise das referidas investigações foi possível constatar que, apesar das diferenças culturais e das diferentes características a nível escolar, a prevalência da violência contra professores é tipicamente manifestada de modo similar nos diferentes países.

Posto isto, todos os estudos apresentados, e todos os outros que estudam a violência contra professores, denotam sim uma grande disparidade no que remete à designação do fenómeno, isto é, apesar do seu significado ser muito semelhante entre investigações, a denominação escolhida por cada estudo é muito desigual, uma vez que os investigadores recorrem a vários termos para descrever as várias formas de abuso e violência física e psicológica que são perpetradas contra os professores.

Surge, por exemplo, associada à denominação assédio (Kauppi & Pörhölä, 2009), ao conceito de *bullying* (De Wet, 2010; Dworkin, Haney & Telschow, 1988; James et al., 2008; Kauppi & Pörhölä, 2012a; Kauppi & Pörhölä, 2012b; Terry, 1998), e ao de violência contra professores (Chen & Astor, 2009; Dzuka & Dalbert, 2007; Khoury-Kassabri et al., 2009;

McMahon et al. 2014; Mooij, 2011; Türküm, 2011). Não obstante, todas estas denominações são usadas para descrever formas de abuso e violência (física, psicológica ou sexual) experienciadas pelos professores.

Destaca-se a título de exemplo o estudo de Dzuka e Dalbert (2007), que definem o conceito como um comportamento agressivo e com a intenção de prejudicar o professor, ato esse perpetrado especificamente por alunos, intencional e repetidamente, durante um certo período de tempo. Engloba vários tipos de comportamentos, tais como comportamentos verbais prejudiciais (e.g., insultos), comportamentos físicos prejudiciais (e.g., bater), o dano de propriedades pessoais (e.g., danificar o carro), a coerção social (e.g., coagir o professor a dar boas notas) e comportamentos manipulativos com o intuito de isolar a vítima.

Por sua vez, De Wet (2010) define o conceito como um meio verbal, não verbal, físico ou eletrónico de fazer mal ao professor fisicamente, emocionalmente, socialmente e profissionalmente.

Concomitantemente, Martin, Mackenzie e Healy (2012), definem o construto como qualquer incidente onde uma pessoa é abusada, ameaçada ou atacada em circunstâncias relativas ao seu trabalho enquanto professor num estabelecimento escolar, tendo sido perpetrado por alunos, colegas ou membros do público.

Nachreiner et al. (2012), definem a violência contra professores como o uso intencional da força física ou o abuso emocional contra um professor, onde resultem consequências físicas ou emocionais.

Na presente investigação subscreeve-se a definição de violência contra professores como, qualquer ato intencional, em que um professor/a seja sujeito a violência física (e.g., agressão), psicológica (e.g., ameaçado/a), ou sexual (e.g., assédio sexual), em circunstâncias relativas ao desempenho da sua profissão numa escola, perpetrado por alunos, colegas de trabalho, familiares dos alunos, ou outros (Chen & Astor, 2009; Dzuka & Dalbert, 2007; Espelage et al., 2011; Khoury-Kassabri et al., 2009; Martin et al., 2012; McMahon et al. 2014; Mooij, 2011).

Incluem-se nesta valência comportamentos como, comentários obscenos, gestos obscenos, ameaças verbais, intimidação, *cyberbullyng*, roubo de bens pessoais, danos a bens pessoais, atirar objetos, dano físico, dano psicológico, dano sexual, ou uso de arma.

3.2 Perceção dos professores sobre a violência

É esperado que os professores, sendo adultos significativos que providenciam o conhecimento e um ambiente seguro em meio escolar para o desenvolvimento psicológico e social dos alunos, sejam exemplos para os mesmos, assim como responsáveis pela sua segurança e promoção do seu bem estar. Nesta linha de pensamento, o professor é considerado uma figura de autoridade (Buzzelli & Johnston, 2001; Harjunen, 2009; Jaureguizar et al., 2013; Kyriacou, 2009; Pace & Hemmings, 2007), sendo que esta autoridade é devida ao seu conhecimento e experiência pedagógica, assim como à sua gestão assertiva no que concerne ao comportamento dos alunos em sala de aula. Não obstante, para alguns jovens e progenitores, os professores, não são vistos como uma figura de autoridade (Kyriacou & Zuin, 2015).

De forma a confirmar o exposto, surgem estudos realizados, no âmbito das problemáticas percecionadas pelos professores durante o exercício da sua profissão. De modo a ficarem mais explícitos, estes serão expostos em cinco categorias: uma primeira relativa a comportamentos que afetam a organização da aula; uma segunda referente a ocorrências de comportamentos físicos contra o professor; em terceiro, ocorrências que remetem para atos de violência psicológica; em quarto, ocorrências referentes a danos de propriedade dos professores; e por último, comportamentos de natureza sexual.

Em primeiro lugar salientam-se comportamentos e atitudes como a recusa na cooperação e na realização de tarefas propostas por professores, a destabilização e sabotagem da aula, esconder-se do professor para chegar atrasado à aula e ignorar o professor (De Wet, 2010; James et al., 2008; Kauppi & Pörhölä, 2012a; Terry, 1998).

Secundariamente, surgem os comportamentos referentes a ocorrências de atos físicos contra o professor, como é o caso de episódios de violência física (Astor, Behre, Wallace & Fravil, 1998; Chen & Astor, 2009; DeWet, 2010; Dworkin, et al., 1988; Dzuka & Dalbert, 2007; Kauppi & Pörhölä, 2012a; Khoury-Kassabri et al., 2009; Lahelma, Palmu & Gordon, 2000; McMahon et al., 2014; Mooij, 2011; Robers et al., 2010; Robinson, 2000; Tiesman, Konda, Hendricks, Mercer & Amandus, 2013).

A terceira categoria remete para atos de violência psicológica e inclui comportamentos intimidatórios por parte dos alunos (Chen & Astor, 2009; De Wet, 2010; Espelage et al., 2011; James et al., 2008; Kauppi & Pörhölä, 2012a; McMahon et al., 2014; Terry, 1998), insultos verbais, comentários obscenos e inapropriados, chamar nomes, atos de insolência e de desrespeito, gozar com o professor (Chen & Astor, 2009; De Wet, 2010; Dzuka & Dalbert, 2007; James et al., 2008; Kauppi & Pörhölä, 2012a; Mooij, 2011; Reddy, Fabiano & Jimerson, 2013; Robers et al., 2010; Terry, 1998; Türküm, 2011), gestos obscenos, imitação de características pessoais (Kauppi & Pörhölä, 2012a; McMahon et al., 2014; Reddy et al., 2013). Engloba também condutas como falar do professor quando este não está presente (Türküm, 2011), dizer mentiras e rumores sucessivos sobre o professor, assim como comentários injustos e menosprezar as suas competências profissionais (James et al., 2008; Kauppi & Pörhölä, 2012a; Keashly & Jagatic, 2003; Pörhölä, Karhunen, & Rainivaara, 2006). Do mesmo modo salientam-se atos de ameaça (Astor et al., 1998; Dworkin et al., 1988; Reddy et al., 2013; Robers et al., 2010) e de *cyberbullying* (Kauppi & Pörhölä, 2012a; Kyriacou & Zuin, 2015; Matos & Gomes, 2012; McMahon et al., 2014; Reddy et al., 2013).

A propósito deste último comportamento salientado na terceira categoria, o *cyberbullying*, importa ressaltar que os professores são vítimas através de meios eletrônicos, como é o caso de e-mails, chamadas telefônicas, mensagens, imagens, vídeos e textos abusivos (Kauppi & Pörhölä, 2012a; Kyriacou & Zuin, 2015; Matos & Gomes, 2012; Reddy et al., 2013), normalmente questionando a sua competência profissional, imagem corporal ou características

personais, insultos sexistas e relacionados com a idade (Matos & Gomes, 2012). O estudo de Matos e Gomes (2012) em Portugal permitiu comprovar que o *cyberbullying* sobre os docentes é uma realidade significativa: 34% dos professores declarou já ter sido alvo de *cyberbullying*. Não obstante, apesar do rápido crescimento do *cyberbullying* contra os professores, as investigações sobre o fenómeno ainda são escassas.

Voltando às categorias enunciadas anteriormente, e respeitante à quarta categoria, os estudos indicam que os professores são vítimas de dano das suas propriedades, como é o caso de atos de vandalismo, destruição e roubos de propriedade (De Wet, 2010; Dworkin et al., 1988; Dzuka & Dalbert, 2007; James et al., 2008; Mooij, 2011; Reddy et al., 2013; Santos, 2001; Terry, 1998).

Por último, relativamente à categoria de atos sexuais, ainda que em menor proporção, os estudos indicam que os professores também podem ser vitimizados através de assédio sexual (James et al., 2008; Lahelma et al., 2000; Mooij, 2011; Robinson, 2000).

Importa ainda ressaltar que, quando comparados os comportamentos mais frequentes que os professores experienciam entre géneros, os resultados indicam que os docentes do sexo masculino reportam experienciar mais ameaças verbais e gestos obscenos. Por sua vez, os docentes do sexo feminino parecem mais propícios a experienciar comportamentos intimidatórios por parte dos alunos (Espelage et al., 2011; McMahon et al. 2014). A corroborar o facto dos sentimentos de intimidação serem mais prováveis em professores do sexo feminino, surge o estudo de Harris e Miller, (2000), que explica que as mulheres estão mais propensas a experienciar formas menores de vitimação (olhares, assobios, comportamentos obscenos), e por isso pode ser mais provável estas despoletarem sentimentos intimidatórios. Por sua vez, os estudos de Crick e Bigbee (1998) e Finkelhor, Ormrod, Turner, e Hamby (2005) reportaram taxas mais elevadas de vitimação de ameaça entre os homens, assim como as descobertas feitas por Tjaden e Thoennes (2001), que reportaram a violência física como sendo os atos mais comuns entre o sexo masculino.

Posto isto, é possível ter uma noção de quais os comportamentos abusivos que os professores experienciam, restando agora compreender quais os que acontecem com maior e menor frequência.

A investigação realizada por Tiesman et al. (2013) encontrou que aproximadamente 30% dos professores, no seu estudo, já haviam sofrido pelo menos uma ofensa física e psicológica violenta no seu local de trabalho, sendo as ofensas psicológicas as que sucedem em maior número. Concomitantemente o estudo realizado por McMahon et al. (2014) revelou que os atos de violência psicológica são a forma mais frequente de vitimação, seguida pelas ofensas à propriedade e pelas ofensas físicas. Do mesmo modo, o estudo de Chen e Astor (2009) revelou que os comportamentos que englobam a violência psicológica são os mais comuns perpetrados contra os professores. Por sua vez, as investigações de Lahelma, et al. (2000) e de Robinson (2000) demonstraram que os professores estão cada vez mais a ser violentados, sendo os comportamentos mais frequentes os abusos psicológicos, seguidos pelos físicos e por último os sexuais. Por último, no estudo de Dzuka e Dalbert (2007) os comportamentos prejudiciais mais notados foram os psicológicos, os verbais e em menor número os físicos e os sexuais.

Após terem sido enunciados os comportamentos a que os professores estão mais e menos expostos, é de extrema importância compreender quem são os praticantes de todas estas condutas.

3.3 Perceção dos professores sobre os perpetradores da violência.

São vários os estudos que demonstram quais os praticantes das condutas violentas para com os professores, não obstante, é possível afirmar, após análise destas investigações, que os principais perpetradores são os alunos, os progenitores e os colegas de profissão (e.g., McMahon et al., 2014).

Neste sentido, no estudo realizado por Astor et al., (1998) os resultados demonstram que a maioria dos perpetradores de violência contra professores foram os alunos (77%) e

secundariamente os progenitores (49%). Concomitantemente, a investigação realizada por Binns e Markow (1999) revelou que os professores eram vitimizados principalmente pelos alunos (90%) e apenas 5% foram vitimizados pelos progenitores. Do mesmo modo, surgem os estudos de Fisher e Kettl (2003), Dinkes et al. (2006), Mooij (2011) e Kauppi e Pörhölä (2012a), cujos resultados surgem em concordância, sendo que apontam para os alunos como principais perpetradores de violência, seguidos dos progenitores em menor número.

Estes estudos apenas incluíram como possíveis perpetradores os alunos e os progenitores, colocando de parte tanto os colegas de profissão, os diretores do estabelecimento escolar, como familiares e amigos dos agressores.

Seguindo esta linha de pensamento, surgem as investigações de Blase e Blase (2003, 2006, 2007), que apenas se centraram na violência contra professores perpetrada por diretores do estabelecimento escolar, tendo como foco principal encontrar quais as consequências deste tipo específico de violência.

A propósito da violência perpetrada por familiares, que não os progenitores, ou amigos de agressores, pode ser salientando o estudo de McMahon et al. (2014), que englobou estes possíveis perpetradores. Contudo os resultados não foram significativos, atingindo percentagens extremamente baixas, e por isso não pertinentes.

A englobar tanto os alunos, como os progenitores e os colegas de profissão como potenciais perpetradores surge o estudo de Wilson et al. (2011), onde os principais agressores são os alunos, na sua maioria, posteriormente os progenitores e por último os colegas de profissão. Por sua vez, McMahon et al. (2014), corrobora os resultados expostos no estudo Wilson et al. (2011), onde 94% dos professores reportaram terem sido vítimas pelo menos uma vez por alunos, 37% reportaram já terem sido vítimas pelo menos uma vez por parte dos progenitores e 21% por parte dos colegas de profissão.

Posto isto, é possível constatar que os alunos são os principais perpetradores da violência contra professores, existindo também, para além dos mencionados anteriormente, vários

estudos (Chen & Astor, 2009; Dinkes et al., 2006; Dzuka & Dalbert, 2007; Espelage et al., 2011; Espelage et al., 2013a; James et al., 2008; Khoury-Kassabri et al., 2009; Lyon & Douglas, 1999) que vão de acordo com o exposto anteriormente. Uma possível explicação para o supramencionado dever-se-á, ao facto de ser esta população que está maioritariamente junto dos docentes, e conseqüentemente dispõe de mais tempo e uma maior oportunidade para praticar estes atos de violência.

Importa ainda compreender, de seguida, quais os tipos de comportamentos violentos que os professores mais experienciam, de acordo com quem é o perpetrador, e, para tal, salientam-se apenas dois estudos, um que abrange um tipo específico de comportamento vitimizador, o *cyberbullying* (Matos & Gomes, 2014) e outro que abrange as categorias de violência física, psicológica e danos de propriedade (McMahon, et al. 2014).

Especificamente nos comportamentos de *cyberbullying*, surge o estudo português de Matos e Gomes (2012) salientando o envio de mensagens eletrónicas prejudiciais sobre o profissionalismo dos professores, onde os alunos surgem como os principais praticantes (61%), seguidos dos progenitores (13,9%) e outros docentes (10%).

Por sua vez, McMahon, et al. (2014) salienta que os atos violentos que são cometidos pelos progenitores e pelos colegas de trabalho tendem a ser orientados para uma maior vitimação traduzida pela violência psicológica. No entanto, quando a análise foi orientada para os alunos, as ofensas cometidas foram elevadas tanto para as ofensas físicas, psicológicas e danos na propriedade. Mais se acrescenta que 48% dos professores que foram vitimizados reportaram terem sido vítimas por dois ou mais perpetradores (estudantes e progenitores). Em suma, quando visto no seu global o estudo indicou que os professores são vitimizados, dentro do sistema ecológico escolar, por uma variedade de indivíduos internos e externos ao sistema escolar.

Como possível explicação do exposto anteriormente relativamente aos perpetradores serem os alunos e os seus progenitores, Snyder, Reid, e Patterson (2003) e Espelage, Low, Rao,

Hong, e Little (2013b), salientam que quando um professor experiencia a vitimação por parte de um aluno, isto significa que ele está mais propenso à vitimação por parte de outros alunos ou até mesmo dos progenitores destes alunos. Nesta linha de pensamento ressaltam que uma possível justificação para a perpetração de violência, tanto por parte de alunos como progenitores, será o facto de que estes estudantes agressivos e mais propensos à violência habitarem num lar onde os seus progenitores também possuem estes comportamentos agressivos, e conseqüentemente poderão ser estes progenitores os perpetradores da violência contra professores.

