

Ana Patrícia Martins Rodrigues

**Comportamentos Antissociais e *Bullying*: A Análise da Escola Sob a
Perspetiva dos Profissionais de Ensino**



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2015

Ana Patrícia Martins Rodrigues

**Comportamentos Antissociais e *Bullying*: A Análise da Escola Sob a
Perspetiva dos Profissionais de Ensino**



Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2015

Ana Patrícia Martins Rodrigues

**Comportamentos Antissociais e *Bullying*: A Análise da Escola Sob a
Perspetiva dos Profissionais de Ensino**

(Ana Patrícia Martins Rodrigues)

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Jurídica, sob a orientação da Professora Doutora Laura Nunes e da Professora Doutora Cristina Soeiro.

Porto, 2015

Resumo

A presente investigação debruça-se sobre o estudo do comportamento antissocial e do *bullying*, cujos desenvolvimentos se têm dado não só ao nível internacional como, cada vez mais, também ao nível nacional. Para isso, e uma vez que a grande maioria dos estudos tem sido feito com crianças e adolescentes, pretendeu-se analisar o fenómeno de *bullying* na perspetiva dos profissionais de ensino, por forma a perceber como estes profissionais percecionam o fenómeno, como lidam com ele e quais são, do seu ponto de vista os comportamentos problemáticos mais evidenciados pelos alunos. Pretendeu-se também verificar quais as características da escola em si que podem ter influência nestes comportamentos.

A amostra constituiu-se de 73 profissionais do ensino básico e secundário de duas escolas da zona centro do país, com idades compreendidas entre os 33 e os 64 anos de idade, de ambos os sexos. Os resultados obtidos denotaram o aumento dos comportamentos supracitados ao longo dos últimos anos e a consciência por parte dos profissionais da sua existência. Os resultados revelam também que, apesar desta consciência, os profissionais revelam uma necessidade de maior formação e um desconhecimento sobre a forma como devem lidar com algumas situações e intervenientes.

Palavras-chave: *Bullying*; Profissionais de Ensino; Escola; Prevenção.

Abstract

This research focuses on the study of antisocial behavior and bullying, whose developments have been given not only to the international level and, increasingly, also at national level. Since the vast majority of studies have been done with children and adolescents, the aim was to analyze the phenomenon of bullying from the perspective of teaching professionals in order to understand how these professionals perceive the phenomenon, how they deal with it and what, from their point of view, are the most problematic behaviors evidenced by the students. The aim was yet to analyze which school characteristics can influence these behaviors.

The sample consisted of 73 professionals from two schools in the center of the country, aged between 33 and 64 years old, of both sexes. The results denoted the increase of the above behavior over the last few years and the awareness among professionals of their existence. The results also reveal that despite this awareness, professionals show a need for more training and ignorance about how they should handle certain situations and stakeholders.

Key-words: *Bullying*; Teaching Professionals; School; Prevention.

À Patrícia Fonseca, que fez comigo esta jornada...

Agradecimentos

Em primeiro lugar quero deixar o meu profundo agradecimento a todos os docentes do Instituto Superior de Ciências da Saúde Egas Moniz e da Universidade Fernando Pessoa que, ao longo destes anos de Licenciatura e de Mestrado, contribuíram para o meu conhecimento académico e para a minha preparação profissional.

Quero agradecer, também, às minhas orientadoras, Professora Doutora Laura Nunes e Professora Doutora Cristina Soeiro, que se mostraram sempre disponíveis para me ajudar e apoiar ao longo deste caminho e me ajudaram a levar esta etapa a bom porto, sem nunca me deixarem desistir.

Agradeço também à Direção dos estabelecimentos de ensino onde recolhi a minha amostra, por autorizarem esta investigação e aos Professores e restantes funcionários pela sua disponibilidade para responderem aos meus questionários e tornarem possível a realização deste trabalho.

Agradeço, do fundo do meu coração, aos meus Pais pelos valores que me passaram ao longo da minha vida, pelo apoio incondicional ao longo deste caminho, pela força, por não me deixarem desistir e por tornarem possível o facto de eu ter chegado até aqui.

Agradeço ao João Rego, o meu companheiro de vida, por me apoiar nesta jornada e fazê-la a meu lado, pelo seu amor incondicional e paciência e por me encorajar a ir em frente sem nunca duvidar de mim.

Agradeço à Patrícia Fonseca e ao João Carrasquinho, mais que amigos, irmãos, que sempre caminharam ao meu lado nesta estrada, sem nunca me deixarem ficar para trás. Obrigada, por todo o carinho, apoio, amizade e acima de tudo paciência.

Agradeço à Catarina Gameiro, ao Sérgio Almeida e ao Mário Serra, por toda a amizade e por estarem sempre do meu lado nos momentos de maior dúvida e dificuldade, por me apoiarem e me ajudarem a continuar.

Agradeço também a todos os meus amigos do Dojo Ko Tora Nin, a minha segunda família, pelos valores passados, pelas lições aprendidas e por estarem ao meu lado nos bons e nos maus momentos desta estrada, apoiando-me sempre e acreditando em mim.

Por fim, agradeço à Luna, pela companhia ao longo de dias e noites de escrita, pelo carinho e pela amizade que sempre demonstrou nos seis anos em que temos estado juntas.

O meu muito obrigada a todos!

Índice

Resumo	v
Abstract	vi
Dedicatória	vii
Agradecimentos	viii
Índice de Quadros	xi
Índice de Anexos	xiv
Introdução	1
PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	4
CAPÍTULO I – CONCEITOS BÁSICOS RELACIONADOS COM O FENÓMENO DO <i>BULLYING</i>	5
1.1. Infância e Adolescência como Fases Determinantes	6
1.2. Os Conceitos de Comportamento Antissocial, (In)disciplina, Incivilidades e Violência em Contexto Escolar	7
1.3. <i>Bullying</i> – Conceitos Básicos e Relacionados	10
1.3.1. Tipos de <i>Bullying</i>	12
1.3.2. Diferenças de Gênero	12
1.3.3. Atores Envolvidos -Breve Caracterização	13
1.4. Consequências do <i>Bullying</i>	14
CAPÍTULO II – <i>BULLYING</i> - ESCOLA COMO MEIO DE AVALIAR E SUPERVISIONAR	16
2.1. A Escola como Instância de Socialização	17
2.2. Os Aspectos a Analisar nas Escolas, Visando a Prevenção da Violência	18
2.2.1. A Importância de Dar Voz aos Profissionais do Ensino	18
2.2.1.1. Como os Profissionais do Ensino Percecionam e Intervêm no Fenómeno ..	20
2.3. Violência nas Escolas - Estado da Arte nos Contextos Nacional e Internacional	25
2.3.1. Prevalência do Fenómeno no Contexto Nacional e Internacional	26
2.4. A Prevenção e Intervenção	27
PARTE B – CONTRIBUIÇÃO EMPÍRICA	30
CAPÍTULO III – O ESTUDO	31

3.1. Método	32
3.1.1. Participantes	32
3.1.2. Material e Procedimento	34
3.2. Resultados	36
3.3. Discussão de Resultados	57
3.4. Conclusão e Análise Reflexiva	64
Referências	70
ANEXOS	

Índice de Quadros

Quadro 1.1. Distribuição da amostra em função do sexo.	32
Quadro 1.2. Distribuição da amostra em função da idade.	33
Quadro 1.3. Distribuição da amostra em função da escolaridade.	33
Quadro 1.4. Distribuição da amostra em função da função desempenhada na escola.	33
Quadro 1.5. Distribuição da amostra em função do tempo de serviço na escola. ...	34
Quadro 1.6. Distribuição da amostra em função da escola.	34
Quadro 2.1. Classificação do meio escolar quanto à sua envolvimento.	36
Quadro 2.2. Justificações referentes à classificação atribuída ao meio escolar quanto à sua envolvimento.	37
Quadro 2.3. Caracterização do meio escolar quanto à organização e qualidade dos espaços.	37
Quadro 2.4. Justificação da caracterização do meio escolar quanto à organização e qualidade dos espaços.	37
Quadro 2.5. Caracterização do meio escolar quanto à adequação das condições estruturais da escola para os alunos que possui.	38
Quadro 2.6. Caracterização do meio escolar em função da existência de estabelecimentos nas imediações da escola.	38
Quadro 2.7. Enumeração do tipo de estabelecimentos nas imediações da escola. ..	39
Quadro 2.8. Distribuição da amostra quanto às medidas que poderiam melhorar as condições da escola.	39
Quadro 2.9. Caracterização do meio escolar quanto à qualidade de atividades extracurriculares.	40
Quadro 2.10. Justificação da caracterização do meio escolar às atividades extracurriculares.	40
Quadro 2.11. Enumeração das atividades extracurriculares existentes na escola. ..	41
Quadro 2.12. Caracterização do meio escolar quanto ao estabelecimento de intercâmbio com outras instituições.	41
Quadro 2.13. Justificação da caracterização do intercâmbio da escola com outras instituições.	41
Quadro 2.14. Exemplos do estabelecimento de intercâmbio com outras instituições.	42

Quadro 2.15. Caracterização do envolvimento dos pais nas atividades escolares...	42
Quadro 2.16. Justificação da caracterização do envolvimento dos pais nas atividades escolares.	43
Quadro 2.17. Caracterização do envolvimento comunitário da escola.	43
Quadro 2.18. Justificação da caracterização do envolvimento comunitário da escola.	43
Quadro 2.19. Caracterização do sistema de medidas disciplinares adotadas pela escola.	44
Quadro 2.20. Justificação da caracterização do sistema de medidas disciplinares adotadas pela escola.	44
Quadro 2.21. Sugestão de medidas que poderiam melhorar o sistema disciplinar da escola.	45
Quadro 2.22. Classificação do comportamento dos alunos na escola.	45
Quadro 2.23. Classificação do absentismo escolar.	46
Quadro 2.24. Enumeração dos problemas de comportamento dos alunos.	46
Quadro 2.25. Enumeração das incivildades mais frequentes.	46
Quadro 2.26. Caracterização do agravamento dos comportamentos dos alunos nos últimos 5 anos.	47
Quadro 2.27. Justificação para o agravamento dos comportamentos.	47
Quadro 2.28. Sugestões de medidas para prevenir os comportamentos menos adequados.	48
Quadro 3.1. Caracterização dos comportamentos observados em contexto escolar – Parte 1.	49
Quadro 3.2. Caracterização dos comportamentos observados em contexto escolar – Parte 2.	50
Quadro 3.3. Caracterização dos comportamentos observados em contexto escolar – Parte 3.	51
Quadro 3.4. Caracterização da perceção do fenómeno de <i>bullying</i> – Parte 1.	51
Quadro 3.5. Caracterização da perceção do fenómeno de <i>bullying</i> – Parte 2.	52
Quadro 3.6. Caracterização da perceção do fenómeno de <i>bullying</i> – Parte 3.	53
Quadro 3.7. Caracterização da forma de identificação de situações de <i>bullying</i> na escola.	53
Quadro 3.8. Caracterização da forma de atuação da escola em situações <i>bullying</i> ..	54
Quadro 3.9. Sugestão de medidas para diminuir comportamentos de <i>bullying</i>	55

Quadro 3.10. Sugestão de medidas para apoiar/acompanhar vítimas de <i>bullying</i> ...	55
Quadro 3.11. Sugestão de medidas para apoiar/acompanhar os agressores de <i>bullying</i>	56
Quadro 3.12. Sugestão de medidas para apoiar/informar educadores sobre como lidar com situações de <i>bullying</i>	56

Índice de Anexos

Anexo I – Declaração do Consentimento Informado para Profissionais de Ensino

Anexo II – “Questionário da Percepção de Agressão entre Pares” (Bilber & Nunes, 2013)

Anexo III – “Diagnóstico do Meio Escolar - DME” (Nunes, Caridade & Sani, 2013)

Anexo IV – Autorização para a Realização do Estudo

Introdução

A presente investigação debruçou-se sobre uma temática que, embora muito estudada (e.g.: Olweus, 1993; Olweus, 1997; Rigby, 2011) em crianças e adolescentes, em Portugal tem sido pouco abordada atendendo ao ponto de vista dos adultos, principalmente dos que trabalham como professores e funcionários nas nossas escolas. Desta forma, é importante ter também uma visão desta problemática, avaliada do ponto de vista destes profissionais. Refere-se, aqui o fenómeno do *bullying*, que continua a carecer de estudos para melhor se compreender (Craig, Henderson, & Murphy, 2000; Ferreira, Nascimento, Amaral, Amorim & Toni, 2012; Hirdes, 2010; Silva, 2010).

Em primeiro lugar, para se poder avaliar o fenómeno de *bullying* e a forma como se lida com ele, há que ter a certeza de que todas as partes envolvidas estão a falar da mesma coisa, uma vez que as noções tendem a diferir em adultos e crianças de diferentes idades, géneros e raças (Vaillancourt, McDougall, Hymel, Krygsman, Miller, Stiver & Davis, 2008). A definição de *bullying*, por parte de crianças e de adolescentes, tende a ser mais abrangente e mais próxima da dos investigadores, a única diferença é que as crianças e adolescentes tendem a focar-se mais nas formas mais óbvias de *bullying* (como a agressão física) e a dar menos importância aquelas que são menos evidentes. Os professores, por seu lado, podem ter uma perceção menor sobre os fenómenos de *bullying* por terem uma noção diferente do mesmo (Naylor, Cowie, Cossin, Bettencourt & Lemme, 2006).

Em relação aos comportamentos que os professores consideram *bullying*, há mais concordância em relação a uns do que em relação a outros, havendo maior concordância relativamente a: ameaças verbais, bater, empurrar e dar pontapés e forçar os outros a fazer coisas que não querem (Boulton, 1997; Naylor, Cowie, Cossin, Bettencourt & Lemme, 2006). Por outro lado, e como facilmente se perceberá, as ações que integram os comportamentos antissociais não podem deixar de parte as condutas que se denominam por *bullying*, daí que sejam também estudadas neste trabalho.

Quando falamos de *bullying* estamos a referir-nos a uma forma específica de agressão, caracterizada por três aspetos fundamentais: intencionalidade (de causar dano), continuidade no tempo e diferença de poder entre as partes envolvidas (vítima e agressor) (Olweus, 1991; Olweus, 1993; Olweus, 1994; Olweus & Limber, 2010).

O fenómeno do *bullying* é imprevisível, ocorre em todos os tipos de escolas, é mais prevalente no início da adolescência, pode ter consequências que se manifestam para

toda a vida e é mais frequente hoje do que há 10 anos atrás (Allison, Roeger, & Reinfeld-Kirkman, 2009; Olweus, 1993; Swearer et al., 2010). Também por isso, torna-se cada vez mais importante e urgente desenvolver estudos a esse respeito. Para além do que acaba de ser apontado, convém salientar que existe uma perceção reduzida (no sentido de haver um escasso conhecimento) da violência nas escolas, por parte dos professores e das pessoas que dirigem os centros de ensino (Fernández, Hernández-Aguado & Cantero, 2006), o que vem reforçar a necessidade de se estudar esse ponto de vista. Por isso, faz todo o sentido que se procure avaliar o problema atendendo ao ponto de vista dos profissionais de ensino, devendo, a par do estudo do *bullying*, tentar captar a perceção desses profissionais a respeito de outras condutas antissociais, tantas vezes presentes nas escolas.

Este estudo realizou-se tendo em vista o objetivo geral de avaliar a perceção dos profissionais do ensino a respeito dos fenómenos antissociais e violentos em contexto escolar.

Mais especificamente, o que se pretende é, a partir da perspetiva destes profissionais:

- i) Identificar os comportamentos mais problemáticos evidenciados pelos alunos em contexto escolar;
- ii) Avaliar como é interpretada pelos professores a conduta violenta manifestada em contexto escolar;
- iii) Avaliar como a escola atua em situações em que estes comportamentos se verifiquem;
- iv) Identificar elementos da escola que se relacionem com esses comportamentos menos adequados.

Esta investigação obedeceu a um desenho de estudo exploratório, descritivo, transversal e observacional, baseado no uso da técnica do questionário, a administrar aos profissionais de ensino (professores e funcionários), junto dos quais se recolheram os dados. A apresentação desta pesquisa inicia-se com uma contextualização teórica e conceptual para, só depois, se passar ao estudo propriamente dito, com a exposição do método, do procedimento, dos resultados e, por último, das conclusões.

Como limitações, destaca-se o facto de a autorização de uma das escolas solicitadas ter demorado algum tempo e de ter havido alguma dificuldade em recolher os dados

propriamente ditos, uma vez que os profissionais nem sempre se mostravam disponíveis para dar resposta aos questionários. Por fim, a última limitação foi o facto de, dos questionários devolvidos, muitos deles terem um grande número de respostas em branco.

A nível de resultados, podem destacar-se os seguintes: o facto de a maior parte dos participantes (49.3%) considerarem o sistema de medidas disciplinares como sendo razoável, apresentando como principal justificação o facto de “as medidas utilizadas serem ineficazes e demasiado leves” e referindo que para melhorar o sistema disciplinar teriam de ser implementadas “regras mais punitivas”, uma “equipa multidisciplinar” e “envolver mais os encarregados de educação do processo educativo”. Ainda, há que destacar os principais comportamentos problemáticos dos alunos, referenciados pelos profissionais de ensino, que foram: “desrespeito entre alunos”; “desrespeito para com figuras de autoridade”; “desrespeito para com equipamentos e instalações”; “desrespeito generalizado”; “recurso à violência”; “deitar lixo na escola”; “destruir equipamentos” e “perturbar o funcionamento escolar”. Outros resultados a que é importante fazer referência para a presente investigação são ao facto de os profissionais referirem a “existência de comportamentos de *bullying* na escola onde trabalham”, mas referirem, muitos deles, “não ter informação suficiente para identificar vítimas e agressores ou para atuar perante os mesmos”; alguns referem também a “inexistência ou desconhecimento de um plano pré-definido por parte da escola onde trabalham para lidar com situações de *bullying* e de violência escolar”.

Este trabalho apresentará então duas partes: a primeira acerca da revisão de literatura, onde serão abordadas as temáticas inerentes a este grande fenómeno e uma segunda parte que remete para a investigação empírica que, depois dos resultados encontrados, do seu tratamento e interpretação, terminará com a conclusão.

PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I
CONCEITOS BÁSICOS RELACIONADOS COM O FENÓMENO DO
BULLYING

1.1. Infância e Adolescência como Fases Determinantes

Adolescência vem do latim “tornar-se adulto” e é um importante período de transição entre a infância e a idade adulta, marcado por mudanças biológicas (crescimento físico, alterações hormonais, amadurecimento sexual), psicológicas e ao nível cognitivo e sociais (ao nível da dependência da família, da construção de uma identidade e da socialização com o grupo de pares e interação com a sociedade adulta (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2009; Silva, 2004).

É nesta fase que ocorre um alargamento do leque relacional dos jovens e estes se afastam mais do seio familiar e se aproximam de outros jovens da sua idade, sendo que estas novas relações passam a ocupar uma grande parte do seu tempo e a ter uma grande importância por lhes permitir adquirir um novo sentido de autonomia (Andrews & Bonta, 2010; Bernt, 1982; Brown, 2004; Cooper & Ayers-Lopez, 1985; Silva, 2004; Sprinthal & Collins, 1999). Esta fase é também muito importante para a construção de uma identidade e para o processo de socialização (Silva, 2004). Entenda-se que, de acordo com Gleitman, Fridlund & Reisberg (2009), o processo de socialização remete para o processo pelo qual se adquirem padrões de pensamento, comportamento e competências sociais características da sociedade em que estamos inseridos, por forma a participar de forma efetiva nessa mesma sociedade. Este processo faz-se primeiramente quase de forma exclusiva no seio da família (que é o primeiro agente socializador) e mais tarde através do contacto com outros grupos exteriores à família (eg.: entrada na escola). A socialização revela-se particularmente importante nesta temática, na medida em que estará mais ou menos diretamente ligada aos comportamentos antissociais em geral e, muito especificamente, às práticas que enquadram o *bullying*.

O início da adolescência constitui um período de alterações e de transição a nível das capacidades ligadas ao raciocínio social. Alguns psicólogos dizem que muitas das dificuldades de adaptação e de estabelecimento de relações interpessoais que são sentidas pelos adolescentes são o reflexo de certas transições incompletas para padrões mais desenvolvidos do raciocínio social (Silva, 2004; Sprinthal & Collins 1999). Os autores referem ainda que, de facto, os pares contribuem positivamente para o desenvolvimento do adolescente de várias maneiras que não estão ao alcance da família. Contudo, é o conjunto da família, pares e escola que permite ao adolescente desenvolver características pessoais e sociais fundamentais na vida adulta. Então, podemos

depreender que família, pares e escola se revestem de particular importância na socialização do indivíduo.

As crianças ajudam-se umas às outras a socializar, uma vez que o grupo de pares é uma sociedade em miniatura com os seus direitos próprios. Desta forma, estes grupos vão ter uma estrutura definida que também permite aos seus membros aprender a natureza da organização social e a maneira como os líderes e os seguidores se relacionam de forma organizada (Schaffer, 1996). Na adolescência não é exceção. Para aceitarem ou rejeitarem, parece que os adolescentes seguem, de uma forma honesta e consistente, um conjunto de normas segundo as quais avaliam os seus pares para os considerarem ou não membro do seu grupo (Sprinthal & Collins, 1999).

A qualidade das relações entre pares, quer na infância quer na adolescência, é um dos percursos de um bom ajustamento na vida adulta. Por outro lado, uma fraca qualidade do relacionamento com os pares na infância aparenta ser um fator preditivo de um mau ajustamento psicológico, em particular nas crianças que foram rejeitadas pelos pares da sua mesma idade. Este fator pode levar a maus desempenhos escolares, abandono escolar, delinquência juvenil, violência e criminalidade na idade adulta (Kupersmit, Coie & Dodge, 1990; Silva, 2004; Sprinthal & Collins, 1999).