3.4 Fatores que contribuem para a vitimação de professores

A análise da violência contra professores pode ser enquadrada de acordo com a Teoria Ecológica Social de Bronfenbrenner (1977), onde o comportamento é moldado por um conjunto de sistemas contextuais alinhados. Esta teoria sugere que examinar o contexto onde a violência contra professores ocorre pode auxiliar na compreensão de como e por que é que a violência ocorre. Neste sentido, dentro de um contexto ecológico social, os estudantes são os principais perpetradores da violência contra professores e conseqüentemente um dos contribuidores para a vitimação dos professores (Gerberich et al., 2011; Tiesman et al., 2013).

De acordo com a literatura são vários os fatores que contribuem para a vitimação e para a predição da violência contra os professores. Para uma melhor organização, estes serão expostos por categorias: fatores relativos à comunidade, ao estabelecimento escolar e às características pessoais das partes envolvidas no processo vitimizador (alunos, progenitores e professores).

Primeiramente faz-se alusão aos preditores relativos à comunidade, entre os quais se realçam a exposição à violência e as elevadas taxas de crime na comunidade (Gorman-Smith et al., 2004; Gottfredson et al., 2005; Khoury-Kassabri et al., 2009), a pobreza, os meios desfavorecidos e a localização da escola (Gottfredson & Gottfredson, 1985; Gottfredson et al.,

2005) e o pouco apoio social na comunidade (Fisher & Kettl, 2003). Outra questão que também é salientada na literatura é o contexto onde a escola está inserida, sendo que os professores que lecionam numa escola urbana são mais propícios a experienciam algum tipo de violência, quando comparados com os professores que lecionam numa escola rural (Binns & Markow, 1999; Dzuka & Dalbert, 2007; McMahon et al., 2014).

Seguidamente distinguem-se os fatores inerentes ao estabelecimento escolar, como é o caso do mau clima educacional (Cohen, Pickeral & McCloskey, 2009; Gottfredson et al., 2005; Payne et al., 2003), as medidas disciplinares que deveriam ser aplicadas aos alunos e não são (Gottfredson & Gottfredson, 1985; Gottfredson et al., 2005; Payne et al., 2003), a falta de estrutura e autoridade pela direção da escola (Fisher & Kettl, 2003; Gottfredson et al., 2005; Payne et al., 2003) assim como a falta de recursos escolares (Gottfredson & Gottfredson, 1985; Gottfredson et al., 2005).

No que concerne às características pessoais dos alunos, os alunos do sexo masculino parecem ter uma maior predisposição para o cometimento destes atos violentos (Chen & Astor, 2009; James et al., 2008; Kauppi & Pörhölä, 2012a; Khoury-Kassabri et al., 2009). Em termos etários, os alunos mais novos são mais propícios a entrarem em conflito com os docentes (Chen & Astor, 2009; Dzuka & Dalbert, 2007). Agregado à idade dos alunos, salienta-se o ano de escolaridade, sendo os alunos do ensino básico do 3º ciclo mais propensos a vitimizarem os professores (Chen & Astor 2009; Fisher & Kettl, 2003). Por outro lado, ressalva-se também problemas comportamentais por parte dos alunos e défices ao nível das competências pessoais e sociais (Kauppi & Pörhölä 2012a; Kauppi & Pörhölä, 2012b) e o rápido desenvolvimento da era digital (Kyriacou & Zuin, 2015; Maguth, 2013; Wei & Wang 2010) que por sua vez possibilita que os alunos possam expressar as suas hostilidades contra os professores através de meios digitais.

No que concerne às características pessoais relativas aos progenitores que proporcionam a vitimação dos professores, a literatura enfatiza os problemas familiares (Kauppi & Pörhölä

2012a), o défice ao nível das competências parentais (Binns & Markow, 1999; Fisher & Kettl, 2003; Kauppi & Pörhöla, 2012b; Kyriacou & Zuin, 2015), fraca supervisão parental (Binns & Markow, 1999; Fisher & Kettl, 2003), assim como a falta de autoridade sobre os filhos (Kauppi & Pörhöla 2012a).

Por último, importa mencionar os fatores relacionados com as características pessoais dos próprios professores. Sublinha-se a idade dos professores (Chen & Astor, 2009; Dzuka & Dalbert, 2007; Matos & Gomes, 2012; Mooij, 2011), sendo que os professores mais novos têm maior probabilidade de experienciarem atos de violência, assim como a sua experiência profissional (Binns & Markow, 1999; Matos & Gomes, 2012; Terry, 1998), sendo que professores com menos anos de carreira estão mais predispostos para serem vítimas. Concomitantemente destacam-se características internas dos professores, como é o caso da deslealdade, inflexibilidade, falta de controlo da aula e incapacidade de impor autoridade (Binns & Markow, 1999; Kauppi & Pörhöla 2012a; Kauppi & Pörhöla, 2012b; Mooij 2011), assim como características externas, como é o caso da aparência física (Binns & Markow, 1999; Kauppi & Pörhöla, 2012b; Mooij, 2011) e do género (Binns & Markow, 1999; Mooij, 2011; Salmi & Kivivuori, 2009), sendo que os docentes do sexo feminino estão mais propícios a serem vítimas quando comparados com os professores do sexo masculino.

3.5 Consequências da vitimação dos professores

A literatura demonstra consequências negativas da vitimação dos professores, tanto organizacionais como individuais, para os agentes educativos, afetando também os alunos e o sistema escolar (e.g., DeWet, 2010; Wilson et al., 2011).

A nível organizacional, a vitimação nos professores, pode afetar negativamente a motivação, qualidade e o desempenho da sua profissão (Cohen et al., 2009; Daniels et al., 2007; DeWet, 2010; Dworkin et al., 1988; Dzuka & Dalbert, 2007; Elliott, Hamburg &

Williams, 1998; Fisher & Kettl, 2003; Ingersoll, 2001; Kersaint, Lewis, Potter, & Meisels, 2007; Levin, Belfield, Muenning & Rouse, 2006; Lyon & Douglas, 1999; Reddy, et al., 2014; Reddy et al., 2013; Steffgen & Ewen, 2007; Ting, Sanders & Smith, 2002; Vettenburg, 2002; Wilson et al., 2011; Zeira, Astor & Benbenishty, 2004). Pode resultar também em baixos resultados académicos por parte dos alunos (Lyon & Douglas, 1999; Levin et al., 2006; Zeira et al., 2004) e na deterioração da relação professor-aluno (Galand, Lecocq & Philippot, 2007; Levin et al., 2006; Steffgen & Ewen, 2007; Zeira et al., 2004). Concomitantemente pode resultar também no abandono da profissão ou em absentismo (Astor et al., 1998; Lyon & Douglas, 1999; Newman, Fox, Harding, Mehta, & Roth, 2004; Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barber, 2010), que por sua vez produz custos significativos como é o caso de ordenados perdidos por terem faltado à escola, tempo institucional perdido e o aumento de litígios (Levin et al., 2006).

A nível individual, a vitimação dos professores, pode ter impacto tanto ao nível psicológico como ao nível físico, uma vez que se verificou que contribui para a deterioração da saúde e do bem estar das vítimas (e.g., Björkqvist, Österman, & Hjelt-Bäck, 1994; Hoel, Faragher, & Cooper, 2004; Leymann & Gustafsson, 1996; Lyon & Douglas, 1999; Matthiesen & Einarsen, 2004; Steffgen & Ewen, 2007; Wilson et al., 2011). Neste sentido, pode resultar em sentimentos de medo constante pela sua segurança pessoal e familiar (Astor et al., 1998; Blase & Blase, 2007; Daniels et al., 2007; Dworkin et al., 1988; Dzuka & Dalbert, 2007; Galand et al., 2007; Lyon & Douglas, 1999; Newman et al., 2004; Pietrzak, Petersen & Speaker, 1998; Ting et al., 2002; Wilson et al., 2011; Zeira, et al., 2004), em comportamentos de evitação para com os estudantes (Ting et al., 2002), ansiedade (Blase & Blase, 2007), baixa autoestima, estado de choque, humilhação (Blase & Blase, 2003). Acrescentam-se também sintomas associados à Perturbação de Stress Pós-Traumático (Daniels et al., 2007; Galand et al., 2007; Kadel & Follman, 1993; Nims, 2000) e níveis elevados de stress (Daniels et al., 2007; Dick &

Wagner 2001; Dworkin et al., 1988; Fox & Stallworth, 2010; Galand et al., 2007; Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Kokkinos, 2007; McCormick & Barnett, 2011).

Ainda nesta linha de pensamento, e salientando os estudos que são realizados sobre o stress e sobre as consequências em professores, os investigadores (Kauppi & Pörhöla, 2012b; Kyriacou, 2001), demonstram a importância dos professores partilharem as suas preocupações escolares e vitimizações, tanto com outros professores, como também com familiares ou amigos, uma vez que ao partilharem as suas experiências de vitimação conseguem dissipar tanto o *stress* como outras consequências percebidas. Neste sentido, pode presumir-se que quando os professores vitimizados partilham com alguém a sua experiência traumatizante, estão à procura de pelo menos dois tipos de suporte (Kauppi & Pörhöla, 2012b): um primeiro de cariz emocional, com o intuito de melhorar a sua perceção de si mesmo; e um segundo com a finalidade de conseguir ajuda para cessar estes atos violentos; e, por conseguinte, diminuir o stress e as consequências que a vitimação lhes causou.

Surge assim o conceito de suporte social, que é visto por Mikkola (2009), como uma interação que ajuda os professores na gestão da incerteza em situações stressantes, melhorando a aceitação do ato, tal como no controlo da sua experiência pessoal. Por sua vez Barnes e Duck (1994) definem o conceito como qualquer comportamento que, direta ou indiretamente, ao ser comunicado a outro indivíduo, faz sentir que ele ou ela é valorizado e cuidado por outras pessoas. Assim, é provável que os familiares, amigos ou colegas de profissão, possam providenciar um suporte emocional aos professores vitimizados, e ajudá-los no processo de *coping* das suas experiências stressantes, mesmo que possam não auxiliar com recursos para solucionar os seus problemas (Kauppi & Pörhöla, 2012b).

Posto isto, é possível afirmar que o suporte social desempenha um papel muito importante no processo de *coping* individual e por sua vez na diminuição das consequências sentidas nos professores. Para corroborar o exposto, destaca-se o estudo de Einarsen (2000), onde as vítimas com alto suporte social no local de trabalho, ou fora dele, são presumivelmente menos

vulneráveis à vitimação, dado que o suporte social reduz as ativações psicológicas e emocionais das vítimas, logo as consequências e o impacto dos atos violentos são menores. Concomitantemente, os estudos de Kyriacou (2001), Galand et al. (2007), Fox e Stallworth (2010) e Kauppi e Pörhöla (2012b) indicaram que os professores que partilharam as suas experiências violentas com um membro da sua comunidade escolar ou família e amigos, denotaram menos consequências tanto a nível individual como organizacional. Isto é, o facto de terem partilhado as suas experiências auxiliou-os no processo de *coping*, e, por sua vez, na redução do *stress*. Também o estudo de Dick e Wagner (2001), refletiu que o suporte social do diretor do estabelecimento escolar reduz as consequências organizacionais da violência contra professores. Não obstante, o número de estudos relativos ao suporte social e às consequências da vitimação dos professores ainda é escasso (Kauppi & Pörhöla, 2012b; McMahon et al., 2014; Türkum, 2011).

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo IV – Objetivos

De acordo com a revisão de literatura efetuada, compreender a natureza e a extensão da violência contra professores é importante não só para melhorar as experiências dos alunos e professores, mas também para tornar o sistema escolar um lugar mais seguro e mais eficaz. Contudo os estudos em Portugal sobre a violência contra professores são escassos ou quase inexistentes. Assim a presente investigação tem como objetivo geral conhecer a violência contra professores em Portugal, através do estudo das suas próprias perceções sobre a violência a que estão sujeitos em agrupamentos escolares a nível nacional.

Subjacente a este objetivo principal foram definidos nove objetivos específicos:

1. Identificar a prevalência de professores vitimizados;
2. Identificar quais os tipos de ofensas que os professores mais experienciam;
3. Analisar quem pratica os atos de violência em função do tipo de ofensa;
4. Perceber se existe associação entre o género do professor e a vitimação, bem como entre o género e o tipo de ofensa sofrida;
5. Identificar, na perceção dos professores, quais os fatores que contribuíram para a sua vitimação;
6. Caracterizar quais as consequências da vitimação sentidas pelos professores;
7. Perceber se existe associação entre o suporte social dos professores e as consequências da sua vitimação;
8. Perceber se existe associação entre o ano lecionado pelos professores e a experiência de vitimação;
9. Perceber se existe uma associação entre o facto de ser vítima ou não e o contexto (urbano/rural) onde está inserida a escola.

Capítulo V – Método

5.1 Desenho do estudo

Tendo em consideração que o objetivo fundamental desta investigação é a compreensão do fenómeno da violência contra professores em Portugal, na perspetiva dos professores e dada a ausência de estudos em Portugal sobre o construto, o estudo assumiu uma natureza exploratória, no âmbito da investigação quantitativa, onde se recorreu à metodologia de inquérito por questionário (*survey*).

5.2 Amostra

A amostra de escolas contempladas no presente estudo foi selecionada através de um procedimento de amostragem aleatória estratificada a 5%. Inicialmente foi solicitada à Direção-Geral de Estabelecimentos Escolares uma listagem de todas as escolas em Portugal continental, encontrando-se esta organizada por regiões. Com recurso à função de seleção aleatória do programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20, foram selecionados, em todas as regiões do país, 5% dos agrupamentos de escolas públicas. Destes, integraram a amostra as escolas que autorizaram que os professores participassem no presente estudo.

A amostra foi composta pelos professores dos agrupamentos de escolas selecionadas que, entre fevereiro e abril de 2015, aceitaram participar e responderam ao questionário do estudo.

A amostra inicial foi composta por 178 professores, não obstante, 11 professores tiveram de ser excluídos, por não terem dado consentimento no que respeita à declaração do consentimento informado, ficando a amostra final composta por 167 professores, do 1º ao 12º ano de escolaridade.

Na tabela 1, apresenta-se a caracterização da amostra e conseqüentemente dos agrupamentos escolares, em termos de variáveis sociodemográficas.

Verifica-se então que a amostra do estudo compreende um total de 167 participantes, onde 21.6% correspondem ao sexo masculino e 78.4% correspondem ao sexo feminino. Os professores encontram-se com idades compreendidas entre os 29 e os 63 anos ($M=47.32$; $DP=7.092$).

Os professores que responderam ao questionário são provenientes de vários agrupamentos escolares do país, nomeadamente dos distritos de Aveiro, Beja, Braga, Évora, Guarda, Leiria, Lisboa, Portalegre, Porto, Santarém, Setúbal e Viseu. Importa aqui acrescentar que foram contactados para a participação na investigação, agrupamentos escolares de todos os distritos em Portugal, não obstante apenas os distritos supramencionados se demonstraram interessados na participação do estudo.

Em termos de caracterização da comunidade, pode ainda verificar-se que os 58.1% dos agrupamentos escolares pertencem ao contexto urbano, 33.5% dos agrupamentos ao suburbano e por fim 8.4% dos agrupamentos ao contexto rural, tendo os professores, que participaram na investigação, selecionado qual o contexto em que a sua escola se inseria.

Tabela 1 – Caracterização da amostra e dos respetivos agrupamentos escolares (N=167)

| | | N | % |
|-----------------------------|------------|-----|------|
| Género | Masculino | 36 | 21.6 |
| | Feminino | 131 | 78.4 |
| Distrito das Escolas | Aveiro | 19 | 11.4 |
| | Beja | 9 | 5.4 |
| | Braga | 1 | .6 |
| | Évora | 2 | 1.2 |
| | Guarda | 14 | 8.4 |
| | Leiria | 15 | 9.0 |
| | Lisboa | 14 | 8.4 |
| | Portalegre | 1 | .6 |
| | Porto | 40 | 24.0 |
| | Santarém | 20 | 12.0 |
| | Setúbal | 27 | 16.2 |
| Viseu | 5 | 3.0 | |
| Contexto | Urbano | 97 | 58.1 |
| Comunidade | Suburbano | 56 | 33.5 |
| | Rural | 14 | 8.1 |

5.3 Questionário de Violência contra Professores

A seleção de um instrumento para a recolha de dados de qualquer estudo investigativo deve ser definida com base nos objetivos que se pretendem investigar, na medida em que são estes que determinam o quadro concetual e a metodologia a seguir.

Deste modo e para a realização da presente dissertação, utilizou-se o único questionário já elaborado sobre a temática.

O questionário denomina-se de Violência Contra Professores: Questionário para Professores do 1º ao 12º (*Violence Against Teachers Task Force: Survey for K-12 Teachers*), tendo sido desenvolvido pela American Psychological Association Classroom Violence Directed Against Teachers Task Force (Espelage et al., 2011): cujo objetivo é examinar se os professores experienciaram algum tipo de vitimação, quais fatores contribuem para esta problemática, quais as consequências sentidas, os tipos de ofensas mais experienciados, assim como os praticantes dos atos de violência. De modo mais simplista, o questionário permite a realização de um levantamento de dados que possibilite a compreensão do fenómeno da violência contra professores, respondendo a questões como as descritas anteriormente.

Uma vez que o questionário selecionado para o estudo investigativo não estava traduzido nem adaptado para a população Portuguesa, foi necessário realizar estes procedimentos para a possível aplicação do mesmo.

Em primeiro lugar, foi solicitada aos autores originais autorização para traduzir, adaptar e aplicar o questionário em território Português. O pedido foi feito via *e-mail* (Anexo 1) e a autorização foi concedida.

Após esta etapa, seguiu-se um procedimento composto por duas fases, uma primeira que englobou a tradução e adaptação em termos culturais do questionário, e uma segunda que abrangeu a realização de um pré-teste do questionário.

Com a fase de tradução do questionário objetivou-se o alcance de uma versão em Português, linguisticamente correta, análoga à versão original. Adotando o processo de tradução/retroversão, esta etapa iniciou-se com a elaboração de duas versões em Português, originadas de forma independente por dois tradutores fluentes em inglês. As duas traduções foram avaliadas e comparadas relativamente ao seu conteúdo, tendo sido posteriormente produzida uma única versão do questionário. Posteriormente esta versão sofreu uma retroversão, possibilitando a comparação com a versão original. Resultante desta comparação surgiu uma versão final em Português.

Ainda durante esta primeira fase foi sendo necessário realizar, à medida que a tradução era feita, uma adaptação a nível cultural das questões presentes no questionário, uma vez que o ensino nos Estados Unidos da América é significativamente diferente do ensino em Portugal.

No que respeita à segunda fase, foi necessário realizar um pré-teste, ou seja, foi importante aplicar o questionário, na versão final descrita anteriormente, a uma amostra de professores, com o objetivo de assegurar a sua validade facial (i.e., identificar perguntas que necessitassem de modificações na sua redação, que precisassem de alterações no formato ou mesmo de serem eliminadas da versão final).

Foram ponderados aspetos como a clareza da conceção das questões, com a finalidade de evidenciar oposições à seleção de respostas, aspetos como a perceção e adequação das questões, assim como o tempo necessário para o preenchimento.

Os pré-testes foram idealizados como um procedimento gradativo de aprimoramento do questionário, tendo sido aplicados a 30 professores com características idênticas às da população-alvo da presente investigação. Importa clarificar que os dados obtidos no pré-teste seguiram todos os parâmetros de anonimato e confidencialidade.

No final do questionário, acrescentou-se uma questão extra que solicitava aos professores comentários e sugestões de modo a objetivar o propósito do pré-teste. As observações obtidas auxiliaram na elaboração final do questionário, sendo que foram cruciais uma vez que permitiram um progresso substantivo em aspetos do questionário (e.g., maior segurança na natureza das opções de resposta apresentadas). Desta forma, a versão final do questionário utilizado apresenta-se como Anexo 2.

As questões demográficas presentes no questionário consistem principalmente em perguntas com resposta fechada, seguidas por uma série de caixas de seleção (e.g., “Qual é o seu género?”).

Para a questão principal do estudo, os participantes são questionados “Das seguintes afirmações assinale todas as que lhe aconteceram a si pessoalmente, este ano ou no ano

passado, identificando quem esteve envolvido”. Nesta questão são listadas onze formas de vitimização (e.g., danos bens pessoais, roubo de bens pessoais, agressão que não necessitou de cuidados médicos, agressão que necessitou de cuidados médicos, comentários obscenos, gestos obscenos, ameaças verbais, ameaça com recurso a arma, arremesso de objetos, intimidação e cyber-violência). Para cada categoria de vitimação, os professores poderiam escolher a opção “não aconteceu”. Para aqueles que experienciaram um ou mais dos incidentes descritos teriam de assinalar quem gerou a ofensa (estudante, pais, colegas ou outro). A análise das respostas nas 11 categorias de vitimização revelarão a percentagem de professores que vivenciou cada tipo de delito. É pertinente destacar que a identificação do tipo de perpetrador não é sinónimo do número de vezes que foi vítima, isto é, por exemplo, o facto terem seleccionado que foi um estudante quem perpetrou o ato de violência, não significa que este estudante cometeu este ato apenas uma só vez, podendo assim ter sido cometido mais vezes, por um ou mais alunos.

O questionário proporciona também perguntas de resposta aberta, que permitem aos professores descrever qual a situação mais perturbadora que já vivenciaram, o motivo que consideram ser o desencadeador do episódio mais perturbador, assim como qual o impacto que estes incidentes têm no desempenho da sua profissão.

5.4 Procedimento

O procedimento para a recolha de dados efetuou-se em três fases.

A primeira fase consistiu na elaboração do questionário em formato *online*, com recurso à plataforma da *Google Drive*. Optou-se por elaborar o questionário em formato *online*, uma vez que este processo é menos dispendioso, mais acessível e menos moroso. Como parte integrante deste questionário, foi também elaborada uma folha de rosto, que englobava primeiramente uma nota identificativa tanto da Universidade Fernando Pessoa, como das orientadoras que supervisionaram a presente dissertação. Do mesmo modo englobou a

explicação dos objetivos do estudo, as normas do preenchimento, informação relativa ao anonimato dos dados e ao consentimento informado.

Após esta etapa estar concluída, deu-se início à segunda fase, onde foi necessário solicitar autorização para a aplicação do questionário à Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares, que informou que quem poderia fornecer a autorização para a aplicação dos questionários seriam os diretores dos agrupamentos escolares.

Posto isto, deu-se início à terceira fase, onde foram efetuados os contactos telefónicos com as direções dos agrupamentos de escolas seleccionados, onde após explicação do estudo investigativo foi enviado um *e-mail*, que se junta como Anexo 3, com a explicação do estudo e com o *link* que possibilitava aos professores a realização do questionário. Após receção do *e-mail* as direções reencaminharam o mesmo para todos os docentes dos agrupamentos de escolas seleccionados e onde os professores que estariam interessados em participar deram início ao preenchimento dos questionários.

Os dados obtidos através dos questionários foram sistematizados em base de dados Excell, tendo sido posteriormente convertidos para o SPSS, com o intuito de realizar a análise estatística. Do mesmo modo é importante referir que as questões de resposta aberta foram sujeitas a análise de conteúdo para categorização de respostas.

Capítulo VI – Resultados

Para dar resposta ao primeiro objetivo proposto – averiguar qual a prevalência de professores vitimizados – foi realizada uma análise descritiva, cujos resultados podem ser consultados na tabela 2. É possível observar que 63 (37.7%) professores referiram ter sido alvo de vitimação no seu estabelecimento escolar, e, por sua vez, 104 (62.3%) professores relataram nunca ter sofrido qualquer tipo de vitimação.

Tabela 2 – Frequência de professores alvo de vitimação

| Alvo de vitimação | | |
|-------------------|-----|------|
| | N | % |
| Sim | 63 | 37.7 |
| Não | 104 | 62.3 |

De modo a dar resposta ao segundo e terceiro objetivo – identificar quais os tipos de ofensas que os professores mais experienciam e quem pratica os atos de violência em função do tipo de ofensa – foi realizada uma análise de frequências.

As onze formas de vitimação identificadas no questionário foram agrupadas em três grandes categorias, de modo a tornar a sua análise e apresentação mais perceptível. A primeira categoria denomina-se de assédio e engloba formas de vitimação como os comentários obscenos, os gestos obscenos, as ameaças verbais, a intimidação e a *cyber*-violência. A segunda categoria apelida-se de ofensas à propriedade e conglomera os comportamentos como o roubo de bens pessoais e os danos a bens pessoais. A terceira e última categoria, as ofensas físicas, compila atos como as agressões que não necessitaram de cuidados médicos, agressões que necessitaram de cuidados médicos, ameaças com recurso a arma e o arremesso de objetos.

Importa ainda salientar que existem professores que sofreram vários tipos de ofensas em várias categorias, ou seja, podem ter sido vítimas nas três categorias e mais do que uma vez em cada categoria.

Posto isto, os resultados obtidos podem ser observados na tabela 3, sendo que é possível perceber que o assédio foi experienciado por 62 dos professores vitimizados (98.4%), sendo esta a categoria onde os docentes experienciaram uma maior vitimação, seguida da categoria das ofensas físicas, onde 17 professores (27%) destacaram pelo menos um tipo de ofensa vivenciado e por último a categoria das ofensas à propriedade, sendo esta reportada por 15 professores (23.8%).

Quando analisada em específico a categoria do assédio, fica perceptível que os tipos de ofensas mais experienciados foram as ameaças verbais, tendo sido reportadas por 52 professores (83.8%). Destas, 75% foram perpetradas por estudantes, 21.1% por progenitores e 3.8% por colegas de profissão. Destacam-se também os comportamentos intimidatórios, relatados por 49 professores (79%), sendo que 75.5% foram perpetrados por estudantes, 16.3% por progenitores e 8.2% por outros docentes.

Na categoria das ofensas físicas os valores mais elevados encontram-se na agressão que não necessitou de cuidados médicos, tendo esta sido salientada por 14 docentes (82.3%), onde 85.7% destas agressões foram perpetradas por estudantes e 14.3% por progenitores. Do mesmo modo, o arremesso de objetos, foi o segundo tipo de vitimação mais vivenciado, sendo relatado por sete professores (41.1%), onde os principais agressores foram os estudantes (85.7%), seguido dos progenitores (14.3%).

No que concerne às ofensas à propriedade os valores denotam-se igualitários tanto no dano de bens pessoais (60%) como para o roubo de bens pessoais (60%), tendo ambas sido reportadas por nove docentes, onde os principais perpetradores foram os estudantes (77.8%), seguidos dos progenitores (11.1%) e dos colegas de profissão (11.1%), também para ambos os tipos de ofensa.

Posto isto, e fazendo referência ao terceiro objetivo é possível verificar que, independentemente das categorias analisadas, os estudantes foram os principais perpetradores da violência contra professores, seguidos dos professores e por último os colegas de profissão.

Tabela 3 – Frequência dos tipos de ofensa e perpetradores identificados na amostra de professores vitimizados (N=63)

| Tipo de Ofensa (a) | N | % | Perpetrador (a) | | |
|---------------------------------------|----|------|-------------------|--------------|-----------------|
| | | | Estudante N(%) | Pais N(%) | Colegas N(%) |
| Agrupamento Assédio | 62 | 98.4 | | | |
| Comentários obscenos | 24 | 38.7 | 20 (83.3) | 3 (12.5) | 1 (4.2) |
| Gestos obscenos | 33 | 53.2 | 29 (87.9) | 4 (12.1) | 0 (0) |
| Ameaças Verbais | 52 | 83.8 | 39 (75) | 11 (21.2) | 2 (3.8) |
| Intimidação | 49 | 79 | 37 (75.5) | 8 (16.3) | 4 (8.2) |
| Vítima Cyber-Violência | 4 | 6.4 | 3 (75) | 1 (25) | 0 (0) |
| Agrupamento Ofensa Propriedade | 15 | 23.8 | | | |
| Danos bens pessoais | 9 | 60 | 7 (77.8) | 1 (11.1) | 1 (11.1) |
| Roubo bens pessoais | 9 | 60 | 7 (77.8) | 1 (11.1) | 1 (11.1) |
| Agrupamento Ofensa Física | 17 | 27 | | | |
| Agressão ã cuidado médico | 14 | 82.3 | 12 (85.7) | 2 (14.3) | 0 (0) |
| Agressão cuidados médicos | 3 | 17.6 | 2 (66.7) | 1 (33.3) | 0 (0) |
| Ameaça recurso arma | 3 | 17.6 | 3 (100) | 0 (0) | 0 (0) |
| Arremesso objetos | 7 | 41.1 | 6 (85.7) | 1 (14.3) | 0 (0) |

a) Os tipos de ofensas e de perpetradores não são categorias mutuamente exclusivas

Para analisar o quarto objetivo, cujo intuito é perceber se existe associação entre o género do professor e a vitimização, bem como entre o género e o tipo de ofensa sofrida, realizou-se o teste de independência do qui-quadrado considerando as três grandes categorias de ofensa. Concluiu-se que o género do professor é independente de ser ou não vítima, assim como do tipo de ofensa sofrida. Não obstante, apesar de não haver relação entre o género e ter sido ou não vítima, foi possível constatar que dos 63 professores que foram vítimas, 16 (25.4%) eram do sexo masculino e 47 (74.6%) do sexo feminino. Não obstante, a maioria dos professores vitimizados ser do sexo feminino, constata-se que a incidência de vitimização foi superior entre os professores do sexo masculino (16 em 36, ou seja, 44.4%) em comparação com os professores do sexo feminino (47 em 131, isto é, 35.9%).

Do mesmo modo, apesar de não existir uma relação de dependência entre os tipos de ofensa e o género, quando se analisam os comportamentos em específico, é possível verificar na tabela 4 que as docentes do sexo feminino reportaram como tipo de ofensa mais experienciado e em percentagem superior aos docentes do sexo masculino, a intimidação (86.5%), as ameaças verbais (83%), os gestos obscenos (55.3%), os comentários obscenos (40.5%) e a vitimação por meios eletrónicos (8.5%), o roubo de bens pessoais (17%), a agressão física que não necessitou de cuidados médicos (25.6%), a agressão física que necessitou de cuidados médicos (6.4%) e o arremesso de objetos (14.9%). Por sua vez, os docentes do sexo masculino apresentam percentagens de vitimação superiores no que respeita ao dano de bens pessoais (18.7%) e à ameaça com recurso a arma (12.5%).

Tabela 4 – Frequência do tipo de ofensa em função do género dos professores

| Tipo de ofensa | Género | | | |
|-------------------------------|-----------|------|----------|------|
| | Masculino | | Feminino | |
| | N | % | N | % |
| Comentários obscenos | 5 | 31.2 | 19 | 40.5 |
| Gestos obscenos | 7 | 43.7 | 26 | 55.3 |
| Ameaças Verbais | 13 | 81.3 | 39 | 83 |
| Intimidação | 13 | 81.3 | 36 | 86.5 |
| Vítima Cyber-violência | 0 | 0 | 4 | 8.5 |
| Danos bens pessoais | 3 | 18.7 | 6 | 12.7 |
| Roubo de bens pessoais | 1 | 6.2 | 8 | 17 |
| Agressão não cuidados médicos | 2 | 12.5 | 12 | 25.6 |
| Agressão cuidados médicos | 0 | 0 | 3 | 6.4 |
| Ameaça recurso arma | 2 | 12.5 | 1 | 2.1 |
| Arremesso de objetos | 0 | 0 | 7 | 14.9 |

Para o quinto objetivo – identificar, na percepção dos professores, quais os fatores que contribuem para a sua vitimação – foi realizada uma análise de frequências. Importa destacar que um professor, pode ter selecionado tantos fatores contributivos, quantos aqueles que na sua percepção foram os causadores dos seus atos de vitimação.