Todos os pormenores que se associam a estas fases essenciais para a socialização de crianças e adolescentes, remetem para a observação cuidada de comportamentos que, efetivamente, podem comprometer esse desenvolvimento. Ora, sendo este estudo centrado em condutas como as antissociais, de que fazem parte as ações hoje conhecidas por *bullying*, torna-se imperativa a clarificação de determinados conceitos aos quais apelaremos ao longo deste trabalho. Vejamos, então, como se definem alguns dos comportamentos mais observados atualmente nas escolas.

1.2. Os Conceitos de Comportamento Antissocial, (In)disciplina, Incivilidades e Violência em Contexto Escolar

Após referir a importância da infância e da adolescência, é importante também definir alguns dos comportamentos que se podem apresentar ou iniciar nestas fases, e que são de especial interesse para a presente investigação.

Assim, vamos começar por abordar o conceito de comportamento antissocial. Crianças ou adolescentes que apresentam comportamento antissocial são percebidas como socialmente incompetentes, à medida que utilizam mecanismos de interação e de

solução de problemas considerados socialmente inadequados. O termo antissocial é empregado para se referir a todo comportamento que infrinja regras sociais ou que seja uma ação contra os outros, tais como comportamento agressivo, comportamento delitivo (furto, roubo, etc.), vandalismo, mentira, fugas da escola e de casa, entre outros, apresentados de forma repetitiva (Gomide, 2001, citado por Marinho & Caballo, 2002).

O comportamento antissocial pode ser definido como um padrão de resposta cujo objetivo é o de maximizar gratificações imediatas e evitar as exigências do ambiente social em que o sujeito está inserido. Este comportamento vai influenciar a relação que esse indivíduo estabelece com o ambiente social em que vive (Loeber, 1982; Patterson et al., 1992, citados por Pacheco, Alvarenga, Reppold, Piccinini & Hutz, 2005).

Segundo Formiga e Gouveia (2003) e Formiga (2005) a conduta antissocial refere-se à não conscientização das normas que devem ser respeitadas (desde a limpeza das ruas ao respeito para com os colegas no que se refere a certas brincadeiras) e não praticadas por alguns jovens. Assim, este tipo de conduta caracteriza-se pelo facto de causarem incómodo, pela quebra das regras, mas sem necessariamente causarem danos físicos a outras pessoas. Em alguns momentos, como por exemplo, na adolescência, estas condutas são atribuídas, simplesmente, a uma busca pela quebra de algumas normas e leis sociais, justificando-as como parte de uma mudança cultural ou como parte do seu próprio desenvolvimento psicológico e social.

Mais do que falar de comportamento antissocial, para a presente investigação é pertinente abordar e definir, também, os conceitos de indisciplina e de incivildades, visto a importância e impacto que os mesmos podem ter ao nível do contexto escolar. Estrela (1994, citado por Garcia, 2009) refere-se aos atos de indisciplina segundo três componentes gerais: por um lado a indisciplina como uma forma de o aluno se livrar da influência da escola; por outro como um modo de impedir o desenvolvimento normal das aulas e, por fim, para contestar o modo de desenvolvimento das atividades e trabalhos na escola. A mesma autora caracteriza a indisciplina como um elemento de desorganização das relações pedagógicas. Esse processo de desorganização ocorreria através da rutura das regras que organizam o processo pedagógico e tornam possível as aprendizagens coletivas.

Aqui deve ser destacado o papel do professor e a forma como este entende o estabelecimento de regras, a autoridade e a disciplina e, em alguns casos, para lidar com a indisciplina em sala de aula seria também necessário considerar algumas

transformações nas atitudes e crenças dos professores, assim como ao nível da sua formação (Garcia, 2009).

No que respeita às incivildades, por seu lado, estamos a referir-nos a condutas que se opõe às regras da boa convivência. Entre as incivildades mais apresentadas nas escolas, destacam-se o falar de forma grosseira, as desordens, as ofensas verbais, e a “falta de respeito” no geral. Sob essa conceção, algumas formas de “mau comportamento”, devido à sua pouca gravidade, seriam incivildades e não indisciplina. Desta forma, as incivildades englobam comportamentos desafiantes que rompem de forma subtil ou explícita, regras e esquemas da vida social e o que seria o comportamento socialmente esperado, mas não rompem necessariamente as regras pedagógicas (Charlot, 2002, citado por Garcia, 2006).

As incivildades são ruturas ao nível das regras e expectativas de convivência, que se supõe serem do domínio público desde a infância. Esta conduta incivilizada tende a ser vista como resultado da ausência da influência educativa da família, ou de uma influência desadequada, visto ser a família o primeiro elemento de socialização da criança. No espaço escolar as incivildades ocorrem com diferentes finalidades, mas seja como forma de contestação da ordem escolar, ou como violência, as incivildades ameaçam o funcionamento da escola e a convivência que ali ocorre (Abramovay et al., 2004, citados por Garcia, 2006).

A utilização do senso comum resulta no obscurecimento dos fenómenos acima referidos e também do fenómeno de *bullying* e de violência, fazendo com que estes termos sejam utilizados de forma indiscriminada e pouco correta. É importante que essa definição seja esclarecida e usada de forma correta para que também se possam identificar corretamente as situações e atuar nas mesmas de forma eficaz (Sebastião, Alves & Campos, 2003).

Segundo a Organização Mundial de Saúde, a violência é “o uso deliberado da força física ou poder, em forma concretizada ou de ameaça, contra si próprio, contra outro indivíduo ou contra outra comunidade, que cause ou tenha muitas probabilidades de causar lesões, morte, danos psicológicos, problemas de desenvolvimento ou privações” (Gilligan, 2000, citado por Fernández, Hernández-Aguado & Cantero, 2006).

A violência pode existir em todos os ambientes em que exista um conflito que não foi negociado e intolerância perante a diferença e não só é um problema crescente nas sociedades ocidentais e a nível global como é também, segundo a Organização Mundial

de Saúde, um indicador de saúde pública (Loureiro & Queiroz, 2005; World Health Organization, 2002 citado por Fernández, Hernández-Aguado & Cantero, 2006; Silva & Salles, 2010).

Por seu lado, a violência escolar é a prática do termo anteriormente descrito em comportamentos que se passam no espaço escolar e que podem incluir *bullying*, lutas frequentes, uso de armas ou violência entre *gangs* (Barroso & Manita, 2012).

Na escola, segundo os professores, a violência está a aumentar e encontra-se tão presente que alguns atos são tão banais que deixam de ser percebidos como violentos. As formas de violências mais referidas são as ameaças e agressões verbais entre os alunos e dos alunos para com os adultos (Silva & Salles, 2010).

O *bullying*, por seu lado, difere da violência escolar porque tem características específicas (Damke & Simon, 2002).

1.3. *Bullying* - Conceitos Básicos e Relacionados

O *bullying* entre crianças e jovens em idade escolar é, sem dúvida, um fenómeno muito antigo que tem sido descrito em trabalhos literários desde há muitos anos. Este é um problema a nível mundial que tem consequências negativas e a longo prazo tanto para as vítimas como para os agressores e que compromete o seu direito de aprender num ambiente seguro e sem medo. Contudo, só recentemente o fenómeno começou a ser estudado e a ser motivo de preocupação um pouco por todo o mundo (Banks, 1997; Olweus, 1994; Olweus, 1995; Olweus, 1997; Olweus & Limper, 2010; Swearer, Espelage, Villancourt & Hymel, 2010).

O início do estudo do fenómeno de *bullying* foi feito por Olweus (1978, citado por Smith & Brain, 2000) e continuou ao longo da década de 80 em países como a Noruega e a Suécia. Só mais tarde, na década de 90 o interesse e preocupação pela temática começou a alastrar-se um pouco por todo o mundo (Smith & Brain, 2000).

Assim, ao contrário da violência escolar, para que um comportamento seja considerado *bullying*, é necessário que este seja caracterizado como agressivo (do ponto de vista físico, verbal, psicológico, social ou sexual), repetitivo e intencional (com intenção de causar dano físico e/ou psicológico) direcionado a um alvo específico, podendo ocorrer por um único indivíduo ou por um grupo de pessoas, de maneira direta e explícita ou de forma indireta e subtil. Também é verificado que o *bullying* acontece quando há uma relação desigual de poder por meio do qual a vítima é de alguma forma

intimidada e incapaz de se defender (Damke & Simon, 2002; Olweus, 1993; Olweus, 1995; Olweus, 1997; Olweus & Limper, 2010; Rigby, 2002, citado por Rigby, 2011).

O fenómeno do *bullying* não tem apenas a ver com o agressor e com a vítima mas também com a escola, a família e todo o contexto social em que o mesmo está inserido. Este é imprevisível, ocorre em todos os tipos de escola, é mais prevalente no início da adolescência e pode ter consequências que se manifestam para toda a vida (Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener, 2005; Swearer, Espelage, Villancourt & Hymel, 2010).

Ao contrário de outros comportamentos violentos o *bullying* ocorre num contexto altamente estruturado do ponto de vista social e cheio de adultos cuja obrigação é monitorizar o comportamento dos alunos e manter a ordem e a segurança. Ocorre maioritariamente nos intervalos mas também pode ocorrer dentro da sala de aula, de formas menos visíveis (Camacho, 2001, citado por Silva & Salles, 2010; Unnervet & Cornell, 2004).

É importante ter em conta a perceção existente sobre os comportamentos de *bullying*, uma vez que estas são, muitas vezes, diferentes para alunos, pais e professores. A perceção das crianças sobre o que constitui *bullying* pode influenciar a precisão das suas denúncias aos adultos e a medida em que estas podem ou não tentar intervir. As perceções dos professores em relação ao *bullying* vão influenciar como e quando estes estão mais propensos a intervir e as perceções dos pais, por seu lado, vão influenciar a sua tendência em apoiar os seus filhos e pedir ajuda à escola (Bauman & Del Rio, 2005; Dake, Price & Telljohann, 2003).

O *bullying* pode ser considerado um acontecimento normativo, no sentido em que este ocorre de forma transversal em vários países e em praticamente todas as escolas. Ou seja, o *bullying* é tão comum que é quase “esperado” que aconteça, no entanto, isto não faz dele um fenómeno socialmente aceitável e não pode ser visto como algo normal. Medidas têm que ser tomadas para o combater, por forma a diminuir a sua normatividade e evitar os efeitos profundos que este causa na saúde física e psicológica daqueles que o sofrem (Smith & Brain, 2000).

Vários estudos referem que o *bullying* é a forma mais comum de violência em contexto escolar e que pode anteceder formas de violência escolar mais severas. Além disso, é um fenómeno relativamente estável, no sentido em que tanto as vítimas como os agressores tendem a manter-se nesse papel durante algum tempo se nenhum tipo de

intervenção for levada a cabo por parte dos adultos (Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton & Scheidt, 2001; Olweus, 1997).

1.3.1. Tipos de *Bullying*

O *bullying* pode ser classificado como direto (gozos, ameaças, agressões físicas ou sexuais, empurrões e roubos, iniciados por um ou mais alunos contra uma vítima) e indireto (isolamento e exclusão social de forma intencional, espalhar boatos desagradáveis) (Greene, 2005; Salmivalli, Peets & Hodges, 2011; Smith, 2004).

Dentro da sala de aula ocorre com mais frequência *bullying* indireto porque este é mais discreto e tem menor probabilidade de ser detetado. Normalmente, as formas menos severas de violência precedem outras formas de violência mais graves e vão escalando em termos de gravidade desde a infância até à adolescência ou mesmo idade adulta (Craig, Pepler & Atlas, 2000; Greene, 2005).

Mais recentemente, novas formas de *bullying* têm surgido, tais como o *bullying* eletrónico, conhecido como *cyberbullying* (que consiste em praticar as agressões à distância através da internet ou do telemóvel, enviando mensagens desagradáveis ou espalhando imagens ou vídeos com vista a causar dano à pessoa em questão) (Butler, 2006; Slonje & Smith, 2008, citados por Salmivalli, Peets & Hodges, 2011).

Embora o *cyberbullying* seja menos frequente do que o *bullying*, tem vindo a ganhar impacto devido ao grande crescimento dos meios tecnológicos da atualidade e à possibilidade de o agressor manter o anonimato e chegar a uma grande audiência de forma rápida (Butler, 2006; Salmivalli, Peets & Hodges, 2011).

1.3.2. Diferenças de género

Os rapazes tentem a estar mais envolvidos em comportamentos de *bullying* e em agressões diretas e a ter brincadeiras mais violentas do que as raparigas, que estão mais associadas ao *bullying* indireto e a formas de agressão mais subtis (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Olweus, 1993; Olweus, 1994; Olweus, 1995; Olweus, 1997; Salmivalli, Peets & Hodges, 2011). O *bullying* trata-se também de uma violência intragéneros (raparigas vitimizam raparigas e rapazes vitimizam rapazes na maior parte das vezes) (Fernández, Hernández-Aguado & Cantero, 2006).

As estratégias utilizadas também não resultam de forma igual em ambos os géneros. Por exemplo, procurar suporte social tende a ser mais eficaz e adaptativo para as

raparigas do que para os rapazes e comportamentos de retaliação tendem a ser mais adaptativos para os rapazes (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008).

As raparigas utilizam mais frequentemente estratégias de *coping* passivo do que os rapazes. Isto pode ocorrer porque é mais culturalmente aceite que as raparigas e as crianças procurem ajuda e também porque normalmente as raparigas desenvolvem relações de maior proximidade com os professores, o que facilita a procura de ajuda (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008).

1.3.3. Atores Envolvidos – Breve Caracterização

Existem vários tipos de participantes neste fenómeno: o agressor (*bully*), que é quem exerce poder físico ou psicológico sobre uma vítima e que pode ser passivo (segue aquele que instiga o incidente), agressivo (instiga o incidente) ou ansioso (é tanto agressor como vítima); a vítima, que pode ser passiva ou provocatória (com características de vítima e agressor) e os espetadores (presentes em cerca de 80% dos casos e que podem ignorar os acontecimentos e tentar não se envolver, apoiar os agressores ou tentar defender as vítimas) (Olweus, 1993; Olweus, 2001; Smith, 2004).

Salmivalli et al (1996, citados por Smith, 2004) referem que os *bullies* podiam ser organizados em três grupos: líderes (organizam um grupo e dão início às agressões de forma ativa); seguidores (que se juntam ao grupo após os atos agressivos já terem tido início) e reforço (não participam de forma ativa mas incentivam os atos ficando a assistir aos mesmos de forma divertida e sem intervir).

Os estudos evidenciam que os agressores são fisicamente mais fortes, agressivos relativamente aos seus pares, provocadores, apresentam tendência para a hiperatividade, manifestam pouca empatia com os outros e mostram-se satisfeitos com o sofrimento que provocam. Têm atitudes positivas em relação à utilização de violência, são impulsivos, emocionalmente imaturos e têm fraca capacidade de resolução de problemas e de tolerância à frustração. São egocêntricos, gostam de ter o controlo da situação e têm uma autoestima elevada. Mantêm uma relação insatisfatória e hostil com a escola, não respeitando as regras, pois não gostam desta nem dos professores. Os *bullies* têm ainda tendência a utilizar a violência de forma instrumental, para conseguirem algo desejado e têm maior probabilidade para desenvolverem comportamentos de risco tais como consumo de álcool e drogas e porte de armas. No entanto, são populares especialmente dentro de seu grupo (Banks, 1997; Lima, 2011;

Olweus, 1993; Olweus, 1994; Olweus, 1995; Olweus, 1997; Picado, 2009; Silva & Salles, 2010).

As vítimas podem ser vítimas passivas ou agressivas (que além de vítimas também são agressoras), sendo que estas últimas, por seu lado, tendem a utilizar a violência de forma reativa, como resposta à violência utilizada contra si (Olweus, 1993).

As vítimas tendem a ser mais frágeis física e psicologicamente, ter uma aparência física socialmente desvalorizada; pertencerem a minorias étnicas ou serem portadoras de alguma deficiência física ou mental; serem inseguras e ansiosas; mostrarem uma atitude submissa; terem baixa autoestima e uma visão negativa de si próprias; serem pouco assertivas; terem uma autoimagem negativa; terem poucos amigos e serem isoladas. Muitas vezes, podem apresentar também dificuldades de aprendizagem e fracas competências sociais (Fox & Boulton, 2005; Lima, 2011; Olweus, 1993; Picado, 2009; Silva & Salles, 2010).

Os espetadores, por seu lado, não estão diretamente envolvidos nos atos, estão apenas a observar e podem servir tanto de incentivo para o agressor como de defensor da vítima. Normalmente existe um grande número de espetadores que presencia as agressões e a maior parte destes, embora tenha opiniões negativas em relação ao *bullying*, sinta compaixão pelas vítimas e tenha vontade de as tentar ajudar, reforçam este comportamento por não fazerem nada para impedir os agressores de continuarem a agredir as suas vítimas, sendo que estes agressores interpretam esta falta de intervenção como um reforço ao seu comportamento. No entanto, quando intervêm e tentam parar estes comportamentos agressivos, tendem a ser bem-sucedidos (Craig, Pepler & Atlas, 2000; O'Connell, Pepler & Craig, 1999; Olweus, 1993).

1.4. Consequências do *bullying*

Uma grande quantidade de investigações refere a existência de consequências negativas, graves e irreversíveis a nível psicológico e educacional, que podem permanecer até à idade adulta, tanto para as vítimas como para os *bullies* (Ellis & Shute, 2007; Olweus, 1993; Picado, 2009).

Algumas das consequências de ser vítima de *bullying* passam por: alterações somáticas e ao nível da saúde (insónias, enjoos, enurese noturna, cefaleias, etc.); depressão, suicídio (ou tentativa), autoagressão, dificuldades académicas (abandono e absentismo escolar e fracos resultados), ansiedade, baixa autoestima, rejeição pelos

pares, fraco ajustamento psicológico, isolamento social, relatos de medo, tristeza e stress (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Lima, 2011; Oliboni, 2008; Olweus, 1993; Picado, 2009).

Nos Estados Unidos da América cerca de 7% dos alunos do 8º ano faltam pelo menos um mês às aulas devido a serem vítimas de *bullying*. As consequências do *bullying* são tão graves que crianças, com idades entre 8 e 15 anos, identificaram este tipo de violência como um problema maior do que o racismo e as pressões sexuais ou o consumo de álcool e drogas (Bond, Carlin, Thomas, Rubin & Patton, 2001, citados por Mendes, 2011; Olweus, 1993).

O *bullying* não tem consequências só durante a idade escolar. Alguns alunos continuam a mostrar sintomas e consequência do *bullying* mesmo após 3 anos de terem mudado ou abandonado a escola ou mesmo na idade adulta (Carlisle & Rofes, 2007).

Alguns dos sintomas que antigas vítimas de *bullying* continuam a mostrar na idade adulta são: baixa autoestima, depressão, dificuldade em iniciar e manter relações de amizade, medo, ansiedade, perturbações obsessivo-compulsivas, sintomas psicossomáticos, insegurança e stress (Carlisle & Rofes, 2007).

Existem também várias consequências para os agressores, tais como: maior probabilidade de se envolverem no consumo de álcool, tabaco e drogas, em lutas violentas e vandalismo. Os jovens que praticam *bullying* têm maior probabilidade de vir de uma família com práticas educativas mais violentas e têm tendência a mostrar mais instabilidade ao nível laboral e dos relacionamentos. Além disso, têm também maior probabilidade de sofrerem sintomas depressivos e de se envolverem em condutas criminais (cerca de 60% dos jovens que tinham sido agressores tinham tido pelo menos uma condenação antes dos 24 anos) (Oliboni, 2008; Olweus, 1993; Olweus, 1994; Olweus, 1995; Olweus, 1997; Olweus, 2011; Picado, 2009).

Também para os espetadores, que apenas participam no fenómeno através da observação, existem consequências, isto porque ao presenciar o *bullying* “acabam por sofrer as suas consequências, uma vez que o direito que tinham a uma escola segura, solidária e saudável vai desaparecendo à medida que o *bullying* foi deteriorando as suas relações interpessoais e acarretando prejuízos ao seu desenvolvimento socioeducacional” (Fante, 2005, citado por Oliboni, 2008).

CAPÍTULO II

BULLYING - ESCOLA COMO MEIO DE AVALIAR E SUPERVISIONAR

2.1. A Escola como Instância de Socialização

Fora da família, a escola é uma das principais fontes de socialização e o relacionamento que os alunos constroem com os professores pode desempenhar um importante papel neste processo (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003, Wentzel & Looney, 2007, citados por Konishi, Hymel, Zumbo & Li, 2010).

Quando existe rutura a nível da família e esta deixa de agir como agente socializador ou o faz de forma desadequada, essa função acaba por recair sobre a escola. A escola tem uma grande importância na vida das crianças e jovens pois é nesta que passam grande parte da sua vida e é na escola que aprendem uma grande diversidade de conhecimentos e competências (para além das académicas) que dificilmente poderiam aprender noutros lugares e que estabelecem, também, as primeiras relações sociais. Para promover esse desenvolvimento, é necessário que este espaço seja agradável e pacífico. No entanto, se esse ambiente for de violência e de medo, além de afastar os alunos e dificultar o trabalho dos profissionais, vai também comprometer a sua aprendizagem e desenvolvimento adequados (Di Leo, 2011; Lima, 2011; Oliboni, 2008). É, no entanto, no contexto escolar que se iniciam também muitos dos comportamentos violentos e delinquentes e, por isso, essa é uma preocupação de todos os intervenientes no processo educativo (Barroso & Manita, 2012).