Os fatores que contribuíram para a vitimação, que os professores descreveram em formato de resposta aberta, foram agrupados em três categorias. Estas três categorias foram agrupadas à luz do que a revisão de literatura identifica como fatores que contribuem para a vitimação dos professores, sendo que a análise de conteúdo realizada para este objetivo também seguiu os mesmos trâmites. Destaca-se uma primeira relativa a características das partes envolvidas (alunos e progenitores), uma segunda que remete para as características da comunidade e uma terceira referente às características do estabelecimento escolar.

Pode-se assim analisar na tabela 5, que, na percepção dos professores, os fatores enumerados em maior número concernem a problemáticas relativas às características das partes envolvidas no processo vitimizador (alunos e progenitores).

Nesta linha de pensamento os professores salientaram fatores como a ideia de que se pode desrespeitar o professor (71.4%), o défice ao nível das competências pessoais e sociais dos alunos (71.4%), progenitores com défice ao nível das competências parentais (63.5%), a ideia de que o comportamento violento é normal no seio familiar (15.9%), a desmotivação dos alunos (11.1%), o facto do aluno se sentir ameaçado (7.9%), a toma de medicação (3.2%) e o receio da intervenção da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (3.2%), como os primordiais à vitimação dos professores. Com percentagens menos elevadas, mas relativas às características da comunidade, o único fator que, na percepção dos professores é um preditor da violência, é o facto de os alunos serem provenientes de meios desfavorecidos (23.8%). No que concerne às características do estabelecimento escolar, os professores apenas destacaram a permissividade escolar (33.3%) como possível preditor da violência contra si.

Tabela 5 – Frequência dos fatores contributivos para a vitimação dos professores

| Fatores contributivos para vitimação (a) | | N (63) | % |
|--|---|--------|------|
| | Toma medicação | 2 | 3.2 |
| | Ideia que pode desrespeitar o professor | 45 | 71.4 |
| | Pais com défice ao nível das competências parentais | 40 | 63.5 |
| Fatores relativos às características individuais dos alunos e progenitores | Aluno (a) com défice ao nível das competências pessoais e sociais | 45 | 71.4 |
| | Comportamento normativo no seio familiar | 10 | 15.9 |
| | Aluno sentiu-se ameaçado | 5 | 7.9 |
| | Aluno desmotivado | 7 | 11.1 |
| | Receio intervenção da CPCJ | 2 | 3.2 |
| Fatores relativos ao estabelecimento escolar | Permissividade escolar | 21 | 33.3 |
| Fatores relativos à comunidade | Meios desfavorecidos | 15 | 23.8 |

a) Os fatores não são mutuamente exclusivos

Relativamente ao sexto objetivo – identificar, na perceção dos professores, quais as consequências sentidas na sua vitimação – foi realizada uma análise de frequências. Tal como no objetivo anteriormente exposto, a análise de conteúdo das respostas que os professores forneceram, permitiu agrupar as respostas à luz da revisão de literatura nos informa. Assim, os resultados obtidos encontram-se divididos em consequências organizacionais e consequências individuais.

Neste sentido, ao observar a tabela 6, pode-se constatar que ao nível das consequências organizacionais, os professores salientam a desmotivação e o baixo desempenho da sua profissão (58.7%) como as consequências mais sentidas aquando a experiência de atos de vitimação, seguidas da sensação de impotência no local de trabalho (46%) e da deterioração da relação professor-aluno (33.3%). Com valores menos elevados, mas importantes para a sua profissão, destaca-se o absentismo ou o abandono da docência, tendo 11 professores (17.5%) referido que faltaram à escola, dias após a sua vitimação, assim como terem deixado de exercer a sua profissão.

Na categoria das consequências individuais, apesar da literatura evidenciar mais implicações da vitimação, os professores no presente estudo apenas salientaram o medo constante (42.9%), o stress e alguns sintomas associados à Perturbação de Stress Pós-Traumático (28.6%) como consequências sentidas dos atos de violência contra si.

Importa ainda salientar que 23 dos professores (36.5%) destacaram que não sofreram nenhum impacto do(s) episódio(s) de vitimação.

Tabela 6 – Frequência das consequências sentidas pelos professores

| Consequências sentidas pelos professores (a) | | N | % |
|---|--|-------------|----------|
| | | (63) | |
| Nenhuma | Nenhuma | 23 | 36.5 |
| | Desmotivação/ Baixo Desempenho | 37 | 58.7 |
| Consequências organizacionais | Sensação de Impotência | 29 | 46 |
| | Absentismo / Abandono escolar | 11 | 17.5 |
| | Deterioração da relação professor - aluno - progenitores | 21 | 33.3 |
| Consequências Individuais | Medo constante | 27 | 42.9 |
| | Stress / Sintomas de PTSD | 18 | 28.6 |

a) As consequências sentidas pelos professores não são mutuamente exclusivas

No que respeita ao sétimo objetivo – perceber se existe uma associação entre o suporte social dos professores e o impacto da vitimação – foi realizada uma análise do qui-quadrado, cujos resultados podem ser consultados na tabela 7.

É possível verificar que existe uma relação estatisticamente significativa entre o impacto da vitimação e o suporte social ($\chi^2(5)=33.123$; $p=0.000$). Quando os docentes reportaram ter sentido impacto da vitimação na sua vida pessoal ou profissional, a maioria considerou não ter tido nenhum tipo de suporte social (40%) ou pouco apoio (30%). Pelo contrario, quando os docentes consideraram que a vitimação não teve impacto, a maioria referiu ter tido bastante apoio (34.8%) ou apoio completo (30.4%).

Em suma, o facto de existir, ou não, um impacto ou consequências na vitimação dos professores parece estar relacionado com o facto de terem ou não suporte social posteriormente à vitimação.

As consequências de desmotivação e baixo desempenho da profissão de docente também têm uma relação significativa com o suporte social ($\chi^2(5)=37.407$; $p=0.000$). É possível constatar que a maioria dos professores que se sentiram desmotivados reportaram ter tido nenhum (43.2%) ou pouco (32.4%) suporte ou apoio social. Os professores que não se sentiram desmotivados reportaram bastante ou total apoio social (30.8%). Em suma, quanto menos suporte social os professores tiveram aquando da vitimação, maior foi a desmotivação sentida para o desempenho da sua profissão, estando assim estas variáveis diretamente relacionadas.

Por sua vez, as consequências do medo constante também possuem uma relação significativa com o suporte social ($\chi^2(5)=19.833$; $p=0.001$). É possível verificar que a maioria dos professores que tiveram sentimentos de medo constante reportou ter tido nenhum (48.1%) ou pouco (25.9%) suporte ou apoio social. Contrariamente, os professores que não sentiram medo constante, reportaram terem tido bastante ou total apoio (3.7%). Em suma, quanto menor for o suporte social dos professores, aquando da vitimação, maior será o sentimento de medo constante experienciado, estando assim estas variáveis diretamente relacionadas.

No que concerne à consequência da sensação de impotência, esta também tem uma relação significativa com o suporte social ($\chi^2(5)=23.129$; $p=0.000$). É possível constatar que a maioria dos professores que se sentiram impotentes reportaram ter tido nenhum (44.8%) ou pouco (31%) suporte social. Por sua vez, os professores que não se sentiram impotentes reportaram bastante ou total apoio (3.4%). Nesta linha de pensamento, quanto menor for o suporte social dos professores, aquando da vitimação, maior será o sentimento de sensação de impotência, estando assim, deste modo, as variáveis diretamente relacionadas.

A consequência do absentismo escolar também tem uma relação significativa com o suporte social ($\chi^2(5)=12.308$; $p=0.031$). É possível conferir que a maioria dos professores que faltou à escola após a vitimização reportou ter tido nenhum (54.5%) ou pouco (36.4%) apoio ou suporte social. Por sua vez, nenhum dos professores que reportou ter tido bastante ou total apoio recorreu em absentismo escolar após a sua vitimação. Deste modo, quanto menor for o suporte social dos professores maior será a possibilidade dos professores recorrerem a comportamentos absentistas ou de abandono escolar, estando assim as variáveis diretamente relacionadas.

Por último, tanto a análise relativa às consequências respeitantes ao stress e à deterioração da relação professor-aluno não apresentaram resultados significativos, o que indica uma independência estatística entre o stress e o suporte social, assim como a deterioração da relação professor-aluno e o suporte social.

Tabela 7 – Distribuição das consequências sentidas pelos professores de acordo com o tipo de suporte social

| | | Tipo de Suporte Social | | | | | | | |
|----------------------------|----------------------|------------------------|------------------|--------------------|-----------------|--------------------|-------------------------|------------------|----------------------------------|
| | | S/ apoio | Com pouco apoio | Com apoio razoável | Com apoio | Com bastante apoio | Completamente com apoio | | |
| Consequências da vitimação | Impacto | Com | 16/40 (40%) | 12/40 (30%) | 5/40 (12.5%) | 3/40 (7.5%) | 1/40 (2.5%) | 3/40 (7.5%) | $\chi^2(5)=33.123;$ $p=0.000$ |
| | | Sem | 0/23 (0%) | 0/23 (0%) | 4/23 (17.4%) | 4/23 (17.4%) | 8/23 (34.8%) | 7/23 (30.4%) | |
| | Desmotivação | Sim | 16/37 (43.2%) | 12/37 (32.4%) | 3/37 (8.1%) | 3/37 (8.1%) | 1/37 (2.7%) | 2/37 (5.4%) | $\chi^2(5)=37.407;$ $p=0.000$ |
| | | Não | 0/26 (0%) | 0/26 (0%) | 6/26 (23.1%) | 4/26 (15.4%) | 8/26 (30.8%) | 8/26 (30.8%) | |
| | Medo constante | Sim | 13/27 (48.1%) | 7/27 (25.9%) | 3/27 (11.1%) | 2/27 (7.4%) | 1/27 (3.7%) | 1/27 (3.7%) | $\chi^2(5)=19.833;$ $p=0.001$ |
| | | Não | 3/36 (8.3%) | 5/36 (13.9%) | 6/36 (16.7%) | 5/36 (13.9%) | 8/36 (22.2%) | 9/36 (25%) | |
| | Sensação Impotência | Sim | 13/29 (44.8%) | 9/29 (31%) | 3/29 (10.3%) | 2/29 (6.9%) | 1/29 (3.4%) | 1/29 (3.4%) | $\chi^2(5)=23.129;$ $p=0.000$ |
| | | Não | 3/34 (8.8%) | 3/34 (8.8%) | 6/34 (17.6%) | 5/34 (14.7%) | 8/34 (23.5%) | 9/34 (26.5%) | |
| | Absentismo /Abandono | Sim | 6/11 (54.5%) | 4/11 (36.4%) | 1/11 (9.1%) | 0/11 (0%) | 0/11 (0%) | 0/11 (0%) | $\chi^2(5)=12.308;$ $p=0.031$ |
| | | Não | 10/52 (19.2%) | 8/52 (15.4%) | 8/52 (15.4%) | 7/52 (15.4%) | 9/52 (17.3%) | 10/52 (19.2%) | |

Relativamente ao oitavo objetivo – perceber se existe associação entre o ano lecionado pelos professores e a experiência de vitimação – foi também realizada a análise de independência do qui-quadrado. Analisados todos os anos em que os professores poderiam lecionar (1º ano ao 12º ano), apenas se encontrou uma relação estatisticamente significativa entre lecionar o 9º ano e a experiência de vitimação ($\chi^2(1)=3.599;$ $p=0.044$). Deste modo é possível observar na tabela 8 que a maioria dos professores que lecionam o 9º ano foram alvo

de agressão (33.3%), enquanto que a maioria dos professores que não leciona neste ano de escolaridade não foram vitimizados (79.8%).

Tabela 8 – Relação entre lecionar o 9º ano de escolaridade e ter sido alvo de agressões

| | | Alvo de agressões | | |
|------------------------|--------|-------------------|-------------------|---------------------------------|
| | | Sim | Não | |
| Ano que leciona | 9º ano | 21/63 (33.3%) | 21/104 (20.2%) | $\chi^2(1)=3.599;$ $p=0.044$ |
| | Não | 42/63 (66.7%) | 83/125 (79.8%) | |

Por último, respeitante ao nono objetivo, onde o intuito era compreender se existe uma associação entre o facto de ser vítima ou não e o contexto (urbano/suburbano/rural) onde a escola está inserida, foi também realizada a análise de independência do qui-quadrado. Os resultados não foram significativos, ou seja, parece não haver uma relação entre o contexto onde a escola está inserida e o facto dos professores serem ou não vítimas.

Capítulo VII – Discussão

A violência contra professores e os fatores inerentes à temática denotam uma grande preocupação a nível internacional, apresentando altas taxas de vitimação. Note-se que apesar de não existir literatura nacional que consubstancie os resultados do presente estudo, alguns dados de investigações internacionais vão ao encontro dos resultados obtidos.

Foi possível apurar que dos 167 professores que compunham a amostra total desta investigação, 63 (37.7%) experienciaram pelo menos uma forma de vitimação. Contribuindo para o conhecimento da prevalência do fenómeno em Portugal, estes resultados vão de encontro aos vários estudos já realizados internacionalmente sobre a temática, que reportam taxas de vitimação entre os 30% a 70% (Akiba et al., 2002; Blaya, 2006; Chen & Astor, 2009; Daniels et al., 2007; De Wet, 2010; Dinkes et al., 2009; Dzuka & Dalbert, 2007; Espelage et al., 2011; Gottfredson et al., 2005; James et al., 2008; Jaureguizar et al., 2013; Kauppi & Pörhölä, 2012a; Kauppi & Pörhölä, 2012b; Khoury-Kassabri et al., 2009; McMahon et al., 2014; Mooij, 2011; Payne et al., 2003; Potts, 2006; Robers et al., 2010; Steffgen & Ewen, 2007; Terry, 1998; Türküm, 2011; Wilson et al., 2011).

Foi possível apurar que, de entre as categorias analisadas o assédio se destacou como principal forma de vitimação, seguida das ofensas físicas e por ultimo as ofensas à propriedade. Fazendo alusão à revisão de literatura, a categoria do assédio pode ser considerado uma forma de violência psicológica, uma vez que engloba todos os comportamentos ou tipos de ofensa que se enquadram neste tipo de violência. Neste sentido, os resultados obtidos na presente investigação replicam os de vários investigadores internacionais, tais como Lahelma, et al. (2000), Robinson (2000), Dzuka e Dalbert (2007), Chen e Astor (2009), Tiesman et al., (2013), McMahon et al. (2014), que verificaram que a principal forma de vitimação apontada são os comportamentos inerentes à violência psicológica. Não obstante, existe uma oscilação entre os estudos apresentados relativamente a outras formas de vitimação, uma vez que, existem

estudos que apontam as ofensas físicas como a segunda forma mais frequente de vitimação de docentes (Chen & Astor, 2009; Dzuka & Dalbert, 2007; Lahelma, et al., 2000; Robinson, 2000; Tiesman et al., 2013), o que vai ao encontro dos resultados obtidos na presente investigação, mas outros estudos encontraram as ofensas à propriedade em segundo lugar (McMahon et al., 2014).