A escola tem o papel de criar um ambiente seguro que englobe todos os profissionais e de providenciar as medidas necessárias para resolver os problemas em questão e recuperar a sua função de ensinar mas, se não tem conhecimento dos atos de violência, nada podem fazer para intervir (Ferreira, Nascimento, Amaral, Amorim & Toni, 2012; Yablon, 2010).

As escolas devem ser guiadas pela regra base de que é um direito fundamental que todas as crianças se sintam seguras na escola e que sejam afastadas de toda a opressão e repetidas agressões e humilhações. Nenhum aluno devia ter medo de ir à escola por temer agressões de qualquer tipo e nenhum pai devia ter de se preocupar com estas coisas acontecerem com o seu filho quando está na escola, rodeado de professores e funcionários, num ambiente que devia ser seguro, de aprendizagem e de crescimento pessoal. Alunos e professores têm direito a um ambiente escolar seguro e onde exista respeito pela dignidade humana e pelas diferenças individuais e onde seja possível a aprendizagem e desenvolvimento das competências pessoais e sociais, de forma emocionalmente saudável. O *bullying* ocorre quando essa regra não é cumprida e se

acha que nada pode ser feito para resolver o problema ou que os alunos o devem resolver sozinhos (Mascarenhas, 2006; Olweus, 1993; Olweus, 1994; Olweus, 1995; Olweus, 1997; Olweus & Limper, 2010).

2.2. Os Aspetos a Analisar nas Escolas, Visando a Prevenção da Violência

A escola não é responsável pela existência dos problemas de violência mas é responsável pelas respostas que dá aos mesmos e pela forma como lida com eles e os tenta resolver. Portanto é preciso treinar os professores e auxiliares de ensino a lidar com estes problemas de forma adequada e eficaz (Cabarello, 2000, citado por Chrispino & Santos, 2011).

É importante que o ambiente escolar seja gerido pelas entidades competentes de forma a garantir a todos o direito ao respeito e o fenómeno de *bullying* precisa de ser gerido de forma efetiva e eficaz por forma a proteger a saúde física e mental dos alunos, professores e restantes funcionários escolares (Mascarenhas, 2006).

É também importante ter em conta as diferenças da definição de *bullying* entre alunos, investigadores, pais e professores porque se uma criança considera certo comportamento como *bullying* e os pais/professores não considerarem, estes vão ter menos probabilidade de intervir nessa situação (Bauman & Del Rio, 2005; Vaillancourt, McDougall, Hymel, Krygsman, Miller, Stiver, & Davis, 2008).

A escola é um contexto privilegiado para intervir e combater este fenómeno e é responsabilidade de todos combatê-lo e promover os relacionamentos saudáveis neste contexto (Craig, 2007).

2.2.1. A Importância de Dar Voz aos Profissionais do Ensino

A violência percebida pelas pessoas que dirigem os estabelecimentos de ensino é escassa e, além disso, existe falta de estudos sobre a forma como os professores compreendem o fenómeno de *bullying* e sobre os fatores que influenciam a sua visão e intervenção e é importante que estas variáveis sejam tidas em conta (Fernández, Hernández-Aguado & Cantero, 2006; Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener, 2005).

Os professores quando definem *bullying* tendem a referir a diferença de poder entre as partes e a intencionalidade do comportamento mas não fazem muita referência à continuidade no tempo. No geral dão mais importância às formas de *bullying* diretas do que às indiretas, embora refiram que as indiretas também possam ser graves. Ainda

assim, é necessário que recebam formação nesta área pois enquanto considerarem o *bullying* indireto como menos relevante, também vão ter menos tendência para agir nesses episódios e isso é preocupante. Além disso, relativamente ao *bullying* direto, tendem a considerar todos os confrontos físicos como *bullying*, até mesmo os que não o são (Boulton, 1997; Ellis & Shute, 2007; Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener, 2005; Naylor, Cowie, Cossin, Bettencourt & Lemme, 2006).

O *bullying* prejudica a aprendizagem. Os alunos não conseguem aprender quando não se sentem seguros e a sua segurança não pode ser assegurada sem que haja um compromisso e uma ação por parte dos professores (Limber, 2004, Snell et al, 2002, citados por Bauman & Del Rio, 2005).

Os professores são responsáveis por manter um ambiente positivo que permita aos alunos aprender e cooperar e têm muitas vezes um papel importante na gestão, prevenção e na resolução da vitimação entre pares. No entanto, as suas perceções e atitudes sobre o que é *bullying* e o seu papel na forma como lidam com estas agressões, podem ter que ser alterados. É importante que os professores entendam que a forma como eles percebem e intervêm no *bullying* pode ter consequências para os seus alunos (Craig, Henderson, & Murphy, 2000; Craig, 2007; Grumm & Hein, 2012; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener, 2005; Nation, Vieno, Perkins & Santinello, 2008).

Os professores têm responsabilidade de zelar pela proteção e bem-estar dos alunos tanto dentro do recinto escolar e sala de aula como nas atividades curriculares que ocorrerem fora da mesma (eg.: visitas de estudo). Um dos principais problemas é que muitas vezes os professores não sabem ou não têm competências suficientes para lidar e identificar corretamente estas situações ou não sabem até que ponto é ou não da sua responsabilidade resolver situações de *bullying* ocorridas fora da sala de aula ou mesmo da escola (Butler, 2006).

Todos os intervenientes do meio escolar, desde alunos, professores e funcionários devem ter um papel ativo e uma responsabilidade na redução do fenómeno de *bullying* (Silva & Salles, 2010; Rose & Monda-Amaya, 2012). Ignorar o *bullying* ou lidar com ele de forma desadequada e pouco eficaz pode agravar estes comportamentos, desta forma, os professores devem ter formação adequada e abordar constantemente este tema pois é seu dever ajudar a desenvolver competências sociais básicas, criando em sala de aula oportunidades estruturadas para o desenvolvimento e aplicação destas

competências e reforçando o comportamento apropriado dos alunos. Desta forma, isso irá atuar como fator protetor para a vitimação (Rose & Monda-Amaya, 2012).

É importante que os professores trabalhem no sentido de ter uma relação positiva com os seus alunos, que os deixe à vontade para partilharem as suas preocupações e para que se desenvolva um ambiente seguro de aprendizagem (Oliboni, 2008; Yablon, 2010).

As relações estabelecidas entre os professores e os alunos têm influências na vida desses alunos a nível do seu desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e comportamental e do ajustamento e sucesso escolar e suas capacidades de aprendizagem. Estas interações também atuam como fator protetor para crianças tanto em risco de serem vítimas como de serem agressoras, uma vez que os professores atuam muitas vezes como modelos a seguir (Craig, 2007; Grumm & Hein, 2012; Konishi, Hymel, Zumbo & Li, 2010; Yablon, 2010).

É importante que os alunos vejam os professores como alguém que toma uma atitude em casos de *bullying* uma vez que os professores estão numa posição privilegiada para intervir nestas situações e, além disso, as suas atitudes e comportamentos vão moldar as dos seus alunos e podem determinar a existência de *bullying* nas suas escolas e salas de aula (Hirdes, 2010; O'Moore, 2000; Olweus, 1995).

Muitas vezes os professores não estão motivados para intervir nestas situações, não só porque não têm os conhecimentos e competências necessárias para tal, mas também porque estão demasiado focados no papel tradicional do professor que é o de ensinar e não o de resolver conflitos (embora na realidade esse seja um dos seus papéis) (Ferreira, Nascimento, Amaral, Amorim & Toni, 2012).

2.2.1.1. Como os Profissionais do Ensino Percecionam e Lidam com o Fenómeno

Muitas vezes os alunos e os professores vivem realidades diferentes num mesmo contexto o que faz com que tenham perceções diferentes dos acontecimentos. Tendencialmente os professores identificam menos agressões do que os alunos porque confundem algumas delas com brincadeiras normais da idade, o que faz com que não intervenham (Boulton, 1997; Gay, 2010; Oliboni, 2008).

Apesar de os professores e funcionários terem a perceção de que são eficazes a identificar os fenómenos de *bullying*, tendem a ter uma visão exagerada desta sua capacidade de identificação e resolução, o que pode limitar a sua procura por formação

adicional. Em estudos efetuados foi concluído que os professores apenas intervinham em cerca e 18% dos casos ocorridos, embora os próprios refiram a sua intervenção numa percentagem bastante mais elevada (de cerca de 70%). Esta discrepância pode significar que ou os professores não têm consciência da real prevalência destas agressões ou os alunos não estão a ver a sua intervenção como útil. De qualquer das formas, a perceção de alunos e professores relativamente a esta intervenção não é consistente (Bauman & Del Rio, 2005; Craig, Henderson & Murphy, 2000; Limber, 2002).

As crenças dos professores têm uma profunda influência nos seus julgamentos e ações e, por isso, têm que ser modificadas quando estão erradas (Gay, 2010). Estas crenças estão relacionadas com a forma como os professores lidam com o *bullying*. Por exemplo: crenças assertivas levam a que os professores não intervenham diretamente para deixar que os alunos resolvam os seus próprios problemas; crenças de que o comportamento é normativo levam a que haja um menor recurso à punição dos agressores e uma desvalorização do sofrimento das vítimas e um menor envolvimento dos pais; crenças de evitamento levam a que os professores aconselhem as vítimas a manterem-se longe dos agressores e podem ajudar as vítimas a manter uma distância de segurança separando-as dos ofensores na sala de aula (Grumm & Hein, 2012; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008).

Quanto mais sério os professores consideram o episódio de *bullying*, mais aumentam as probabilidades de intervir e a maior parte dos professores têm atitudes negativas em relação ao *bullying* e à agressão e compaixão pelas vítimas e não consideram estes comportamentos normativos nem que os alunos devam lidar com eles sozinhos (Boulton, 1997; Ellis & Shute, 2007; Ferreira, Rowe & Oliveira, 2010; Grumm & Hein, 2012; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008).

Segundo vários estudos, cerca de 80% dos professores consideram que o *bullying* e a indisciplina são os problemas que mais afetam o seu trabalho, que estas se têm vindo a agravar e que este fenómeno não pode ser ignorado, contudo, lidar com ele é uma das suas maiores dificuldades e isso gera stress e preocupação (Mascarenhas, 2006; Sebastião, Alves & Campos, 2003).

As explicações dos professores para a sua falta de intervenção passam por: não saber como intervir, não terem presenciado os incidentes ou não terem conhecimento dos mesmos, o facto de identificarem estes comportamentos como normais da idade e não

considerarem que estes tenham consequências a longo prazo (Craig, Pepler & Atlas, 2000; Dake, Price, Telljohann & Funk, 2003; Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2005).

Tanto os professores como os alunos concordam que a escola é um bom local para intervir e que programas que promovam o apoio por parte dos pares são positivos e que promovem o desenvolvimento de competências pessoais e do trabalho de equipa (Ferreira, Nascimento, Amaral, Amorim & Toni, 2012; Smith, 2004). No entanto, muito poucos estudos se focaram em avaliar exatamente o que fazem os professores quando se deparam com uma situação de *bullying* (Hirdes, 2010).

Em muitas escolas o corpo administrativo está a implementar apenas estratégias rápidas e pouco eficazes a longo prazo para resolver os problemas da violência, isto por estarem demasiado focadas nos resultados académicos e pouco na resolução dos restantes problemas, sem terem a noção de que esses problemas também vão influenciar os resultados académicos (Greene, 2005).

Contudo, outros estudos revelam que a maioria dos professores não ignora as situações de *bullying* e conversam tanto com as vítimas como com os agressores quando estas situações ocorrem, no entanto, esta é uma medida de reação e não de prevenção, sendo a prevenção parte fundamental de um programa *antibullying* (Dake, Price, Telljohann & Funk, 2003; Hirdes, 2010; Rigby, 2011).

Os professores normalmente prestam mais atenção e intervêm mais em agressões físicas e verbais do que em casos de exclusão social, pois estes últimos são menos visíveis e, por isso, mais difíceis de detetar e nem todos os professores os consideram como sendo *bullying*. Quanto mais grave consideram a situação, maior a probabilidade de intervirem na mesma (e normalmente consideram mais graves as agressões diretas do que as indiretas e menos visíveis) Além disso, os professores intervêm mais facilmente quando conseguem observar diretamente as consequências do comportamento para a vítima (Craig, Henderson & Murphy, 2000; Craig, Pepler & Atlas, 2000; Menesini, Fonzi & Smith, 2002; Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener, 2005).

Há professores que estão mais predispostos a agir do que outros, tanto para utilizar regras e punições como para utilizar estratégias de resolução de problemas, embora alguns prefiram a primeira e conheçam poucas estratégias alternativas (Ellis & Shute, 2007; Hirdes, 2010; Rigby, 2011).

Os professores não intervêm só quando sentem maior simpatia pela vítima (caso contrário tendem a ignorar as agressões ou desvalorizar as mesmas), mas também quando sentem uma maior autoeficácia em lidar com situações de *bullying*, sendo a punição a estratégia mais utilizada (Craig, Henderson & Murphy, 2000; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener, 2005).

Há também menos probabilidade de um professor intervir quando considera a vítima responsável pelas agressões de que é alvo ou quando não consideram que estas tenham as características esperadas de uma vítima (Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener, 2005).

Um dos fatores mais importantes para reduzir os níveis de *bullying* é a forma como as escolas se comprometem com os programas para o reduzir: quanto mais se empenharem e mais tempo persistirem nos mesmos, melhores os resultados obtidos. O *bullying* é um problema que continua ao longo do tempo, logo estes programas também têm de continuar ao longo do tempo pois se forem aplicados apenas num breve período, só vão ter resultados num espaço igualmente curto de tempo, após o qual o problema irá persistir. Ainda: quanto mais precoce a intervenção, melhores os resultados a longo prazo (Smith, 2004).

Em termos de intervenção, eles têm consciência do problema e de que é sua função intervir, mas revelam sentir necessidade de mais informação, formação e treino para lidar com o mesmo, que referem nunca ter tido e, por isso, não sentem confiança nas suas estratégias. Em alternativa a esta formação, cada um lida com o fenómeno de forma subjetiva. Seria recomendado que os programas de formação inicial de professores fossem alterados de forma a colmatar esta necessidade (Bauman & Del Rio, 2005; Boulton, 1997; Dake, Price, Telljohann & Funk, 2003; Menesini, Fonzi & Smith, 2002; Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener, 2005).

Segundo um estudo levado a cabo por Rigby (2003, citado por Grumm & Hein, 2012), os professores podem lidar com o *bullying* de uma de cinco formas distintas: atribuindo responsabilidade à vítima; atribuindo responsabilidade ao agressor; ignorando os acontecimentos; tentando resolver o problema de forma proactiva ou minimizando o impacto dos casos de *bullying* e considerando que estes não devem ser levados a sério. Algumas destas estratégias são mais eficazes e mais adaptativas do que outras e saber quais os professores utilizam pode ajudar a desenvolver melhores programas de prevenção e intervenção no *bullying* e a evitar as consequências negativas para as vítimas e para os agressores (Grumm & Hein, 2012).

A diferença na forma como alunos e professores percebem o *bullying* tem sérias consequências na forma como os professores se comprometem a pôr em prática estratégias eficazes para lidar com o fenómeno, levando à utilização de estratégias diferentes o que torna estas práticas inconsistentes ao nível escolar e aos olhos dos alunos e leva a que estes mantenham a crença de que os professores lidam com esta problemática de forma pouco adequada e que evitem procurar a sua ajuda (Damke & Simon, 2002; Hirdes, 2010; Menesini, Fonzi & Smith, 2002; Naylor, Cowie, Cossin, Bettencourt & Lemme, 2006; Oliboni, 2008).

Muitos alunos referem que os professores não estão interessados em parar os comportamentos de *bullying* (ou que não confiam na sua habilidade para tal) e que nada fazem nesse sentido na maior parte dos casos e, portanto, referem alguma resistência em trabalhar em conjunto com eles para reduzir estas situações. Referem também, muitas vezes, que os professores atuam mas que não o fazem de uma forma que seja eficaz para lhes colocar um fim o que em alguns casos resulta em que a situação se agrave (porque leva os agressores a acreditar que o seu comportamento é tolerado ou que não terá consequências severas) (Danby, Butler & Emmison, 2011; Olweus, 1993; Rigby, 2011; Rigby & Bagshaw, 2003).

Isto pode ser explicado por os alunos e os professores terem uma definição diferente do mesmo fenómeno ou pelo facto de os alunos não denunciarem essas situações a adultos, fazendo com que estes não tomem conhecimento das ocorrências e, conseqüentemente, não possam intervir. Por outro lado, os alunos podem reportar pouco estas situações por acharem que os professores não lhe dão a devida importância e não atuam de forma adequada (Craig, Henderson & Murphy, 2000).

Tudo isto nos pode levar a concluir que os professores não lidam com o *bullying* de forma eficaz. No entanto, embora reduzido, o suporte dos professores é visto como sendo uma ajuda e tem influência no sentimento de segurança dos alunos nas escolas. Desta forma, os professores devem ser encorajados a estar mais atentos a este tipo de situações e a dar suporte aos alunos nestes casos (Beran & Tutty, 2002).

Tanto os alunos vítimas como os agressores têm, por motivos diferentes, interesse em perceber como os professores lidam com estas situações e se isso é ou não eficaz. Tanto os agressores como as vítimas tendem a ver a intervenção dos professores como negativa: os agressores porque veem os professores como inimigos que os podem

castigar e as vítimas porque muitas vezes não percebem esta intervenção como sendo eficaz (Rigby & Bagshaw, 2003).

Diretores escolares e restantes funcionários reconhecem que para as políticas *antibullying* serem eficazes é necessária a existência de programas formais de treino e de formação para todos os professores, funcionários e alunos. No entanto, muitas escolas limitaram-se a acrescentar no seu regulamento algumas medidas adicionais, não estabelecendo políticas específicas contra o *bullying* e, algumas delas, não pretendendo estabelecer, pois não reconhecem o *bullying* como um problema (ou pelo menos não na sua escola) (O'Moore, 2000).

Uma vez que a maior parte dos comportamentos de *bullying* ocorrem na escola, um dos passos mais importantes a tomar é garantir que todos os professores estão sensibilizados para o problema e que recebem a formação adequada para saberem lidar com ele e distinguir esta forma de agressão específica das restantes (Bauman & Del Rio, 2005).

Os professores podem vir a beneficiar de treinamento que venha a construir uma maior concordância entre o seu conceito de gravidade de determinados atos e o conceito que é considerado pelos alunos. É necessário que os professores recebam formação nesta área pois enquanto considerarem o *bullying* social e verbal como menos relevante, também vão ter menos tendência para agir nesses episódios. É importante que tenham formação a respeito dos efeitos de todos os tipos de *bullying* (Ellis & Shute, 2007).

2.3. Violência nas Escolas - Estado da Arte nos Contextos Nacional e Internacional

Mais de duas décadas de pesquisa sobre o *bullying* nas escolas servem para identificar este fenómeno como um problema das sociedades à escala mundial, que perturba o desenvolvimento psicológico e físico dos alunos, logo com consequências negativas sobre a aprendizagem, pelo que se revela inquestionável a necessidade de intervir a nível local, nacional e internacional, o que diversos países na Europa já assumiram. Para se alcançar uma resposta global com verdadeiro impacto, todos os países deviam desenvolver uma estratégia nacional de prevenção e combate ao *bullying*, por forma a promover uma sociedade não violenta, contribuindo assim para que as escolas se tornem locais mais seguros e saudáveis (Craig, 2007; Fonseca & Veiga, 2007).

O início do estudo do fenómeno de *bullying* foi feito por Olweus (1978, citado por Smith & Brain, 2000) e continuou ao longo da década de 80 em países como a Noruega e a Suécia. Só mais tarde, na década de 90 o interesse e preocupação pela temática começou a alastrar-se um pouco por todo o mundo (Smith & Brain, 2000).

Existe pouca investigação em Portugal em torno da violência e da indisciplina escolar, o que não ajuda na criação de estratégias eficazes para lidar com o fenómeno. Muitas vezes quando os próprios conceitos não estão claros ou diferem de pessoa para pessoa isso também pode ter influência na criação de estratégias e na eficácia das mesmas (Sebastião, Alves & Campos, 2003).

A preocupação em intervir sobre a violência escolar pode ver-se nas atuais políticas de saúde em Portugal, como por exemplo, no âmbito do Programa Nacional de Saúde Escolar. O atual Programa de Saúde Escolar foca-se num conjunto de estratégias, baseadas nos problemas de saúde mais prevalentes na população juvenil, entre os quais, a violência em meio escolar, incluindo comportamentos autodestrutivos e *bullying*, que representa um fenómeno com alguma expressão no nosso país (Direção Geral de Saúde, 2006; Pereira, Mendonça, Neto, Valente & Smith, 2004, citados por Mendes, 2011).

Em Portugal a intervenção com maior impacto na redução do *bullying* foi realizada em escolas do norte do país, cujo programa implementado consistiu na formação de professores com o objetivo de os sensibilizar para esta problemática; no equipamento dos recreios com diversos materiais lúdicos e numa maior supervisão dos mesmos por parte de adultos. Houve sucesso moderado dessa intervenção, não na redução do *bullying*, mas na prevenção do aparecimento de novos casos (Lopes, 2005, citado por Mendes, 2011).

2.3.1 Prevalência do Fenómeno no Contexto Nacional e Internacional

Todos os alunos que sofrem agressões mais de duas ou três vezes por mês devem ser classificados como vítimas de *bullying*. Segundo este critério, a prevalência do *bullying* em vários países varia entre 5% a 30% (Craig & Harel, 2004, citados por Salmivalli, Peets & Hodges, 2011).

Estudos desenvolvidos em vários países concluíram que mais de 15% das crianças em idade escolar estão ativamente envolvidas em *bullying* tanto como agressores como como vítimas e que o número de vítimas é duas vezes superior no ensino primário do

que no ensino secundário (Olweus, 1993; Olweus, 1994; Olweus, 1995 & Olweus & Limper, 2010).

É possível verificar, desta forma, que o *bullying* é um problema considerável a nível escolar e que afeta um grande número de alunos. Estes resultados foram transversais não só aos estudos de Olweus na Noruega e Escandinávia como também aos estudos de outros autores noutros países da Europa, da América e até da Ásia e Oceânia, o que mostra que este é um problema transversal a nível mundial e que precisam ser apresentadas soluções eficazes para lidar com ele (Olweus, 1994).

Carvalhosa (2007, citado por Picado, 2009), por seu lado, concluiu que, em Portugal existem taxas elevadas de comportamentos de *bullying* nas escolas: 23.5% dos alunos portugueses, entre os 10 e os 18 anos estão envolvidos nestes comportamentos 2 a 3 vezes por mês ou mais. Além disso, nos últimos anos a frequência desses comportamentos tem vindo a aumentar (Carvalhosa e Matos, 2004, citados por Picado, 2009).

Comparativamente com outros 35 países envolvidos no estudo, os jovens portugueses colocam Portugal em quarto lugar no *ranking* da vitimação na escola e no sexto lugar no *ranking* do *bullying* (Carvalhosa, 2007, citado por Picado, 2009).

2.4. A Prevenção e Intervenção

Os problemas de *bullying* presentes no contexto escolar tendem a ser estáveis ao longo do tempo, uma vez que estão enraizados (Greene, 2005). Desta forma, as abordagens de prevenção contra o *bullying* necessitam de ser holísticas (que abranjam a escola como um todo, assim como alunos, pais e professores) (Ferreira, Rowe & Oliveira, 2010; Grumm & Hein, 2012; Nation, Vieno, Perkins & Santinello, 2008; Olweus, 1993; Pepler, Craig, Ziegler & Charach, 1993; Rigby & Bagshaw, 2003; Rose & Monda-Amaya, 2012). Seria importante implementar em todas as escolas programas *antibullying*, para reduzir os casos existentes e prevenir o aparecimento de novos casos, uma vez que nas escolas onde estes tipos de programas foram implementados foram obtidos resultados positivos (Olweus, 1994; Olweus, 1995; Olweus, 1997).

É necessário também, fazer uma avaliação inicial da prevalência do fenómeno e das necessidades da escola em questão para saber onde e como intervir, para que esta intervenção seja bem-sucedida (têm de ser adaptados ao contexto e à população na qual estão a ser implementados), pois nem tudo o que resulta numa determinada escola terá

os mesmos resultados nas restantes e vice-versa. Além disso, estes programas necessitam de ser periodicamente avaliados em termos de resultados para verificar se estão a ser eficazes e se existe necessidade de proceder a algumas melhorias ou alterações dos mesmos (Banks, 1997; Craig, 2007; Greene, 2005; Naylor, Cowie, Cossin, Bettencourt & Lemme, 2006; Olweus, 1993; Rigby, 2011; Silva, Oliveira & Brotherhood, 2012). É necessário também que os programas sejam implementados de forma continuada no tempo, uma vez que os programas que apresentam uma maior duração são os que atingem melhores resultados (se forem implementados de forma pontual, os resultados vão ser também pontuais) (Smith, Ananiadou & Cowie, 2003; Smith, 2011).

Assim, a dita intervenção holísticas deve ser feita em vários níveis: ao nível da escola através de reuniões com os pais (para estabelecer regras e para cuidar de casos específicos); formar grupos de professores e outros agentes educativos para tentar melhorar o ambiente escolar; formação adequada aos docentes e restantes funcionários para lidar com o fenómeno de forma adequada; políticas e regras específicas para o fenómeno de *bullying*; aplicação de questionários ou entrevistas para diagnosticar a escola em questão relativamente à prevalência do *bullying*; ao nível da turma através estratégias de trabalho cooperativo; elaboração por parte dos alunos de regras *antibullying*; promoção de valores *antibullying* nas aulas; a temática ser debatida nas aulas e envolver os alunos nas políticas postas em prática e ao nível individual através de treino de competências pessoais e sociais; desenvolvimento de estratégias de *coping*; incentivar a pedir ajuda junto de adultos; debater as ocorrências com os agressores e implementar punições proporcionais e adequadas; relatar o sucedido à direção da escola e notificar os respetivos encarregados de educação (Martins, 2011; Olweus, 1993; Olweus, 1994).

Existem, também, algumas condições que têm que ser preenchidas para se conseguir lidar com o problema do *bullying*: o *bullying* tem que ser visto por todas as partes (alunos, pais, professores e funcionários) como sendo um problema (o que implica que todas as partes tenham conhecimento do que é o *bullying* e das suas consequências a curto e longo prazo); a escola tem que tomar medidas para prevenir o *bullying* e todas as partes têm que estar motivadas para intervir e para fazer cumprir as regras e programas implementados e reconhecer que intervir faz parte da sua responsabilidade (Greene, 2005; Lima, 2011; Limper, 2000; Naylor, Cowie, Cossin, Bettencourt & Lemme, 2006;

Oliboni, 2008; Olweus, 1993; Olweus, 1994; Olweus, 1995; Olweus, 1997; Olweus & Limper, 2010; Silva, 2010).

Um dos programas mais eficazes é o programa *antibullying* criado por Olweus (1993), e que é constituído por quatro componentes chave: existência de interesse positivo e envolvimento por parte de adultos (tanto professores como os restantes trabalhadores ao nível escolar, o que se prende também com uma maior supervisão); limites bem estabelecidos e intolerância para comportamentos inaceitáveis; quando esses limites são ultrapassados, devem ser aplicadas de forma consistente punições não hostis; os adultos tanto na escola como em casa devem agir como figuras de autoridade em pelo menos alguns aspetos (regras consistentes e exigência do seu cumprimento). Este programa deve ser implementado ao nível da escola, da turma e de cada aluno individualmente (Olweus, 1994; Olweus, 1995; Olweus, 1997; Olweus & Limper, 2010).

A investigação mostra que, sem formação específica, os professores têm poucos conhecimentos sobre o *bullying* e sobre como devem lidar com ele e que existe uma necessidade relativamente a essa formação. Assim, seria importante que esta formação fosse introduzida no início da formação para se tornarem professores, uma vez que os professores são a chave para a mudança e para a redução destes comportamentos nas escolas (Bauman & Del Rio, 2005; Boulton, 1997; Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2005; Garcia, 2009; Lima, 2011; O'Moore, 2000; Rigby, 2011).

PARTE B – CONTRIBUIÇÃO EMPÍRICA

CAPÍTULO III
O ESTUDO

3.1. Método

O presente estudo obedeceu a um desenho de estudo exploratório, descritivo, transversal e observacional, baseado no uso da técnica do questionário, a administrar aos profissionais do ensino, junto dos quais se recolheram dados quantitativos e qualitativos.

Deste modo pretendeu-se atingir os objetivos apresentados inicialmente, que passam a ser recordados: este estudo tinha em vista o objetivo geral de avaliar a perceção dos professores a respeito dos fenómenos antissociais e violentos em contexto escolar. Mais especificamente, o que se pretendia era, segundo a perspetiva destes profissionais do ensino: i) Identificar os comportamentos mais problemáticos evidenciados pelos alunos em contexto escolar; ii) Avaliar como é interpretada pelos professores a conduta violenta manifestada em contexto escolar; iii) Avaliar como a escola atua em situações em que estes comportamentos se verifiquem e iv) Identificar elementos da escola que se relacionem com esses comportamentos menos adequados.

De forma a alcançar estes objetivos e responder às questões supracitadas, é importante caracterizar a amostra deste estudo, bem como expor todo o material e procedimento utilizados.

3.1.1. Participantes

No que diz respeito à caracterização da amostra, tivemos um total de 73 indivíduos dos quais 22 eram do sexo masculino e 51 eram do sexo feminino (Cf. Quadro 1.1.). Não obstante, e porque outras variáveis caracterizam a amostra selecionada, passam a apresentar-se os seus valores.

Quadro 1.1.

Distribuição da amostra em função do sexo.

Quadro – Sexo dos Participantes		
Sexo	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Feminino	51	69.9
Masculino	22	30.1
Total	73	100

Já no que diz respeito à idade dos participantes (Cf. Quadro 1.2.), a maior parte tinha entre 41 e 50 anos (39.7%) ou entre 51 e 60 anos (39.7%). Apenas um participante (1.4%) tinha uma idade superior a 61 anos. Ainda em relação à idade, é importante

referir que o desvio-padrão assumiu um valor de 7.54, sendo que a média de idades destes profissionais do ensino foi de 47.78 anos.

Quadro 2.2.

Distribuição da amostra em função da idade.

Quadro – Idade dos Participantes				
Idade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	Média	Desvio Padrão
Entre 30 e 40	14	19.2	47.78	7.54
Entre 41 e 50	29	39.7		
Entre 51 e 60	29	39.7		
Mais de 61	1	1.4		
Total	73	100		

No que concerne à escolaridade dos profissionais do ensino que participaram neste estudo (Cf. Quadro 1.3.), a maior parte (89.8%) tinha formação superior e apenas 2.7% dos participantes tinham escolaridade ao nível do 5º ao 6º ano.

Quadro 3.3.

Distribuição da amostra em função da escolaridade.

Quadro – Escolaridade dos Participantes		
Escolaridade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
5º ao 6º ano	2	2.7
7º ao 9º ano	9	12.3
10º ao 12º ano	3	4.1
Superior	59	80.8
Total	73	100

Relativamente às funções desempenhadas na escola (Cf. Quadro 1.4.), 79.5% revelaram ser professores, 19.2% eram auxiliares de ação educativa e 1.4% referiu desempenhar outras funções.

Quadro 4.4.

Distribuição da amostra em função da função desempenhada na escola.

Quadro – Função Desempenhada na Escola		
Função	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Professor	58	79.5
Auxiliar de Ação Educativa	14	19.2
Outro	1	1.4
Total	73	100

Relativamente ao tempo de serviço que os indivíduos apresentaram em relação ao seu trabalho nas escolas analisadas (Cf. Quadro 1.5.), é possível constatar que muitos dos inquiridos (31.5%) referiram trabalhar no estabelecimento de ensino há mais de 21 anos.

Quadro 5.5.

Distribuição da amostra em função do tempo de serviço na escola.

Quadro – Tempo de Serviço na Escola		
Tempo de Serviço	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Menos de 4 anos	9	12.3
Entre 5 e 9 anos	9	12.3
Entre 10 e 14 anos	17	23.3
Entre 16 e 20 anos	15	20.5
Mais de 21 anos	23	31.5
Total	73	100

Efetivamente, os profissionais do ensino inquiridos neste estudo eram pertencentes a duas escolas da zona centro do país, 36 (49.3%) (30 professores e 6 auxiliares de ação educativa) faziam parte de uma das escolas e 37 (50.7%) (28 professores e 8 auxiliares de ação educativa e um participante que desempenha outras funções) faziam parte de outra das escolas.

Quadro 6.6.

Distribuição da amostra em função da escola.

Quadro – Sexo dos Participantes		
Escola	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Escola 1	36	49.3
Escola 2	37	50.7
Total	73	100

3.1.2. Material e Procedimento

A recolha de informação necessária para a investigação implicou o recurso a alguns materiais, cuja pertinência se impôs para que se passasse à recolha de dados, tal com se expõe de seguida:

- i) Declaração de Consentimento Informado (Cf. Anexo I), que foi apresentada a cada um dos profissionais, a fim de que o mesmo tivesse a oportunidade de consentir formalmente a sua integração na amostra do estudo, num registo de observância dos princípios éticos e deontológicos a que o

investigador está obrigado, com a devida explicação da investigação, dos seus objetivos, dos fins a dar aos dados recolhidos, sendo também dadas garantias de anonimato e confidencialidade.

- ii) “Questionário da Perceção de Agressão entre Pares” (Bilber & Nunes, 2013) (Cf. Anexo II), que visa recolher informação a respeito da perceção dos profissionais de ensino sobre os comportamentos violentos praticados entre os alunos, em contexto escolar, mais especificamente, sobre o fenómeno *Bullying*.
- iii) Questionário de “Diagnóstico do Meio Escolar” (DME) (Nunes, Caridade & Sani, 2013) (Cf. Anexo III), que permite proceder ao levantamento dos principais problemas e dificuldades que podem potenciar os comportamentos antissociais dos alunos, através da administração de um inquérito junto dos diferentes agentes escolares (professores e funcionários) e dos alunos.

Ambos os instrumentos foram utilizados após obtidas autorizações dos autores para a sua administração e de o estudo ter sido autorizado tanto pela Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa como pelo Ministério da Educação (Cf. Anexo IV).

Relativamente ao procedimento geral, primeiramente foi necessária a obtenção de autorização por parte do Ministério da Educação bem como junto dos Diretores dos Agrupamentos das Escolas. De seguida, foram combinados com ambas as escolas os períodos de tempo nos quais seria possível apresentar aos possíveis participantes todas as informações a respeito do estudo, dos seus objetivos e propósitos, da duração prevista e do destino a dar aos dados, garantindo confidencialidade e anonimato e assegurando que, a cada momento, o indivíduo poderia cessar a sua participação sem quaisquer consequências (entrega da Declaração de Consentimento Informado).

Num segundo momento, foram recolhidas as Declarações de Consentimento Informado e foram distribuídos os questionários pelos profissionais do ensino que aceitaram participar neste estudo. Os questionários foram distribuídos e recolhidos de acordo com a disponibilidade e horários dos profissionais em questão. O processo de recolha de dados desta investigação fez-se num período de aproximadamente três meses (Julho, Setembro e Outubro de 2014).

Os dados foram então recolhidos e, posteriormente, submetidos a organização numa base de dados construída por meio do *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS),

sendo também por este programa que se procedeu ao tratamento estatístico dos mesmos a fim de responder aos objetivos colocados inicialmente.

3.2. Resultados

Uma vez exposto o estudo propriamente dito, o seu método e procedimento, é então a altura de apresentar os resultados.

Relativamente à análise dos dados sobre o “Diagnóstico do Meio Escolar - DME” (Nunes, Caridade & Sani, 2013) (Cf. Anexo III), este permitiu proceder ao levantamento dos principais problemas e dificuldades que podem potenciar os comportamentos antissociais dos alunos, tal como são vistos pelos profissionais do ensino.

Neste questionário podemos encontrar dois tipos de resposta: uma parte quantitativa de resposta fechada em que os profissionais de ensino responderam às questões através da colocação de uma cruz na resposta que consideraram adequada para mostrar a frequência ou existência de cada comportamento ou situação e uma parte qualitativa de resposta aberta, onde os profissionais apresentaram uma justificação para a classificação anteriormente descrita ou onde enumeraram acontecimentos decorridos na escola.

Em relação à informação sobre o meio envolvente da escola em relativamente a transportes e serviços (Cf. Quadro 2.1.), a maior parte dos participantes classificou o mesmo como sendo razoável (35.6%) ou bom (46.6%).

Quadro 2.1.

Classificação do meio escolar quanto à sua envolvência.

Quadro – Meio Envolveinte da Escola		
Meio Envolveinte	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Muito Mau	1	1.4
Mau	4	5.5
Razoável	26	35.6
Bom	34	46.6
Muito Bom	8	11.0
Total	73	100

Em relação à justificação para esta mesma classificação apenas 22 participantes (30.1% da amostra total) responderam a essa questão (Cf. Quadro 2.2), sendo que a

principal justificação apresentada foi a existência de bons acessos, boa rede de transportes e serviços nos arredores dos estabelecimentos de ensino (26%).

Quadro 2.2.

Justificações referentes à classificação atribuída ao meio escolar, quando à sua envolvimento.

Quadro – Meio Envolve da Escola - Justificação		
Justificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Mínimas/más condições	3	4,1
Bons acessos/transportes/serviços	19	26.0
Não respondeu	51	69.9
Total	73	100

Em relação à organização e qualidade dos espaços escolares (Cf. Quadro 2.3.), a maior parte dos participantes classificou as mesmas como razoável (43.8%) ou bom (45.2%).

Quadro 2.3.

Caracterização do meio escolar quanto à organização e qualidade dos espaços.

Quadro – Organização e Qualidade dos Espaços		
Espaços	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Muito Mau	0	0.0
Mau	2	2.7
Razoável	32	43.8
Bom	33	45.2
Muito Bom	6	8.2
Total	73	100

Apenas 21 participantes (28.8%) apresentaram uma justificação para a sua classificação (Cf. Quadro 2.4.), sendo que as principais justificações apresentadas foram que as condições existentes eram adequadas às características da escola (13.7%) e que o espaço era limitado (12.3%).

Quadro 2.4.

Justificação da caracterização do meio escolar quando à organização e qualidade dos espaços.

Quadro – Organização e Qualidade dos Espaços - Justificação		
Justificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Decorrente de reformulação	2	2.7
Limitação de espaço/condições	9	12.3
Adequação às características da escola	10	13.7
Não respondeu	52	71.2
Total	73	100

No que concerne à adequação das condições estruturais da escola para os alunos que possui (Cf. Quadro 2.5), a maior parte dos participantes considerou as mesmas razoáveis (49.3%) e um número considerável de participantes considerou que estas condições eram boas (28.8%).

Quadro 2.5.

Caracterização do meio escolar quanto à adequação das condições estruturais da escola para os alunos que possui.

Quadro – Organização e Qualidade dos Espaços		
Espaços	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Muito Mau	1	1.4
Mau	15	20.5
Razoável	36	49.3
Bom	21	28.8
Muito Bom	0	0.0
Total	73	100

No que diz respeito à existência de estabelecimentos comerciais/industriais, que possam perturbar os alunos, nas imediações da escola (Cf. Quadro 2.6), a maior parte dos participantes (63.4%) deu uma resposta afirmativa.

Quadro 2.6.

Caracterização do meio escolar em função da existência de estabelecimentos nas imediações da escola.

Quadro – Estabelecimentos nas Imediações da Escola		
Estabelecimentos	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Sim	47	64.4
Não	23	31.5
Não respondeu	3	4.1
Total	73	100

Relativamente à enumeração dos ditos estabelecimentos comerciais/industriais (Cf. Quadro 2.7.), o estabelecimento mais referido como existente nas imediações da escola são os cafés (54.8%).

Quadro 2.7.

Enumeração do tipo de estabelecimentos nas imediações da escola.

Quadro – Tipo de Estabelecimentos nas Imediações da Escola			
Estabelecimentos	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	N
Espaços industriais	1	1.4	73
Jogos/recreativo	6	8.2	
Espaços comerciais	11	15.1	
Cafés/restauração	40	54.8	
Não se aplica	23	31.5	
Não respondeu	7	9.6	

Relativamente às medidas que os participantes referem que poderiam melhorar as condições da escola (Cf. Quadro 2.8.), as mais referidas foram: melhorar as condições logísticas da escola (38.4%), melhoramento dos espaços de lazer e recreativos (19.2%) e maior controlo das saídas da escola/mais policiamento (15.1%). Apenas 53.4% dos participantes deram resposta a esta questão, sendo que cada professor podia referir mais do que uma das opções.

Quadro 2.8.

Distribuição da amostra quanto às medidas que poderiam melhorar as condições da escola.

Quadro – Medidas que Poderiam Melhorar as Condições da Escola			
Medidas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	N
Alteração estatuto/categoria da escola	1	1.4	73
Redução nº alunos/turma	4	5.5	
Redução do número de alunos	6	8.2	
Aumento de profissionais	8	11.0	
Maior controlo de saídas da escola e policiamento	11	15.1	
Espaços lazer/desporto alunos	14	19.2	
Melhorar condições logísticas da escola	28	38.4	
Não respondeu	34	46.6	

Em relação à dinâmica de atividades extracurriculares desenvolvidas na escola (Cf. Quadro 2.9.), a maior parte dos participantes considera a mesma como razoável (39.7%) ou boa (37%).

Quadro 2.9.

Caracterização do meio escolar quanto à qualidade das atividades extracurriculares.

Quadro – Qualidade das Atividades Extracurriculares		
Qualidade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Muito Mau	0	0.0
Mau	11	15.1
Razoável	29	39.7
Bom	27	37.0
Muito Bom	1	1.4
Não respondeu	5	6.8
Total	73	100

Em relação às atividades extracurriculares supracitadas, a justificação mais apresentada para a anterior classificação (C. f. Quadro 2.10.) é a de que a escola tem uma participação ativa neste tipo de eventos (19.2%), embora a participação por parte dos pais e alunos por vezes não seja muito elevada (9.6%). Apenas 25 participantes (34.2%) deram resposta a esta questão.

Quadro 2.10.

Justificação da caracterização do meio escolar quanto às atividades extracurriculares.

Quadro – Atividades Extracurriculares – Justificação		
Atividades Extracurriculares	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Elevada carga horária profs/indisponibilidade	4	5.5
Fraca participação (pais e alunos)	7	9.6
Participação ativa da escola	14	19.2
Não respondeu	48	65.8
Total	73	100

Os eventos extracurriculares mais referidos como efetuados nas escolas em questão (Cf. Quadro 2.11.) foram: atividades lúdicas (43.8%), encontros desportivos (30.1%), eventos culturais (17.8%) e eventos informativos (17.8%) e, por último, visitas de estudo (13.7%). Também nesta questão era permitido aos participantes referir mais do que uma opção de resposta.

Quadro 2.11.

Enumeração das atividades extracurriculares existentes na escola.