Em termos globais, e também à semelhança de outros estudos, os comportamentos mais comuns experienciados pelos professores na presente investigação foram as ameaças verbais (Astor et al., 1998; Dworkin et al., 1988; Reddy et al., 2013; Robers et al., 2010), os comportamentos intimidatórios (Chen & Astor, 2009; De Wet, 2010; Espelage et al., 2011; James et al., 2008; Kauppi & Pörhölä, 2012a; McMahon et al., 2014; Terry, 1998), os comentários e os gestos obscenos (Chen & Astor, 2009; De Wet, 2010; Dzuka & Dalbert, 2007; James, et al., 2008; Kauppi & Pörhölä, 2012a; McMahon, et al., 2014; Mooij, 2011; Reddy, Fabiano & Jimerson, 2013; Reddy, et al. 2013; Robers, et al., 2010; Terry, 1998; Türküm, 2011), as agressões físicas (Astor et al., 1998; Chen & Astor, 2009; DeWet, 2010; Dworkin, et al., 1988; Dzuka & Dalbert, 2007; Kauppi & Pörhölä, 2012a; Khoury-Kassabri et al., 2009; Lahelma, Palmu & Gordon, 2000; McMahon et al., 2014; Mooij, 2011; Robers, Zhang & Truman, 2010; Robinson, 2000; Tiesman et al., 2013), os roubos e danos a bens pessoais (De Wet, 2010; Dworkin et al., 1988; Dzuka & Dalbert, 2007; James et al., 2008; Mooij, 2011; Reddy et al., 2013; Santos, 2001; Terry, 1998).

Fica compreensível que as formas de vitimação encontradas e os comportamentos mais experienciados entre os professores são transversais tanto ao sistema escolar de cada país onde os estudos foram realizados, como às ideologias e diferenças culturais em vigor nesses mesmos países. Sendo assim parece ser possível afirmar que a violência contra professores é tipicamente manifestada de modo similar a nível internacional, o que por sua vez, pode ter implicações práticas, no sentido em que as intervenções que são feitas internacionalmente para

colmatar estas formas de vitimação nos professores podem vir a ter potencial aplicabilidade em Portugal e, como tal, podem contribuir para a diminuição do fenómeno.

Os resultados obtidos demonstram que os estudantes são os principais perpetradores da violência contra os professores, seguidos dos progenitores e dos colegas de profissão. Replicaram-se assim os resultados dos estudos de Astor et al., (1998), Lyon e Douglas (1999), Binns e Markow (1999), Fisher e Kettl (2003), Dinkes et al. (2006), Dzuka e Dalbert (2007), James et al. (2008), Chen e Astor (2009), Khoury-Kassabri et al. (2009), Mooij (2011) e Kauppi e Pörhölä (2012a), que verificaram que os estudantes são os principais praticantes de violência, seguidos dos progenitores. Confirmam-se também os resultados de Espelage et al. (2011), Wilson et al. (2011), Espelage et al. (2013a) e de McMahon et al. (2014), que destacam os estudantes, os progenitores e os colegas de profissão, por esta ordem, como os principais praticantes de violência.

Uma possível explicação para a maioria dos praticantes da violência contra professores serem os estudantes, será o facto de ser esta população que está maioritariamente junto dos docentes, e consequentemente dispendo de mais tempo e oportunidade para praticar estes atos de violência. Por sua vez, Snyder et al. (2003) e Espelage et al. (2013b), salientam outra possível explicação para os perpetradores de violência serem primeiramente os alunos e secundariamente os progenitores, destacando também a propensão para a re-vitimização de professores já vitimizados. Neste sentido destacam que um professor ao ser vítima de um estudante, muito provavelmente também sofrerá ofensas por parte dos progenitores desses estudantes. Isto poderá dever-se ao facto de alunos agressivos e com problemas ao nível da autoridade estarem mais propensos a habitarem num lar onde os seus progenitores também adotam estes comportamentos, ou que também tenham dificuldades ao nível da autoridade, e, nesta linha de pensamento, serem estes progenitores os perpetradores da violência contra professores.

No que respeita à análise do género, em função dos professores terem sido ou não vítimas, bem como entre o género e o tipo de ofensa sofrida, os resultados indicam que não existe uma relação estatisticamente significativa, sendo que o género do professor é independente de ser ou não vítima, assim como do tipo de ofensa sofrida.

De acordo com a literatura não existe nenhum estudo que demonstre uma relação estatisticamente significativa no que respeita à associação entre o género e a vitimação dos professores.

No que concerne à possível existência de uma associação entre o género e os tipos de ofensa constata-se que não existe uma associação entre o género do professor e as três grandes categorias das ofensas (assédio, ofensas à propriedade, ofensas físicas). Pode-se assim constatar que, de acordo com os resultados obtidos na presente dissertação, o facto de sofrer um tipo de ofensa, dentro destas categorias, não depende do professor ser homem ou mulher. O estudo de McMahon et al. (2014) encontrou também uma independência entre o género e as ofensas à propriedade, mas encontrou uma relação significativa como o assédio e as ofensas físicas, contrariamente aos resultados obtidos na presente dissertação.

Apesar de não haver relação entre os tipos de ofensa e o género, quando se analisam os comportamentos em específico constata-se que as professoras do sexo feminino possuem percentagens superiores em quase todos os tipos de ofensa (intimidação, ameaças verbais, gestos obscenos, comentários obscenos, vítima cyber-violência, roubo de bens pessoais, agressão física que não necessitou de cuidados médicos, agressão física que necessitou de cuidados médicos e arremesso de objetos) quando comparadas com os docentes do sexo masculino. Por sua vez, os professores do sexo masculino reportam valores mais elevados para o dano a bens pessoais e para a ameaça com recurso a arma. Em termos de corroboração de literatura, os estudos existentes demonstram que os docentes do sexo masculino estão mais favoráveis a experienciarem ameaças verbais e gestos obscenos, e por sua vez as docentes do sexo feminino, mais propícias a experienciarem comportamentos intimidatórios por parte dos

alunos (Harris & Miller, 2000; Espelage et al., 2011; McMahon et al. 2014). Nesta linha de pensamento é possível afirmar-se que só os resultados relativos à intimidação podem ser corroborados, uma vez que os presentes resultados demonstram que também são as professoras do sexo feminino a experienciarem em maior número as ameaças verbais e os gestos obscenos. Não obstante, os professores do sexo masculino também possuem valores elevados nestes tipos de ofensa, mas de qualquer modo são inferiores aos apresentados pelas docentes do sexo feminino. A investigação de Harris e Miller (2000) fornece uma possível explicação para as docentes do sexo feminino estarem mais propensas a experienciar mais comportamentos intimidatórios do que os professores do sexo masculino. Deste modo, explicam que as mulheres estão mais predispostas a experienciarem mais frequentemente comportamentos como olhares e assobios, e por isso pode ser mais provável que despoletem mais sentimentos intimidatórios, quando comparadas com os homens. Relativamente à vitimação dos professores do sexo masculino, a literatura informa que estes apresentam normalmente taxas mais elevadas de vitimação por ameaça (Crick & Bigbee, 1998; Finkelhor et al., 2005), assim como de violência física (Tjaden & Thoennes, 2001), não obstante os resultados da presente investigação, vão contra o proposto pelos autores, uma vez que os comportamentos mais experienciados pelos docentes do sexo masculino, quando comparados com as docentes do sexo feminino, foram o dano a bens pessoais e a ameaça com recurso a arma. Uma possível explicação para os resultados obtidos, é o número de professores do sexo masculino ser relativamente baixo, onde apenas 16 professores do sexo masculino foram vítimas. Outra possível explicação é a possibilidade da violência manifestar-se de forma diferente entre os professores do sexo masculino e feminino nas escolas Portuguesas.

A perceção dos professores quanto aos fatores que contribuíam para a sua vitimação revelou que os docentes salientam primordialmente, fatores inerentes às características dos alunos, dos progenitores, da comunidade e do estabelecimento escolar.

Os resultados obtidos relativamente aos fatores intrínsecos aos alunos, como a ideia de que se pode desrespeitar o professor, foram também encontrados por Binns et al. (1999), Mooij (2011), Kauppi e Pörhölä (2012a), Kauppi e Pörhölä (2012b). De acordo com estes autores, a ideia de que se pode desrespeitar o professor, poderá estar relacionada com a incapacidade de imposição de autoridade tanto por parte dos progenitores como por parte dos docentes. Neste sentido, se um jovem não está habituado a respeitar os seus progenitores e consequentemente possui no seu seio familiar uma ligação de desrespeito entre todos, é muito provável que se relacione com o professor da mesma forma, uma vez que esta é a dinâmica que considera normativa. A este propósito os docentes destacam também outro fator relacionado com o exposto, que é a ideia de que o comportamento agressivo é normativo no seio familiar e que isto é um fator que contribui para a sua vitimação. Kauppi e Pörhölä (2012a) demonstram uma maior tendência a existirem situações problemáticas contra os professores quando existem problemas familiares e comportamentos agressivos entre o seio familiar, sendo que existe uma grande probabilidade destes comportamentos serem replicados em meio escolar contra aqueles que representam uma figura de autoridade. Por sua vez, os docentes destacaram também o défice ao nível das competências pessoais e sociais dos alunos, sendo que estes fatores também surgiram como contribuidores para a violência contra professores no estudo de Kauppi e Pörhölä (2012a) e de Kauppi e Pörhölä, (2012b). Para além dos fatores referidos na literatura, os docentes que participaram na presente investigação destacaram ainda outros fatores que, na sua perceção, contribuíram para o seu processo vitimizador. São eles a desmotivação dos alunos, o facto dos alunos se sentirem ameaçados e tomarem medicação, e o receio da intervenção da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco. Estes fatores não foram encontrados na literatura, não obstante são extremamente significativos, embora reportados em menor escala, salientam especificidades conjunturais, assim como culturais.

Relativamente aos fatores inerentes aos progenitores, os docentes destacaram o défice ao nível das competências parentais, como um preditor para a sua vitimação. Estes resultados vão

de acordo ao exposto por Binns et al. (1999), Fisher e Kettl (2003), Kauppi e Pörhöla (2012b) e Kyriacou e Zuin (2015), onde todos os docentes que participaram nestes estudos destacaram o défice nas competências parentais como um dos principais contribuidores para a vitimação dos professores, seja por parte dos estudantes, como por parte dos próprios progenitores.

No que concerne aos fatores relativos à comunidade, os professores enfatizaram o facto dos alunos serem provenientes de meios desfavorecidos, como um potencial fator para a sua vitimação, o que está de acordo com o proposto por Gottfredson e Gottfredson (1985), Fisher e Kettl (2003) e por Gottfredson et al. (2005), autores que salientam uma maior probabilidade de existir violência contra os professores, quando os alunos são provenientes de meios com um elevado índice de pobreza.

Do mesmo modo destacaram fatores relativos ao estabelecimento escolar, como foi o caso da permissividade escolar, o que também vai ao encontro do exposto na literatura. Salienta-se assim os resultados dos estudos de Gottfredson e Gottfredson (1985), Fisher e Kettl (2003), Payne et al. (2003), Gottfredson et al. (2005) e Cohen et al. (2009), onde os docentes reportaram como fatores que contribuem para a sua vitimação as medidas disciplinares que deviam ser aplicadas aos alunos e não o são, assim como a falta de estrutura e autoridade, por parte da direção escolar.

De acordo com a literatura muitos outros fatores foram salientados, não obstante para os docentes que foram vitimizados na presente investigação, os fatores apresentados foram os primordiais à sua vitimação. Neste sentido, as investigações internacionais enfatizam também fatores relacionados com as características pessoais dos próprios professores, contudo nesta investigação nenhum docente salientou as suas próprias características como primordiais à sua vitimação. Uma possível explicação poderá dever-se ao facto dos docentes entenderem que não tiveram culpa no processo vitimizador, atribuindo assim a sua vitimação a fatores externos a si próprios.

Relativamente às consequências organizacionais sentidas após a vitimização, os docentes salientaram a desmotivação e o baixo desempenho da sua profissão, como a consequência mais preponderante da sua vitimação, o que vai ao encontro do referido na literatura (Cohen et al., 2009; Daniels et al., 2007; DeWet, 2010; Dworkin et al., 1988; Dzuka & Dalbert, 2007; Elliott, Hamburg & Williams, 1998; Fisher & Kettl, 2003; Ingersoll, 2001; Kersaint et al., 2007; Levin et al., 2006; Lyon & Douglas, 1999; Reddy et al., 2013; Reddy et al., 2014; Steffgen & Ewen, 2007; Ting et al., 2002; Vettenburg, 2002; Wilson et al., 2011; Zeira et al., 2004). Todos estes estudos apresentados salientam esta consequência como a mais sentida entre os docentes, o que por sua vez pode resultar em baixos resultados académicos por parte dos alunos (Levin et al., 2006; Lyon & Douglas, 1999; Zeira et al., 2004). Outra consequência salientada pelos professores foi a deterioração da relação professor-aluno (Galand et al., 2007; Levin et al., 2006; Steffgen & Ewen, 2007; Zeira et al., 2004). Estes estudos salientam que os professores deixam de prestar tanta atenção aos seus alunos e empenhar-se do mesmo modo na relação entre ambos. Por sua vez, os docentes enfatizaram o absentismo ou o abandono da docência como consequência, resultados que estão de acordo com os estudos de Astor et al. (1998), Lyon e Douglas (1999), Newman et al. (2004), Tsouloupas et al. (2010).

Uma outra consequência organizacional sentida que não é referida na literatura foi a sensação de impotência, tendo esta sido reportada em grande escala pelos docentes Portugueses, o que pode indicar que, após a vitimação, poucas ou nenhuma medidas são tomadas no sentido de disciplinar o perpetrador ou repreendê-lo pelo que foi feito, o que pode ser relacionado com a permissividade escolar. Isto é, se nenhuma medida for tomada quando um professor é vitimizado, então é provável que o professor sinta esta sensação de impotência aquando uma vitimação.

No que concerne às consequências individuais, os docentes salientaram o medo constante como a implicação sentida em maior escala, o que também vai ao encontro do proposto por Dworkin et al. (1988), Astor et al. (1998), Pietrzak et al. (1998), Lyon e Douglas (1999), Ting

et al. (2002), Zeira et al. (2004), Newman et al. (2004), Blase e Blase (2007), Daniels et al. (2007), Dzuka e Dalbert (2007), Galand et al. (2007) e Wilson et al. (2011). Todos os docentes que participaram nestes estudos salientaram sentimentos de medo constante pela sua segurança pessoal e familiar quando experienciam uma vitimação. Por sua vez, os docentes na presente investigação enfatizaram também como consequência sentida o stress, assim como sintomas associados à Perturbação de Stress Pós-Traumático. Estes resultados corroboram as investigações de Kyruacou e Sutcliffe (1978), Dworkin et al. (1988), Kadel e Follman (1993); Nims (2000), Dick e Wagner (2001), Daniels et al. (2007), Galand et al. (2007), Kokkinos (2007), Fox e Stallworth (2010) e McCormick e Barnett (2011), que demonstram que após uma situação de vitimação, uma das principais consequências sentidas é o stress, assim como os sintomas associados à Perturbação de Stress Pós-Traumático.

É importante referenciar que existiram professores que após a sua vitimação não sentiram nenhuma consequência. O facto de estes docentes beneficiarem de um bom suporte social parece ser um fator que minimiza as consequências da vitimização.

Neste âmbito os resultados demonstraram que o facto da vitimação produzir ou não consequências negativas está relacionado com o tipo de suporte social que os mesmos possuem. Mais especificamente os professores que não reportam consequências negativas com maior probabilidade possuem um maior suporte social. Apesar da literatura referir que todas as consequências sentidas pelos docentes diminuem ao se possuir um maior suporte social (Dick & Wagner, 2001; Einarsen, 2000; Fox & Stallworth, 2010; Galand, 2007; Kauppi & Pörhöla, 2012b; Kyriacou, 2001; Mikkola, 2009), os resultados apresentados apenas foram significativos para as consequências da desmotivação e baixo desempenho da profissão, medo constante, sensação de impotência e absentismo ou abandono da docência, não tendo sido encontrada uma relação entre os níveis de suporte social, o stress e a deterioração da relação professor-aluno.

O suporte social parece importante na diminuição das consequências, uma vez que os docentes, ao partilharem as suas experiências de vitimação tanto com outros docentes como com amigos ou familiares, conseguem perceber a aceitação do ato, assim como ganhar um maior controlo da sua experiência de vitimação. Neste sentido, ao compartilharem a sua experiência, estão a ser auxiliados no seu processo de *coping* e nas suas experiências que foram consideradas como negativas, o que conseqüentemente induz a uma diminuição das consequências sentidas. Isto pode traduzir-se em implicações práticas, no sentido em que pode ser a estratégia para reduzir o impacto da vitimização nos professores.

Na presente investigação, os professores que lecionavam o 9º ano apresentaram uma maior probabilidade de já terem sido vítimas de algum tipo de ofensa. Estes resultados vão ao encontro do estudo realizado por Fisher e Kettl (2003) e por Chen e Astor (2009), cujos resultados indicam que os alunos do 3º ciclo do ensino básico (7º, 8º e 9º ano de escolaridade), estão mais propensos a vitimizarem os seus professores. Assim aquando de uma possível intervenção na temática da violência contra professores, o público alvo preferencial poderá ser encontrado no 9º ano de escolaridade, ainda que não descurando os outros anos de escolaridade.

Por último, os resultados evidenciaram que não existe uma associação entre o contexto onde a escola está inserida (urbano/suburbano/rural) e a ter sido ou não vítima. Estes resultados não vão ao encontro da literatura, uma vez que os estudos realizados neste âmbito salientam que os professores que lecionam numa escola urbana são mais propícios a experienciar algum tipo de ofensa, quando comparados com os professores que lecionam numa escola suburbana ou rural (Binns et al., 1999; Dzuka & Dalbert 2007; McMahon et al., 2014). Uma possível explicação poderá dever-se ao facto de os professores que participaram nesta investigação lecionarem maioritariamente no contexto urbano, não possibilitando assim uma comparação significativa entre professores de diferentes contextos.

Tomados em conjunto, todos os resultados aqui obtidos, fornecem uma base importante para as futuras direções de investigação, bem como para direcionar esforços de prevenção e intervenção para docentes e escolas.

Capítulo VIII – Conclusão

Com a execução da presente investigação, foi possível concluir que a violência contra professores é uma problemática que se encontra presente não só a nível internacional, mas também a nível nacional.

Este é o primeiro estudo nacional a incluir informações a partir da perspetiva do docente, incluindo dados sobre os tipos de violência vivenciados, quem foram os perpetradores, quais os fatores que contribuíram para a vitimação e as consequências sentidas após a mesma. Feito sobre uma amostra aleatória estratificada a 5%, a nível nacional, de professores que lecionam desde o 1º ao 12º ano de escolaridade, este estudo permitiu obter importantes informações nesta linha de investigação.

Como resultados mais salientes destaca-se que 37.7% dos professores foram alvo de vitimação no seu estabelecimento escolar, sendo os atos de violência mais praticados a violência psicológica ou o assédio (98.4%), seguido pelas ofensas físicas (27%) e por último as ofensas à propriedade (23.8%). Os perpetradores foram maioritariamente os estudantes, seguidos pelos progenitores e por fim outros docentes.

Na perceção dos professores, fatores inerentes aos alunos e progenitores, como a ideia de desrespeito pelo docente, o défice ao nível das competências pessoais e sociais dos alunos, os progenitores com défice ao nível das competências parentais, a ideia do comportamento violento ser visto como normativo, a desmotivação dos alunos, tal como fatores da comunidade, como os meios desfavorecidos e fatores relativos ao estabelecimento escolar, como a permissividade escolar, foram considerados como tendo contribuído para a sua vitimação.

Os resultados indicam que os docentes experienciam consequências da vitimação que incluem a desmotivação e o baixo desempenho da sua profissão, a sensação de impotência, a deterioração da relação professor-aluno e o absentismo ou o abandono da docência, assim

como a sensação de medo constante, stress e sintomas associados à Perturbação de Stress Pós-Traumático.

Os docentes que sentiram mais impacto da vitimação tinham, na sua maioria, pouco ou nenhum suporte social, ao contrario daqueles que não sentiram impacto com a sua ocorrência, cujos níveis de suporte social eram bastante ou totais.

Os resultados encontrados possibilitaram a reflexão sobre as problemáticas provenientes da temática da violência contra professores, bem como um ponto de partida para uma possível intervenção neste âmbito, dadas as consequências aqui salientadas.

Existem já algumas estratégias internacionais, que incentivam à não vitimação dos docentes, podendo estas serem replicadas em Portugal. Estas estratégias de acordo com Espelage et al., (2013a) podem ser efetuadas em dois níveis: ao nível dos alunos e ao nível dos professores.

Primeiramente ao nível dos alunos, embora os professores possuam pouco controlo a este nível, existem várias estratégias eficazes que podem ser implementadas com o fim de diminuir o risco de violência, como é o caso do treino de competências pessoais e sociais estruturado para este fim, programas de tutoria, de forma a fortalecer a relação professor-aluno, assim como intervenções com base numa avaliação funcional, isto é, intervenções altamente individualizadas com o intuito de se trabalhar as razões pelas quais os comportamentos violentos contra os professores ocorreram.

Secundariamente, os professores, eles próprios, desempenham um papel crucial na redução da violência. Podem recorrer a estratégias como o delineamento das regras da sala de aula e da escola e serem consistentes e rigorosos na sua aplicação. Dependendo do nível de violência a que o professor foi exposto, a prioridade deve ser relatar o incidente e, em seguida, procurar tratamento profissional de acordo com a política escolar, assim como recorrer ao seu suporte social, no sentido de reduzir o impacto da vitimação. Os professores podem também

implementar nas suas aulas programas preventivos com foco na prevenção da violência, resolução de conflitos assim como sobre a gestão da sala de aula.

É neste sentido que surge a necessidade de se englobar esta temática na violência escolar, para que possa ser tratada, ou ser passível de intervenção, de acordo com todas as suas particularidades.

Ao nível das limitações destaca-se, primeiramente, o facto de nem todos os professores dos estabelecimentos escolares seleccionados para a investigação terem respondido ao questionário. A amostra do presente estudo inclui assim professores que estiveram disponíveis para participar e não todos aqueles que resultaram do processo de seleção aleatório, o que condiciona a sua representatividade. Neste sentido, as conclusões desta investigação, ainda que consubstanciem indicadores importantes e pioneiros do fenómeno em Portugal, não devem ser generalizadas.

Secundariamente salienta-se o tempo disponível para a recolha de dados, uma vez que se este fosse mais extenso, possibilitaria uma amostra com mais professores.

Terciariamente destaca-se uma limitação que também pode ser considerada como uma mais valia da investigação, e está relacionada com a falta de estudos a nível nacional. Neste sentido, o carácter exploratório do estudo limitou fortemente em termos de revisão de literatura e de comparação de resultados com outros estudos realizados em Portugal, não obstante alguns dos resultados encontrados na presente dissertação foram ao encontro das investigações realizadas internacionalmente. Por sua vez, pode ser considerada uma mais valia, uma vez que é o primeiro estudo a ser realizado sobre o fenómeno da violência contra professores, em Portugal.

No que respeita a sugestões para estudos futuros, salienta-se primeiramente, que estes estudos sobre a temática aqui explorada, sejam realizados regularmente, no sentido de manter os dados atualizados, uma vez que não existindo nenhum estudo, para além do realizado, a problemática continua uma realidade escondida.

Secundariamente, seria importante tentar perceber se os progenitores que foram reportados pelos professores como agressores, são os pais dos estudantes que também vitimizaram os docentes, ou se são progenitores cujos filhos nunca violentaram os professores.

Seria também pertinente englobar tanto os alunos, como os progenitores, no estudo da violência contra professores, no sentido de se tentar perceber qual sua a percepção das questões aqui enunciadas. Por exemplo, quando questionado aos professores quais os fatores que consideraram serem os mais pertinentes para sua vitimação, os professores atribuíram sempre os atos a causas externas, e nunca a características de si próprios. Neste sentido seria importante perceber qual a percepção dos alunos e dos progenitores relativamente a esta questão, o que poderia levar ao surgimento de fatores contributivos inerentes aos professores.

Por último, sugere-se também o estudo da relação de outras variáveis, como por exemplo, do clima escolar, com a violência contra professores, no sentido de se perceber se esta variável tem influência na vitimação dos docentes.

Referências

- Abramovay, M & Rua, M. (2002) *Violência nas escolas*. Brasília: Unesco.
- Adams, T. (2000). The status of school discipline and violence. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 140-156.
- Akiba, M., LeTendre, G., Baker, D. & Goesling, B. (2002). Student victimization: national and school system effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal Winter*, 39(4), 829-853.
- Alexandre, D. (2006). A importância do holding na reorganização afetivo-social de crianças que manifestam tendência antissocial (tese de mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.
- Astor, R., Behre, W., Wallace, J. & Fravil, K. (1998). School social workers and school violence: personal safety, training, and violence programs. *Social Work*, 43(3), 223–232.
- Barnes, M. & Duck, S. (1994). Everyday communicative contexts for social support. In B. Burleson, T. Albrecht & I. Sarason (Eds.), *Communication of Social Support: Messages, Interactions, Relationships and Community* (pp. 175-194). Thousand Oaks: Sage.
- Binns, K. & Markow, D. (1999). *The metropolitan life survey of the american teacher 1999: violence in America's public schools five years later*. New York: Metropolitan Life Insurance Company.
- Björkqvist, K., Österman, K. & Hjelt-Bäck, M. (1994). Aggression among university employees. *Aggressive Behavior*, 20,173-184.
- Blase, J. & Blase, J. (2003). *Breaking the Silence: Overcoming the Problem of Principal Mistreatment of Teachers*. United States of America: Corwin Press, Inc.

- Blase, J. & Blase, J. (2006). Teachers' perspectives on principal mistreatment. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 123-142.
- Blase, J. & Blase, J. (2007). School principal mistreatment of teachers. *Journal of Emotional Abuse*, 4(3), 151-175. DOI: 10.1300/J135v04n03_10.
- Blaya, C. (2006). School violence and the professional socialization of teachers: the lessons of comparison. *Journal of Educational Administration*, 41(6), 650–668. DOI: 10.1108/09578230310504643.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513 – 531.
- Buzzelli, C. & B. Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 873–884.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*, 4(8), 432-443.
- Chen, J. & Astor, R. (2009). Students' reports of violence against teachers in taiwanese schools. *Journal of School Violence*, 8(2), 2-17. DOI: 10.1080/15388220802067680.
- Chesnais, J. (1992) História de la violência: El homicídio y el suicídio a través de la história, *Revista Internacional de Ciências Sociais*, 132, 205-222.
- Cohen, J., Pickeral, T., & McCloskey, M. (2009). Assessing school climate. *The Education Digest*, 74(8), 45 – 48.
- Costa, J. (2003). *Violência e Psicanálise* (2ª ed.) Rio de Janeiro: Graal.
- Crick, N. & Bigbee, M. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66(2), 337 – 347.

- Daniels, J., Bradley, M. & Hays, M. (2007). The impact of school violence on school personnel: Implications for Psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38 (6), 652–659. Doi: 10.1037/0735-7028.38.6.652.
- De Wet, C. (2010). Victims of educator-targeted bullying: a qualitative study. *South African Journal of Education*, 30(2), 189-201.
- Debarbieux, E. (2001). A Violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objecto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, 27(1), 163-193.
- Debarbieux, E. (2002a). Cientistas, Políticos e Violência: Rumo a uma Comunidade Científica Europeia para Lidar com a Violência nas Escolas? In E. Debarbieux & C. Blaya (Eds.), *Violência nas Escolas: Dez Abordagens Europeias* (pp.13-34). Brasília: Unesco.
- Debarbieux, E. (2002b). Violências Nas Escolas: Divergências sobre Palavras e um Desafio Político. In E. Debarbieux & C. Blaya (coord.), *Violência nas Escolas e Políticas Públicas* (pp. 59-93). Brasil: Unesco.
- Debarbieux, E. (2006). *Violência na Escola: Um Desafio Mundial?* (T. Katzenstein, Trad.) Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Dias, E. (2000). Winnicott: Agressividade e Teoria do Amadurecimento. *Natureza Humana*, 2, 9-48.
- Dick, V. & Wagner, U. (2001). Stress and Strain in Teaching: A Structural Equation Approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243-259.
- Dinkes, R., Cataldi, E., Kena, G. & Baum, K. (2006). *Indicators of School Crime and Safety: 2006*. U.S. Departments of Education and Justice. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Dupâquier, J. (1999). *La Violence em Millieu Scolaire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Dworkin, A., Haney, C. & Telschow, R. (1988). Fear, Victimization, and Stress Among Urban Public School Teachers. *Journal of Organizational Behavior*, 9(2), 159-171.

Dzuka, J. & Dalbert, C. (2007). Student Violence Against Teachers: Teachers' Well-being and the Belief in a Just World. *European Psychologist*, 12(4), 253-260. DOI: 10.1027/10169040.12.4.253.

Einarsen, S. (2000). Harassment and Bullying at Work: A Review of the Scandinavian Approach. *Aggression and Violent Behavior*, 5(4), 379-401

Elliott, D., Hamburg, B. & Williams, K. (1998). Violence in American Schools: An Overview. In D. Elliott, B. Hamburg & K. Williams (Eds.), *Violence in American Schools: A New Perspective* (pp. 3–28). New York: Cambridge University Press.

Epp, J & Watkinson, A. (1997) *Systemic Violence in Education: Promises Broken*. Albany: State University of New York Press.

Espelage, D., McMahon, S., Anderman, E., Lane, K., Reddy, L., Reynolds, C., Brown, V. & Jones, A. (2011). National Survey of Violence Against Teachers: APA Classroom Violence Directed Against Teachers Task Force Report. *American Psychological Association Board of Educational Affairs*.

Espelage, D., Anderman, E., Brown, V., Jones, A., Lane, K., McMahon, S., Reddy, C. & Reynolds, C. (2013a). Understanding and Preventing Violence Directed Against Teachers: Recommendations for a National Research, Practice, and Policy Agenda. *American Psychologist*, 65(2), 75 – 87. DOI: 10.1037/a0031307.

Espelage, D., Low, S., Rao, M., Hong, J. & Little, T. (2013b). Family Violence, Bullying, Fighting, and Substance use Among Adolescents: A Longitudinal Transactional Model. *Journal of Research on Adolescence*, 24(2), 337-349. DOI: 10.1111/jora.12060.

Fernandes, L. & Seixas, S. (2012). *Plano Bullying: Como Apagar o Bullying da Escola*.

Lisboa: Plátano Editora.

Finkelhor, D., Ormrod, R., Turner, H., & Hamby, S. (2005). The Victimization of Children and

Youth: A Comprehensive National Survey. *Child Maltreatment, 10*(1), 5 – 25. DOI:

10.1177/1077559504271287.

Fisher, K & Kettl, P. (2003). Teachers' Perceptions of School Violence. *Journal of Pediatric*

Health Care, 17, 79-83. DOI:10.1067/mpg.2003.20.

Fox, S. & Stallworth, L. (2010). The Battered Apple: An Application of Stressor-Emotion-

Control/Support Theory to Teachers' Experience of Violence and Bullying. *Human*

Relations, 63(7), 927-954. DOI: 10.1177/0018726709349518.

Funk, W. (2002). A Violência nas Escolas Alemãs – Situação Atual. In Debarbieux & Blaya

(Eds.), *Violência nas Escolas: Dez Abordagens Europeias* (pp.131-152). Brasília: Unesco.

Galand, B., Lecocq, C. & Philippot, P. (2007). School Violence and Teacher Professional

Disengagement. *British Journal of Educational Psychology, 77* (2), 465–477.

Doi:10.1348/000709906X114571.

Gerberich, S., Nachreiner, N., Ryan, A., Church, T., McGovern, P., Geisser, M., Mindy, S.,

Watt, G., Feda, D., Sage, S. & Pinder, E. (2011). Violence Against Educators: A

Population-based Study. *Journal of Occupational and Environmental Medicine, 53*(3), 294

– 302. DOI: 10.1097/JOM.0b013e31820c3fa1.