Quadro – Enumeração das Atividades Extracurriculares Existentes			
Atividades Extracurriculares	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	N
Visitas estudo/saídas exterior	10	13.7	73
Eventos Informativos (seminários, palestras)	13	17.8	
Eventos culturais (peças teatro)	13	17.8	
Encontros desportivos	22	30.1	
Atividades lúdicas	32	43.8	
Não respondeu	25	34.2	

Relativamente ao estabelecimento de intercâmbio com outras instituições (Cf. Quadro 2.12.) 52.1% dos participantes consideraram que o mesmo é razoável, 19.2% consideraram que é bom e 16.4% consideraram que este intercâmbio é mau.

Quadro 2.12.

Caracterização do meio escolar quanto ao estabelecimento de intercâmbio com outras instituições.

Quadro – Intercâmbio com outras Instituições		
Intercâmbio	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Muito Mau	1	1.4
Mau	12	16.4
Razoável	38	52.1
Bom	14	19.2
Muito Bom	2	2.7
Não respondeu	6	8.2
Total	73	100

Para a classificação anteriormente apresentada, a justificação mais apresentada (C. f. Quadro 2.13.) foi o facto de efetivamente existir intercâmbio com outras instituições (17.8%).

Quadro 2.13.

Justificação da caracterização do intercâmbio da escola com outras instituições.

Quadro – Justificação do Intercâmbio com outras Instituições		
Intercâmbio	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Não tem conhecimento	3	4.1
Reduzido Intercâmbio/comunicação com exterior	6	8.2
Existência de intercâmbio/comunicação	13	17.8
Não respondeu	51	69.9
Total	73	100

Os exemplos mais referidos deste intercâmbio foram (Cf. Quadro 2.14.): participação em projetos comunitários (26%), cursos profissionais (23.3%) e estágios curriculares e profissionais (21.9%), podendo cada participante referir mais do que um exemplo de intercâmbio.

Quadro 2.14.

Exemplos do estabelecimento de intercâmbio com outras instituições.

Quadro – Intercâmbio com outras Instituições - Exemplos			
Exemplos Intercâmbio	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	N
Sem conhecimento	1	1.4	73
Articulação com formação de professores	3	4.1	
Eventos desportivos	6	8.2	
Articulação com área da saúde	7	9.6	
Protocolo de estágios curriculares e profissionais	16	21.9	
Cursos profissionais	17	23.3	
Envolvimento em projetos comunitários	19	26.0	
Não respondeu	35	47.9	

No que diz respeito ao envolvimento dos pais nas atividades escolares (Cf. Quadro 2.15.), 42.5% dos participantes referiram que o mesmo é baixo, 35.6% referiram que é razoável e 16.4% referiram que este envolvimento é muito baixo.

Quadro 2.15.

Caracterização do envolvimento dos pais nas atividades escolares.

Quadro – Envolvimento dos pais nas atividades escolares		
Envolvimento dos Pais	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Muito Baixo	12	16.4
Baixo	31	42.5
Razoável	26	35.6
Elevado	1	1.4
Muito Elevado	0	0.0
Não respondeu	3	4.1
Total	73	100

Como justificação para esta classificação (Cf. Quadro 1.16.) foi referido que os pais têm pouca participação/interesse neste tipo de atividades (26%) e que apenas comparecem quando convocados (9.6%). Apenas 26 participantes (35.6%) deram resposta a esta questão.

Quadro 2.16.

Justificação da caracterização do envolvimento dos pais nas atividades escolares.

Quadro – Envolvimento dos pais nas atividades escolares - Justificação		
Envolvimento dos Pais	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Envolvimento exclusivamente da associação de pais	1	1.4
Não tem informação/desconhece	2	2.7
Quando convocados	7	9.6
Reduzida Participação/Interesse	19	26.0
Não respondeu	47	64.4
Total	73	100

No que concerne ao envolvimento comunitário da escola (Cf. Quadro 2.17.) a maior parte dos participantes classificaram o mesmo como sendo razoável (52.1%) ou baixo (31.5%).

Quadro 2.17.

Caracterização do envolvimento comunitário da escola.

Quadro – Envolvimento Comunitário da Escola		
Envolvimento Comunitário	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Muito Baixo	2	2.7
Baixo	23	31.5
Razoável	38	52.1
Elevado	6	8.2
Muito Elevado	0	0.0
Não respondeu	4	5.5
Total	73	100

A justificação mais apresentada (Cf. Quadro 2.18.) para a classificação anterior foi que a participação na escola nestes projetos era reduzida (9.6%). Apenas 19 participantes (26%) apresentaram justificação para esta classificação.

Quadro 2.18.

Justificação da caracterização do envolvimento comunitário da escola.

Quadro – Envolvimento dos pais nas atividades escolares - Justificação		
Envolvimento Comunitário	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Articulação com poder local	4	5.5
Não tem informação/desconhece	4	5.5
Participação em projetos comunitários	4	5.5
Participação Reduzida	7	9.6
Não respondeu	54	74.0
Total	73	100

Relativamente ao sistema de medidas disciplinares adotado pela escola (Cf. Quadro 2.19.), 49.3% dos participantes consideraram que o mesmo é razoável, 23.3% consideraram que é mau e 21.9% consideraram que esse sistema de medidas disciplinares é bom.

Quadro 2.19.

Caracterização do sistema de medidas disciplinares adotadas pela escola

Quadro – Medidas Disciplinares		
Medidas Disciplinares	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Muito Mau	2	2.7
Mau	17	23.3
Razoável	36	49.3
Bom	16	21.9
Muito Bom	0	0.0
Não respondeu	2	2.7
Total	73	100

A principal justificação apresentada para esta classificação (Cf. Quadro 2.20.) foi a de que as medidas utilizadas são ineficazes e demasiado leves (30.1%). Apenas 27 participantes (37%) responderam a esta questão.

Quadro 2.20.

Justificação da caracterização do sistema de medidas disciplinares adotadas pela escola.

Quadro – Medidas Disciplinares - Justificação		
Medidas Disciplinares	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Gabinete/Resolução Interna	5	6.8
Leveza/ineficácia das medidas disciplinares	22	30.1
Não respondeu	46	63.0
Total	23	100

Algumas das medidas que foram referidas como podendo melhorar o sistema disciplinar da escola foram (Cf. Quadro 2.21.): um sistema disciplinar mais punitivo (37%), maior envolvimento dos encarregados de educação (19.2%) e inclusão de uma equipa multidisciplinar (psicólogo, assistente social) (16.4%), podendo os participantes, uma vez mais, referir mais do que uma medida.

Quadro 2.21.

Sugestão de medidas que poderiam melhorar o sistema disciplinar da escola.

Quadro – Medidas Disciplinares - Sugestão			
Medidas Disciplinares	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	N
Mais pessoal docente	2	2.7	73
Menos alunos por escola/turma	3	4.1	
Mais espaços lazer/recreativos	3	4.1	
Mais pessoal não docente	3	4.1	
Inclusão de equipa multidisciplinar (psicólogos, assistentes sociais, etc.)	12	16.4	
Mais envolvimento dos encarregados de educação	14	19.2	
Regime disciplinar mais punitivo	27	37	
Não respondeu	38	52.1	

Em relação à classificação do comportamento dos alunos na escola (Cf. Quadro 2.22.) a maior parte dos participantes (69.9%) classificou o mesmo como sendo razoável. Foi ainda pedido aos participantes que apresentassem uma justificação para a classificação que fizeram do comportamento dos alunos, face a essa questão apenas 17.8% dos participantes apresentaram justificação, que foi igual para todos: “resolução interna”.

Quadro 2.22.

Classificação do comportamento dos alunos na escola.

Quadro – Comportamento dos alunos		
Comportamento dos Alunos	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Muito Mau	0	0.0
Mau	8	11.0
Razoável	51	69.9
Bom	11	15.1
Muito Bom	1	1.4
Não respondeu	2	2.7
Total	73	100

Em relação ao absentismo escolar (Cf. Quadro 2.23.), este foi considerado baixo por 42.5% dos participantes e considerável por 37% dos participantes.

Quadro 2.23.

Classificação do absentismo escolar.

Quadro – Absentismo Escolar		
Absentismo Escolar	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Muito Baixo	4	5.5
Baixo	31	42.5
Considerável	27	37.0
Elevado	7	9.6
Muito Elevado	0	0.0
Não respondeu	4	5.5
Total	73	100

No que concerne aos problemas de comportamento dos alunos (Cf. Quadro 2.24.), foram referidos principalmente os seguintes: desrespeito generalizado (50.5%), desrespeito para com figuras de autoridade (31.5%), desrespeito entre alunos (27.4%), desrespeito para com equipamentos e instalações (20.5%) e recurso à violência (9.6%). Também nesta questão, os participantes podiam referir mais do que um comportamento.

Quadro 2.24.

Enumeração dos problemas de comportamento dos alunos.

Quadro – Problemas de Comportamento dos Alunos			
Problemas de Comportamento	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	N
Consumo de drogas	2	2.7	73
Recurso à violência	7	9.6	
Desrespeito equipamentos/instalações	15	20.5	
Desrespeito entre alunos	20	27.4	
Desrespeito figuras de autoridade	23	31.5	
Desrespeito generalizado	37	50.5	
Não respondeu	32	43.8	

Ainda, as incivildades consideradas mais frequentes (Cf. Quadro 2.25.) foram: perturbar o funcionamento escolar (75.3%), deitar lixo na escola (50.8%), destruir equipamentos (49.3%) e linguagem imprópria/faltas de respeito (16.4%).

Quadro 2.25.

Enumeração das incivildades mais frequentes.

Quadro – Incivildades mais Frequentes			
Incivildades	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	N
Linguagem imprópria/faltas de respeito	12	16.4	73
Destruir/Danificar equipamentos	36	49.3	
Dispersar/Deitar lixo na escola	40	50.8	
Perturbar funcionamento escolar	55	75.3	
Não respondeu	6	8.2	

Dos 73 participantes, 59 (86.6%) referiram considerar que o comportamento dos alunos se tem agravado nos últimos cinco anos (Cf. Quadro 2.26.).

Quadro 2.26.

Caracterização do agravamento do comportamento dos alunos nos últimos 5 anos.

Quadro – Agravamento do comportamento		
Agravamento do comportamento	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Sim	59	86.6
Não	9	13.2
Não respondeu	5	6.8
Total	73	100

Esse agravamento do comportamento dos alunos foi atribuído maioritariamente a (Cf. Quadro 2.27.): reduzido controlo parental e problemas familiares (42.5%), inadequação do regulamento e trabalho escolar (35.6%), ausência de motivação por parte dos alunos e dos professores (30.1%), e problemas socioeconómicos/desemprego (21.9%). Cada participante podia, também nesta questão, referir mais do que um comportamento a que atribuía o agravamento desses comportamentos.

Quadro 2.27.

Justificação para o agravamento dos comportamentos.

Quadro – Agravamento do Comportamento - Justificação			
Agravamento do Comportamento	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	N
Dimensão escola/agrupamento	2	2.7	
Tempos livres – videogames	2	2.7	
Tempos livres – redes sociais	3	4.1	
Elevada densidade de alunos	7	9.6	
Problemas socioeconómicos/desemprego	16	21.9	73
Ausência de motivação dos alunos/professores	22	30.1	
Inadequação do regulamento escolar/trabalho	26	35.6	
Reduzido controlo parental/problemas familiares	31	42.5	
Não respondeu	25	34.2	

As principais sugestões de medidas que poderiam prevenir os comportamentos menos adequados passaram por (Cf. Quadro 2.28.): maior rigor dos agentes educativos (37%), maior autoridade e importância da escola (37%), assunção do papel de pais (28.8%), intervenção/prevenção multilateral (24.7%) e redução do número de alunos (12.3%). Uma vez mais, cada participante podia referir mais do que uma sugestão.

Quadro 2.28.

Sugestões de medidas para prevenir os comportamentos menos adequados.

Quadro – Medidas para prevenir comportamentos			
Medidas Preventivas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	N
Reforço dos recursos humanos	3	4.1	73
Redução do nº de alunos	9	12.3	
Intervenção/prevenção multilateral	18	24.7	
Assunção do papel de pais	21	28.8	
Maior rigor dos agentes educativos	27	37.0	
Maior autoridade/importância da escola	27	37.0	
Não respondeu	28	38.4	

Relativamente à análise dos dados sobre o “Questionário da Perceção de Agressão entre Pares” (Bilber & Nunes, 2013) (Cf. Anexo II), este permitiu recolher informação a respeito da perceção dos profissionais de ensino sobre os comportamentos violentos praticados entre os alunos, em contexto escolar, mais especificamente, sobre o fenómeno *bullying*.

Este questionário encontra-se dividido em duas partes: uma parte qualitativa de resposta fechada em que os profissionais de ensino responderam às questões através da colocação de uma cruz na resposta que consideram adequada para o item em questão e uma parte qualitativa de resposta aberta, com algumas questões a que os profissionais deviam dar resposta.

Em relação aos comportamentos observados, pelos profissionais de ensino, em contexto escolar, passamos a apresentar os resultados obtidos.

Relativamente ao item “Algum aluno ficar repetidamente sozinho” (Cf. Quadro 3.1.), os resultados mais significativos foram: 35.6% referiram que essa situação ocorreu uma ou duas vezes e 26% dos participantes referiram que essa situação não ocorreu nenhuma vez.

Relativamente ao item “Algum aluno ser, repetidamente, impedido de participar nas brincadeiras ou atividades” (Cf. Quadro 3.1.), os resultados mais significativos foram: 65.8% dos participantes referiram que esta situação não ocorreu nenhuma vez e 26% referiram que esta situação ocorreu uma ou duas vezes.

Em relação ao item “Algum aluno insultar/humilhar outro pela cor da sua pele, aspeto ou etnia” (Cf. Quadro 3.1.), os resultados mais significativos foram: 53.4% dos

participantes referiram que esta situação não ocorreu nenhuma vez e 26% referiram que esta situação ocorreu uma ou duas vezes.

Quadro 3.1.

Caracterização dos comportamentos observados em contexto escolar – Parte 1.

Quadro – Comportamentos Observados em Contexto Escolar		
Item - Algum aluno ficar repetidamente sozinho		
Respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Nenhuma Vez	19	26
1 ou 2 vezes	26	35.6
3 ou 4 vezes	13	17.8
5 ou mais vezes	14	19.2
Não Respondeu	1	1.4
Total	73	100
Item - Algum aluno ser, repetidamente, impedido de participar nas brincadeiras ou atividades		
Respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Nenhuma Vez	48	65.8
1 ou 2 vezes	19	26.0
3 ou 4 vezes	4	5.5
5 ou mais vezes	1	1.4
Não Respondeu	1	1.4
Total	73	100
Item - Algum aluno insultar/humilhar outro pela cor da sua pele, aspeto ou etnia		
Respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Nenhuma Vez	39	53.4
1 ou 2 vezes	19	26.0
3 ou 4 vezes	8	11.0
5 ou mais vezes	5	6.8
Não Respondeu	2	2.7
Total	73	100

No que toca ao item “Algum aluno danificar material pertencente a outro aluno” (Cf. Quadro 3.2.), os resultados mais significativos foram: 42.5% dos participantes referiram que este comportamento nunca ocorreu e 34.2% referiram que este comportamento ocorreu uma ou duas vezes.

Para o item “Algum aluno furtar/roubar material pertencente a outro aluno” (Cf. Quadro 3.2.), os resultados mais significativos foram: 67.1% dos participantes referiram que esse comportamento não ocorreu nenhuma vez e 21.9% referiram que este comportamento ocorreu uma ou duas vezes.

No que concerne ao item “Algum aluno agredir outro aluno” (Cf. Quadro 3.2.), os resultados mais significativos foram: 47.9% referiram que este comportamento ocorreu

uma ou duas vezes e 32.9% dos participantes referiram que esse comportamento não ocorreu nenhuma vez.

Quadro 3.2.

Caracterização dos comportamentos observados em contexto escolar – Parte 2.

Quadro – Comportamentos Observados em Contexto Escolar		
Item - Algum aluno danificar material pertencente a outro aluno		
Respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Nenhuma Vez	31	42.5
1 ou 2 vezes	25	34.2
3 ou 4 vezes	10	13.7
5 ou mais vezes	5	6.8
Não Respondeu	2	2.7
Total	73	100
Item - Algum aluno furtar/roubar material pertencente a outro aluno		
Respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Nenhuma Vez	49	67.1
1 ou 2 vezes	16	21.9
3 ou 4 vezes	2	2.7
5 ou mais vezes	4	5.5
Não Respondeu	2	2.7
Total	73	100
Item - Algum aluno agredir outro aluno		
Respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Nenhuma Vez	24	32.9
1 ou 2 vezes	35	47.9
3 ou 4 vezes	8	11.0
5 ou mais vezes	5	6.8
Não Respondeu	1	1.4
Total	73	100

Em relação ao item “Algum aluno ameaçar outro, causando-lhe medo” (Cf. Quadro 3.3.), os resultados mais significativos foram: 39.7% dos participantes referiram que esse comportamento não ocorreu nenhuma vez e 35.6% referiram que este comportamento ocorreu uma ou duas vezes.

Relativamente ao item “Algum aluno ameaçar outro com arma branca (faca, pau, bastão..)” (Cf. Quadro 3.3.), os resultados mais significativos foram: 89% dos participantes referiram que esse comportamento não ocorreu nenhuma vez e 8.2% referiram que este comportamento ocorreu uma ou duas vezes.

Quadro 3.3.

Caracterização dos comportamentos observados em contexto escolar – Parte 3.

Quadro – Comportamentos Observados em Contexto Escolar		
Item - Algum aluno ameaçar outro, causando-lhe medo		
Respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Nenhuma Vez	29	39.7
1 ou 2 vezes	26	35.6
3 ou 4 vezes	11	15.1
5 ou mais vezes	6	8.2
Não Respondeu	1	1.4
Total	73	100
Item - Algum aluno ameaçar outro com arma branca (faca, pau, bastão..)		
Respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Nenhuma Vez	65	89.0
1 ou 2 vezes	6	8.2
3 ou 4 vezes	0	0.0
5 ou mais vezes	0	0.0
Não Respondeu	2	2.7
Total	73	100

Já no que diz respeito à perceção dos profissionais de ensino relativamente ao fenómeno de *bullying*, foi possível obter os seguintes resultados.

A respeito do item “Existem comportamentos de *bullying* na escola onde trabalho” (Cf. Quadro 3.4.), 80.8% dos participantes concordaram com o mesmo.

No que concerne ao item “Tenho informação que me permite identificar um *bully* (agressor)” (Cf. Quadro 3.4.), 57.5% dos participantes concordaram com o mesmo.

Quadro 3.4.

Caracterização da perceção do fenómeno de *bullying* – Parte 1.

Quadro – Respostas aos itens/indicadores da perceção de <i>bullying</i>		
Item - Existem comportamentos <i>bullying</i> na escola onde trabalho		
Respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Concordo	59	80.8
Discordo	12	16.4
Não Respondeu	2	2.7
Total	73	100
Item - Tenho informação que me permite identificar um <i>bully</i> (agressor)		
Respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Concordo	42	57.5
Discordo	31	42.5
Total	73	100

Para o item “Tenho informação que me permita saber como atuar perante um *bully* (agressor)” (Cf. Quadro 3.5.), 39.7% dos participantes concordaram com o mesmo.

Relativamente ao item “Tenho informação que me permita identificar uma vítima de *bullying*” (Cf. Quadro 3.5.), 72.6% dos participantes concordaram com o mesmo.

Para o item “Tenho informação que me permita saber como atuar perante uma vítima de *bullying*” (Cf. Quadro 3.5.), 42.5% dos participantes concordaram com este.

No item “Considero que prevenir/impedir atos violentos faz parte do meu trabalho” (Cf. Quadro 3.5.), 89% dos participantes concordaram com o mesmo.

No item “A escola onde trabalho tem meios para identificação de situações de *bullying*” (Cf. Quadro 3.5.), 47.9% dos participantes concordaram com o mesmo.

Quadro 3.5.

Caracterização da perceção do fenómeno de *bullying* – Parte 2.

Quadro – Respostas aos itens/indicadores da perceção de <i>bullying</i>		
Item - Tenho informação que me permita saber como atuar perante um <i>bully</i> (agressor)		
Respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Concordo	29	39.7
Discordo	44	60.3
Total	73	100
Item - Tenho informação que me permita identificar uma vítima de <i>bullying</i>		
Respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Concordo	53	72.6
Discordo	20	27.4
Total	73	100
Item - Tenho informação que me permita saber como atuar perante uma vítima de <i>bullying</i>		
Respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Concordo	31	42.5
Discordo	41	56.2
Não Respondeu	1	1.4
Total	73	100
Item - Considero que prevenir/impedir atos violentos faz parte do meu trabalho		
Respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Concordo	65	89.0
Discordo	8	11.0
Total	73	100
Item - A escola onde trabalho tem meios para identificação de situações de <i>bullying</i>		
Respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Concordo	35	47.9
Discordo	36	49.3
Não Respondeu	2	2.7
Total	73	100

Por fim, em relação ao item “A escola onde trabalho definiu um plano de atuação para fazer face ao fenómeno do *bullying*” (Cf. Quadro 3.6.), 34.2% dos participantes concordaram com o mesmo.

Quadro 3.6.

Caracterização da percepção do fenómeno de *bullying* – Parte 3.

Quadro – Respostas aos itens/indicadores da percepção de <i>bullying</i>		
Item - A escola onde trabalho definiu um plano de atuação para fazer face ao fenómeno do <i>bullying</i>		
Respostas	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Concordo	25	34.2
Discordo	44	60.3
Não Respondeu	4	5.5
Total	73	100

Relativamente ao que conhecem da forma de identificação de situações de *bullying* da escola onde trabalham (Cf. Quadro 3.7.), as respostas mais relevantes foram: através de profissionais da escola (professores, funcionários, psicólogos) (16.4%); através do regulamento interno (8.2%) e através da Brigada Anti-Bullying (grupo de alunos) (6.8%). Cerca de 8.2% dos participantes referem desconhecer de que forma é feita a identificação destas situações na escola onde trabalha. Esta questão apenas se aplicava a 43 participantes, dos quais apenas 27 responderam. Ainda, cada participante podia referir várias formas de identificação destas situações, que fossem do seu conhecimento.