Gorman-Smith, D., Henry, D. & Tolan, P. (2004). Exposure to Community Violence and

Violence Perpetration: The Protective Effects of Family Functioning. *Journal of Clinical*

Child and Adolescent Psychology, 33(3), 439-449.

Gottfredson, G. & Gottfredson, D. (1985). *Victimization in Schools*. New York: Plenum Press.

- Gottfredson, G., Gottfredson, D., Payne, A. & Gottfredson, N. (2005). School Climate Predictors of School Disorder: Results from a National Study of Delinquency Prevention in Schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444. Doi: 10.1177/0022427804271931.
- Harjunen, E. (2009). How do Teachers View Their Own Pedagogical Authority? *Teachers and Teaching*, 15(1), 109–129. DOI:10.1080/13540600802661345.
- Harris, M. & Miller, K. (2000). Gender and Perceptions of Danger. *Sex Roles*, 43(11), 843 – 863. DOI:10.1023/A:1011036905770.
- Hoel, H., Faragher, B. & Cooper, C. (2004). Bullying is Detrimental to Health, But All Bullying Behaviours are not Necessarily Equally Damaging. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(3), 367-387. DOI: 10.1080/03069880410001723594.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499 – 534.
- James, D., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B., & Murphy, N. (2008). Bullying Behaviour in Secondary Schools: What Roles do Teachers Play? *Child Abuse Review*, 17(3), 160-173. DOI:10.1002/car.1025.
- Jaureguizar, J., Ibabe, I. & Straus, M. (2013). Violent and Prosocial Behavior by Adolescents Toward Parents and Teachers in a Community Sample. *Psychology in Schools*, 50(5), 451-470. DOI: 10.1002/pits.21685.
- Kadel, S. & Follman, J. (1993). *Reducing School Violence in Florida*. Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- Kauppi, T. & Pörhölä, M. (2009). Harassment Experienced by School Teachers From Students: A Review of the Literature. In T. Kinney & M. Pörhölä (Eds.), *Anti and Pro-Social Communication: Theories, Methods and Applications* (pp. 49-58). New York: Peter Lang.

- Kauppi, T. & Pörhölä, M. (2012a). Teachers Bullied by Students: Forms of Bullying and Perpetrator Characteristics. *Violence and Victims*, 27(3), 396-413.
- Kauppi, T. & Pörhölä, M. (2012b). School Teachers Bullied by their Students: Teachers' Attribution and How They Share Their Experiences. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1059-1068.
- Keane, J. (2004). *Violence and Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keashly, L. & Jagatic, K. (2003). By Any Other Name: American Perspectives on Workplace Bullying. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. Cooper (Eds.), *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace: International Perspectives in Research and Practice* (pp. 31-61). London: Taylor & Francis.
- Kersaint, G., Lewis, J., Potter, R., & Meisels, G. (2007). Why Teachers Leave: Factors That Influence Retention and Resignation. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 775 – 794. DOI:10.1016/j.tate.2005.12.004.
- Khoury-Kassabri, M., Astor, R. & Benbenishty, R. (2009). Middle Eastern Adolescents' Perpetration of School Violence against Peers and Teachers: A Cross-Cultural and Ecological Analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 24(1), 159-182. DOI: 10.1177/0886260508315777.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job Stressors, Personality and Burnout in Primary School Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243. DOI: 10.1348/000709905X90344.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978). Teacher Stress: Prevalence, Sources and Symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159-167.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for Future Research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. DOI: 10.1080/00131910120033628.

Kyriacou, C. (2009). *Effective Teaching in Schools: Theory and Practice* (3rd ed).

Cheltenham: Nelson Thornes.

Kyriacou, C. & Zuin, A. (2015). Cyberbullying of Teachers by Students on YouTube:

Challenging the Image of Teacher Authority in the Digital Age. *Research Papers in Education*, 1-19. DOI: 10.1080/02671522.2015.1037337.

Lahelma, E., Palmu, T. & Gordon, T. (2000). Intersecting Power Relations in Teachers'

Experiences of Being Sexualized or Harassed by Students. *Sexualities*, 3(4), 463-481. DOI: 10.1177/136346000003004006.

Levin, H., Belfield, C., Muenning, P. & Rouse, C. (2006). *The Costs and Benefits of an*

Excellent Education for America's Children. New York: Columbia University.

Leymann, H. & Gustafsson, A. (1996). Mobbing at Work and the Development of Post-

traumatic Stress Disorders. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 251-275.

Lyon, D. & Douglas, K. (1999). *Violence Against British Columbia Teachers*. Canada: Simon

Fraser University.

Maguth, B. (2013). The Educative Potential of Cell Phones in the Social Studies Classroom.

The Social Studies, 104(2), 87-91. DOI: 10.1080/00377996.2012.655347.

Martin, D., Mackenzie, N. & Healy, J. (2012). Balancing Risk and Professional Identity,

Secondary School Teachers' Narratives of Violence. *Criminology and Criminal Justice*, 0(0), 1-17. DOI: 10.1177/1748895812454859.

Matos, J. & Gomes, M. (2012). Cyberbullying Sobre os Professores: Uma Realidade

Escondida. II Congresso Internacional de TIC e Educação. Universidade de Lisboa, 2178-2195.

Matthiesen, S. & Einarsen, S. (2004). Psychiatric Distress and Symptoms of PTSD Among Victims of Bullying at Work. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(3), 335-356. DOI: 10.1080/03069880410001723558.

McCormick, J. & Barnett, K. (2011). Teachers' Attributions for Stress and Their Relationships With Burnout. *International Journal of Educational Management*, 25(3), 278-293. DOI: 10.1108/09513541111120114.

McMahon, S., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L., Lane, K., Anderman, E., Reynolds, C., Jones, A. & Brown, V. (2014). Violence Directed Against Teachers: Results from a National Survey. *Psychology in Schools*, 51(7), 753-766. DOI: 10.1002/pits.21777.

Mikkola, L. (2009). The Perception of Acceptance as a Function of Social Support. In T. Kinney & M. Pörhölä (Eds.), *Anti and Pro-social Communication: Theories, Methods and Applications* (pp. 107-116). New York: Peter Lang.

Minayo & Souza (1998). Violência e Saúde como um Campo Interdisciplinar e de Ação Coletiva. *Historia, Ciências, Saúde*, 3, 513-531.

Ministério da Educação e Ciência. (2014). *Segurança na Escola*. Portugal.

Mooij, T. (2011). Secondary School Teachers' Personal and School Characteristics: Experience of Violence and Perceived Violence Motives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(2), 227-253. DOI:10.1080/13540602.2011.539803.

Nachreiner, N., Gerberich, S., Ryana, A., Erkalb, S., McGovern, P., Church, T., Mongina, S. & Fedac, D. (2012). Risk of Physical Assault Against School Educators with Histories of Occupational and Other Violence: A Case-control Study. *Work*, 42, 39-46. DOI: 10.3233/WOR-2012-1331.

Newman, K., Fox, C., Harding, D., Mehta, J. & Roth, W. (2004). *Rampage: The Social Roots of School Shootings*. New York: Basic Books.

- Nims, D. (2000). Violence in Our Schools: A National Crisis. In D. Sandhu & C. Aspy (Eds.), *Violence in American Schools: A Practical Guide for Counselors* (pp. 3–20). Alexandria: American Counseling Association.
- Olweus, D. (1996). Bully/Victim Problems at School: Facts and Effective Intervention. *National Educational Service*, 15-22.
- Pace, J. & Hemmings, A. (2007). Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4–27. DOI:10.3102/003465430298489.
- Pais, E. (1998). Violência(s): Reflexões em Torno de um Conceito. *Revista Interações*, 4, 25-40.
- Payne, A., Gottfredson, D. & Gottfredson, G. (2003). Schools as Communities: The Relationship among Communal School Organization, Student Bonding, and School Disorder. *Criminology*, 41(3), 749-777.
- Pietrzak, D., Petersen, G. & Speaker, K. (1998). Perceptions of School Violence by Elementary and Middle School Personnel. *Professional School Counseling*, 1(4), 23-29.
- Pörhölä, M., Karhunen, S. & Rainivaara, S. (2006). Bullying at School and in the Workplace: A Challenge for Communication Research. In C. Beck (Ed.), *Communication Yearbook* (pp. 249-301). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Portugal, B. & Melo, B. (2013). (Re)Pensar a Violencia Escolar à Luz das Estratégias de Intervenção em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Ser jovem, ser estudante: Tensões e Compromissos*, 5, 157-168.
- Potts, A. (2006). Schools as Dangerous Places. *Educational Studies*, 32(3), 319–330. DOI: 10.1080/03055690600845461.

Reddy, L., Espelage, D., McMahon, S., Lane, K., Anderman, E., Lane, L., Abraham, J.,

Kanrich, J., Reynolds, C. & Brown, V. (2014). Violence Against Teachers: Case Studies From the APA Task Force. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1(4), 231 – 245. DOI: 10.1080/21683603.2013.837019.

Reddy, L., Fabiano, G. & Jimerson, S. (2013). Assessment of General Education Teachers' Tier 1 Classroom Practices: Contemporary Science, Practice, and Policy. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 273 – 276. DOI: 10.1037/spq0000047.

Relatório Mundial sobre Violência e Saúde. (2002). OMS, Organização Mundial de Saúde Genebra.

Robers, S., Zhang, J. & Truman, J. (2010). *Indicators of School Crime and Safety: 2010*. National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education. Washington, DC.

Robinson, K. (2000). 'Great tits, Miss!' The Silencing of Male Students' Sexual Harassment of Female Teachers in Secondary Schools: a Focus on Gendered Authority. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(1), 75-90. DOI: 10.1080/01596300050005510.

Ruiz, J. & Mattioli, O. (2004). Violência Psicológica e Violência Doméstica. In Araújo, M. & Mattioli, O. (2ª ed.) *Gênero e Violência* (pp. 111-142). São Paulo: Arte e Ciência.

Sales, C. (2009). Segurança e Violência Escolar: Uma Visão Sistémica. *Interações*, 13, 20-34.

Salmi, V. & Kivivuori, J. (2009). Opettajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta 2008 [Professores contra o assédio e a violência em 2008]. *Verkkokatsaus*, 10, 1-7.

Santos, J. (2001). A Violência na Escola: Uma Questão Social Global. *Violência, Sociedade y Justicia en America Latina*, 2, 117-133.

Santos, M. (2004). Violência(s) na Escola. *Psychologica*, 36, 163-174.

- Schilling, F. (2010). Indisciplina, Violência e o Desafio dos Direitos Humanos nas Escolas. In Pessuti et al. (Eds.), *Enfrentamento à Violência na Escola* (pp. 13-17). Brasil: Série Cadernos Temáticos.
- Sebastião, J., Alves, M. & Campos, J. (2003) Violência na Escola: Das Políticas aos Quotidianos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 41, 37-62.
- Sebastião, J., Alves, M., Campos, J. & Caeiro, T. (2008) Violência e Agressividade Juvenil – Podemos Falar de Escolas Violentas? In *Actas do VI Congresso Português de Sociologia, Mundos Sociais: Saberes e Práticas*, 3-18. Lisboa.
- Snyder, J., Reid, J. & Patterson, G. (2003). A Social Learning Model of Child and Adolescent Antisocial Behavior. In B. Lahey, T. Moffitt & A. Caspi (Eds.), *The Causes of Conduct Disorder and Juvenile Delinquency* (pp. 27 – 48). New York: Guilford.
- Sousa, P. (2005) *Agressividade em Contexto Escolar*. Retirado de www.psicologia.pt, 1-39.
- Steffgen, G. & Ewen, N. (2007). Teachers as Victims of School Violence: The Influence of Strain and School Culture. *International Journal on Violence and School*, 3, 81–93.
- Strecht, P. (2004). *Crescer Vazio, Repercussões Psíquicas do Abandono, Negligência e Maus Tratos em Crianças e Adolescentes*. Portugal: Pelas Bandas da Psicanálise.
- Taylor, M. (1991). *The Fanatics: A Behavioural Approach to Political Violence*. London: Brassey's.
- Terry, A. (1998). Teachers as Targets of Bullying by Their Pupils: A Study to Investigate Incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255-268.
- Tiesman, H., Konda, S., Hendricks, S., Mercer, D. & Amandus, H. (2013). Workplace Violence Among Pennsylvania Education Workers: Differences Among Occupations. *Journal of Safety Research*, 44(1), 65 – 71.

- Ting, L., Sanders, S. & Smith, P. (2002). The Teachers' Reactions to School Violence Scale: Psychometric Properties and Scale Development. *Educational and Psychological Measurement*, 62(6), 1006-1019. DOI: 10.1177/0013164402238087.
- Tjaden, P. & Thoennes, N. (2001). Coworker Violence and Gender: Findings From the National Violence Against Women Survey. *American Journal of Preventive Medicine*, 20(2), 85 – 89. DOI: 10.1016/S0749-3797(00)00279-8.
- Tsouloupas, C., Carson, R., Matthews, R., Grawitch, M & Barber, L. (2010). Exploring the Association Between Teachers' Perceived Student Misbehaviour and Emotional Exhaustion: The Importance of Teacher Efficacy Beliefs and Emotion Regulation. *Educational Psychology*, 30(2), 173-189. DOI: 10.1080/01443410903494460.
- Türküm, A. (2011). Social Supports Preferred by the Teachers When Facing School Violence. *Children and Youth Services Review*, 33, 644-650. DOI: 10.1016/j.childyouth.2010.11.005.
- Vale, D. & Costa, M. (1998). *A Violência nas Escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Van der Dennen, J. (2005). Problems in the Concepts and Definitions of Aggression, Violence, and Some Related Terms: On the Concept of Violence. *Default Journal*, 1-42.
- Vettenburg, N. (2002). Unsafe Feelings Among Teachers. *Journal of School Violence*, 1(4), 33-49. DOI: 10.1300/J202v01n04_03.
- Wei, F. & Wang, Y. (2010). Students' Silent Messages: Can Teacher Verbal and Nonverbal Immediacy Moderate Student Use of Text Messaging in Class?. *Communication Education* 59(4), 475–496. DOI:10.1080/03634523.2010.496092.
- Wilson, C., Doulgas, K. & Lyon, D. (2011). Violence Against Teacher: Prevalence and Consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(12), 2353-2371. DOI: 10.1177/0886260510383027.

Winnicott, D. (2005). *Privação e Delinquência* (4ª ed.) Brasil: Psicologia e Pedagogia.

Zeira, A., Astor, R. & Benbenishty, R. (2004). School Violence in Israel: Perceptions of

Homeroom Teachers. *School Psychology International*, 25(2), 149-166. DOI:

10.1177/0143034304043679.

Anexos

Anexo 1 – Pedido de autorização para tradução, adaptação e aplicação do questionário em Portugal

De: m s (mafaldasantos401@msn.com)

Enviada: segunda-feira, 17 de Dezembro de 2012 00:57:58

Para: Dorothy (dlespelage@gmail.com)

Hi, my name is Mafalda Santos, a student from a Master Degree of Juridical Psychology, in Portugal. The subject for my master thesis is about Violence Against Teachers, and here in Portugal there aren't any instruments nor checklists that evaluate it. While I was doing my research of literature, I found Violence Against Teachers Task Force: Survey for K-12 Teachers, and I thought it was very appropriate, given my subject of study. Therefore I would like to request to you and to the other researchers, permission to use it, and to adapt it to the Portuguese population. Since here in Portugal there's a lack of data about the subject, any kind of related information or another instrument alike, could be extremely important for my research, if you could help me. In Portugal, according to FENPROF (our National Federation of Professors) the numbers of violence towards and against teachers are rising increasingly, numbers that show a higher indiscipline and disrespect against teachers, and feelings like fear to tell. In my opinion, there is a huge need to work in this field, here in Portugal, such as prevention, intervention or even guidelines for professors in case of suffering any type of violence (what to do, how to react, tell and don't be afraid). Being APA the most important association in this field, it would be an honor to be helped by you. Additionally, Violence Against Teachers Task Force: Survey for K-12 would be a capital gain for both my thesis and to the development and research of the subject Violence Against Teachers here in Portugal.

Thank you for answering me in such a short time.

Sincerely,

Mafalda Santos

De: **Dorothy Espelage** (dlespelage@gmail.com)

Enviada: sexta-feira, 1 de Fevereiro de 2013 17:38:14

Para: mafaldasantos401@msn.com; Subotnik, Rena (rsubotnik@apa.org)

1 anexo (328,0 KB)

Mafalda, I am deeply sorry for the delay in responding to your email. My mother was in a coma in December and I have just not caught up on some 500 emails in my inbox. I have attached our instrument to this email. Please do let me know if you need anything else.

Dorothy

Anexo 2 – Versão final do questionário Violência contra Professores

Violência contra Professores - Caracterização do Fenómeno em Escolas Públicas em Portugal Continental

Este estudo insere-se no âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia Jurídica pela Universidade Fernando Pessoa, desenvolvida pelo mestrando Mafalda Santos, sob orientação da Professora Doutora Francisca Rebocho e da Professora Doutora Ana Cristina Neves.

A temática da violência contra professores tem sido objeto de pouca ou nenhuma investigação em Portugal. Desta forma, o objetivo desta investigação traduz-se na análise do fenómeno da violência contra professores em Portugal Continental.

Para a presente investigação define-se violência contra professores como qualquer incidente intencional, em que um professor/a seja sujeito a violência física (e.g. agressão) ou psicológica (e.g. ameaçado/a), em circunstâncias relativas ao seu trabalho numa escola, perpetrado por alunos, colegas de trabalho, familiares dos alunos, ou outros. Inclui-se nesta valência, observações obscenas, gestos obscenos, ameaças verbais, intimidação, cyber violência, roubo de bens pessoais, danos a bens pessoais, atirar objetos, dano físico e uso de arma.

A participação neste estudo é voluntária e a qualquer momento poderá recusar a sua participação, sem que isso resulte em qualquer prejuízo para si.

Apenas os investigadores responsáveis por este projeto terão acesso aos dados e, por isso, as respostas são totalmente CONFIDENCIAIS E ANONIMAS.

O preenchimento do questionário demora aproximadamente 15 minutos.

Caso aceite participar, deverá dar o seu consentimento (onde se lê Consentimento Informado).

Desde já muito obrigado pelo tempo dispensado e pela sua colaboração que será muito importante! Se ainda tiver alguma dúvida, poderá entrar em contacto através do email: 30306@ufp.edu.pt

***Obrigatório**

Declaração de Consentimento Informado *

Eu compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que serei incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória. Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objetivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a minha participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal. Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte digital serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão. Deste modo, consinto em participar no estudo em causa.

- Aceito
- Não aceito

Continuar »

33% concluído

*Obrigatório

Violência contra Professores - Caracterização do Fenómeno em Escolas Públicas em Portugal Continental

1- Que anos é que ensina atualmente? *

Selecione todos os que se aplicam a si.

- 1º
- 2º
- 3º
- 4º
- 5º
- 6º
- 7º
- 8º
- 9º
- 10º
- 11º
- 12º

2- Que anos é que se ensinam na sua escola? *

Selecione todos os que se aplicam.

- 1º
- 2º
- 3º
- 4º
- 5º
- 6º
- 7º
- 8º
- 9º
- 10º
- 11º
- 12º

VIOLÊNCIA CONTRA PROFESSORES – CARACTERIZAÇÃO DO FENÓMENO EM ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL CONTINENTAL

3- Qual o tipo de ensino que a sua escola oferece? *

Selecione todos os que se aplicam.

- Ensino Regular
- Ensino Recorrente - EFA
- PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação
- Curso de Formação Profissional
- Curso Vocacional
- Outra:

4- Qual o tipo de ensino que leciona? *

Selecione todos os que se aplicam a si.

- Ensino Regular
- Ensino Recorrente - EFA
- PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação
- Curso de Formação Profissional
- Curso Vocacional
- Outra:

6- Em que distrito leciona? *

7- Qual o melhor contexto que descreve a comunidade onde está localizada a sua escola? *

- Urbano
- Suburbano
- Rural

8- Qual o seu género? *

- Feminino
- Masculino

9- Qual a sua idade? *

VIOLÊNCIA CONTRA PROFESSORES – CARACTERIZAÇÃO DO FENÓMENO EM ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL CONTINENTAL

10- Qual o seu papel enquanto professor na escola? *

Selecione todas as que se aplicam a si.

- Educação Geral
- Educação Especial

11- Já alguma vez foi alvo de agressões físicas, verbais ou psicológicas na sua escola? *

Se não lhe aconteceu a si, por favor, assinale NÃO, e para si, o questionário terminou aqui. Muito obrigado pela sua participação!

- Não
- Sim

12- Das seguintes afirmações assinale TODAS as que lhe aconteceram a si pessoalmente, este ano ou no ano passado, identificando quem esteve envolvido. *

| | Não aconteceu comigo | Estudante | Pais | Colegas | Outro |
|---|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| a) Dano a bens pessoais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Roubo de bens pessoais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) Agressão física que não necessitou de cuidados médicos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) Agressão física que necessitou de cuidados médicos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) Comentários obscenos (sexuais) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

VIOLÊNCIA CONTRA PROFESSORES – CARACTERIZAÇÃO DO FENÓMENO EM ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL CONTINENTAL

| | Não aconteceu comigo | Estudante | Pais | Colegas | Outro |
|-----------------------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| f) Gestos obscenos | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g) Ameaças verbais | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| h) Ameaça com recurso a arma | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| i) Arremesso de objetos contra si | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| j) Intimidação | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| k) Vítima de cyberviolência | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

12.1- Se selecionou a opção outro, por favor descreva quem foi a pessoa ou pessoas que perpetrou/perpetraram os atos.

13- Pense em todas as vezes em que foi alvo de agressões físicas, verbais ou psicológicas na sua escola. *

Pode descrever, por favor, a situação mais perturbadora que lhe aconteceu a si, enquanto professor(a)?

VIOLÊNCIA CONTRA PROFESSORES – CARACTERIZAÇÃO DO FENÓMENO EM ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL CONTINENTAL

14- Pensando no acontecimento que acabou de descrever, assinale o local onde sucedeu. *

- Dentro da sala de aula
- Fora da sala de aula
- Dentro da escola
- Fora da escola
- Outra:

15- Há quanto tempo é que este incidente lhe aconteceu? *

Recorra a meses.

16- Pensando neste incidente, que acabou de descrever, quem foi o perpetrador? *

Selecione todos os que se aplicam a si

- Estudante do Sexo Masculino
- Estudante do Sexo Feminino
- Pai / Membro da família do sexo masculino
- Mãe / Membro da família do sexo feminino
- Amigos do estudante do sexo masculino
- Amigos do estudante do sexo feminino
- Outra:

17- Que ano lecionava quando este incidente aconteceu? *

18- Quão bem conhecia o perpetrador?

- Não conhecia
- Conhecia mal
- Conhecia mais ou menos bem
- Conhecia bem
- Conhecia muito bem

19- Nas suas palavras, por favor, explique porque acha que este incidente aconteceu. *

20- Pensando no incidente, PARA CADA FRASE, selecione numa escala de 1 a 5 em que medida cada afirmação se aplica a si. *

| | | | | | |
|---|---|---|---|--|--|
| 1 | | | | | 5 |
| Definitivamente não me sinto/penso assim | 2 | 3 | 4 | | Definitivamente sinto-me/penso assim |

a) Incidentes destes acontecem-me só a mim e não a outros professores

| | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

b) Incidentes destes acontecem comigo porque as pessoas sabem que eu não vou fazer nada relativamente a eles

| | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

c) Incidentes destes acontecem comigo porque as pessoas sabem que não vou reagir

| | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|

VIOLÊNCIA CONTRA PROFESSORES – CARACTERIZAÇÃO DO FENÓMENO EM ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL CONTINENTAL

| | 1 Definitivamente não me sinto/penso assim | 2 | 3 | 4 | 5 Definitivamente sinto-me/penso assim |
|--|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| d) Incidentes destes acontecem comigo porque várias pessoas me tratam da mesma maneira | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) Este incidente foi um acidente imprevisível | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

21- Pensando no incidente, PARA CADA FRASE, seleccione numa escala de 1 a 5 em que medida cada afirmação se aplica a si. *

| | 1 Definitivamente não me sinto/penso assim | 2 | 3 | 4 | 5 Definitivamente sinto-me/penso assim |
|---|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| a) Senti-me zangado(a) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Senti pena do perpetrador ou da pessoa que iniciou o incidente | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) Senti-me furioso(a) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) Senti necessidade de fazer o mesmo a alguém | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

VIOLÊNCIA CONTRA PROFESSORES – CARACTERIZAÇÃO DO FENÓMENO EM ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL CONTINENTAL

| | 1 Definitivamente não me sinto/penso assim | 2 | 3 | 4 | 5 Definitivamente sinto-me/penso assim |
|---|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| e) Senti-me com medo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f) Apeteceu-me chorar | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g) Senti que precisava de falar com um colega ou amigo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| h) Senti necessidade de me vingar da pessoa que me fez isto | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| i) Fiquei calado(a) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| j) Ignorei a situação | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| k) Senti-me desamparado(a) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| l) Senti-me com pouca sorte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

22- Pensando na pessoa que o agrediu fisicamente, verbalmente ou psicologicamente, porque acha que ele/ela lhe fez isso a si? *

Ele/Ela fez-me isto a mim porque... (Selecione todos os que se aplicam)

- Aprendeu o comportamento violento/agressivo em casa
- Tem falta de auto-controlo
- Provém de um bairro social
- Precisa de atenção
- Está zangado(a) comigo

VIOLÊNCIA CONTRA PROFESSORES – CARACTERIZAÇÃO DO FENÓMENO EM ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL CONTINENTAL

- Detesta-me
- Não estava de acordo com algumas das minhas decisões
- Está a tomar medicação
- Tem falta de auto-estima
- Tem más notas
- É impulsivo(a)
- Acha a escola aborrecida
- Não tem amigos
- É popular
- É invejoso(a)
- Não sei porquê
- Outra:

23- Pensando no incidente, PARA CADA FRASE, selecione numa escala de 1 a 5 em que medida cada afirmação se aplica a si. *

| | 1 Definitivamente não me sinto/penso assim | 2 | 3 | 4 | 5 Definitivamente sinto-me/penso assim |
|--|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| a) Eu não devia ter deixado isto acontecer | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Eu devia ter sido mais cuidadoso(a) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) Eu não devia ter reagido da maneira que reagi | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) A culpa foi minha | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

VIOLÊNCIA CONTRA PROFESSORES – CARACTERIZAÇÃO DO FENÓMENO EM ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL CONTINENTAL

24- Depois do incidente o que fez? *

Selecione sim ou não para cada opção

| | Sim | Não |
|--|-----------------------|-----------------------|
| a) Falou com outro professor sobre o incidente? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Se foi um estudante o perpetrador, falou com o seu encarregado de educação? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) Falou com um administrador da escola? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) Falou com o sindicato dos professores? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) Falou com alguém da sua família/outros significativos sobre o incidente? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f) Falou com um psicólogo fora da escola? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| g) Falou com o psicólogo da escola? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| h) Falou com um representante da igreja? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| i) Apresentou queixa? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| j) Guardou o incidente para si? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| k) Faltou à escola nos dias seguintes? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| l) Chorou? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| m) Advertiu verbalmente o perpetrador? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

VIOLÊNCIA CONTRA PROFESSORES – CARACTERIZAÇÃO DO FENÓMENO EM ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL CONTINENTAL

| | Sim | Não |
|--|-----------------------|-----------------------|
| n) Deu feedback ao perpetrador sobre o incidente? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| o) Redirecionou o perpetrador para uma atividade positiva? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| p) Deixou de exercer a sua profissão? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| q) Pediu transferência para outra escola? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

25- Pensando no incidente, PARA CADA FRASE, selecione numa escala de 1 a 5 em que medida cada afirmação se aplica a si. *

| | 1 Definitivamente não penso/sinto assim | 2 | 3 | 4 | 5 Definitivamente sinto-me/penso assim |
|-----------------------------------|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
| a) Que lidou bem com a situação | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| b) Que estava a tremer por dentro | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| c) Que foi um acidente ao acaso | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| d) Zangado(a) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| e) Com medo | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| f) Com o coração | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

VIOLÊNCIA CONTRA PROFESSORES – CARACTERIZAÇÃO DO FENÓMENO EM ESCOLAS PÚBLICAS EM PORTUGAL CONTINENTAL

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| | Definitivamente não penso/sinto assim | | | | Definitivamente sinto-me/penso assim |
| acelerado | | | | | |
| g) Com náuseas | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

26- Relativamente ao diretor(a) da escola, assinale o tipo de suporte que recebeu na lide com o incidente. *

- Sem suporte/apoio
- Com pouco suporte/apoio
- Com suporte/apoio razoável
- Com suporte/apoio
- Com bastante suporte/apoio
- Completamente com suporte/apoio

27- Qual foi o impacto que o incidente teve no desempenho da sua profissão? *

« Anterior

Enviar

100%: terminou.

Anexo 3 – Pedido de autorização para aplicação dos questionários nos estabelecimentos escolares

Muito boa tarde,

O meu nome é Mafalda Santos, sou aluna do Mestrado em Psicologia Jurídica, da Universidade Fernando Pessoa. Neste sentido, estou a realizar a minha dissertação de Mestrado, intitulada de Violência Contra Professores – Caracterização do Fenómeno em Escolas Públicas em Portugal Continental.

O objetivo desta investigação prende-se na necessidade de examinar e caracterizar este fenómeno a nível nacional, a partir de uma pesquisa nacional de professores do 1º ao 12º ano de escolaridade, com o intuito de perceber quais as características inerentes a este processo, para posteriormente serem encontradas estratégias que possibilitem uma futura intervenção neste âmbito.

Para um melhor esclarecimento do estudo, apresento de seguida os objetivos específicos da presente investigação:

- Identificar a prevalência de professores vitimizados;
- Identificar quais os tipos de ofensas que os professores mais experienciam;
- Analisar quem pratica os atos de violência em função do tipo de ofensa;
- Perceber se existe associação entre o género do professor e a vitimação, bem como entre o género e o tipo de ofensa sofrida;
- Identificar, na perceção dos professores, quais os fatores que contribuíram para a sua vitimação;
- Caracterizar quais as consequências da vitimação sentidas pelos professores;
- Perceber se existe associação entre o suporte social dos professores e as consequências da sua vitimação;
- Perceber se existe associação entre o ano lecionado pelos professores e a experiência de vitimação;
- Perceber se existe uma associação entre o facto de ser vítima ou não e o contexto (urbano/rural) onde está inserida a escola.

A temática da violência contra professores tem sido, em grande escala negligenciada pela investigação em Portugal, sendo que até ao momento não existe nenhum estudo realizado neste âmbito. Os estudos realizados em outros países reportam altas taxas de vitimização, e consequências tanto a nível pessoal, como profissional.

Assim e para colmatar esta necessidade, venho por este meio solicitar a colaboração do vosso agrupamento, e consequentemente dos professores que compõe o vosso agrupamento, para a participação nesta investigação.

O questionário a aplicar a professores denomina-se de Violence Against Teachers Task Force, foi elaborado pela Dra. Espelage e colaboradores da American Psychological Association - APA, em 2011, tendo sido adaptado para a população Portuguesa. Este questionário é para ser preenchido por professores do 1º ao 12º ano.

Para aceder ao questionário basta carregar no link abaixo:

https://docs.google.com/forms/d/1g6m1XYYOmmibiFXbXcjfgr31FmVlq-aKn-qF08USFj4/viewform?usp=send_form

Estou também disponível para esclarecer qualquer dúvida que surja sobre a investigação, tanto por e-mail (mafaldasantos401@msn.com ou 30306@ufp.edu.pt) como por telefone ([916546689](tel:916546689)).

Respeitavelmente e com os melhores cumprimentos,

Mafalda Santos