Quadro 3.7.

Caracterização da forma de identificação de situações de *bullying* na escola.

Quadro – Formas de identificação de <i>bullying</i> pela escola			
Formas de Identificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	N
GAIA	1	1.4	73
Queixa (vítima ou terceiros)	2	2.7	
Inquéritos (alunos e professores)	4	5.5	
Brigada Anti-Bullying	5	6.8	
Regulamento Interno	6	8.2	
Não sabe/desconhece	6	8.2	
Profissionais da Escola (profs, funcionários, psicólogos)	12	16.4	
Não se aplica	30	41.1	
Não respondeu	16	21.9	

Em relação ao que conhecem do plano de atuação em situações de *bullying* da escola onde trabalham (Cf. Quadro 3.8.), as respostas mais relevantes foram: psicólogos da escola (9.3%); ações de divulgação (6.8%); profissionais do ensino (professores, funcionários, segurança) (6.8%); direção (através de processo disciplinar) (6.8%) e Brigada Anti-Bullying (5.5%). Existiram ainda participantes que responderam que pouco tem sido feito (4.1%); que não existe nenhum plano de ação (5.5%) ou que desconhecem a existência de um plano de ação (6.8%). Esta questão apenas se aplicava a 42 participantes, dos quais apenas 23 responderam. Para os que deram resposta à questão, era permitido fazer referência a mais do que uma das formas de atuação, que fossem do seu conhecimento.

Quadro 3.8.

Caracterização da forma de atuação da escola em situações de *bullying*.

Quadro – Formas de atuação da escola em situações de <i>bullying</i>			
Formas de Atuação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	N
PAI	2	2.7	73
Agentes Escola Segura (PSP)	2	2.7	
GAIA	2	2.7	
Pouco tem sido feito	3	4.1	
Brigada Anti-Bullying	4	5.5	
Não existe plano de ação	4	5.5	
Profissionais do ensino (professores, funcionários, etc.)	5	6.8	
Ações de divulgação	5	6.8	
Direção (processo disciplinar)	5	6.8	
Não sabe/Desconhece	5	6.8	
Psicólogo da Escola	7	9.6	
Não se aplica	31	42.5	
Não respondeu	19	26	

Relativamente a sugestões futuras a melhorar na escola para diminuir os comportamentos de *bullying* (Cf. Quadro 3.9.), destacam-se as seguintes: maior supervisão/mais funcionários (24.7%), mais informação e formação (20.5%), gabinete/pessoas qualificadas para intervir (a tempo inteiro) (17.8%) e regras e castigos mais rígidos (17.8%). Apenas 61.6% dos participantes deram resposta a esta questão. Uma vez mais, à semelhança das questões anteriores, era permitido aos participantes fazer mais do que uma sugestão.

Quadro 3.9.

Sugestão de medidas para diminuir comportamentos de *bullying*.

Quadro – Diminuir comportamentos de <i>bullying</i>			
Sugestões	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	N
Menos alunos por escola/turma	1	1.4	73
Mais acompanhamento por parte da família	2	2.7	
Brigada Anti-Bullying	3	4.1	
Criar um plano de ação	3	4.1	
Mais atividades extracurriculares	4	5.5	
Gabinete/pessoas qualificadas para intervir (tempo inteiro)	13	17.8	
Regras/Castigos mais rígidos	13	17.8	
Mais informação/formação	15	20.5	
Maior Supervisão/Mais funcionários	18	24.7	
Não respondeu	28	38.4	

Em relação a sugestões futuras a melhorar na escola para apoiar/acompanhar as vítimas de *bullying* (Cf. Quadro 3.10.), destacaram-se as seguintes: gabinete/pessoas qualificadas para intervir (a tempo inteiro) (50.7%); supervisão/tutoria (13.7%) e não desvalorizar a vítima (6.8%). Apenas 56.2% dos participantes deram resposta a esta questão, podendo apresentar mais do que uma sugestão.

Quadro 3.10.

Sugestão de medidas para apoiar/acompanhar as vítimas de *bullying*.

Quadro – Apoiar/Acompanhar as vítimas de <i>bullying</i>			
Sugestões	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	N
Menos alunos por escola/turma	1	1.4	73
Solicitar apoio da família	1	1.4	
Não desvalorizar a vítima	5	6.8	
Supervisão/Tutoria	10	13.7	
Gabinete/pessoas qualificadas para intervir (tempo inteiro)	37	50.7	
Não respondeu	32	43.8	

Em relação a sugestões futuras a melhorar na escola para ajudar/acompanhar os agressores de *bullying* (Cf. Quadro 3.11.), destacaram-se as seguintes: gabinete/pessoas qualificadas para intervir (a tempo inteiro) (42.5%); supervisão/tutoria (16.4%); formação sobre o tema e consequências (12.3%) e acompanhamento familiar (por parte

dos encarregados de educação (8.4%). Apenas 53.4% dos participantes deram resposta a esta questão, podendo apresentar, também, mais do que uma sugestão.

Quadro 3.11.

Sugestão de medidas para ajudar/acompanhar os agressores de bullying.

Quadro – Ajudar/Acompanhar os agressores de bullying			
Sugestões	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	N
Não tem opinião	1	1.4	73
CPCJ	1	1.4	
Menos alunos por escola/turma	1	1.4	
Atividades escolares (castigo)	4	5.5	
Acompanhamento familiar	6	8.2	
Formação sobre o tema e consequências	9	12.3	
Supervisão/Tutoria	12	16.4	
Gabinete/pessoas qualificadas para intervir (tempo inteiro)	31	42.5	
Não respondeu	34	46.6	

Em relação a sugestões futuras a melhorar para apoiar/informar os educadores sobre como lidar com o fenómeno de *bullying* (Cf. Quadro 3.12.), destacaram-se as seguintes: formações/workshops aos professores (56.2%), existência de um plano de atuação pré-estabelecido (5.5%) e formação aos encarregados de educação (4.1%). Apenas 56.2% dos participantes deram resposta a esta questão, podendo, uma vez mais, cada participante apresentar mais do que uma sugestão.

Quadro 3.12.

Sugestão de medidas para apoiar/informar os educadores sobre como lidar com o fenómeno.

Quadro – Apoiar/informar os educadores para lidar com o fenómeno			
Sugestões	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)	N
Inquéritos (Averiguação de conhecimentos)	1	1.4	73
Formação aos encarregados de educação	3	4.1	
Existência de plano de atuação pré-estabelecido	4	5.5	
Formações/Workshops aos professores	41	56.2	
Não respondeu	32	43.8	

Foi ainda efetuado um teste Crosstabs Qui-Quadrado com Monte Carlo, uma vez que não era possível aplicar este teste normalmente, e não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as variáveis estudadas (respostas dadas pelos professores vs. respostas dadas pelos funcionários). A única exceção verificou-se para o

item “Tenho informação que me permite saber como atuar perante um *bully*”, para o qual os funcionários referem sentir-se significativamente menos preparados do que os professores para lidar com esses agressores.

3.3. Discussão de Resultados

Após terem sido apresentados os resultados, vamos agora confrontar os mais relevantes para o presente estudo com a informação exposta no enquadramento teórico.

Começando pelas medidas que os participantes referem que poderiam melhorar as condições da escola, as mais referidas foram: melhorar as condições logísticas da escola (38.4%), maior controlo das saídas da escola e mais policiamento (15.1%) e melhoramento dos espaços de lazer e recreativos (19.2%). Esta informação vai de encontro à literatura, uma vez que segundo Olweus (1993), para melhorar as condições da escola é necessário existir um interesse positivo por parte dos professores neste sentido, o que passa por uma maior supervisão e também pela criação de atividades extracurriculares que mantenham os alunos longe de comportamentos delinquentes nos tempos livres, o que implica também a criação/manutenção de espaços de lazer e recreativos.

Neste sentido, no que concerne à dinâmica de atividades extracurriculares desenvolvidas nas escolas estudadas, a maior parte dos participantes considera a mesma como razoável (39.7%) ou boa (37%), referindo que a escola tem uma participação ativa neste tipo de eventos (19.2%), embora a participação por parte dos pais e alunos por vezes não seja tão elevada quando seria desejável (9.6%). Os eventos extracurriculares mais referidos como efetuados nas escolas em questão foram: atividades lúdicas (43.8%), encontros desportivos (30.1%), eventos culturais (17.8%) e eventos informativos (17.8%) e, por último, visitas de estudo (13.7%). Este é um fator positivo para as escolas em análise uma vez que, como já referido no parágrafo anterior, esta informação vai ao encontro do referido por Olweus (1993), no sentido que este autor refere que o envolvimento neste tipo de atividades poderá atuar como fator protetor no envolvimento em comportamentos delinquentes.

No que se refere ao melhoramento do sistema disciplinar da escola as principais sugestões apresentadas foram: um sistema disciplinar mais punitivo (37%); maior envolvimento dos encarregados de educação (19.2) e inclusão de uma equipa multidisciplinar (psicólogo, assistente social) (16.4%). Estes dados vão, uma vez mais,

ao encontro da literatura, uma vez que Olweus (1993), Rigby (2011) e Rigby e Bragshaw (2003) mencionam que os alunos referem que os professores não atuam de forma eficaz, sendo as punições desadequadas e ineficazes. Por seu lado, os professores e a escola necessitam de ser mais rigorosos e sentir que têm responsabilidade em lidar adequadamente com estas situações, tal como referido por Greene (2005), Lima (2011), Limber (2011), Olweus (1993, 1994, 1995 & 1997) e Silva (2010). Relativamente às restantes variáveis mencionadas, a literatura refere que as intervenções ao nível escolar têm que ser holísticas, incluindo tanto os alunos, como os professores, psicólogos e os pais/encarregados de educação (eg.: Ferreira, Rowe & Oliveira, 2010; Grumm & Hein, 2012; Nation, Vieno, Perkins & Santinello, 2003; Martins, 2011; Olweus, 1993; Rigby & Bragshaw, 2003). Ainda, outros autores como Bauman e Del Rio (2005) e Dake, Price e Telljohann (2003), referem que é importante existir um maior envolvimento por parte dos encarregados de educação, por forma a que estes tenham um melhor conhecimento sobre o fenómeno, uma vez que as suas perceções sobre o mesmo, vão influenciar a sua tendência em apoiar os seus filhos e pedir ajuda à escola.

As principais sugestões de medidas que poderiam prevenir os comportamentos menos adequados passam por: maior rigor dos agentes educativos (37%); maior autoridade e importância da escola (37%); assunção do papel de pais (28.8%) e intervenção/prevenção multilateral (24.7%). Isto vai de encontro ao que alguns autores dizem, tal como já foi referido no tópico anterior. Além disso é necessário que a prevenção e intervenção sejam feitas de forma holística, abrangendo toda a escola e incluindo uma equipa multidisciplinar e os encarregados de educação no processo, assim como aplicando regras mais efetivas para lidar com o problema (eg.: Ferreira, Rowe & Oliveira, 2010; Grumm & Hein, 2012; Nation, Vieno, Perkins & Santinello, 2003; Martins, 2011; Olweus, 1993; Rigby & Bragshaw, 2003).

No que diz respeito ao envolvimento dos pais nas atividades escolares, 42.5% dos participantes referem que o mesmo é baixo, 35.6% referem que é razoável e 16.4% referem que este envolvimento é muito baixo. Como justificação para esta classificação é referido que os pais têm pouca participação/interesse neste tipo de atividades (26%) e que apenas comparecem quando convocados (9.6%). Uma vez mais, autores como Martins (2011) e Olweus (1993 & 1994) referem que é importante o envolvimento dos pais em estratégias de resolução de problemas de *bullying*, embora seja referido que a participação dos mesmos é, por vezes, reduzida, é importante tentar envolver os

mesmos neste processo. Além disso, e também como já referido anteriormente por autores como Bauman e Del Rio (2005) e Dake, Price e Telljohann (2003), é importante existir um maior envolvimento por parte dos encarregados de educação para que estes tenham um melhor conhecimento sobre o fenómeno, uma vez que as suas perceções sobre o mesmo vão influenciar a forma como apoiam os seus filhos e a sua tendência para procurar ajudar nestas situações.

Relativamente ao sistema de medidas disciplinares adotado pela escola, 49.3% dos participantes consideram que o mesmo é razoável, 23.3% consideram que é mau e 21.9% consideram que esse sistema de medidas disciplinares é bom. A principal justificação apresentada para esta classificação é a de que as medidas utilizadas são ineficazes e demasiado leves (30.1%). Uma vez mais, como já referido nos pontos anteriores, e segundo a literatura, os professores tendem a considerar a sua intervenção como mais eficaz do que ela é na realidade (Bauman & Del Rio, 2005; Craig, Henderson & Murphy, 2000; Limber, 2002) mas reconhecem que as medidas disciplinares nem sempre são eficazes e que necessitam de mais formação nesta temática (Bauman & Del Rio, 2005; Boulton, 1997; Craig, Pepler & Atlas, 2000; Ellis e Shutte, 2007). Os alunos, por seu lado, referem também que, mais do que pouco eficaz, as punições utilizadas pelos professores são desadequadas e, por isso, não apresentam resultados (Olweus, 1993; Rigby, 2011; Rigby & Bragshaw, 2003). A escola deverá, então, ser mais rigorosa e sentir que tem uma responsabilidade real em lidar com estas situações, tal como referido por Greene (2005), Lima (2011), Limber (2011), Olweus (1993, 1994, 1995 & 1997) e Silva (2010).

Em relação à classificação do comportamento dos alunos na escola a maior parte dos participantes (69.9%) classificou o mesmo como sendo razoável e os problemas de comportamento mais referidos foram: desrespeito generalizado (50.5%), desrespeito para com figuras de autoridade (31.5%), desrespeito entre alunos (27.4%), desrespeito para com equipamentos e instalações (20.5%), e recurso à violência (9.6%). Segundo alguns autores que foram anteriormente referidos, ameaças e insultos verbais e agressões físicas estão entre as formas de violência mais referidas como utilizadas pelos alunos, assim como o desrespeito para com os equipamentos escolares e as figuras de autoridade (Boulton, 1997; Naylor, Cowie, Cossin, Bettencourt & Lemme, 2006; Olweus, 1993), o que faz com que os resultados encontrados neste estudo estejam de acordo com a literatura analisada.

Dos 73 participantes, 59 (86.6%) consideram que o comportamento dos alunos se tem agravado nos últimos cinco anos. Da mesma forma, autores como Mascarenhas (2006), e Sebastião, Alves e Campos (2003), também referem que os comportamentos de *bullying* e indisciplina se têm vindo a agravar nas escolas nos últimos anos e daí a necessidade cada vez maior que O'Moore (2000) refere de serem implementados programas adequados de prevenção e intervenção. Esse agravamento do comportamento dos alunos foi atribuído maioritariamente a: reduzido controlo parental e problemas familiares (42.5%), inadequação do regulamento e trabalho escolar (35.6%), ausência de motivação por parte dos alunos e dos professores (30.1%), e problemas socioeconómicos/desemprego (21.9%). Com efeito, para além do necessário aumento da inclusão dos pais nestes programas *antibullying*, como já referido em pontos anteriores, é necessário também implementar regras adequadas às situações que surgem, uma vez que muitas vezes as escolas apenas se limitam a acrescentar algumas medidas aos seus regulamentos já existentes em vez de criarem regulamentos específicos para situações de *bullying* (O'Moore, 2000).

A respeito do item “Existem comportamentos de *bullying* na escola onde trabalho”, 80.8% dos participantes concordam com o mesmo, o que segundo Mascarenhas (2006) e Sebastião, Alves e Campos (2003) vai de encontro à literatura, onde estes referem que os professores dizem que este é um dos problemas que mais afetam o seu trabalho. Ainda, Olweus, (1993) e Swearer e colegas (2010), referem que o *bullying* é um fenómeno imprevisível e que ocorre em todos os tipos de escolas e, portanto, as escolas onde este estudo foi efetuado não seriam exceção.

No que concerne ao item “Tenho informação que me permite identificar um *bully* (agressor)”, 57.5% dos participantes concordam com o mesmo e no item “Tenho informação que me permita saber como atuar perante um *bully* (agressor)”, 39.7% dos participantes concordam com o mesmo. Já em relação às vítimas, no item “Tenho informação que me permita identificar uma vítima de *bullying*”, 72.6% dos participantes concordam com o mesmo e no item “Tenho informação que me permita saber como atuar perante uma vítima de *bullying*”, 42.5% dos participantes concordam com o mesmo. Estes dados estão, também, relacionados com o que a literatura nos diz, relativamente ao facto de os professores terem consciência do problema e de que é sua função intervir (Bauman & Del Rio, 2005; Menesini, Fonzi & Smith, 2002; Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener, 2005) mas necessitarem de formação e informação

específica para lidar com este tipo de problemáticas, referindo nunca terem tido essa formação e, por isso, não sentem confiança nas suas estratégias (eg.: Bauman & Del Rio, 2005; Boulton, 1997; Craig Pepler e Atlas, 2000; Dake, Price, Tellejohann & Funk, 2003, Ellis & Shute, 2007; Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener, 2005). Ainda assim, segundo outros autores (eg.: Olweus, 1993; Rigby, 2011; Rigby & Bragshaw, 2003) e contrariamente à informação recolhida, muitos profissionais referem que têm informação necessária para lidar com este tipo de situações e intervenientes. Ainda assim, no entanto, nem sempre o fazem de forma eficaz, facto esse que é referido tanto pelos próprios professores como pelos alunos.

No item “Considero que prevenir/impedir atos violentos faz parte do meu trabalho”, 89% dos participantes concordam com o mesmo. Segundo vários autores (e.g.: Greene, 2005; Lima, 2011; Limper, 2000; Naylor, Cowie, Cossin, Bettencourt & Lemme, 2006; Oliboni, 2008; Olweus, 1993; Olweus, 1994; Olweus, 1995; Olweus, 1997; Olweus & Limper, 2010; Silva, 2010), esta concordância é um dos fatores fundamentais e indispensáveis para que o problema do *bullying* seja resolvido de forma eficaz e, geralmente, os professores pensam desta forma. Como, aliás, já foi referido anteriormente /segundo autores como Bauman e Del Rio, (2005); Menesini, Fonzi e Smith, (2002) e Mishna, Scarcello, Pepler e Wiener, (2005) os professores têm consciência do problema e de que é sua função intervir).

No que toca ao item “A escola onde trabalho tem meios para identificação de situações de *bullying*”, 47.9% dos participantes concordam com o mesmo e para o item “A escola onde trabalho definiu um plano de atuação para fazer face ao fenómeno do *bullying*”, 34.2% dos participantes estão de acordo. É importante referir que, embora estas percentagens de concordância sejam significativas, se encontram abaixo dos 50%, ou seja, menos de metade dos profissionais consideraram que a escola onde trabalham tenha meios específicos para a identificação de situações de *bullying* e um plano de atuação para fazer face ao mesmo. Esta informação vai de encontro à visão de O’Moore (2000), segundo a qual as escolas e os profissionais inseridos nas mesmas reconhecem que a implementação de meios de identificação, prevenção e intervenção em situações de *bullying* são importantes e necessários. No entanto, o que se verifica é que nem sempre estes meios existem, pelo menos não especificamente para situações de *bullying*. Para que esta identificação seja feita de forma correta e para que um plano de atuação possa ser implementado de forma correta e abrangente em toda a escola, é necessária a

implementação de regras tanto ao nível da escola como um todo, como ao nível das turmas e de cada aluno individualmente, assim como envolver neste processo tanto os alunos como os professores, funcionários e os pais (Martins, 2011; Olweus, 1993; Olweus, 1994).

Já relativamente ao que conhecem da forma de identificação de situações de *bullying* da escola onde trabalham, as respostas mais relevantes foram: através de profissionais da escola (professores, funcionários, psicólogos) (16.4%); através do regulamento interno (8.2%) e através da Brigada Anti-Bullying (grupo de alunos) (6.8%). Cerca de 8.2% dos participantes referem desconhecer de que forma é feita a identificação destas situações na escola onde trabalha. Uma vez mais, uma vez que professores e restantes profissionais de ensino estão no centro da questão no que toca à identificação destas situações, seria importante que os mesmos recebessem mais formação adequada para que esta identificação fosse feita de forma mais eficaz (Rose & Monda-Amaya, 2012). Isto, também, porque os professores acham que identificam estas situações de forma mais correta do que aquilo que realmente acontece na realidade (Craig, Henderson & Murphy, 2000; Limber, 2002).

Em relação ao que conhecem do plano de atuação em situações de *bullying* da escola onde trabalham, as respostas mais relevantes foram: psicólogos da escola (9.3%); ações de divulgação (6.8%); profissionais do ensino (professores, funcionários, segurança) (6.8%); direção (através de processo disciplinar) (6.8%) e Brigada Anti-Bullying (5.5%). Existiram ainda participantes que responderam que pouco tem sido feito (4.1%); que não existe nenhum plano de ação (5.5%) ou que desconhecem a existência de um plano de ação (6.8%). Se nos apoiarmos na literatura, segundo O'Moore (2000), como já referido anteriormente, as escolas reconhecem que a implementação de meios de identificação, prevenção e intervenção em situações de *bullying* são importantes e necessários, no entanto, a maior parte das escolas não têm meios específicos através dos quais fazem esta identificação, limitando-se à visão subjetiva de cada profissional e à implementação de algumas regras ao regulamento escolar já existente. Desta forma, muitos profissionais, que sentem não ter recebido formação suficiente e/ou adequada, sentem insegurança nas suas capacidades de intervenção e lidam com estas situações de forma subjetiva e muitas das vezes desadequada, o que leva a que esta intervenção se revele pouco eficaz (Bauman & Del Rio, 2005; Boulton, 1997; Dake, Price, Telljohann

& Funk, 2003; Menesini, Fonzi & Smith, 2002; Mishna, Scarcello, Pepler & Wiener, 2005).

Relativamente a sugestões futuras a melhorar na escola para diminuir os comportamentos de *bullying*, destacam-se: gabinete/pessoas qualificadas para intervir (a tempo inteiro) (17.8%), o que, segundo a literatura, se enquadra na visão da abordagem holística que seria necessária para que a implementação do programa resulte, o que inclui, como não podia deixar de ser, uma equipa multidisciplinar de profissionais qualificados para intervir, que deve estar na escola em permanência (Ferreira, Rowe & Oliveira, 2010; Grumm & Hein, 2012; Nation, Vieno, Perkins & Santinello, 2003; Olweus, 1993; Rigby & Bragshaw, 2003); regras e castigo mais rígidos (17.8%), tal como sugerido por Rigby (2011), que refere que o sistema disciplinar implementado é demasiado permissivo e visto como sendo pouco eficaz; mais informação e formação (20.5%), tal como referido por Bauman e Del Rio (2005), Boulton (1997), e Craig, Pepler e Atlas (2000) e maior supervisão/mais funcionários (24.7%), uma vez mais, como referido na literatura por Olweus (1993), como sendo uma necessidade.

Em relação a sugestões futuras a melhorar na escola para apoiar/acompanhar as vítimas de *bullying*, destacam-se as seguintes: gabinete/pessoas qualificadas para intervir (a tempo inteiro) (50.7%) e supervisão/tutoria (13.7%), como já mencionados no ponto anterior e não desvalorizar a vítima (6.8%), sendo importante, segundo Dake, Price, Tellejohann e Funk (2003), Hirder (2010) e Rigby (2011) conversar com as vítimas, bem como com os agressores, sobre os acontecimentos.

Como sugestões futuras a melhorar na escola para ajudar/acompanhar os agressores de *bullying*, destacam-se as seguintes: gabinete/pessoas qualificadas para intervir (a tempo inteiro) (42.5%), como já foi referido anteriormente; formação sobre o tema e consequências (12.3%), o que é suportado por autores como Bauman e Del Rio (2005), Boulton (1997), e Craig, Pepler e Atlas (2000); supervisão/tutoria (16.4%) e acompanhamento familiar (por parte dos encarregados de educação (8.4%)), o que é de grande importância e, segundo Martins (2011) e Olweus (1993 & 1994) o envolvimento dos encarregados de educação neste tipo de situações é um fator chave, devido à sua posição privilegiada para intervir.

A nível de sugestões futuras a melhorar para apoiar/informar os educadores sobre como lidar com o fenómeno de *bullying*, destacam-se as seguintes: formações/workshops aos professores (56.2%), formação aos encarregados de educação

(4.1%) e existência de um plano de atuação pré-estabelecido (5.5%), como é referido por Olweus (1993, 1994, 1995 & 1997), é importante a existência e a implementação deste tipo de programas em todas as escolas, sendo que estes mostraram resultados positivos nas escolas nos quais foram implementados.

3.4. Conclusão e Análise Reflexiva

Após a análise dos resultados, é então fundamental reter as principais conclusões deste estudo. Assim, é importante verificar se os objetivos estabelecidos inicialmente foram alcançados.

Desta forma, o objetivo geral do estudo era o de avaliar a perceção dos profissionais do ensino a respeito dos fenómenos antissociais e violentos em contexto escolar. Foi possível observar, através de resultados como o facto de a maior parte dos participantes (69.9%) ter classificado o comportamento dos alunos na escola como sendo razoável; 86.6% dos participantes terem considerado que o comportamento dos alunos se tem agravado nos últimos cinco anos; 80.8% dos participantes terem concordado que existem comportamentos de *bullying* na escola onde trabalham e 89% dos participantes terem concordado, também, que prevenir e impedir os comportamentos violentos fazia parte da sua função, que os participantes deste estudo têm consciência da existência deste tipo de comportamentos na escola em que se encontram inseridos e que a maioria concorda que faz parte do seu trabalho fazer algo para reduzir a incidência destes mesmos comportamentos. Por outro lado, 57.5% dos profissionais referiram ter informação que lhes permitia identificar um *bully* (agressor), o que significa que 42.5% dos participantes consideraram não ter informação suficiente para identificar um agressor e, portanto, pode não perceber determinados comportamentos de forma adequada e/ou desvalorizar os mesmos. O mesmo se verifica relativamente à informação necessária para saber como atuar perante esse agressor (apenas 39.7% dos participantes concordaram) e informação necessária para identificar e lidar com uma vítima de *bullying* (apenas 72.6% e 42.5%, respetivamente, concordaram).

Mais especificamente, os restantes objetivos deste estudo permitiram aprofundar a avaliação da perceção dos profissionais, relativamente ao *bullying* e aos comportamentos antissociais e violentos no contexto escolar.

O primeiro objetivo específico era o de, segundo a perspetiva dos profissionais de ensino, identificar os comportamentos mais problemáticos evidenciados pelos alunos

em contexto escolar. Segundo os resultados já referidos anteriormente, os comportamentos mais referenciados foram: “desrespeito entre alunos”; “desrespeito para com figuras de autoridade”; “desrespeito para com equipamentos e instalações”; “desrespeito generalizado”; “recurso à violência”; “deitar lixo na escola” e “perturbar o funcionamento escolar”. Alguns profissionais referiram ainda alguma incidência em comportamentos como: “algum aluno ficar repetidamente sozinho”; “algum aluno ser, repetidamente, impedido de participar nas brincadeiras ou atividades”; “algum aluno insultar/humilhar outro pela cor da sua pele, aspeto ou etnia”; “algum aluno danificar material pertencente a outro aluno”; “algum aluno furtar/roubar material pertencente a outro aluno”; “algum aluno agredir outro aluno”; “algum aluno ameaçar outro, causando-lhe medo” e “algum aluno ameaçar outro com arma branca (faca, pau, bastão..)”, sendo este último o que foi menos referido como tendo ocorrido. Desta forma, estão referidos os comportamentos que os profissionais de ensino mais referiram como sendo problemáticos por parte dos alunos e está cumprido o primeiro objetivo específico deste estudo.

O segundo objetivo específico era o de, de acordo com a perspetiva dos profissionais do ensino, avaliar como era interpretada pelos professores a conduta violenta manifestada em contexto escolar. Aqui, vários profissionais interpretaram e/ou justificaram esta conduta violenta dos alunos através de fatores como problemas socioeconómicos e desemprego (fatores externos ao contexto escolar), a ausência de motivação por parte dos alunos e dos professores e ao facto de o regulamento e trabalho escolar serem inadequados (fatores internos ao contexto escolar) e devido a reduzido controlo dos pais e a outros problemas da esfera familiar, também exteriores à escola. Os profissionais questionados sugeriram, ainda, medidas para reduzir estes comportamentos, tais como a redução do número de alunos por turma e por escola, uma intervenção e prevenção que seja feita em várias frentes (por parte tanto da escola como da família) e uma maior assunção do papel de pais, ou seja, estes participarem mais ativamente na vida escolar dos filhos e intervirem quando existem comportamentos menos adequados por parte dos seus educandos). Sugeriram ainda medidas como a existência de um maior rigor dos agentes educativos e uma maior autoridade e importância atribuídas à escola. Ou seja, os profissionais do ensino interpretaram a conduta violenta dos alunos no meio escolar não apenas como uma causa externa à escola (eg.: família) nem apenas como responsabilidade da escola (por falta de respostas

adequadas) e sim como um misto destes dois meios. Atribuíram alguma responsabilidade à escola e a fatores que a mesma poderia melhorar e atribuíram também alguma responsabilidade à família e ao meio externo na qual a criança/jovem está inserido. Desta forma, o segundo objetivo específico deste estudo foi alcançado.

No que concerne ao terceiro objetivo específico, este foi o de avaliar, segundo o ponto de vista dos profissionais de ensino, como é que a escola atua em situações em que estes comportamentos se verifiquem. Relativamente ao sistema de medidas disciplinares implementado pela escola, a maior parte dos participantes (49.3%) considerou o mesmo razoável, no entanto, uma percentagem considerável dos participantes classificou o mesmo como sendo mau (23.3%). Além disso, relativamente à definição de um plano de atuação específico para situações de *bullying* por parte da escola em que estão inseridos, apenas 34.2% dos participantes referiram a existência do mesmo, ou seja, a maior parte dos profissionais referiu que não existe um plano de atuação específico definido. Para começar, no que toca à forma como os comportamentos são identificados (o que é necessário, para que possa existir uma intervenção) as respostas mais referidas passaram pela existência de uma identificação feita através de profissionais da escola (professores, funcionários, psicólogos), através do que é explicitado no regulamento interno ou através da “Brigada Anti-Bullying”, que se trata de um grupo de alunos que identifica e denuncia estes comportamentos. Além disso, cerca de 8.2% dos participantes referiram desconhecer de que forma era feita a identificação destas situações na escola onde trabalha. Tendo por base estas respostas, as medidas efetivamente referidas como utilizadas pela escola neste tipo de situações foram o encaminhamento para os psicólogos da escola e/ou atuação por parte dos restantes profissionais (professores, funcionários, segurança) ou da própria direção escolar (através da implementação de um processo disciplinar), a elaboração de ações de divulgação sobre a temática e através da intervenção da “Brigada Anti-Bullying”, que, uma vez mais, além de intervir diretamente na situação irá denunciar a mesma junto de profissionais (psicólogos, professores, funcionários, etc.). Existiram ainda vários participantes que referiram que pouco tem sido feito a respeito deste tipo de situação, que não existe nenhum plano de ação ou que desconhecem a existência do mesmo. Desta forma, foi possível verificar que nem todas as escolas têm um plano de atuação específico definido para este tipo de situações, ou que este não era do conhecimento dos profissionais de ensino (o que revela uma deficiente divulgação e

implementação do mesmo). Assim, as medidas utilizadas por estes são pouco consistentes e acabam por ser baseadas no que cada um, subjetivamente, considera ser o mais adequado. Seria importante não só a criação e implementação destes planos de prevenção e intervenção em todas as escolas, como a sua difusão por todos os profissionais de ensino inseridos nas mesmas, por forma a todos esses profissionais saberem como atuar e o fazerem de forma consistente. Assim, foi cumprido o terceiro objetivo específico, de verificar, segundo o ponto de vista dos profissionais de ensino, de que forma a escola onde estão inseridos lida com o fenómeno de *bullying* e ainda fazer sugestões para o melhoramento das medidas utilizadas.

No seguimento do objetivo anterior, são ainda de salientar as medidas que foram sugeridas pelos próprios profissionais para melhorar a intervenção da escola, que passam pela criação de um gabinete com pessoas qualificadas (equipa multidisciplinar, constituída por um psicólogo, assistente social, entre outros profissionais que possam ser adequados às necessidades e problemáticas da escola em questão) para intervir e que se encontre a tempo inteiro na escola, pela promoção de um maior envolvimento dos encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos, pela implementação de punições mais rígidas e de maior supervisão dos alunos nos recreios, nos corredores e nos espaços comuns. Foi ainda sugerido que existisse mais formação tanto para alunos como para professores sobre a temática do *bullying* e da violência escolar e que exista um plano de atuação pré-estabelecido para este tipo de situações.

Por fim, o quarto e último objetivo deste estudo passou por identificar os elementos da escola que se relacionem com esses comportamentos menos adequados. Desta forma, os elementos escolares que mais foram referidos como tendo relação com os comportamentos menos adequados por parte dos alunos foram a ausência de motivação por parte dos alunos e dos professores, a inadequação do regulamento e trabalho escolar, a existência de um elevado número de alunos por escola e por turma e de um sistema disciplinar com medidas demasiado leves e ineficazes. Desta forma, e como já foi salientado no objetivo anterior, é sugerido que seja criado um plano de atuação específico para este tipo de situações e que sejam efetuadas as devidas alterações ao nível do regulamento interno e na formação dada a todos os alunos e profissionais de ensino, para que o tema seja discutido de forma abrangente e para que as medidas implementadas passem a mostrar resultados mais positivos do que até então e a

prevalência do fenómeno seja reduzida. Está assim cumprido o quarto e último objetivo que foi proposto nesta investigação.

A realização desta investigação permitiu avaliar a forma como o fenómeno dos comportamentos antissociais e do *bullying* era observado e interpretado pelos profissionais de ensino e também a forma como estes lidavam com os mesmos ou sabem de que forma a escola em que estão inseridos intervém. Permitiu ainda verificar a que fatores (escolares e externos à escola) os professores atribuíam estas condutas ou o agravamento das mesmas e que sugestões fazem para melhorar o sistema disciplinar da escola e reduzir este tipo de comportamentos.

Ao longo da investigação, surgiram algumas limitações ao estudo. Em primeiro lugar, a autorização de uma das escolas solicitadas demorou algum tempo, o que atrasou ligeiramente a recolha dos dados. No entanto, a principal limitação foi a dificuldade em recolher os dados propriamente ditos. Muitas vezes os profissionais não se mostravam disponíveis para participar na investigação e, noutros casos, mostravam-se disponíveis, contudo, acabavam por não dar resposta ao questionário e/ou não devolver o mesmo à investigadora. Desta forma, o número de questionários perdidos/invalidados rondou os 50%, o que levou a, não só uma perda a nível de tempo, mas também ao nível dos recursos utilizados e dos resultados obtidos para a investigação. Uma outra limitação foi o facto de, nos questionários que foram efetivamente devolvidos, muitas das questões de resposta aberta terem sido deixadas em branco, ou seja, os professores mostraram alguma falta de empenho no preenchimento dos questionários e, conseqüentemente, na participação nesta investigação.

Como sugestão para investigações futuras, seria importante realizar um estudo semelhante mas com uma amostra maior e com um questionário mais objetivo, no que toca à perceção e às formas de intervenção em situações específicas. Seria importante, também, estudar a relação existente entre cada forma de intervenção e as respetivas conseqüências da mesma (eg.: se profissionais tendem a culpabilizar a vítima, quais as conseqüências desse ponto de vista para a sua intervenção), por forma a chegar à forma de intervenção que seria mais ajustada e adequada para lidar com cada interveniente e cada situação. Ainda, seria importante a construção de um programa de prevenção e intervenção adaptado ao contexto escolar português, que incluísse não só os protocolos a seguir relativamente aos alunos, mas também formação específica dirigida a profissionais de ensino e aos encarregados de educação.

Referências

- Andrews, D. & Bonta, J. (2010). *The Psychology of Criminal Conduct* (5ª Ed.). Cincinnati: Anderson Publishing.
- Banks, R. (1997). *Bullying in Schools*. ERIC Digest. Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, ED407154. Disponível online em www.ericdigests.org/1997-4/bullying.htm.
- Barroso, R. & Manita, C. (2012). Violência escolar: Características sociais e psicológicas dos agressores. *II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”*. Braga: Universidade do Minho.
- Smith, P. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9(3). 98-103.
- Bauman, S. & Del Rio, A. (2005). Knowledge and Beliefs about Bullying in Schools: Comparing Pre-Service Teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 24(4). 428-442. doi: 10.1177/0143034305059019.
- Beran, T. & Tutty, L. (2002). Children's reports of bullying and safety at school. *Canadian Journal of School Psychology*, 17(2). 1-14.
- Boulton, M. (1997). Teachers' views on bullying: definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67(1). 223-233.
- Brown, B. (2004). Adolescents' relationships with peers. In R. Lerner & L. Steinberg (2ª Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 363-394). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Butler, A. (2006). Liability for Bullying at Schools in Australia: Lessons Still to be Learned. *Education Law Journal*, 7(4). 243-254.
- Carlisle, N. & Rofes, E. (2007). School bullying: do adult survivors perceive long-term effects? *Traumatology*, 13(1). 16-26. doi: 10.1177/1534765607299911.
- Carvalhosa, S.; Lima, L. & Matos, M. (2001). Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4(19). 523-237.
- Chripino, A. & Santos, T. (2011). Política de ensino para a prevenção da violência: técnicas de ensino que podem contribuir para a diminuição da violência escolar. *Ensaio: avaliação de políticas públicas de Educação, Rio de Janeiro*, 19(70). 57-80.
- Cooper, C. & Ayers-Lopez, S. (1985). Family and peer systems in early adolescence: new models of the role of relationships in development. *Journal of Early Adolescence*, 5 (1), 9-21. doi: 10.1177/0272431685051002.

- Craig, W.; Henderson, K. & Murphy, J. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1). 5-21. doi: 0143-0343(200002).
- Craig, W., Pepler, D. & Atlas, R. (2000). Observations of Bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1). 22-36.
- Craig, W. (2007). Understanding Bullying: From Research to Practice. *Canadian Psychology*, 48(2). 86-93. doi: 10.1037/cp2007010.
- Dake, J.; Price, J. & Telljohann, S. (2003). The Nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73(5). 173-180.
- Dake, J.; Price, J.; Telljohann, S. & Funk, J. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health*, 73(9). 347-355.
- Damke, A. & Simon, I. (2002). Indisciplina e bullying no ensino fundamental: notas de análises da percepção social dos professores. *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE - I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação*.
- Danby, S.; Butler, C. & Emmison, M. (2011). 'Have you talked with a teacher yet?': how helpline counsellors support young callers being bullied at school. *Children & Society*, 25(1). 328-339. doi: 10.1111/j.1099-0860.2011.00379.x
- Di Leo, P. (2011). Violencias y climas sociales en escuelas medias: experiencias de docentes e directivos. *Educación e Pesquisa*, 37(3). 599-612.
- Ellis, A. & Shute, R. (2007). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *The British Psychological Society*, 77(1).649.663. doi: 10.1348/000709906X163405.
- Fekkes, M.; Pijpers, F. & Verloove-Vanhorick, S. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1). 81-91. doi: 10.1093/her/cyg100.
- Ferreira, J.; Nascimento, K.; Amaral, W.; Amorin, C. & Toni, P. (2012). Bullying na percepção dos professores. *Revista Intersaberes*, 7(14). 30-45. doi: 1809-7286.
- Ferreira, V.; Rowe, J. & Oliveira, L. (2010). Percepção do professor sobre o fenômeno *bullying* no ambiente escolar. *Unoesc & Ciência*, 1(1). 57-64.
- Fernández, C.; Hernández-Aguado, I. & Cantero, A. (2006). Percepción de la violencia escolar por parte de las personas responsables de la dirección de los centros de

- enseñanza de alicante. Un estudio cualitativo. *Revista Española de Salud Pública*, 80(4). 387-394.
- Fonseca, I. & Veiga, F. (2007). Violência escolar e *bullying* em países europeus, *Libro de Actas do IX Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*, 1(1). 107-118).
- Formiga, N. (2005). Condutas antissociais e delitivas e relações familiares em duas áreas urbanas na cidade de Palmas. *Aletheia*, 22(1). 63-70.
- Formiga, N. & Gouveia, V. (2003). Adaptação e validação da escala de condutas antissociais e delitivas ao contexto brasileiro. *Revista Psico*, 34(2), 367-388.
- Fox, C. & Boulton, M. (2005). The social skills problems of victims of bullying: self, peer and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology*, 75(1). 313-328. doi: 10.1348/000709905X25517.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2). 143-152. doi: 10.1177/0022487109347320.
- Garcia, J. (2006). Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola. *Educação Temática e Digital*, 8(1). 121-130. doi: 1676-2592.
- Garcia, J. (2009). Entre os muros da escola: Indisciplina e Formação de Professores. *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*.
- Gleitman, H, Fridlund, A. & Reisberg, D. (2009). *Psicologia* (8ªEd.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Greene, M. (2005). Reducing violence and aggression in schools. *Trauma, Violence & Abuse*, 6(3). 236-253. doi: 10.1177/1524838005277406.
- Grumm, M. & Hein, S. (2012). Correlates of teachers' ways of handling bullying. *School Psychology International*, 1(1). 1-14. doi: 10.1177/0143034312461467.
- Hirdes, C. (2010). Gender and race of teacher and student: are they related to teacher responses to incidents of school bullying? *The University of Arizona*.
- Kochenderfer-Ladd, B. & Pelletier, M. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46(1). 431-453. doi:10.1016/j.jsp.2007.07.005.

- Konishi, C.; Hymel, S.; Zumbo, B. & Li, Z. (2010). Do school bullying and student–teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian Journal of School Psychology, 25*(1). 19-29. doi: 10.1177/0829573509357550.
- Lima, J. (2011). A análise da percepção dos professores acerca do bullying. *Universidade Estadual da Paraíba – Tese de Graduação*.
- Limper, R. (2000). Cooperation Between Parents, Teachers, and School Boards to Prevent Bullying in Education: An Overview of Work Done in the Netherlands. *Aggressive Behavior, 26*(1). 125-134.
- Loureiro, A. & Queiroz, S. (2005). A Conceção de Violência Segundo Atores do Cotidiano de Uma Escola Particular – Uma Análise Psicológica. *Psicologia, Ciência e Profissão, 25*(4). 546-557.
- Marinho, M. & Caballo, V. (2002). Comportamento antissocial infantil e seu impacto para a competência social. *Psicologia, Saúde e Doenças 3*(2). 141-147.
- Martins, M. 2011. Prevenção da indisciplina, da violência e do bullying nas escolas. *Proforma, 3*(1). 1-6.
- Mascarenhas, S. (2006). Gestão do Bullying e da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes no Brasil (Rondônia). *Psicologia, Saúde & Doenças, 7*(1). 95-107.
- Matos, M.; Simões, C.; Gaspar, T.; Ferreira, M.; Tomé, G.; Gonçalves, S.; Reis, M. & Camacho, I. (2009). Violência entre pares no contexto escolar em Portugal, nos últimos 10 anos. *Interações, 13*(1). 98-124.
- Menesini, E.; Fonzi, A. & Smith, P. (2002). Attribution of meanings to terms related to bullying: a comparison between teacher's and pupil's perspectives in Italy. *European Journal of Psychology of Education, 17*(4). 393-406.
- Mendes, C. (2011). Prevenção da violência escolar: avaliação de um programa de intervenção. *Revista Escolar de Enfermagem, 45*(3). 581-588.
- Mishna, F.; Scarcello, I.; Pepler, D. & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education, 28*(4). 718-738.
- Nation, M.; Vieno, A.; Perkins, D. & Santinello, M. (2008). Bullying in school and adolescent sense of empowerment: an analysis of relationships with parents, friends, and teachers. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 18*(1). 211-232. doi: 10.1002/casp.921.

- Naylor, P.; Cowie, H.; Cossin, F.; Bettencourt, R. & Lemme, F. (2006). Teachers and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1). 553–576. doi: 10.1348/000709905X52229.
- O'Connell, P., Pepler, D. & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(1). 437-452.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in Ireland. *Aggressive Behaviour*, 26(1). 99-111.
- Oliboni, S. (2008). O bullying como violência velada: a percepção e ação dos professores. *Fundação Universidade Federal do Rio Grande*.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (1994). Annotation: bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35(7). 1171-1190. doi:0021-9630(94)E0039-I.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: facts and intervention. *Cambridge University Press*.
- Olweus, D. (1995). Peer abuse or bullying at school: basic facts and a school based intervention program. *Prospects*, 25(1). 133-139.
- Olweus, D. (1997). Bully/ victim problems in school: facts and intervention. *European Journal of Psychology and Education*, 12(4). 495-510.
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(1). 151-156. doi:10.1002/cbm.806.
- Olweus, D. & Limper, S. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1). 124-134. doi: 10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x.
- Pacheco, J., Alvarenga, P., Reppold, C., Piccinini, C. & Hutz, C. (2005). Estabilidade do comportamento antissocial na transição da infância para a adolescência: uma perspectiva desenvolvimentista. *Psicologia: Reflexão Crítica*, 18(1).
- Pepler, D.; Craig, W.; Ziegler, S. & Charach, A. (1993). A school based antibullying intervention: preliminary evaluation. *The Toronto Bullying Survey*. 76-91.
- Picado, L. (2009). Bullying em contexto escolar. *Psicologia.pt*, 1(1). 1-10.

- Rigby, K. & Bagshaw, D. (2003). Prospects of adolescent students collaborating with teachers in addressing issues of bullying and conflict in schools. *Educational Psychology, 23*(5). 535-546. doi: 10.1080/0144341032000123787.
- Rigby, K. (2011). What can schools do about cases of bullying? *Pastoral Care in Education, 29*(4). 273–285. doi:10.1080/02643944.2011.626068.
- Rose, C. A. & Monda-Amaya, L. E. (2012). Bullying and victimization among students with disabilities: effective strategies for classroom teachers. *Intervention in School and Clinic, 48*(2) 99–107. doi: 10.1177/1053451211430119.
- Salmivalli, C.; Peets, K. & Hodges, E. (2011). Bullying. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development, 2*(1). doi: 978-1-405-19679-6.
- Schaffer, H. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de Competências Sociais nos Adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores
- Silva, A. (2010). Percepção de docentes a respeito da prática de *bullying* na escola. e-*Revista Facitec, 4*(1).
- Silva, J.; Oliveira, J. & Brotherhood, R. (2012). Bullying escolar no Brasil: visão teórica, concepção de professores e orientações didáticas. *Iniciação Científica, 14*(2). 143-154.
- Silva, J. & Salles, L. (2010). A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de prevenção. *Educar em Revista, 2*(1). 217-232.
- Sebastião, J., Alves, M. & Campos, J. (2003). Violência na escola: das políticas aos quotidianos. *Sociologia, Problemas e Práticas, 41*(1). 37-62.
- Smith, P. (2011). Why interventions to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: comments on this special section. *International Journal of Behavioral Development, 35*(5) 419–423. doi: 10.1177/0165025411407459.
- Smith, P. & Brain, P. (2000). Bullying in Schools: lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior, 26*(1). 1-9.
- Smith, P.; Ananiadou, K. & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry, 48*(9). 591-599.
- Sprinthal, N. & Collins, W. (1999). *Psicologia do Adolescente – uma abordagem desenvolvimentista* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Swearer, S., Espelage, D., Villancourt, T. & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking Research to Educational Practice. *Educational Researcher*, 49(1). 38-47. doi: 10.3102/0013189X09357622.
- Unnever, J. & Cornell, D. (2004). Middle school victims of bullying: who reports being bullied? *Aggressive Behavior*, 30(1). 373-388.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K. & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*. 32 (6), 486–495. doi: 10.1177/0165025408095553.
- Yablon, Y. (2010). Student-teacher relationships and students' willingness to seek help for school violence. *Journal of Social and Personal Relationships*.27(8) 1110–1123. doi: 10.1177/0265407510381255.

ANEXOS

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Comportamentos Antissociais e Bullying: A Análise da Escola Sob a Perspetiva dos Professores

Eu, abaixo-assinado, 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 objectivos 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 papel e/ou digital (sonoro e de imagem) 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.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: ____/_____/20__

Assinatura do participante no estudo: _____

O Investigador responsável:

Nome:

Assinatura:

Questionário da Perceção de Agressão entre Pares (QPAP)

Versão Professores e Assistentes Operacionais

(Alfredo Bilber & Laura M. Nunes, 2013)

O presente questionário visa recolher informação a respeito da perceção dos profissionais de ensino sobre os comportamentos violentos praticados entre os alunos, em contexto escolar, mais especificamente, sobre o fenómeno *bullying*.

Considere o fenómeno *bullying* como um comportamento em que um ou mais indivíduos agredem, deliberada e sistematicamente, outro indivíduo, tendo como única intenção provocar mal-estar.

Neste questionário estamos interessados em conhecer a sua perceção sobre a violência entre alunos no meio escolar e, mais concretamente, em identificar os fatores que concorrem para a instalação/desenvolvimento desses comportamentos.

A participação neste estudo é voluntária.

O preenchimento deste questionário terá a duração aproximada de 10 minutos.

Caso aceite participar deverá, antes de mais, prestar o seu consentimento.

Não há respostas certas ou erradas e apenas pretendemos conhecer a sua opinião sincera. Desde já, agradecemos a sua colaboração.

CONFIDENCIAL

Quem inquiriu:

Data: / /

Código inquirido:

A. Informação Sociodemográfica

A.1. Idade: _____ anos

A.2. Sexo: Feminino 1 Masculino 2

A.3. Estado Civil: Solteiro 1 Casado 2 Divorciado /Separado 3 Viúvo 4

A.4. Habilitações Académicas/Escolaridade:

Do 1º ao 4º ano 1
Do 5º ao 6º ano 2
Do 7º ao 9º ano 3
Do 10º ao 12º ano 4
Superior 5

A.5. Funções que desempenha:

Professor 1
Assistente Operacional 2
Segurança 3

A.6. Tempo de serviço na escola:

Menos de 4 anos 1
Entre 5 e 9 anos 2
Entre 10 e 14 anos 3
Mais de 15 anos 4

CONFIDENCIAL

B. Comportamentos Observados

B.1. Durante os últimos dois meses, com que frequência observou as seguintes situações, em contexto escolar, assinale com um “X” a resposta que considera adequada.

Comportamentos Observados em Contexto Escolar	Nenhuma vez	1 ou 2 vezes	3 ou 4 vezes	5 ou mais vezes
B.1.1. Algum(a) aluno(a) ficar repetidamente sozinho(a).				
B.1.2. Algum(a) aluno(a) ser, repetidamente, impedido(a) de participar nas brincadeiras ou atividades.				
B.1.3. Algum(a) aluno(a) insultar/humilhar outro(a) pela cor da sua pele, aspeto ou etnia.				
B.1.4. Algum(a) aluno(a) danificar material pertencente a outro(a) aluno(a).				
B.1.5. Algum(a) aluno(a) furtar/roubar material pertencente a outro(a) aluno(a).				
B.1.6. Algum(a) aluno(a) agredir outro aluno(a).				
B.1.7. Algum(a) aluno(a) ameaçar outro(a), provocando-lhe medo.				
B.1.8. Algum(a) aluno(a) ameaçar outro(a), com arma branca (faca, pau, bastão,...).				

CONFIDENCIAL

C. Percepção do Fenómeno *Bullying*

Bullying é um comportamento em que um ou mais indivíduos agredem, deliberada e sistematicamente, outro indivíduo, tendo como única intenção provocar mal-estar. Entre essas condutas, podem referir-se: ameaçar, chamar nomes, levantar falsos testemunhos, não deixar participar nas atividades ou brincadeiras, ignorar, bater, empurrar, furtar, roubar e estragar objetos.

C.1. Responda às questões seguintes, assinalando com um "X" a sua concordância ou discordância

Relativamente ao fenómeno <i>bullying</i> :	Concordo	Discordo
C.1.1. Existem comportamentos <i>bullying</i> na escola onde trabalho		
C.1.2. Tenho informação que me permita identificar um <i>bully</i> (agressor)		
C.1.3. Tenho informação que me permita saber como atuar perante um <i>bully</i> (agressor)		
C.1.4. Tenho informação que me permita identificar uma vítima de <i>bullying</i>		
C.1.5. Tenho informação que me permita saber como atuar perante uma vítima de <i>bullying</i>		
C.1.6. Considero que prevenir/impedir atos violentos faz parte do meu trabalho		
C.1.7. A escola onde trabalho tem meios para identificação de situações de <i>bullying</i>		
C.1.8. A escola onde trabalho definiu um plano de atuação para fazer face ao fenómeno <i>bullying</i>		

↓
↓
(Se discorda, nas C.1.7. e C.1.8., passe à parte D)

C.2. Descreva o que conhece da forma de identificação (de situações de *bullying*) adotada pela escola onde trabalha:

C.3. Descreva o que conhece do plano de atuação (em situação de *bullying*) da escola onde trabalha:

D. Sugestões

D.2. Atendendo ao seu ponto de vista, diga o que lhe parece que poderia ser melhorado na escola onde trabalha, para:

D.2.1. Diminuir os comportamentos *bullying*

D.2.2. Apoiar / Acompanhar as vítimas de *bullying*

D.2.3. Ajudar / Acompanhar os agressores *bullying*

D.2.4. Apoiar / Informar os educadores sobre como lidar com o fenómeno *bullying*

Muito Obrigado pela sua Colaboração

Diagnóstico do Meio Escolar / Questionário para Profissionais

(Laura M. Nunes, Sónia Caridade & Ana Sani)

Instruções/Informações

O presente questionário tem por objetivo recolher informação/mapear os principais problemas identificados no meio escolar, tendo em vista a planificação, o desenvolvimento e a implementação de ações que melhorem o funcionamento da escola.

Neste questionário estamos interessados em conhecer a sua perceção sobre os problemas prevalentes no meio escolar de que faz parte e, mais concretamente, identificar os fatores que concorrem para a instalação/desenvolvimento dessas dificuldades.

A participação neste estudo é voluntária.

O preenchimento deste questionário terá a duração aproximada de 15 minutos.

Não há respostas certas ou erradas. Apenas pretendemos conhecer a sua opinião sincera.

Desde já, agradecemos a sua atenção e disponibilidade!

Código da Escola

Data __/__/__

Diagnóstico do Meio Escolar / Questionário para Profissionais

(Laura M. Nunes, Sónia Caridade & Ana Sani)

1. INFORMAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

1.1. Sexo: Masculino Feminino

1.2. Idade _____ (anos)

1.3. Estado Civil:

- Solteiro (a)
 Casado (a)/União de fato
 Divorciado (a)/Separado (a)
 Viúvo(a)

1.4. Habilitações Literárias/Escolaridade:

- Do 1º ao 4º Ano
 Do 5º ao 6º Ano
 Do 7º ao 9º Ano
 Do 10º ao 12º Ano
 Superior

2. INFORMAÇÃO RELATIVA AO PROFISSIONAL

2.1. Funções:

- Professor(a)
 Administrativo(a)
 Auxiliar de Ação Educativa
 Segurança
 Outro _____

2.2. Tempo de Serviço nesta Escola

- Menos de 4 anos
 Entre 5 e 9 anos
 Entre 10 e 14 anos
 Entre 15 e 19 anos
 Mais de 20 anos

3. INFORMAÇÃO RELATIVA AO CENTRO EDUCATIVO/ DIVISÃO ESCOLAR

3.1. Número de alunos da escola (aproximadamente): _____

3.2. Localização da escola: _____

3.3. Nível de ensino: _____

4. INFORMAÇÃO SOBRE OS MEIOS ESCOLAR E ENVOLVENTE

4.1. Classifique o meio físico envolvente em que a escola está inserida (acessos, serviços,...) – escolha apenas **uma** das opções

Muito Mau (1) Mau (2) Razoável (3) Bom (4) Muito Bom (5) 4.1.a - Justifique:

4.2. Classifique a escola quanto à organização/qualidade dos espaços (biblioteca, cantina, salas de aula, recreio,...) – escolha apenas **uma** das opções

Muito Mau (1) Mau (2) Razoável (3) Bom (4) Muito Bom (5) 4.2.a - Justifique:

4.3. Classifique a adequação das condições estruturais da escola para o nº de alunos que possui – escolha apenas **uma** das opções

Muito Mau (1) Mau (2) Razoável (3) Bom (4) Muito Bom (5)

4.4. Nas imediações da escola (num raio de cerca de 2 Km) existem estabelecimentos comerciais/industriais perturbadores do desempenho dos alunos (bares, cafés, salões de jogos,...) -escolha apenas **uma** das opções.

Não (1)

Sim (2)

4.4.1. Se sim, especifique o tipo: _____

4.4.2. Se sim, especifique o número: _____

4.5. Refira algumas das medidas que considera que poderiam melhorar as condições da escola

a. _____

1

b. _____

2

c. _____

3

d. _____

4

5. INFORMAÇÃO SOBRE A DINÂMICA DE FUNCIONAMENTO INTERNO / EXTERNO DA ESCOLA

5.1. Classifique a dinâmica de atividades extracurriculares desenvolvida na escola (iniciativas, eventos, espaços de debate, convívio,...) – escolha apenas **uma** das opções

Muito Mau (1) Mau (2) Razoável (3) Bom (4) Muito Bom (5) **5.1.1.** Justifique:

5.1.2. Enuncie alguns dos acontecimentos extracurriculares que, regularmente, promovem o envolvimento conjunto de todos e dinamizam a escola

a. _____

1

b. _____

2

c. _____

3

d. _____

4

5.2. Classifique a escola quanto ao estabelecimento de intercâmbio com outras instituições (outras escolas, escolas especiais, universidades, associações /instituições locais...) – escolha apenas **uma** das opções

Muito Mau (1) Mau (2) Razoável (3) Bom (4) Muito Bom (5) **5.2.1.** Justifique:

5.2.2. Enuncie alguns dos acontecimentos que, regularmente, promovem o estabelecimento de intercâmbio com outras instituições

a. _____

1

b. _____

2

c. _____

3

d. _____

4

5.3. Classifique o envolvimento dos pais nas diferentes atividades escolares – escolha apenas **uma** das opções

Muito Baixo (1) Baixo (2) Razoável (3) Elevado (4) Muito Elevado (5) **5.3.1.** Justifique:

5.4. Classifique o envolvimento comunitário da escola – escolha apenas **uma** das opções.

Muito Baixo (1) Baixo (2) Razoável (3) Elevado (4) Muito Elevado (5) **5.4.1.** Justifique:

5.5. Classifique o sistema de medidas disciplinares adotado na escola – escolha apenas **uma** das opções

Muito Mau (1) Mau (2) Razoável (3) Bom (4) Muito Bom (5)

5.5.1. Justifique: _____

5.6. Refira algumas das medidas que considera que poderiam melhorar o sistema disciplinar da escola

- | | |
|----------|---|
| a. _____ | 1 |
| b. _____ | 2 |
| c. _____ | 3 |
| d. _____ | 4 |

6. INFORMAÇÃO SOBRE CARACTERÍSTICAS / COMPORTAMENTO DOS ALUNOS DA ESCOLA

6.1. Classifique, de um modo geral, o comportamento dos alunos da escola – escolha apenas **uma** das opções

Muito Mau (1) Mau (2) Razoável (3) Bom (4) Muito Bom (5)

6.1.1. Justifique: _____

6.2. Considera que o absentismo escolar nesta escola (faltas injustificadas) é:

Muito Baixo (1) Baixo (2) Considerável (3) Elevado (4) Muito Elevado (5)

6.3. Enuncie alguns dos principais problemas de comportamento dos alunos na escola

- | | |
|----------|---|
| a. _____ | 1 |
| b. _____ | 2 |
| c. _____ | 3 |
| d. _____ | 4 |

6.4. Assinale as incivildades mais frequentemente observáveis entre os alunos da escola

- | | |
|--|---|
| a. Dispersar / Deitar lixo pela escola | 1 |
| b. Destruir / Danificar equipamentos | 2 |
| c. Perturbar o funcionamento escolar (com ruído, correrias, atropelos,...) | 3 |
| d. Outros - Quais: _____ | 4 |

6.5. Considera que o comportamento dos alunos se tem agravado desde há 5 anos

Não (1) Sim (2)

6.5.1. Se sim, a que atribui esse agravamento

- | | |
|----------|---|
| a. _____ | 1 |
| b. _____ | 2 |
| c. _____ | 3 |
| d. _____ | 4 |

6.6. Aponte as medidas lhe parece que poderiam combater / prevenir os comportamentos menos adequados

- | | |
|----------|---|
| a. _____ | 1 |
| b. _____ | 2 |
| c. _____ | 3 |
| d. _____ | 4 |

Muito obrigado pela sua colaboração!

Anexo IV – Autorização para a Realização do Estudo

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0440500001, com a designação *Comportamentos Antissociais e Bullying: A Análise da Escola Sob a Perspetiva dos Professores*, registado em 15-05- 2014, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Ana Patrícia Martins Rodrigues
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos José Vítor
Pedroso
Diretor de Serviços de Projetos Educativos DGE

Observações:

- a) A realização do Inquérito fica sujeita a autorização das Direções dos Agrupamentos de Escolas do ensino público do concelho de Sesimbra a contactar para a sua realização. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosa, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções das Escolas/Agrupamentos que autorizem a realização do estudo.
- b) Deve considerar-se o disposto na Lei n.º 67/98 em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados, (não identificar/tornar identificável) sendo necessário solicitar o consentimento informado e esclarecido do titular dos dados. Não deve haver cruzamento ou associação de dados entre os que são recolhidos pelos instrumentos de inquirição e os constantes da declaração de consentimento informado.
- c) Informa-se ainda que, de acordo com a natureza jurídica da Direção-Geral da Educação, publicada pelo Decreto-Lei n.º 14/2012 de 20 de janeiro, conjugada com o enquadramento legal específico dos pedidos de autorização para aplicação de inquéritos/realização de estudo de investigação em meio escolar (Despacho N.º 15847/2007, publicado no DR 2ª série n.º 140 de 23 de julho), a DGE não é competente para autorizar a realização de intervenções educativas/desenvolvimento de atividades/programas em meio escolar, junto de alunos em contexto de sala de aula, dado ser competência da Escola/Agrupamento e para autorizar a realização de estudos/aplicação de inquéritos/questionários ou outros instrumentos em estabelecimentos de ensino privados.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.



Universidade Fernando Pessoa
www.ufp.pt

Das conhecimentos à
aluna e orientada (a).
Jenue

23/07/2014

Exma. Senhora
Prof. Inês Gomes
Diretora da FCHS

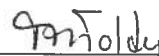
Porto, 21 de Julho de 2014

Exma. Senhora Prof. Doutora,

A Comissão de Ética, depois de reapreciado o projeto de Dissertação de Mestrado em Psicologia Jurídica, de Ana Patrícia Martins Rodrigues, intitulado "Comportamentos Antissociais e Bullying: A Análise da Escola sob a Perspetiva dos profissionais de ensino", considera nada haver a opor ao mesmo, dado que foram atendidas as recomendações do parecer anterior e foi obtida autorização do ME para a realização do estudo.

Com os melhores cumprimentos.

A Vice-Presidente da
Comissão de Ética


Teresa Martinho Toldy



Fundação Ensino e Cultura "Fernando Pessoa"

N.º 102 25 612 • Reg. Comercial n.º 26 Conservatória do Registo Comercial do Porto

REITORIA • [Faculdade de Ciências Humanas e Sociais] • [Faculdade de Engenharia e Tecnologia] Praça R de Abril 149 • 4249-004 Porto-Portugal • T +351 22 507 1300 • F +351 22 550 8269 • ne.aj@ufp.pt
[Faculdade de Ciências da Saúde] • [Escola Superior de Saúde] R. Carlos Da Maia 296 • 4200-150 Porto • Portugal • T +351 22 507 4632 • F +351 22 507 4637 • R. Desfins Alameda 334 • 4200 233 Porto • Portugal
T +351 22 509 5371 • geral@saude.ufp.pt UNIDADE de Ponte de Lima - Casa da Sarriceira - R. Conde de Benfandados • 4930 079 Ponte de Lima Portugal • T +351 253 741 026 • F +351 258 741 432 • geral@plima.ufp.pt